

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

**Materialele conferinței
științifice naționale
cu participare internațională
ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR:
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

29-30 SEPTEMBRIE 2020

VOLUMUL II

Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie

și

Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar

CHIȘINĂU 2020

CZU: 37.0(082)=135.1=161.1

Î-59

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, **președinte**, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Igor ȘAROV, Ministru al Educației, Culturii și Cercetării

Mitrofan CIOBAN, academician, UST

Anton FICAI, profesor, doctor habil. inginer, Universitatea Politehnică din București, România

Radu CONSTANTINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea din Craiova, România

Vasile BERINDE, profesor universitar, doctor, Universitatea de Nord din Baia Mare, România

Norbert PIKUŁA, doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia

Joanna M. ŁUKASIK, doctor habilitat, profesor universitar, Colegiul Ignatianum din Cracow, Polonia

Yaroslav BIHUN, profesor universitar, doctor habilitat, Ucraina

Natalia GHETMANENCO, doctor, conferențiar universitar, Praga, Cehia

Liubomir CHIRIAC, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Victoria COJOCARU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Maria NEDEALCOV, membru corespondent al AȘM, doctor habilitat, profesor universitar, IEG

Mihail POPA, profesor universitar, doctor habilitat, IMI „Vladimir Andrunachievici”

Comitetul organizatoric:

Lora MOȘANU-ȘUPAC, **președinte**, conferențiar universitar, doctor, prorector AȘ și RI, UST

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, secretar științific UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Viorica ANDRIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat, director ȘD „Științe ale Educației”, UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, director Tipografie UST

Tatiana VEVERIȚA, șef Centru Tehnologii Informaționale, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", conferință științifică națională cu participare internațională (2020 ; Chișinău). Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Învățământ superior: tradiții, valori, perspective", 29-30 septembrie 2020 : [în vol.] / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Lora Moșanu-Șupac (președinte) [et al.]. – Chișinău : UST, 2020 – . – **ISBN 978-9975-76-311-0.**

Vol. 2 : Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar. – 2020. – 291 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet., Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – **ISBN 978-9975-76-313-4.**

37.0(082)=135.1=161.1

Î-59

CUPRINS

PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE ȘI PSIHOPEDAGOGIE5

ANDRIȚCHI Viorica. Învățământul superior din Republica Moldova: performanțe, probleme, perspective de dezvoltare	6
ANTOCI Diana. Educație axiologică: tradiție versus postmodernitate	16
ANTOCI Diana, LEȘAN Lilia. Atitudinile și valorile tinerilor contemporani	21
BOTEZATU Angela, HERȚA Veronica. Managementul proiectelor educaționale în instituțiile de învățământ profesional tehnic	29
BUNDA Carmen. Învățătorul formează moralitatea și valorile la elevi	36
COROTCHIIH-GODOROJA Ecaterina, TROFAILA Lidia. Perfecționarea inteligenței emoționale în cariera profesională a profesorului	40
CUCEREAȘ Elena. Delimitări conceptuale ale competenței și caracteristicile ei	45
CUCEREAȘ Elena. Oportunitatea cunoașterii procesului de formare a competenței emoționale a studenților pedagogi	50
CURUDIMOV Vadim, MOȘANU-ȘUPAC Lora. Studiarea potențialului de adaptare a copiilor de vârstă preadolescentină la mediul școlar gimnazial	54
GHERGHIȘAN Mariana. Instruirea interactivă	59
GLAVAN Aurelia. Munca didactică, stresul profesional și riscurile pentru sănătate.....	64
MARCOCI-DIMA Andreea, SILISTRARU Nicolae. Rolul învățării (inter)active la elevii de liceu	69
MORARI Natalia. Competența de cercetare științifică: dimensiuni pedagogice	73
POȘTAN Liliana. Meritocrația și procese meritocratice versus traseul profesional în educație	76
REPEȘCO Gabriela. Valorile prioritare la tinerii moderni	81
RUSU Dumitru. Stilurile manageriale și influența lor asupra eficienței instituției.....	86
RUSU Elena. Climatul psihologic – consecință a comunicării manageriale în instituțiile de învățământ superior.....	91
SILISTRARU Nicolae. Conceptul „specificul național al educației” în contextul integrării europene a sistemului de învățământ din Republica Moldova	96
STĂVILĂ Nicoleta. Tipuri de formabili în contextul educației adulților	104
TINTIUC Ana, SILISTRARU Nicolae. Familia – cea mai importantă instituție de socializare a tinerei generații	108
БАЛУЖ Ксения. Педагогические условия формирования эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников	113
ОВЧЕРЕНКО Надежда. Особенности психолого-педагогической подготовки сына к роли отца в повторнобрачной семье	116

PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR121

ANDRASCIOU Vasilica. Modalități de dezvoltare a socializării copilului preșcolar	122
ANTOCI Diana, ISAC Olga. Fantasmеle de acțiune în abordarea copiilor preșcolari prin prisma paradigmei psihanalitice	127

BOTNARI Valentina, MAZUR Galina. Managementul IET axat pe formarea continuă a competenței evaluative a educatorilor.....	137
CERNEI Olga. Caracteristici ale competenței citit- scris	145
CHIRICĂ Galina. Valorificarea parteneriatului educațional grădiniță-familie în procesul de integrare socială/socializare a copiilor	148
COJOCARU Ludmila. Semnificația educativă a folclorului la preșcolari	153
COJOCARU Victoria. Activitatea de inovare în învățământ.....	157
FLUIERAR Valentina. Instruirea problematizată - forță integratoare a activității creative la elevii de vârstă școlară mică	162
GOLUBIȚCHI Silvia. Aspecte metodologice ale evaluării compunerilor în clasele primare.....	169
MIDRIGAN Tatiana. Interpretarea – etapă de analiză a textului literar în clasele primare	174
MÎSLIȚCHI Valentina, BONTA Iuliana. Specificul dezvoltării limbajului la vârstă antepreșcolară și preșcolară	178
MÎSLIȚCHI Valentina, PRODAN Inga. Formarea competenței de comunicare a preșcolarilor în contextul valorificării parteneriatului grădiniță-familie.....	193
MOCAN Ana. Utilizarea instrumentelor digitale și platformelor educaționale la treapta primară	204
MUNTEANU Tamara, BANDALAC Angela. Impactul metodelor interactive asupra competenței de comunicare la elevii mici	208
MUNTEANU Tamara, CHIHAJ Vera. Învățarea la distanță pe timp de criză pandemică.....	213
NOUR Alexandra. Aspecte metodologice ale învățării prin cooperare în învățământul primar ...	217
OBOROCEANU Viorica. Strategii didactice interactive valorificate în formarea atitudinilor interpretative ale elevilor din clasele primare	222
PANICO Vasile. Esența și structura procesului de instruire	231
PASCARI Valentina. Continuitatea – condiție inerentă a educației copiilor de 6-9 ani	237
POSTICA Larisa. Formarea trăsăturilor morale la vârsta preșcolară.....	243
PREDUȚ Cristina Marinela. Limbajul verbal al preșcolarului – direcție fundamentală în dezvoltarea comunicării interumane	248
STAMATI Maria. Impactul activităților de modelare în evoluția personalității copilului.....	255
STRATAN Victoria. Repere în elaborarea criteriilor de evaluare ale competențelor școlare în învățământul primar	260
TROFAILA Lidia. Dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii de vârstă școlară mică în activitatea de învățare.....	265
ȚIFRAC Maria. Rolul metodelor de interacțiune în comunicarea preșcolarilor	271
VINNICENCO Elena. Obiectul și problematica pedagogiei contemporane	276
VINNICENCO Elena, TALPĂ Victoria. Stimularea creativității artistice la elevii de vârstă școlară mica.....	281
ШОФРОН Лариса. Особенности педагогического общения при дистанционной форме обучения.....	286

**PEDAGOGIA ȘCOLII SUPERIOARE
ȘI PSIHOPEDAGOGIE**

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA: PERFORMANȚE, PROBLEME, PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat, conferențiar universitar

Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul abordează problematica învățământului superior din Moldova, cu performanțe, probleme și perspective de dezvoltare. Se evidențiază că învățământul superior din Moldova a înregistrat rezultate semnificative în implementarea prevederilor procesului Bologna. În același timp, se confruntă cu un șir de probleme, care ar trebui luate în vizorul conceptorilor de politici de dezvoltare a învățământului superior din Moldova.

Cuvinte-cheie: sistem de învățământ, învățământ superior, procesul Bologna, strategie de dezvoltare.

Summary. The article addresses the issue of higher education in Moldova, with performance, issues and development perspectives. It is noted that higher education in Moldova has recorded significant results in implementing the provisions of the Bologna process. At the same time, it is facing a number of issues, which should be taken into account by Moldovan higher education policy makers.

Keywords: education system, Higher Education, the Bologna process, development strategy.

Învățământului superior din R. Moldova îi revine misiunea de formare a specialiștilor de înaltă calificare, competitivi pe piața națională, dar și internațională a muncii; de creare a oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; de păstrare și diseminare a cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; de dezvoltare și promovare a valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale [3].

Învățământul superior pregătește astăzi specialiști și politicieni care vor conduce într-un viitor apropiat societatea și economia țării, or, politicienii, conducătorii instituțiilor statului, ai organizațiilor și proceselor din mediul economico-social, managerii și cadrele didactice de la toate nivelele sistemului de învățământ reprezintă modelul de specialist, de intelectual promovat de universitate. În acest sens, modernizarea universității în conformitate cu cerințele societății cunoașterii este incontestabilă.

Pe parcursul ultimilor ani învățământul superior din Moldova a înregistrat rezultate semnificative în implementarea prevederilor procesului Bologna:

1. Procesul de studii în învățământul superior, inclusiv studiile superioare integrate, în instituțiile publice și private de învățământ superior, la toate formele de învățământ este organizat în baza Sistemului Național de Credite de Studiu (SNCS), structurat în trei cicluri de studii [9].

2. Pentru promovarea convergenței în învățământul superior a fost actualizat cadrul legislativ în domeniul formării profesionale inițiale. Conform prevederilor art.81 din Codul educației al Republicii Moldova [3], în anul 2017 prin Hotărâre de Guvern a fost aprobat *Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior* [7], care urmărește *consolidarea corelației dintre nivelul de calificare și*

competențele solicitate de piața muncii. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior corespunde cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED-F, 2013), *diversificând oferta* programelor de studii, în corespundere cu cerințelor actuale ale pieței muncii.

3. Pentru a îmbunătăți transparența și recunoașterea calificărilor și a competențelor a fost aprobat Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova (CNCRM)[2]. CNCRM sprijină politicile și strategiile naționale în domeniul educației și formării profesionale, în corespundere cu politicile europene. Odată cu aprobarea Cadrului Național al Calificărilor, sistemul național de calificări capătă caracteristicile recomandate în EQF, QF-EHEA: *este flexibil, cuprinde toate nivelurile și formele de învățământ profesional, este orientat spre satisfacerea unor necesități concrete în cadre calificate ale pieței forței de muncă și alinierea învățării pe tot parcursul vieții la dezvoltarea economică a țării*.

4. Pentru modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic au fost elaborate un șir de documente de politică curriculară.

5. Pentru a asigura accesul și participarea la învățământul superior:

- Se organizează *studii superioare integrate* (în domeniile reglementate prin norme de drept internațional: medicină și farmacie; medicină veterinară; arhitectură).
- Începând cu sesiunea 2017 [8], se organizează admiterea la *specialități duble*, cu durata studiilor cu frecvență de 4 ani (240 credite ECTS), inclusiv, 60 de credite ECTS pentru modulul psihopedagogic - *acțiune importantă pentru asigurarea instituțiilor de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal cu cadre didactice calificate*.
- Instituțiile de învățământ superior pot elabora *inițiale programe de studii interdisciplinare* în cadrul domeniilor generale de studiu, în care instituția organizează deja un program de studii acreditat.
- Se organizează studii în *termene reduse*.
- Au fost *diversificate formele de organizare* a învățământului superior: cu frecvență, învățământ cu frecvență redusă și învățământ la distanță. O realizare relevantă pentru învățământul superior constă în realizarea, în condiții de pandemie, a învățământului superior *online* [10], astfel diversificând forma de organizare a programelor educaționale și flexibilizând procesul de învățământ superior.
- Se permite *întreruperea studiilor*, la solicitarea studentului în anumite condiții, după finalizarea a cel puțin două semestre, pe o perioadă de maximum 3 ani pe întreaga durată de studii.
- Se permite *transferul* de la o instituție de învățământ la alta, de la o formă de învățământ la alta, de la o facultate la alta în cadrul aceleiași ciclu de studii, cu condiția compatibilității planurilor de învățământ în aspect de rezultate ale învățării și

competențe scontate, respectând regulile de aplicare a Sistemului Național de Credite de Studiu, pentru anul II și următorii.

- Se permite *restabilirea* la studii a persoanelor care au pierdut prin exmatriculare calitatea de student și solicită continuarea programului de studiu din care au fost exmatriculate, prin evaluarea rezultatelor învățării și competențelor dobândite anterior.
- Se permite promovarea anului de studii, la Ciclul I și la studiile integrate, învățământ cu frecvență, *cu minimum 40 credite acumulate* la unitățile de curs/modulele obligatorii prevăzute în Contractul anual de studii pentru anul curent de studii și acumularea numărului total de credite (60 pe an) prevăzute de planul de învățământ pentru anii precedenți de studii, precum și pentru anul de finalizare a studiilor universitare.
- Pentru creșterea accesului și a participării la învățământul superior Guvernul prevede *burse și alte forme de ajutoare sociale* pentru studenți [4].
- Pentru stimularea studenților cu performanțe academice, se admite participarea la concursul burselor din bugetul de stat atât a studenților admiși la studii cu finanțare bugetară, cât și a studenților admiși la studii pe bază de contract cu achitarea taxei pentru studii, care realizează integral, în termenele stabilite, planul de învățământ pentru un semestru/an de studii, obțin note de promovare și numărul stabilit de credite: 30 - pentru un semestru și 60 pentru un an de studii.
- Instituțiile de învățământ superior pot să acorde burse sociale și de merit, ajutoare materiale, premii, indemnizații unice, inclusiv în cazuri excepționale, pentru tratament medical gratuit, din mijloacele provenite de la prestarea serviciilor cu plată, din sponsorizări și donații.
- În plus, studenții din instituțiile de învățământ superior, cu excepția celor care își au domiciliul permanent în localitatea de reședință a instituției de învățământ sau în suburbiile acestei localități, au dreptul, conform cadrului normativ, la două călătorii pe an în țară (tur-retur), cu restituirea de către instituția respectivă de învățământ, din mijloacele bugetare pentru studenții bugetari și din taxele de studii pentru studenții care își fac studiile pe bază de contract, a 50% din costul biletelor de călătorie în transportul auto și feroviar interurban - *acțiune care, de fapt, nu se realizează de către universități din motive obiective/financiare*.
- Pe perioada stagiilor de practică pedagogică și de specialitate, conform cadrului normativ, studenților ar trebui să li se *achite diurna și cazarea* în mărime de 50 la sută din mărimea diurnei și costului cazării stabilite pentru funcționari și muncitori, precum și integral cheltuielile de transport (tur-retur) de la instituția de învățământ până la sediul instituției/întreprinderii în care se organizează stagiile de practică.
- Guvernul prevede *scutirea de plata taxei de studii studenților înmatriculați pe bază de contract*, începând cu anul II de învățământ la profilul, specialitatea, forma de studii respectivă la locurile disponibile, cu finanțare de la bugetul de stat, precum și în

funcție de rezultatele academice obținute în cadrul fiecărei sesiuni, ținând cont de respectarea următoarelor condiții [5]: a) media notelor obținute la sesiunea ordinară din semestrul de studii precedent nu este mai mică decât 8,5 (opt întreg și cinci zecimi) puncte la profilurile socio-umane și economice și nu mai mică decât 8 (opt) puncte la celelalte profiluri; b) venitul mediu lunar la un membru al familiei pe șase luni premergătoare lunii încheierii semestrului de studii să nu depășească zece salarii minime.

6. Pentru îmbunătățirea ratei de absolvire se furnizează servicii speciale pentru studenți:

- *Studiul individual ghidat de profesor*, care include și consultații suplimentare pentru studenții cu o reușită scăzută.
- *Servicii de consiliere* în scopul coordonării procesului de implementare a creditelor de studiu în procesul didactic.
- *Programe comune de studii superioare* - o formă de colaborare dintre două sau mai multe instituții, ce se realizează în cadrul unui consorțiu al instituțiilor de învățământ superior cu alte instituții și organizații.

7. În contextul internaționalizării învățământului superior se promovează diverse Proiecte/Programe ale Uniunii Europene [11].

8. Pentru îmbunătățirea perspectivelor de *insertie profesională* a absolvenților cadrul normativ din R. Moldova prevede câteva măsuri:

- *Stagiile de practică* în procesul formării inițiale în învățământul superior reprezintă o componentă obligatorie și esențială a formării profesionale universitare [12].
- *Servicii de ghidare și consiliere în carieră*. Centrele de ghidare și consiliere în carieră din mediul universitar reprezintă parte integrantă a sistemului de ghidare în carieră. Prin intermediul Centrelor de ghidare și consiliere în carieră se mizează și pe educația pentru carieră și ghidarea în carieră a liceenilor; *urmărirea evoluției profesionale a absolvenților și susținerea lor în procesul de management al carierei*; ghidarea în carieră a studenților cu nevoi speciale; susținerea cadrelor didactice universitare în procesul dezvoltării carierei didactice; colaborarea cu entitățile economice, ONG, asociații etc., în scopul valorificării posibilităților formative ale activității de voluntariat – dimensiuni importante pentru eficacitatea studiilor universitare, care necesită a fi consolidate/dezvoltate.

Cu toate acestea, contextul demografic, social și economic din țară afectează tot mai mult sistemul de învățământ superior, determinând scăderea dramatică a numărului de studenți; micșorarea ratei de cuprindere a tineretului în învățământul superior; numărul mic al studenților la unele domenii precum Științe chimice, Științe biologice, Științe ale mediului, Științe fizice, Matematica și statistica etc.; descreșterea numărului de studenți care își fac studiile în instituțiile de stat în bază de contract; numărul mic al studenților străini care aleg să studieze în instituțiile de învățământ superior din R.Moldova, comparativ cu

numărul tot mai mare de studenți care aleg să promoveze studiile superioare în universitățile de peste hotare [1].

Prin intermediul Strategiei de dezvoltare a educației „Educația 2020” [15] s-a încercat să se redreseze situația, prioritar pentru învățământul superior din R.Moldova pentru perioada 2014-2020 fiind declarate *accesul și participarea, modernizarea curriculară, promovarea cercetării* – aspecte-cheie stipulate și în cadrul politicilor educaționale europene. Strategia prevede acțiuni concrete de reformare a învățământului superior din perspectiva *accesibilității, calității și relevanței* - finalitate posibilă de a fi atinsă prin:

- ✓ sporirea accesului și a gradului de participare la educație și formare profesională pe parcursul întregii vieți;
- ✓ asigurarea relevanței studiilor pentru viață, cetățenie activă și succes în carieră;
- ✓ proiectarea și instituționalizarea unui sistem eficient de evaluare, monitorizare și de asigurare a calității în educație.

Analiza rapoartelor privind realizarea Planului Național de Acțiuni pentru Implementarea Acordului de Asociere RM-UE [16, 13] a rapoartelor anuale ale MECC [17], a Matricei de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”[6], elaborată de MECC, a rapoartelor de evaluare externă ale ANACEC/[14] Agenției Internaționale de Evaluare Externă, a rapoartelor de expertiză pe diferite domenii, elaborate pe parcursul ultimilor 5 ani de către experții naționali și internaționali, alte date disponibile a permis să constatăm că o bună parte din activitățile prevăzute în Strategie nu au fost realizate până în 2020, ceea ce a afectat dezvoltarea propriu-zisă a sectorului și gradul de realizare a Strategiei Naționale de Dezvoltare Moldova -2020.

Rezultativitatea scăzută a realizării prevederilor *Strategiei de dezvoltare a educației „Educația-2020”* este determinată de mai mulți factori, printre care:

1. *Calitatea documentului:*

- Incoerențe între elementele de conținut ale *Strategiei*: nu se specifică rezultatele scontate, unele obiective specifice sânt foarte generale, nemăsurabile; unele acțiuni sânt irelevante, poartă caracter foarte general, vag, fără precizarea rezultatului concret așteptat.
- Nu a fost elaborat *Planul de acțiuni*, cu etape și termene de implementare, rezultate scontate, indicatori de progres și de performanță, sursele și modalitatea de finanțare. Lipsesc criteriile de monitorizare și evaluare în procesul de implementare a *Strategiei*.
- Pentru multe acțiuni indicate în *Strategie* nu au fost prevăzute necesarul de cheltuieli aferente, nu s-a precizat sursa de finanțare.

2. *Diferențe semnificative între esența prevederilor Strategiei și semnificația/ interpretarea/ perceperea acestora de către factorii decizionali de la toate nivelele sistemului, demonstrată de planurile de activitate, mai puțin relevante în raport cu prevederile Strategiei.*

3. *Mecanism învechit de implementare a Strategiei.* Mecanismul administrativ-comandă, centrat pe elemente birocratice, departe de indicatorii de performanță este deja depășit.

În plus, nu există estimări și analize ale indicatorilor de randament economic și performanță în sistemul național de învățământ superior, care ar direcționa dezvoltarea sistemului.

4. *Rezistența resurselor umane din universități,* perceperea schimbărilor ca pe un proces care pune în pericol puterea, accesul la decizie, libertatea de acțiune, sistemul de relații, mărimea și stabilitatea salariului etc.; lipsa motivației și, uneori, incapacitatea de a schimba modul obișnuit de activitate; înțelegerea fragmentară, distorsionată sau eronată a schimbării, pe fonul unui climat de neîncredere și al unei comunicări defectuoase; perceperea diferită a consecințelor schimbării pe termen lung, mediu și scurt; neîncrederea în reușită.

Contextul creat evidențiază **problemele învățământului superior** din Moldova [1]:

1. În R. Moldova funcționează o rețea de instituții de învățământ superior supradimensionată, care nu corespunde situației demografice și economice din țară; instituțiile de învățământ superior concurează în prea multe și diverse domenii generale de studiu, fără a deține pe deplin competența de a excela și a asigura calitatea în fiecare dintre aceste domenii. Această situație conduce la o dispersare pe o arie extinsă a resurselor financiare bugetare, ceea ce determină rezultate modeste ale sectorului și eficiența redusă a cheltuirii banului public/banilor contribuabililor.

2. Reforma structurală a învățământului superior din Moldova, în convergență cu standardele Spațiului European al Învățământului Superior, nu a fost susținută în măsură suficientă și de reforma curriculară, de modernizarea procesului de învățământ propriu-zis, această situație determinând în continuare performanțele modeste ale sectorului.

3. Mecanismul actual de constituire a Planului de admitere în învățământul superior / Comanda de stat de pregătire a cadrelor pe specialități și domenii generale de studii în instituțiile de învățământ superior se întemeiază pe datele privind ofertele de angajare pentru anul precedent, nu pe rezultatele studiului prognostic, cu o perioadă de referință de cel puțin 3 ani. Lipsa prognozelor are drept consecință utilizarea inefficientă a mijloacelor publice, alocate pentru pregătirea specialiștilor, care, fie că nu acoperă necesitățile statului în unele domenii, fie că provoacă surplus la alte specialități. Această situație este agravată și de o metodologie ambiguă de repartizare a locurilor bugetare către universități.

4. Eficacitatea este afectată de un proces de formare profesională inițială a cadrelor didactice pentru învățământul general care nu corespunde pe deplin necesităților reale ale sistemului și practicilor internaționale; se promovează un concept depășit al formării inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul general, lipsește conceptul și cadrul normativ explicit al formării inițiale al cadrelor didactice pentru învățământul profesional-tehnic și al cadrelor științifico-didactice pentru învățământul superior. Situația este agravată și de lipsa unui concept clar, susținut de un cadru normativ pertinent, al formării profesionale continue a cadrelor didactice de la toate nivelele sistemului.

5. Deși statul finanțează studiile a circa 40 la sută din numărul total de studenți din instituțiile de stat, care după absolvire urmează să se angajeze în câmpul muncii, în funcție de necesitățile statului, investiția în pregătirea specialiștilor din contul bugetului de stat rămâne a fi fără finalitate economică, statul suportând două categorii de pierderi: pe de o parte, nu beneficiază de contribuția absolvenților instituțiilor de învățământ superior la dezvoltarea economiei naționale, iar pe de altă parte, se risipesc resursele bugetare alocate pentru formarea acestora. Aceasta agravează problema valorificării ineficiente a banilor publici, cheltuielile bugetare ale statului nefiind justificate, statul înregistrând pierderi colosale pe termen lung.

6. Implementarea „triumfului cunoașterii” *educație-cercetare-inovare* în învățământul superior este blocată de un șir de impedimente de ordin uman, economico-financiar, material, logistic etc., precum și de prezența scăzută în universități a *culturii inovării și a spiritului antreprenorial* orientat spre exterior. Universitățile din țară sânt axate preponderent pe activitatea de predare-învățare, mai puțin pe activitatea pe cercetare; acestea nu contribuie atât de mult, cât ar trebui/sânt capabile la inovare, performanța în materie de inovare înregistrând valori minimale; potențialul uman nu este valorificat în măsură suficientă pentru a spori productivitatea științifică și inovațională a universităților. Rezultativitatea cercetării științifice universitare este afectată și de lipsa unui mecanism de monitorizare a implementării rezultatelor cercetărilor, de evaluare a impactului și a durabilității acestora asupra evoluției/dezvoltării mediului economico-social, mediului universitar.

7. Dezvoltarea strategică și asigurarea funcționalității instituțiilor de învățământ superior este afectată de un șir de probleme specifice managementului universitar, care nu răspunde integral principiilor autonomiei universitare, responsabilității publice, conducerii strategice, gestionării eficiente și transparente. În R. Moldova a fost recunoscut dreptul universităților la autonomie universitară, dar se mențin în continuare mecanisme de control extern, universitățile nu pot decide asupra sistemului organelor de conducere conform misiunii sale; în același timp, universitățile încă nu demonstrează întreg sistemul de competențe instituționale necesare pentru a-și asuma pe deplin autonomia universitară; nu au fost respectate toate procedurile de trecere a instituțiilor de învățământ superior la autonomie universitară, fapt care determină în continuare riscul de integritate a patrimoniului public; mecanismele interne de asigurare a calității sânt încă nefuncționale; relațiile cu piața muncii și mediul de afaceri rămân a fi puțin eficiente.

8. Asigurarea calității în învățământul superior este afectată și de funcționalitatea scăzută a Sistemului Management al Calității în Educație, cauzată de structuri instituționale de management al calității puțin funcționale; lipsa standardelor de calitate în învățământul superior; referențial/metodologie de evaluare externă centrată preponderent pe indicatori de input; lipsa unor studii periodice complexe privind calitatea per sistem de învățământ

superior și impactul formării profesionale inițiale asupra economiei și societății în ansamblu.

Prin optica acestor probleme, pentru a deveni *de facto* sursa generatoare de capital uman competitiv, factor determinant al dezvoltării inteligente, durabile a țării, învățământul superior, aflându-se la răspântii, trebuie să schimbe macazul. Acesta trebuie să fie mai incluziv, mai echitabil, să ofere servicii de formare profesională de înaltă calitate, oportunități de învățare pe întreg parcursul vieții, precum și servicii de cercetare și inovare relevante pentru societate și economie:

✓ în cadrul unor centre universitare de excelență mai mari și mai puternice, vizibile pe plan internațional; cu bază tehnico-materială bine dezvoltată (tehnologii noi, biblioteci hard, virtuale, laboratoare performante); cu infrastructură performantă, dedicată cercetării și inovării, transferului de cunoștințe, antreprenoriatului academic; antrenate în relații efective, avantajoase cu piața muncii, mediul de afaceri; angajate în soluționarea problemelor reale ale societății și întreprinderilor din țară;

✓ în baza unei oferte de formare universitară conectată la cerințele actuale și de perspectivă ale pieței muncii și a unui proces de învățământ modern, centrat pe student, orientat spre formarea durabilă a competențelor profesionale solicitate de angajatori, spre cultivarea spiritului inovativ și antreprenorial;

✓ promovate de cadre științifico-didactice de înaltă calificare, competente și competitive, formate prin diverse stagii de formare naționale și internaționale, programe de mobilitate, mai motivate și mai bine plătite, în funcție de performanța profesională demonstrată; cu un staff-managerial profesionist, capabil să promoveze autonomia universitară, responsabilitatea publică, conducerea strategică și gestionarea eficientă și transparentă a resurselor financiare.

Pentru a maximiza contribuția învățământului superior la dezvoltarea durabilă a țării sânt necesare schimbări în domeniile-cheie [1]:

1. Reformarea peisajului învățământului superior național prin consolidarea bazată pe fuziuni și alianțe.
2. Extinderea domeniilor de activitate a instituțiilor de învățământ superior, diversificarea serviciilor oferite în cadrul universităților (de stat) întru soluționarea efectivă a problemelor societății și dezvoltarea economico-socială a țării.
3. Implementarea mecanismului de elaborare a Comenzii de stat de pregătire a cadrelor pe domenii fundamentale ale științei, culturii și tehnicii în termeni prospectivi, din perspectiva armonizării cererii cu oferta (*locuri de muncă (peste 3-5 ani): locuri bugetare*).
4. Modernizarea curriculumului universitar din perspectiva Cadrului Național al Calificărilor, valorificării studiului individual ghidat și implicării mediului de afaceri / a reprezentanților angajatorilor pe tot parcursul procesului de formare profesională.
5. Implementarea mecanismului funcțional de plasare în câmpul muncii a absolvenților, atractiv pentru toate părțile, bazat pe responsabilități partajate.

6. Dezvoltarea în universități a culturii inovării și a spiritului antreprenorial, orientat spre exterior.

7. Reformarea managementului universitar din perspectiva corelației dintre autonomia universitară asumată, responsabilitatea publică demonstrată, conducerea strategică, gestionarea eficientă și transparentă.

8. Consolidarea capacității structurilor naționale și instituționale în domeniul managementului calității și fortificarea parteneriatului cu Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior.

Suntem în perioada elaborării Strategiei de dezvoltare a educației „Educația-2030”. Cu certitudine, lecțiile învățate în procesul de realizare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” ar trebui să consolideze rolul învățământului superior în dezvoltarea națiunii, în construirea viitorului țării.

Referințe

1. Andrițchi V. Învățământul superior din R. Moldova - performanțe, probleme, perspective de dezvoltare. Studiu. Guvernul R. Moldova, *Centrul de Implementare a Reformelor*, Chișinău, 2018. 154 p.
2. Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova. HG nr.1016 din 23.11.2017. Publicat: 01.12.2017, Monitorul Oficial Nr. 421-427, art. Nr: 1137. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=372759>
3. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat la 24.10.2014, Monitorul Oficial, nr.319-324, art. nr. 634.
4. Hotărârea de Guvern Nr. 1009 din 01.09.2006 Cu privire la cuantumurile bursei, altor forme de ajutoare sociale pentru studenții din instituțiile de învățământ superior, elevii din instituțiile de învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, profesional tehnic secundar și persoanele care studiază în învățământul postuniversitar. Publicată la 08.09.2006. Monitorul Oficial, Nr. 142-145, art. Nr: 1092. http://lex.justice.md/document_rom.php?id=F38E355D:76FC33F4
5. Hotărâre de Guvern Nr. 125, din 15.02.2001 Cu privire la scutirea de plata taxei de studii a studenților și elevilor instituțiilor de învățământ superior și mediu de specialitate de stat înmatriculați pe bază de contract. Publicat: 22.02.2001 în Monitorul Oficial Nr. 19-20, art. Nr: 165. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=295757>
6. Matricea de monitorizare la mijloc de termen a realizării obiectivelor și acțiunilor Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. http://mecc.gov.md/sites/default/files/matrice_monitorizare_strategie_educatia_2020.pdf
7. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior. HG nr.482 din 28.06.2017. Publicat la 30.06.2017 în Monitorul Oficial, Nr.

- 216-228, art. Nr.: 564. http://mecc.gov.md/sites/default/files/nomenclatorul_nr.482_din_28.06.2017_0.pdf
8. Ordinul nr.669 din 01.08.2017, Cu privire la organizarea studiilor la specialitățile duble la ciclul I de studii superioare, MECC.
 9. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu. Ordinul MECC, nr.1046 din 29 octombrie, 2015.
 10. http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr._1046_din_29.10.2015_regulamentul_de_organizare_a_studiilor_in_invatamintul_superior_in_baza_sistemului_national_d_e_credite_de_studiu_0.pdf
 11. Regulamentul-cadru privind organizarea și desfășurarea învățământului superior la distanță. Aprobabil prin ordinul MECC nr.474 din 24.05.2016. http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_474_sin_24.05.2016.pdf
 12. Regulamentul-cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior. Hotărârea de Guvern Nr.56, din 27.01.2014 pentru aprobarea Regulamentului-cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior. Publicat: 31.01.2014 în Monitorul Oficial, Nr. 24-26, art Nr.: 66. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=351368>
 13. Regulamentul-cadru privind stagiile de practică în învățământul superior (ciclul I-studii superioare de licență, ciclul II- studii superioare de masterat, studii superioare integrate și învățământ medical și farmaceutic). *OM nr.203 din 19.03.2014*. http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr._203_din_19.03.2014_regulamentul-cadru_privind_stagiile_de_practica_in_invatamintul_superior.pdf
 14. Raport de progres privind nivelul de realizare a Planului Național de Acțiuni privind implementarea Acordului de Asociere a Republicii Moldova-Uniunea Europeană, 2014-2016. <http://mecc.gov.md/ro/content/planuri-si-rapoarte-de-activitate>
 15. Rapoartele de evaluare externă în vederea acreditării programelor de studii superioare ale Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional. <http://anacip.md/index.php/ro/transparenta/rapoarte-de-evaluare-externa>
 16. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. HG Nr. 944 din 14.11.2014, publicată la 21.11.2014, Monitorul Oficial, nr. 345-351, art. nr: 1014.
 17. <https://monitorizare.gov.md/reports/PNAAA%202017.html>
 18. <http://mecc.gov.md/ro/content/planuri-si-rapoarte-de-activitate>

EDUCAȚIE AXIOLOGICĂ: TRADIȚIE VERSUS POSTMODERNITATE

Diana ANTOCI, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

Rezumat. Educația axiologică constituie una din poziții centrale și importante promovate de societate și întregul sistem de învățământ. În articolul dat sunt examinate varii opinii științifice, documentele politicilor educaționale privind educație, educație axiologică, postmodernism și tradiționalism, valori, competențe. Procesul de promovare a conținuturilor axiologice în cadrul educației s-au desfășurat prin evaluarea pozițiilor științifice ce țin de procedura formării valorilor, examinarea opiniilor despre tradiționalism și postmodernism, studierea spectrului larg de factori ce au un impact asupra formării și dezvoltării valorilor în societate, de corelarea valorilor cu diverse componente structurale ale personalității etc. Conținutul expus determină actualitatea studiului întreprinși conturează direcțiile prioritare de cercetare.

Cuvinte-cheie: educație, educație axiologică, valoare, tradiționalism, postmodernism, competențe.

Abstract. Axiological education is one of the central and important positions promoted by society and the entire education system. This article examines various scientific opinions, documents of educational policies regarding axiological education, education, postmodernism and traditionalism, values, competences. The promoting process of axiological contents in education took place by evaluating the scientific positions related to the procedure of value formation, examining opinions on traditionalism and postmodernism, studying the wide range of factors that have an impact on the formation and development of values in society, by correlating values with various structural components of personality, etc. The exposed content determines the up-to-dateness of the study undertaken and outlines the priority of research directions.

Key-words: education, axiological education, value, traditionalism, postmodernism, competences.

Introducere. Schimbările ce au loc în plan politic, economic, social provoacă multiple modificări atât în plan global, cât și în cel particular. Acestea modificări sunt cauza unor evenimente, fenomene, procese spontane, neașteptate/neprevăzute de ființa umană și societate, apariția cărora determină crize la multiple nivele societale de durată, rezonanță și amplitudine diferită. În consecință, peste o perioadă de timp, în urma unor acțiuni și nu doar, obținem un rezultat pozitiv sau negativ, cel ultimul poate iniția o criză. Depășirea crizei duce spre un progres, noi valențe și oportunități, dar imposibilitatea de a învinge acestea crize creează alte probleme, puncte vulnerabile, prin urmare, formând un val de imprecizii și dificultăți ce se mărește cu fiecare mișcare și care distruge totul din jur și în interior. În plan general, abordând conceptul de educație axiologică putem spune, că aceasta este axată pe valori, realizată prin valori și pentru valori, finalitatea fiind formarea valorilor în cadrul personalității pentru prosperitatea societății, vieții, omului. Conținutul axiologic al educației promovat în societate și finalitatea depind de calitatea vectorilor proiectați din perspectiva trecutului și prezentului a umanității în viitorul prospectiv.

Abordarea teoretico-științifică. Finalitatea și conținuturile educaționale sunt determinate de societate, de perioada cultural-istorică actuală în care aceasta se desfășoară,

corespunzător, organizarea educației postmoderne prin analiza trecutului prin prezentul și raportarea la viitorul, ignorând repetarea greșelilor și practicilor eșuate.

Rajshree (2012) constată, că unele din cele mai importante obiective ale actualei educații postmoderne trebuie să fie promovarea educației morale, și anume educația axiologică. Subiectele educației postmoderne constituie: promovarea gândirii critice, promovarea cercetării, aprecierea cooperării în învățare, încurajarea predării diferențiate [apud 7, p.154]. Analizând una din caracteristici a postmodernismului, cum ar fi decentralizare, Stan (2004) vede mișcarea profesorului spre „margini” și a elevilor către „centru”, adică inversarea relației dintre obiectul și subiectul educației ca o necesitate a școlii prezente în care „profesorii sunt moderni, iar elevii sunt postmoderni” [apud 7, p.155]. Concluzia făcută în baza paradigmatelor educaționale actuale se referă la plasarea subiectului ce învață în centrul procesului instructiv-educativ, dar profesorul deja nu mai reprezintă „centrul” puterii și autorității, și își multiplică rolurile în clasă.

I. Howe [apud 2, p.97] afirmă că postmodernismul este un nou tip de antiintelectualism, favorizat de societatea postindustrială, dominată de mediile de comunicare în masă și caracterizată prin „moartea ideologiilor”. Postmodernismul este non-ideologia societății de consum. Ca fenomen cultural general, postmodernismul se caracterizează prin provocarea convențiilor, amestecul stilurilor, tolerarea ambiguității, accentul pus pe diversitate, acceptarea, chiar celebrarea inovației și a schimbării, accentul pus pe construirea realității [2, p.98].

Abordând conceptele de modernitate și postmodernitate T.Callo [2, p.100] evidențiază diferențele esențiale dintre epistemologia și metodologia moderna și cele promovate de postmodernism în felul următor: absența oricăror pretenții ultime ale cunoașterii, înlocuirea cauzalității cu intertextualizarea, înlocuirea tentației spre obiectivitate cu relativismul, deconstrucție și interpretare intuitivă, sfârșitul oricărei paradigme, acceptarea interpretărilor divergente, afirmarea relațiilor multiple.

L. Cuznețov [5, p.25] menționează că orientarea prospectivă a educației este consecința firească a ritmului accelerat de evoluție și transformare a societății și constă în educarea omului de a se adapta continuu la schimbare. Autoarea evidențiază o relație de reciprocitate dintre educație și transformare a societății. Relația dintre societate, valori și educație se exprimă prin constituirea unui fundament comun, care se complică prin creșterea rolului educației în dezvoltarea societății, dar amploarea și profunzimea schimbărilor poartă amprenta istorică [5, p.26-27].

N. Silistraru [8, p. 61-62] explică complexitatea educației din mai multe perspective, printre acestea se enumeră și cea axiologică, care sistematizează valorile și obiectivele educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să-și formeze o atitudine față de lume, față de membrii societății din care face parte.

Analiza poziției lui N. Silistraru [8] referitor la educație tradițională ne permite să conturăm scopul educației axiologice tradiționale în cadrul familiei și instituțiilor de învățământ care constă în formarea conștiinței morale, a convingerilor și comportamentelor morale, ce asigură interiorizarea valorilor morale și culturale spirituale ale poporului, principiilor libertății, dreptății, binelui, sacralului, sincerității, crearea valorilor morale și spirituale pentru societate, slujirea cu devotament patriei, ocrotirea naturii.

Educația morală tradițională prin obiectivele, principiile și conținuturile se realizează în contextul pedagogiei populare actuale, ținându-se cont de integralizarea educației morale, intelectuale, prin muncă, estetică, fizică și a noilor educații în educația permanentă. Educația morală tradițională se realizează prin „influența vârstnicilor asupra copiilor, prin care aceștia își formează noțiunile, sentimentele și convingerile morale, obișnuințele de conduită morală” [8, p.137].

Finalitățile educaționale sunt foarte exact expuse în art.11 al Codului Educației RM unde în punctul (1) se nominalizează „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viață socială și economică” [4] și, corespunzător, în punctul (2) sunt enumerate competențe-cheie necesare de a fi formate. Deci, educația are ca scop principal formarea și dezvoltarea sistemului de competențe și valori.

Competențele cuprind trei componente principale: cunoștințe, abilități și atitudini; care „în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii” [3, p.14]. Conceptul de competențe a fost pe larg studiat în domeniul pedagogiei, psihologiei (N.Mitrofan, C.Cucoș, E.Joiță, S.Cristea, R.Gherghinescu, S.Marcus, N.Silistraru, V.Guțu, O.Dandara, V.Botnari, V.Mâslițchi, L.Pavlenko etc.) și au condus la elaborare a unei viziuni pe larg acceptate în vederea conceptualizării, structurării, dezvoltării în cadrul sistemului de educație.

Conceptul de valoare a fost obiectul de studiu în cadrul multiplelor cercetări științifice, dar, până în prezent, nu s-a ajuns la o poziție general-acceptată privind conținuturile și procesul de dezvoltare a valorilor în cadrul sistemului de educație. Analiza abordărilor științifice în domeniul filosofiei, pedagogiei, psihologiei, sociologiei, a permis să constatăm, că valorile în procesul său de formare se axează pe comportamente, cunoștințe, afectivitate, experiențe, atitudini și convingeri [1, pp.34-36]. Formarea și dezvoltarea valorilor se extinde pe parcursul întregii ontogeneze.

În Cadrul de referință al Curriculumului Național [3, p.7] sunt evidențiate șapte subsisteme ale Curriculumului Național; abordarea structurală sistemică este inițiată cu examinarea conceptului, determinarea domeniului, structurii, stabilirea produsului, conținutului, proiectarea procesului și identificarea finalităților. Utilitatea acestora este valabilă pentru formarea competențelor în cadrul proiectării demersului educațional. Curriculum ca sistem de condiții demonstrează că sistemul disciplinelor școlare duce la sistemul de cunoștințe și valori prin care realizează sistemul de competențe [3, p.13].

Pozițiile expuse privind conceptualizarea și formarea competențelor sunt pe larg studiate și abordate din perspectiva metodologică, praxiologică etc., dar în pofida acestui fapt unele aspecte pe alocuri rămân a fi contradictorii, neclare în vederea poziționării valorilor vis-a-vis de competențe, relația dintre competențe și valori, metodologia formării valorilor și atitudinilor etc. Este evident faptul studiului continuu al unor aspecte importante în sistemul educației, nimic nu este și nu poate fi perfect.

Neajunsurile educației au fost văzute de A.Maslow, ca rezultatul eșecului și confuziei filosofice și axiologice din educație. Confuziile valorilor sunt consecința încercărilor de a priva educația de valori, încercarea de a face aceasta pur tehnologică (mijloace fără scopuri), „încercarea de a se baza doar pe tradiție sau pe valori vechi în absența valorilor vii), definirea educației ca fiind pur și simplu îndoctrinare (loialitate pentru valori decretate în loc de cele proprii)” [6, p. 69]. A.Maslow consideră că acestea dau naștere „patologiilor valorice, de exemplu, unor asemenea idioțenii ca studii universitare de patru ani, cursuri de trei credite, cursuri obligatorii pentru care nu există excepții etc.” [6, p.70]. Savantul este de părere că la acest rezultat se ajunge din cauza lipsei de concordanță între mijloace și scopuri. Cunoașterea cât mai bună a scopurilor duce la crearea mijloacelor eficiente pentru atingerea scopurilor. Nu putem să vorbim despre eficiența decât dacă știm pentru ce este eficiența.

Concluzia lui A.Maslow este că educația – la fel ca toate instituțiile sociale – trebuie să se preocupe de „valorile spirituale” sau „valori mai înalte” prin căutarea răspunsurilor la întrebări: „Ce înseamnă viața cea bună? Care sunt obligațiile mele față de societate? Care este relația mea cu natura, cu moartea, cu îmbătrânirea, cu durerea, cu boala? Cum pot să duc o viață plină, plăcută, care să aibă sens? etc.” bazându-se pe fapte empirice și aplicând principiul de alegere [6, p.70]. Aceasta înseamnă că știința, educație necesită continuă reconstruire, extindere, redefinire.

A. Maslow menționează că „boala gravă a epocii” constă în lipsa de valori fiind „un pericol crucial decât oricând în istorie” [6, p.99]. Tratarea acestei boli necesită „un sistem de valori umane validat, utilizabil, valori în care să putem crede și cărora să ne devotăm pentru că sunt adevărate, și nu pentru că suntem constrânși să credem și să fim credincioși” [6, p.100]. Oferirea posibilității de interiorizare a valorilor (ceea ce înseamnă cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, trăirea afectivă, respectarea acestora) prin dezvoltarea inteligenței, implicarea activă, relației cu realitatea obiectivă etc. va duce la schimbarea educației și societății. Educația axiologică tradițională este necesară pentru promovarea și înțelegerea valorilor fundamentale și culturale specifice fiecărei țări și a tradițiilor, pentru păstrarea independenței, încurajare gândirii reflexive și critice, auto-dezvoltării, caracterului etc. Educația axiologică postmodernă este imposibilă fără cea tradițională.

Concluzii. Necesitatea educației axiologice este menționată și promovată prin varii reforme, documente politice la nivel de țară și întregului sistem educațional, este abordată și discutată în cadrul ședințelor și forumurilor științifice. Totuși, funcționalitatea educației axiologice cere cunoașterea de fiecare subiect și obiect implicat în proces de formare a

valorilor următoarelor: ce este valoare; care sunt conținuturile acesteia; care este metodologia formării; care este perioada de formare ș.a.m.d.

Educația axiologică tradițională și cea contemporană necesită a fi transpusă în educația axiologică postmodernistă, care va modela personalitatea în totalitate, inclusiv comportamentul, gândirea, atitudinile, convingerile, valorile conform celor așteptate și necesare pentru evoluarea progresivă a societății. Educația axiologică postmodernistă este componenta integră a viitorului prosper. Educația ființei umane nu se limitează la instituțiile de învățământ, paleta influențelor asupra subiectului este largă: ethosul (nucleu axiologic fundamental, care este mai puțin specific pentru societăți complexe moderne), tradițiile, opinia publică (reacții mai mult sau mai puțin consensuale la diferite evenimente, situații, personalități marcante), mass-media, rețele sociale, mentalitatea (ca un sistem de norme, credințe, atitudini) etc. Cu părere de rău cele enumerate din urmă nu întotdeauna sunt favorabile, uneori trezesc repulsii și au o influență negativă asupra orientărilor axiologice ale personalității în formare. Formarea profilului axiologic la subiect necesită axarea pe legătura reciprocă a științei pedagogice și a educației tradiționale și educației postmoderniste.

Implicarea în educația axiologică necesită înțelegerea conceptului de axiologie, valoare, înțelegerea și conștientizarea variilor valori, evidențierea valorilor necesare, fundamentale pentru păstrarea trecutului și crearea viitorului, determinarea conținuturilor, manifestărilor valorilor care urmează a fi promovate, formate și dezvoltate la personalitatea aflată în creștere, cunoașterea procesului de conturare a valorilor și particularităților de constituire la fiecare perioadă de vârstă, metodologiei de formare a valorilor etc.

Bibliografie

1. Antoci D. Lifelong learning and value orientation development in personality's system. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy*, year XIX, 2020, no. 41. p. 27-37.
2. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
3. Cadrul de referință al Curriculumului Național / aut.: Vl. Guțu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: L. Pogolșa, V. Crudu; experți intern.: C. Fartușnic, D. P. Funeriu; MECC. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 104 p.
4. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. *Monitorul Oficial* Nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
5. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic: teorie și practică*. Ch.: Primex-com SRL, 2010. 160 p.
6. Maslow A.H. *Religii, valori și experiențe de vârf*. București: TREI, 2017. 138 p.
7. Mogonea F-R., Mogonea F. *Catching-Up Axiological Education: Charting the Present Educational System*. *Revista Științe Politice, Craiova, UCV*, nr. 46, 2015, p.152-164.
8. Silistraru N. *Valori ale educației moderne*. Ch.: Inst.de Șt.ale Educației, 2006. 176 p.

ATITUDINILE ȘI VALORILE TINERILOR CONTEMPORANI

Diana ANTOCI, dr. conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

Lilia LEȘAN, masteranda UST, Director IP nr.1, Coșnița, Dubăsari

Rezumat. Articolul dat prezintă un studiu teoretico-experimental care abordează raportul dintre atitudinile și valorile personale a tinerilor contemporani. Cercetarea întreprinsă s-a axat pe analiza pozițiilor științifice privind conceptul de valoare și atitudini. Studiul experimental desfășurat a permis determinarea raportului dintre valorile actuale specifice subiecților examinați și atitudinile pe care le dețin.

Cuvinte-cheie: atitudine, valoare, vârsta tinereții.

Summary. This article presents a theoretical-experimental study that addresses the relationship between the attitudes and personal values of contemporary youth. The undertaken research focused on the analysis of scientific positions on the concept of value and attitudes. The carried out experimental study allowed us to determine the correlation between the current values specific to the examined age of subjects and the attitudes they have.

Key-words: attitude, value, age of youth.

Studiul valorilor din varii perspective științifice a avut impact decisiv asupra tuturor acțiunilor, cercetărilor și practicii în domeniul psihologiei, pedagogiei etc. Problema valorilor este și va fi una dintre cele mai dezbătute și abordate de diferite științe: filosofie, culturologie, sociologie etc. Valoarea este una fundamentală pe care se axează sistemul educațional. Abordarea filosofică analizează adevărul valorilor care asigură interdependența dintre funcțiile generale ale educației și finalitățile educației. Abordarea sociologică analizează axiomatica valorilor care asigură interdependența dintre calitatea conținuturilor educației (determinate de finalitățile educației) și calitatea dezvoltării sociale. Abordarea psihologică analizează evidența valorilor care asigură interdependența dintre calitatea instruirii (determinată de obiectivele psihologice ale educației) și calitatea dezvoltării personalității umane (exprimată prin efectele învățării acumulate pe termen mediu și lung) [3].

Valorile reprezintă un necesar al existenței fiecărei persoane: după ele ne ghidăm, ele ne fac fericiți atunci când suntem aproape de a le atinge, ele ne ghidează în zilele mai puțin plăcute, ne definesc ca oameni și ne oferă argumente nevăzute atunci când vrem să luăm o pauză, ele sunt colacul de salvare. Valorile sunt cele care ne dictează atitudinile și comportamentele, ele ne dau conturul personalității și ne ajută să ne găsim o identitate [7]

Pentru clasificarea valorilor pot fi utilizate varii criterii. Petre Andrei [1] evidențiază șapte criterii în sistematizarea clasificărilor valorilor:

- 1) valabilitatea: valori relative și valori absolute, valori obiective și valori subiective;
- 2) calitatea: valori pozitive și valori negative, valori-scopuri și valori-efect;
- 3) subiectul pe care se centrează – pe sine: autopatice, pe altă persoană: heteropatice și pe ceva nepersonal: ergopatice;

4) motivul aderării la valori: accidentale, tranzitorii și valori propriu-zise ale persoanei;

5) obiectul valorilor: economice, etice, juridice, politice, estetice etc.;

6) facilitățile psihice care sunt vizate: valori sensibile, sentimentale și cognitive sau intelectuale;

7) sfera de întindere a valorilor: individuale, sociale și cosmice. Unele din aceste criterii sunt rar invocate (de exemplu, 1, 3, 4, 6), în schimb altele sunt larg răspândite (de exemplu, criteriul 5 în domeniul pedagogiei, psihologiei).

Filosoful rus Н.А. Бердяев propune următoare definiție a noțiunii de valoare: „valoarea” ca „esență” și în același timp, ca condiție a existenței depline a obiectului [apud 5].

După cum a înregistrat Д.А. ЛЕОНТЬЕВ, ierarhia individuală a orientărilor valorice, ca regulă, reprezintă o succesiune de „blocuri” destul de bine delimitate. El evidențiază posibile grupări ale valorilor, unite în blocuri după diverse motive și reprezentând în sine un fel de sisteme de valori polare. În special, între valorile terminale el contrapune următoarele:

1. Valorile specifice vieții (sănătate, muncă, prieteni, viața de familie) – valori abstracte (cunoaștere, dezvoltare, libertate, creativitate).

2. Valorile autorealizării profesionale (munca interesantă, viața productivă, creativitate, viața activă) – valorile vieții personale (sănătate, dragoste, prietenie, divertisment (distracții), viața de familie).

3. Valorile individuale (sănătate, creativitate, libertate, viața activă, divertisment, încredere în sine, viața sigură din punct de vedere financiar) – valori ale relațiilor interpersonale (prieteni, viața de familie fericită, fericirea celorlalți).

4. Valorile active (libertatea, viața activă, viața productivă, munca interesantă) – valori pasive (frumusețea naturii și a artei, încrederea în sine, cunoașterea, înțelepciunea vieții).

Printre valorile instrumentale, Д.А. ЛЕОНТЬЕВ identifică următoarele dihotomii:

1. Valorile etice (onestitate, neacceptarea neajunsurilor) – valoarea comunicării interpersonale (educație, bucuria de viață, sensibilitate) – valori de autorealizare profesională (responsabilitate, eficiență în afaceri, voință puternică, executivitate).

2. Valori individualiste (cerințe înalte, independență, voință puternică) – valori conformiste (executivitate, autocontrol, responsabilitate) – valori altruiste (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni).

3. Valori ale autoafirmării (cerințe înalte, independență, neîndurare, curaj, voință puternică) – valorile acceptării altora (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni).

4. Valori intelectuale (educație, raționalism, autocontrol) – valori ale atitudinii direct emoționale (veselie, onestitate, sensibilitate) [apud 8].

În opinia lui I. Alexandrescu valoarea ca fenomen, prezintă o triplă determinare:

a) actul valorizator se desfășoară la nivelul conștiinței sociale;

b) aprecierea umană, deși e subiectivă, are premise obiective;

c) valoarea se stabilește pe criterii condiționate istoricește și socialmente de praxis [2].

Vârsta tinereții este considerată o perioadă de vârf a dezvoltării și puterii de punere în valoare a potențialului fizic și psihic. Este o perioadă de maturizare a vieții biologice, psihologice, de evoluție și armonizare a identității sociale, profesionale, familiale, de dobândire a unui anume statut și rol care vor marca evoluția personalității.

În opinia lui S. Freud, o maturizare reușită a tânărului depinde de doi factori: iubirea și munca. Primul, iubirea, se împlinește prin alegerea partenerului, prin construirea vieții familiale iar al doilea este susținut de dobândirea statutului profesional. Tânărul în această perioadă de viață se află în fața unei realități mult mai dure din punct de vedere politic, economic, social, care impune anumite structuri psiho-comportamentale interactive, adaptative.

E. Verza afirmă că vârsta tinereții este o perioadă de stabilizare și maturizare biopsihică în care subidentitățile sociale, profesionale, maritale, parentale se echilibrează prin câștigarea unui statut și rol cu influențe pertinente pentru evoluția personalității și comportamentului tânărului. În tinerețe se diferențiază, se conștientizează prezentul de viitor și se adoptă un mod personal de prospectare cu încărcătură afectiv-motivațională pentru contribuția ce și-o propune să o aducă la destinele lumii. În acest context, tânărul devine sensibil și recalitrant la întâlnirea cu nonvaloarea, noncompetența și la persoane devalorizate sau depășite de evenimente, dar este receptiv la cele care au calități deosebite, interesante și își aduc o contribuție la un domeniu sau altul [9].

E Erikson caracterizează vârsta tinereții ca vârstă mijlocie în ciclurile vieții și ca fiind dominată de amplificarea identității sociale și de angajare, implicarea pe acest plan făcându-se prin sarcini sociale. În același timp, viața se caracterizează, în opinia sa, prin trăirea intensă a experienței dragostei și începutului vieții de familie, ceea ce duce la dezvoltarea intimității. La vârsta tinereții continuă dezvoltarea identității și este specifică criza intimității și izolației. Intimitatea presupune stabilirea relațiilor apropiate cu altul, un cuplu cu două identități, în care nu se pierd calitățile unice nici a uneia. Iar izolarea, din contra, presupune incapacitatea sau eșecul în stabilirea reciprocității. Ca atare, această perioadă se dezvoltă influențat de oscilarea între intimitate, izolare și starea în care Eu-l simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Se dezvoltă astfel calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificii și compromisuri. Dragostea și munca capătă un loc central în structura de conținut a personalității [apud 4].

Scopul cercetării îl constituie determinarea corelației atitudinilor cu orientările de valoare la adolescenți și tineri. Pentru cercetarea atitudinilor și valorilor la tineri am utilizat următoarele instrumente: testul „Ce atitudini adopți cel mai frecvent” de Fabrice Lacombe, testul „Identificarea valorilor” după GOPTPC.

În opinia lui F. Lacombe cea mai eficientă/benefică atitudine care ar da rezultate la multe relații și realizări este cea de *deschidere*.

Atitudinea de deschidere este caracterizată de asertivitatea, valorile gândurilor, emoțiile, deciziile persoanelor care manifestă deschidere. Ei acceptă interlocutorul așa cum este, cu scopul de a construi, păstra legătura stabilită. O atitudine deschisă înseamnă a avea o atitudine potrivită pentru orice situație; înțelegerea interlocutorului, prin atenția acordată, ascultarea corectă și punerea în valoare. Această atitudine se bazează pe stima de sine proprie și a apropiatului; pe inteligența personală care permite să ne adaptăm situațiilor, problemelor, limitelor și obiectivelor pentru a forma relații armonioase. Cuvântul cheie la această atitudine este *voința*, fiindcă situații dificile și stresante sunt multe, dar, numai cu voință putem împreună construi ceva bun și frumos. Pe cealaltă parte, este atitudine de *închidere* caracterizată ca o protecție paradoxală împotriva înfruntării unei realități dificile. Închiderea împiedică să avem o poziție constructivă cu interlocutorul, ceea ce duce la închiderea în sine.

Fabrice Lacombe distinge și dă descriere la 5 atitudini de închidere:

Atitudinea de agresivitate semnifică atac, nerespectarea limitei relaționale cu ceilalți, înfrângere pe teritoriul personal. Persoanele care reflectă această atitudine nu-i preocupă nevoile, îngrijorările celor din jurul său.

Manifestând această atitudine poți obține ceea ce-ți dorești, numai că această legătură satisfăcătoare/realizare poate dura pe un termen scurt. Ea se bazează pe supraevaluarea personală și devalorizarea interlocutorului. Există diferite forme de agresivitate: bullyingul, atacul personal, atitudinea trupească. Exprimând atitudinea de agresivitate duce la nerespectarea limitelor celuilalt care generează în interlocutor un comportament de protecție. Sentimentul care stă la baza acestei atitudini este *furia*.

Atitudinea de manipulare este o manifestare de închidere care are ca rezultat confuzia, diversiunea. Generează agitație în relații, nu permite o poziționare clară și transmite frustrări și disconfort. Acționând astfel, adesea este un amestec de supraevaluare și devalorizare. Este o atitudine care ia forma unei seducții prea marcate sau persistă prea multă energie în relații. Sentimentele de bază sunt un amestec de teamă și furie.

Atitudinea supunerea pasivă este o evadare pasivă prin acceptarea fără discernământ a ceea ce-și dorește interlocutorul, ca o nevoie de securitate care are un rezultat de conformitate, marcat de o devalorizare subiacentă. Această atitudine are ca consecință timiditatea, neliniștea, discreția exagerată și un comportament inhibat. Nevoia de securitate și de a fi acceptat are prioritate față de o obținere efectivă a lucrurilor. Manifestând această atitudine persoanele nu au cerințe față de alții/de la alții. Emoțiile prezente la atitudinea supunerea pasivă sunt teama și tristețea.

Atitudinea supunerea activă are ca rezultat evitarea activă pe ceilalți și devalorizarea lor. Acei care exprimă o astfel de atitudine îi putem caracteriza/vedea ca persoane bune, înțelepte, ascultători care acceptă lucrurile fără rațiune. Mai poate fi descrisă ca o formă de manipulare pasivă, adică te faci plăcut cuiva, prioritar fiind să obții minimum cu care ești

mulțumit. Emoțiile pe care le resimt indivizii cu atitudinea supunerea activă sunt un amestec de frică și bucurie.

Atitudinea supunerea agresivă semnifică atac indirect celorlalți, din motivul incapacității de a acționa în anumite situații. Această atitudine este întâlnită rar, din simplul motiv că ne dorim relații/legături satisfăcătoare. Persoanele cu o astfel de atitudine sunt caracterizați printr-o postură de retragere deziluzionată folosind uneori ironia, gelozia, calomnia indirectă/ bârfirea.

Primele două atitudini (agresivitatea, manipularea) sunt dominante în sensul că indivizii caută să controleze orice situație, relație etc. Următoarele trei (supunerea pasivă, activă și agresivă) indivizii îi lasă pe ceilalți să se ocupe de situație, relație, să întreprindă acțiuni.

Manifestarea diferitor atitudini arată abilitatea noastră de a genera relații împlinite [7].

Un alt test aplicat a fost testul „Identificarea valorilor” Testul dat este format din 37 de întrebări și fiecare subiect a bifat căsuțele din stânga fiecărei valori care era importantă pentru ei. Au bifat oricât de multe au dorit. Însă condiția era ca să aibă grijă să nu bifeze o valoare despre care doar credeau că „ar trebui” să fie importantă. Le-au bifat doar pe acelea după care își trăiesc viața sau sunt hotărâți s-o trăiască [6].

Pentru determinarea raportului dintre variabilele studiate (atitudinile și valorile) am aplicat metode matematico-statistice (testul Pearson prin utilizarea programului de analiza statistică a datelor SPSS-22,0) care ne-au permis identificarea relațiilor semnificative pozitive și negative de diverse categorii de intensitate medie și puternică, între testele „Ce atitudini adopti cel mai frecvent?” și „Testul identificarea valorilor”.

Mai jos, în Tabelul 1 sunt expuse coeficienții de corelație dintre valori și atitudini la tineri.

Tabelul 1. Coeficienții de corelație (r) dintre atitudinile adoptate și valorile identificate la tineri după testul Pearson

Vârsta	Corelații semnificativ-pozitive	Interpretarea
20 ani	<p>Agresivitate și provocare (r= 0,383 la p≤0,049)</p> <p>Agresivitate și egalitate (r= 0,517 la p≤0,006)</p> <p>Agresivitate și faima (r= 0,469 la p≤0,014)</p> <p>Deschidere dominantă și fericirea familiei (r= 0,476 la p≤0,012)</p> <p>Supunere agresivă și respectul (r= 0,496 la p≤0,008)</p> <p>Deschidere dominantă și asumarea riscului (r= 0,388 la p≤0,046)</p>	<p>Datele corelației semnificative pun în evidență faptul că la vârsta de 20 ani, tinerii devin mai maturi, pun în valoare fericirea familială, concentrare asupra relației cu familia, asupra timpului și atenției acordate copiilor, partenerului de viață, părinților sau rudelor, au o atitudine deschisă pentru asumarea riscului, confruntarea cu provocările și cerințe necunoscute ale vieții</p>
21 ani	<p>Agresivitatea și creația (r= 0,538 la p≤0,047)</p> <p>Supunere activă și competitivitatea (r= 0,540 la p≤0,046)</p> <p>Deschiderea dominantă și autoexprimarea (r= 0,670 la p≤0,009)</p>	<p>Datele semnificativ pozitive de intensitate medie obținute, demonstrează că la vârsta de 21 ani, tinerii ocolesc competițiile prin demonstrarea capacității de a comunica ideile și sentimentele personale, care fac posibilă concurența să fie una cu caracter sănătos.</p>

22 ani	<p>Deschidere dominantă și realizarea (r= 0,616 la p≤0,025)</p> <p>Deschidere de rezervă și echilibru (r= 0,680 la p≤0,010)</p> <p>Deschidere media și echilibru (r= 0,721 la p≤0,005)</p> <p>Supunere agresivă și echilibru (r= 0,577 la p≤0,05);</p> <p>Supunere activă și creația (r= 0,732 la p≤0,004)</p> <p>Deschidere dominantă și creația (r= 0,558 la p≤0,047)</p> <p>Deschidere dominantă și egalitatea (r= 0,616 la p≤0,025)</p> <p>Agresivitatea și învățarea (r= 0,627 la p≤0,022)</p> <p>Deschidere dominantă și perfecționarea personală (r= 0,558 la p≤0,047)</p> <p>Deschiderea dominantă și activitatea fizică (r= 0,676 la p≤0,011)</p> <p>Supunerea activă și activitatea fizică (r= 0,775 la p≤0,002)</p> <p>Deschiderea media și asumarea riscului (r= 0,661 la p≤0,014)</p> <p>Deschidere dominantă și siguranță (r= 0,679 la p≤0,011)</p> <p>Deschidere media și siguranță (r= 0,620 la p≤0,024)</p> <p>Deschiderea dominantă și protecția (r= 0,652 la p≤0,016)</p> <p>Deschidere media și protecția (r= 0,640 la p≤0,018)</p> <p>Supunerea activă și protecția (r= 0,586 la p≤0,035)</p> <p>Agresivitatea și spiritualitatea (r= 0,618 la p≤0,024).</p>	<p>Rezultatele obținute în urma corelației, ar semnifica că la vârsta de 22 ani, tinerii au afirmare a propriei persoane, sunt empatici, înțelegători, încrezuți, mențin un echilibru între locul de muncă și viața personală în ceea ce privește alocarea de timp și energie, concep sau fondează unele lucruri sau idei, înțeleg că suntem egali ca valoare la fel ca și ceilalți, dau garanție a îndeplinirii unui angajament chiar dacă ar fi nevoie de implicare în activități care solicită efort fizic și ar anticipa sau elimina oricare pericol, risc sau prejudiciu, mențin unele situații de durată, sigure și previzibile.</p>
23 ani	<p>Deschidere media și echilibru (r= 0,878 la p≤0,050)</p> <p>Agresivitatea și antreprenoriatul (r= 0,921 la p≤0,026)</p> <p>Manipularea și siguranța financiară (r= 0,923 la p≤0,026)</p> <p>Deschidere media și munca în echipă (r= 0,878 la p≤0,050)</p> <p>Deschiderea media și siguranța (r= 0,878 la p≤0,050)</p> <p>Agresivitatea și protecția (r= 0,888 la p≤0,044).</p>	<p>Indicii corelației semnificative de intensitate medie la subiecții cu vârsta de 23 ani, pune în lumină ca valoare competența, promovarea, deprinderile, împlinirea profesională, activitățile intelectuale captivante, fiind în relație cu menținerea unui echilibru între locul de muncă și viața personală în ceea ce privește alocarea de timp și energie de colaborare; munca îndeaproape cu ceilalți în direcția unor scopuri comune și desigur siguranța financiară - salariul sau beneficiile care sunt satisfăcătoare și predictibile.</p>
24 ani	<p>Deschiderea de rezervă și realizarea (r= 0,617 la p≤0,043)</p> <p>Deschidere de rezervă și avansarea (r= 0,678 la p≤0,022)</p> <p>Deschiderea dominantă și creația (r= 0,652 la p≤0,030)</p> <p>Deschiderea de rezervă și provocarea (r= 0,678 la p≤0,022)</p> <p>Supunerea agresivă și faima</p>	<p>Rezultatele obținute în urma corelației pozitiv-semnificative, ar semnifica că tinerii de 24 ani sunt deschiși la însușirea de cunoștințe și satisfacerea curiozității, au prieteni stabili și plini de afecțiune, acordă ajutor și sprijin celorlalți, aderă fermă la un cod moral, sunt predispuși la provocări prin implicarea în sarcini și proiecte stimulante și solicitante ceea ce</p>

	<p>($r= 0,617$ la $p\leq 0,043$) Deschiderea de rezervă și prietenia ($r= 0,617$ la $p\leq 0,043$) Deschidere dominantă și ajutor acordat celorlalți ($r= 0,652$ la $p\leq 0,030$) Supunerea agresivă și integritatea ($r= 0,726$ la $p\leq 0,011$) Agresivitatea și asumarea riscului ($r= 0,614$ la $p\leq 0,045$) Manipularea și munca în echipă ($r= 0,638$ la $p\leq 0,035$) Deschiderea de rezervă și învățarea ($r= 0,617$ la $p\leq 0,043$) Supunerea pasivă și perfecționarea personală ($r= 0,660$ la $p\leq 0,027$)</p>	duce la o maximă evidențiere și renume.
25-35 ani	<p>Deschiderea dominantă și echilibru ($r= 0,584$ la $p\leq 0,022$) Agresivitatea și echilibru ($r= 0,595$ la $p\leq 0,019$) Supunerea pasivă și echilibru ($r= 0,660$ la $p\leq 0,007$) Manipularea și competitivitatea ($r= 0,552$ la $p\leq 0,033$) Supunerea pasivă și egalitatea ($r= 0,637$ la $p\leq 0,011$)</p>	<p>Datele semnificativ pozitive de intensitate medie obținute, demonstrează că la vârsta de 25-35 ani, nivelul de educație este adecvat profesiei, persistă conștientizarea că toate ființele umane se nasc cu aceleași nevoi și dorințe de bază, că toți vrem să fim în siguranță, să fim respectați și să fim lăsați să luăm propriile noastre decizii și că ne dorim menținerea unui echilibru între locul de muncă și viața personală în ceea ce privește alocarea de timp și energie personală.</p>

Concluzii:

- valorile au fost și vor rămâne un angajament deosebit de dificil, date fiind conotațiile diferite pe care variatele ramuri ale științei le exprimă termenului și care sunt mai apoi răspândite în limbajul comun. Cel mai răspândit sens este cel dat de științele umane. În estetică, filosofie și literatură, termenul tinde să aibă un sens normativ. Valorile devin criterii pe baza cărora oamenii și colectivitățile fac distincția dintre bine și rău, dintre frumos și urât, dintre dezirabil și indezirabil;

- în perioada tinereții, apare o tendință conturată de a observa conținutul de valori al umanității, nivelul atins de aceste valori cu care este pus să se confrunte și măsura în care este pregătit să răspundă cerințelor vieții reale. Spre deosebire de perioada anterioară, în tinerețe se diferențiază, se conștientizează prezentul de viitor și se adoptă un mod personal de explorare cu încărcătura afectiv-motivațională pentru contribuția ce și-o propune să o aducă la destinele lumii. În acest context, tânărul devine sensibil și încăpățânat la întâlnirea cu nonvaloarea, noncompetența și la persoane devalorizate sau depășite de evenimente, dar este receptiv la cele care au calități deosebite, interesante și își aduc o contribuție la un domeniu sau altul; la vârsta tinereții dinamica manifestărilor atitudinale se modifică de la un an la altul. La vârsta de 20-22 ani atitudinea dominantă este *supunerea agresivă*, persoanele cu o astfel de atitudine sunt caracterizați printr-o postură de retragere deziluzionată folosind

uneori ironia, gelozia, calomnia indirectă, se explică prin faptul că tinerii sunt în primii ani de licență, nu sunt încă adaptați cu diferite categorii de oameni, motiv fiind și incapacitatea de a acționa în anumite situații. Această atitudine este întâlnită rar. La vârstele de 23-35 ani dominantă este *atitudinea de deschidere* care se bazează pe stima de sine proprie și a apropiatului; pe inteligența personală care permite să ne adaptăm situațiilor, problemelor, limitelor și obiectivelor pentru a forma relații armonioase. Calitatea cea mai principală la această atitudine este *voința*, fiindcă situații dificile și stresante sunt multe, dar, numai cu voință putem împreună construi ceva bun și frumos.

- la vârsta tinereții pe prim plan este valoarea *sănătatea*, ea fiind o dimensiune importantă a calității vieții ce poate fi considerată ca o bunăstare fizică mentală și socială, într-o manieră pozitivă. La fel la toate vârstele perioadei tinereții ca valoare dominantă este *fericirea familială*, ce semnifică concentrare asupra relației cu familia, asupra timpului și atenției acordate copiilor, partenerului de viață, părinților sau rudelor; valoare *responsabilitatea* care poate deveni realitate prin fericirea continuă, opțiuni de carieră incitantă și profitabilă, cultivarea timpului familial și relațiile personale fericite.

Bibliografie

1. Andrei P. Filozofia valorii. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997. 240 p.
2. Alexandrescu I. Persoană. Personalitate. Personaje. Iași: Junimea, 1988. 316 p.
3. Botezatu L. Reușita școlară – premise. În: Columna, nr.3, 2014. p.259-267.
4. Briceag S. Psihologia vârstelor. Curs universitar. Bălți, 2017.
5. Guțu Z., Dohotaru M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2017, nr.9 (109). Seria Științe ale educației.
6. Ghid de orientare profesională a tinerilor și planificare a carierei: Suport de curs. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Chișinău: CIDDC, 2008.
7. Lacombe F. Faites confiance a votre Intelligence relationnelle (pour developper votre potentiel de communication), France: Edition Geresco, 2014.
8. Paladi A. Psihologia adolescentului și adultului. Suport de curs. Chișinău: USM, 2018.
9. Verza E. Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate, 2000.

MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC

Angela BOTEZATU, dr. în șt. econ., IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe
Veronica HERȚA, gr. didactic II, IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe

Rezumat. În prezentul articol, autorii au sintetizat informațiile privind realizarea proiectelor educaționale implementate în ultimii ani în instituțiile de învățământ profesional tehnic (ÎPT). Au fost descrise cele mai relevante și de anvergură proiecte care au reconceptualizat sistemul de învățământ profesional tehnic și au contribuit la îmbunătățirea gestionării sistemului de ÎPT din Republica Moldova. Restructurarea rețelei instituțiilor de ÎPT, îmbunătățirea calității proceselor de învățare și a rezultatelor acestora racordate la cerințele pieței muncii, dezvoltarea suportului curricular și a bazei tehnico-materiale sunt rezultate vizibile ale implementării proiectelor, iar sustenabilitatea este asigurată de către managementul instituțiilor de ÎPT și după finalizarea acestora.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional tehnic, managementul proiectelor, proiect.

Abstract. In this article, the authors summarized the information on the realization of educational projects implemented in recent years in technical vocational education institutions (TVET). There were described the most relevant and amplitude projects that reconceptualized the technical vocational education system and contributed to the improvement of the management of the TVET system in the Republic of Moldova. Restructuring the network of TVET institutions, improving the quality of learning processes and their results related to labor market requirements, developing curriculum support and the technical-material base are visible results of project implementation, at the same time, the sustainability is ensured by the management of TVET institutions even after their completion.

Key words: project, project management, technical vocational education institution (TVET).

Introducere

Unul dintre obiectivele generale ale Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020 a vizat *modernizarea și eficientizarea învățământului vocațional/tehnic în vederea sporirii competitivității economiei naționale prin pregătirea forței de muncă competente și calificate, în corespundere cu cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii*. În acest context, cu suportul partenerilor de dezvoltare interni și externi, prin programe și proiecte educaționale instituțiile de învățământ profesional tehnic au beneficiat de asistență în implementarea reformelor structurale.

Proiectele educaționale implementate cu sprijinul Ministerului Educației Culturii și Cercetării (MECC), a organizațiilor internaționale și autohtone sau cu implicarea nemijlocită a instituției ÎPT au avut/pot avea ca rezultate scontate următoarele:

- Sporirea calității ÎPT;
- Dezvoltarea parteneriatului social în domeniul formării profesionale;
- Îmbunătățirea calității ÎPT în domeniul TIC;
- Facilitarea accesului absolvenților pe piața muncii;
- Oferirea unor resurse educaționale deschise;

- *Sprijinirea la implementarea reformei sistemului ÎPT etc.*

Proiectele apar la toate nivelele de organizare. Ele pot implica un număr restrâns sau un număr considerabil de parteneri, în funcție de amploarea și anvergura proiectului. Dacă vorbim despre Proiectul Uniunii Europene "*Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova*" (EuropeAid/133700/C/SER/MD/12), atunci menționăm că acesta a avut un impact considerabil prin oferirea a peste 3,6 milioane de euro în reformarea ÎPT.

În opinia unor autori, proiectele sunt inițiate și dezvoltate, de obicei, *să identifice și să soluționeze o problemă sau un ansamblu de probleme, să ofere idei de îmbunătățire a unor stări de lucruri* [6, p. 7].

Beneficiarii proiectelor în învățământul profesional tehnic pot fi: elevii, cadrele didactice, instituțiile de învățământ, părinții, actorii economici, instituțiile publice, ONG-urile etc., iar managementul proiectelor educaționale se realizează în funcție de obiectivele, rezultatele, grupurile-țintă, durata de implementare a proiectului. Indiferent de dimensiunea unui proiect, managementul acestuia reprezintă modul de a acționa, pe baza unui plan riguros pentru a atinge obiectivele scontate.

Metode și materiale aplicate

Principalele materiale care au stat la baza abordării acestui subiect au fost: *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020; Proiectul Uniunii Europene "Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova"; Proiectul "Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în Republica Moldova"; Proiectul "Reforma structurală în învățământul profesional tehnic în Republica Moldova"; Proiectul "Reconceptualizarea Orientării Profesionale și Consilierii în Carieră (REVOCC)", materialele altor proiecte educaționale de nivel internațional, național, regional sau instituțional cu impact asupra dezvoltării ÎPT din Republica Moldova. Suportul teoretic al acestui articol s-a axat pe lucrările *Managementul proiectelor europene* [6], *Managementul proiectelor* [2], dar și pe alte lucrări care abordează acest subiect.*

Au fost consultate paginile oficiale ale MECC, ale donatorilor și organizațiilor finanțatoare și implementatoare de proiecte. Unele aspecte sunt tratate prin experiența proprie a autorilor ca coordonatori de proiecte.

Dintre metodele de cercetare aplicate în vederea studierii subiectului dat, putem menționa: *analiza și sinteza* principalelor proiecte educaționale implementate în ÎPT; *deducția și inducția*, în vederea elucidării rolului proiectelor educaționale în sporirea calității ÎPT; *observația empirică* a derulării proiectelor în instituțiile ÎPT, *documentarea științifică* a conceptelor teoretice privind proiectele și managementul proiectelor.

Rezultate obținute

Literatura de specialitate oferă o multitudine de definiții privind noțiunea de proiect. Vom opta pentru următoarea noțiune preluată din sursele teoretice: **proiect** – *un grup de*

activități interdependente, întreprinse într-o succesiune logică, într-un interval limitat de timp, pentru obținerea unor rezultate bine precizate, necesare pentru a obține rezultate clare. [2, p. 6] Aceeași sursă menționează că între proiect și activități curente există delimitări conceptuale clare reflectate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Proiecte educaționale versus activități curente

Proiecte educaționale	Activități educaționale curente
Implică schimbări semnificative. Exemplu: <i>modernizarea educației TIC a fost scopul proiectului "Îmbunătățirea calității învățământului vocațional tehnic în domeniul TIC"</i>	Eventualele schimbări sunt mici și treptate.
Sunt limitate ca amploare și durată. Exemplu: <i>durata proiectului „Reconceptualizarea Orientării Profesionale și Consilierii în Carieră, faza a II-a (REVOCC II)” este din 1 decembrie 2017 până la 30 noiembrie 2021</i>	Nu se sfârșesc niciodată.
Unice. Exemplu: <i>Proiectul EcoNet (Firma de Exercițiu), implementat de Kultur Kontakt Austria în ÎPT</i>	Au un caracter repetitiv.
Folosesc resurse temporare. Exemplu: <i>resursele sunt alocate de către finanțatori pe durata proiectului. La finisarea acestuia, sustenabilitatea va fi asigurată de către beneficiarii proiectului</i>	Folosesc resurse stabile, oferite de către stat sau obținute din activitățile generatoare de venituri.
Sunt temporare. Exemplu: <i>durata proiectului "Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova" a fost de 47 de luni</i>	Sunt permanente.
Managementul este orientat spre atingerea unor obiective. Exemplu: <i>unul dintre obiectivele proiectului REVOCC II este dezvoltarea unui mecanism coerent de ghidare în carieră la nivel regional/teritorial</i>	Managementul este orientat spre îndeplinirea unui rol.

Sursa: adaptat și completat de către autori în baza surselor bibliografice [2, 3,4]

Aceste delimitări conceptuale sunt importante de menționat, deoarece în domeniul educațional, de multe ori, unele activități curente întreprinse la nivel instituțional, regional sau național sunt catalogate ca proiecte. Astfel, nu orice activitate inițiată și dezvoltată este un proiect. Asigurarea cu succes a unui proiect educațional este determinată în mare parte de respectarea **principiilor fundamentale ale managementului proiectelor**. Principiile managementului proiectelor sunt simple, dar uneori proiectul presupune câteva zeci sau chiar sute de activități, iar aceste activități sunt dependente unele de altele – unele se desfășoară în paralel, altele sunt interdependente, se intercondiționează, în sensul că începutul lor depinde de încheierea (cu succes) a altora, atunci când resursele, de o varietate deosebită, trebuie alocate în momente de timp diferite, în cantități diferite, când finanțarea

provine din mai multe surse, când banii de la o anumită sursă vin în tranșe, când există mai mulți parteneri cu diverse grade de implicare în proiect, când echipa de proiect este asamblată din diferite departamente ale organizației, când o parte din activități este subcontractată către terți, managementul proiectelor începe să devină o activitate cât se poate de complexă și de riguroasă, în nici un caz ușoară sau care poate fi abordată superficial.

Principiile managementului proiectelor au valoare universală pentru majoritatea proiectelor, indiferent de dimensiunea sau complexitatea lor, ele referindu-se la: *angajamente, succes predefinit, interdependență, control, mediu de lucru stimulat*iv etc. [2, p. 12]

Inițierea, dezvoltarea și implementarea unui proiect educațional de succes, la nivel național sau instituțional, va atrage mai multe entități implicate. În ceea ce urmează vom analiza aceste entități prin prisma Proiectului Twinning al UE *”Sporirea calității și eficacității sistemului de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova”*, proiect în derulare la moment.

Tabelul 2. Entitățile implicate în cadrul Proiectului Twinning al UE „Sporirea calității și eficacității sistemului de învățământ profesional tehnic din RM”

Entități implicate	Specificații
Managerul de proiect - este persoana însărcinată cu coordonarea proiectului	Consilier rezident Twinning
Echipa de proiect - este o grupare temporară de specialiști ce dețin cunoștințele și aptitudinile necesare pentru a realiza proiectul. Echipa se subordonează managerului de proiect	Asistent de proiect Asistent Translator/Interpret
Managementul - se referă în acest caz la managementul funcțional din cadrul unei organizații/instituții responsabil cu gestionarea resurselor umane, departamentelor, resurselor și organizației în ansamblu	Managementul Consorțiului de finanțare a proiectului
Finanțatorul/Sponsorul - este organizația care furnizează resursele proiectului	Uniunea Europeană prin Consorțiul de finanțare a proiectului
Promotorul proiectului - este organizația care susține proiectul, îl promovează, este ascultat de factorii de decizie. Sponsorul și promotorul pot fi aceeași persoană.	Consorțiul OMNIA (Autoritatea Națională Consolidată în Educație a Regiunii Espoo din Finlanda), Fundația INNOVE (Estonia), MOSTA (Lituania) etc.
Beneficiarii/Clienții – sunt persoanele sau organizația/instituția beneficiară a proiectului.	MECC, ANACEC, Centrele de excelență și instituțiile arondate din ÎPT

Sursa: elaborat de către autori în baza prospectului proiectului descris

**Tabelul 3. Proiecte sustenabile implementate în domeniul ÎPT
susținute de către MECC**

Denumirea proiectului	Finanțatori/ Parteneri/implementatori/ Buget	Beneficiari	Scopul proiectului	Durata proiectului
Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova	Compania germană GOPA Worldwide Consultants, MAZARS, Vhs DVV International, ARCHIDATA, MECC <i>3 615 520 euro</i>	Centre de excelență, colegii, școli profesionale	De a sprijini reforma în domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova și a forma actorii-cheie pentru îmbunătățirea calității ÎPT din Republica Moldova	Martie 2014 - Decembrie 2017
Reconceptualizarea Orientării Profesionale și Consilierii în Carieră, faza a II-a (REVOCC II)	Fundația Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (LED), Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri, ANOFM, MECC <i>900 000 euro</i>	Cadre didactice, elevi, persoane în căutarea unui loc de muncă, persoane cu dezabilități	Îmbunătățirea serviciilor de ghidare la nivel local	1 Decembrie 2017 - 30 Noiembrie 2021
Activitatea de Instruire în Domeniul Antreprenoriatului și Angajării în Câmpul Muncii în Moldova, faza a IV-a (MEEETA IV)	Fundația Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (LED), Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri, MECC	Elevii din școli profesionale	Creșterea posibilităților de angajare și inițierea unei afaceri în rândul absolvenților școlilor profesionale	Martie 2017 - Februarie 2020
Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în Republica Moldova	Agenția Austriacă pentru Dezvoltare/ADA, Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC/ATIC, Guvernul României <i>694 000 euro</i>	Instituții de învățământ cu programe de formare în domeniul TIC	Dezvoltarea capacităților instituțiilor ÎPT din Republica Moldova care oferă programe de instruire în domeniul TIC, contribuind, astfel, la ajustarea ofertei educaționale la necesitățile pieței muncii și la standardele aferente de calitate	Decembrie 2015 – Noiembrie 2018
Reforma structurală în ÎPT din Republica Moldova	Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei, MECC, Ministerul Agriculturii, Dezvoltării Regionale și Mediului	Elevii din școli profesionale și colegii, cadre didactice, asociații patronale, Camera de Comerț și	Îmbunătățirea politicilor educaționale și cadrului instituțional pentru sprijinirea implementării ÎPT orientat spre cerere, prin adoptarea unor elemente ale sistemului dual	Decembrie 2015 – August 2018

		Industria		
Sporirea calității și eficacității sistemului de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova	Consortiul OMNIA (Autoritatea Națională Consolidată în Educație a Regiunii Espoo din Finlanda), Fundația INNOVE (Estonia), MOSTA (Centrul de Monitorizare și Analiză în Cercetare și Învățământ Superior din Lituania 1,3 mln euro	ANACEC, MECC, Centre de excelență	De a susține MECC și instituțiile/autoritățile responsabile de ÎPT și actorii din cadrul acestor structuri în implementarea Strategiei de dezvoltare a ÎPT 2013-2020 prin consolidarea capacităților instituțiilor-cheie în vederea sporirii calității	Martie 2019 – Februarie 2021
Eco Net, Firma de Exercițiu	Agencia Austriacă pentru Dezvoltare/ADA, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC, Kultur Kontakt, MECC	Elevii din colegii și școli profesionale	Dezvoltarea competențelor socio-profesionale și facilitarea accesului pe piața muncii	Decembrie 2006 - Noiembrie 2013

Sursa: elaborat de către autori în baza informațiilor publicate pe paginile oficiale ale finanțatorilor de proiecte

O instituție de învățământ profesional tehnic poate fi beneficiară a unui proiect educațional sau parteneră în implementarea acestuia.

De asemenea, fiecare instituție de învățământ profesional tehnic are propriul **management al proiectului și echipa de proiect** care asigură realizarea cu succes a obiectivelor proiectelor. În legătură cu acțiunea de formare a echipei, trebuie precizat faptul că în nucleul de bază al ei nu trebuie să fie cooptate mai mult de două – patru persoane.

Într-o astfel de formulă se va constata ulterior că este mult mai ușor realizabilă coordonarea activităților membrilor echipei, se va acorda atenția cuvenită fiecărei persoane din echipă, responsabilitatea oricărui membru al echipei este mult mai puternic demonstrată, ceea ce va conduce la o bună utilizare a resurselor.

Rolul **managerului de proiect** în cadrul unei instituții de învățământ profesional tehnic îl poate avea unul dintre membrii echipei manageriale (director, director adjunct, șef secție) sau poate fi numit prin ordin un șef de catedră/cadru didactic, care deține competențe în coordonarea proiectelor educaționale.

Competențele, calitățile și abilitățile managerilor de proiecte educaționale vizează atât competențele clasice de management al termenelor, al resurselor umane și al costurilor, cât și viziune de ansamblu asupra proiectului, stăpânirea de instrumente informatice ale managementului de proiect.

Orice proiect educațional va avea un rezultat unic identificat la etapa de planificare a proiectului, iar *factorii de succes în managementul proiectelor sunt determinați de timp, cost și scop*. După cum am menționat mai sus, scopul nu va fi acela de a aplica la un proiect

pentru a obține mijloace de finanțare sau pentru că este în vogă ca instituția de învățământ să participe în proiecte. Vor fi identificate probleme concrete sau direcții strategice de dezvoltare, care, fără anumite surse de finanțare, nu pot fi soluționate/realizate.

Posibilitățile și oportunitățile de finanțare a proiectelor sunt variate. Managementului instituției nu-i rămâne decât să identifice aceste oportunități în funcție de necesități și criteriile de eligibilitate. Fie că se aplică pentru proiecte educaționale finanțate din *fonduri structurale europene, programe comunitare, acorduri bilaterale cu diverse state sau programe naționale*, instituția de învățământ va avea o **viziune** clară a proiectului pentru care are nevoie de finanțare și va prezenta potențialilor finanțatori **un plan detaliat de activități** necesare pentru atingerea obiectivelor propuse și pentru obținerea rezultatelor dorite.

Concluzii

Proiectele educaționale sunt inițiate, concepute, dezvoltate și implementate în cadrul sistemului de ÎPT de către organizații internaționale, naționale sau locale prin suportul MECC. O instituție de ÎPT poate aplica independent la surse de finanțare pentru a-și realiza obiectivele propuse, însă, poate fi beneficiară expres a unui proiect educațional prin recomandarea MECC sau întrunirea condițiilor de eligibilitate a proiectului.

Grație proiectelor finanțate de Uniunea Europeană sau a altor parteneri de dezvoltare sistemul de învățământ profesional tehnic a fost reconceptualizat, iar reformele inițiate au beneficiat de suport financiar și logistic valoros.

Bibliografie

1. Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020, HG nr. 97 din 01.02.2013.
2. Balogh M., Balogh N. Managementul proiectelor. Note de curs. 2015. 115 p.
3. Cruțeru A. coordonator Zirra D., Muntean A. C. Managementul proiectelor. Suport de curs. București: Editura Universitară, 2012.
4. Florescu M., Balogh M., Neamțu B., Balogh N. Managementul proiectelor. Dezvoltare durabilă. Suport de curs. Cluj Napoca: Universitatea Babeș Bolyai. Disponibil: <https://docplayer.net/22364104-Managementul-proiectelor-dezvoltare-durabila.html>
5. Hulea M. Managementul proiectelor. Note de curs. Partea I. 2011. 93 p.
6. Oprea D. Managementul proiectelor europene. Suport de curs. 2011. 96 p.

ÎNVĂȚĂTORUL FORMEAZĂ MORALITATEA ȘI VALORILE LA ELEVI

Carmen BUNDĂ, doctorandă

Rezumat. Trăsătura caracteristică a umanității este moralitatea, care se dobândește prin educație. Valorificând competențele sale didactice, profesorul corelează cunoștințele specifice disciplinei proprii, cu altele din alte discipline și cu utilizarea lor în plan concret-real, apoi dezvoltă și capacități analitice și critice la nivelul elevilor. Consider util ca aceștia să cunoască bogăția valorilor, a tradițiilor, a folclorului, a literaturii populare române, să valorifice aceste comori și să facă cunoscută mai departe frumusețea și bogăția acestora.

Cuvinte cheie: moralitatea, educația, elevi, valori, tradiții.

Abstract. The characteristic feature of humanity is morality, which is acquired through education. Valuing his teaching skills, the teacher correlates the specific knowledge of his own discipline with others from other disciplines and their use in concrete-real plan, then develops analytical and critical skills in students. I consider it useful for them to know the richness of values, traditions, folklore, Romanian popular literature, to capitalize on these treasures and to make known their beauty and richness.

Keywords: morality, education, students, values, tradition.

Profesorul competent este exemplul viu al calităților pe care vrea să le formeze copiilor (curiozitate, toleranță, atitudine de experimentator), este interesat de formarea continuă și îi formează și pe elevi în acest sens [4, p.44].

Personalitatea cadrului didactic este produsul unui sistem interpersonal, care ia ființă și care se dezvoltă numai prin interacțiunile sale cu ceilalți.

Atunci când vorbim despre om și despre umanitate în general, ne gândim la o trăsătură definitorie și implicită - *moralitatea*. Cum poate fi deprinsă aceasta? Neîndoind, prin educație. *Educația morală* este una dintre dimensiunile fundamentale ale formării ființei umane. Ea are ca principală preocupare formarea profilului moral al ființei, prin dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale [3, p.110].

Omul nu se naște ca ființă morală, ci devine, iar felul în care devine depinde în primul rând de educația pe care o primește [2, p.7].

Educația morală urmărește interiorizarea normelor, regulilor, valorilor morale și nu se reduce nicidecum doar la cunoașterea acestora, ci merge mai departe, la experimentare, la acțiune. Educația morală țintește mai sus - spre făptuire. Referindu-se la educația morală, pedagogul francez René Hubert o numește *educație a voinței* [2, p.114].

În familie, dar și în școală, se urmărește formarea conștiinței morale și a conduitei morale a copiilor. Se cere însă - atât din partea părinților, cât și a dascălilor, cunoașterea bagajului moral al copilului, pentru ca, ulterior, acesta să poată fi corectat, îmbogățit, nuanțat.

Doresc să îi învăț pe elevii mei să aprecieze frumusețea plaiurilor noastre, a literaturii populare (în special a basmului), a portului popular, a dansului și a cântecului românesc, a tradițiilor atât de mult apreciate în țară cât și în afara ei.

De aceea am considerat oportun proiectul educațional ”*Mândru că sunt român!*” în vederea evidențierii valorilor, tradițiilor și obiceiurilor românești, prin care cultivăm de la cea mai fragedă vârstă sentimentul de apartenență, de iubire și dragoste pentru rădăcinile și valorile poporului român.

În vederea cultivării tradițiilor și valorilor la elevii din clasa a IV-a am desfășurat activități de învățare care contribuie la profilul de formare al absolventului de învățământ primar.

Clasa a IV-a – proiect ”*Mândru că sunt Român și Ciorogârlean!*”

Activitate integrată

Discipline implicate: Limba și literatura română, Istorie, Geografie, Științe, Educație Civică, Muzică și mișcare, AVAP.

Activitățile de învățare pe care le-am propus în vederea cultivării tradițiilor și valorilor la elevii de învățământ primar în cadrul acestui proiect sunt următoarele:

1. Stabilirea unor criterii de apreciere a proiectului – 1 oră (prima săptămână).
*Joc de rol sunt Ciorogârlean!/Vreau să aflu!
2. Excursie prin localitatea natală (Mănăstirea Samurcășești, muzeul ei, stejarul lui Tudor Vladimirescu, la pepinieră, în pădure sau în oricare altă zonă unde poate fi observat stejarul) - (prima săptămână, activitate desfășurată în afara clasei).
3. Stabilirea asemănarilor și deosebirilor dintre stejar și alți arbori – din familia coniferelor sau din familia foioaselor; observarea modificărilor ce au loc în viața arborilor, în funcție de succesiunea anotimpurilor; acțiuni concrete de protejare a pădurii - (prima săptămână).
4. Filme educative, PPT-uri, lecturi reprezentative privind legenda localității sau a unor copaci (a stejarului, a bradului / semnificația acestora la români, dar și la alte popoare) – 2,3 ore (a doua săptămână a proiectului, activitate desfășurată în clasă).
5. Întâlnire cu bătrânii, scriitorii și personalitățile satului; conversații despre obiceiurile și dansurile locale, despre momentele importante ale localității ș.a.
6. Audierea unor poezii și cântece despre eroi – 1 oră (a doua săptămână).
7. Realizarea unor desene, machete, postere cu personaje istorice sau întâmplări de renume ale localității – 4 ore (în a doua și a treia săptămână).
8. Expoziție cu lucrările copiilor - în ultima săptămână a proiectului, activitate desfășurată în școală.
9. Participarea la concursuri cu creații literare și artistice:
*„Localitatea mea”;
*Simpozionul și Concursul Național „Natura, un iscusit creator” (1.creații literare: poezii, compuneri, eseuri; 2.creații artistico–plastice: desene, picturi);

*Proiectul Internațional ”Copilăria un poem – Folclorul - cartea de vizită a unui neam” – concurs de creație literară și plastică (basme; desene, picturi, colaje).

Cuvântul basm deșteaptă atât în inima copilului, cât și în mintea înflăcărată a tânărului sau în sufletul blând al bunicului, o bucurie și un interes de nespus: nepotul este fermecat de lumea nouă ce i se dezvăluie; tânărul, atribuindu-și multe din calitățile lui Făt-Frumos, se simte mai puternic, mai curajos: bătrânul, întocmai împăratului înțelept din poveste, este fericit că are pe cine juca pe genunchi și cui istorisi, poate pentru a suta oară, basm cu voinici fără frică, cu păsări măiestre, cu flori care cântă și cu animale care vorbesc. Folclorul face parte integrantă din cultura națională și definește spiritul unui popor.

Este esențial ca activitatea desfășurată la clasă să fie integrată în strategia unității școlare implicată într-un proces global de formare a caracterului, prin contribuția tuturor “actorilor” implicați în procesul educativ: părinți, elevi, școală, comunitate.

Cunoașterea și valorificarea creațiilor folclorice autentice și formarea unor punți de legătură între sat și oraș, între zonele etnografice ale țării, și a altor țări, prin valorificarea culturii zonale în medii sociale diferite.

Ca rezultate ale acestor activități pot spune că am reușit următoarele:

- cunoașterea valorilor folclorice și etnografice ale zonelor prin realizarea schimbului de idei, proiecte, produse ale activității, între elevii implicați în proiect;
- cultivarea sensibilității artistice și a capacității creatoare ale elevilor prin organizarea concursului de creație literară și plastică;
- valorificarea capacităților creatoare prin organizarea unei expoziții cu lucrările participante la concurs;
- cunoașterea impactului pe care îl are educația asupra dezvoltării culturii copiilor și valorificarea cunoștințelor în cadrul activităților școlare;
- promovarea valorilor istorice, culturale și turistice ale zonei.

Pornind de la analiza și sinteza datelor obținute din studierea literaturii de specialitate și a datelor obținute din cercetarea proprie, în lucrare am evidențiat următoarele aspecte:

- profesorul pentru învățământul primar trebuie să cunoască problematica și importanța comunicării pentru perfecționarea stilului comunicațional, în vederea formării și dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor;
- competențele comunicative ale elevilor se realizează prin exercițiu și experiență, prin efort și voință. Profesorul pentru învățământul primar își poate perfecționa propriile-i capacități comunicaționale și, în același timp poate observa sistematic și conștient formarea acestora la elevi;
- stilul comunicațional al profesorului pentru învățământul primar asigură sau nu, în funcție de calitatea lui, susținere motivațională și afectivă a năzuinței copilului de autoafirmare și autorealizare.

Concluzii

Într-o etapă când atitudinile față de valori sunt mai importante decât cunoștințele, calitatea educației devine fundamentală, exprimându-se direct în viața cotidiană, în viața familială și în activitatea profesională. La toate nivelurile și în toate situațiile problemele moral-educative sunt cu adevărat “fierbinți” și decisive pentru calitatea relațiilor interumane, pentru caracterul democratic al vieții diferitelor colectivități umane, pentru viitorul fiecărei națiuni. Prin educație se formează atașamentul popoarelor față de propria țară și de trecutul ei, prin educație se identifică și se cultivă talentele și competențele care au un rol hotărâtor în dezvoltarea culturii, a științei și tehnologiei, prin educație se formează civismul, solidaritatea și responsabilitatea oamenilor [5, p.6].

Prin educație și numai prin educație omul devine capabil să producă valori spirituale și materiale și să se situeze ca agent în centrul dezvoltării [5, p.47].

Consider că toate aceste activități contribuie la profilul de formare al absolventului de învățământ primar, drept urmare, elevul este pregătit pentru viață în această societate aflată într-o permanentă schimbare.

Bibliografie

1. <http://www.didactic.ro>
2. Albulescu I. Morală și educație. Cluj-Napoca: Eikon, 2008.
3. Cucuș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ed. a III-a, Iași: Polirom, 2009.
4. Pânișoară I. O. Formarea cadrelor didactice. București: Polirom, 1999.
5. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Ed. Politică, 1988.

PERFEȚIONAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN CARIERA PROFESIONALĂ A PROFESORULUI

Ecaterina COROTCHIIH-GODOROJA, psiholog

IPLT „Principesa N. Dadiani”, Chișinău

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Rezumat. În activitatea profesională a profesorului inteligența emoțională are un rol important și semnificativ. EQ ajută ca profesorul să aibă succes la toate etapele activității profesionale. Sporește calitatea, îmbunătățește relațiile la toate nivelele și ajută profesorul să fie actual și performant. Din aceste considerente inteligența emoțională trebuie permanent perfecționată. În special trebuie îmbunătățite componentele de bază ale inteligenței emoționale: conștiința de sine, conștiința socială, autocontrolul, gestionarea relațiilor.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, activitate profesională, perfecționare, emoție, sentimente.

Summary. In the professional activity of the teacher, emotional intelligence has an important and significant role. EQ helps the teacher to be successful at all stages of professional activity. Increases quality, improves relationships at all levels and helps the teacher to be current and efficient. For these reasons, emotional intelligence must be constantly improved. In particular, the basic components of emotional intelligence need to be improved: self-awareness, social awareness, self-control, relationship management.

Keywords: emotional intelligence, professional activity, improvement, emotion, feelings.

Inteligența emoțională presupune cunoașterea și gestionarea eficientă a emoțiilor personale, controlul, echilibrul eficient al emoțiilor în diverse situații, activități. Deosebit de necesar este acest control, echilibru al emoțiilor în activitatea profesională. Gama vastă a emoțiilor cu care se confruntă profesorul în activitatea sa presupune un comportament adecvat, eficient, rezultativ în orice situație.

Unii specialiști afirmă că EQ – coeficientul de inteligență emoțională este chiar mai important decât IQ – coeficientul de inteligență generală, mai ales în anumite situații specifice cu care ne confruntăm în viață. Un exemplu ar putea fi interviul de angajare. O persoană cu o inteligență emoțională mai mare își va gestiona mai bine emoțiile, va fi mai automotivată, va accepta feedback-ul negativ și se va înțelege mai bine cu colegii sau cu părinții, elevii, studenții [7, 8].

Inteligența emoțională are implicații în toate aspectele vieții, de la familie, până la prieteni sau carieră. Deși părerile specialiștilor sunt diferite. În unele studii putem găsi o legătură evidentă între inteligența emoțională și performanța la locul de muncă, în timp ce alte studii n-au găsit nicio corelație. Și totuși, putem spune că un profesor care va da dovadă de inteligență emoțională va avea șanse mai mari să aibă o performanță mai bună la locul de muncă.

Se remarcă la locul de muncă persoanele care au abilitatea de a accepta criticile bine motivate, de a se gândi la consecințele deciziilor luate înainte să acționeze, care pot gestiona

situațiile stresante, rezolva problemele complexe legate de activitatea în comun și pot coopera cu alte persoane.

Inteligența emoțională este crucială mai ales pentru posturile de la locul de muncă. Putem spune că un manager are nevoie de un nivel ridicat al inteligenței emoționale, pentru că în activitatea sa este nevoit să gestioneze situații stresante și să găsească soluții fără a învinovăți subalternii de probleme ori eșecuri. Managerii cu o inteligență emoțională bine dezvoltată pot gestiona un conflict în așa fel ca subalternii să fie bine motivați în activitatea lor și, de asemenea, pot stimula crearea unui mediu care îi încurajează să aibă performanțe înalte în activitatea profesională [1, 2, 5]. Performanțele în activitatea profesională uneori sunt legate și de empatie, iar liderii cu inteligență emoțională dezvoltată au capacitatea de a vedea ce îi face fericiți pe subalterni. Încurajarea unui mediu de lucru relaxant poate îmbunătăți semnificativ productivitatea muncii.

Se spune că unii oameni se nasc cu inteligență emoțională, iar alții o pot dobândi. Capacitatea de a ne autocunoaște și de a înțelege emoțiile poate avea un impact pozitiv asupra relațiilor din viața noastră și ne poate ajuta să reușim în fiecare domeniu al vieții.

Inteligența emoțională este o componentă importantă a psihicului uman care influențează toate aspectele vieții – de la calitățile individuale la cele profesionale. Ajută să atingem mai ușor obiectivele propuse, să fim parteneri, prieteni, profesori buni. Tot ea oferă explicații pentru toate momentele cele mai nefavorabile din activitatea profesională a profesorului, chiar și acelea când emoțiile, sentimentele pot copleși rațiunea [3, 4].

Înțelegerea interacțiunii structurii creierului care comandă momentele de furie și frică, sau de pasiune și bucurie dezvăluie multe despre felul în care dobândim deprinderile emoționale, ce pot submina cele mai bune intenții, precum și ceea ce putem face pentru a ne stăpâni impulsurile emoționale cele mai distrugătoare și mai demoralizatoare. Echilibrul emoțional al profesorului este una din calitățile care-i marchează activitatea profesională și care-i permite să aibă succes, performanțe în activitate.

Inteligența mult timp a fost abordată ca aptitudine generală, coeficientul de măsurare al acesteia neputând fi ameliorat pe parcursul întregii vieți. În acest context, nu puteau fi explicate rezultatele excepționale pe care le obțineau persoane cu o inteligență generală de nivel mediu sau mediu-inferior. Cercetările au dus la descoperirea a șapte tipuri de inteligență, între care un loc deosebit de important îl ocupă inteligența emoțională.

Promotori ai acestui tip de inteligență au fost mai mulți autori (Goleman D., Bradberry T., Greaves J., Mayer J.D., Solovei P. etc.) care au propus o psihologie care să acorde un interes egal și inteligenței emoțiilor, sentimentelor. Inteligența emoțională presupune, în primul rând, conștientizare de sine, autodisciplină și empatie. Acest tip de inteligență este reflectat în felul în care ne controlăm impulsurile și sentimentele. Față de inteligența generală, care nu poate suporta o îmbunătățire semnificativă de-a lungul existenței persoanei, inteligența emoțională poate fi optimizată chiar și la vârsta adultă, în activitatea profesională. În fond, toate emoțiile sunt impulsuri care îi determină pe profesori să

acționeze, să elaboreze și să realizeze planuri imediate de abordare a activității pedagogice. Rădăcina cuvântului emoție provine de la verbul latinesc «motere», care înseamnă a mișca, a acționa plus prefixul e, sugerând că tendința de a acționa este implicată în orice emoție. Emoțiile duc la activitate și însoțesc toate acțiunile profesorului, oricărui alt specialist în activitatea profesională [3, 4].

Inteligența emoțională este cea care pune emoțiile în centrul aptitudinilor necesare pentru viață, activitatea profesională. Astfel, manifestând inteligență emoțională profesorul va avea capacitatea de a întreține cele mai de preț relații cu colegii, discipolii, părinții. Inexistența ei poate tensiona relațiile sociale, le poate distruge, nu le poate consolida. Tot emoțiile sunt acelea care pot pune în pericol chiar și sănătatea fizică a profesorului, de exemplu, fumatul țigară după țigară în situații tensionate, atunci când echilibrul emoțional oscilează. Inteligența emoțională a profesorului se manifestă evident la:

– cunoașterea emoțiilor personale, ale discipolilor – recunoașterea unui sentiment atunci când el apare. Cei care au o certitudine mai mare asupra emoțiilor, sentimentelor lor dirijează mai bine cu activitatea lor, având un simț mai sigur asupra felului în care reacționează în privința deciziilor personale;

– gestionarea emoțiilor personale, a altor persoane – stăpânirea emoțiilor în așa fel încât să fie cele potrivite. Astfel, inteligența emoțională presupune capacitatea de a ne scutura de anxietate, de depresie, de irascibilitate și de consecințele incapacității de a avea aceste calități emoționale fundamentale;

– motivarea de sine, a discipolilor – această caracteristică presupune folosirea propriilor emoții în serviciul unui scop. Autocontrolul emoțional, amânarea recompenselor și înăbușirea impulsurilor stau la baza reușitelor de tot felul;

– recunoașterea, dirijarea emoțiilor discipolilor este altă calitate personală a profesorului care se clădește pe baza conștientizării de sine emoționale și stă la baza înțelegerii altor persoane. Cei care sunt empatici sunt atenți la semnalele sociale subtile ce indică de ce au nevoie sau ce vor discipolii, subalternii.

-gestionarea relațiilor – arta de a stabili relații înseamnă, în mare parte, capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți. Este vorba de competența socială, dar și de incompetența la acest nivel și de capacitățile specifice implicate [1, 5].

Cum profesorul își poate îmbunătăți, perfecționa inteligența emoțională? Inteligență emoțională poate fi dobândită și îmbunătățită pe parcursul vieții, activității profesionale prin antrenament, în special prin menținerea sub control a anumitor activități [1, 2, 5]:

Îmbunătățirea relațiilor. Aceasta este o modalitate de a dobândi inteligență emoțională. Nu este ușor un profesor să fie empatic, receptiv însă poate face un efort pentru a se pune în locul colegilor, discipolilor, părinților. În așa fel îi va fi mai ușor să-i înțeleagă și va ști cum să reacționeze în anumite situații, să se comporte în preajma lor .

Controlul și gestionarea reușită a emoțiilor. Echilibrul, controlul emoțional trebuie să fie prezent în activitatea profesională a profesorului. Când simte că îl frustrează sau

stresează ceva, trebuie să-și mențină calmul, să caute motivele, cauzele reale care au dus la emoțiile negative de care este copleșit. Își va controla emoțiile, încercând să îmbunătățească modul de gestionare a situațiilor dificile.

Asumarea responsabilității pentru propriul comportament. Fiecare din noi este responsabil pentru acțiunile și comportamentul personal, cu atât mai mult profesorul, care lucrează cu un colectiv de discipoli care se află în faza de acumulare a abilităților, cunoștințelor, capacităților, competențelor necesare. Va accepta critica veridică, fără a da vina pe cineva sau a găsi scuze pentru propriile fapte, cuvinte. Când dăm vina pe cineva pentru felul în care ne simțim, de fapt creăm situația să ne dirijeze propriile emoții. Este important să știm că doar noi putem decide asupra modului în care răspundem la comportamentele și situațiile generate de alții.

Etichetarea sentimentelor. Nu-i este ușor profesorului să vorbească despre sentimentele personale în fața colectivului de discipoli, să se clarifice în ele. Ceea ce poate face cu adevărat, este că poate încerca să spună exact ceea ce simte, ce-l atrage ori îl doare când este vorba de un sentiment de frică, de frustrare, dezamăgire față de o anumită situație ce se poate crea în colectiv, ori, dimpotrivă, dragostea și simpatia față de persoanele active, cu performanțe înalte în activitatea de învățare etc.

Conștientizarea modului în care emoțiile influențează raționamentul. Este necesar să știm, să cunoaștem exact ceea ce simțim, ce sentimente avem într-o situație sau alta pentru a ne gândi la modul cum aceste emoții, sentimente ne pot influența gândurile și comportamentul. Pentru a lua decizii corecte, recunoaștem că emoțiile pot afecta raționamentul, comportamentul. Atunci când nu se conștientizează acest moment consecințele pot fi cele mai nedorite și, de obicei, în asemenea situații oamenii regretă mult. Pentru profesor rămâne și în acest caz deosebit de important de a-și menține sub control emoțiile, sentimentele.

Transformarea emoțiilor negative în emoții pozitive. Fiecare emoție pe care o simte omul are puterea de a-i influența comportamentul într-un mod pozitiv ori negativ, în funcție de modul în care se raportează la realitate. Odată ce se identifică ceea ce simțim, decidem în mod autentic dacă emoția este bună sau rea. Profesorul face lucrul acesta nu numai pentru sine, dar își atenționează și discipolii. Furia poate ajuta în anumite momente, când apărăm un principiu, însă poate influența negativ când avem o discuție cu un coleg la locul de muncă, discipolii, părinții. Când observăm că emoțiile, sentimentele negative împiedică îndeplinirea obiectivelor, reglăm emoțiile. Meditația, yoga sau o plimbare în aer liber pot ajuta în asemenea situații.

Observarea sentimentelor altor persoane. Înțelegerea de profesor a modului în care simt și că simt și ceilalți colegi, discipoli, părinți este unul dintre elementele cheie pentru sporirea gradului de inteligență emoțională în activitatea profesională. Fiind atenți la emoțiile colgilor, discipolilor, părinților, profesorul poate înțelege mai bine cum percepția și comportamentul acestor persoane pot fi influențate.

Îmbunătățirea abilităților sociale. Atunci când profesorul stă permanent în fața ecranelor, la telefon, laptop, tabletă sau televizor, relațiile personale au de suferit, iar abilitatea de a înțelege emoțiile colegilor, discipolilor etc. scade. Este necesar din când în când de luat o pauză de câteva zile de la tehnologie pentru a interacționa mai mult cu lumea, în viața reală, cu colegii, discipolii.

Ne creăm un jurnal. Pentru a-și îmbunătăți inteligența emoțională, profesorul trebuie să analizeze critic situațiile la care este expus în fiecare zi. Se evaluează îmbunătățirile pe care le poate face, învățând din propriile greșeli sau ale altora. Întotdeauna se poate de făcut ceva pentru a spori nivelul de inteligență emoțională. Atunci când se dorește îmbunătățirea relațiilor cu colegii, discipolii se consolidează încrederea în forțele proprii, cunoașterea de sine, iar apelul la psihoterapia individuală va fi o alegere perfectă.

Inteligența emoțională presupune atenție la gândurile pe care le alimentăm. Gândurile, emoțiile și comportamentele profesorului sunt conectate la situațiile concrete din activitatea profesională. Selectarea gândurilor utile poate avea un uriaș impact asupra intensității emoțiilor și, ulterior, asupra orientării spre comportamente mai productive. Această mică intervenție în ordinea gândurilor poate schimba întreaga dispoziție și maniera în care se interpretează diferite situații [1, 5].

Inteligența emoțională pentru profesor înseamnă să-și dea timp de gândire, raționare. Să nu ia decizii pripite. Emoțiile pot fi deosebit de puternice, dar și temporare, fluide ca intensitate. Profesorul se poate confrunta cu un eveniment încărcat emoțional care-l provoacă, inteligența emoțională oferă înțelepciunea de a amâna reacțiile.

Inteligența emoțională este o abilitate de folos profesorului în relaționarea de zi cu zi: îl ajută să evalueze mai bine oamenii, să înțeleagă pașii care urmează de făcut în dezvoltarea unor relații sănătoase, să înțeleagă cum sistemul de valori poate influența modul în care se percep situațiile reale.

Bibliografie

1. Carnegie D. Cum să te bucuri de viață și de slujbă. B.: Curtea veche, 2013. 184 p.
2. Corotchi E.; Trofaia L. Enigma succesului. Descoperă tainele succesului. Chișinău: Tip. UST, 2019, 120 p.
3. Bradberry T.; Greaves, J. Inteligența emoțională. București: Litera, 2016, 207 p.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2017, 534 p.
5. Carusso D.R. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă. București: EDP, 1999, 215 p.
6. Covey S.R. Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieții. B.: All, 2016. 488p.
7. Dicționar de psihologie. Coord.: U. Șchiopu. București: Babel, 1997.
8. Doron R.; Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006, 886 p.
9. Vernon A. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Cluj Napoca: ASCR, 2006.

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE COMPETENȚEI ȘI CARACTERISTICELE EI

Elena CUCEREAVÎI, asistent universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. Implementarea curriculei modernizate în sistemul educațional în Republica Moldova a reiterat interesul față de conceptul de competență. Educația axată pe competențe reflectă achizițiile cercetărilor științelor educației conform cărora, grație deținerii competențelor, educabilul poate realiza, în mod exemplar, transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte și situații reale de viață. Promovarea competențelor, sincronizarea educației sistemului național la imperativele timpului, la standardele europene, a condiționat nemijlocit revizuirea abordărilor conceptului de competență.

Cuvinte-cheie: competență, formarea competențelor, cunoștințe, capacități, atitudini.

Abstract. The implementation of the modernized curriculum in the educational system in the Republic of Moldova reiterated the interest in the concept of skills. Skills-based education reflects the acquisition of research in education sciences, according to which, thanks to the possession of skills, the learner can achieve, in an exemplary way, the transfer and mobilization of knowledge and skills in real life contexts and situations. The promotion of skills, the synchronization of the education of the national system to the requirements of the time, to the European standards, directly conditioned the revision of the approaches of the concept of skills.

Key-words: skills, formation of skills, knowledge, abilities, attitudes.

Abordarea societății contemporane ca o societate a cunoașterii, aduce în prim-plan schimbări de paradigmă privind educația. Procesul de integrare în sistemul European de învățare dar și necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru definirea și recunoașterea rezultatelor învățării au condiționat și au impus implementarea unei paradigme noi în sistemul educațional din Republica Moldova: abordarea prin competențe.

Dezbaterile despre *competențe* în Republica Moldova au devenit, în ultima perioadă, subiect de interes public. Ca rezultat, revizuirea cadrului legislativ la nivel macroeducațional, a influențat într-o manieră constructivă sincronizarea documentelor de politici educaționale la nivel microeducațional, evaluarea eficienței învățării bazată pe competențe fiind, în acest sens, un domeniu semnificativ. Deci, în R. Moldova sintagma centrarea pe cel ce învață conjugate cu abordarea prin competențe a început să fie promovată după aderarea țării noastre la procesul Bologna, în tendința de a concorda sistemul de învățământ cu cerințele unui spațiu unic European.

Conceptul de *competență*, frecvent folosit în vocabularul mondial al muncii, este sursă de ambiguitate determinată de multiplicitatea și eterogenitatea definițiilor competențelor, fie ele teoretice sau practice [1].

Competența desemnează un *ansamblu de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini)*, în vederea rezolvării unei situații complexe aparținând sferei situativ-problematică. Prin competență de bază înțelegem acele competențe necesare a fi asimilate pentru a putea trece la un nivel superior de instruire [14].

Competența este potențialul de acțiune al unei persoane (capacitate), acțiunea de atingere a finalităților propuse (realizarea scopurilor situativ-problematică, luarea deciziei, elaborarea proiectului) mobilizând resursele însușite în diferite situații (cunoștințele disciplinare și strategii) [6]. Competența poate fi observată doar în acțiuni concrete, aplicate de indivizi în situații concrete. O competență este capacitatea de a răspunde exigențelor individuale sau sociale. Respectiva de abordare externă, axată pe cerere socială, trebuie completată cu o conceptualizare a competențelor în conformitate cu care acestea sânt structuri mentale interne. În lucrările din diverse domenii (științele educației, sociale, economie) acest concept include atribute diferite, dar, în același timp, termenii diferiți au atribute identice sau asemănătoare, fapt ce determină varii confuzii.

Deci, în viziunea cercetătorilor X. Roegiers [14], M.E. Dulamă [5], competența este acceptată ca „ansamblul de cunoștințe, capacități, aptitudini, atitudini, manifestate într-o situație concretă”. Competența este capacitatea de a cunoaște profund o problemă și în baza acesteia de a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune. Conceptul de competență este unul foarte controversat, fiind definit în diverse moduri. Competența este capacitatea care presupune succesul în exercitarea unei funcții sau realizarea unei sarcini, presupune abilitatea obținută grație asimilării cunoștințelor pertinente și a experienței care consistă în rezolvarea unor probleme specifice.

I. Maciuc [10] definește competența drept un complex integrat de cunoștințe și abilități, capacități și aptitudini.

V. Mîslițchi consideră că formarea unei competențe presupune parcurgerea următoarelor faze:

- *faza cognitivă*, în care se realizează familiarizarea cu conținutul competenței, în care subiectul, pe baza explicațiilor verbale corespunzătoare și demonstrarea modelului acțiunii, își formează o imagine aproximativă care ulterior se transformă într-o reprezentare precisă despre ce urmează să facă;
- *faza învățării analitice*, când competența se fragmentează pe unități mai mici care se însușesc pe rând; este etapa cu anumite erori, încordare voluntară, concentrarea atenției, consum mare de timp pentru însușirea fiecărei component a competenței;
- *faza organizării și sistematizării*, în care se constată un efort de integrare a componentelor într-o structură unitară cu eliminarea greșelilor, dar cu un consum încă mai mare de timp și cu efort centrat pe realizarea legăturilor;
- *faza sintetizării și automatizării*, în care integrarea elementelor este deplină, acțiunea se desfășoară cu fluentă, solicitarea atenției scade treptat, controlul conștient se face numai în ansamblu;
- *faza perfecționării competenței*, în cursul căreia se ating toți parametrii ceruți: viteză, corectitudine, precizie [12].

N. Chomsky egala competența cu „savoir” (știu), ceea ce nu este corect, deoarece competența nu înseamnă doar cunoaștere, ci și abilitate, atitudine. În viziunea cercetătorului competența este, mai degrabă, o stare decât un proces [3]. Competența se manifestă printr-o

capacitate, iar aceasta din urmă se bazează pe un suport informațional. De asemenea, competența se constituie dintr-un ansamblu de resurse: *a ști, a ști să faci, a ști să devii* [2].

În accepțiunea lui M.E. Dulamă - competențele reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [5].

Prin urmare, există o unitate de păreri, dar nu se atestă definiții unanime ale conceptului de competență. E cazul de menționat, pentru a nu confunda noțiunea de „competență” cu „capacitate” că ele „nu sunt sinonime”. „Capacitatea” reprezintă o finalitate a unei formări generale comune mai multor situații, pe când „competența” este o finalitate a unei formări globale care pune în acțiune mai multe capacități într-o singură situație.

D. Potolea [13] și Vl. Guțu [8] susțin că conceptul de competență se axează pe două laturi: cea *psihologică* și cea *pedagogică*. Analizând definițiile conceptului de competență, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt: situația care trebuie rezolvată; actorul (elevul/studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație; ansamblul de resurse (cunoștințe, inteligență emoțională, capacități, aptitudini, motivații, atitudini, valori), pe care elevul/studentul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

M. Manolescu conchide că „termenul de competență este nu doar greu de format și de evaluat, dar și greu de definit”. Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat [11]. Conform dicționarului explicativ a fi competent înseamnă a fi bine informat într-un anumit domeniu, a fi capabil, a avea autoritatea să faci sau să apreciezi ceva [4].

În Cadrul european al calificărilor, la cum afirmă A. Zbîrnea, competența este descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei. Astfel a fi competent înseamnă:

- a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice;*
- a manifesta deprinderi specifice;*
- a analiza și a lua decizii;*
- a manifesta creativitate în acțiuni;*
- a se adapta la mediul de muncă specific;*
- a face față situațiilor neprevăzute* [15].

Astfel, competența este expresia abilităților unei persoane de a combina, în mod autonom, tacit sau explicit, într-un context a unui ansamblu integrator de cunoștințe, capacități atitudini dobândite anterior.

Competența are următoarele caracteristici:

➤ *competența este complexă*: ea integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; competența constă în mobilizarea ciclică și repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competențe;

➤ *competența este relativă*: spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, competența nu va fi niciodată atinsă; ea se dezvoltă pe parcurs, trecând de la un nivel inferior spre unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care această competență poate să se manifeste;

➤ *competența este potențială*: spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și care se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale determinând diferite performanțe în viitor, în contexte diferite ale contextului educațional, când elevul/studentul va fi singur în fața unei sarcini de îndeplinit; învățământul trebuie să producă rezultate, dar rezultatul (performanța) nu este garantarea unei competențe; competența se bazează pe procesele care permit generarea de rezultate;

➤ *competența este exercitată într-o anumită situație*: competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație, sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată (asimilare) sau adaptându-se însăși la situația în cauză (acomodare); dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;

➤ *competența este completă și insecabilă*: competența nu este divizibilă; o competență generează o situație, altfel este o non-competență, o simplă resursă; dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial, dar într-un fel concentric;

➤ *competența este transferabilă*: deoarece trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, competența nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibile; ea presupune că studentul este capabil a reutiliza procesele adaptându-le deliberat la un nou context (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile, spre exemplu), știe să facă diferența între esențial (componentele competenței, spre exemplu) și contextual (cunoștințele proprii unei discipline, spre exemplu);

➤ *competența este conștientă*; competența este conștientă și asociată necesităților și intențiilor; or, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține [9].

Competențele sânt rezultatul la care trebuie să ajungă educatul/studentul la sfârșitul studiilor profesionale. Aceste rezultate constituie profilul obținut de student și sânt reprezentate sub forma „comportamentelor legate de funcțiile specifice lucrului”.

Din perspectivă cognitivistă, competența este o stare, capacitatea de a acționa și nu o acțiune particulară. Această stare este legată de un sistem de cunoștințe conceptuale și metodologice, precum și de atitudini și valori care permit unei persoane a implementa judecățile și gesturile adaptându-le la situații complexe și variate.

Legea generală de dezvoltare a competenței constă în faptul că, intrând în contact cu o problemă nouă, persoana încearcă, în primul rând, să aplice metode de acțiune pe care le cunoaște, transferând problema în cauză în experiența proprie a rezolvării problemelor

asemănătoare. Succesul rezidă în corectitudinea procesului de valorificare a problemelor din punctul de vedere al metodelor de rezolvare. A transfera competențe corect și cu succes asupra noilor probleme înseamnă a însuși rapid și cu greșeli minime noile tipuri de activitate. Cu cât mai mare este cercul de obiecte, la care persoana poate aplica competențele dobândite, cu atât mai mare este cercul problemelor pe care aceasta este aptă a le rezolva.

În concluzie putem afirma că competența este aptitudinea de a acționa independent pe baza cunoștințelor universale obținute anterior. Astfel, conceptul de competență schimbă ideea despre evaluare și calificare, or, este important nu atât ca individul să aibă o organizare internă a ceva, dar posibilitatea de a utiliza ceea ce este.

Bibliografie

1. Cadrul european al calificărilor. www.mecc.dov.md/ro/
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Ch.: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
3. Chomsky N. Reflections on Language. New York: Random House, 1995. 398 p.
4. Dicționarul explicativ al limbii române. București: DEEF, 2009. 1230 p.
5. Dulamă M. E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Editura Presa universitară Clujeană, 2010. 435 p.
6. Évéquoz, G. Les compétences-clés. Paris: Editions Liaisons, 2004.
7. Guțu Vl., Dandara O., Muraru E. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. În: CEP USM, Chișinău, 2003. 86 p.
8. Guțu Vl., Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 505 p.
9. Henry, J., Cormier, J., Qu'est-ce qu'une compétence? Les archives de DISCAS, 2006.
10. Maciuc I. Pedagogie-repere introductive. București, 2003. 404 p.
11. Manolescu M. Pedagogia competențelor—o viziune integratoare asupra educației. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 53-65.
12. Mîslițchi V. Unele repere teoretice ale competenței lingvistice: delimitări conceptuale și faze de formare. Materialele Conferinței științifico – practice. Ch., 2013. p. 176.
13. Potolea D., Neașcu I. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 544 p.
14. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. În: Didactica Pro, 2001, nr. 2 (6), p. 31-39.
15. Zbârnea A. Referențialul formării profesionale a cadrelor didactice. În: Revista Univers Pedagogic, 2007, nr.1, p. 34-37.
16. Шишов С.Е., Кальней, В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998. p. 85-86.

OPORTUNITATEA CUNOAȘTERII PROCESULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI EMOȚIONALE A STUDENȚILOR PEDAGOGI

Elena CUCEREAVÎL, asistent universitar

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. Cele mai variate provocări cu care se confruntă actualmente cadrele didactice în mediul educațional și față de care exprimă un grad sporit de vulnerabilitate sunt cele de ordin emoțional. Relevanța și oportunitatea cunoașterii procesului de formare a competenței emoționale a studenților pedagogi în cadrul formării profesionale inițiale oferă posibilitatea actualizării curriculumului, strategiilor și percepției mai clare a profilului conceptului și specificului manifestării competenței emoționale

Cuvinte-cheie: competență, competență emoțională, formarea competenței emoționale, studenți pedagogi.

Abstract. The most varied challenges that teachers currently face in the educational environment and to which they express a high degree of vulnerability are those of an emotional nature. The relevance and opportunity of knowing the process of training the emotional skills of pedagogical students in initial professional training offers the opportunity to update the curriculum, strategies and a clearer perception of the profile of the concept and particularity of the manifestation of emotional skills.

Key-words: skills, emotional skills, training of emotional skills, pedagogical students.

Conform literaturii de specialitate, dezvoltarea *competențelor emoționale* începe cu exprimarea emoțiilor primare și continuă cu exprimarea unor emoții mai complexe pe parcursul vieții. Dezvoltarea emoțiilor pare să fie dependentă de maturizarea creierului, însă poate fi alterată de influențele mediului. De-a lungul timpului cercetătorii au observat că principalul predictor care asigură adaptarea la viața adultă nu sunt reușitele academice sau un potențial cognitiv ridicat ci abilitatea studenților de a stabili relații cu cei din jur. Conform studiilor competența emoțională are un rol foarte important în adaptarea studenților la mediu susține dezvoltarea cognitivă în perioada academică, pregătirea pentru studii, atât direct cât și indirect, prin contribuția sa la competența socială.

O definiție mai amplă a competențelor emoționale, este realizată de M. Cojocaru-Borozan: „Definim competența emoțională ca fiind rezultanta sporirii QE, un sistem de convingeri/atitudini privind Psihosociologia educației importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță”. Definiția confirmă ideea: „calitatea competențelor reflectă, per ansamblu, nivelul culturii emoționale a personalității”. În competențele emoționale, cercetătoarea integrează: implicarea emoțională, contaminarea emoțională, mobilitatea emoțională, orientarea emoțională pozitivă, compasiunea emoțională, activismul emoțional, expresivitatea emoțională, rezistența emoțională la stres, profunzimea percepției emoționale, flexibilitatea emoțională, creativitatea emoțională [1, pag. 271].

După cum am precizat, competența emoțională este definită drept capacitatea de a recunoaște și interpreta emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională. Principalele competențe emoționale descrise în literatura de specialitate sunt: experiențierea (trăirea) și exprimarea emoțiilor, înțelegerea și recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională și sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Principalele competențe emoționale

Competențe emoționale	Exemple de comportament
	<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice propriile emoții în diverse situații • Să identifice emoțiile altor persoane în diverse situații • Să identifice emoțiile asociate unui context specific • Să recunoască emoțiile pe baza componentei nonverbale: expresia facială și postura
Recunoașterea și exprimarea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> • Să transmită verbal și nonverbal mesajele afective • Să numească situații în care apar diferențe între starea emoțională și exprimarea ei externă • Să exprime empatie față de alte persoane • Să exprime emoții complexe precum rușine, vinovăție, mândrie • Să țină cont de particularitățile fiecărei persoane în cadrul interacțiunilor sociale
Înțelegerea emoțiilor	<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice cauza emoțiilor • Să numească consecințele emoțiilor într-o situație
Reglarea emoțională	<ul style="list-style-type: none"> • Să folosească strategii de reglare emoțională

Competența emoțională este un construct complex care include o serie de abilități distincte, inter-relaționate. Competența emoțională include exprimarea emoțiilor care sunt sau nu experiențiale, reglarea emoțională corespunzătoare vârstei și normelor sociale și decodarea acestor procese atât la sine cât și la ceilalți.

Psihologul american D. Goleman, care a popularizat conceptul de inteligență emoțională, în timpul studiilor realizate asupra problemei în cauză, acceptă noțiunea de *competență*, oferind explicația următoare: „*În vreme ce inteligența emoțională determină potențialul nostru de a deprinde fundamentele stăpânirii de sine și celelalte, competența emoțională arată cât de mult din acel potențial am acumulat sub forme ce se pot traduce în abilități aplicabile practic. Competențele emoționale reprezintă abilități dobândite.*” [4, pag. 15].

O componentă de bază a competenței emoționale este abilitatea unui individ de a recunoaște ceea ce simte [5]. Recunoașterea greșită a mesajului atrage după sine apariția unor dificultăți în relațiile sociale, de exemplu, un student poate avea probleme dacă nu recunoaște furia de pe fața profesorului și o ignoră continuând să vorbească cu colegul. Astfel, emoțiile sunt „furnizoare” de informații atât pentru persoana care le trăiește cât și pentru cei din jur, cu care interacționează persoana respectivă. Expresia adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor și asigură sănătatea emoțională a copilului.

Înțelegerea emoțiilor constituie cheia dezvoltării competențelor emoționale. Ea presupune identificarea cauzei și a consecințelor exprimării unei emoții fiind strâns legată de recunoașterea și exprimarea acestora.

O dată recunoscut, mesajul afectiv trebuie interpretat în mod corect.

Înțelegerea emoțiilor presupune:

- evaluarea inițială a mesajului emoțional transmis de celălalt,
- interpretarea acurată
- înțelegerea mesajului prin intermediul constrângerilor impuse de regulile contextului social.

Reglarea emoțională reprezintă procesul prin care reacțiile emoționale sunt monitorizate, evaluate și modificate pentru a putea funcționa normal în viața de zi cu zi [3]. Reglarea emoțională este deci un proces de adaptare dinamică a reacțiilor emoționale la situațiile din viața de zi cu zi. Abilitatea studenților de a-și regla emoțiile în mod eficient este principalul scop al dezvoltării socio-emoționale, deoarece acest proces are un rol protector asupra sănătății mentale și sociale a studenților.

Reglarea emoțională se referă la abilitatea de a iniția, menține și modula apariția, intensitatea trăirilor subiective și proceselor fiziologice care acompaniază emoția; reglarea comportamentală se referă la abilitatea de a controla comportamentul declanșat de o emoție.

Tinerii întâmpină o serie de obstacole atunci când învață să-și regleze emoțiile și comportamentul:

- să tolereze frustrarea;
- să facă față fricii;
- să se apere;
- să tolereze să stea singuri;
- să negocieze prietenia etc. [43].

Cercetările arată că abilitățile de reglare internă precum conștientizarea și recunoașterea emoțiilor proprii și reglarea eficientă a exprimării emoționale în cadrul interacțiunilor sociale sunt cruciale pentru interacțiunile pozitive între colegi și pentru angajarea în sarcinile didactice. Studenții triști, fricoși sau nervoși sunt preocupați, nu pot să se angajeze în sarcini de învățare și nu pot să se concentreze. O bază solidă de securitate emoțională ajută studentul să participe la experiențele de învățare.

Un aspect esențial în reglarea emoțională este dezvoltarea abilității de a diferenția între stresori care pot fi controlați (de ex., o sarcină pe care trebuie să o realizeze) și cei care nu pot fi controlați (de ex., proceduri medicale dureroase).

Importanța abilității de autoreglare emoțională este demonstrată de asocierea unei reglări emoționale eficiente cu o competență socială ridicată și probleme comportamentale scăzute.

Sistemul competențelor emoționale formează potențialul afectiv al personalității acumulat prin cunoaștere emoțională a realității și din experiențe emoționale ce constituie, de fapt, puterea personală a individului.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
2. Elias M. J., Tobias S. E., Friedlander B. S. Stimularea inteligenței emoționale la adolescenți. București: Curtea Veche, 2003.
3. Garber J., Dodge Kenneth A. The Development of Emotion Regulation and Dysregulation. Cambridge University Press, 1991.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. ediția a III-a, Ed. București: Curtea Veche, 2008.
5. Saarni C. The Development of Emotional Competence. New York: Guilford Press, 1999.
6. Vernon A. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emoțională și comportamentală. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2006.

**STUDIAREA POTENȚIALULUI DE ADAPTARE A COPIILOR DE VÂRSTĂ
PREADOLESCENTINĂ LA MEDIUL ȘCOLAR GIMNAZIAL**

Vadim CURUDIMOV, Liceul Teoretic "M. Eminescu"

s. Sadaclia, r-nul Basarabeasca

Lora MOȘANU-ȘUPAC, Catedra Biologie Animală, UST

Rezumat. Adaptarea preadolescenților la mediul școlar gimnazial este o problemă majoră care cere o atitudine corespunzătoare pentru soluționare acesteia. Adaptarea necorespunzătoare poate duce la stări de disconfort, scăderea ritmului de învățare, iar în cele mai grave cazuri și la patologii. S-a constatat că atât băieții cât și fetele sunt predispuse la stări de stres în această etapă de tranziție. În lucrarea de față autorii au analizat un lot de 41 de elevi de 11-12 ani pentru a monitoriza indicii sistemului cardiovascular, iar în baza lor a fost determinat potențialul de adaptare în luna septembrie, debutul adaptării și la finele semestrului I. Datele denotă, că adaptarea este de lungă durată și are loc diferit la fete și băieți.

Cuvinte-cheie: adaptare, stres, preadolescent, elev, mediul școlar gimnazial, rata de adaptare.

Abstract. The process of adjustment of pre-teens to the middle school environment is a major problem, which requires a special attitude in order to be solved. The improper adjustment might lead to states of discomfort, to a decrease of the learning pace and, in the worst-case scenarios, to pathologies. It was found that both girls and boys are prone to stress in this transition phase. In this paper, the authors have analyzed a lot of 41 pupils aged 11-12, in order to monitor the indications of the vascular system. Using the indications, the authors have determined the pupils' potential for adjustment in September, which was the beginning of the adjustment, and at the end of the first semester. The data shows that adjustment is a long-term process and that it takes place differently for girls and boys.

Keywords: adjustment, stress, pre-teen, pupil, middle school environment, adjustment rate.

Introducere

În condițiile actuale de schimbări radicale în societate, școala contemporană se confruntă cu numeroase probleme obiective privind educația copiilor și tineretului, probleme care necesită soluționare operativă ținând cont de numeroase aspecte, printre care și individualitatea copilului, nivelul de pregătire către procesul educațional, adaptarea lui la condițiile noi din școală. Îndeplinirea misiunii școlii depinde în mare măsură de faptul, cum pedagogii care activează sunt capabili să prevină stările nefavorabile ale sferei emoționale, cognitive și comportamentale ale copilului, să influențeze autorealizarea diferitor categorii de elevi. Realizarea acestor sarcini poate avea loc în cazul când pedagogul este pregătit pentru asemenea activități [5]. Omul nu numai că se adaptează la împrejurări, dar le și creează. Capacitatea de influențare a mediului este însă în funcție de natura relațiilor sociale în care se dezvoltă omul. În condițiile economice și socioculturale ale capitalismului funcționează contraste puternice între mediile în care se dezvoltă copiii diferitelor categorii sociale. Și în asemenea condiții, înainte de a se pune problema rolului eredității și al educației, nu se poate să nu se observe dependența reușitei școlare și sociale a copilului în primul rând de factorii de mediu. Căci, așa cum cu dreptate observă H. Salvat, „nenumărate și felurite sunt împrejurările care împiedică promovarea socială a unui copil sărac, oricât de

bine înzestrat ar fi; locuința, chiar și hrana nesatisfăcătoare, lipsa de informații și neîncrederea părinților în sarcina cărora copilul nu poate rămâne și deseori nici nu vrea să rămână mult timp” [3].

În școală, problema adaptării cel mai des se asociază cu plecarea copilului în clasa I, mai rar cu trecerea la treapta gimnazială de la cea primară și foarte rar cu trecerea la treapta liceală. De asemenea puțin este studiat specificul psihic al copiilor de 10-11 ani. Țukerman G.A. numește această perioadă “teritoriul nimănui” [7]. Reieșind din cele relatate ne-am trasat ca scop studierea reacției sistemului cardiovascular la preadolescenți la acțiunea factorilor stresogeni emoționali, precum și determinarea nivelului de stresare la ei în perioada de adaptare la trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial.

Materiale și metode

Pentru realizarea obiectivelor lucrării au fost efectuate investigații la copiii de 11-12 ani, evaluându-se indicii cardiovasculari; tensiunea arterială sistolică și diastolică; frecvența contracțiilor cardiace, iar în baza lor determinarea potențialului de adaptare cu ajutorul formulei de calcul după Антропова М.Н. și col. (2000). Aprecierea s-a efectuat conform următorului criteriu: nivel satisfăcător $PA < 7,2$; încordarea mecanismelor de adaptare $PA = 7,21-8,24$; adaptare nesatisfăcătoare $PA = 8,25-9,85$; dereglarea mecanismelor de adaptare $PA > 9,86$. Cercetările s-au desfășurat în condiții de activitate obișnuită și de stres de menajare în instituția de învățământ Liceul Teoretic M. Eminescu” din s. Sadaclia. În cercetări au fost incluși 41 de elevi, dintre care 20 fete și 21 băieți.

Descrierea rezultatelor

Situațiile stresogene care acționează asupra organismului uman induc o reacție de răspuns din partea tuturor organelor și sistemelor de organe, în special aceasta poate fi ușor detectată la sistemul cardiovascular, care este unul dintre sistemele cele mai vulnerabile la asemenea acțiuni. Investigațiile indicilor cardiovasculari în condițiile relative confortogene ne-a dat posibilitate să evidențiem, că FCC la toți preadolescenții sunt în limitele valorilor normei sau individual pot varia cu mici valori nesemnificative. În asemenea condiții TAS în normă a fost atestată la 15% din fete și 9% dintre băieți, de asemenea și TAD la cea mai mare parte dintre ei avea valorile mai sporite. Aceasta poate fi condiționat de faptul, că înregistrările au fost făcute la început de an școlar, iar condițiile în care activează copiii evident că lasă amprentă asupra organismului lor, în pofida faptului că factori stresogeni suplimentari n-au fost înregistrați, iar însăși mediul în care ei activează poate fi stresogen. Luând în considerare faptul, că trecerea la treapta gimnazială aduce schimbări în mediul unde se organizează orele (orele se efectuau în ciclul primar într-o singură sală de clasă) numărul profesorilor, cerințele impuse ne-am așteptat și la modificări ai indicilor cardiovasculari. Astfel, a fost stabilit, că la circa 85% din băieți și la tot atâtea fete, în perioada de adaptare (trei săptămâni după începerea anului de învățământ) pulsul s-a mărit cu aproximativ 10-15 bpm și numai la 4,7% din băieți și 5% din fete FCC s-a mărit cu 4-9 bpm. Aceasta demonstrează că majoritatea copiilor au resimțit acțiunile trecerii de la ciclul

primar la cel gimnazial, ceea ce a constituit o etapă stresogenă pentru ei. În luna decembrie, când copiii au fost din nou investigați, indicii FCC nu mult se deosebeau de cei înregistrați la început de septembrie, când copiii au venit la studii. În cazul în care adaptarea va avea loc rapid sistemele de organe și organismul în întregime nu va avea de suferit, iar dacă adaptarea va dura o perioadă lungă, atunci pot apărea dereglări funcționale sau chiar maladii care vor persista și în următorii ani de școală.

Către finele primului semestru de adaptare, în luna decembrie la 19% din băieți și 30% din fete valorile TAS s-au mărit cu 15-20mm/Hg, la 29% din băieți și 30% din fete cu 10-14mm/Hg, la 19% din băieți și 10% din fete cu 5-9mm/Hg, iar la 33% din băieți și 30% din fete TAS a scăzut. Din aceste date putem concluziona că stresul emoțional, prezent la preadolescenți în perioada de adaptare, acționează simțitor atât asupra băieților, cât și a fetelor, ceea ce coincide cu datele literaturii [1, 2].

Aceasta se întâmplă probabil din cauza că la această vârstă ei au început să aibă atitudine mai serioasă față de lucrurile care se întâmplă în jur și aceasta le condiționează starea de stres. De asemenea, situația existentă denotă o pregătire a organismului care și mobilizează propriile resurse pentru a acționa prompt și într-un timp cât mai scurt. Cu privire la TAD am observat că la 30% din fete și 47,6% din băieți valorile acesteia s-au mărit cu 10-15 mm/Hg, iar la 15% din fete și 9,5% din băieți - cu 5-9 mm/Hg. Astfel, a fost confirmat faptul descris în literatură, că perioada de adaptare este una stresogenă pentru preadolescenți și depășirea ei rapid poate feri organismul de consecințe nedorite asupra sănătății, dar paralel cu aceasta și sporire a randamentului școlar. Schimbările care s-au înregistrat în activitatea sistemului cardiovascular ne-au orientat la aprecierea potențialului de adaptare a acestui sistem, iar în baza lui, a reacției întreg organismului la condițiile de stres emoțional provocate de trecerea la ciclul gimnazial de studii. Capacitatea de adaptare, precum și viteza derulării acesteia la diferite persoane nu este identică. În acest sens, se poate vorbi despre nivelul de adaptare satisfăcător, nesatisfăcător, încordarea mecanismelor de adaptare și dereglarea lor. Adaptarea socială derulează datorită interacțiunii dintre oameni. Gradul de adaptare a individului la grup va fi determinat pe de o parte de caracteristicile mediului social, iar pe de alta, de caracteristicile și specificul acestuia. În categoria factorilor subiectivi (legați de însuși specificul individului) pot fi menționați: nivelul de stresare, starea de sănătate a copilului, competența lui, autoaprecierea, gradul de identificare cu grupul sau altă structură socială; de asemenea depinde de sex, vârstă și careva criterii tipologice [6].

Analiza potențialului de adaptare a copiilor la începutul lunii septembrie ne-a dat posibilitatea de a constata, că nivel satisfăcător al adaptării posedă doar 5% din preadolescenți, subiecți de gen masculin în aceasta categorie nu s-au plasat.

Cei mai mulți preadolescenți (70% fete și 48% băieți) au un potențial de adaptare nesatisfăcător, încordarea mecanismelor de adaptare s-a estimat la un număr neînsemnat de fete și la circa 28% din băieți, iar la 20% fete și 24% băieți a fost înregistrată dereglarea

mecanismelor de adaptare.

Manifestarea la fete a unui asemenea tablou al potențialului de adaptare diferit de al băieților, dar și foarte diferit în grupul de vârstă, posibil este legat de nivelul de dezvoltare fizică și psihică a organismului și de implicarea mai largă a mecanismelor de reglare nervoasă a organismului. Datele înregistrate ne dovedesc existența problemei de adaptare și vulnerabilitatea sistemelor de organe în aceasta perioadă (figura 1).

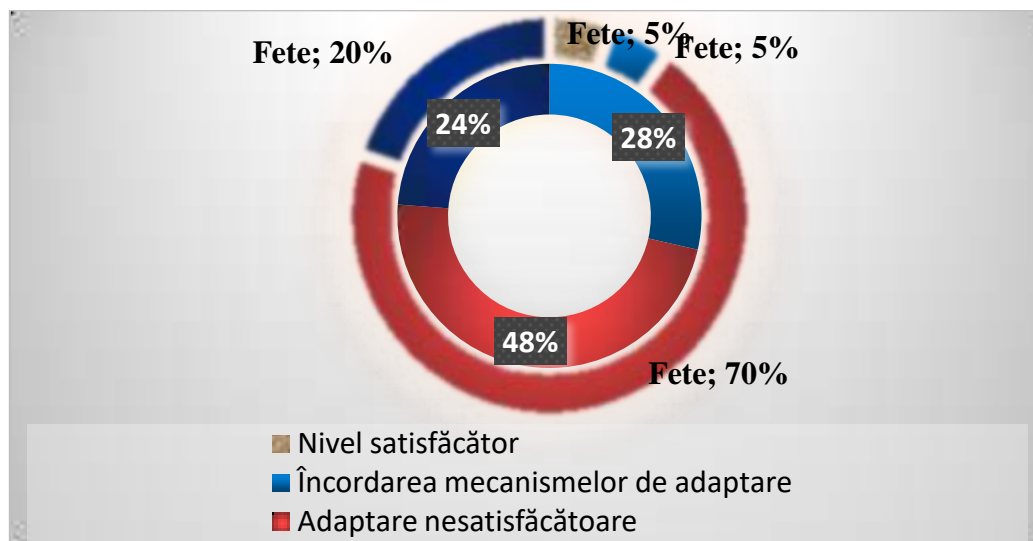


Figura 1. Repartizarea fetelor și băieților după potențialul de adaptare a sistemului cardiovascular la debutul perioadei de adaptare la ciclul gimnazial (septembrie)

Pornind de la idea că adaptarea este de durată, am evaluat potențialul de adaptare a sistemului cardiovascular la finele semestrului I (luna decembrie) a perioadei de trecere la ciclul gimnazial. Datele denotă, că la 35% din fete și 24 % din băieți se atestă un nivel satisfăcător al potențialului adaptării, la 25% din fete și 33% din băieți se manifestă încordarea mecanismelor de adaptare , a scăzut de peste 2 ori numărul fetelor și cu 10% a băieților cu adaptare nesatisfăcătoare, iar degradarea mecanismelor de adaptare s-a constatat la 5% din băieți și 10% dintre fete.

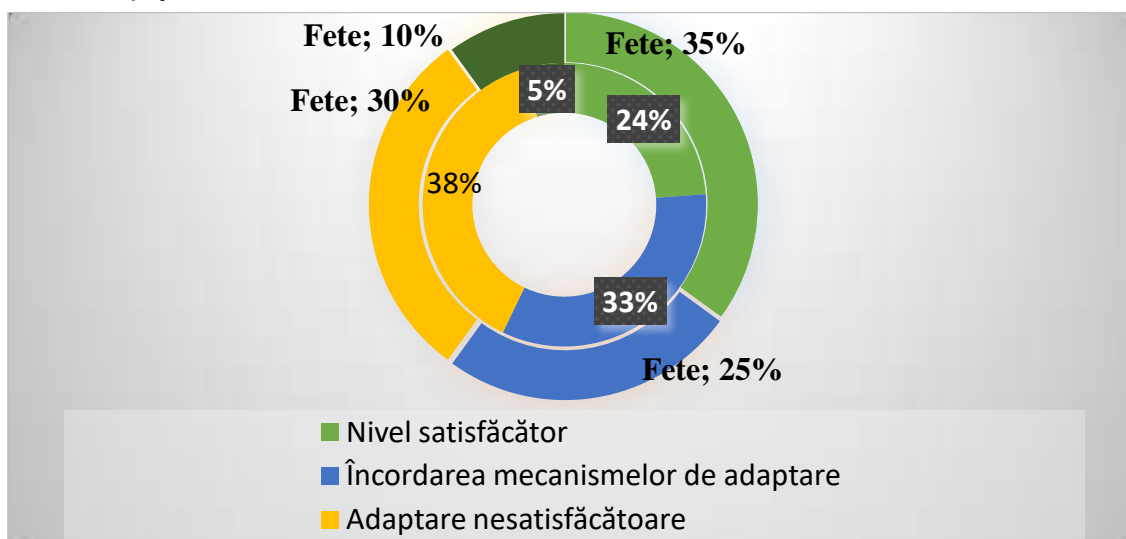


Figura 2. Repartizarea fetelor și băieților după potențialul de adaptare a sistemului cardiovascular în perioada de adaptare la mediul gimnazial (decembrie)

Comparând datele obținute la această etapă de cercetare cu cele de la debutul perioadei de adaptare putem conchide, că un număr mic din preadolescenți au depășit relativ ușor această perioadă, dar există încă un număr relativ mare de elevi care în acest interval de timp n-au reușit să se adapteze, astfel la ei se atestă o încordare a mecanismelor de adaptare sau chiar dereglare a lor, ei solicitând o atenție deosebită și crearea condițiilor pentru diminuarea factorilor stresogeni emoționali.

Concluzii. Adaptarea elevilor la treapta gimnazială de studii este un proces de durată și e necesar de a le asigura acestora condiții relativ confortogene de activitate în care să fie eliminată posibilitatea de apariție a anxietății, sentimentului de frică, singurătate și nesiguranță, să predomine un climat favorabil pentru afirmare și activitate productivă. Atunci când preadolescentul nimerește într-un mediu nou, nefamiliar, apare disconfortul și sporește riscul dezadaptării școlare, iar ca urmare are loc diminuarea randamentului școlar, apar probleme ce țin de starea sănătății copiilor, în special nevrozele, iar de rând cu ei se alarmează și părinții și profesorii. În aceste condiții procesul de trecere de la treapta primară la cea gimnazială se complică, însă la o organizare corectă, în bază științifică a lui, copii se pot adapta la noile cerințe ce li se impun în această perioadă, cerințe sporite față de procesul educațional, comportament, regim al zilei de muncă și odihnă etc.

De aceea, misiunea numărul unu a școlii în această perioadă este de a asigura o tranziție facilă a elevului de la treapta primară la cea gimnazială, acest lucru înfăptuindu-se cu ajutorul pedagogilor, părinților și al altor persoane apropiate elevului.

Bibliografie

1. Armario P., del Rey R., Martin-Baranera M. et al. Blood pressure reactivity to mental stress task as a determinant of sustained hypertension after 5 years of follow-up. *J Hum Hypertens* 17, 2003. p. 181–186.
2. Eiff A.W., Gogolin E., Jacobs U., Neus H. Heart rate reactivity under mental stress as a predictor of blood pressure development in children. *Journal of hypertension. Supplement: Official Journal of the International Society of Hypertension*. 1985 Dec; 3(4), p.89-91.
3. Golu P. Învățare și dezvoltare. București: Editura științifică și Enciclopedică, 1985. p. 79.
4. Антропова М.Н., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Прогностическая значимость адаптационного потенциала сердечнососудистой системы у детей 10 -11 лет. *Физиология человека*, 2000. Т. 26. № 1, с. 56 -61.
5. Ракульцева Е., Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации. Омск, 2007. с. 3.
6. Рубинштейн А.Н. Основы общей психологии. СПб М.: Питер ком., 2003. 397 с.
7. Цукерман Г.И. Перевод из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема. *Вопросы психологии*, 2001, №5, с.19-35.

INSTRUIREA INTERACTIVĂ

Mariana GHERGIȘAN

Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu Karpen”, Bacău, România

Rezumat. Instruirea interactivă este un tip superior de instruire, care se bazează pe interactivitatea subiecților instruirii, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale, afective cu colegi și cadrul didactic, precum și interacțiuni cu conținuturile curriculare. Preocupări legate de activitatea și activizarea elevilor se regăsesc permanent de-a lungul istoriei omenirii, din cele mai vechi timpuri. În teoria și practica pedagogică românească, ea a fost susținută de pedagogi și psihologi contemporani. Există mai multe metode interactive care dezvoltă gândirea divergentă și convergentă, imaginația constructivă, capacitatea de descoperire, de explorare, de analiză critică etc.

Cuvinte-cheie: instruire, interactivă, interactivitate, învățământ, pedagogic, psihologic, cognitiv, metodă, conversația.

Abstract. Interactive training is a superior type of training, which is based on the interactivity of the training subjects, by establishing intellectual, verbal, social-emotional, and emotional interactions with colleagues and also with the teacher as well as interactions with curricular content. Concerns related to the activity and activation of students have been found permanently throughout human history, since ancient times. In Romanian pedagogical theory and practice it has been supported by contemporary pedagogues and psychologists. There are several interactive methods that develop divergent and convergent thinking, constructive imagination, the ability to discover, explore, critically analyze, etc.

Keywords: training, interactive, interactivity, education, pedagogical, psychological, cognitive, method, conversation.

Introducere

Instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe asigurarea interactivității subiecților instruirii, respective pe implicarea și participarea lor (inter) activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și cu ceilalți colegi și de interacțiuni cu conținuturile curriculare [2, p. 14].

Preocupări legate de activitatea și activizarea elevilor în procesul didactic regăsim încă din Antichitatea elenă și romană, promovate de: Socrate, Platon, Aristotel, Seneca.

În Evul Mediu, educația de masă s-a făcut grație bisericii, metoda intuiției fiind utilizată și fiind considerate de marii pedagogi: Comenius, Locke, Rousseau și Pestalozzi, ca principiul fundamental al învățării și al dezvoltării psihice intelectuale a copiilor.

În perioada interbelică, s-a trecut de la învățământul tradițional scolastic, de orientare livrescă, la un învățământ activ, de orientare practică, bazat pe activismul intelectual și fizic al elevilor și pe valorificarea experiențelor din viața cotidiană.

În această perioadă interbelică a apărut în teoria și practica educației curentul „școala activă”, sintagma fiind consacrată de P. Bovet în 1917 și a început să fie utilizată în limbajul pedagogic începând cu 1920.

Pledoaria genetică a școlii active este pentru situarea copilului în centrul educației și pentru realizarea de activități pornind de la voință și inteligență personală a acestuia, în scopul influențării pozitive a tuturor laturilor personalității sale – intelectuală, afectiv-motivațională și psihomotorie; punerea accentului pe copil a condus la ideea ca, acesta trebuie să se formeze pe măsură ce se maturizează [2, p. 20].

În perioada postbelică, modele ale instruirii incluzând analize pedagogice și psihologice referitoare la rolul acțiunilor elevilor în instruire și la relevanța lor cognitivă, au fost oferite de reprezentanții celor trei mari școli psihologice din lume:

- ✓ școala de la Geneva, reprezentată de J. Piaget
- ✓ școala de la Moscova, reprezentată de P. I. Galperin
- ✓ școala de la Harvard, reprezentată de B. F. Skinner
- ✓ spre sfârșitul secolului XX, pedagogul și psihologul American J. S. Bruner elaborează o teorie de sine stătătoare, specifică domeniului instrucției.

Cele patru mari personalități de mai sus au elaborat concepții psihologice și pedagogice foarte valoroase pentru progresul cercetărilor din domeniul educației și teorii care recunosc rolul acțiunii, dar oferă modele de activizare diferite.

La începutul secolului XXI, instruirea interactivă se caracterizează printr-o polarizare a teoriilor învățării înspre abordarea behavioristă sau înspre cea cognitivistă.

În abordarea behavioristă era valorizată cu precădere relația asociativă stimul-răspuns, învățarea fiind analizată și explicată doar prin intermediul elementelor sale exterioare, de provocare și de răspuns, prin întăririle comportamentelor, prin asigurarea de feedback.

În abordare cognitivistă, învățarea este analizată și explicată cu ajutorul mecanismelor interioare de prelucrare a informației, studiindu-se impactul lor în ansamblul personalității [M. Miclea, 1994]. Abordarea cognitivistă evidențiază faptul că, procesele cognitive interne pot fi inițiate și dezvoltate prin demersuri pedagogice specifice, indiferent de premisele și potențialul ereditar, condițiile de mediu socio-cultural și chiar vârsta celor care învață.

Instruirea interactivă în teoria și practica pedagogică românească a fost susținută și argumentată din perspectiva interdisciplinară de pedagogi și psihologi contemporani. În acest sens, cităm în ordine alfabetică: Elena Bonchiș, Venera Cojocariu, Teodor Cozma, Sorin Cristea, Constantin Cucoș, Ioan Jinca, Mircea Miclea, Crenguța-Lacramioara Oprea, George Văideanu și alții. [2, p. 27]

Fundamentarea importanței și a necesității instruirii interactive, găsirea unor modalități eficiente de activizare în cunoașterea școlară au constituit și constituie priorități pentru specialiștii din domeniul educației, pentru demersurile oamenilor școlii, în general, pentru teoria și practica educației. Experiența didactică de până acum ne demonstrează că instruirea

interactivă a constituit o permanentă incitare și provocare și că a fost și a rămas, deopotrivă, necesitate și dorință, realitate și aspirație educațională.

Metode interactive

1. Conversația și tipuri de conversație

Este una din cele mai active și mai eficiente modalități de instruire, este axată pe procesul de învățare și dezvoltare a personalității. Are o multitudine de funcții, din care se disting următoarele funcții esențiale: funcția euristică; funcția de clarificare, de sintetizare și aprofundare a cunoștințelor; funcția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor; funcția de verificare sau de control,

2. Conversația euristică

Este cea mai importantă și cea mai des întrebuințată, este o modalitate aparte de învățare prin descoperire.

3. Metoda discuțiilor și metoda dezbaterilor

Învățământul modern favorizează discuția și dezbateră în grup. Discuția are semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate, în diferite scopuri. Dezbateră are înțelesul unei discuții pe larg și amănunțite a unor probleme controversate și rămase deschise, urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților.

4. Metoda dezbaterii Phillips-66

Cadrul didactic împarte clasa de elevi în mai multe grupuri de discuții; pentru fiecare grup se desemnează un conducător de discuții care supraveghează și dirijează dezbateră; după discutarea la nivelul grupelor, conducătorul de discuții raportează în fața clasei concluziile/soluțiile luate; cadrul didactic assemblează concluziile și dacă sunt diferite, toți elevii participă la găsirea soluției optime.

5. Metoda asaltului de idei (brainstorming-ul)

Este o metodă a discuției în grup, inițiate de A. Osborn (1953) cu funcția distinctă de a înlesni căutarea și găsirea celei mai adecvate soluții a unei probleme de rezolvat, printr-o intensă mobilizare a ideilor tuturor participanților la discuții. Este un bun exercițiu de stimulare și cultivare a creativității de grup, pentru a îndruma participanții să producă mai multe soluții. Tehnica asociativă are un specific aparte prin faptul că disociază timpul de producere a ideilor de timpul în care se evaluează aceste idei, ceea ce stimulează gândirea divergentă, creșterea producției de idei.

6. Metoda problematizării

Învățarea prin rezolvarea de probleme sau prin explorarea alternativelor, este o variantă a euristicii, o altă modalitate, mai complexă, de aplicare a teoriei învățării prin descoperire.

Sensul principal al aplicării acestei metodologii este de a încuraja activitatea mintală a elevilor, de a provoca facultatea de combinare(asociere) și de a dezvolta invenția și creativitatea.

7. Sinectica

Este o metodă prin excelență de exersare și educare a creativității, este asemănătoare brainstormingului, deoarece are și ea în vedere amânarea reluării ideilor emise și încurajează producția de idei. Se pare a fi mai eficace, prin faptul că reprezintă o încercare mai disciplinată și mai preocupată de valorificare a stărilor emoționale care însoțesc în mod firesc procesele de creație. Este o procedură care se bazează pe utilizarea metaforelor și analogiilor în favoarea înlesnirii, înțelegerii situației problematice, astfel încât neobișnuitul (străinul) să devină familiar, iar obișnuitul să apară ca ceva straniu (strain). În acest sens este centrată pe dezvoltarea fanteziilor elevilor și considerată ca fiind hotărâtoare în afirmarea creativității.

8. Metoda focus-grup

A fost dezvoltată de Paul Lazarsfeld și Robert Merton, sociologi cercetători la Universitatea Columbia, SUA, la începutul anilor 1940, secolul trecut. Ea reprezintă o discuție focalizată pe o anumită tematică delimitată, în scopul obținerii unor date aprofundate, al modificării ideilor, atitudinilor și opiniilor exprimate de către participanți. Discuția nu se restrânge la o singură sarcină de lucru, ci la parcurgerea unei succesiuni, până la epuizarea întregii teme avute în vedere. Se pornește de la afirmarea unei opinii de grup, pentru a se ajunge la modificarea totală a părerilor, în finalul discuției. Preocuparea este îndreptată aici nu în direcția obținerii consensului, ci în mod deliberat a contrariului.

9. Metoda acvariului(fishbowl) sau a interacțiunii observate

Această metodă urmărește mai bine decât metoda focus-grup gradul de interacțiune și de influențare reciprocă dintre membrii grupului. Elevii implicați sunt puși, prin alternanță, într-o dublă ipostază: atât aceea de participanți activi la dezbateri, cât și de observatori ai interacțiunilor care au loc [1, p. 137-167].

10. Metoda mozaicului (jigsaw)

Ea îmbină învățarea individuală cu învățarea în echipă(team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină "expert". El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi. [3, p.196].

Această metodă presupune mai multe etape și faze și prezintă unele avantaje: dezvoltă capacitățile de ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă, rezolvare de probleme; sarcina comună poate fi îndeplinită numai în condițiile în care fiecare elev își aduce contribuția la realizarea ei și astfel se anihilează lenea socială; elevii învață unii de la alții, ierarhiile dispar, elevii sunt învățați să ofere și să primească ajutor. [3, p. 198].

11. Controversa creativă sau controversa academică

Inițiată de David Johnson și Roger Johnson (1995), această metodă se impune prin câteva avantaje: generează raționamente de înaltă calitate, stimulează implicarea și

creativitatea la rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; intensifică interactivitatea între participanți; produce stimă de sine, competență socială și abilitate de a controla stresul și confruntarea cu poziții adverse [1, p. 171].

12. Metoda cubului

Este o metodă utilizată atunci când se urmărește explorarea unui subiect sau a unei atitudini din mai multe perspective. Se creează un bun prilej de valorizare a activităților și operațiilor de gândire implicate în studierea unui conținut [1, p. 173].

Se mai cunosc și alte metode interactive, ca de exemplu: metoda piramidei, jocul didactic, studiul de caz, scheletul de pește, diagrama cauză-efect, tehnica florii de nufăr, portofoliul individual/de grup, explozia stelară, metoda pălăriilor gânditoare, tehnica 6/3/5, metoda Frisco etc. [3, p. 192-193].

În concluzie, se poate spune că ceea ce este comun tuturor acestor metode, în esență euristice bazate pe descoperire, este faptul că acestea transformă elevii din simplii receptori ai științei “gata făcute” sau din simpli “consumatori de cunoștințe” în „producători” ai propriilor cunoștințe. Metodele la care facem trimitere aici au marele merit că dezvoltă capacități cognitive superioare precum: gândirea divergentă și convergentă, imaginația constructivă, capacitatea de explorare, de emiterie de ipoteze și verificare de ipoteze, capacitatea de descoperire, capacitatea rezolutivă, capacitatea de analiză critică și reflecție ș.a.

Formarea spiritului științific nu este, prin urmare, o problemă de schimbare a adevărilor, ci de schimbare a tipului de activitate intelectuală, de metodologie care se utilizează [1, p. 173].

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Ed. Polirom, 2006.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Ed. Polirom, 2013.
3. Oprea C-L. Strategii didactice interactive. București: Ed. didactică și pedagogică R.A., 2009.

MUNCA DIDACTICĂ, STRESUL PROFESIONAL ȘI RISCURILE PENTRU SĂNĂTATE

Aurelia GLAVAN, doctor, conferențiar universitar

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. În acest articol ne-am propus să analizăm consecințele stresului profesional asupra performanțelor cadrelor didactice prin intermediul unui Model integrativ stres-performanță. Cercetările demonstrează numeroase implicații ale stresului emoțional în etiologia diferitelor tulburări, dezechilibre mintale și emoționale care se răsfrâng asupra performanțelor profesionale ale cadrelor didactice.

Cuvinte cheie: stresul ocupațional, factori de stres, efectele stresului, model integrativ.

Abstract. In this article we set out to analyze the consequences of professional stress on teachers performance through an integrative stress-performance model. Research demonstrates many implications of emotional distress in the etiology of various disorders, mental and emotional imbalances that affect the professional performance of teachers.

Keywords: occupational stress, stressors, stress effects, integrative model

Stresul a devenit, în ultimul timp, un fenomen tot mai răspândit. Acest termen este unul dintre cei mai populari și a devenit o sursă de îngrijorare, destul de justificată, pentru manageri. În Uniunea Europeană, stresul în muncă reprezintă a doua problemă de sănătate legată de activitatea profesională, după afecțiunile dorsale. Acesta afectează 28% dintre angajații UE. Stresul în muncă este cauza a peste un sfert din totalul concediilor medicale a căror durată reprezintă cel puțin două săptămâni de absențe de la locul de muncă. Stresul în muncă poate fi cauzat de riscuri psihosociale cum sunt proiectarea activităților, organizarea muncii, management (solicitări profesionale deosebite și posibilități reduse de control asupra propriei activități sau probleme cum ar fi violența și hărțuirea la locul de muncă). Stresul ocupațional reprezintă o problemă importantă în domeniul psihologiei și una dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă, fiind generat de viața profesională, de mediul muncii, cu consecințe nemijlocite asupra activității profesionale, dar și asupra sănătății celor care prestează munca respectivă [1; 5].

Interesul manifestat față de structura mecanismelor psihologice ale stresului ocupațional a sporit considerabil începând cu anii 1980. Aceasta în condițiile în care revendicările salariale pentru bolile determinate de stres au reprezentat mai mult de 11% din totalul revendicărilor (1991) iar un studiu național de sănătate realizat în 1985 în SUA arată că o jumătate din populația instituționalizată a suferit un stres „moderat” sau „mare” și aproximativ 11 milioane de muncitori au declarat că stresul psihic a fost principalul motiv care le-a pus sănătatea în pericol la locul de muncă [4]. Problematika stresului ocupă o poziție centrală și în cercetările educationale începând încă din anul 1917, considerându-se că nivelul performanțelor umane este condiționat de managementul stresului. Tot mai multe cercetări din ultima vreme acreditează ideea că sănătatea psihosomatică a persoanei se află

în strânsă dependență de mecanismele de control sau adaptare la stres, decât de intensitatea și formele stresului la care este expusă. În consecință, dacă ultimele decenii au fost dominate de investigația stresului, actualmente centrul de interes se mută spre relaționarea stres-performanță și spre strategiile de prevenire, control, stăpânire ale stresului ocupațional, deci spre adaptarea la stres [6].

Stresul profesional și-a pus amprenta și asupra instituțiilor școlare, ce reprezintă importante verigi în educația și formarea personală și profesională, iar cadrele didactice sunt elementele cheie ce pot contribui la optimizarea procesului instructiv-educativ. Însă puține studii de specialitate au vizat stresul ocupațional al cadrelor didactice. Cercetări vizând stresul ocupațional au fost, de regulă, destinate personalului executiv din diferite organizații și managerilor, mai puțin cadrelor didactice [9; 11]. Conceptul de stres ocupațional (sau stres la locul de muncă) poate fi definit ca fiind rezultatul cel mai dăunător, fizic și psihic, ce se produce când cerințele postului nu se potrivesc cu resursele, capacitățile și nevoile angajatului. Acesta manifestă o dublă acțiune: la nivelul persoanei care receptează situația stresantă și la nivelul instituției asupra căreia se răsfrânge existența unui climat stresant. Astfel, pentru a face față stresului și a se adapta condițiilor stresante, se recurge la anumite mecanisme de apărare. Modalitatea de coping (de control al stresului sau de apărare față de stres) vizează strategiile de diminuare a efectelor negative ale stresului [7]. Coping-ul presupune deopotrivă eforturi orientate spre acțiune și intrapsihic, pentru a face față solicitărilor externe și interne și conflictelor dintre ele. Ipotezele principale susțin că există o relație între cauza percepută a stresului ocupațional al cadrelor didactice și modalitatea de coping adoptată, fiind confirmate de cercetările realizate [10].

În acest context propunem analiza mecanismelor și a consecințelor stresului asupra performanțelor cadrelor didactice prin intermediul unui model integrativ stres-performanță [3]:

- *Stimuli de mediu (stresori)* – zgomot, căldură, amenințări, presiunea timpului etc.;
- *Evaluare* – percepția controlului, puterea amenințării, motivația, nivelul aptitudinilor, pregătirea;
- *Așteptări (resurse)* – perceperea aptitudinilor, eficacitatea, dorința de acțiune, încrederea;
- *Efecte* – scăderea vitezei de realizare a sarcinii, scăderea acurateței de realizare a sarcinii, limitarea câmpului atenției, teama.

Procesul este declanșat, inițiat (după cum se vede în model) de prezența stimulilor din mediul ambiant, a stresorilor. Cercetările au inventariat un număr foarte mare de stimuli care pot fi percepuți ca stresori. De exemplu, Murphy L.R. [8] îi grupează astfel:

1. *Factori intrinseci*: dificultatea muncii; viteza de lucru; autonomia; lucrul în schimburi; caracteristicile fizice și materiale ale mediului de muncă (lumină, temperatură etc.).

2. *Rolul în organizație*: conflictul rolului; ambiguitatea rolului; nivelul de responsabilitate.
3. *Dezvoltarea carierei*: supra/subpromovarea; siguranța serviciului; oportunitățile în dezvoltarea carierei.
4. *Relațiile de la locul de muncă*: șefii; colegii de muncă; subalternii.
5. *Structura organizațională/climatul*: participarea la luarea deciziilor; stilul de conducere; modalități de comunicare.

Stimulii din mediu fac obiectul unei duble evaluări din partea individului:

1. *O evaluare primară* – în care stimulul este evaluat sub mai multe aspecte:
 - *al severității*, adică al măsurii în care el poate afecta scopurile și homeostazia persoanei. Cu cât un stresor este considerat mai sever, cu atât mai intensă va fi reacția de stres a individului;
 - *al naturii*, cu cât stimulul va fi mai ambiguu (subiectul va avea mai puține informații despre el), cu atât va genera o reacție de stres mai intensă;
 - *al momentului impactului cu situația de stres*. Este important pentru subiect dacă confruntarea cu trauma psihică este iminentă sau ea va surveni după o anumită perioadă de timp. Cercetările au demonstrat că iminența confruntării este mai stresantă decât amânarea ei. Mai exact reacția la stres crește ca intensitate o dată cu trecerea timpului, dacă confruntarea este iminentă, decât dacă va avea loc după scurt timp. Reacția de stres se reduce în condițiile în care impactul cu trauma poate fi amânat;
 - *al probabilității apariției unei situații stresante*, ce se finalizează în gradul de certitudine subiectivă a impactului cu stresorul. Se știe că incertitudinea are consecințe mai stresante chiar decât o certitudine pesimistă a iminenței confruntării cu o situație stresantă [6].

Rezumând, în urma evaluării primare, subiectul va ști cât de sever este stresul, care este natura sa, când va surveni impactul și cu ce probabilitate. Abia în urma evaluării primare și în funcție de rezultatul ei, se vor declanșa mecanismele de adaptare la stres (mecanismele de coping). Dacă confruntarea nu este severă sau este precis delimitată, încât permite subiectului să-și pregătească o reacție adecvată, reacția la stres nu va apărea, iar mecanismele de coping nu se vor activa.

2. *Evaluare secundară* – ce constă în evaluarea propriilor resurse sau abilități de către subiect, în sensul stabilirii posibilității de a face față sau nu stimulului. Evaluarea secundară se face în funcție de discrepanța dintre stresor (cerere) și posibilitățile individului (ofertă). Dacă discrepanța este mare, evaluarea secundară se va exprima în termeni negativi, iar stresul va fi perceput ca o amenințare. Dacă discrepanța este mică – deci individul are posibilitatea să facă față stresului – evaluarea se va exprima în termeni pozitivi – stresul va fi perceput nu ca o amenințare, ci ca o provocare. Evaluarea se finalizează cu apariția unor așteptări care pot fi pozitive ducând la îndeplinirea cu succes a sarcinii sau negative, la stres

și insuficiență în rezolvarea problemelor. Conceptul de așteptare din punctul de vedere al performanței este sinonim cu cel de eficacitate, autostăpânire și încredere în reușită [2]. De aceea dezvoltarea așteptărilor pozitive reprezintă factorul decisiv în pregătirea personalului pentru a acționa în situații de stres. Așteptările determină diferențierea nivelului de realizare a sarcinii și din perspectiva scopului, având consecințe de natură psihologică, cognitivă, emoțională. Modelul integrativ stres-performanță permite evidențierea a trei modalități de intervenție în vederea reducerii stresului și a creșterii performanțelor în activitatea educațională:

1. *Tehnologizarea spațiului de muncă* în scopul reducerii efortului și a solicitărilor. Această strategie presupune intervenția în faza inițială a procesului, prin realizarea unui mediu mai puțin solicitant pentru oameni.
2. *Pregătirea, antrenamentul, simularea* în scopul înzestrării personalului cu informațiile, cunoștințele, activitățile necesare dobândirii încrederii în forțele proprii și a unei atitudini pozitive care să-i permită atingerea performanțelor chiar în condițiile presiunii stresului.
3. *Selecția personalului*, adică găsirea acelor persoane capabile să acționeze în condiții stresante. Acești oameni trebuie să fie astfel selecționați încât să fie mai puțin predispuși spre perceperea situațiilor ca fiind stresante (chiar dacă sunt), mai puțin vulnerabili la efectele stresului.

Concluzii

Efectele distructive ale stresului asupra nivelului de realizare a sarcinilor, asupra performanțelor sunt bine cunoscute și fac obiectul de studiu al cercetărilor de ani de zile. Stresul este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat, cu care majoritatea persoanelor se confruntă zilnic pe toate planurile. În acest domeniu, un sector aparte, datorită multiplelor implicații, îl constituie stresul ocupațional. În pofida dezvoltărilor teoretice sau practic aplicative abordate de specialiștii din diverse domenii de-a lungul timpului, problematica stresului oferă în continuare, poate azi mai mult decât altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative care să conducă spre un control mai eficient al acestuia. Între profesiile afectate puternic de stres, potrivit studiilor, profesorii se află pe unul din locurile fruntașe. Sănătatea mentală a cadrelor didactice își pune amprenta asupra actului instructiv –educativ și implicit asupra discipolilor, asupra personalității acestora. Cercetările demonstrează numeroasele implicații ale distresului emoțional în etiologia diferitelor tulburări și dezechilibre mintale și emoționale care se răsfrâng asupra performanțelor profesionale ale cadrelor didactice.

Bibliografie

1. Andreescu A., Liță Șt. Managementul stresului profesional. ed. A ii-a, rev. București: Editura Ministerului Administrației și Internelor, 2006.
2. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. In: American Psychologist, 1982. p.122-147.
3. Driskell J., Salas E. Overcoming the effects of stress on military performance. In: Handbook of Military Psychology, John Wiley&Sons Ltd., 1991.
4. Hurrell J., Murphy L.R. An overview of occupational stress. Second edition. Boston, 1992.
5. Iurcu M., Iurcu E.V. Tratat de ergonomie: managementul resurselor umane. Târgoviște: Editura Biblioteca, 2007.
6. Miclea M. Stres și apărare psihică. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1997.
7. Mitrache G. Predescu C. Managementul stresului în profilaxia bolilor degenerative. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
8. Murphy L.R. Occupational stress management in trends. In: Organizational, Behavior, vol. 2, 1995.
9. Nica E. Managementul performanței: perspectivă umană. București: Editura economică, 2006.
10. Păuș V.A. Comunicare și resurse umane. Iași: Polirom, 2006.
11. Подопригора М.Г. Индивидуальное поведение в организации. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

ROLUL ÎNVĂȚĂRII (INTER)ACTIVE LA ELEVII DE LICEU

Andreea MARCOCI-DIMA, doctorand, UST

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ., UST

Rezumat. Articolul tratează aspecte legate de învățarea activă și interactivă a elevului, în cadrul instruirii școlare. Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev, astfel aceasta poate fi definită ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. Învățarea interactivă este un tip de învățare care are la bază implicarea colaborativă profundă - intelectuală, psihomotorie, afectivă și volitivă - a subiectului învățării în interacțiuni sociale active care îi asigură progresul cunoașterii la nivel individual, dar îi furnizează și o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ.

Cuvinte cheie: învățare, elev, profesor, instruire, activă, interactivă.

Abstract. The article deals with issues related to the active and interactive learning within the limits of school instruction. Active learning is the strategy most commonly used by teachers in student-centered activities, so it can be defined as a process that allows the subject of learning direct contact with the studied material. Interactive learning is a type of learning that is based on the deep collaborative involvement - intellectual, psychomotor, affective and volitional - of the subject of learning in active social interactions that ensures the progress of knowledge at the individual level, but also provides him with a thinking that goes beyond the possibilities of a single individual.

Keywords: learning, student, teacher, instruction, active, interactive.

Proiectarea și realizarea optimă ale activității instructiv-educative depind de felul cum se desfășoară, dimensionează și articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice, care imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaționale în comportamente și mentalități nu este posibilă dacă activitatea de predare și de învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi realizați pentru atingerea scopului propus. [1, p. 285]

Procesul de învățământ poate fi definit ca fiind activitatea complexă, intenționată, programată, organizată și conștientă de predare și învățare. Învățarea este latura procesului de învățământ intenționată, programată, organizată și conștientă de asimilare și dobândire a cunoștințelor teoretice și practice de către elev pe baza predării și a studiului independent.

Procesul de învățare presupune implicarea a două forțe [2, p. 33, 34]:

- Forțele care facilitează, provoacă și determină schimbarea - *cadru didactic*.
- Forțele aflate în plin proces de dezvoltare, care suportă schimbarea și care se implică activ în actul de transformare personală - *elevul*.

Astfel procesul de învățare este cunoscut în literatura de specialitate sub două denumiri: învățarea ca proces și învățarea ca produs.

Învățarea ca proces reprezintă o succesiune de operații, de acțiuni, stări și evenimente interne conștient finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoștințe mentale. Aceasta solicită un activism susținut din partea celui care

învață, astfel încât sarcina cadrului didactic este aceea de a organiza și dirija învățarea în sensul de a implica, a angaja și a determina participarea activă a elevului. *Învățarea ca produs* apare ca un ansamblu de rezultate noi, produse de activitatea procesuală, și se referă la: cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini și comportamente.

Didactica tradițională se axează pe activitatea profesorului, cu rol de sursă unică de cunoștințe, deținător al adevărului absolut, care transmite, dispune și controlează întreaga activitate didactică. Elevul se supune, urmărește, receptează pasiv și execută. Raportul de dominare din partea profesorului stinge spiritul de inițiativă și cooperare, defavorizând comunicarea autentică, întreține anonimatul și inhibă copilul.

Didactica modernă este focalizată asupra învățării elevului, și nu pe activitatea profesorului, copiii fiind priviți ca subiecți activi ai propriei lor formări: *"Modelul...centrat pe învățarea activă... pune accentul pe achiziția de competențe, pe asimilarea și utilizarea de cunoștințe, cât și pe dorința de a continua să învețe pe toată durata vieții"* [3, p. 8]

În locul unui învățământ verbalist și pasiv, didactica modernă promovează ideea de efort personal, *de a-l pune pe elev în contact direct cu sursa de informare, îndemnându-l la căutări, explorări, cercetări, care să-l conducă la redescoperirea adevărului, pe cât posibil, prin forțe proprii.* Elevul, cu particularitățile, trebuințele și interesele sale, este așezat în centrul activității de învățare, iar profesorul organizează, stimulează și îndrumă experiențele de învățare ale elevilor, încurajându-i să aibă inițiative și curaj de acțiune. Actul instruirii antrenează din cele mai vechi timpuri resurse umane și materiale bogate și variate. Instruirea reprezintă însușirea unui corp de informații într-o manieră care să declanșeze elaborarea unor structuri și procese intelectuale, operaționale, și să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al individului, astfel instruirea este acțiunea realizată cu intenția de a produce învățarea. [2, p. 31]

Mușata Daciana Bocoș afirmă că *"Pedagogia activă și interactivă responsabilizează elevul, care își asumă învățarea, favorizează construcția sensului noii cunoașteri și a autonomiei"*, astfel acesta este o pedagogie a muncii și a efortului, a schimburilor intelectuale, sociale, verbale și afective, a convingerii și a entuziasmului, în care interacțiunile sociale și procesele cognitive sunt văzute ca modalități complementare pentru realizarea cunoașterii științifice. Pedagogia și instruirea interactivă lucrează cu mecanisme școlare centrate pe activitatea de învățare a elevului, ne referim astfel la o *pedagogie centrată pe elev*, în care acesta devine actor în actul educativ și în realizarea de reguli. Elevul este membru al unei clase în care instruirea interactivă, este reconfigurată și dobândește valoarea unui rețeauă mai vastă, ce implică și alte forme complementare de transmitere a culturii.

Activitățile de învățare desfășurate de elevi pot fi caracterizate drept „active” și se formează în etape progresive, premergătoare atingerii nivelului dorit - de realizare de proiecte de învățare personalizate - în măsura în care sunt întrunite condițiile [4, p. 86]:

- Se asigură un *mediu educațional stimulat, activizant, interactiv, dinamic*;
- Învățarea se bazează pe o *motivație internă/intrinsecă* și pe o motivație cognitivă

superioară, pe dorința de a ști a elevilor;

- Elevul manifestă dorința de a reflecta interior, de a gândi prin sine însuși;
- Elevul caută soluții la probleme cu care se confruntă sau care îl preocupă;
- Elevul se implică în acte voluntare îndreptate în direcția rezolvării unei probleme pe care și-o pune el însuși și în direcția depășirii anumitor obstacole de cunoaștere;
- Elevul are curajul să-și exprime liber ideile, întrebările, ipotezele în cadrul activităților colaborative; elevul utilizează combinații de stiluri de învățare adecvate, eficiente;
- Elevul devine apt să se angajeze în manieră autonomă în activitate, să practice exercițiul autonomiei în termeni specifici vârstei.

Astfel, observăm că noțiunea „*învățare activă*”, ne conduce imediat spre cea de „*elev activ*”, elementele care ne indică această situație sunt următoarele: intervine efectiv în activitatea didactică și îi modifică variabilele, depune eforturi de reflecție personală, de gândire, efectuează acțiuni mentale și practice de căutare, cercetare, redescoperă adevăruri, conștientizând faptul că întotdeauna mesajele externe acționează prin intermediul condițiilor interne; se implică activ în procesul instructiv educativ, ajunge să participe cu plăcere la activitățile didactice; își formează și exersează abilități și strategii metacognitive, reflectând asupra *lui însuși* ca subiect angajat în învățare, *sarcini de învățare* - asupra cerințelor acesteia, *strategiilor de învățare* pe care le consideră oportune în rezolvarea sarcinii de învățare și a modului în care ele pot fi folosite [4, p. 87]:

- este co-participant conștient și activ, în procesul propriei formări și devine co-responsabil de învățarea și formarea sa;
- conștientizează eforturile pe care le presupune învățarea, natura, volumul și complexitatea acestora;
- desfășoară activități de învățare în funcție de obiective clar definite, respectiv își asumă obiectivele operaționale ale activității comunicate de profesor, le interiorizează și își propune obiective intermediare;
- estimează corect timpul necesar pentru efectuarea demersurilor proiectate;
- își dezvoltă gustul de a învăța, manifesta dorința de a căuta activ, de a experimenta, de a cerceta, de a descoperi, de a desfășura activități diverse, de a socializa;
- conștientizează că se pregătește pentru o învățare autonomă și pentru o educație permanentă;
- dobândește progresiv autonomie cognitivă și educativă.

Învățarea interactivă este un tip de învățare care are la bază implicarea colaborativă profundă - intelectuală, psihomotorie, afectivă și volitivă - a subiectului învățării în interacțiuni sociale active care îi asigură progresul cunoașterii la nivel individual, dar îi furnizează și o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ.

Atât în învățarea activă cât și în cea interactivă sunt angajate capacități și structuri cognitive, de imaginație care generează resurse creative și motivaționale. Sunt cazuri în care unii elevi apelează mai mult la memorie, la operații de memorare și de înțelegere; alții la

gândire (capacitatea de a pune și de a rezolva probleme). În cazul în care apelează mai mult la gândire, se dezvoltă fie operațiile de gândire convergentă care presupun căutarea și găsirea unui răspuns simplu și corect; fie operațiile de gândire divergentă prin care se ajunge la emiterea unor răspunsuri posibile, la o situație cu final deschis; ori la o gândire evaluatoare ce duce la anumite judecăți în baza unor criterii implicite sau explicite; deci, unii fac apel la aptitudinile creatoare ce ar presupune capacitatea de a elabora idei; iar alții la gândirea critică care are la bază capacitatea de analiză, de interpretare și de explorare [5, p.6].

În concluzie, elevul care învață în mod *activ* și *interactiv* este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, managerul propriilor resurse, capabil să își reorganizeze în permanență achizițiile proprii, în manieră sistemică. Învățarea activă presupune ca subiectul învățării și desfășoară activități și înregistrează achiziții semnificative, dar în același timp, este capabil de metacogniție, adică gândește și analizează mecanismele propriilor demersuri de înțelegere și învățare. Astfel, elevii devin capabili să își monitorizeze și autoregleze învățarea; să dezbate critic, să evalueze, să amelioreze; să elaboreze proiecte personalizate de învățare; să își asume responsabilitatea obiectivelor educaționale personale formulate; să se implice autonom în învățare și formare.

Învățământul activ este de timp modern, formativ, întrucât el presupune, în primul rând o activizare a proceselor mentale superioare ale elevilor, care se soluționează în activități vizibile, exterioare, în comportamente și conduite exterioare. Toate acestea sunt planificate de profesor, care anticipează și proiectează modalitatea și direcția de dezvoltare a acțiunilor mentale, a atitudinilor și intereselor elevilor, prefigurându-le dezvoltarea psihică și rafinarea abilităților de gândire.

Instruirea interactivă presupune implicarea activă, interactivă și creativă a elevilor cu întregul lor potențial intelectual, fizic și afectiv-motivațional. Acesta urmărește realizarea de noi structuri cognitive, acționale, afective, motivaționale și voliționale operaționale. Deci, activizarea reprezintă un rezultat al procesului de învățământ, un mijloc și o premisă a unei instruirii și formări eficiente. A activa elevii în procesul de învățare, înseamnă a-i determina și ajuta, prin diverse strategii și modalități didactice, să devină autori conștienți și responsabili ai propriei cunoașteri, învățări și formări și să își câștige treptat, independența și chiar autonomia de cunoaștere și educativă.

Bibliografie

1. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II a revăzută și adăugită, Iași: Polirom, 2002.
2. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2001.
3. Roland Christensen D. A. Former à une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion. Paris: De Boeck université, Bruxelles, 1994.
4. Bocoș M.D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
5. Jitaru O. Metode interactive pentru stimularea învățării eficiente. Suport de curs, 2018.

COMPETENȚA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ: DIMENSIUNI PEDAGOGICE

Natalia MORARI, doctorandă, UST Chișinău

Rezumat. Competența de cercetare științifică are proiecție pedagogică din perspectiva învățării constructiviste. Învățarea prin cercetare implică: gândire critică și creativă, cunoaștere științifică, inovație, autenticitate. Între etapele cercetării științifice și etapele de formare a unei competențe se atestă corespondențe. Dezvoltarea competenței de cercetare la elevi va asigura nu doar continuitate în procesul de învățare, dar și integrare profesională.

Cuvinte-cheie: competența de cercetare științifică, cunoaștere științifică, constructivism, dimensiune pedagogică.

Abstract. The competence of scientific research has a pedagogical projection from the perspective of constructivism learning. Research-based learning involves: critical and creative thinking, scientific knowledge, innovation, authenticity. Correspondence is attested between the stages of competence formation. The development of research competence in students will ensure not only continuity in the learning process, but also professional integration.

Keywords: scientific research competence, scientific knowledge, constructivism, pedagogical dimension.

Activitățile didactice contemporane trebuie să-l motiveze pe elev să exploreze noi adevăruri prin realizarea unor sarcini cu caracter problematizat, ce valorifică experiența de învățare din trecut și o completează cu date noi, utile, prin acțiunea individuală de a învăța prin descoperire. Acțiunea de a cerceta a elevului organizată pe etape de cercetare va implica abilități cognitive, constructiviste, dar și gândirea critică, având la bază cunoașterea științifică. Pentru a provoca elevul la acțiunea de cercetare, cadrul didactic va crea contexte educaționale pentru ca elevul să obțină cunoaștere științifică în mod independent, fiind doar ghidat. Toate aceste elemente: cunoaștere științifică, context educațional și abilitățile elevului, vor modela un comportament de cercetare științifică și vor dezvolta competența de cercetare științifică la nivelul școlii. Dezvoltarea competenței de cercetare va începe în școală și va continua în mediul universitar, asigurând continuitatea procesului educațional. Competența integrându-se, astfel, în domeniul pedagogic preuniversitar.

O cercetarea științifică se realizează nu doar în universități de către cercetători științifici și discipolii acestora, dar și în învățământul general, la etapa studiilor liceale, fiind condusă de profesori și este orientată spre dezvoltarea competențelor elevului. În procesul de învățare elevul operează cu termeni științifici, treptat învață să utilizeze limbajul științific propriu disciplinelor de studiu, își dezvoltă o gândire științifică, devenind capabil să formuleze argumente științifice

A cerceta, a căuta, a întreba sunt elementele cheie în învățarea constructivistă [3, p.61]. Ideea centrală a constructivismului este că cei ce învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile cunoștințelor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor [3,

p.61]. În învățarea constructivistă nu recepționarea informației este importantă, dar construcția este fundamentală.

Prin învățarea de tip constructivist elevul devine conștient de propriile achiziții pe care le interiorizează ca urmare a căutărilor, descoperirilor, investigațiilor realizate chiar de el. Această implicare în cunoaștere creează înțelegeri personale, active [3, p.60].

Învățarea constructivistă este interpretată ca o realizare a învățării prin cercetare, punctul comun dintre învățare și cercetare este cunoașterea științifică, iar rolul elevului nu este de „a urma calea strict științifică a cercetătorului”, dar el „este inițiat în specificul, procesul, metodologia, organizarea, prezentarea rezultatelor, tocmai pentru a înțelege științific realitatea” [2, p.56]. Cercetarea este de 2 tipuri: conceptuală și empirică. Cercetarea empirică se bazează pe experiență sau pe observații, adesea fără a ține cont de sistem și teorie. Este o cercetare bazată pe date, prezentând concluzii care pot fi verificate prin observații sau experimentare [5, p.10]. Putem defini cercetarea drept un fel de „căutare” științifică și sistematică de informații necesare cu privire la un anumit subiect [5, p.2]. Cercetarea științifică se bazează pe cunoașterea științifică și este o căutare realizată în cadrul unui proces complex, al cărui conținut este dat de creația științifică [6, p.5]

Autorii ghidului metodologic „Educație centrată pe elev”, pornind de la afirmația că „nu putem cunoaște ceea ce nu credem și că substratul convingerilor constituie cunoașterea subiectului”(după Earle W.J.), afirmă că „autenticitatea este o condiție necesară pentru cunoaștere”[2, p. 29]. Aceștia afirmă că scopul educației este de „a-l pune pe elev în situația de a ajunge la cunoștințe, informații”, adică să se implice activ în explorarea științei. Formarea capacității elevului de a fi autentic reprezintă un obiectiv pedagogic, dar și un generator de inovație. Inovația reprezintă un alt aspect al competenței de cercetare, care corelează cu „aplicarea corectă a regulilor pedagogice” prin folosirea „metodologiei adecvate” și toate, împreună, servesc unui scop important al activității educaționale: „păstrarea unui continuum în inovare la toate nivelele funcționale ale educației” [2, p.10]. Elevii trebuie familiarizați cu fenomenul inovației într-un domeniu științific și trebuie încurajați să realizeze și ei ceva nou. Acest lucru este posibil odată cu dezvoltarea competenței de cercetare la elevi.

Un moment surprinzător este corespondența dintre etapele procesului de formare a unei competențe și unele etape ale procesului de cercetare. O competență trebuie să parcurgă succesiv anumite etape, conform algoritmului: cunoștințe fundamentale, cunoștințe funcționale, conștientizare, aplicabilitate, comportament/atitudine [2, p.79]. Etapele procesului de cercetare sunt: identificarea problemei, documentarea/informarea, formularea ipotezei, alegerea metodelor de cercetare, analiza și sinteza datelor acumulate, formularea concluziilor [4, p.38]. Observăm corespondența dintre „cunoștințele fundamentale” (competență) și „documentarea / informarea” (cercetare), adică nevoia de cunoștințe de bază într-un domeniu este suplinită de o documentare minuțioasă. La fel, se observă legătura dintre „cunoștințe funcționale” (competență) și „etapa de analiză și sinteză” (cercetare).

Punctul de tangență îl constituie ideea că prin analiză și sinteză poate fi demonstrată funcționalitatea cunoștințelor. În cercetare „analiza și sineza” se face pe baza unei activități practice sau a unui experiment, care generează date, iar în procesul de formare a competenței „aplicabilitatea” se realizează prin sarcini concrete, punctul comun dintre acestea fiind acțiunea elevului. Corespondențele atestate transferă cercetarea științifică în domeniul pedagogic, oferindu-i statut de competență, ce poate fi dezvoltată la elevi în învățământul preuniversitar.

Comportamentul de cercetare este proiectat curricular prin prisma competențelor specifice disciplinei [1, p.42] John Dewey subliniază că: „experiența școlară e necesar să se convertească nu doar în performanțe academice, ci să impregneze tânărului un spirit de investigație și să-l pregătească totodată pentru participarea activă la locul său în comunitate” [apud: 1]. Activitatea de cercetare reprezintă o formă de organizare a procesului de învățare. Elevii care fac cercetări își dezvoltă gândirea creativă, responsabilitatea, reflectează la propriul proces de dobândire a cunoștințelor, își susțin punctul de vedere prin argumente.

În concluzie, dimensiunea pedagogică a competenței de cercetare științifică se reflectă în teoriile cognitivă și constructivistă, în chiar procesul de formare a competenței. Dezvoltarea competenței de cercetare este o perspectivă pedagogică puțin explorată, fiind considerată mult timp o prerogativă universitară. Aceasta trebuie privită nu doar ca o oportunitate de asigurare a continuității în sistemul educațional, dar și ca o formă de organizare a învățării pentru viață, deoarece capacitatea de cercetare și inovare este o prioritate în integrarea profesională.

Bibliografie

1. Bîrnaz N., Serbinov L. Competența de investigație, imperativ al societății axate pe cunoaștere. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2015, nr.5 (85). p.42-48.
2. Callo T., Paniș A., Andrițchi V., Afanas A., Vrabii V. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. 171 p.
3. Oprea C. Metode interactive de predare, învățare, evaluare. Suport de curs. Inspectoratul școlar al Județului Teleorman, 2012. 77 p.
4. Scifos L. Competența de cercetare – factor de continuitate în educație. În: Didactica Pro, nr.5-6 (39-40), 2006. p.33-39.
5. Sinteze. Principii de bază ale cercetării. https://sanitaracraiova.spiruharet.ro/images/scoalsanitaria/sinteza_principii_de_baza_ale_cercetarii.pdf
6. Sursa: https://www.academia.edu/28768956/Metodologia_cercet%C4%83rii_%C5%9Ftiin%C5%A3ifice

MERITOCRAȚIA ȘI PROCESE MERITOCRATICE VERSUS TRASEUL PROFESIONAL ÎN EDUCAȚIE

Liliana POSTĂN, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul prezintă o analiză a documentelor normative și metodologice cu privire la dezvoltarea profesională a resurselor umane în educație, prin prisma conceptelor meritocrație și traseul profesional în educație. Demersul analitic urmărește estimarea valorii comportamentului profesional bazat pe meritocrație și a traseului profesional asumat, bazat pe încredere. În concluzie la cele analizate în articol, autoarea conchide că, deși conceptele meritocrație și traseu profesional în educație au capătat, în ultimii 7-5 ani, uzanță și aplicabilitate la nivelul proceselor de management al carierei și de dezvoltare profesională a resurselor umane, nu este atestată o viziune coerentă în domeniul dezvoltării profesionale a resurselor umane la nivel de sistem, se resimte lipsa unui document de politici și a unei abordări strategice, care ar integra documentele normative, administrative, metodologice în vigoare.

Cuvinte cheie: educație, dezvoltare profesională, meritocrație, traseu profesional, carieră.

Abstract. The article presents an analysis of the normative and methodological documents on the professional development of human resources in education, through the prism of meritocration concepts and the professional path in education. The analytical approach aims to estimate the value of professional behaviour based on meritocracy and the professional path assumed, based on trust. In conclusion to those analysed in the article, the author concludes that, although the concepts of meritocration and career path in education have, in the last 7-5 years, acquired usage and applicability at the level of career management and professional development processes of human resources, a coherent vision in the field of professional development of human resources at system level is not attested, there is a lack of a policy document and a strategic approach, which would integrate the regulatory, administrative, methodological documents in force.

Keywords: education, professional development, meritocracy, professional route, career.

Educația reproduce sau proiectează sistemul social și economic? Prin educație și formare urmarim să asigurăm coeziunea socială, egalitatea membrilor societății și democrația sau ne orientăm spre asigurarea unei economii competitive și concurențiale? Este orientată educația spre valorile sociale sau liberale? Este educația un spațiu al confortului intelectual, psihologic sau al angajamentului competițional pentru performanță și excelență?

Probabil că, pe timp scurt și mediu, asociat proceselor de reziliență a sistemului educațional, legate de pandemia, declanșată de virusul COVID19, expectanțele meritocratice ale sistemului și ale managerilor instituțiilor publice de educație, legate de resursele umane au trecut pe plan secundar, prioritare fiind activitățile de asigurare a continuității procesului educațional în condiții de carantină. Totuși, o panoramă enunțiativă a documentelor, emise de autoritatea națională în domeniul educației în semestrul pandemic, ne va confirma importanța politicilor de resurse umane în sistemul educațional: Ordinul nr. 92 din 03.02.2020, cu privire la formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale; Ordinul nr. 431/2020 privind aprobarea documentului „Reperle metodologice de organizare și desfășurare a etapei

republicane/ raionale/municipale/ instituționale de atestare a cadrelor didactice și de conducere, sesiunea 2020”.

Codul educației, în Titlul IX cu referire la resursele umane în sistemul de învățământ legiferează conceptul managerial de dezvoltare profesională a resurselor umane prin stagii în instituții de învățământ și cercetare acreditate, unitatea de estimare fiind durata formării, cuantificată în credite de dezvoltare profesională. Prezumi că strategiile, legate de resursele umane în sistemul educațional, dezvoltate pentru a pune în aplicare prevederile Codului educației, au la bază filosofia conceptului Dezvoltare a resurselor umane. Dezvoltarea profesională a resurselor umane (DPRU) este un concept socio-economic, fundamentat în cadrul administrării și managementului, incluzând și educația și formarea profesională continuă [10].

La acest moment, avem tentația de-a explora conceptul DPRU, pentru a pune în valoare complexitatea și caracterul sau coroborant, dar ne vom rezuma la trimiteri succinte către surse avizate și vom menționa că și acest concept este pe picior de perimare a valorii sale aplicative, odată cu extinderea conceptului de capital uman în domeniile social și economic și actualizarea recentă a Agendei pentru competențe în Europa în vederea obținerii unei competitivități durabile, a echității sociale și a rezilienței [7].

Dezvoltarea resurselor umane reprezintă preocuparea de a îmbunătăți abilitățile intelectuale sau emoționale necesare unui angajat pentru a-și îndeplini mai bine funcția. Scopul dezvoltării resurselor umane este de a spori capacitatea unui angajat de a îndeplini cu succes îndatoriri și responsabilități mai mari, de nivel superior [11]. Autorii R. Mathias și H. J. Jackson (1994) scot evidență obiectivul de anticipare profesională al conceptului.

Dezvoltarea profesională a resurselor umane este o activitate de management și un proces pe termen lung ce include: împărțirea responsabilităților privind dezvoltarea între angajat și organizație; un accent mai mare pe acțiuni orizontale pentru lărgirea lor; folosirea crescândă a îndrumătorilor; pregătirea și perfecționarea profesională continuă; accentuarea rolului managerilor în dezvoltarea personalului. Dezvoltarea profesională a resurselor umane înseamnă mai mult decât obținerea îndemnării și calificării specifice unei anumite profesii. Dezvoltarea resurselor umane trebuie să includă asemenea scopuri cum sunt: schimbarea atitudinii privind implicarea angajaților; sporirea abilităților de a comunica; folosirea celor mai bune judecăți în decizii inovative, motivarea și stimularea muncii prin stabilirea unei corespondențe între investițiile în capitalul uman, politicile legate de structurarea activității de muncă și cele de salarizare [apud 11, p. 177].

Cercetătoarea Otilia Dandara susține că, „evoluția în cariera didactică și dezvoltarea profesională în acest domeniu este marcată de condiții specifice exercitării profesiei: societatea nu apreciază la justa valoare munca specialiștilor în domeniul educației, iar înșiși specialiștii în domeniul educației consideră că munca lor are multiple inconveniențe. (...) Cei care au reușit să avanseze ierarhic în cariera educațională sunt mai motivați pentru predare și pentru a rămâne în sistem. Cercetarea realizată prin metoda chestionarului a scos în evidență că

profesorii, cei care realizează o evoluție în carieră conform modelului orizontal, sunt motivați să facă predare, fiindcă le place această muncă. Managerii școlari, care au făcut o carieră conform traseului vertical, sunt predispuși să fie în continuare manageri, însă s-au îndepărtat de predare. Concluzionăm că, nu modelul traseului evoluției în carieră este determinant pentru dezvoltarea profesională, ci particularitățile individuale și reprezentările persoanei despre progres și succes [5].

În contextul raționamentului de mai sus, putem stabili că dezvoltarea profesională a resurselor umane în educație, constituie un parcurs continuu, pe un traseu proiectat la nivelul sistemului de învățământ, marcat de subiectivismul caracterial al oamenilor din sistem, or această descriere este specifică noțiunii de carieră profesională, pe care autorii o definesc la interferența muncii, educației, vieții personale și succesului [6, p. 38-42].

Referindu-se la o budată despre cariera în pedagogie, autoarea Tatiana Cartaleanu, menționează că, cariera profesorului nu se exprimă în posturi și funcții, iar creșterea lui profesională deseori nu este vizibilă pentru cei din afara sistemului. În același timp, puține profesii reclamă atât de multă lucrare „întru ființă” și perfecționare continuă, iar domeniul nostru dă în vileag/trădează mai rapid decât altele fosilizarea [2, p.34-37].

În vederea unei emergențe pozitiviste a afirmației de mai sus, revenim la noțiunea de traseu profesional, operaționalizată din perspectiva educației și formării pe parcursul vieții, a celor trei forme ale educației și ale societății cunoașterii. Vazut tradițional, traseul profesional al profesorului, chiar ancorat în conceptul de atestare a cadrelor didactice, este unul de aprofundare și nu de extindere. Or, cele trei perspective de mai sus îmbogățesc substanțial profilul ocupational pedagogic. Competențele psihopedagogice, andragogice, de consiliere, mentorat, de management educațional, valorificarea experienței din perspectiva expertizei profesionale, dar și formarea la locul de muncă diversifică viața profesională în educație, ori flexibilizarea profesională, oferă un grad mai înalt de securitate profesională, dar și crește motivația intrării și menținerii în domeniul ocupational Învățământ [3].

În cadrul normativ și de politici educaționale, noțiunea de traseu profesional este abordată în contextul învățământului profesional tehnic și definită ca „trajectorie de integrare profesională”. [9] Pentru asigurarea caracterului continuu al învățării și realizării transferabilității și mobilității între educație, muncă și viața privată, conceptele și politicile cu referire la sistemul și procesul educațional trebuie să fie auditate din perspectiva indicatorilor europeni de învățare continuă (ELLI) [7].

În temeiul art. 140 din Codul Educației, MECC a pus în aplicare Recomandările privind dezvoltarea profesională prin formare continuă a cadrelor didactice și manageriale [12].

Dacă, Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (2018) pune în practică conceptul de atestare a cadrelor didactice, care reprezintă o acțiune de evaluare specială, angajată la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ [4, p. 98-99]. Recomandările privind dezvoltarea profesională prin formare continuă a cadrelor didactice

și manageriale atrag atenția asupra managementului formării profesionale continue bazată pe nevoile persoanei și ale organizației, leagă formarea profesională cu politicile muncii (Codul Muncii - păstrarea salariului pe durata stagiilor de formare, orientarea a 2% din fondul de salarizare pentru necesitățile de formare etc.). În opinia noastră, se impune consolidarea legăturii procedurilor de dezvoltare profesională cu prevederile Legii privind sistemul unitar de salarizare în sectorul bugetar nr. 270 din 23.11.2018 și ale Hotărârii Guvernului Nr. 1231 din 12-12-2018 pentru punerea în aplicare a prevederilor Legii nr. 270/2018 privind sistemul unitar de salarizare în sectorul bugetar, care introduc noțiunea de clase de salarizare, salariu de bază, spor de performanță.

Tinerii specialiști și deținătorii diplomelor de master în științe ale educației/ la disciplina predată, care dețin studii superioare inițiale în domeniul de activitate sau la disciplina predată, care sunt în drept să participe la procesul de atestare după minim doi ani de activitate educațională, își pot estima creșterea salariale pentru o perioadă de circa 12 ani. Intrând în profesie cu clasa de salarizare 54-56, parcurgând procedurile de atestare pentru gradele didactice II, I, superior își pot majora clasa de salarizare cu 15 clase succesive. Majorarea respectivă se stabilește pe o perioadă de până la 5 ani de la data acordării gradelor didactice. Plata salariului de bază majorat în conformitate cu alineatul precedent va continua în cazul confirmării nivelului de pregătire profesională înainte de expirarea termenului indicat. În cazul retrogradării sau al retragerii gradului didactic în urma atestării ordinare, majorarea clasei de salarizare se va reduce până la cea prevăzută pentru gradul inferior sau se va anula [8, p.44]. În domeniul politicilor privind resursele umane în educație mai găsim încă cel puțin două grupe de documente, orientate spre planificarea ocupației și evaluarea cadrelor didactice și a cadrelor de conducere în educație:

- Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general, aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
- Metodologia de evaluare a cadrelor de conducere din învățământul general, aprobată prin Ordinul MECC nr. 581 din 26 iunie 2020.

În ultima perioada, urmărim și elemente ale carierei pe diagonală sau meritocratice în educație, dezvoltând comunitatea experților. Acest tip de carieră este o combinație a carierei pe verticală și pe orizontală. Mișcarea diagonală constă în schimbarea domeniului funcțional al individului, concomitent cu schimbarea nivelului său ierarhic, are în vedere dezvoltarea competenței manageriale și profesionale, trecerea de la o specializare îngustă dată de o activitate sau alta la o abordare integratoare, sistemică.

Acest model este unul meritocratic, rezultat al meritelor și performanțelor individuale ale fiecărei persoane. Meritocrația este încurajată de unii și criticată de de alții. Modelul meritocratic este criticat pentru individualismul liberal, opus teoriilor sociale.

În concluzie la cele analizate în articol, reiteram că deși conceptele meritocrație și traseu profesional în educație au capătat, în ultimii 7-5 ani, uzanță și aplicabilitate la nivelul proceselor de management al carierei și de dezvoltare profesională a resurselor umane, nu atestăm o viziune coerentă în domeniul dezvoltării profesionale a resurselor umane la nivel de sistem, se resimte lipsa unui document de politici și a unei abordări strategice, care ar integra documentele normative, administrative, metodologice în vigoare.

Bibliografie

1. Agenda pentru competențe în Europa, disponibil pe: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=9723&langId>
2. Cartaleanu T. Îmbunătățirea continuă a competențelor profesionale: o abordare netradițională. Didactica Pro..., nr.5-6 (81-82) anul 2013. p.34-37.
3. Clasificatorul Activităților Economice din Moldova (CAEM-2). disponibil pe: <https://statistica.gov.md/pageview>
4. Cristea S. Atestarea cadrelor didactice. Didactica Pro, nr.5-6 (81-82), 2013. p. 98-99.
5. Dandara Otilia, Traseul carierei didactice și particularitățile evoluției profesionale, 2016 URI: <http://studiamsu.eu/nr-5-95-2016/>, <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/handle/123>
6. Dandara O., Cotruță A. Educația pentru carieră: abordări conceptuale. Universitatea de Stat din Moldova, Revista Studia Universitatis Moldaviae, 2017. nr.9 (109) Seria “Științe ale educației” ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025. p.3 8-42. CZU: 37.048.4 E p. 38-42.
7. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/elli-index-sound-measure-lifelong-learning-eu>
8. Legea privind sistemul unitar de salarizare în sectorul bugetar nr. 270 din 23.11.2018. p. 44, https://mf.gov.md/sites/default/files/1.%20Legea%20270_ro.pdf
9. Metodologia de urmărire a traseului profesional al absolvenților învățământului profesional tehnic, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației nr. 1187 din 10 decembrie 2015.
10. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul Nr. 482 din 28-06-2017. disponibil pe: <https://www.legis.md/cautare/getResults?doc>
11. Prodan A., Rotaru A. Managementul resurselor umane. Editura Sedcom Libris, 2006. 275 p. ISBN:978-973-670-164-1.
12. Recomandările privind dezvoltarea profesională prin formare continuă a cadrelor didactice și manageriale. disponibil pe: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin>

VALORILE PRIORITARE LA TINERII MODERNI

Gabriela REPEȘCO, master în Științe ale Educației, UST

Rezumat. În articol se elucidează actualitatea problemei valorilor la tinerii secolului XXI. Se prezintă instrumentele de identificare a valorilor prioritare, precum și rezultatele obținute în urma prelucrării datelor. Prioritate se acordă în acest articol descrierii organizării experimentului constatativ axat pe stabilirea ierarhiei valorilor la tinerii moderni. Rezultatele curente sunt ilustrate în figuri și se descriu din punct de vedere calitativ. Raționamentele deduse în baza judecăților de valoare asupra datelor constatative sunt codificate în concluzii.

Cuvinte cheie: valori, ierarhia valorilor, independență, tineri.

Abstract. The article elucidates the topicality of the issue of values for young people in the 21st century. The tools for identifying priority values are presented, as well as the results obtained from data processing. Priority is given in this article to the description of the organization of the ascertaining experiment focused on establishing the hierarchy of values in modern young people. The current results are illustrated in the figures and are qualitatively described. The reasonings inferred from the value judgments on the ascertaining data are codified in the conclusions.

Keywords: values, the hierarchy of values, independence, youth.

Prioritățile epocii actuale și perspectivele societății cunoașterii determină creșterea continuă a responsabilității învățământului superior față de tineri, ca principali beneficiari ai educației. În ultimele decade asistăm la creșterea substanțială a numărului de persoane incluse în învățământul terțiar. Această realitate constituie o reală provocare pentru universitățile din întreaga lume, care sunt chemate să furnizeze educație de calitate unei populații extrem de diverse din punct de vedere socio-economic, cultural, etnic, moral și intelectual.

Actualmente, în condițiile unei societăți moderne, însușirea de către tineri a unor cunoștințe legate de sistemul de valori promovat de societățile democratice, stimularea dezvoltării personale continue și conștientă și formarea unor abilități sociale noi care să facă legătură armonioasă între sistemul de valori democratice și valorile personale dezvoltate de-a lungul procesului de educație. Este important cum orice acțiune de învățare continuă pornește de la nivelul de pregătire și de la experiența de viață a tinerilor, de la valorile lor, de la principiile lor de viață, de la mediul lor social, economic și spiritual deoarece orice tânăr dispune de exercițiul asumării responsabilității asupra propriei sale existente și a altora, fie a celor din familia sa, fie a celor din instituții în care lucrează [8].

Cercetările temeinice privind fenomenul valorii debutează în Epoca Renașterii și posedă o largă arie de abordări, însă prioritate istorică și științifică îi aparține filosofiei. Cercetătorul V. Pâslaru [6] susține că totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru. Experiența personală este condiționată de valorile prioritare ale personalității,

or, comportamentul omului este „monitorizat” de blocul de orientare, nucleul căreia incumbă anumite valori.

În cercetarea dată am analizat rezultatele obținute în urma chestionării a 70 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 20-38 ani din instituții de învățământ superior, care au participat benevol, manifestând motivație și responsabilitate pe tot parcursul chestionării.

Participarea subiecților la cercetare a fost făcută în baza consimțământului acestora, după ce au fost informați despre scopul cercetării, despre obligația de a le respecta confidențialitatea și dreptul lor de a se retrage din cercetare. Investigația a fost realizată în perioada 2019-2020.

Abordarea problemei cercetate a implicat utilizarea următoarelor instrumente de psihodiagnostic: Testul *Valorile și scopurile mele* [4], Chestionarul *Valorile profesionale* (după D. Super) [2].

Tinerii implicați în cadrul experimentului de constatare au primit testul *Valorile și scopurile mele*, care conține o listă cu 37 valori în scopul identificării celor mai importante valori și scopuri pentru tineri, aceștia fiind rugați să bifeze căsuțele din stânga fiecărei valori care este importantă pentru ei, doar cele după care își trăiesc viața sau sunt hotărâți să își trăiască viața.

În urma prelucrării datelor la testul *Valorile și scopurile mele* au fost obținute următoarele rezultate, care mai apoi au fost aranjate în ordine ierarhică: de la cel mai mult accesate - la mai puțin accesate. Rezultatele obținute la etapa de constatare în urma testării tinerilor sunt ilustrate în figura 1.

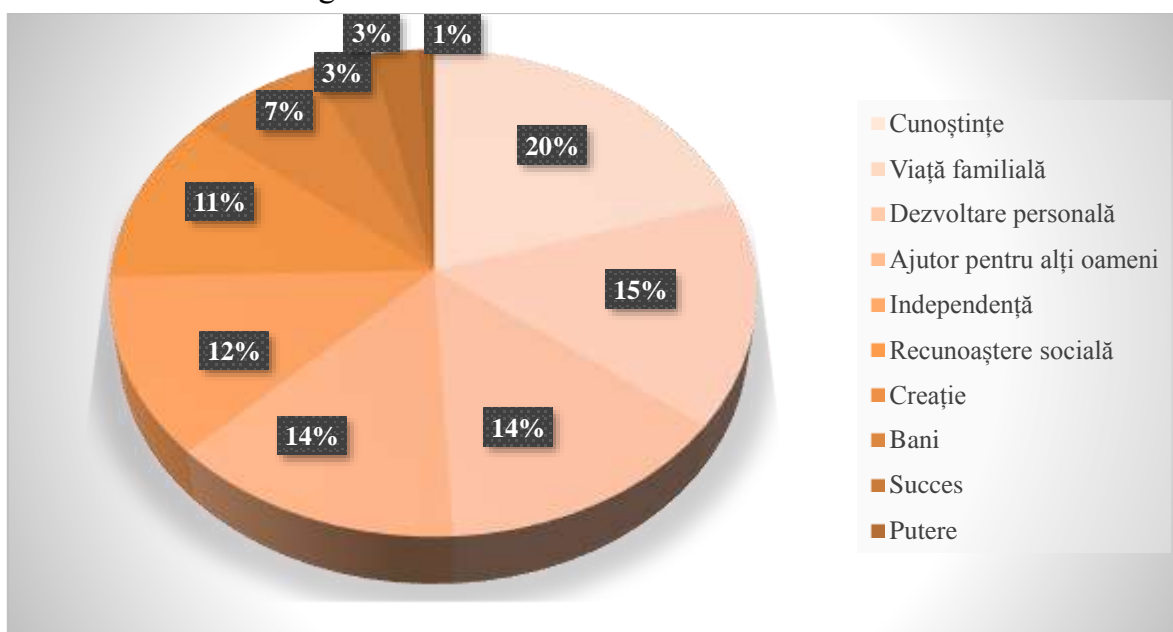


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind ierarhizarea valorilor prioritare la tineri (după datele testului *Valorile și scopurile mele*)

În figura 1 sunt reprezentate rezultatele în (%) obținute în urma prelucrării datelor la testul *Valorile și scopurile mele*, înregistrate de către eșantionul cercetat. Datele au fost aranjate în ordine descrescătoare, în dependență de importanța valorii date pentru fiecare

subiect. Astfel, observăm că pe în urma prelucrării statistice a datelor experimentale în poziția de top tinerii testați plasează *cunoștințele*, în proporție 20 %. Deținerea cunoștințelor ne ajută să ne formăm propria opinie asupra evenimentelor, să ierarhizăm valorile și scopurile noastre prin construcția propriilor cunoștințe, să manifestăm gândire independentă în luarea unor decizii și să promovăm valorile personale. Potrivit rezultatelor ilustrate în figura de mai sus, putem deduce următoarea valoare importantă pentru tineri, *viața familială* - 15% care se plasează pe locul 2 în ierarhia stabilită, fiind o diferență de 5% în comparație cu valoarea de top stabilită. Principalele valori ale personalității se cultivă în cadrul familiei, de aceea a fi un bun familist și un bun părinte este o misiune nobilă care necesită, pe lângă o pregătire anterioară în acest scop, multă dăruire, dragoste, perseverență, muncă și învățare permanentă. Valorile promovate în familie stau la baza dezvoltării personalității, acestea și pun amprenta în dezvoltarea multiaspectuală a personalității.

Dacă e să analizăm în continuare figura 1 observăm diferența de 1% la două valori promovate de tinerii implicați în experiment: *dezvoltarea personală* și *ajutor pentru alți oameni* ocupă aceeași poziție, fiind în proporție de 14%.

Independența reprezintă o valoare care se regăsește printre pozițiile de top, rezultatele constituie 12%, cu o diferență de 2% în comparație cu cele două valori menționate anterior, aceasta fiind o trăsătură de personalitate ce permite gestionarea corectă a timpului, activităților, satisfacerii dorințelor personale, obligațiilor și responsabilităților tinerilor. Cercetătoarea U. Șchiopu [10, p.360-361] susține ideea că omul care se află în permanență sub influența educației poate ajunge la un grad de independență care îi conferă responsabilitate socială. Următoarea valoare cu o diferență nesemnificativă este *recunoașterea socială*, în proporție de 11% din întreg lotul experimental. *Creația* are un rol important în viața omului, aceasta îi oferă posibilitatea de a crea un rezultat original, iar la baza acestei valori se regăsește gândirea independentă precum și viceversa, dacă e să ne referim la lotul cercetat, această valoare deține 7%. *Banii și succesul* sunt valori care se regăsesc în poziții marginale conform rezultatelor acestea sunt pe aceeași poziție și au obținut 3%. Astfel, putem presupune că pentru subiecții testați banii ca valoare sunt doar un mijloc de recompensă pentru munca efectuată. Pe ultima poziție a ierarhiei obținute conform datelor testului Valorile și scopurile mele se regăsește *puterea* ca valoare – 1%.

Un alt instrument folosit în cadrul cercetării a fost chestionarului Valorilor profesionale după D. Super, tinerii chestionați au primit online chestionarul valorilor profesionale (după D. Super), fiind rugați să noteze răspunsul care li se potrivește pe o scală de la 5 la 1, în funcție de gradul de semnificație pe care îi atribuie, fiecare caracteristică profesională descrisă în afirmațiile de mai jos (5 - foarte important; 4 - important; 3 - de importanță medie; 2 - puțin important; 1 – neimportant).

În continuare vom prezenta figura 2, care include distribuția rezultatelor privind ierarhizarea valorilor prioritare la tineri (date în baza chestionarului Valorilor profesionale după D. Super) la întreg lotul experimental. În partea dreaptă a figurii este stabilită o ordine

ierarhică a valorilor obținută în urma prelucrării statistice a datelor conform chestionarului prezentat anterior. Rezultatele obținute sunt prezentate în %, cât și în dependență de numărul de persoane, în ordine descrescătoare.

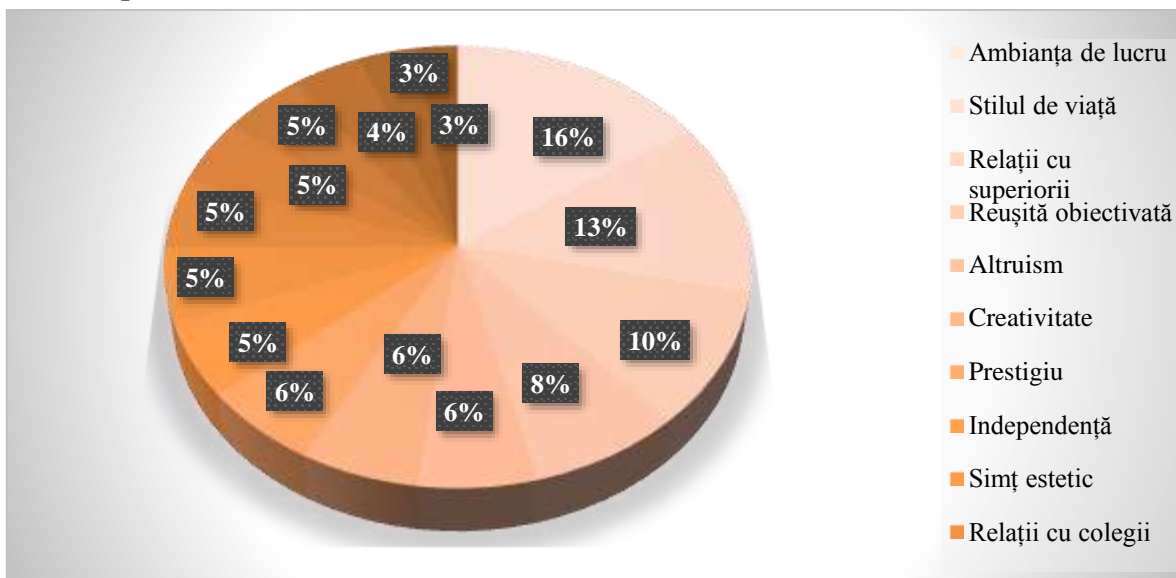


Figura 2. Distribuția rezultatelor privind ierarhizarea valorilor prioritare la tineri
(date în baza chestionarului Valorilor profesionale după D. Super)

Analizând rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului Valorilor profesionale (după D. Super), am stabilit ierarhia valorilor prioritare la tinerii din cadrul grupului experimental. Astfel, în urma prelucrării datelor am stabilit că în cadrul grupului chestionat, din cele 15 valori care le conține chestionarul - 16% din subiecți au plasat *ambianța de lucru* pe locul de top al propriei ierarhii. Pe locul 2 al ierarhiei valorilor proprii 13% din subiecții ai grupului experimental au plasat *stilul de viață*, cu o diferență de 3% în comparație cu prima valoare. Pe locul 3, observăm că 10% din subiecți au plasat *relația cu superiorii*, la fel cu 3% mai puțin decât valoarea precedentă. Pe locul următor, 8% din subiecți au plasat *altruismul*, în continuare observăm că 3 valori se regăsesc cu același rezultat, mai exact 6% din subiecți plasează *independența*, *prestigiul* și *creativitatea* pe poziția 6. Cu o poziție mai jos se regăsesc 5 valori plasate pe aceeași poziție și cu același rezultat: *simț estetic* – 5%, *relații cu colegii* – 5%, *stimulare intelectuală* – 5%, *siguranță* – 5%. Cu o poziție mai jos este plasată *varietatea* ca valoare, în proporție de 4%, cu 1% mai puțin decât cele 4 valori menționate anterior. Pe ultimele poziții 3% din subiecți au plasat *avantajele materiale* pe penultimul loc, iar pe ultima poziție cu același procentaj observăm *conducerea* ca valoare a personalității.

Concluzii

În concluzie putem afirma că valorile nu există niciodată separat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Orice valoare determină alte valori, la rândul său fiind determinate de alte valori. Fiecare dintre noi are o proprie ierarhie a valorilor deținute, iar aceasta ierarhie este unică pentru fiecare individ. Rezultatele obținute în urma aplicării celor două instrumente de

psihodiagnostic: Testul Valorile și scopurile mele și Chestionarul Valorile profesionale (după D. Super) denotă faptul că tinerii chestionați plasează printre valorile de top cunoștințele, viața familială, dezvoltarea personală, ambianța de lucru și stilul de viață.

Bibliografie

1. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori. Suport de curs. Chișinău: S.n. Tipogr. Pulsul Pieței, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
2. Chestionarul Valorilor (după D. Super) [citat: 20.07.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/9697623/chestionare_psihosociologie_schwartz_values_survey_inventar_de_valori_profesionale_d.e._super_modelul_circumplex_al_valorilor_interpersonale
3. Cristea S. Educație prin și pentru valori. În: Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro. Educație prin și pentru valori, nr.1 (35) 2006, pp. 56-58. ISSN 1810-6455. [citat: 05.07.2020]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_35.pdf.
4. Golovei A. Testul Valorile și scopurile mele [citat: 18.08.2019]. Disponibil: <http://www.test.psi-hologie.md/tests/20170205>
5. LAROUSSE. Marele dicționar al psihologiei. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 2006. 1358p. ISBN 978-973-707-099-9.
6. Pâslaru V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurate În: Revista de teorie și practică educațională Didactica Pro... Educație prin și pentru valori, nr.1 (35) 2006, pp. 5-10. ISSN 1810-6455. [citat: 05.07.2020]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_35.pdf.
7. Petre A. Filosofia valorii. București: Fundația Regele I, 1945. 240 p.
8. Schifirneț C. Educația adulților în societatea modernității tendențiale [citat 25.07.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/5926128/Educa%C5%A3ia_adul%C5%A3ilor_%C3%AEn_societatea_modernit%C4%83%C5%A3ii_tenden%C5%A3iale.
9. Silistraru N. Valori moderne ale educației. Chișinău: Inst. de Șt. Ale Educației, 2006.176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
10. Șchiopu U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.

STILURILE MANAGERIALE ȘI INFLUENȚA LOR ASUPRA EFICIENȚEI INSTITUȚIEI

Dumitru RUSU, master în Management și comunicare instituțională

Rezumat. Ritmul rapid al dezvoltării societății revendică de la managerii actuali asigurarea eficienței și performanței sporite a instituției care o conduc. Stilul managerial este o variabilă organizațională care are o influență semnificativă asupra eficienței de ansamblu a instituției. Stilul managerial oferă posibilități enorme în activitatea instituțională, jucând un rol foarte mare în existența și reușita instituției. Eficiența stilului managerial depinde nu numai de particularitățile acestuia și de gradul său de adecvare la situația din organizație și de valoarea subordonaților.

Cuvinte-cheie: stil managerial, stiluri manageriale eficiente, stiluri manageriale ineficiente, stil democrat, stil autoritar, eficiența instituției.

Abstract. The fast pace of the development of the society demands from the current managers the assurance of the efficiency and the increased performance of the institution they lead. Managerial style is an organizational variable that has a significant influence on the overall efficiency of the institution. The managerial style offers enormous possibilities in the institutional activity, playing a major role in the existence and success of the institution. The efficiency of the managerial style depends not only on its particularities and its degree of adequacy to the situation in the organization, but also on the value of subordinates.

Key-words: managerial style, efficient managerial styles, inefficient managerial styles, democratic style, authoritarian style, efficiency of the institution.

Stilul managerial reprezintă comportamentul real al managerului, felul în care își pune concret în aplicare concepția de manager și calitățile sale. Fiecare manager are propriul *stil managerial*, adaptat trăsăturilor de personalitate dar și specificului instituției pe care o conduce. *Stilul managerial* reunește într-un ansamblu cunoștințele, valorile, particularitățile psihosociale și comportamentale ale conducătorilor în exercitarea activității manageriale.

În prezent, este pe deplin acceptat atât la nivel teoretic cât și în activitatea practică faptul, că *stilul managerial* influențează substanțial rezultatele și *eficiența întregii activități a instituției*.

Toate studiile realizate până acum confirmă faptul că nu se poate da o „rețetă” categorică sau certă privind elementele fundamentale ale unui stil managerial care să fie eficient în orice situație. Astfel, în alegerea unui anumit stil managerial trebuie să se țină întotdeauna cont de particularitățile contextului: care sunt trăsăturile managerului, care sunt trăsăturile definiției ale grupului avut în vedere, care sunt caracteristicile situației concrete cu care se confruntă acesta, ce fel de abordare a situației este necesară pentru atingerea performanței etc.

Problema cu care ar trebui să se confrunte managerul instituției nu este găsirea unui stil managerial universal valabil și eficient în orice situație pentru ca așa ceva nu există ci găsirea sau crearea aceluia *stil managerial* care să fie *adecvat situației* concrete cu care se confruntă și care, odată aplicat, să le ofere performanța dorită și maximum de eficiență.

În mai multe studii din domeniu privind stilurile manageriale, prezentate de P. Marinescu [3], St. Olivesi S [4], V. Petrovici [5], M. Zlate [7] se sugerează că stilul democrat ar fi mai eficient decât cel autoritar. Stilul managerial autoritar se asociază numai cu efecte negative, pe când cel democrat numai cu efecte pozitive, de unde concluzia că acesta din urmă este superior primului. Deși s-a menținut mult timp, ideea superiorității stilului democrat față de cel autoritar a început să cedeze, lăsând locul unor interpretări mult mai nuanțate. Diverși autori, care au introdus în tipologiile lor diferite tipuri de stiluri manageriale autoritare au arătat că practicarea acestora se asociază uneori cu efecte pozitive. De aceea se impune stabilirea unui sistem de criterii în funcție de care să se evalueze eficiența / ineficiența stilurilor manageriale.

M. Zlate descrie câteva *criterii* după care s-ar putea evalua eficiența practicării diferitelor stiluri manageriale [7, p. 98]:

☑ Primul criteriu este direct legat de *numărul sau ponderea efectelor pozitive și negative* ale stilurilor manageriale în structura generală a activității de conducere și pornește de la premisa: *nu există stiluri perfecte, ideale și nici stiluri total ineficiente*, reprobabile.

☑ *Criteriul obiectiv și strict cantitativ* interpretează stilul în sine, într-o manieră redusă și abstractă, neluând în considerare multitudinea variabilelor care intervin în actul conducerii.

☑ *Criteriul practicării de lungă durată a stilurilor manageriale* sugerează că nu trebuie să fim satisfăcuți doar de efectele imediate ale practicării unui stil managerial, ci să le avem în vedere și pe cele viitoare, îndepărtate. Acesta oferă posibilitatea interpretării stilurilor manageriale nu în sine, ci în corelație cu alte variabile, și anume variabila timp. Limita lui constă tocmai în faptul că, din multitudinea factorilor și variabilelor care influențează eficiența / ineficiența stilului managerial, decupează unul singur, ignorând multe alte aspecte generale.

☑ *Criteriul situațional* este considerat un criteriu foarte bun de evaluare a stilurilor manageriale.

Multe cercetări au arătat că stilurile manageriale sunt inegal productive tocmai în funcție de particularitățile situației în care sunt practicate. Aceasta înseamnă că unele stiluri sunt mai potrivite pentru anumite situații, în timp ce alte stiluri – pentru alte situații. Deși este greu ca un stil managerial să atingă perfecțiunea, se poate tinde spre cristalizarea și generalizarea unui asemenea stil. Cu cât ponderea unor efecte pozitive ale unui stil managerial este mai mare, cu atât practicarea lui îndelungată se asociază cu mai multe efecte pozitive, cu cât el este mai adaptat și corespunzător condițiilor nu numai din grup, dar și social-istorice, cu atât stilul respectiv va fi mai bun, mai eficient, mai dezirabil.

Eficiența constituie scopul și criteriul fundamental de evaluare a managementului și a managerului. Stilul managerial influențează instituția în care este practicat în mai multe *direcții*, respectiv [1, p. 56]:

- nivelul eficienței muncii și capacităților intelectuale ale subordonaților din instituție;
- relațiile psihosociale ale subordonaților din cadrul instituției;

- atitudinile subordonaților din instituției;
- coeziunea colectivului instituției;
- motivația comportamentului subordonaților;
- nivelul satisfacției personale a subordonaților cu activitatea desfășurată în cadrul instituției.

Întrucât eficiența stilului managerial depinde nu numai de particularitățile managerului ci și de particularitățile situației, se impun cunoașterea anumitor reguli, prima dintre care ar fi cunoașterea problemelor importante din fiecare subdiviziune organizațională, cunoașterea principalelor probleme tehnice, economico-financiare și social-umane. La fel și buna cunoaștere a factorilor exteriori care acționează asupra instituției conduse. Alte reguli țin de existența unui bun sistem informațional care să asigure informații corecte, pertinente, adecvate și continue necesare luării deciziilor și o transmitere rapidă a acestora către executanți.

De asemenea sunt foarte importante formularea clară a obiectivelor și sarcinilor. Nu este suficient ca sarcinile și obiectivele să fie clar formulate doar în planurile unităților sau în strategiile de dezvoltare ale acestora, este important ca fiecare manager să dețină o înțelegere clară și corectă a obiectivelor și sarcinilor proprii nivelului ierarhic pe care îl conduce și a obiectivelor generale ale instituției [8, p. 53].

Eficiența stilului managerial va fi scăzută dacă cei care dețin funcții de conducere vor face aprecieri incorecte asupra rezultatelor obținute de instituție. Managerii trebuie să manifeste față de subordonați corectitudine și sinceritate.

Este important de conștientizat că capacitatea de autoperfecționare a stilului managerial provoacă schimbarea condițiilor de activitate, a instituției acesteia a particularităților psihosociale ale subordonaților, perfecționarea metodelor și tehnicilor manageriale impun schimbarea stilurilor manageriale. Capacitatea managerilor de a-și perfecționa stilul este o condiție a menținerii eficienței acestuia.

Calitatea optimă sau slabă a stilurilor manageriale derivă din modul de asumare a puterii, tentativa de a avea influență, arta de a menține relații ierarhice bune și de a trata dezacordurile și conflictele ce pot apărea în instituție. Astfel, putem demarca *stilurile manageriale eficiente* și *stilurile manageriale ineficiente* pentru gestionarea instituției [5, p. 66].

Stilurile manageriale eficiente sunt:

☑ **Stilul metodic**, care apelează la metode moderne de management, la știință, tehnologie și inovare;

☑ **Stilul umanist**, acordă prioritate resurselor umane, ceea ce garantează eficiența;

☑ **Stilul tehnicist** pune accent pe prioritatea produsului, dar într-o manieră fundamentală căutând totdeauna soluții raționale pentru probleme tehnice; subalternii înțeleg caracterul de necesitate al măsurilor adoptate;

☑ **Stilul moderat** susține echilibrul între producție și cerințele oamenilor, colaborând cu subalternii.

Stilurile ineficiente sunt:

✓ *Stilul dezinteresat* conduce la pierderea interesului oamenilor pentru produs;

✓ *Stilul paternalist* în care managerul exagerează preocuparea pentru oameni, asemănător celui întâlnit în relația părinți – copii, acest stil reduce interesul participativ al subordonaților și îi deresponsabilizează;

✓ *Stilul abuziv* centrează interesul spre producție, față de subordonați fiind distant sau chiar dezinteresat; el poate genera tensiuni și conflicte, datorită rezistenței tacite a subalternilor față de solicitările exagerate;

✓ *Stilul indecis* descrie managerul bazat pe exagerarea echilibrului între cele două categorii de interese producție și oameni; manifestă prudență exagerată; lipsă de fermitate în decizie.

Eficiența conducerii instituției se bazează pe rezultatele structurării și corelării optime funcțiilor manageriale. Din multitudinea perspectivelor din care pot fi privite conducerea și funcțiile sale, cea mai utilă este tocmai perspectiva eficienței, în temeiul căreia sunt ordonate activitățile vitale ale managementului:

➤ cunoașterea domeniului condus, a totalității problemelor care sunt supuse soluționării, prin diagnoză;

➤ detectarea tendințelor evolutive ale instituției și construirea proiectului evoluției sale pentru rezolvarea noilor probleme cu care se confruntă, prin prognoză și construcție prospectivă;

➤ momentul esențial al formulării și adoptării deciziei referitoare la soluționarea unei probleme sau la viața întregii organizații;

➤ organizarea implementării deciziei, în primul rând prin planificare și asigurarea cooperării în interiorul instituției și între instituții;

➤ motivarea personalului instituției pentru a se obține acțiunea eficientă a acestuia;

➤ controlul, drept funcție a conducerii, prin care rezultatele sunt măsurate, sunt comparate cu costurile și se stabilesc măsurile de corecție corespunzătoare pentru noul ciclu de activitate, efectele controlului influențând noua diagnoză.

În rezultatul mai multor cercetări în domeniu au fost evidențiate trăsăturile esențiale ale unui *bun manager*. Astfel ei: sunt capabili să îi orienteze pe subordonați, creând o viziune pe care o comunică acestora; inspiră încredere și au încredere în ei înșiși; au suficientă experiență pentru a privi greșelile drept o distragere de la drumul către succes; îi fac pe subordonați să se simtă mai puternici în preajma lor. Oamenii se simt mai competenți și mai încrezători în ei înșiși, găsind astfel munca mai interesantă și mai provocatoare.

După cercetătorii americani R.L. Kahn și D. Katz, obține rezultate și este eficient acel manager, care [apud: 2]:

□ își petrece mai mult timp planificând, discutând cu subalternii și instruindu-i, rezolvând problemele interpersonale ale posturilor lor și informându-i pe oameni în legătură cu munca lor în cadrul companiei;

□ oferă mai multă libertate subalternilor și se bazează pe delegarea împuternicirilor. Managerii de pe nivelele inferioare sunt influențați de managerii de pe nivelele superioare, iar managerii care sunt controlați îndeaproape de șefii lor au tendința de a-și controla, la rândul lor, îndeaproape subalternii;

□ este perceput de către subalterni ca fiind interesat de ei, încercând să îi înțeleagă și să îi țină la curent cu privire la nivelul performanțelor lor;

□ determină creșterea productivității și a moralului, determinându-i pe angajați să se implice mai mult în activitățile lor. Productivitatea și mândria de a aparține unui anumit grup sunt probabil variabile dependente, creșterea uneia dintre ele determinând creșterea celeilalte. Rezultatul este întărirea coeziunii echipei.

Astfel, putem conchide că *stilul managerial* influențează rezultatele activității de conducere și eficiența întregii activității a instituției. Stilul managerial reprezintă modul concret de exercitare a rolului de manager, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce decurg din statutul de manager. El reunește într-un ansamblu dinamic trăsăturile și particularitățile psihice și psihosociale ale managerilor, comportamentele acestora în exercitarea managementului și condițiile concrete în care se desfășoară activitatea de management.

Bibliografie

1. Arădăvoaice Gh. Stil de conducere. Perspectivă psihologică. București: Ed. Militară. 1995.
2. Bretan F-I. Influența comportamentului managerial asupra gestionării eficiente a organizației. Teză de doctorat: www.cnaa.md/theses, 2019.
3. Marinescu P. Managementul instituțiilor publice. București: Ed. Universității, 2003.
4. Olivesi St. Comunicare managerială. București: Ed. Tritonic, 2005.
5. Petrovici V. Stiluri de conducere și eficiența managementului. București: Ed. Economică, 2001.
6. Rosenberg M. B. Comunicarea în organizații. București: Ed. Francisc Publishing, 2005.
7. Zlate M. Leadership și management. Iași: Ed. Polirom, 2004.
8. Zorletan T., Burdus E., Caprarescu G. Managementul organizației. București: Ed. Economică, 1998.

CLIMATUL PSIHOLAGIC – CONSECINȚĂ A COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Elena RUSU, doctor, conferențiar universitar

Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Rezumat. Climatul psihologic este rezultatul reflectării condițiilor comunicării manageriale, organizaționale și psihologice din instituție. Climatul psihologic afectează comunicarea și bunăstarea angajaților instituției, privind dezvoltarea, adoptarea și punerea în aplicare a deciziilor comune, pentru a obține eficacitatea activităților comune. Climatul psihologic determină sistemul de relații dintre membrii echipei unul cu celălalt și modul cum lucrează în instituție.

Cuvinte-cheie: instituții de învățământ superior, comunicare managerială, climat psihologic, climat psihologic defensiv, climat psihologic de cooperare.

Abstract: The psychological climate is the result of reflecting the conditions of managerial, organizational and psychological communication in the institution. The psychological climate affects the communication and well-being of the institution's employees, regarding the development, adoption and implementation of joint decisions, in order to achieve the effectiveness of joint activities. The psychological climate determines the system of relationships between team members with each other and how they work in the institution.

Key-words: higher education institutions, managerial communication, psychological climate, defensive psychological climate, psychological climate of cooperation.

Instituțiile de învățământ superior sunt structuri relativ stabile cu statusuri, roluri și relații sociale, având menirea de a satisface anumite nevoi sau de a îndeplini anumite funcții sociale, formative, educaționale. Acestea pot fi realizate numai prin acțiuni specifice ale *managementului instituțional*, adecvat actualelor orientări și realități de funcționare a instituției. Astfel, instituțiile de învățământ superior urmează să-și racordeze *managementul instituției* și *comunicarea managerială* cu noile norme, valori și tendințe de viață.

Comunicarea managerială în instituțiile de învățământ superior are obiective specifice, subordonate strategiei implementate de instituție și se realizează într-un context organizațional specific. În aceste condiții, *comunicarea managerială* în instituțiile de învățământ superior urmărește asigurarea *climatului psihologic de comunicare* necesar pentru buna desfășurare a muncii în instituția de învățământ superior.

Modul în care managerii comunică, politica instituțională privind comunicarea managerială, strategiile manageriale adoptate, comportamentele de comunicare ale angajaților, toate au un efect cumulativ, pozitiv sau negativ, al cărui rezultat se regăsește în *climatul psihologic al comunicării manageriale* din cadrul instituției de învățământ superior.

Climatul psihologic se formează în procesul activității în comun al oamenilor și se manifestă în conduită, în reacțiile voluntare și involuntare a unuia față de altul, în modurile de comunicare. Climatul psihologic este dispoziția psihologică relativ stabilă a membrilor săi

care prevalează într-un grup sau o echipă, manifestată sub toate formele diverse ale activităților lor.

Climatul psihologic al comunicării manageriale, identificat ca modalitate de corelare între membrii instituției și instituția însăși, este unul dintre elementele care definesc și caracterizează cultura organizațională din instituție [6, p. 51].

Pentru un bun manager din instituția de învățământ superior, foarte importantă este *diagnosticarea climatului psihologic al comunicării manageriale* din propria instituție, pentru a putea găsi elementele negative și pentru a eficientiza activitatea prin îmbunătățirea comunicării manageriale. Climatul psihologic al comunicării manageriale denotă atmosfera sau condițiile în care se realizează schimbul de informații, idei, sentimente determină măsura în care ajunge aceasta să reprezinte o forță negativă sau pozitivă în instituție.

Orice acțiune (în special negativă) a managerului sau a membrului echipei/colectivului afectează starea climatului psihologic, îl denaturează. Și invers, la fiecare decizie de management pozitiv, acțiune colectivă pozitivă se îmbunătățește psihologic.

În orice instituție se întâlnesc diferite forme de *climat psihologic al comunicării manageriale*, situate între cele două extreme: **comunicarea defensivă și de cooperare**.

Fiecare dintre acestea au caracteristici proprii și sunt generate de anumite atitudini și comportamente ale managerilor.

Climatul defensiv (închis) este generat dacă managerul:

- manifestă o atitudine permanentă de evaluare și de control;
- calculează totul dinainte încercând totuși să lase impresia că alții iau deciziile;
- este dezinteresat de problemele sau punctele de vedere ale celorlalți;
- are o atitudine de superioritate bazată pe funcția pe care o ocupă și pe puterea pe care aceasta o presupune și sugerează starea de inferioritate a celorlalți;
- demonstrează în mod ostentativ siguranță excesivă de sine, dar cu o rigiditate a punctelor proprii de vedere, considerându-se îndreptățit să învingă în orice conflict.

Climatul de cooperare (deschis) este generat de un managerul care:

- are o atitudine descriptivă;
- este orientat spre probleme;
- manifestă spontaneitate în exprimare, sinceritate, deschidere față de ceilalți, transparență a deciziilor;
- manifestă empatie, respectă sistemul de valori al celorlalți;
- adoptă o poziție de egalitate, minimizează diferențele de statut și putere, manifestă respect;
- este maleabil și acceptă posibilitatea de a-și schimba comportamentul sau punctul de vedere.

Un *climat deschis și cooperant* stimulează crearea unor relații de colaborare, care permit un proces efectiv de strângere și schimb de informații. Dimpotrivă, un *climat de comunicare închis sau defensiv* are un efect contrar [8, p. 63].

Climatul psihologic este o rezultată a personalității fiecărui membru, a istoriei și experiențelor grupului/colectivului ca entitate, a obiceiurilor, standardelor împărtășite în comun în procesul muncii. În accepțiunea lui Gibb: „într-un mediu *deschis* și *cooperant*, oamenii percep într-o mai mare măsură importanța și valoarea rolului pe care îl îndeplinesc, simțind că-și pot exprima ideile cu sinceritate, fără teama unor represalii. Un astfel de mediu îi stimulează pe membrii unei echipe să înțeleagă mai bine ce trebuie să facă, fiecare în parte, pentru a realiza împreună scopurile comune” [apud: 3, p. 98].

Când în instituție predomină mediul deschis și cooperant, atât conducătorul, cât și colaboratorii, mai frecvent aplică un comportament consultativ de comunicare managerială. Discuțiile poartă un caracter profesional, cooperant, participarea la dialog este activă.

Comportamentele legate de comunicarea managerială deschisă și cooperantă pot fi caracterizate în felul următor: afirmațiile făcute sunt, mai degrabă, informative decât evaluative (sunt *descriptive*). Accentul se pune pe *aflarea unei soluții* a problemei, și nu pe ceea ce nu se poate face - *orientarea spre soluție*. Comportamentele sunt deschise și sincere chiar și atunci când sunt exprimate unele critici, apar rareori mesaje ascunse, scopul este de a ajuta și de a îmbunătăți. Conducătorul (managerul) și subalternii sunt atenți și grijulii, pun accent deosebit pe *empatie* și *înțelegere*. Într-o instituție cu climat psihologic deschis și cooperant comunicarea managerială este un proces la care participă oricine, în mod egal, indiferent de rol și statut, comportamentele sunt *echitabile*. Ambele părți sunt indulgente, se acceptă existența unor erori inevitabile și a unor concluzii incorecte - în anumite limite se iau măsuri pentru a le evita pe viitor, în colectiv se mențin relații bune de lucru și un nivel înalt al performanței [7, p. 67].

Comunicarea managerială eficientă conduce la realizarea cu succes a obiectivelor instituției. Atât conducătorul, cât și subalternii dau dovadă de o puternică orientare spre rezultate, spre îndeplinirea obiectivelor strategice, toți manifestă spirit creativ și participă la elaborarea deciziilor. Într-un climat psihologic deschis și cooperant conducătorul manifestă o orientare spre oameni, recunoscând valoarea contribuțiilor individuale, oferă membrilor personalului oportunități de dezvoltare a carierei, utilizează la maximum aptitudinile personalului, sprijină membrii colectivului în acțiunile lor, stimulându-le inițiativele și oferindu-le prilejul de a-și expune opiniile. Dacă în trecutul instituției au existat cazuri în care sugestiile au fost acceptate cu bunăvoință și chiar urmate, în care greșelile au condus la concluzii pozitive, iar crizele au fost depășite într-o manieră degajată, personalul poate da dovadă de mai multă deschidere în comunicare. Angajații simt că li se acordă încredere și sunt mai siguri la posturile lor. Activitatea efectivă de echipă, flexibilitatea și un anume simț al implicării contribuie împreună la realizarea unui climat deschis și cooperant, beneficiind, în același timp, de pe urma acestuia.

Eficacitatea comunicării manageriale este primul aspect care are de suferit din cauza unui mediu *închis* și *defensiv*. Acolo unde mediul suferă din cauza unei politizări excesive, apar așa-numitele „agende ascunse”, adică interesele secrete, dar urmărite cu înverșunare, ale

unor membri pentru câștigarea anumitor aprobări, promovări sau resurse. Într-un astfel de mediu, „informația înseamnă putere”, oamenii devenind adesea posesivi și exclusiviști în legătură cu informațiile la care au acces. Controlul se menține prin suprimarea formelor deschise ale comunicării: informațiile sunt oferite sau blocate în scopul consolidării poziției celui care le deține și nu pentru a contribui la eficacitatea activității.

Într-un *mediu ostil, neplăcut* este greu de lucrat, mai ales pentru cei ce ocupă posturi de conducere. În consecință, eficacitatea în comunicarea managerială începe să degradeze tot mai mult, iar interacțiunile dintre angajați ajung minime. Anumite subiecte nu sunt, practic, discutate niciodată, iar agresiunile verbale devin tot mai frecvente. Comunicarea managerială, însă, poate cu ușurință deveni defensivă, camuflată și concentrată mai degrabă asupra relațiilor decât asupra obiectivelor [5, p. 44].

Un *climat închis* poate fi o consecință directă a *stilului managerial* și/sau a *culturii organizaționale*. Adesea, managerii par să acorde un interes insuficient cerințelor angajaților lor, cărora nu le recunosc și decât obligația de a-și îndeplini sarcinile. Unii manageri nu înțeleg cât este de importantă o bună comunicare și cum trebuie să o pună în practică, alții se tem, probabil, de prea multă deschidere, sau nu au aptitudini să o creeze.

În cazul climatului închis și defensiv predomină comportamentul de *comunicare necooperantă*. Emițătorul nu-și cunoaște receptorul, iar acesta din urmă nu este în măsură să influențeze în vreun fel discursul celui dintâi. Într-un astfel de mediu este neplăcut de lucrat, mai ales pentru cei care nu ocupă posturi de conducere, unde suportă mai puține influențe. Comportamentele conducătorului cât și ale subalternilor în mediul închis și defensiv sunt destul de diferite. Când lucrurile nu merg bine, apar tendințe de incriminare, angajații ajung adesea să se simtă incompetenți, inferiori sau necorespunzători și, în final, întrerup comunicarea concediindu-se. Subalternilor li se pretinde în mod explicit să adopte un anumit comportament, inhibându-și sau schimbându-și trăsăturile care nu corespund normelor impuse, se exercită un *control exagerat* din partea conducătorului. Mesajele au, de regulă, și sensuri ascunse; sunt false cu scopul de a manipula. Comunicarea este, de obicei, detașată și impersonală, neechitabilă se manifestă indiferență față de calitatea lucrului realizat.

În cadrul relațiilor cu ceilalți, unii manageri tind să scoată în evidență diferența de statut, aptitudini sau cunoștințe - au *tendințe de superioritate*. De asemenea, există prea puțină disponibilitate de a pune ceva în discuție, nu sunt acceptate de bunăvoie punctele de vedere diferite sau soluțiile de compromis, abordările sunt predominant negative, acordându-se prea puțină importanță necesităților celorlalți - aceste probleme sunt dogmatice și ostile. În consecință, eficacitatea în comunicarea managerială începe să degradeze atât de mult, încât interacțiunile dintre indivizi ajung minime și distructive. Anumite subiecte nu sunt, practic, discutate niciodată, iar agresiunile verbale devin tot mai frecvente. Comunicarea încă mai există, dar poate ușor deveni defensivă, camuflată și concentrată, mai degrabă, asupra relațiilor decât asupra obiectivelor.

Una din problemele de actualitate a instituțiilor care determină într-o formă sau alta climatul psihologic al comunicării este apariția *stresului* ca factor perturbator și ca disfuncție. Acesta afectează performanța angajaților, influențează atmosfera generală de lucru, calitatea deciziilor și chiar sănătatea psihică și fizică a angajaților. Chiar managerul este supus acestui factor, având efecte asupra eficacității, capacității de a lua decizii, de a aciona în condiții de incertitudine sau ambiguitate, de schimbare a mediului organizațional și de a reacționa în situații critice, dificile.

Managerii trebuie să comunice tot timpul, în toate direcțiile, cu cei care lucrează pentru ei, colegii, șefii, clienții. Acest lucru este datorat, astăzi mai mult ca oricând, faptului că societatea în cadrul căreia trăim și acționăm - se bazează ea însăși pe comunicare. Mai mult, comunicarea a devenit tot mai importantă și mai nuanțată. Orice comunicare decurge pe două planuri, planul *conținutului* și cel al *relației*, acesta din urmă definindu-l pe cel dintâi.

Concluzie: Este știut că prin intermediul comunicării manageriale se obțin și se furnizează în principal informații. Actualmente, se recunoaște că armele și puterea cea mai mare îmbracă forma informațiilor; drept urmare, *un bun manager trebuie să comunice cât mai eficient și cât mai mult timp posibil, creând un climat psihologic favorabil.*

Comunicarea managerială este o oglindă a managerului, a propriei lui persoane, aceasta îl reprezintă și îl definește. Deci, ea trebuie să fie marcată de acuratețe, îndeosebi în practica managerială. Comunicarea managerială nu poate fi un proces spontan, ci unul bine proiectat, monitorizat, evaluat, îmbunătățit.

Bibliografie

1. Băraian M., Arghir G. Stiluri și strategii de comunicare la nivel de organizație. SEBEȘ, 2011.
2. Căndea R., Căndea D. Comunicarea managerială aplicată. București: Editura Expert, 1998.
3. Cismaru D-M. Comunicarea internă în organizații. București: Editura Tritonic, 2008.
4. Guzman V. Cultura și comportamentul organizațional în instituția educațională. Chișinău, 2013.
5. Huțu C. A. Comunicare și comportament eficace în relațiile interumane profesionale. Note de curs. București: Editura Rompak, 2007.
6. Muccielli A. Comunicare în instituții și organizații. Iași: Editura Polirom, 2008.
7. Neculau A. (coord.) Câmpul universitar și actorii săi. Iași: Polirom, 1997.
8. Olivesi St. Comunicare managerială. București: Editura Tritonic, 2005.

**CONCEPTUL „SPECIFICUL NAȚIONAL AL EDUCAȚIEI”
ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE A SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT
DIN REPUBLICA MOLDOVA**

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ. UST

Rezumat. Cultura românească a dat o deosebită atenție unor *obiceiuri, îndeletniciri și norme care în graiul poporului se numeau legile pământului*. Astfel de obiceiuri legau formele trecutului cu existențele viitorului, asigurându-se continuitate în dezvoltare, ferind de sărituri și de întreruperi aventuroase și înăuntru, și în afară. Educația populară pornește de la filozofia și psihologia poporului, folclorul fiind o sursă de alimentație pentru scriitorii din toate timpurile, acest fenomen din educația populară își găsește reflecții în multe genuri abordate de unii scriitori clasici.

Cuvinte cheie: Educație, educație populară, etnopedagogie, educație permanentă, folclor, cultură, cultura etnică, educație etnică, educație, tradiție, obicei, valori, modele și micromodele ale educației.

Resume: Romanian culture paid particular attention to some customs, skills and norms that in the people's voice were called the laws of the earth. Such habits linked the forms of the past to the existences of the future, ensuring continuity in development, protecting from jumping and adventurous interruptions in and out. Popular education starts from the philosophy and psychology of the people, folklore being a source of food for writers of all time, this phenomenon of popular education finds reflections in many genres addressed by some classical writers.

Keywords: Education, popular education, ethnopedagogy, permanent education, folklore, culture, ethnic culture, ethnic education, education, tradition, custom, values, models and micromodels of education.

Fiecare popor își are rădăcinile spirituale, educaționale în folclor, acesta constituind baza, temelia, sursa, începutul experienței. Nici o altă formă, decât conștiința artistică ori științifică, nu reflectă atât de just și profund apariția și dezvoltarea omului. Folclorul, deci, apare concomitent cu poporul, îl însoțește de-a lungul istoriei, fiind la fel de nemuritor ca și cel ce-l creează, îl făurește, îl îmbogățește și îl perfecționează [6].

Etapa nouă a transformărilor radicale în toate sferile vieții societății, fiind calea democratizării și a umanității, a determinat necesitatea de a revedea potențialul înțelepciunii poporului român *ca factor fundamental în renașterea conștiinței naționale*, corelând cu tradițiile populare, care se transmit din generație în generație. *Temelia oricărei culturi reperează pe educația culturii autohtone*. Ea include în sine *pedagogia folclorică scrisă, pedagogia, pedagogia populară orală, pedagogia tradițională*, fiind interconectate. Nici o renaștere națională nu este posibilă fără renașterea *tradițiilor educaționale* în cel mai larg sens. Caracterul național, munca, înțelepciunea, moralitatea sunt elemente determinate, în baza cărora se promovează educația democratică ce întemeiază adevărata practică educațională. Evident, fiecare popor își are remarcabilii săi pedagogi democrați, iluminiști etc. Moștenirea lor creatoare trebuie aplicată în concordanță cu năzuințele și idealurile poporului. Cercetarea teoretică a problemelor pedagogiei populare, cu cât devine mai actuală, cu atât este mai dificilă, deoarece conceptualizarea, esența fenomenelor, particularitățile,

legitățile educației, metodologia, istoriografia, corelația pedagogiei populare cu știința pedagogică modernă, cu conștiința religioasă și cu alte probleme implică consolidarea eforturilor întru penetrarea *teoretică* (analiză și sinteză) și *practică a cultivării valorilor naționale și general-umane*.

În această ordine de idei, menționăm că poporul român dispune de o vastă experiență și cultură pedagogică din care a pornit ***educația, autoeducația, educația și reeducația, educația permanentă*** [2].

Fiecare cultură etnică, având grijă de dezvoltare spirituală a generațiilor, depune eforturi sporite pentru ca copiii să fie educați în baza tradițiilor culturale, istorice ale părinților, moșilor și strămoșilor. În acest sens, *pedagogia populară* este „o comoară” inepuizabilă de „*înțelepciune populară*”, care educă copilul în spirit național și general-uman. Naționalul și general-umanul nu se exclud, după cum se trata în epoca totalitarismului, ci sunt două laturi ale educației reciproc corelate dialectic prin factori *biologici, psihologici, pedagogici*. Nu se poate educa un om abstract, ci un om, care aparține unei sau altei națiuni. Fiecare popor își are un ideal al omului, care devine scopul final al educației [5].

În ce constă *forța etnopedagogiei și ca elixir al științei pedagogice*? Răspunzând la aceste întrebări, în lucrare am pornit de la următoarele postulate: ideile umaniste, progresiste ale pedagogiei populare exprimă înțelepciunea poporului, ele sunt trăite, controlate de nenumărate ori de practica vieții și confirmate de ea; mai mult decât atât, caracterul lor concis, sensibilitatea, accesibilitatea și claritatea exprimării *corespund psihologiei poporului*. Forța lor constă în faptul că *ideile educației populare* s-au consolidat în *pedagogia socială* ca niște *convingeri care corespund adevărului, logicii realității*.

Ideile fundamentale umaniste, principiile etnopedagogiei și pedagogiei populare sunt componentele principale ale potențialului spiritual al neamului, prin care își exprimă și își confruntă *idealurile, speranțele și năzuințele prin educația națională*. Fiecare popor, indiferent de mărime, posedă un fel al său de a fi, de a gândi, de a munci și de a vedea lumea în care trăiește și în toate câte au fost și sunt este o rațiune și o ordine.

Principiile fundamentale de organizare a sistemului național de învățământ și educație din Republica Moldova, la ora actuală, se reduc la următoarele: umanism și democratism; prioritatea valorilor general-umane; orientarea spre valorile culturii naționale; tratarea individuală a personalității; orientarea estetică, ecologică; orientarea spre nivelul mondial al învățământului și culturii etc. Școala de astăzi nu dispune de programe adecvate care ar reflecta specificul național, experiența bogată a poporului, tradițiile și obiceiurile naționale, *etnopsihologia poporului* în cunoașterea și însușirea realității.

Știința pedagogică confirmă, că sub influența monumentelor pedagogiei populare se stabilesc ulterior legi și reguli ale conviețuirii, eticii, comunicării, traiului, concepției despre lume ce vin dinspre o concluzie firească, că *pedagogia populară* a stat la baza *întemeierii pedagogiei științifice*.

Relevanța acestui articol este impusă de cerințele tot mai mari ale societății moderne în ceea ce privește modelarea orientărilor etnovalorice la tânăra generație. Orientările etnovalorice sunt niște idealuri, valori și norme etnice preferate, adoptate și reflectate în conștiință ce se păstrează în ansamblu și determină în mod activ dezvoltarea comunității etnice. Procesul de formare a orientărilor etnovalorice devine foarte eficient în cazul în care se efectuează în baza unității componente etnoculturale consolidate în curricula disciplinelor școlare luându-se în considerație particularitățile individuale și de vârstă ale educabililor din toate treptele de învățământ. Pe parcursul multor secole etnopedagogia s-a dezvoltat pe calea încercărilor, succeselor, greșelilor. Dar și-a inclus în viziunea sa cele mai desăvârșite și adecvate comori și, în corelație cu pedagogia științifică, a devenit un mijloc viguros în educarea și instruirea tinerei generații. Analiza generală a monumentelor pedagogici populare ne vorbește despre faptul că ea conține un bogat arsenal de informație despre problemele educației și instruirii, despre familii, părinți și copii, despre prietenie și dragoste, o bogată practică pentru a fi aplicată în educația contemporană.

Educația populară este, de fapt, *educația socială*. Pe parcursul întregii istorii omul a fost și rămâne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri în corelație cu cunoștințele empirice controlată de practica vieții alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare. Trebuie menționat faptul că viziunea pedagogică populară s-a format fără o pregătire profesională pedagogică, bazându-se pe cunoștințele empirice, a purtat un caracter științific superficial [1].

Deși procesul educației, contactul zilnic cu copiii nu întotdeauna a fost conștientizat, în aceste condiții ne uimește priceperea poporului de a aduna, fir cu fir, tot ce a fost mai bun, mai rațional, ce ar corespunde idealului popular în educarea omului spre perfecțiune. Cu certitudine că problema identității etnice poate fi soluționată începând cu vârsta preșcolară prin formarea *orientărilor axiologice* în baza valorilor etnoculturii, care este totalitatea fenomenelor elaborate de etnosul dat și obiectele vieții materiale și spirituale, creând specificul lui, ce își găsește reflectare în limbă deosebind un etnos de altul și în etnogeneza poporului (originea) este în sine baza genezei (nașterii) culturii lui, reflectate prin folclorul românesc *ca un sistem de norme morale* recomandabile pentru educația copiilor și că pedagogia populară este nucleul formării axiologice, iar *valorile spirituale promovate prin folclor*, pot fi incluse într-un program de educație a idealului moral al poporului, ce îmbină simțul activ al umanismului, al onestității, al dragostei de muncă, al perfecțiunii intelectuale și al stimei față de oameni, devenind un pilon de bază al pedagogiei moderne în perspectiva formării orientărilor etnoculturale și interculturale a tineretului studios prin comoara inepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general-umane, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății.

Implementarea valorilor naționale în conținuturile *formării orientărilor axiologice la elevi din perspectiva etnopedagogiei familiei* ar contribui la: stabilirea unei coerențe

necesare între conținutul educației și mediul sociocultural, consolidarea *identității culturale*, promovarea valorilor sociale și culturale specifice, cunoașterea patrimoniului cultural al poporului, crearea unor deschideri spre alte culturi și alte sisteme de valori morale și estetice, satisfacerea nevoilor și aspirațiilor naționale, condiție necesară pentru o democratizare veritabilă a societății contemporane din Republica Moldova.

Suntem convinși că capitalul etnocultural al familiei, validat social și-a probat valabilitatea și dreptul la existență în diverse circumstanțe existențiale asigurând: *supraviețuirea* (funcționând ca un sistem interior de ghidare); *luarea deciziilor* (constituind o valoroasă sursă de informații și educație); *stabilirea limitelor* (trasând hotarele necesare pentru protejarea sănătății mentale a familiei în contextul patrimoniului cultural); *comunicarea nevoilor emoționale individuale printr-un vocabular specific familiei* (exprimând o gamă de emoții și sentimente etc.); *orientarea emoțională a familiei* (constructivă/pozitivă sau distructivă/ negativă); *unitatea și rezistența în timp a familiei* (mai ales, prin valorile afective universale); *autodeterminarea, autorealizarea, autoactualizarea și autoafirmarea partenerilor de cuplu* prin: bucuria conviețuirii în cuplu și satisfacția de viață și fericirea pe termen lung; perpetuarea în timp atât a valorilor afective moștenite, cât și a sistemului de valori create; consolidarea unui univers afectiv specific familiei derivat din familiile de origine ale partenerilor; fundamentul pe care se va crea spectrul afectiv al descendenților (*copiilor*), devenind astfel tradiții afective ale unor dinastii [3].

Punctăm că mediul educațional are câteva funcții în dependență de punctele de examinare, ca o totalitate a posibilităților pentru educație, pentru dezvoltarea capacităților și a potențialului personalității; ca mijloc de formare și dezvoltare, când mediul educațional nu este numai dinspre pedagog, dar și dinspre copil. Dacă ultimul își alege sau își construiește mediul educațional, în acest caz copilul devine subiectul autodezvoltării, iar mediul educațional – obiect de alegere și mediu; ca obiect de proiectare și modelare - astfel, mediul educațional al școlii concrete la început se proiectează teoretic, iar apoi practic se modelează în corespundere cu obiectivele educației, particularitățile specifice contingentului de copii și condițiile psihosociale și etnice; ca obiect al expertizei psiho-pedagogice și monitorizare, necesitatea cărora este dictată de dinamica permanentă a mediului educațional și a celui etnic.

Mediul etnic influențează nivelul de cultură generală a personalității, nivelul *educației interculturale*, nivelul toleranței *factorilor genotipici*, cât și a *factorilor etnopedagogici* dar și a tuturor factorilor naturali care există și funcționează independent de individ. Trăsătura specifică a micromediului constă în interacțiunea nemijlocită cu personalitatea. Pe de o parte, micromediul social este factorul, care accelerează sau încetinește procesul de autorealizare a personalității, pe de altă parte este o condiție necesară pentru dezvoltarea cu succes a acestui proces [8].

Prin studiu s-a demonstrat că tradițiile de familie nu pot fi despărțite de viața extrafamilială, de viața comunității de aceea accentuăm faptul că, prin familie, copilul este parte a comunității și trăiește viața acesteia. Prin relațiile dintre membrii familiei ce țin de evenimentele de viață personală etc., dar, în ultimă instanță, copilul este pregătit prin toată educația pe care o primește, tot pentru a trăi în comunitatea mai largă prin tradiția transmisă de la o generație la alta, prin diferite forme și conținuturi cuprinse în folclor, sfaturi, norme, cerințe etc. Conținutul de bază al educației timpurii din perspectiva etnopedagogiei familiei se constituie din: povești populare românești; proverbe, zicătoare, jocuri; tradiții de familie; practici și experiențe populare.

Aceste materialele pot servi drept bază pentru crearea unei concepții a învățământului etnopedagogic în Republica Moldova. Cercetarea efectuată poate servi la dezvoltarea conceptului de educație națională în Republica Moldova.

În contextul diferitelor culturi și a relațiilor etnice, relațiile etnovalorice ale educabililor ar trebui să devină o prioritate în procesul de învățământ, împreună cu competențele generale și specifice. Este nevoie de extrapolat cercetarea spre alte medii educaționale pentru a elabora un studiu aprofundat al Modelului pedagogic al formării orientărilor etnovalorice la educabilii de orice vârstă, pentru creșterea eficienței procesului de socializare și dezvoltare profesională.

Completarea standardelor de educație profesională continuă prin competențe din sfera relațiilor etnovalorice. Dezvoltarea și implementarea de tehnologii educaționale pentru dezvoltarea relațiilor etnovalorice la educabilii din învățământul preuniversitar.

Aceste deziderate nu acoperă toate aspectele legate de problematica formării orientărilor etnovalorice. Cercetările ce vor urma pot fi direcționate către formarea orientărilor etnovalorice la educabili în condițiile învățământului inclusiv; elaborarea de tehnologii educaționale pentru construirea orientărilor etnovalorice în cadrul învățământului gimnazial și liceal. În acest sens, pedagogia populară trebuie considerată ca o sinteză a creației pedagogice a întregului popor, ca o totală experiență istorică. Până în zilele noastre ne rămân axiomatice metodele și procedeele create și aplicate de pedagogia populară în educația prin muncă, educația fizică, educația estetică, educația intelectuală, educația morală etc. [6].

Pedagogia populară are toate temeiurile să completeze teoria pedagogică contemporană pentru abordarea ideilor general-umane. Teoria pedagogică contemporană, întregită de experiența pedagogiei populare, creează posibilități reale de propășire a culturii pedagogice a poporului de a ne convinge de faptul că masele populare joacă un rol activ în dezvoltarea gândirii pedagogice, ca o parte componentă a culturii universale.

Cercetările efectuate prin teorii și experiențe efectuate ne-a confirmat că:

- Poporul românesc în istoria sa de veacuri a creat monumente unice de cultură și, în același rând, de cultură pedagogică tradițională;

- Rolul principal în păstrarea, dezvoltarea și sporirea moștenirii culturale și, în primul rând, a creației populare orale, îi aparține poporului și sistemului său de educație;

- Cultura pedagogică tradițională sau pedagogia populară este o totalitate de idei pedagogice și o experiență istorică, de educație, elaborate de popor, care este reflectată în creația populară orală, în tradiții, obiceiuri, ritualuri, datini;

- Cercetările efectuate ne demonstrează că ideile și experiența pedagogică populară și astăzi sunt folosite pe larg în practica muncii educativ-instructive;

- Analiza posibilităților și experienței în folosirea creației populare orale în școala națională, cât și rezultatele experimentului în școlile din raioanele Criuleni, Dubăsari, Ialoveni, au demonstrat că profesorii întâmpină greutăți serioase în munca de utilizare în practica educativă a materialului etnopedagogic;

- Aceste dificultăți țin de necunoașterea profundă de către cadre didactice a pedagogiei populare, de lipsa recomandărilor metodice și a criteriilor de selectare a materiei din creația populară orală pentru includerea în programele de învățământ ale claselor primare și medii și de insuficiența elaborării formelor și metodelor de lucru cu aceste materiale;

- În practica de educație, în școala națională se înregistrează multe lacune, goluri. Nu se ține cont de principiile de selectare și de utilizare integrată a creației populare orale (povești, balade, doine, proverbe, zicători) și de tradițiile progresiste ale pedagogiei populare în procesul actual de educație și instruire; criteriile de selectare a materialului etnopedagogic pentru utilizarea integrată a acestuia la toate treptele școlii de cultură generală;

- În procesul cercetărilor în baza unui bogat material factologic a fost demonstrată valoarea pedagogică a poveștilor, doinelor, baladelor, proverbelor, zicătorilor și a obiceiurilor calendaristice, s-a făcut analiza procesului de formare a tradițiilor progresiste pedagogice în baza creației populare orale.

- Este semnificativ rolul educativ al tradițiilor, obiceiurilor și datinilor românilor moldoveni;

- Ideile și experiența pedagogiei populare ne reliefează posibilitățile enorme în educarea patriotismului, mândriei naționale, rezolvarea problemelor ce țin de relațiile interetnice, cultura conviețuirii civilizate a popoarelor și etniilor;

- În procesul cercetărilor s-a constatat că pentru utilizarea cu succes a creației populare orale, a tradițiilor, înțelepciunii populare în munca instructiv-educativă sunt indicate: cunoașterea profundă a bazelor pedagogiei populare; posedarea materiei concrete a etnopedagogiei; convingerea în valoarea și însemnătatea folosirii ideilor înaintate, experienței, înțelepciunii populare; posedarea metodelor de lucru cu materialele etnopedagogice în cadrul lecțiilor și în munca extrașcolară [6].

Niciodată și nicăieri *o cultură* n-a luat naștere în afara naturii umane. Ea a reprezentat și reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale create de om în procesul muncii sociale și individuale desfășurate de-a lungul existenței sale istorice, căci nimic nu s-a putut înfăptui fără jertfă și sacrificiu de sine. Asemuitoare structurii genetice, *cultura populară*, sintetic este cantitatea dialectică de efort uman concentrat în valori durabile, perene și transmisibile, întrucât au în conținutul lor *idealuri neîmplinite de generațiile trecute*, transmise ca mesaje

de împlinire pentru generațiile viitoare, răspândindu-se prin viu grai, trecând granițele impuse de cenzura scrisului și de ierarhia socială, care conduc la proiectarea educației la nivel de principii fundamentale din perspectiva specificului psiho-cultural național“

Așadar, care-i *modelul omului* pe care și-l dorește societatea noastră să-l aibă, ca rezultat al educației? Căci toate cele bune și cele rele, cele plăcute și neplăcute, cele dorite și nedorite, toate câte stau în fața omului și prin care el trăiește, sub aspect uman, *sunt făcute de omul însuși. Omul este „cheia”*, este începutul și sfârșitul a tot și a toate câte se întâmplă pe planul existenței sale. Protagoras a zis scurt: „*Omul este măsura tuturor lucrurilor*”. În același timp, *omul este „judecătorul tuturor lucrurilor”* (Pascal). Cercul, astfel, se închide: pentru că lucrurile făcute de om să fie „*făcute bine*”, trebuie, mai întâi, *ca omul însuși să fie „făcut bine*” iar omul nu este altceva decât *”rodul educației pe care o primește ”* (Helvetius).

Valorile etnopedagogice ca debut al formării personalității; integrarea copilului în realitatea materială și socială drept condiție de existență a unor orientări axiologice; folclorul și tradițiile de familie contribuie la formarea orientărilor axiologice a tineretului studios; abordarea aspectelor educaționale ale folclorului din punct de vedere pedagogic; sensibilizarea tinerilor și introducerea lor într-o formă accesibilă în lumea valorilor prin intermediul creațiilor populare, axate pe înțelepciune.

Acest concept va include repere științifice privind *valorificarea patrimoniului etnocultural din perspectiva etnopedagogică și folclorică ce ține de cultura spirituală românească care a pornit de la cuvânt, artă, muzică, obiceiuri, jocuri și ritualuri axate pe idealuri neîmplinite de generațiile trecute, transmise ca mesaje de împlinire pentru generațiile viitoare. Idei și concepte stipulate în Codul Educației a Republicii Moldova privind importanța realizării idealului și a obiectivelor educaționale, formarea conștiinței și identității naționale ca premisă importantă pentru cultivarea valorilor etnoculturale și interculturale a generațiilor de toate vârstele ca aspirație de integrare europeană.*

Iată de ce o problemă destul de importantă o reprezintă cercetarea și studiul complex al acestei moșteniri, ceea ce este mareț și nemuritor. După cum am mai remarcat, problemele moștenirii culturale, a tradițiilor capătă în prezent o importanță primordială. Este vorba despre căile dezvoltării sociale, despre idealurile de viitor ale umanității, *despre chipul omului contemporan și lumea lui spirituală* (V. Capcelea).

Importanța și necesitatea activităților de cercetare propuse derivă din:

- *valorificarea patrimoniului cultural* - nucleu al tuturor cunoștințelor umane, enciclopedia realizărilor poporului în care se reflectă integral *chintesența vieții* sale spirituale prin experiența sa de viață ca *o concentrare de cunoștințe empirice, controlate de experiența poporului*, constituind totalitatea de căi, mijloace, îndemnări și deprinderi folosite de popor în scopuri educative, care asigură *creșterea înțelepciunii omului de omenie și a omenescului și păstrează condițiile existenței omenești axat pe un sistem de principii care stau la temelia evoluției și continuității dezvoltării umane; valorizarea principiului educației moralei populare, ca fundament al educației permanente și al educației pentru toți prin participarea*

În procesul de educație s-a conștientizat că cea mai mare avuție a societății sunt copiii. Fiecare se naște nepotul cuiva, și moare bunic. Integritatea procesului pedagogic, valorificarea factorului educațional și a sistemului de mijloace care creează *armonia dintre conștiință, comportament și activitate; includerea timpurie a copiilor în procesul pedagogic*, în procesul autoeducației, educației reciproce, reeducației, pentru asigurarea maximă a independenței și autonomiei în educație; *desfășurarea atitudinii diferențiate față de personalitate* (particularitățile individuale și de vârstă); *dezvăluirea cultului strămoșilor, cultului mamei, cultului copilului în sistemul tradițional al educației*. Eficacitatea și viabilitatea ideilor culturii pedagogice tradiționale îndeamnă la o activitate creatoare în opera de educație. *Democratismul, umanismul și solidaritatea între națiuni sunt determinante ale pedagogiei populare*. La nivelul popular niciodată nu apar conflicte interetnice. Nu toate popoarele îl au pe Comenius, Pestalozzi, Asachi, Hajdeu, Creangă, Eminescu, Blaga, însă fiecare popor are o comoară, care conține *valori general-umane*.

În R. Moldova, *subaprecierea moștenirii istorice* a avut drept consecință recunoașterea forțată în organizarea jocului popular, *a horei satului*, a sărbătorilor naționale și a celor calendaristice, care, chipurile, erau niște elemente învechite ale culturii naționale ce tindeau spre "naționalism". *Principiile educației actuale europene* păstrează loc pentru racordarea sistemului educațional al țărilor la specificul lor național, căci unul din principiile integrării europene este: *a ne integra fără a ne pierde rădăcinile*.

Bibliografie

1. Baciu S. Perspective curricular-etnopedagogice în căutarea valorilor uitate. Chișinău: Univers pedagogic, 2007. 104 p.
2. Dave R. H. coord. Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991. 318 p.
3. Patrașcu D. Cuget și zbucium. Chișinău, 2014. 267 p.
4. Pîslaru Vl. Principiul etno-cultural al învățământului din R. Moldova. În: Revista de pedagogie, nr. 8, București, 1999. p.77-81.
5. Silistraru N. Etnopedagogie (curs). Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2003. 267 p.
6. Silistraru N. Etnopedagogie și Educație (monografie). Chișinău, 2019. 426 p.
7. Силистрару Н. Этнопедагогика молдаван в контексте научной педагогики. Кишинев, 1997. 188 с.
8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. Институт психологии РАН Академический Проект, 1999. 368 с.

TIPURI DE FORMABILI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR

Nicoleta STĂVILĂ, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. studiul de față prezintă o analiză succintă a noțiunilor „educația adulților”, „andragogie”, urmată de enumerarea și descrierea tipurilor de formabili în accepția a cinci savanți.

Cuvinte-cheie: educația adulților, andragogie, formabil, tipuri de formabili, stiluri de învățare.

Abstract. the present study presents a brief analysis of the notions “adult education”, “andragogy”, followed by the enumeration and description of the types of trainees according to five scientists.

Keywords: adult education, andragogy, learner, types of learners, learning styles.

Abordarea subiectului despre învățarea pe tot parcursul vieții este omniprezentă și exprimă faptul că învățarea nu se încheie odată cu școala, formarea profesională sau studiile universitare, dar continuă și la vârsta adultă, fiind astfel cea mai lungă fază educațională. Învățarea adulților poate include atât continuarea, recuperarea proceselor de învățare și educație, precum și actualizarea acestora.

În anul 2011, în cadrul unei Conferințe Generale, UNESCO aprobă o recomandare generală pe marginea subiectului dezvoltării educației adulților, care a inclus următoarea definiție a termenului dat: „educația care vizează în mod specific persoanele ce sunt considerate adulți de către societatea căreia îi aparțin, pentru a-și îmbunătăți calificările tehnice sau profesionale, pentru a-și dezvolta în continuare abilitățile, pentru a-și îmbogăți cunoștințele cu scopul de a finaliza un nivel de educație formală sau pentru a dobândi cunoștințe, abilități și competențe într-un domeniu nou sau pentru a-și reînprospăta sau actualiza cunoștințele într-un anumit domeniu. Aceasta include, de asemenea, termenii „educație continuă”, „educație recurentă” sau „educație din a doua șansă” [8].

Educația adulților este foarte diferită de cea a copiilor și a adolescenților. Trăsăturile psihologice și pedagogice ale educației adulților reprezintă obiectul de studiu al andragogiei. Conceptul de „andragogie” a fost propus de pedagogul german Alexander Kapp în anul 1833 pentru a descrie paradigma educațională elaborată de filosoful grec Platon. Andragogia denotă „unul dintre numele ramurii științei pedagogice, care acoperă problemele teoretice și practice ale educației, formării și educației adulților” [6].

Potrivit lui I. Jinga, educația adulților cuprinde următoarele sarcini majore:

1. cultivarea personalității adultului;
2. îmbogățirea cunoștințelor;
3. completarea culturii școlare.

Astfel, în esență, educația adulților trebuie să fie profund transformatoare, critică, împuternicitoare, participativă și incluzivă pentru a sprijini dezvoltarea și restructurarea indivizilor, comunităților, societăților și economiilor, în concordanță cu nevoile respective.

În lucrarea sa fundamentală „Practica modernă a educației adulților. De la pedagogie spre andragogie”, M. Knowles a formulat principiile fundamentale ale noii științe în baza analizei caracteristicilor specifice ale procesului educațional la adulți în comparație cu copiii:

- un adult care învață – formabilului (nu formatorului) aparține rolul principal în procesul de învățare;

- adultul, fiind o persoană matură, stabilește pentru sine obiective concrete de învățare, tinde spre independență, autorealizare, autoguvernare;

- un adult are experiență de viață, cunoștințe, abilități, deprinderi ce trebuie folosite în procesul de învățare;

- un adult învață pentru a rezolva o problemă vitală importantă și a realiza un scop specific;

- un adult caută cea mai rapidă aplicare posibilă a cunoștințelor și abilităților dobândite în timpul învățării;

- procesul de învățare este în mare parte determinat de factori temporali, spațiali, cotidieni, profesionali, sociali. Aceștia fie limitează procesul respectiv, fie îl facilitează;

- procesul de învățare este organizat sub formă de activități comune ale formabilului și formatorului în toate etapele sale [3, p.44-45].

Întrucât oamenii dobândesc cunoștințe, abilități și deprinderi noi în moduri foarte diferite și cu interese diferite, procesul de învățare este prin urmare influențat nu doar de factorul vârstei, dar și de stilul de învățare dezvoltat pe parcursul biografiei formabilului.

O divizare deosebit de cunoscută a formabililor aparține lui Frederic Vester. Savantul distinge patru tipuri diferite de învățare, care se referă la diferitele canale de percepție. Se face o distincție între patru tipuri de învățare:

- vizual – lucrează cel mai bine cu ajutorul informațiilor bazate pe imagini și ale vieții pentru a dobândi cunoștințe. Pentru tipul dat va fi utilă o combinație de text și imagini, fapt ce va facilita prelucrarea și memorizarea informațiilor;

- auditiv – nu se descurcă cu materialele destinate tipului vizual. Acest lucru se datorează faptului că ascultarea, în special, îi ajută să perceapă mai bine conținutul. Rezultă că lecția de tip frontal este deosebit de potrivită pentru persoanele de acest tip;

- haptic – pentru ei este valabil motto-ul „learning by doing”. Acest tip dorește să încerce să aplice totul pentru a dobândi cunoștințe pe o perioadă îndelungată;

- intelectual – numit și tipul abstract-verbal de învățare. Acestea sunt persoane care „salvează” informațiile, doar după ce acestea au fost analizate. F.Vester este criticat, în special, pentru acest tip de învățare, deoarece în timp ce celelalte trei tipuri de învățare elaborate se referă la diferite canale de percepție, tipul intelectual de învățare se referă doar la înțelegere. Un alt punct al criticilor este că toată însușirea cunoștințelor merge mână în mână cu abilitățile cognitive. Aceasta înseamnă că fiecare tip de învățare trebuie să fie

întotdeauna atribuit stilului de învățare intelectuală, deoarece conținutul perceput trebuie întotdeauna procesat [5, p.49].

Tipurile de învățare conform lui Neil Fleming au fost dezvoltate pe baza cercetărilor lui F. Vester. Cu toate acestea, N.Fleming a exclus tipul intelectual și s-a bazat în schimb doar pe percepția senzorială a conținutului învățării, rezultând astfel următoarele tipuri: vizual, auditiv, citire-scriere și kinestezic.

Tipul de învățare a citirii-scrierii dobândește informații și cunoștințe citind cărți și notând lucruri importante, în timp ce tipul kinestezic are nevoie de un transfer de cunoștințe în legătură, cum este cazul tipului de învățare haptică – și aici se aplică motto-ul „learning by doing”.

Potrivit lui N.Fleming, există și forme mixte ale acestor tipuri de învățare. Acest fapt înseamnă că o singură persoană nu este atribuită numai unui singur tip de învățare. Aici se face o distincție între două tipuri mixte. Primul tip se caracterizează prin faptul că strategia de învățare preferată depinde de situație. În funcție de context, tipul de învățare este în acest fel adaptat situației. Al doilea tip mixt, pe de altă parte, ar dori să utilizeze toate canalele de percepție preferate atunci când dobândești cunoștințe. Acest lucru înseamnă că o persoană care poate fi numărată printre tipurile de învățare vizuală și auditivă ar privi multe grafice și ar asculta podcast-uri pentru a aduna cât mai multe informații. Acest lucru reduce viteza de învățare, dar acest tip mixt dobândește cunoștințe mult mai ample [1].

În cercetările sale, J. Schrader a identificat cinci „tipuri de formabili”:

- „teoreticianului” îi place să învețe și este interesat atât de aplicarea practică, cât și de fundamentele teoretice;
- „aplicatorului” îi place să experimenteze și să afle cum poate aplica conținutul;
- „elevul model” preferă să învețe ghidat decât independent, este ambițios și muncitor;
- „celui indiferent” nu îi place să învețe și nu învață mai mult decât are nevoie;
- „nesigurul” este însoțit de frică când vine vorba de învățare, are nevoie de presiune și perspectivă pentru ce ar trebui să învețe ceva.

J. Schrader diferențiază în continuare aceste cinci tipuri. El descrie și ce tipuri în ce mod învață. La fiecare tip, afirmă el, vor exista aspecte în învățare care vor fi avantajoase și mai puțin benefice. Recomandarea lui este ca formabilii să reflecte asupra modului lor de învățare și să încerce să-l înțeleagă [4, p.209].

O divizare asemănătoare a fost dezvoltată și de psihologul David A. Kolb. El a clasificat stilurile de învățare după cum urmează:

- „divergerii” sau exploratorii – învață bine prin experiențe concrete și observări, asupra cărora cugetă;
- „asimilatorii” sau gânditorii – preferă cugetarea asupra celor observate, formarea conceptelor abstracte, precum și modelele teoretice;

• „convertitorii” sau cei care iau decizii – învață bine prin formarea conceptelor abstracte și experimentare activă;

• „acomodatorii” sau practicienii – preferă experimentarea activă și experiențele concrete.

D. A. Kolb vede aceste patru stiluri de învățare nu numai ca preferințe individuale; el redă acest proces de învățare prin următoarele patru faze:

1. la început există experiența concretă cu care lucrăm deschis și amplu;

2. în a doua etapă, cugetarea asupra observării, observăm și reflectăm asupra celor percepute;

3. în a treia etapă, formarea conceptelor abstracte, se elaborează concepte și generalizări;

4. în a patra etapă experimentăm pe baza acestor concepte [2, p.143].

Cunoașterea tipurilor de formabili este de importanță crucială nu doar pentru formatori, care în baza acestor studii vor alege varianta optimală de predare, dar și pentru formabili prin maximizarea potențialului acestora de învățare și aplicarea tehnicilor și strategiilor personalizate.

Bibliografie

1. Flemming N. D., Mills C. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimprov> eacad
2. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall, 1984. 272 p. ISBN-13: 978-0132952613.
3. Malcom S. Knowles. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Cambridge Book Co, 1988. 400 p. ISBN-13: 978-0842822138.
4. Schrader J. Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Julius Klinkhardt, 2008. 296 p. ISBN-13: 978-3781516427.
5. Vester F. Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? Deutsche Verlags-Anstalt, 1998. 200 p. ISBN-13: 978-3423330459.
6. Педагогический энциклопедический словарь. гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с. ISBN 5-85270-230-7.
7. Jinga I. Pedagogie. cap. 14 Educația permanentă. <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=387&idb=>
8. ISCED, 2011. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/adult-education>

FAMILIA – CEA MAI IMPORTANTĂ INSTITUȚIE DE SOCIALIZARE A TINEREI GENERAȚII

Ana TINTIUC, doctorandă, UST

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ., UST

Rezumat. Articolul abordează esența familiei și rolul acesteia în formarea competenței psihosociale în viața unui om în societatea contemporană. Competența psihosocială presupune un tip de comportament care conduce la succes social, iar conceptul definește modele de comportament social care construiesc un om competent din punct de vedere social, fiind capabil să producă efectele dorite asupra celorlalți. Competența psihosocială, cu excepția comportamentului prosocial, presupune erudiția, înțelegerea, lipsa anxietății, care formează competența și determină performanța.

Cuvinte cheie: competență psihosocială, familie, autorealizare, competență, instituție socială.

Abstract. The article deals with the essence of family and its role in the formation of psychosocial competence in a person's life in modern society. Psychosocial competence supposes a type of behaviour that leads to social success and the concept defines models of social behaviour that build up competent person from social point of view, being able to produce wanted effects on the others. Psychosocial competence except social behaviour involves erudition, understanding, lack of anxiety, that form up the competence and determine the performance.

Keywords: psychosocial competence, family, self-realization, competence, social institution.

Diferite componente ale micromediului sunt purtătoare ale anumitor forme morale și factori de comportament corespunzător al membrilor săi. O persoană respectă o linie de comportament aprobată de mediul apropiat (familie, grup mic, colectiv școlar), în care pot fi prezente sau chiar prevala directive și orientări, contrare normelor unui stil de viață rațional. În aceleași condiții economice și socio-psihologice există diferențe fundamentale în comportamentul oamenilor, ceea ce se datorează situației din mediul apropiat și caracteristicilor individuale ale unei persoane.

Adesea, doar un element al micromediului, și nu el însuși în întregime, are o orientare antisocială. Mult depinde de faptul, care grup va fi de referință, mai autoritar și mai atractiv pentru individ. D. Oyserman, E. Saltz consideră că un climat moral și psihologic nefavorabil, o discrepanță între normele de grup și cele sancționate social, dificultatea de adaptare, lipsa de exigență reciprocă, conflictele și tensiunea în comunicare sunt motivele pentru devierea comportamentului și un nivel scăzut de competență psihosocială [4]. Multe deviații apar în familie sau sunt asociate cu aceasta, sunt cauzate de lipsa educației familiale, de angajarea deplină în câmpul muncii a ambilor părinți, puțini copii în familie, îndepărtarea copiilor de la munca casnică și problemele grave de viață, devin adesea faptul ce contribuie la dezvoltarea înclinațiilor și acțiunilor condamnabile.

Psihologia și acțiunile copiilor sunt afectate negativ de contradicțiile dintre cuvintele și faptele părinților, rudelor, adulților. Este dificil să te aștepți ca un adolescent să dezvolte

stabilitate morală, obiceiuri sănătoase, atunci când cel care îl educă, proclamând anumite „adevăruri”, acționează de fapt contrar lor. Educația necorespunzătoare, condițiile nefavorabile, conflictele din familie și școală duc la anumite abateri ale psihicului personalității, care, la rândul lor, cresc probabilitatea unui comportament deviant al adolescentului, reducând astfel nivelul competenței psihosociale.

Factorii asimilării insuficiente a normelor sociale de către copii sunt nivelul scăzut educațional și cultural al părinților sau pur și simplu incapacitatea de a-și influența corect și la timp copiii.

O importanță deosebită în formarea competenței psihosociale o au atitudinea adolescenților față de școală și de învățare, includerea în mediul școlar, precum și motivația pozitivă. În micromediu se disting grupuri mici, care sunt un catalizator puternic pentru comportamentul individual al membrilor săi. În funcție de normele care predomină în grup, se amplifică orientările și formele de activitate social-utile sau social-periculoase. Direcția activității de grup depinde în mare măsură de calitățile personale ale liderului neformal.

Procesul de molipsire și imitație are loc cel mai intens în așa-numitele grupuri spontane, care apar de la sine, pe neașteptate și, în mare parte, prin atracție emoțională. În ele este foarte dezvoltat conformismul. Anume în astfel de grupuri apar norme comportamentale, care nu coincid cu cerințele sociale sau ce le contrazic. Grupurile spontane sunt deosebit de frecvente în rândul adolescenților. Potrivit cercetătorului С. И: Плаксия: 82% dintre școlari din clasele a 8-a – a 11-a chestionați, s-au considerat membri ai companiilor, pe baza petrecerii comune a timpului liber și comunicării [9, p. 248]! Aceste grupuri spontane sunt puțin controlate. Liderii lor devin adeseori adolescenți care nu și-au găsit aplicarea abilităților la școală. Apartenența la astfel de companii crește încrederea adolescentului în sine, îi oferă oportunități suplimentare de afirmare de sine și comunicare nereglementată. Aceste grupuri sunt cele mai sensibile la percepția trăsăturilor deformate (deficiente) ale conștiinței și comportamentului. Acest lucru se explică prin faptul, că grupul nu are scopuri sociale utile, o bază de organizare pozitivă, principii comune și sigure de acțiune. Liderul, de obicei are caracter ferm; voință puternică, experiență bogată, dar nu are moralitate suficient de înaltă și alte calități pozitive.

O influență specială în formarea competenței psihosociale o are familia. Conform Dicționarului enciclopedic: „familia este o formă de comunitate umană întemeiată prin căsătorie, care este formată din soți și din copiii acestora”. Familia este cea mai importantă instituție pentru socializarea generațiilor tinere. Este un mediu personal pentru viața și dezvoltarea copiilor, a căror calitate este determinată de o serie de parametri ai unei anumite familii. Definim parametrii precum: demografic – structura familiei (mare, inclusiv alte rude sau nucleară, ce include numai părinții și copiii; completă sau incompletă; fără copii, cu un copil, câțiva sau mai mulți copii); socio-cultural – nivelul educațional al părinților, participarea lor în societate; socio-economic – caracteristicile stării materiale și gradul de ocupare a părinților la locul de muncă; tehnice și igienice – condiții de trai, amenajarea locuinței, caracteristici ale stilului de viață.

Familia modernă diferă semnificativ de familia din trecut nu numai printr-o funcție economică diferită, dar și, ceea ce este și mai important pentru noi, printr-o schimbare radicală a funcțiilor sale sociale și psihologice. De multe ori autoritatea puterii părinților nu funcționează astăzi, ci este înlocuită de autoritatea personalității părinților. Relațiile dintre copii și părinți s-au schimbat în ultimele decenii, devenind determinate de profunzimea atașamentului lor unul față de celălalt, deoarece pentru un număr tot mai mare de oameni, copiii sunt cei care devin principala valoare a vieții. Dar acest lucru nu simplifică viața de familie, ci doar o complică.

De exemplu, A. В. Мудрик, numește următoarele motive:

- există un număr mare de familii cu un singur copil și constau din două generații – părinți și copii; păstrând în același timp diviziunea tradițională a muncii „bărbătești” și „femeiești”, prima în familie este redusă la minimum;
- statutul femeilor a crescut, în legătură cu rolul ei de conducere specific în familie și în afara familiei (inclusiv la locul de muncă);
- întrucât relația dintre soți este determinată din ce în ce mai mult de măsura și profunzimea atașamentului lor unul față de celălalt, nivelul lor de așteptare unul față de celălalt crește brusc, ceea ce mulți nu pot realiza din cauza tradițiilor culturale și a caracteristicilor lor individuale;
- relațiile dintre copii și părinți au devenit mai complexe și problematice; copiii dobândesc timpuriu un statut înalt în familie, au adesea un nivel de educație mai ridicat, copiii au posibilitatea de a-și petrece cea mai mare parte a timpului liber în afara familiei, acest timp este completat cu activități care sunt acceptate printre semenii lor și nu întotdeauna își fac griji de aprobarea pasiunii lor [8, p. 87].

Procesele globalizării ce influențează, practic, toate domeniile vieții, provoacă schimbări esențiale în structura și funcționalitatea instituțiilor sociale, inclusiv în învățământ și familie. Astăzi familiei i se solicită răspunsuri prompte și adecvate provocărilor timpului la nivel de adaptabilitate, coeziune, creativitate, competență, eficiență în organizarea vieții familiale și educația copiilor [2, p. 11].

Copiii trăiesc după propriile idei, despre bine și rău, onoare și necinste, demnitate umană; au propriile criterii de frumusețe, au chiar propria lor dimensiune a timpului: „în anii copilăriei, ziua pare ca un an, iar anul pare o eternitate” (В. А. Сухомлинский). Cercetătorul român Constantin Narly consideră că familia a avut o influență decisivă întotdeauna asupra educației, „ei îi datorăm virtuțile neamului” și menționa că familia „este creatorul copilului și-i în stare mai bine decât oricine altul să cunoască și să apere punctul de vedere special al copilului” [7, p.485].

„Natura copiilor este foarte predispusă să imite și, fiind lăsată în voie, într-un timp scurt, poate dobândi o astfel de direcție mentală și morală, încât ulterior cele mai puternice sugestii de rațiune, cele mai bune instrucțiuni și cerințe de onoare și datorie nu vor putea alunga abilitățile rău înrădăcinate”(Н. А. Добролюбов). De aceea „menirea firească a școlii nu e să

dea învățatură, ci să deștepte cultivând destoinicirile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viața” (Ioan Slavici).

Dezvoltarea competenței psihosociale a adolescenților este influențată în mare măsură de caracteristicile relațiilor de familie. Motivele care determină disfuncția relațiilor de familie sunt de exemplu: economice: nivel de subzistență sub pragul sărăciei, datorită încărcării excesive a unui membru al familiei care lucrează (familii mari, familii, care includ adulți sau copii cu dizabilități), salariu redus sau lipsa plății; șomajul, familiile pensionarilor; antisociale: alcoolismul în familie sau al unuia dintre membrii acesteia, dependență de droguri, prostituție; psihologice: rigiditate, agresivitate, gelozie, adulter, egoism, lăcomie, caracter dezechilibrat; medicale: boli infecțioase cronice, tulburări mintale. Proporțiile catastrofale ale fenomenelor negative ne obligă să abordăm problema educației pentru familie, prin eficientizarea acesteia ca sistem social și educativ, prin intermediul învățământului de toate gradele și toate nivelurile.

Familia, ca factor educațional, influențează formarea personalității copiilor. De această influență depinde comportamentul social și relațional al viitorului adult. De aceea devine tot mai importantă necesitatea de educație a părinților, de îmbunătățire a relațiilor de familie, de valorizare a parteneriatului educativ. Părinții și pedagogii poartă o mare responsabilitate de educația primită de copii și de formarea personalității lor, „familia fiind cea dintâi școală în care copiii învață să se comporte în viață și societate”.

Modelul olandez de competență psihosocială oferă o tehnologie de construire a unui spațiu de reabilitare pentru fiecare familie în parte, unde în fiecare caz, relația dintre factorii de stres, resurse și patologie formează propriul său câmp problematic. Iar selecția unei echipe de specialiști depinde de acesta. Schema formării deprinderilor psihosociale, care este propusă de specialiștii olandezi, oferă principalele direcții ale activității de reabilitare pentru a forma competența psihosocială a familiei, ceea ce i-ar permite să se adapteze cu succes în situația socio-economică modernă, să schimbe atitudinea psihologică a părinților față de rolul familiei în procesul de formare a personalității, să redea familiei rolul „Academiei de acasă”, pentru a crea și promova cultul unei familii fericite care trăiește conform legilor morale în armonie cu natura și oamenii. Cu cât sarcinile de pregătire a unui om pentru viață sunt mai mari, cu atât este mai necesară coordonarea, fundamentarea științifică a activității tuturor instituțiilor sociale.

Sondajul realizat recent în rândurile adolescenților, tinerilor (15-25 ani) și a familiștilor debutanți a demonstrat că 92% din subiecții investigați au plasat familia printre primele trei valori importante pentru ei. Familia ca valoare a concurat cu sănătatea și profesia [2, p. 4].

Educația familială se numește acțiunea de a crește și a educa unul sau mai mulți copii, desfășurată în grupurile familiale de către adulți, părinții copiilor respectivi (Durning P.).

Ținând cont de opiniile savanților (I. Mitrofan, L. Cuznețov, E. Stănculescu, F. Telleri, C. Narly, I. A. Comenius, J.-J. Rousseau, B. A. Сухомлинский, A. B. Мудрик), considerăm că familia este cel mai important factor în procesul de formare a competenței psihosociale a

adolescenților. În același timp, o familie completă are cel mai înalt potențial moral și educațional, ce își maximizează potențialul nu numai ca instituție socială, ci și ca grup moral-psihologic, care ajută la determinarea principalilor indicatori ai potențialului creativ al familiei: măsura de luare în considerare a intereselor publice, a dezvoltării nevoilor spirituale, natura distribuției grijilor cotidiene între membrii familiei, intensitatea comunicării între părinți și copii, nivelul de exigență, față de sine și de ceilalți, principiile pe care se construiesc legăturile cu rudele și mediul social. Cu cât acești indicatori sunt mai optimi, cu atât influența pozitivă a familiei asupra formării personalității adolescentului este mai puternică, cu atât este mai eficientă responsabilitatea sa morală, educativă, juridică, cu atât este mai mare nivelul competenței psihosociale a adolescenților.

Bibliografie

1. Cuznețov L. Curriculum. Educația pentru familie din perspectiva educației permanente. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 141 p.
2. Cuznețov L. Pedagogia și psihologia familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 77 p.
3. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București, 1991.
4. Narly C. Pedagogie generală. București: EDP, 1996.
5. Oyserman D. Competence, Delinquency, and Attempts to Attain Possible Selves / D. Oyserman, E. Saltz // J. of Personality and Social Psychology. 1993. N. 65. p. 360-374.
6. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Iași: Collegium, Polirom, 2002, vol.1.
7. Telleri F. Pedagogia familiei. București: EDPRA, 2003.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М. Академический проект, 2005. 200 с.
9. Тощенко Ж. Т. Социология. М., 1999. 498 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

Ксения БАНУЛ, докторант, ТГУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников. В работе рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников. Автор считает, что формирование компонентов эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников проходит в комплексе организационно-педагогических условий. Основной задачей педагога является совершенствование организации учебного процесса, регулярное, систематичное и последовательное применение технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: эмпатическая коммуникативная компетенция, педагогические условия, медицинский работник.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of empathic communicative competence of future medical workers. The work examines a complex of pedagogical conditions that ensure the formation of empathic communicative competence of future medical workers. The author believes that the formation of the components of empathic communicative competence of future medical workers takes place in a complex of organizational and pedagogical conditions. The main task of the teacher is to improve the organization of the educational process, the regular, systematic and consistent application of technologies in the educational process.

Keywords: empathic communicative competence, pedagogical conditions, health worker.

В современных условиях одной из ведущих тенденций развития систем образования в мире является создание образовательного пространства. Актуальной задачей является поиск достижения путей совместимости образовательных систем, педагогических инструментов и технологий, механизмов их корректной совместимости. Вырабатываются общие подходы к обеспечению качества образования, к разработке учебно-научных материалов и программ.

Педагогический процесс представляет собой организованное взаимодействие обучающего, обучаемого и условий такого взаимодействия, имеет свою структуру и функциональные компоненты [1]. Педагогический процесс является специально организованным, целенаправленным и управляемым процессом взаимодействия педагога и обучающихся. Управление процессом формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа предполагает создание условий, способствующих реализации поставленных целей. В исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др. педагогические условия трактуются как совокупность мер, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на эффективность функционирования педагогической системы [4].

Ю.К. Бабанский определяет педагогические условия как «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся — успешно трудиться» [2].

Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает внешние, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом обстоятельства, которые существенным образом влияют на протекание образовательного процесса, предполагают, но не гарантируют определенного результата [3]. Педагогические условия формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа должны носить непрерывный и системный характер.

Формированию эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа способствует создание следующих педагогических условий:

- Программно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.
- Внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий формирования эмпатической коммуникативной компетенции.
- Применение личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе.
- Осуществление внутренней интеграции структурных компонентов эмпатической коммуникативной компетенции.
- Использование конкретных профессиональных ситуаций и профессионально-ориентированных коммуникативных заданий. Приобретение общих и специальных знаний, профессионально-коммуникативных умений, навыков и опыта; формирования мотивов, представлений, ценностных установок и отношений.
- Создание целостной ценностно-мотивационной профессионально развивающей коммуникативной среды, диагностики и мониторинга формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся.

Формирование эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа может быть эффективным, если: формирование эмпатической коммуникативной компетенции рассматривать как сложное многоуровневое образование, включающее мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой компоненты; включить в учебно-воспитательный процесс оптимальные педагогические условия; использовать комплекс вербальных и невербальных средств осуществления иноязычного общения; научно обосновать и внедрить систему педагогических технологий, способствующих формированию эмпатической коммуникативной компетенции; разработать критерии анализа и контроля для определения уровня сформированности эмпатической коммуникативной компетенции на разных этапах проведения эксперимента.

Педагогические технологии формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа как совокупность методов, форм и средств обучения должна быть представлена: системой внеаудиторных занятий; методическими пособиями и рекомендациями для преподавателей и учащихся, системой упражнений, тренингов, ситуационных задач, направленных на формирование эмпатической коммуникативной компетенции. Использование метода проектов, круглых столов, диалоговых лекций, конференций, деловых игр обеспечивают развитие у учащихся умения аргументировать, защищать свою точку зрения в споре, убеждать, принимать позицию другого.

Формирование эмпатической коммуникативной компетентности учащихся медицинского колледжа представляет важную научную и практическую проблему, решение которой ведет к повышению качества медицинских услуг населению. Эмпатическая коммуникативная компетенция делает специалиста медицинской сферы более успешным и востребованным. Целенаправленно сформированная эмпатическая коммуникативная компетенция учащихся медицинского колледжа способствует гибкости профессионального мышления, позволяет адаптироваться к новым профессиональным ситуациям, соответствовать требованиям, предъявляемым профессией. Эффективные коммуникации особенно важны в условиях крайне ограниченного времени для оказания медицинских услуг. В условиях очень напряжённого приёма пациентов в амбулаторных учреждениях (поликлинике) внедрение эффективных коммуникаций необходимо рассматривать как очень серьёзный фактор и как стратегию, призванную облегчить эти трудности. Именно поэтому так важна целенаправленная работа по формированию эмпатической коммуникативной компетентности будущих медицинских работников. Перед преподавателями колледжа стоит задача подготовки ответственного гражданина, способного строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей, создание условия для всестороннего развития и самореализации личности учащихся, формирование профессионально значимых компетенций. Проектирование педагогических условий предполагает максимальное усиление активности учащегося как субъекта педагогического процесса.

Библиография

1. Neaşcu I. Metode și tehnici de învățare eicientă. Fundamente și pracici de succes. Iași: Polirom, 2015.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1977. 256 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
4. Дзилихова Л.Ф. Организационно-педагогические условия процесса самопознания студентов. Дисс. канд. пед. наук. Владикавказ, 2007. 169 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СЫНА К РОЛИ ОТЦА В ПОВТОРНОБРАЧНОЙ СЕМЬЕ

Надежда ОВЧЕРЕНКО, доктор педагогики, доцент
Кафедра общей педагогики и психологии, ТГУ

Abstract. Articolul ridică problema educației feciorilor pentru paternitate în familia căsătoriilor repetate. Cu ajutorul unor chestionare complexe a fost determinată relația dintre tată și copilul biologic, născut în căsătoria precedentă și relația dintre tatăl vitreg și copilul actualei soții cu impact asupra formării feciorului pentru rolul de părinte. Compararea componentelor cognitive, afective și comportamentale ale relației dintre tatăl biologic - copil, tatăl vitreg – copil, a permis elucidarea fenomenului paternității vitrege și problematica educației feciorului pentru paternitate în familia căsătoriilor repetate. Manifestarea paternității în familia căsătoriei repetate poate fi descrisă ca o poziție mai detașată și mai puțin emoțională a tatălui vitreg față de copilul biologic al actualei soții. O atare poziție afectează formarea atitudinii adecvate și responsabile față de paternitate la tinerii zilelor noastre – părinți ai viitorului.

Cuvinte-cheie: paternitate, familie, căsătorie repetată, tată vitreg, relația tată vitreg-copil.

Resume. In the article the problem of the parenthood of a stepfather in a serial marriage family is analyzed. By means of questionnaires the relationships between a father and his own child and between a stepfather and his foster child are found out. The comparison of cognitive, affective and behavioral relationship components between father-stepfather and children shows the specific of parenthood' content of a stepfather. The parenthood of a stepfather may be described as more removed father' position and as a less emotionally saturate relation to a foster child. Such attitudes are affecting proper position and paternity teenagers responsible for this - parents of the future.

Keywords: fatherhood, family, marriage repeated stepfather, stepfather relationship-child.

Введение. Психолого-педагогическая подготовка к отцовству современных молодых парней предполагает процесс трансформации образовательной парадигмы, основанной на понимании того, что сегодняшние парни должны быть подготовлены к жизни с учетом их психологических особенностей и ориентированы на сознательном и ответственном подходе к будущему родительство. Преодоление современного кризиса традиционной семьи связано с появлением особой категории семей — семей повторного брака. Повторнобрачная семья основана на повторном (не первом) браке одного или обоих супругов. Доля повторных браков в общем числе браков почти во всех европейских странах имеет тенденцию к росту. За последние 10 лет число семей повторного брака существенно увеличилось и составляет 25 % среди всех заключенных браков [5, с.381-389]. В повторнобрачной семье могут совместно проживать как биологически родные дети родителей, так и дети от предыдущего брака одного из супругов. Вопрос об определении воспитательного потенциала повторнобрачной семьи является довольно острым. В данной сфере детско-родительские отношения представляются особенно проблемными. Мы задались целью исследовать отношения между неродным родителем и ребенком в повторнобрачной семье.

Количество семей с отчимами существенно больше по сравнению с количеством семей с мачехами. Это связано с тем, что после развода ребенок чаще остается с матерью (92 случая из 100), следовательно, значительно чаще ребенок входит в повторнобрачную семью с биологически родной матерью, и в ней начинается процесс установления отношений ребенка и отчима [1, с.30-48]. Этот процесс может быть усложнен непринятием субъектами отношений друг друга, ревностью к другим членам семьи, ломкой установившихся в предыдущей семье традиций, непринятием мужчиной родительской роли отца неродного ребенка, сопротивлением матери либо форсированием ею близких эмоциональных отношений отчима и ребенка, существенными различиями в отношении мужчины к родному и неродному ребенку.

Отметим, что феномен отцовство изучен в структуре родительства и влияние замещающей мужской фигуры в семье на развитие ребенка (Т. В. Андреева, О. А. Бенькова, Р. В. Овчарова, Н.А. Овчеренко и др.). В обыденном сознании людей прочно закрепились мифы о проявления отцовства в повторнобрачной семье, такие как: 1) требование матерью безусловной любви отчима к неродному ребенку, 2) миф об одинаковой любви мужчины к супруге и ее ребенку, 3) об отсутствии и невозможности эмоциональной привязанности ребенка к неродному родителю, 4) об отчине и мачехе как строгом и жестоком воспитателе, 5) об успешности и идеальности второго брака в сравнении с первым и т. д. Однако, научные данные, которые могли бы проверить истинность или ложность мифов о проявления отцовства в повторнобрачной семье, в педагогике родительства отсутствуют.

Методология и методы исследования. В научной литературе родительство определяется как интегральное психологическое образование личности (отца и матери) с ее ценностными ориентациями, установками родителя, родительскими чувствами и отношениями [3;4]. Родительство также рассматривается как категория, представляющая собой устойчивое эмоционально насыщенное взаимодействие реальных или потенциальных родителей, связанное с рождением и воспитанием детей, оно характеризуется соответствующим поведением мужчины и женщины. Родительство включает социальные функции родителей, социальные роли отца и матери, родительские чувства и поведение, культурные символы отцовства и материнства, права и обязанности по отношению к ребенку [4]. По форме родительство делится на материнство и отцовство. На сегодняшний день имеется ряд теорий, объясняющих природу отцовства. Исследователи пытаются обосновать важность присутствия отца в жизни ребенка на разных этапах его взросления, начиная с новорожденности [1, с.30-48]. В свете анализируемой проблемы необходимо отметить, что признается значение и положительное влияние любого значимого мужчины, выполняющего функции отца, на подготовку парней к отцовству. Сегодня достаточно открыто ведется дискуссия о том, что есть необходимость различать *биологическое и социальное отцовство*.

На современном этапе развития общества социальное отцовство приобретает большее значение, нежели отцовство биологическое. Мужчины все более склонны проживать отдельно от собственных детей и воспитывать детей тех женщин, с которыми они создают семью. Роль отца фактически ложится на плечи взрослого мужчины, проживающего с ребенком, он становится основным источником мужской «отцовской» поддержки для ребенка. Предполагается, что социальный отец выполняет те же родительские функции, может иметь такое же эмоциональное отношение к неродному ребенку, что и биологический отец [2, с.174-188]. Поэтому можно говорить о возникновении в настоящее время социального института отчимов. В данном случае не учитывается юридический статус мужчины как отчима, а акцентируется внимание на его родительских функциях, которые он на себя принимает, вступая в брак с женщиной, имеющей ребенка от предыдущего брака. Роль приемного родителя отличается от роли биологического родителя ребенка наличием законных прав у второго и их отсутствием у первого. Дополнительные сложности во взаимоотношениях могут возникать из-за отсутствия общей семейной истории. Роль отчима и мачехи включены в родительство на надындивидуальном уровне. Как надындивидуальное целое, родительство неотъемлемо включает обоих супругов и предполагает осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к приемным детям, тогда как материнство и отцовство проявляется еще и на субъективно-личностном уровне родительства [4].

Обращаясь к вопросу о подготовке сына к отцовству в повторнобрачной семье, следует обозначить особую проблемную область исследований. В повторнобрачной семье родителем может выступать и родной, и неродной для ребенка взрослый, неродным родителем может быть преимущественно отчим, то есть второй супруг матери ребенка. Возникает проблема содержания и функций родительства отчима. *Отличается ли родительство отца от родительства отчима? Есть специфические особенности отчима, которые могут оказывать влияние на отношения между отчимом и неродным для него ребенком, и в конечном итоге на его подготовку к будущему отцовству?* Ответ на поставленные вопросы требует организации исследования сравнительных характеристик отношений отца с родным для него ребенком и отчима с неродным для него ребенком в повторнобрачной семье. Предпринятое нами изучение отношений отца-отчима с родным и неродным ребенком было направлено, таким образом, на выявление специфических особенностей родительства отчима по сравнению с родительством отца. Для достижения поставленной цели повторнобрачная семья является идеальной эмпирической моделью, так как в ней может проживать родной для мужчины ребенок и неродной для него ребенок от первого брака его супруги. Выявление сходства и различий в характеристиках родительства отца и родительства отчима, которые присущи одному и тому же мужчине, но по отношению к разным детям, позволит

описать специфическое содержание родительства отчима и его влияние на подготовку старшекласников к отцовству в повторнобрачной семье. Мы сравнивали два типа диад: 1) мужчина как отец и его родной ребенок и 2) мужчина как отчим и его неродной ребенок. Изучались когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты отношений в этих диадах, которые затем сравнивались между собой.

Результаты исследования и их обсуждение. В качестве испытуемых в нашем исследовании выступали члены повторнобрачных семей. В исследовании были проанализированы результаты изучения десяти семей повторного брака, в каждой из которых проживало 4 человека (муж, жена и двое детей-парней). Состав семей: 1) женщина (мать для обоих детей-парней), 2) родной для обоих супругов ребенок и 3) ребенок, родной для женщины, но неродной для мужчины, 4) мужчина (отец для одного ребенка и отчим для другого ребенка). Анализ ответов структурированного интервью позволил определить некоторое сходство в описании мужчинами собственного образа. Мужчинами были названы шесть самохарактеристик, описывающих их как исполнителей родительских функций в отношении родного и неродного ребенка: «считаю себя хорошим отцом», «считаю себя идеальным отцом», «не уверен, что я хороший отец», «плохой отец», «не знаю, какой я отец», «я не отец, а хозяин, глава семьи». На основании указанных представлений об образе детей, о себе как родителе была определена типология отцов-отчимов: *выявлены функциональный, эмоциональный, дистантный типы отцов и функциональный и дистантный типы отчимов.*

Заключение. Сравнительный анализ когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов отношений в диадах отец-родной ребенок и отчим-неродной ребенок показал, что эти отношения в некоторых аспектах сходны, но в большинстве аспектов отличаются между собой. Отцы-отчимы в отношении к родному и неродному ребенку сходны в своем мнении о том, что недостаточно любят детей, недостаточно терпеливы и внимательны к ним, однако они удовлетворены отношениями, как с родным, так и с неродным ребенком. Как отцы, так и отчимы, бывают разных типов, чаще среди них встречаются функциональный и дистантный типы, реже эмоциональный тип. Отцы-отчимы уверены, что одинаково строят взаимодействие с родным и неродным ребенком. Различия в отношениях с детьми наблюдаются по всем остальным параметрам. Так, принятие родительской роли и осуществление ее функций существенно лучше осуществляется по отношению к родному ребенку. Некоторые родительские функции (забота, руководство развитием ребенка) значительно лучше реализуются по отношению к родному ребенку. Образ родного ребенка более позитивен, к неродному ребенку отчимы относятся более критично и требовательно. В целом отцы более удовлетворены отношениями с родным ребенком. При взаимодействии с родными детьми отцы более доброжелательны, и в большей степени подавляют неродного ребенка.

Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что специфика современных представлений об идеальном родительстве позволяет, с одной стороны, открыто обсуждать различные проблемы подготовки парней к ответственному отцовству, а с другой – говорит о наличии множества заблуждений в данной сфере и необходимости научного просвещения, которые приведет к развенчанию легенд и мифов об отцовстве в повторнобрачной. Родительство отчима по своему содержанию отличается от родительства отца. Отчимы чувствуют себя отцами, признают себя отцами и ведут себя как отцы в значительно меньшей степени, чем это наблюдается по отношению к их родному ребенку. Родительство отчима может быть описано как более отстранённая отцовская позиция и как менее эмоционально положительно насыщенное отношение к неродному ребенку. Учитывая надындивидуальный характер родительства отчима, необходимо в дальнейших исследованиях проанализировать, как влияет отношение отчима к неродному ребенку на его подготовку к будущему родительству.

Литература

1. Евсеенкова Ю. В. Система отношений в диаде отец - ребенок как фактор развития личности. В: Научный журнал «Семейная психотерапия и семейная терапия». № 4. Москва, 2003.
2. Мид М. Мужское и женское. Исследования полового вопроса в изменяющемся мире. Москва: РОССПЭН, 2004.
3. Овчарова Р. В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 368 с.
4. Ovcerenco N. Educația pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: Tipogr. UPS „I.Creangă”, 2016, 321 p.
5. Филиппова О. В. Статистическое моделирование и анализ интенсивности современной брачности населения Республики Беларусь. В: Этнодемографические процессы в Казахстане и сопредельных территориях. Усть-Каменогорск: Медиа-Альянс, 2007.

**PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PREȘCOLAR ȘI PRIMAR**

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A SOCIALIZĂRII COPILULUI PREȘCOLAR

Vasilica ANDRASCIUC, drd., UST

Liceul Tehnologic Al. Filipașcu, Maramureș, România

Rezumat. Dezvoltarea preșcolarului se realizează atât în mediul familial, cât și în cadrul serviciilor specializate, precum creșa sau grădinița. Prin joc, copiii își dezvoltă abilitățile cognitive și învață noi modalități de interacțiune socială. Investiția în copii la vârste cât mai fragede conduce, pe termen lung, la dezvoltarea socială a acestora și la realizarea susținută a drepturilor copiilor. Părintele este partenerul-cheie în educația copilului, iar relația familie – grădiniță – comunitate este hotărâtoare. Procesul de integrare în societate începe în familie din timpul copilăriei mici, când intervin primele contacte sociale și experiențe de viață, și continuă de-a lungul vieții omului, odată cu dobândirea unor statusuri și roluri succesive. În grădiniță, copilul își continuă construirea propriei identități. Pentru copil, este un moment important al construcției sale ca persoană.

Cuvinte cheie: preșcolaritatea, grădinița, familie, parteneriat, dezvoltare, socializare, joc.

Abstract. The development of the preschooler is realized both in the family environment and in the specialized services, such as the nursery or the kindergarten. Through play, children develop their cognitive skills and learn new ways of social interaction. Investing in children at an early age leads, in the long run, to their social development and to the sustained realization of children's rights. The parent is the key partner in the child's education, and the family-kindergarten-community relationship is crucial. The process of integration into society begins in the family during early childhood, when the first social contacts and life experiences occur, and continues throughout human life, with the acquisition of successive statuses and roles. In kindergarten, the child continues to build his own identity. For the child, it is an important moment of his construction as a person.

Keywords: preschool, kindergarten, family, partnership, development, socialization, play.

Preșcolaritatea reprezintă cea mai importantă perioadă din viața copilului, întrucât este marcată de momente cruciale pentru succesul său de mai târziu, la școală și în viață. Vârsta preșcolară (3 – 6/ 7 ani) a fost multă vreme considerată o etapă „neimportantă” din punctul de vedere al achizițiilor psihologice, un interval de timp în care copiii nu fac nimic altceva decât să se joace. Cercetările din ultimele zeci de ani au demonstrat fără îndoială faptul că, chiar acest joc are o importanță crucială. Într-un fel, jocul copilului echivalează cu „munca adultului”. Prin *joc*, copiii își dezvoltă abilitățile cognitive și învață noi modalități de interacțiune socială. Așa se face că etapa preșcolară este una a schimbărilor semnificative nu doar fizice, ci și mentale și emoționale [1, p. 17].

Datorită faptului că intervenția adultului asupra copilului în această perioadă este fundamental, dezvoltarea preșcolarului se realizează atât *în mediul familial*, cât și în cadrul serviciilor specializate, precum *creșa sau grădinița* [6, p. 8].

Cercetările din ultimii 30 de ani au evidențiat corelații semnificative între mediu și dezvoltarea intelectuală, între învățarea timpurie și învățarea care are loc în alte etape ale vieții. Astfel, copiii crescuți într-un mediu stimulat au o dezvoltare intelectuală accelerată în comparație cu cei crescuți într-un mediu restrictiv.

Investiția în copii la vârste cât mai fragede conduce, pe termen lung, la dezvoltarea socială a acestora și la realizarea susținută a drepturilor copiilor. Părintele este partenerul-cheie în educația copilului, iar relația familie – grădiniță – comunitate este hotărâtoare potrivit Curriculum-ului pentru Învățământul Preșcolar, 3-6/7 ani, MECT, 2008 [5, p.13].

Procesul de integrare în societate începe în *familie* din timpul copilăriei mici, când intervin primele contacte sociale și experiențe de viață (socializarea primară sau socializarea de bază), și continuă de-a lungul vieții omului, odată cu dobândirea unor statusuri și roluri succesive (socializare continuă sau secundară) [4, p.78].

În *familie* se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, ordinea, răbdarea etc. În realizarea acestor sarcini, modelul parental ajută cel mai mult, părinții oferind copilului exemple de comportamente în diferite contexte. Tot în sens moral, familia îl îndrumă să fie sociabil, tolerant, să colaboreze, să fie un bun coleg și prieten [2, p. 50].

Suntem de părere că, *familia* reprezintă mediul în care copilul învață și exersează comportamentele sociale, să se descopere pe sine și pe cei din jur, se familiarizează cu sistemul valorilor sociale și culturale. Mediul familial ocupă un loc central în multitudinea factorilor determinanți ai evoluției copilului.

Copilul nu este un adult în miniatură, ci este un „candidat la maturizare” (H. Pierot), deosebit de receptiv la influențele pozitive sau negative care se exercită asupra lui. De aceea, copilul trebuie socializat și modelat, iar fundamentarea personalității se realizează, în mare măsură, în interiorul familiei care concentrează primul său univers afectiv, social și cultural. Trăsăturile și coordonatele personalității copilului se construiesc în relație cu *mediul social*, cu situațiile pe care trebuie să le trăiască în familie, atitudinile părinților având o influență importantă asupra personalității copilului în devenirea sa ca adult. Educația din familie a copilului se va continua cu cea din *grădiniță* [3, p. 47].

Odată cu înscrierea la *grădiniță*, copilul își îmbogățește considerabil sfera relațiilor, intrând în contact cu o lume necunoscută, oarecum străină și stranie pentru el. Până în acest moment, singurii adulți care l-au înconjurat au fost aceia în care a investit afectiv, cărora știe să le răspundă și care îi cunosc nevoile. Tot ceea ce-l înconjoară pe copil trebuie să îl susțină pe acesta să exploreze, să experimenteze, să se dezvolte [1, p.87].

În derularea activității în *grădiniță*, într-un spațiu destinat copilului și dezvoltării acestuia, fiecare gest are o semnificație de îngrijire, creștere și dezvoltare a copilului și este important ca toți profesioniștii să dețină același tip de aptitudini și atitudini în raport cu copilul: căldură și afecțiune; disponibilitate de a răspunde întrebărilor copilului; sancționare educativă, constructivă a comportamentelor inacceptabile ale copilului; respect; deschidere și comunicare; limite clare și bine precizate; recunoașterea calităților și a reușitelor; nediscriminarea; confidențialitate și încredere reciprocă.

În *grădiniță*, copilul își continuă construirea propriei identități. De data aceasta, el se raportează la alți copii de aceeași vârstă, începe să relaționeze cu ei, să se compare cu aceștia,

să își negocieze regulile în grup, să-și ajusteze comportamentele în funcție de colegi. Pentru copil, este un moment important al construcției sale ca persoană. Atitudinea adultului trebuie să îl sprijine și să îl încurajeze în acest demers, să îi consolideze încrederea în sine, să îl valorizeze permanent, controlând comportamentele nedorite cu multă atenție pentru copil [1, p.125].

Părinții pot să se implice în viața grădiniței, să aibă încredere în politicile promovate de grădiniță, să încurajeze talentele și succesele copiilor lor, să nu se descurajeze dacă au copii cu CES, să accepte diversitatea, să accepte propriul copil ca pe o ființă distinctă, unică, specială, să-i accepte pe ceilalți, să apeleze la servicii de suport oferite de grădiniță și de comunitate (psihologi, asistenți sociali mediatori, etc.), să propună grădiniței să dezvolte programe educaționale, în funcție de nevoile identificate, să-și asume responsabilități și să practice voluntariatul în grădiniță, să acorde feedback pozitiv, să fie buni ascultători, să aibă inițiativă și să participe la activitățile propuse de grădiniță (de tipul „O familie pe săptămână”, „Ziua taților”, „Centru/club pentru părinți”, „Cercul părinților liberi”, „Părinții, agenții diversității”, „Tabăra de vară a părinților”, „Bunicii sunt cu noi”, petrecerea zilelor de naștere etc.) [6, p.79].

Centrarea demersurilor educaționale pe nevoile familiilor în scopul creării unui *parteneriat* strâns cu acestea, incluzând participarea părinților la organizarea și desfășurarea activităților este foarte eficientă. Cercetările în domeniul educației timpurii preșcolare au evidențiat corelații puternice între frecventarea grădiniței și comportamentele copiilor când devin elevi. Se poate remarca:

- ✓ progresul semnificativ în plan intelectual pentru copii, indiferent de mediul din care provin;
- ✓ efectele pozitive asupra viitoarei integrări sociale și reducerea comportamentelor deviante precum și a eșecului școlar;
- ✓ descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- ✓ dezvoltarea abilităților sociale prin interacțiunile generate de mediul de învățare;
- ✓ comportamente centrate pe sarcină;
- ✓ dezvoltare socio-emoțională;
- ✓ motivație și atitudini pozitive față de învățare. (*Pre-School Education in the European Union. Current Thinking and provision*, 1995, în Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, M.E.C.T., 2008) [5, p. 33].

Considerăm că, activitatea educativă din grădiniță nu poate fi izolată, separată de alte influențe educative ce se exercită asupra copilului și mai ales, de cea din familie. Educația trebuie să se manifeste permanent ca o acțiune coerentă, complexă și unitară a grădiniței și familiei. Îmbinarea în *parteneriat* a informațiilor deținute de părinți cu cele ale grădiniței trebuie să fie în beneficiul copilului [3, p.76].

Termenul de *parteneriat* presupune realizarea unei alianțe pentru atingerea unor obiective comune. Pentru ca parteneriatul să funcționeze este nevoie de respect, încredere reciprocă, consens cu privire la scopurile acțiunii și strategiilor de atingere a acestora și de asumarea în comun a drepturilor și responsabilităților [2, p.59].

Parteneriatul dintre grădiniță și familie reprezintă o primă experiență relațională și de colaborare a părinților cu persoanele profesioniste în domeniul educației. Cei mai mulți părinți manifestă deschidere, dorință de a colabora cu personalul grădiniței, dar se poate întâmpla ca realizarea unui parteneriat să fie împiedicată de atitudini necorespunzătoare ale fiecăruia dintre cei implicați. Uneori, părinților li se poate reproșa:

- neimplicarea (absența la orice activitate propusă de grădiniță);
- lipsa de responsabilitate (consideră că sarcina educării copilului aparține exclusiv instituției de învățământ);
- critica nefondată a acțiunilor desfășurate în grădiniță;
- timiditatea (lipsa încrederii în sine, a capacității de a se implica în activitățile educative);
- minimizarea rolului grădiniței în dezvoltarea copilului (consideră că rolul grădiniței este doar acela de a asigura supravegherea copilului pe o perioadă limitată de timp);
- individualism (ignorarea importanței relațiilor sociale pe care copilul le stabilește cu adulții și covârșnicii din grădiniță, sunt interesați numai de achizițiile propriului copil);
- conservatorism (reacția de respingere a ideilor noi).

Pe de altă parte, personalului grădiniței i se pot reproșa: dificultăți în stabilirea relațiilor cu adulții (tratează părinții ca simpli beneficiari ai unor servicii; decid autoritar fără a se consulta cu ei, îi consideră simpli executanți ai activităților propuse sau formulează așteptări nerealiste de la aceștia); existența unor idei preconcepute privind dorința și capacitatea părinților de a se implica în activitățile organizate (consideră părinții ca persoane neavizate în educarea copilului, ignorând abilitățile și experiența acestora sau că aceștia nu au interes pentru conceperea și punerea în aplicare a unor activități, proiecte comune) [1, p.185].

Parteneriatul presupune existența unui obiectiv comun. Acesta este, în cazul *parteneriatului familie–grădiniță*, dezvoltarea globală a copilului în raport cu particularitățile sale individuale. El se poate realiza doar printr-o mișcare de apropiere în dublu sens, în vederea unei suficiente cunoașteri de ambele părți [3, p.66-67].

Centrarea procesului educațional asupra copilului în grădiniță, precizează Glava (2002) presupune preocuparea permanentă a educatorilor pentru cunoașterea copilului ca individualitate și adaptarea programelor de formare la profilul individual al subiectului supus educației [2, p.82].

A învăța să cooperezi reprezintă o *competență socială* indispensabilă în lumea actuală și care trebuie inițiată de la cele mai fragede vârste. Indiferent de sintagma preferată – fie învățarea prin cooperare, colaborare, învățare colaborativă – avem în vedere aceeași realitate, adică o situație de învățare în care copiii lucrează împreună, învață unii de la alții și se ajută unii pe alții.

Putem constata, faptul că, în acest fel, prin interacțiunile din interiorul grupului își îmbunătățesc atât performanțele proprii, cât și ale celorlalți membri ai grupului. Rezultatele cercetărilor arată că acei copii care au avut ocazia să învețe prin cooperare, învață mai repede și mai bine, rețin mai ușor și privesc cu mai multă plăcere învățarea școlară. Prin accentul pus deopotrivă pe competențe academice și competențe sociale, metodele de învățare prin cooperare îi ajută pe copii să relaționeze și să-și dezvolte abilitățile de a lucra în echipă. Copiii se familiarizează cu diferite roluri. În grupurile cooperative, fiecare copil are o responsabilitate specifică, fiecare copil trebuie să fie antrenat în realizarea proiectului comun și nici unul nu are voie să stea deoparte. Succesul grupului depinde de succesul în muncă al fiecăruia [1, p.71].

În concluzie putem specifica faptul că *perioada preșcolară* este marcată de schimbări semnificative în comportamentul social și emoțional. Iar pentru dezvoltarea armonioasă a socializării preșcolarului este de dorit să facă parte din echipă atât părinții cât și întregul colectiv al grădiniței împreună cu comunitatea. Implicarea părinților în actul educațional al grădiniței, prin parteneriat este crucial, aceștia putând organiza, desfășura activități educative cu un impact favorabil pentru dezvoltarea socializării preșcolarilor.

Calitatea educației, a îngrijirii și dezvoltării sociale ale copilului depinde de noi, toți cei care interacționăm cu copiii, zi de zi: părinți sau educatori, consilier școlar sau asistent medical – toți acționând coerent și având în atenție permanentă copilul și particularitățile lui individuale [1, p.74].

Bibliografie

1. Boca C., (coord.), Bucinschi M., Dulman A. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței. București, 2008.
2. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2002. 50 p. ISBN 973-35-1471-3.
3. Farca S., Alecu G., Cuciureanu M., Șerban-Adrian M. Începem grădinița. Ghidul părinților și educatoarelor. Iași: Editura Pim, 2010. 44 p. ISBN 978-606-520-747-9.
4. Ionescu M. Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Vanemonde, 2010. 78 p. ISBN 978-973-1733-16-6.
5. Ministerul Educației Naționale. Curriculum pentru educația timpurie, 2019. <https://www.edu.ro/invatamant-prescolar>.
6. Suport pentru explicarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează Curriculumul pentru educație timpurie, 2019 [citat 06.07.2020]. Disponibil: <http://www.isjmm.ro/invatamantprescolar>.

FANTASMELE DE ACȚIUNE ÎN ABORDAREA COPIILOR PREȘCOLARI PRIN PRISMA PARADIGMEI PSIHANALITICE

Diana ANTOCI, dr. conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educația Preșcolară, UST

Olga ISAC, masterandă

programul Psihologie și Consiliere educațională, Catedra PEP, UST

Rezumat. În articol este scos în evidență fenomenul *fantasmei*, prezentat ca unul dintre cele mai importante elemente de bază ale psihanalizei, evidențiind legătura strânsă dintre conștient și inconștient. Sunt luate în considerare conștientizarea fantasmului și rezoluția simbolică a acestuia în procesul dezvoltării și maturizării copilului, printr-un aspect psihoterapeutic. Se acordă o atenție deosebită ambiguității acestui concept, complexității, dezvoltării și originii sale prin prisma paradigmei psihanalitice, revelată succesiv.

Cuvinte cheie: fantasmele de acțiune, relația mama-copil, inconștient, conștient, dorința de acțiune.

Abstract. The article emphasizes the phenomenon of phantasm, presented as one of the most important basic elements of psychoanalysis, highlighting the close connection between conscious and unconscious. Awareness of phantasm and its symbolic resolution in the process of development and maturity of child are taken into account, through a psychotherapeutic aspect. Particular attention is paid to the ambiguity of this concept, its complexity, development and origin through the prism of psycho-analytical paradigm, revealed successively.

Key-words: action phantasm, mother-child relationship, unconscious, conscious, desire to act.

Introducere. Fiecare ființă umană trebuie să se adapteze mediului în care trăiește, prin urmare, ne naștem cu o dorință profundă de a cunoaște, deci explorarea fiind o axă care organizează dezvoltarea ființelor umane. Toți copiii au o forță interioară care îi mobilizează pentru a cunoaște și explora așa numită unitate epistemică, adică prezintă o dorință puternică de a cunoaște și explora: pe ei înșiși, pe aproapele său, obiectele și spațiul în care se găsesc. Călătoria către activitatea autonomă și explorarea începe de la acest impuls către cunoaștere. Motorul său este acțiunea - încărcată de inițiative, dorințe și fantasme, îmbogățită de competențele sale și dezvoltată de un mediu favorabil oferit de adult.

Este evident că există o relație strânsă între modul de a fi al copilului, comportamentul său și performanțele sale în cadrul unei instituții educaționale. În cazul unui copil aflat în dificultate, într-o instituție, simțind nesiguranța afectivă profundă, sărăcia sau invazia imaginarului său, slăbiciunea abilităților sale de analiză, sunt frecvent la originea atât a blocurilor relaționale, cât și a dobândirii de cunoștințe, cele de care un educator, profesor, psiholog este capabil să se ocupe în cadrul instituției.

Din perspectiva oferirii și dezvoltării ajutorului, ne-am întrebat despre importanța și locul observării și a analizei amănunțite a psihicului, despre condițiile cele mai favorabile pentru implementarea lui, în special despre rolul educatorului în procesul observațional și despre rolul referințelor teoretice care ar permite să definim și înțelegem indicatorii esențiali ai tulburărilor de maturizare a copilului. În legătură cu aceste probleme, avansăm într-o

propunere prin care încercăm să fim în concordanță cu concepțiile filozofice, psihologice, pedagogice și instituționale pentru a ajuta copilul care are dificultăți într-o instituție preșcolară, prin analiză – depistare, intervenție – adaptare.

În același timp, concepția particulară a relației educaționale, preventive și terapeutice oferă o viziune mai largă a proceselor care stau la baza abilităților motrice din copilărie și oferă o serie de resurse tehnice care au îmbogățit domeniul al altor discipline implicate în dezvoltare, sănătate și pedagogie, recunoscându-le ca un instrument de cunoaștere profundă și înțelegere a dinamicii psihologice a copilului prin calea senso-motorie, a unității sale conștiente și inconștiente.

Se găsesc educatori, profesori, care nu au maleabilitatea necesară și învățare a procesului de transformare a copilului, precum creșterea psihologică ca identitate, se presupune un mediu transformabil în care copilul găsește indici stabili care îi dă siguranță. Unii educatori, profesori exercită o putere supra-autoritară asupra copiilor, ceea ce limitează plăcerea de a fi ei înșiși și plăcerea de a învăța. Fiecare copil trebuie să-și poată afirma identitatea în cadrul instituției preșcolare și școlare pentru a deveni oameni responsabili și armonioși. Plăcerea de a comunica, de a crea cu ceilalți, este garanția plăcerii de a fi o personalitate implicată-activ.

Se găsesc părinți care nu au suficientă flexibilitate, fără disponibilitatea necesară pentru dezvoltarea armonioasă a copilului lor. Reprimarea „plăcerii de a face”, a trăi și a exprima fantasmele, limitează capacitățile creative și de comunicare. Cu acești părinți este necesar să creăm un mediu de încredere, astfel încât să accepte să vorbească despre rezistența, cererile și agresivitatea lor. Nu este vorba de blamarea lor și nici de adoptarea unui discurs moralizant, ci de deschiderea ochilor asupra copilului propriu, astfel încât să înțeleagă că suferă, că se confruntă cu o stare de rău, accentuată de rigiditatea lui. Fiecare copil are nevoie ca să se simtă iubit și are referințe clare și ferme. Încurajarea învățării prin activități și jocuri care facilitează accesul copilului la sentimentul de continuitate al plăcerii de a fi singur deschis către ceilalți. Referințele teoretice pot ajuta psihologul, educatorul, să își depășească neputința în fața complexității comportamentului copiilor, oferindu-le securitatea și coerența necesară între ceea ce fac și ceea ce spun pentru a ajuta copiii mai eficient. Reflectăm și analizăm, *ce este corpul în stadiul senso-motor*, cum este acceptat sau respins de subiectul însuși, de instituție și societate; care sunt „fantasmele”, înțelese ca „producții imaginare inconștiente capabile să motiveze comportamente ale căror subiect nu are conștiința”, care vor fi piesele cheie pentru atingerea sau nu, autonomiei personale.

Conceptul fantasmei din perspectiva științifică. În literatura psihopedagogică termenul de *fantasmă* poate fi întâlnit ca *fantomă*, *fantezie*.

În lucrările lui Freud se găsește la început, discernământul fanteziei. *Fantezia* /*fantasma* ca funcție psihică, se referă la o oportunitate pentru dezvoltarea imaginației și unde, de exemplu, se pot juca impulsurile psihice și conflictele ce pot fi redată într-un cadru virtual: „fantezie”, trecând astfel, de la fantezie la o structură de matrice de comportamente, legate de dorință. Fantasma având două fațete, pe de o parte, valoarea sa inventivă, de articulare a

imaginației care oferă un posibil scenariu pentru impulsuri - până la sosirea producțiilor artistice și pe de altă parte, fațeta sa de determinism, în posibilitățile de acțiune ale unui subiect [10].

Potrivit lui Lacan, componenta simbolică a fantasmei este inclusă foarte devreme în cadrul vieții unui copil, deoarece mama sa (sau un alt îngrijitor primar) a fost *un vorbitor* și a fost stabilită relația cu mult timp înainte de nașterea copilului și cu obiecte pe care copilul le cere, este structurat în termeni de limbaj delimitând lumea în obiecte diferențiale, discrete - acesta fiind, în termenii limbajului care va structura lumea. Copilul găsește această structură din prima zi, dacă nu chiar mai devreme, din uter (în timp ce mama vorbește cu copilul), cu mult înainte ca acesta să fie înțeles, acceptat, asimilat sau reprodus într-o vorbire. Cu alte cuvinte, este introdusă imediat o realitate dincolo de mamă și relația ei corporală cu copilul, pentru faptul că mama însăși este o vorbire. Limbajul, ca cel care este dincolo de ambele ființe umane prezente în întâlnirea mamă-copil este introdus îndată ce mama îi vorbește copilului. În traducerea franceză pe care Lacan o propune pentru termenul „*fantasma*” este *fantezie*, care indică ceva mai asemănător cu capriciul, pofta, dorința, imaginația fantezistă sau idee fantastică. Lacan critică noțiunea de „*phantasma*” (cu ph) a lui Klein ca fiind pur imaginară, precum implicând nimic altceva decât axa imaginară în care se găsește mama, ea fiind ca un factor satisfăcător, fie factorul frustrării; adică: ca obiect bun sau rău. Lacan este de acord că mama se află în două registre diferite, dar nu este *bine* versus *rău*; dar mai cu seamă, mama versus dorința ei, dorință de altceva, adică dorința ei structurat de semnificant. În acest sens, implicit, critica lui este că noțiunea de fantasmă în opera lui Klein se referă numai la axa imaginară. Termenul francez pe care îl preferă este *fantomă*, care se referă atât la axa imaginara în ceea ce privește axa simbolică: pentru *fantomă*, așa cum o înțelege Lacan, imaginarul a fost transformat, structurat, sau suprascris de simbolic [7].

Teoreticienii Melanie Klein și Donald W. Winnicott fiind axați pe eforturile interpersonale ale copilului pentru câștigarea siguranței, dragostei, empatiei, admirației și încrederii. Melanie Klein a descoperit asta din primele momente a vieții, copiii construiesc ceea ce ea numea fantome, referindu-se la lumea inconștientă a copilului „realul-ireal”. Klein a folosit termenul „*fantomă*”, în afară de *fantezie*, pentru a descrie gânduri inconștiente și dorințe care nu sunt neapărat reale, în concepția sa, *fantoma* creează lumea imaginației. Prin procesele *fantome*, copilul testează primitiv și construiește experiențele sale interioare și în afara. Realitatea externă poate influența și modifica treptat, sensul nerealist al realității care creează *fantoma* [9].

Klein, în 1952, vorbește despre *fantezie* în următorii termeni: „Concepția mea despre *fantezie* în copilăria timpurie este că rădăcinile ei sunt instinctive (unități) și revine la poziția lui Susan Isaccs, care mai târziu în 1959, a menționat că: „*Fantezia* este (în primă instanță) corolarul mental, reprezentantul psihic, al instinctului. Nu există impuls, nu există dorință sau răspuns instinctiv care nu este experimentat ca *fantezie* inconștientă. O *fantezie* reprezintă conținutul particular al impulsurilor sau sentimentelor (de exemplu, dorințe, temeri, anxietăți,

triumfuri, iubire sau durere) care predomină în minte, la un moment dat”. Deci, aparent, dacă fantezia inconștientă este un mijloc de a face față pierderii atotputerniciei copilăriei, aceasta este cu mult înaintea „primei mari dezamăgiri”, primul mare eșec al câmpului simbolic aparent. Fantezia este prezentă de la începutul vieții subiectului și se pare că este, de asemenea, independentă de domeniul simbolic [8].

Când Winnicott a scris prima sa lucrare, în care a descris tehnica lui de observare înșelător de simplă, a fost încă în primele etape ale învățării psihanaliza copilului. Ideile lui Melanie Klein au avut o mare influență asupra formării lui Winnicott, care a încercat să interpreteze sensul simbolic a instrumentelor/a jucăriilor cu care interacționează copilul. În celebra frază a lui Winnicott „nu există așa ceva ca un copil” se înțelege mai ușor, copiii ca parte integrantă a „unității mamă-copil”. Winnicott și-a imaginat relația dintre mamă și copil ca fiind o colaborare a doi parteneri foarte inegali. Sarcina mamei este de a „micșora” dimensiunea copilului pentru a înțelege nevoile lui, deoarece copilul nu se poate extinde la dimensiunea adultului. Mama care este suficient de bună îi oferă copilului un sprijin suficient, stăpânește și cele mai primitive temeri, frustrări imaginabile [9].

Bernard Aucouturier în lucrările sale, vorbește despre fantasmăle de acțiune constituite din transformările impozitate pe fondul plăcerii, care vor deriva spre reprezentările mentale și spre dezvoltarea psihicului. Teoria lui Aucouturier despre întregul corp și tulburările sale, prezintă conturul procesului de constituire a continentului psihic, a imaginii în sine și a patologiei sale prin absența oglinzii de plăcerea relației cu celălalt [6].

Aucouturier, se referă la termenul de acțiune ca element indispensabil atunci când oferă experiențe, în funcție de modul în care acestea sunt trăite, acestea vor fi transformate diferit, adică succesul acțiunii copilului va depinde de plăcerea mamei când el acționează asupra lui, acest lucru îi va condiționa evoluția. În acest fel, experiențele plăcute, cum ar fi satisfacerea nevoilor lor, vor produce o transformare plăcută și reciprocă, întrucât la bebeluș dispar tensiunile cauzate de deficiențele interne și generează transformarea, deoarece copilul va putea trăi dispariția, din partea mamei (ca obiect care satisface) cu plăcere, pierzându-l și recuperându-l. În același mod, în această etapă natală există și experiențe neplăcute în cadrul experiențelor bebelușului, cum ar fi lipsa disponibilității mamei și eșecul repetat al acțiunilor sale de a încerca să o recupereze, în acest fel procesul de transformare nu va avea loc într-un mod acceptabil, provocând, în consecință, o stare de disconfort care poate provoca o căutare (energică) de impuls a obiectului în absența sa, până când percepe că există o anumită schimbare, ceea ce îi va genera satisfacția [2].

Fantasmăle de acțiune, așa cum s-a menționat anterior, sunt reprezentări iluzorii ale acțiunii care urmăresc calmarea realității și recuperarea obiectului pierdut; cu ele se naște dorința de acțiune și plăcerea în relație cu obiectul. Acest lucru este evidențiat de către Bernard Aucouturier (2004): „O reprezentare iluzorie a acțiunii destinată să facă față realității, este o fantasmă al acțiunii care permite copilului, în jurul lunii a șasea, să recupereze obiectul

pierdut și să acționeze imaginar asupra acestuia, obținând astfel ca rezultat securitate afectivă și plăcerea” [4, p.52].

Fantasmele de acțiune creează o satisfacție pentru recăpătarea plăcerii și recreerea mamei sale în lipsa copilului, motiv pentru care autorul îl definește ca o fantasmă, deja ce este născut dintr-o pierdere; ei sunt plini de insatisfacție, deoarece este tot ce copilul vrea să aibă și nu are.

Din această cauză, dacă aceste deficiențe sau fantasme sunt trăite într-un mediu afectiv constant, coerent și liniștitor, ele pot fi exprimate fără violență pulsională, ce se vor transforma și garanta plăcerea unității și continuitatea obiectului. Este important să subliniem faptul că fantasmele de acțiune sunt caracterizate prin pulsionalitatea/forța lor, copilul le recrează din propriul său psihic și de aceea se naște importanța transformării lor în acte simbolice, întotdeauna pe un fundal de plăcere [4, p.53].

Aucouturier (2004) dezvoltă fantasmele acțiunii în lucrările sale teoretico-practice, printre care găsim:

Fantasmele de atașament: născute din sincronizarea dintre mamă și copil. Ele dau naștere dorinței de regresie și de a fi protejat de dependența emoțională. Acest lucru îl va ajuta la diminuarea contactului cu siguranța și distanțarea corporală. Corespunde cu primă fază orală.

Un nou-născut care se află într-o situație de nemulțumire orală, dacă nu primește un răspuns la nevoia sa de hrană, își sugă degetul mare. Adică se caută prin acțiune de transformare corporală să reînvie plăcerea zonei orale pentru a înlocui răspunsul mamei. Mai târziu (6-8 luni), această acțiune va permite să imagineze acțiunea fără a o retrăi efectiv (prima gândire a acțiunii inconștiente), reproducerea imaginii acțiunii.

Fantasmele dominante: se referă la dorința sadică asupra obiectului, cu dorința de a-l controla sau distruge și astfel având loc, separarea. Ele exprimă, de fapt, eliberarea stăpânirii obiectului asupra lui. Corespund unei a doua perioade a fazei orale, de exemplu în acțiuni precum apariția dorinței de a mușca.

Primele acțiuni care sunt reproduse sunt cele legate de oralitate. În etapa senso-motorie copilul acumulează experiențe prin interacțiunile care apar din abilitățile motorii: copilul este manipulat, ridicat, echilibrat, întors, atins, mângâiat ș.a., există transformări care sunt experimentate cu plăcere de către copil. Reproducerea acestor senzații, cu încercările sale motorii de explorare și învățare, are un sens dublu, maturizarea și reproducerea interacțiunii trăite cu plăcere. Pentru a se identifica, copiii încorporează obiectul mamei în sine ca obiect al iubirii. Când copilul primește îngrijire, el experimentează transformări corporale și emoționale; Aceste transformări obținute, necesită mamei ca și ea să fie transformată; ambii trăiesc transformări reciproce vii care caracterizează interacțiunile lor. În aceste interacțiuni copilul încorporează obiectul mamă: senzațiile, tonul, mișcărilor, efectele plăcerii. Obiectul este în el, el este total identificat cu obiectul. Din această identificare primară îi asigură copilului procesul de naștere a identității sale. Aceste transformări înregistrate în organism și

născute din interacțiuni permit bebelușului de câteva luni să producă fantasma de acțiune în absența satisfacției (de exemplu, fantasma devoțiunii și distrugerii îndreptate către mamă și legată de oralitate: mușcarea sânelui).

Dacă copilul nu exprimă plăcerea distrugerii mamei-*obiect*, agresivitatea reprimată duce la tulburări în construcția identității, în comunicare și în dorința de a iubi și de a fi iubit; pe de altă parte, învinovățirea plăcerii distrugerii produce distrugerea reprezentărilor mamei, iar consecința este frustrarea pierderii mamei.

Ca urmare a expresiei fantasmelor de acțiune, se găsesc o serie întreagă de jocuri și acțiuni care sunt legate de ele și evoluția acestora poate fi observată. Aucouturier (2004) evidențiază aceste acțiuni, care sunt dezvoltate mai jos:

- **a aduna și separă:** sunt legate de fantasmele de întrepătrundere, penetrare, încorporare, respingere și agresivitate, care își au originea în experiențele de hrănire.
- **a apuca / a înșfăca:** sunt acțiuni ce dau continuitate fantasmelor de absorbție și oferă o anumită siguranță asupra propriilor acțiuni.
- **a decola, zbura, ateriza, cădea, întoarce, oscila:** toate aceste acțiuni sunt legate de fantomele de ridicare, îndreptare, și trecerea de la poziția orizontală la verticalizare. Atingerea verticalității favorizează construcția schemei corporale într-un mod inconștient, permițând securitatea ajustării posturale. Copilul va repeta aceste acțiuni pentru plăcerea de a se simți unificat. Verticalizarea va permite eliberarea mâinilor favorizând psihomotricitatea fină, precum și dobândirea noțiunilor de direcție, dimensiunea planului vertical și la rândul său, spațial; de unde va putea transforma mai întâi un spațiu topologic și mai târziu, cu ajutorul unei descentrări tonico-emoționale, spațiul euclidian.
- **a alerga:** presupune plăcere și afirmarea dorinței de libertate, deși poate fi folosită și ca mijloc pentru a obține conținere și iubire (cum ar fi: alergarea, sărirea în brațele mamei).
- **de-a prinsă:** a se juca cu echilibru fără a-l pierde și a avea frică fără a avea, copiii pun în joc nesiguranța părinților cu dominanța lor sadică și de afirmare, arătând din nou plăcerea omnipotenței, adică plăcerea de a fi însuși. În acest joc, precum și în punctul precedent, căderea intră ca un element important al acestei acțiuni, atunci când copilul va simți cu adevărat frică de la căderea proprie, el va coborî centrul de greutate la postura anterioară, care este cunoscută ca o reajustare tonică, adică va trăi un proces de asigurare care este legat de pierderea unității. Dacă are loc căderea, aceasta va provoca o schimbare instantanee a stării tonice, determinând pierderea omnipotenței, iar în această stare mama va fi singura care poate mângâia cu adevărat această pierdere. Dar căderea poate provoca și plăcere, acest lucru va indica un simptom al maturizării psihologice; de la 18 luni copilul va putea juca de-a prinsă / cu căderi fără frică.
- **a legăna:** este legat de fantasma de acțiune de „a pendula”, amintind engrama de acțiune a propriului mers a mamei în timpul sarcinii și a propriilor legănări de după naștere. Aceasta presupune o dorință de regres a acestor stări.

- **a sari în profunzime:** se relaționează cu căderea, întrucât este o evoluție a acestui joc și în ea se observă o expresie a fantasmei acțiunii de a zbura, ceea ce implică din nou un eșantion al omnipotenței sale și al propriei plăceri de a fi singur, în siguranță.
- **a se roti:** această acțiune este din nou legată de fantasma înălțării și îndreptării, faptul de a se transforma presupune pierderea celuilalt pentru a-l putea găsi, în timp ce se întoarce pe propria axă.
- **a da, a lua, a păstra:** toate acestea sunt legate de faza anală, cu actul de expulzare a materiilor fecale, din care se face un mare efort pentru a reține, a expulza și a se relaxa. Fantasma la care se face referire aici, este legată de atașament și separare. Urinarea este, de asemenea, un alt act legat de acest tip de jocuri și acțiuni, deși aici va intra în joc fantasma distrugerii și a inundației, ca reacție sadică a privării de alimente lichide, în unele cazuri, aceasta va scăpa dincolo de jocul în sine, provocând enurezis.

Identitatea și plăcerea fazei anale: copilul trăiește, între un an și doi ani, plăcerea de a-i oferi mamei, fecalele sale ca un cadou, ca un inter-schimb de plăcere, pentru îngrijirea sa; dar el păstrează voluntar scaunul, pentru a-și manifesta plăcerea de a controla mama care așteaptă întotdeauna acest dar. Reținerea materiilor fecale este un act inconștient care evocă faptul de a se separa de mamă și de a spune: „Eu sunt proprietarul de mine și de deciziile mele”. Este un copil capabil să spună „NU”. Aceasta înseamnă că faza anală, adică controlul sfincterelor, decis de copil este, de asemenea, o modalitate de a se separa de obiect, o separare mai des, la nivel inconștient. Acțiunile manifestate și jocurile implementate ar fi:

- **a umple și a goli:** aceste acțiuni sunt legate de alternarea absorbției și expulzării, menținând un anumit paralelism cu acțiunea de a suge.

- **jocul de plăcere senzorial-motorie:** sunt acțiuni sau jocuri de asigurare împotriva pierderii mamei, pentru a garanta unitatea plăcerii lor și afirmarea de sine, vor fi o ușă de acces la jocurile de identificare. Acest lucru este demonstrat de Aucouturier (2014): „Jocurile de echilibrare și de dezechilibre, de căderea, sărituri, virajuri, balansări, sunt activități care stresează intens Sistemul labirintic și stimulează în special, mușchii de echilibru” [4, p.88].

- **Jocul de asigurare profundă:** oferă securitate copilului, sunt caracterizate prin repetitivitate și se bazează pe frica de a fi distruse sau abandonate. Acest lucru este reflectat de Aucouturier (2004): „Jocurile de reasigurare profundă, cum ar fi jocurile de distrugere, de plăcere senzorială, de a se proteja cu o acoperire, de a se ascunde, de a fi persecutat și de identificare cu agresorul, au funcția specifică de a asigura pe copil din nou și din nou, de pierderea inițială de sine, el-însuși și obiectul matern” [4, p.89].

Dacă în toată etapa anterioară acțiunile și jocul au fost concentrate pe plăcerea de a fi singur, și s-a manifestat prin jocuri de atotputernicie /omnipotență, apropiindu-se și îndepărtându-se de celălalt, a distruge și a construi, acum intră în joc o nouă etapă, în care acțiunile vor fi înregistrate sau transformate, relaționate cu fantezmele de acțiune, care sunt legate de dobândirea propriei identități, aici vor intra în joc genitalitatea și autoidentificarea

sau nu, cu părinții, vor deschide, de asemenea, calea către activitatea operațională, cu un nivel mai mare de simbolizare și reprezentare.

Concluzie. „*Eu cred în copil, cred în modul original de a fi copil, cred în educatorul care respectă acea originalitate și care îi favorizează evoluția și-l plasează în centrul dispozitivului educațional. A crede în copil este în primul rând, dea-i oferi afecțiune, tandrețe și un cadru de acțiune cât se poate de stabil, pentru a susține un sentiment de securitate, necesar dezvoltării tuturor funcțiilor sale*” (Aucouturier, 2013).

Se face o referire la această frază, deoarece este reflecția finală, învățând să credem în copil, în importanța lui de a-și comunica emoțiile prin expresivitatea sa motorie care se află într-o relație cu obiectele și cu spațiul ce îl înconjoară, îl determinăm spre acțiune. A crede într-un educator/ terapeut care generează spațiile de activitate motorie, jocuri și acțiuni de liberă practică, vom ajuta la oferirea unei dezvoltări armonioase, plină de siguranță și încredere în propriul eu.

Copilul, încă de la naștere, se poate simți ca o ființă de acțiune. Acest lucru se realizează într-o mare măsură atunci când își construiește echilibrul, își dezvoltă posturile și deplasările sale (adică atunci când se rotește, se târăște, se așază, se plimbă etc.) astfel, atingând stăpânirea progresivă a propriului corp care integrează tonul și postura. Acesta este domeniul progresiv a propriului corp, care îl aduce pe copil să-și construiască securitatea posturală și acest lucru îl predispune la acțiune. Dacă această acțiune este pe deplin dezvoltată de copil și poate explora obiectele din mediul său, copilul experimentează procese senzitive complexe și cognitive, cum ar fi anticiparea, atunci când se gândește la ce va face, unde va merge, planificarea acțiunilor sale motorii, îi permite să fie eficient și toate acestea stau la baza inteligenței practice la copilul mic. Analizând copiii din perspectiva psihanalitică, avem posibilitate de a-i înțelege, ajuta, ghida în procesul formării, cunoașterii propriului corp și eu, generând astfel noi perspective de mișcare și astfel se pot mobiliza emoțiile sau elibera de blocaje, care au fost abordate și însoțite, rezultând într-o nouă formă de retenție și de ajutor pentru educătorii care însoțesc și educă copiii. Aceste dovezi pot fi văzute și în sesiunile desfășurate sub utilizarea unui joc, activități de explorare, care pot fi dezvoltate și ulterior aplicate la practică.

Vorbind despre dezvoltarea intrauterină, nașterea și prima etapă infantilă, vorbim despre natura înrudită a pântecului, adâncimile mării, inconștientul, fantasmemele etc. Toate acestea sunt marele ocean, din care se naște personalitatea umană. Alături de dorința de a merge pe pământ (de a te naște), există întotdeauna o dorință regresivă în noi de a ne întoarce în ocean (pânțelele mamei), abandonat în cele mai vechi timpuri. Probabil, prima etapă a dezvoltării personale, este una din cele mai importante și constă în separarea copilului de mamă, nașterea și nașterea psihică (termenul lui M. Mahler). Însăși nașterea, potrivit celor mai mulți psihanalisti, este un traumatism fiziologic și psihologic puternic, care mai târziu servește ca model universal (prototip) pentru situațiile asociate suferinței, disconfortului și anxietății. Rank se concentrează pe experiența unui copil smuls din senzațiile plăcute și naturale de

căldură, siguranță, plină de mulțumire și confort. A fi în afara pântecului mamei este, după părerea sa, cel mai puternic șoc pe care îl trăiește o persoană în timpul vieții sale. Toate celelalte suferințe sunt construite după chipul și asemănarea traumatismelor nașterii, ceea ce creează un rezervor de anxietate primară, a cărui porțiune individuală este eliberată ulterior în situații neplăcute sau amenințătoare. O experiență deosebit de puternică de anxietate este creată de episoade similare - o pauză cu un obiect semnificativ (iubit), pierderea respectului, traume corporale, orice pierdere emoțională - totul amintește unei persoane de sentimentul de neputință, ostilitate și frică experimentată prima dată când intră în această lume [13].

În procesul de dezvoltare, personalitatea învață să reziste unei asemenea frici. Desigur, copiii mici nu știu să facă acest lucru - își imaginează pierderea finală (moartea) ca o plecare, încercând să explice golul prin raționalizarea defensivă („el a fost rău, iar mama sa a plecat, iar eu sunt bun și ascultător”). Trebuie să ajutăm copiii să-și formeze mecanisme eficiente de combatere a anxietății, a pierderii, dar aproape orice situație de tipul corespunzător reactivă elementul primar. Desigur, fantasma devine un moment crucial al psihanalizei și desigur reorganizarea, este un efect produs de ea, dar cauzalitatea psihică nu provine din imaginar, ci din ceea ce fantasma implică și protejează subiectul. Este adevărat că reprezentările sunt încă în căutarea unui referent absolut în jurul căruia se organizează, aceasta este ceea ce generează viața bogată fantasmatică a copilului, bogăția jocurilor sale, multiplicitatea întrebărilor sale și producția sa simbolică fantastică, este adevărat că nu este, până când apare marea dezamăgire, când referentul încetează să mai fie fantasmatic începe să fie simbolic, atunci când copilul încetează să mai întrebe cine este „eu sunt cine sunt”, dar a fost întotdeauna pentru funcția simbolică, și nu pentru imaginar (fantasmatic) pentru cel pe care subiectul, și operația analistului trebuie să fie îndreptate către simbolic, cu riscul de a se oferi ca un obiect nou care încearcă să sigileze lipsa, un obiect din fantasmă.

Trebuie de subliniat importanța cadrului instituțional indiferent dacă este vorba de tip educațional sau terapeutic, concentrându-se mai ales pe relația simbolică dintre adult (educător sau terapeut) și copil, ce îi va permite să trăiască „fantasme” de fuzionalitate și găsire de „spații fuzionale” sau spații de acțiune comună, în care desfășurarea copilului se întâlnește cu ceea ce face adultul, această activitate practică fiind bazată pe dimensiunea fantasmatică a corpului și a acțiunii și într-un final fiind conștientizarea acestei fantasme care va permite să stabilească o „relație de ajutor” al cărei obiectiv este să poată obține o autonomie matură și responsabilă, subliniind importanța dialogului între adult și copil, dialog în care inițiativa este lăsată copilului și cere de la adultul o „înstrăinare de „corpul său social”, care va permite abolirea „rolurilor”, astfel încât să poată întâlni persoana și, în cadrul întâlnirii a două persoane, copil adult, să poată stabili o comunicare autentică cu un limbaj adult, structurat, intelectualizat și conceptual și o implicare a corpului ca loc simbolic, care în anumite ocazii va deveni o „oglinză” în care copilul își poate reflecta „fantasmele” [5].

În cele din urmă, și ca sinteză, putem spune că avem nevoie de o nouă cale educațională și terapeutică în explorarea inconștientului și a mecanismelor psihologice complexe care

susțin comportamentul uman, o explorare bazată pe dinamica corporală, care în mod direct atinge corpul în acțiune și expresia tonică-afectiv-emoțională.

Bibliografie

1. Aucouturier B. Actuar, Jugar, Pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona: Ed. Graó, 2018.
2. Aucouturier B. Que es un fantasma de accion y como se construye el pensamiento?. Tercera Formacion en la P.P.A. Perú: julio, 2008.
3. Aucouturier B. Mendel,G. Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Barcelona: Ed. Graó, 2007.
4. Aucouturier B. Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Ed. Graó, 2004.
5. Aucouturier B. Lapierre A. El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Barcelona: Ed. Científico-Médica, 1980.
6. Cardinal D. R. Proyecto Pedagógico. Cuerpo, emoción y movimiento en armonía: la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, implementada en la escuela maternal de la universidad pedagógica nacional. Bogotá, 2019. p. 72-83.
7. Fink B. XIV Encuentro internacional del campo Freudiano. Fantasías y el fantasma fundamental: una introducción. Revista digital de la Escuela de la Orientacion Lacaniana, Pennsylvania: julio, 2005.
8. Sosa Solís V. E. Reflections on Fantasy in Melanie Klein's work. México, 2006. Disponibil: <http://www.cartapsi.org/new/reflexiones-sobre-la-fantasia-en-la-obra-de-melanie-klein/> [vizitat: 23.08.2020].
9. Sollod R.N. et all. Teorías de la personalidad: Debajo de la mascara. México: McGraw-Hill, Capitulo 7, Melanie Klein y Donald W. Winnicott: La herencia psicoanalítica: teorías de las relaciones objetales, 2009. p. 149 – 170.
10. Zelis O.P. La conceptualización del fantasma: Distintos niveles de lectura que iluminan diversas perspectivas del sujeto. PsicoMundo, 2013. Disponibil:<http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/zelis6.htm> [vizitat: 25.08.2020].
11. Забара И.В. Феномен «желания» как системообразующий фактор фантазма. Международный научно-исследовательский журнал. № 12 (66).Часть 2. p.65-68. Disponibil: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.086>. [vizitat: 21.08.2020].
12. Калина Н.Ф. Фантазм в психоаналитической психотерапии. Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского». Крым, 2015. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/fantazm-v-psihoanaliticheskoy-psihoterapii/viewer> [vizitat:15.08.2020].
13. Калина Н.Ф. Основы психоанализа. Терапия проблем, связанных с личностным развитием. М.: Рефл-бук, 2001. 349p. Disponibil: <http://yanko.lib.ru/books/psycho/kalina-base-of-psychoanalysis.htm> [vizitat: 19.08.2020].

MANAGEMENTUL IET AXAT PE FORMAREA CONTINUĂ A COMPETENȚEI EVALUATIVE A EDUCATORILOR

Valentina BOTNARI, dr., prof. univ. interim.

Catedra PEP, Universitatea de Stat din Tiraspol

Galina MAZUR, grad didactic întâi

director IET nr 8 ,or. Drochia

Rezumat. La ora actuală se atestă schimbări frecvente în politicile naționale ce țin de educație, acest fapt, solicitând o atenție sporită asupra formării cadrelor didactice. Procesul de formare a cadrelor didactice cuprinde două etape: formarea inițială, în cadrul colegiilor și universităților și formarea continuă atât internă în cadrul IET (Instituție de Educație Timpurie), cât și externă prin stagii, cursuri etc. Actualmente, formarea profesională continuă este axată prioritar pe exersarea competențelor profesionale printre care în top e plasată competența evaluativă. În articol propunem rezultatele investigației axate pe implementarea managementului IET orientat valoric pentru formarea continuă a competenței evaluative a educatorilor.

Cuvintele-cheie: funcții manageriale, competență evaluativă, formare continuă, indicatori de apreciere, nivel de dezvoltare al competenței evaluative, program de formare a competenței evaluative.

Summary. The frequent changes in national policies related to education, require increased attention to teacher training. The teacher training process comprises two stages: initial training (within Colleges and Universities) and continuing education (internal, within the Institution of Early Education (IEE) and external through internships, courses, etc). Currently, continuing vocational training is primarily focused on exercising professional skills, among which the top one is the evaluative competence. In this article we reveal the research outcomes of the value-oriented IEE management implementation for the continuing training of the evaluative competence of educators.

Keywords: managerial functions, evaluative competence, continuing training, appreciation indicators, level of development of evaluative competence, evaluation competence training program.

Evaluarea, fiind componentă structurală a procesului de învățământ deține nu doar rolul general de factor de reglare dar, în mod special, evaluarea ca demers științific profesionist se transformă într-o pârghe semnificativă a modelării educatului, într-o resursă esențială de formare a acestuia. Pentru a justifica practic valoarea respectivă a evaluării cadrele didactice moderne au obligativitatea profesională de a deține competența evaluativă la nivelul expectanțelor Codului Educației al RM, Cadrului de Referință al Educației Timpurii, Standardelor Profesionale Naționale [3, 1, 12].

Competența evaluativă se formează în contextul pregătirii profesionale inițiale, în timpul studiilor din cadrul colegiilor și universităților. Însă, reformele în educație condiționează un șir de modificări care solicită reconceptualizarea continuă a conținutului tuturor competențelor profesionale ale cadrelor didactice, implicit a competenței evaluative. Solicitățile curente cu privire la calitatea deținerii competenței evaluative pot fi acoperite prin formarea continuă a cadrelor didactice care la ora actuală ar trebui să țină cont de

mutațiile de accente derivate din politicile educaționale actuale. În acest sens, redimensionarea strategiilor evaluative se solicită a fi raliată la un șir de exigențe:

- extinderea acțiunii evaluative: de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului, strategiei care a condiționat anumite rezultate; evaluarea nu numai a copiilor ci și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a contextelor de învățare etc. ;
- aplicarea unui referențial de evaluare care conține nu doar indicatori cu referire la achizițiile cognitive, ci și cu referire la atitudini, comportamente, relații etc.;
- diversitatea instrumentelor și metodelor de evaluare pertinente pentru identificarea diferitor categorii de achiziții ale copiilor;
- valorificarea promptă a rezultatelor evaluării în procesul educațional;
- oferirea pentru părinți și copii a statutului de parteneri autentici a pedagogului în evaluare.

Managerii IET trebuie să fie sensibili la toate exigențele timpului și să reacționeze prompt în vederea implicării cadrelor în procesul de formare continuă internă și externă, realizând consecutiv toate funcțiile manageriale: planificare; orientare metodologică; reglare-autoreglare.

În vederea găsirii soluției pertinente pentru remedierea situației respective în practica educațională am demarat un studiu, implicând 30 cadre didactice și 10 manageri a 10 IET din raionul Drochia.

În vederea constatării nivelului deținerii competenței evaluative de către educatori am aplicat trei metode: observarea; chestionarea; anchetarea.

Rezultatele obținute în urma aplicării metodelor enunțate le expunem în figurile ce urmează.

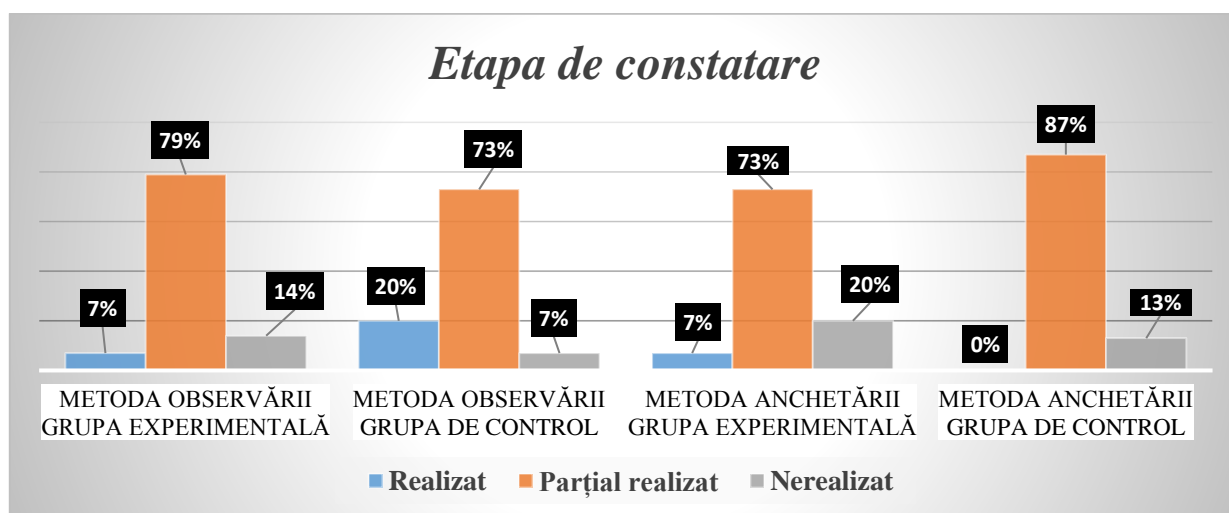


Figura 1. Nivelul inițial al dezvoltării competenței evaluative la subiecții loturilor experimental și de control (date colectate prin metoda *observării și anchetării*)

Datele constatative denotă că nivelul competenței evaluative la majoritatea cadrelor didactice sunt la momentul actual „în curs de dezvoltare”. Rezultatele obținute în urma aplicării celor trei metode atestă faptul că la educatori este modest dezvoltată componenta

cognitivă a competenței evaluative; pedagogii nu valorifică rezultatele evaluării în prognosticarea și organizarea ulterioară a procesului educațional. Lasă de dorit și capacitatea educatorilor în elaborarea judecăților de valoare, precum și cea decizională. Nu toți pedagogii pot identifica beneficiarii evaluării. Rezultatele enunțate au fost confirmate și prin datele chestionării aplicate la etapa constatativă a studiului (vezi fig. 2).

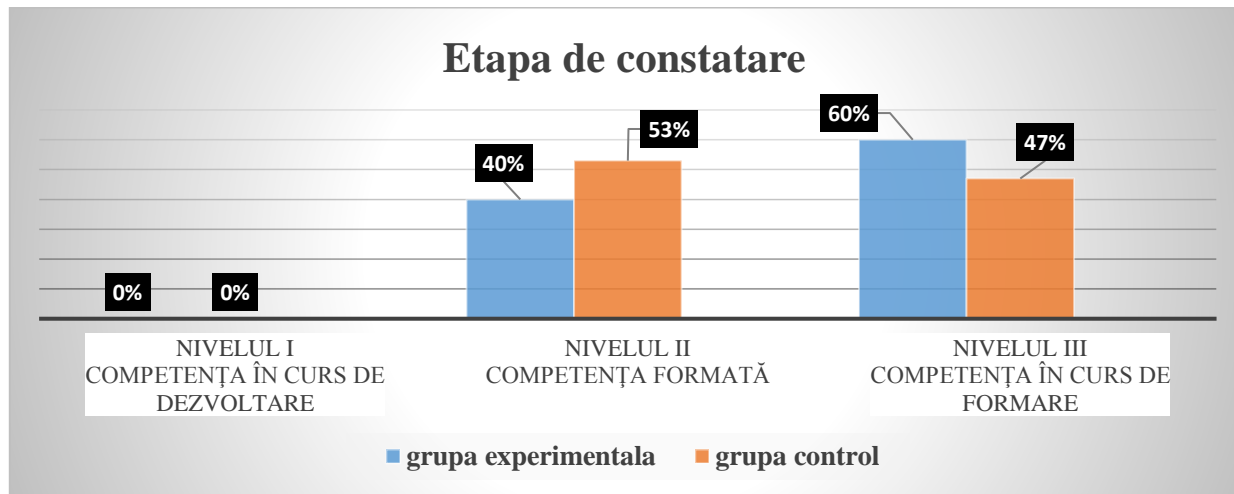


Figura 2. Nivelul inițial al deținerii competenței evaluative de către subiecții loturilor experimental și de control (date colectate prin metoda chestionării)

Competența evaluativă a educatorilor se exteriorizează în dependență de nivelul deținerii acesteia precum este descris în tabelul 1.

Tabel 1. Descrierea nivelelor competenței evaluative a educatorilor

Competența specifică de evaluare							
Nivelul de dezvoltare a competenței	Punctaj	Competența în curs de formare		Competența formată		Evoluția competenței	
		Nivelul I		Nivelul II		Nivelul III	
		1	2	3	4	5	6
Indicatori de apreciere a nivelului	Structura situației evaluate	Educatorul verifică acumularea cunoștințelor din diferite domenii;	Educatorul verifică aplicarea cunoștințelor în practică;	Educatorul verifică formarea capacităților pe baza acumulării de cunoștințe de calitate;	Educatorul verifică aplicarea cunoștințelor dobândite în vederea generării de cunoștințe noi; transferarea achizițiilor în alt domeniu de activitate;	Educatorul verifică capacitatea de observare, emiterea de ipoteze, rezolvarea de probleme, argumentare și contraargumentare, gândirea critică, autonomă etc.	Educatorul verifică prestația și performanța – ce vizează un rezultat obținut pe o perioadă mai lungă de timp, care se evaluează contextual;
	Aprecieră activității proprii	Educatorul își expune impresiile legate de realizarea evaluării prin intermediul observării	Educatorul numește succesele și dificultățile cu care s-a confruntat în activitatea sa de evaluare	Educatorul explică atât cauzele succesului cât și cauzele dificultăților cu care s-a confruntat în realizarea procesului evaluativ	Educatorul propune modalități de depășire a dificultăților cu care s-a confruntat în activitatea de evaluare și modalități de valorificare a propriilor succese	Educatorul explică ce a învățat realizând activitatea de evaluare și unde poate aplica cele învățate în timpul realizării sarcinii	Educatorul argumentează posibilitatea utilizării celor învățate în timpul activităților din perspectiva planurilor pentru viitor

	Aprecie- rea produsu- lui	Educatorul descrie caracteristi- cile produsului planificat și ale celui obținut	Educatorul descrie produsul obținut în baza criteriilor planificate din timp	Educatorul explică argumentând punctele forte și punctele slabe ale produsului obținut în baza criteriilor elaborate	Educatorul apreciază punctele forte și punctele slabe ale produsului obținute în baza unor criterii proprii	Educatorul propune un sistem de criterii pentru aprecierea produsului și identifică potențialii beneficiari	Educatorul justifică modalitatea de apreciere a produsului și formulează recomandări pentru utilizarea lui de către beneficiari
--	------------------------------------	---	---	---	--	---	--

Următoarea etapă în cadrul cercetării a avut drept scop elaborarea și implementarea Programului experimental de management al instituției preșcolare orientat spre formarea continuă a competenței evaluative la educatori. În elaborarea programului experimental am respectat etapele construirii/dezvoltării competenței și anume:

- Momentele de construire a competenței;
- Momentele de dezvoltare a competenței;
- Momentele de adaptare la situații noi;
- Momentele de reflecție.

În momentele de construire a competenței evaluative am luat în considerație variantele de tratare incompletă a situației, cu evidențierea acțiunilor reușite. În momentul de dezvoltare a competenței, am urmărit ca situația să fie tratată aproape complet. În momentele de adaptare la situații noi am invocat o tratare complet reușită a situației. La momentul de reflecție s-a urmărit ca persoana să-și analizeze rezultatul abordării și să se autoestimeze, luând decizii relevante.

Menționăm că programul de formare continuă s-a axat maximal pe datele obținute la experimentul de constatare, inclusiv datele chestionării orale a managerilor. Doar aprecierea nivelului actual în deținerea competenței evaluative a fiecărui educator ne-a permis să trasăm perspectivele apropiate și îndepărtate a deținerii competenței nominalizate dar și abordarea individualizată a pedagogilor.

Centrarea pe subiect a prezentat un principiu de top a activității metodice. Structura programului experimental a fost raliată la funcțiile principale ale managementului: planificare; orientare metodologică; reglare-autoreglare.

Pentru fiecare etapă a programului au fost prevăzute și organizate atât forme clasice a activității metodice cât și moderne. Se saluta și încuraja orice inițiativă rațională a formabililor, cărora li se oferea temporar statut de formator. Evaluările curente scoteau în evidență progresul educatorilor în deținerea competenței evaluative.

Procesul formării continue a competenței evaluative s-a axat pe formarea, extinderea cunoștințelor fundamentale, a cunoștințelor funcționale pe exersări privind conștientizarea și aplicabilitatea acestora, pe formare de atitudini. Un efort deosebit se aloca exersării competenței evaluative în sine care solicita integrarea sinergică a celor mai pertinente achiziții ale fiecărui educator. Menționăm că exersarea competenței se realiza atât în condiții simulate în cadrul activității metodice, dar și în condiții autentice, adică în practica reală a pedagogului

cu prezentarea ulterioară a rezultatelor curente. O atare abordare metodologică sporește gradul de conștientizare a propriei formări și a necesităților ce ar favoriza deținerea unei competențe evaluative relevante.

În continuare vă prezentăm **programul experimental** „Management eficace-competență evaluativă de calitate la cadrele didactice” care a fost elaborat, implementat și validat experimental.

Tabelul 2. Programul experimental Management eficace-competență evaluativă de calitate la cadrele didactice

Etapa	Activități manageriale	Obiective	Forma de realizare	Conținuturi	Responsabili
Planificare	Elaborare planului de activitate a instituției Elaborarea planului activității metodice	Trasarea formelor lucrului metodic axate pe dezvoltarea competenței evaluative a cadrelor didactice din instituție	Planul anual de activitate a instituției Planul de activitate al centrului metodic în instituție Planul lunar al activității metodice	Obiective Forme de activitate metodică Responsabili Termeni	Director Metodist Metodist
Orientare metodologică	Organizarea activităților relevante (în baza datelor constatării) de formare continuă a competenței evaluative la educatori	<p>Obiective ce vizează construirea competenței; Familiarizarea educatorilor cu documente de politică educațională modernă care vizează și organizarea evaluării moderne Stimularea atitudinii cointeresate vis-à-vis de conceptele noi</p> <p>Obiective ce vizează momentele de dezvoltare a competenței; Exersarea competenței evaluative Exercitarea capacităților de măsurare a rezultatelor copiilor</p> <p>Capacități de estimare a performanțelor copiilor la diferite domenii de dezvoltare Exercitarea capacităților decizionale cu referire la procesul de predare-învățare în baza datelor evaluării</p> <p>Obiective ce vizează momentele de adaptare la situații noi; Exersarea competenței evaluative în raport cu situații nestructurate</p> <p>Obiective ce vizează momentele de reflecție asupra progresiei proprii a competenței evaluative Evidențierea progresului / eșecului în vederea realizării activității evaluative</p>	<p>Seminar teoretic Oră metodică Autoinstruire</p> <p>Oră metodică Lucru în ateliere Masa rotundă Lucrul în ateliere</p> <p>Trayning</p> <p>Schimb de experiență Focus – grup Oră metodică</p> <p>Consiliu metodic Consultație individuală Seminar practic</p>	<p>Procesul evaluativ în învățământul preșcolar Prevederile scrisorii metodice Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului în baza SÎDC-ului Literatură de specialitate Strategii de evaluare în preșcolaritate Criterii obiective și coerente de evaluare pe baza obiectivelor operaționale</p> <p>Metodele complementare de evaluare-alternativă viabilă la formele tradiționale Probe de evaluare în baza criteriilor elaborate Modele de colectare și interpretare a datelor acumulate în urma procesului de evaluare</p> <p>Decizii cu referire la rezultatele copiilor Situații; Cazuri nestructurate Produse ale activității de învățare a copiilor Rapoarte de autoevaluare</p>	<p>Director Metodist Cadrele didactice</p> <p>Metodist Membrii comisiei metodice Director Metodist</p> <p>Metodist Membrii comisiei metodice</p> <p>Director Metodist</p> <p>Director Metodist</p>

		Trasarea liniilor de perspectivă în formarea continuă a competenței evaluative		Elaborarea planului individual de dezvoltare	
Reglare-autoreglare		Evaluarea progresiei competenței	Control tematic Asistări la activități Vizite	Produsele activității educaționale a copiilor Strategiile utilizate Observările zilnice	Director Metodist
		Emiterea recomandărilor	Verificarea documentației educatoarei	Planuri perspectivă Proiecte didactice Registrele de observare Recomandări pentru activitatea evaluativă a educatoarei	

În cadrul experimentului de control am aplicat aceleași metode ca și în cazul experimentului constatativ, rezultatele sunt elucidate în figurile ce urmează.

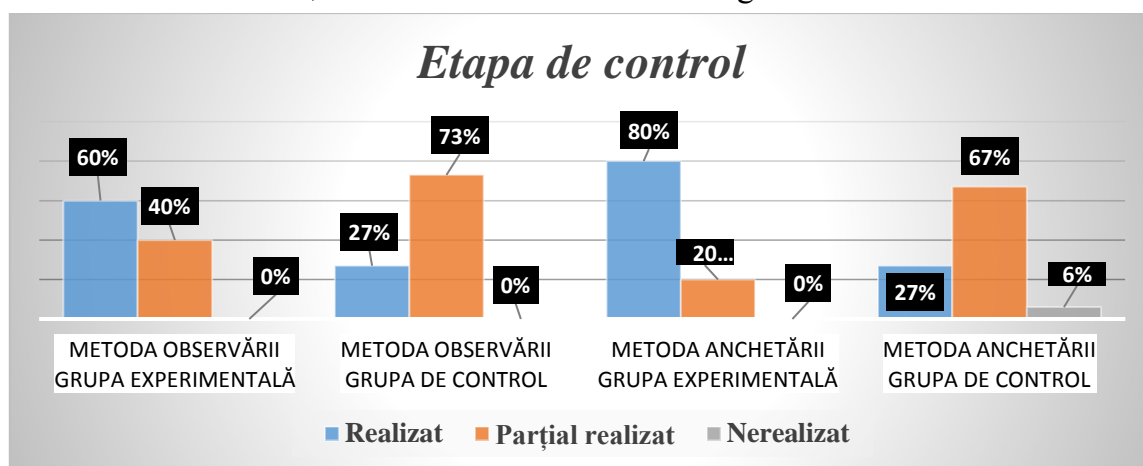


Figura 3. Nivelul final al dezvoltării competenței evaluative la subiecții loturilor experimentale și de control (date colectate prin metoda *observării și anchetării*)

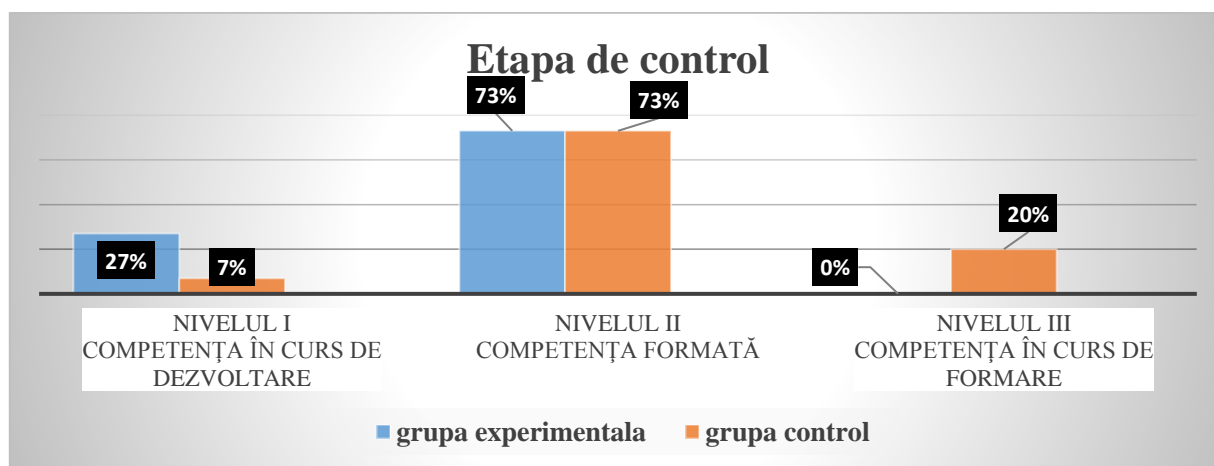


Figura 4. Nivelul final al deținerii competenței evaluative de către subiecții loturilor experimentale și de control (date colectate prin metoda *chestionării*)

Cercetarea realizată vizează o problemă actuală pentru managerii instituțiilor de educație timpurie care constă în necesitatea punerii în practică a unor idei moderne cu referire la organizarea evaluării în urma schimbărilor produse în procesul educațional modern.

Situația dată a evidențiat necesitatea deținerii de către educatori a unei competențe evaluative de calitate.

Efectele programului experimental „Management eficace – competență evaluativă de calitate la cadrele didactice” sunt evidente. În vederea asigurării unei prestații educaționale de calitate este necesar a exersa continuu toate competențele profesionale inclusiv competența evaluativă.

Rezultatele studiului ne oferă oportunitatea de a ne forma o imagine clară asupra posibilităților de dezvoltare a competenței evaluative a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie prin instruirea continuă firească, desfășurată într-un cadru instituțional, prin realizarea principalelor funcții manageriale.

Rezultatele investigative ne-au permis să deducem următoarele concluzii:

1. Competența reprezintă o integralitate imanentă și inedită a achizițiilor subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) care, implicit, se află într-o relație de interdependență și, din moment ce personalitatea își propune să realizeze un anumit scop, se manifestă prin influențe reciproce. În acest context, se conturează ideea că competența solicită autonomie din partea subiectului implicat în învățare pentru a reactualiza și completa achizițiile personale pentru soluționarea problemelor de învățare și a celor profesionale.
2. Competența evaluativă este o competență profesională care solicită să fie formată printr-un program continuu.
3. Numai în cazul unei eficiente dezvoltări a competenței evaluative cadrele didactice vor putea realiza cu succes funcțiile evaluării.
4. Competența poate fi dezvoltată eficient dacă programul de formare continuă conține activități metodice axate pe nevoile de formare a educatorului.
5. Programul de formare continuă a competenței evaluative a cadrelor didactice contribuie la dezvoltarea acesteia dacă se respectă etapele firești de evoluție a competenței.

Recomandări pentru directorii, metodiștii și educatorii IET:

- Utilizați rezultatele evaluării pentru proiectarea activităților de predare – învățare;
- Estimați competența evaluativă a educatorilor;
- Includeți în planul activității metodice activități ce vizează formarea continuă a competenței evaluative la educatori;
- Proiectați atât forme clasice cât și moderne de organizare a activității metodice;
- Includeți în activitatea dumneavoastră activități de formare continuă monitorizate de mentori dar și activități ce vizează self-managementul propriului progres profesional.

Bibliografie

1. Banu F., Holotescu C. Evaluarea calității predării și învățării în învățământul superior. Chișinău, 2011. 124 p.

2. Botnari V., Lașcu L. Competența de self-management a activității de învățare la studenți – prioritate actuală a învățământului academic. În: Acta et Commentationes, 2015. nr. 1(7), Științe ale Educației. Chișinău: UST, 2015. p.4-13 ISSN 1857-0623.
3. Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova. Tipografia centrală Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
4. Cincilei C. (coord.) Căile care asigură calitatea: Dezvoltarea profesionalismului în instituțiile de învățământ preșcolar și primar. Chișinău: Editura Epigraf SRL, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-60-274-7.
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10. 2014 în Monitorul Oficial Nr.319 – 324, art.NR. 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
6. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: F.E.-P Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
7. Cojocaru V. Managementul educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p.
8. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., Postica A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: Tipografia centrală, 2011. 192 p.
9. Curriculum pentru Educația Timpurie. Chișinău: Tipografia centrală Lyceum, 2018. 116 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
10. Dumbrăveanu R., Pîslaru V., Cabac V. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Tempus Continental Grup, 2014. 192 p.
11. Guțu V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Chișinău: Centrul Educațional PRO-DIDACTICA, 2010.
12. Grădinaru N. Utilizarea eficientă a formelor netradiționale de activitate metodică în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În: Materialele Conferinței Științifico-Practice Naționale cu participare Internațională. Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Vol. I. Chișinău: UST, 2017. p. 212. ISBN 978-9975-76-214-4.
13. Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5-7 ani), ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie, Aprobata prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1939 din 28.12.2018. Chișinău, 2018.
14. Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, revizuit și dezvoltat. Aprobata la CNC (Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018). 91 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
15. Standardele profesionale naționale ale cadrului didactic pentru educația Chișinău, 2008. 102 p. ISBN 978-9975-100-42-7.
16. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”. Publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351, art Nr: 1014.

CARACTERISTICI ALE COMPETENȚEI CITIT- SCRIS**Olga CERNEI**, doctorandă, UST

Învățător, grad didactic II, Liceul Teoretic Orizont

Rezumat. În articol este abordată competența de citit și scris, structura acesteia și legătura ei cu literația emergentă. Sunt reflectate diverse sarcini practice utilizate în scopul formării competenței pe care învățătorul le poate diferenția și individualiza pentru sporirea randamentului școlar.

Cuvinte cheie: competență, competența de citit-scris, literație emergentă, diferențiere și individualizare.

Summary. The article deals with the reading and writing skill, its structure and relationship with emerging literacy. Various practical tasks are mirrored for the purpose of training the competence that the teacher can differentiate and individualize in order to enhance the school efficiency.

Key words: skill, reading and writing skill, emerging literacy, differentiate and individualize.

Exigențele timpurilor actuale și perspectivele societății determină creșterea continuă a gradului de dificultate în ceea ce privește învățământul primar. Școlile au o reală provocare, deoarece sunt angajate să furnizeze educație de calitate aflată mereu în evoluție. Formarea competenței de citit- scris presupune, la fel, un drum lung al abordării și dezvoltării.

Inițial, noțiunea competenței citit- scrisului era abordată în cadrul noțiunii de literație care se referea la o persoană ce înțelege, prin citit și scris, o afirmație simplă și scurtă despre viața ei de fiecare zi. În 2003 UNESCO a formulat o definiție operațională care specifică: „Literația este abilitatea de a identifica, înțelege, interpreta, crea, comunica și calcula, folosind material tipărite și scrise, asociate unor contexte variabile. Ea presupune un proces continuu de învățare ce permite individului să-și realizeze obiectivele, să-și dezvolte cunoștințele și potențialul și să se implice cu adevărat în comunitatea din care face parte și în societatea mai extinsă”[4]. Un alt termen ce se referă la competența citit-scrisului este alfabetizarea care este percepută ca acțiunea de a învăța pe un analfabet să scrie și să citească [2].

Acțiunea de citit și scris se realizează concomitent și din această cauză vizează formarea unei singure competențe, cea de citit- scris. În prezent competența citit- scrisului este explicată ca un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini dobândite de elev prin învățare, în vederea construirii sau derivării sensului și înțelegerii unei comunicări.

Competența citit- scris include: cunoștințe, abilități și atitudini, sintetizate în tabelul 1.

Tabelul 1. Structura competenței de citit- scris

Cunoștințe	Abilități	Atitudini
Competența de citit		
- pronunțarea literelor, sunetelor; -recunoașterea literelor mici și mari de tipar și de mână; - descifrarea corectă,	- pronunțarea corectă a sunetelor; - formarea câmpului de citire din una apoi mai multe silabe/ un cuvânt; - citirea fluentă a cuvintelor formate din două, trei silabe; - citirea fluentă a propozițiilor;	- manifestarea curiozității și a imaginației în crearea cuvintelor, propozițiilor; - dorința de a aprecia valorile și a le promova; - conștientizarea efectului unui limbaj

în ritm propriu, a unor texte literare, nonliterare;	- despărțirea în silabe, cuvinte conform regulilor; - alcătuirea cuvintelor după scheme; - alcătuirea enunțurilor proprii; - analiza, sinteza unei propoziții; - citirea unor enunțuri, texte întregi; - povestirea unui text citit; - desprinderea mesajului textului.	pozitiv și responsabil asupra celorlalți; - manifestarea inițiativei și a disponibilității de a aborda sarcini variate; - manifestarea tenacității, a perseverenței și a capacității de concentrare.
Competența de scris		
- scrierea corectă a elementelor de scriere, a literelor de mână; - asocierea literei cu sunetul corespunzător; - recunoașterea grafemului.	- poziția corectă la scris; - mânăuarea corectă a elementului de scris; - exersarea elementelor de scriere, a literelor de mână; - scrierea silabelor cu litere de mână, propoziții, texte ținând cont de regulile tehnice și igienice ale scrisului.	- aprecierea aspectului estetic al scrisului; - dezvoltarea simțului estetic și critic, a capacității de a aprecia scrierea corectă.

Observăm că, în ansamblul ei, competența citit- scrisului include și literația emergent deoarece însumează unele cunoștințe, atitudini și abilități de citit –scris pe care un elev deja le deține la debutul școlarității. Mai departe învățătorul are ca sarcină să măsoare aceste deprinderi emergente, să le completeze și să le dezvolte în scopul atingerii finalităților prevăzute. Dacă citirea nu este corectă, ea nu poate fi nici conștientă, deci elevul nu va înțelege ceea ce citește. În cazul în care pronunția cuvintelor nu este corectă, copilul nu va scrie corect, deoarece, în timpul scrierii el își dictează sunet cu sunet. Aici intervine și importanța diferențierii și individualizării demersului didactic care avantajează fiecare elev în parte, conducându-l spre reușita școlară. Prin exerciții diverse, învățătorul identifică:

- *elevi care au deja deprinderi formate*: de scriere; de citire; de povestire; de exprimare corectă.

- *probleme de pronunție ale elevilor*: inversări de sunete; înlocuiri de sunete; renunțarea la pronunția unor sunete; influențe ale familiei sau ale zonei geografice asupra folosirii și pronunției unor cuvinte; influențe ale zonei asupra denumirii unor obiecte.

- *problem privind exprimarea*: unii elevi folosesc, în exprimare, mai mult substantive, alții mai mult verbe; unii se exprimă numai în propoziții simple pe care nu le pot dezvolta; sunt elevi care pot formula propoziții, dar nu le pot ordona.

- *problem privind scrierea*: dacă au deprinderi de scriere a literelor și cuvintelor și în ce fel [3].

Pentru formarea competenței citit- scrisului sunt prevăzute un șir de sarcini practice pe care învățătorul le va diferenția, adapta după necesitate.

Exerciții pentru dezvoltarea musculaturii mâinii: modelarea cu lut, plastilină; mutarea unor lucruri mici dint-un vas în altul cu ajutorul unei pensete; pauze dinamice care cer mișcarea degetelor, brațelor;

Exerciții de dezvoltare a auzului fonematic: recunoașterea și imitarea sunetelor unor vietăți, fenomene din natură; repetarea unor bătaii ritmice; pronunțarea unor cuvinte șoptit/ cu voce groasă, intrând într-un anumit rol; memorizarea unor cimilituri;

Exerciții de dezvoltare a capacității de orientare și structurare spațială: exerciții de orientare în cadrul orei de educație fizică(la stânga, la dreapta, la stânga-împrejur); dictări pe rețeaua de pătrățele; măsurări cu unități de măsură neconvenționale;

Exerciții de formare a atitudinii pozitive față de citit: citirea împreună(elevul citește împreună cu învățătorul); citirea în cor(se citește rar pentru realizarea justă a intonației); citirea în perechi: citesc doi elevi cu capacități diferite, având rol în diminuarea inhibiției; citirea ecou; citirea alternativă: se citește o propoziție cu voce tare, iar alta în gând; citirea întârziată: elevul citește în gând și apoi cu voce tare; citirea ortoepică: fiecare silabă se citește de două ori (lărgeste orizontul de citire, dezvoltă precizia elevilor în succedarea silabelor în cuvinte); citire a consecutivă; citirea prin excludere; citirea în lanț; citirea în ștafetă; vânătorul de greșeli; citirea pe roluri; citirea în șoaptă: elevul citește fără rezonanța treptelor vocale; citirea în gând; citirea selectivă; buchețelele: se scrie pe tablă un cuvânt, iar elevii caută în text cuvintele care încep cu fiecare literă din cuvântul respectiv; concursul cititorului; etc.

Exerciții de formare a atitudinii pozitive față de scris: încurajări optimiste; încercuirea celor mai reușite grafeme; autodictarea; diagrama evoluției individuale; exersare în caietul de creație;

Exerciții de analiză, sinteză a elementelor: confecționarea elementelor literelor din diverse materiale; scrierea în aer a elementelor; salata de litere/ cuvinte; textul cu fragmentele încurcate;

Exerciții de eliminare a erorilor dislexo-disgrafiei: repetarea cu regularitate a exercițiilor variate, scurte și interesante; citit- scrisul în pereche; citirea simultană și scrisul sub control; citirea și scrierea greșelilor; citit- scrisul selectiv/ pe roluri; dictarea/ autodictarea și autocorectarea;

Concluzii. Însușirea citit- scrisului contribuie la activizarea operațiilor intelectuale, dezvoltă capacitatea de gândire, spiritul critic și îl ajută pe elev să învețe. Dezvoltarea acestei competențe presupune un set de sarcini ce trebuie exersate regulat sub egida unui dascăl bine format.

Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. p. 422.
2. Dicționarul explicativ al limbii române. București, 1998.
3. Molan V., Bizdună M. Didactica limbii și literaturii române. București, 2006. p.44.
4. UNESCO International Bureau of Education. Glossary of Curriculum Terminology. Published in September 2013 by the UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE). 65 p. IBE/2013/KPM/PI/01.

**VALORIFICAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL
GRĂDINIȚĂ-FAMILIE ÎN PROCESUL DE INTEGRARE
SOCIALĂ/SOCIALIZARE A COPIILOR**

Galina CHIRICĂ, dr., conf. univ.

Catedra PEP, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul este dedicat problemei integrării sociale/socializării copiilor de vârstă preșcolară prin valorificarea parteneriatului educațional grădiniță-familie. Socializarea se prezintă ca o învățare a contextului social în toată multitudinea sa de sensuri, simboluri, modele, reguli-norme în scopul adaptării la ambianță, agentul de bază în acest sens fiind familia într-un parteneriat educațional eficient cu instituțiile de socializare. În accepțiunea mai multor cercetători, parteneriatul educațional este o formă de comunicare, cooperare și colaborare între agenții educativi, care oferă sprijin copilului, grădiniței și familiei la nivelul procesului educațional.

Cuvinte cheie: socializare, integrare socială, copii, familie, parteneriat educațional.

Abstract. This article hereby is dedicated to the issue of social integration/socialization of preschool children by valorisation of the kindergarten-family educational partnership. Socialization is presented as a process of learning the social context in all its multitude of meanings, symbols, models, rules and provisions, in order to adapt to the environment. The main agent in this regard is the family, that is involved within an effective educational partnership with social institutions. According to many researchers, the educational partnership is a form of communication, cooperation and collaboration between educational agents, which provides for support to the child, to the kindergarten and to the family at the level of the educational process.

Keywords: social integration, socialization, children, family, educational partnership.

Socializarea este o condiție primordială în formarea și afirmarea personalității care presupune, conform cercetătorilor, *un proces prin care individul însușește și interiorizează anumite norme și valori sociale, modele de comportament, atitudini și evaluări, devenind membru al societății* [9, p.68]. Dificultățile de socializare sau socializarea lacunară devin mai apoi cauze ale unor fenomene negative: devianță comportamentală, delicvență, infracțiune.

Astfel *normele sociale* formează un sistem integrat, și prezintă acele reguli nescrise, convenții care reglementează toată paleta de raporturi interumane, reprezentând standarde medii ale opiniilor, atitudinilor indivizilor incluși într-un anumit context social. Cunoașterea, aprobarea și respectarea normelor sociale contribuie la încadrarea individului în societate, iar încălcarea lor – la marginalizare și dezaprobare. Ele determină anumite reguli de conduită, modele comune de percepere, gândire, acțiune, prezentându-se în formă de prescripții generalizate cu conținut reglatoriu și apar ca reguli de reglementare a comportamentului în raport cu valorile sociale, înglobând anumite caracteristici:

- Conținut, care expune un drept sau o interdicție;
- Claritate, prin care oricare persoană poate înțelege acest conținut și deosebi o normă de alta;
- Constanță, stabilitate relativă;

- O anumită toleranță, care determină amplituda posibilă a devierii, respectarea ei fiind acceptată, iar depășirea – dezaprobată.

Individul uman își ajustează comportamentele la cerințele comunității în cadrul procesului de *socializare*, iar societatea realizează o ”uniformizare”, un ”control” al membrilor ei, control care este realizat prin instituirea unor criterii valoric-normative.

Valorile sociale prezintă relația prin care societatea își exprimă concordanța dintre idei, fenomene, procese, lucruri și necesitățile ei, condiționate natural și social-istoric [9, p.66].

Modelele sociale sunt anumite tipuri de conduită, gândire sau sentimente comune unei societăți sau anumitui grup social, care asigură dirijarea vieții în comun [9, p.67].

Integrarea sociala se realizează prin apartenența și participarea neimpusă a individului la un set de norme, valori și atitudini comune grupului. Integrarea socială presupune acomodare, soluționarea conflictelor între aspirații și atitudini comportamentale, între indivizi, grupe. Se poate realiza prin dominare, compromis, conciliere, conversiune. Conform cercetărilor unor sociologi caracteristicile de baza ale personalității umane s-au format în procesul socializării în cadrul unor sisteme sociale obiective, în mod succesiv individul învățând să fie apt pentru a îndeplini diferite roluri. După Sorin M. Rădulescu tipurile de integrare socială sunt:

- Integrare culturală (realizarea armonizării valorilor cu comportamentul și interdependența dintre valori, comportamente și instituții sociale);
- Integrare normativă (integrare între norme și persoane). Opusul ei este starea de „anomie”, de conflicte între norme, de incompatibilitate între norme și indivizi;
- Integrare comunicațională (sistem de relații definitorii pentru concordanța dintre conduite și norme);
- Integrare funcțională (vizează unitatea și echilibrul sistemului social, diviziunea și sincronizarea valorilor într-un grup).

Ca și *socializarea*, *integrarea sociala* vizează menținerea comportării indivizilor în cadrul modelelor de norme, conduite premise și acceptate.

Socializarea formează o sensibilitate deosebită pentru stimuli sociali, implică individul în cadrul obligațiilor sale în raport cu semenii, învățându-l arta participării și colaborării.

Astfel integrarea socială/socializarea se prezintă ca o învățare a contextului social în toată multitudinea sa de sensuri, simboluri, modele, reguli-norme în scopul adaptării la ambianță, agentul de bază în acest sens fiind familia într-un parteneriat educațional eficient cu instituțiile de socializare. În accepțiunea mai multor cercetători [2], parteneriatul educațional este o formă de comunicare, cooperare și colaborare între agenții educativi, care oferă sprijin copilului, grădiniței și familiei la nivelul procesului educațional.

Actualmente, colaborarea agenților de socializare în cadrul unui parteneriat educațional eficient reprezintă o prioritate a politicilor educaționale orientate spre sporirea calității procesului de formare a personalității armonios dezvoltate. Iar un proces educațional poate fi

considerat eficient, uman și democratic doar în cazul în care, pe lângă succesele obținute în educația copiilor și respectarea drepturilor lui, va include o colaborare permanentă între părinți-copii-educatori și actorii comunitari, centrată pe integrarea optimă a copilului în societate. Dacă actorii sociali vor manifesta interes și abilități organizatorice de a influența aspectul cel mai important, dar și dificil, formarea integrală a personalității umane printr-o colaborare benevolă, sistematică de valorificare a potențialului sociocultural [1], vom fi în stare să soluționăm problemele ce țin de nivelul de formare a culturii civice, a unui mod sănătos și responsabil de viață, de ocrotire a mediului, de promovare a valorilor moral-etice.

A-i face pe părinți să devină coparticipanți la întregul proces educațional reprezintă un obiectiv primordial a instituției de învățământ. O colaborare eficientă a grădiniței cu familia se va realiza în funcție de instituția de învățământ, de poziția civică a acestora, de competența lor de a iniția și desfășura acțiuni partenieriale în scopul susținerii eforturilor de a instrui tânăra generație pentru a se integra în societate.

Noile realități și condiții de mobilitate excesivă a oamenilor, dezintegrarea familiilor datorită muncii peste hotarele țării, situația economică precară, restructurarea și optimizarea educației, necesită răspunsuri concrete cu privire la delimitarea funcțiilor parteneriatului, precizarea conținutului educațional și mecanismului de funcționare optimă a acestuia [3].

În literatura de specialitate de până la anii '70-'80 ai secolului al XX-lea, termenul de *colaborare* semnifica cooperare, conlucrare, realizarea unei acțiuni sau a unei opere care se efectua în comun. Analiza literaturii în domeniul științelor educației a determinat constatarea noțiunii de colaborare în educație ce se utilizează tot mai des cu sensul de parteneriat educațional. Micul dicționar al limbii române (1974) definește termenul astfel: a colabora înseamnă a participa în mod activ la o acțiune făcută în comun; a publica un articol, un studiu într-un ziar, într-o revistă, iar DEXI-ul (2007) prezintă conceptul *a colabora* cu sens de a avea o activitate comună cu alte persoane pentru realizarea unei acțiuni, a unei afaceri, a unei opere, pentru rezolvarea unor probleme etc.; a conlucra, a coopera; colaborare–participare, alături de alte persoane, la realizarea unei acțiuni, a unei afaceri, a unei opere [7, p. 395].

Astăzi, în opinia cercetătoarei E.Vrăjmaș [11], parteneriatul educațional reprezintă *o formă de unificare, sprijin și asistență a influențelor educative formale. Colaborarea dintre părinți și educatori, în anumite momente ale procesului educațional, va asigura calitatea în educație.*

Există o rețea complexă de relații în cadrul unei instituții de educație, în cazul nostru-grădinițe de copii. Una dintre astfel de relații este cea dintre părinți și educator. Ea implică ieșirea din hotarele grădiniței și determină o altă abordare a procesului educațional, susține cercetătoarea. În pedagogia tradițională, această relație era definită ca colaborarea grădiniței cu familia. Dimensiunile acestei relații, precizează E. Vrajaș, sunt asigurate datorită extinderii colaborării și comunicării. Conceptul de parteneriat educativ cuprinde toate aspectele. Parteneriatul educativ exprimă, în plus, și o anumită abordare umanistă, pozitivă și

democratică a relațiilor educative axate pe sporirea calității educației și a formării personalității copilului.

Colaborarea dintre grădiniță și familie presupune o comunicare eficientă [5, p.174], o unitate de cerințe și acțiuni în interesul copilului. Ea concepe cele două instituții sociale în schimburi de opinii și discuții, centrate pe luarea unor decizii privind realizarea procesului educațional. În astfel de situații, consideră E. Vărăjmaș, fiecare dintre instituțiile sociale își păstrează identitatea, aducându-și doar contribuția în mod specific și concret prin acțiuni cu caracter cultural, social, economic [11, p.176].

În aceeași ordine de idei, cercetătoarea L. Cuznețov [6] susține că colaborarea familiei cu grădinița și comunitatea are un impact benefic nu numai asupra dezvoltării personalității copilului, ci și asupra armonizării relațiilor intrafamiliale și ameliorării climatului familial, la fel și asupra stabilirii unor relații de parteneriat cu agenții educativi din comunitate.

Grădinița este o instituție care oferă servicii educaționale, transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, formează competențe, norme, valori recunoscute de societate. Prin urmare proiectele educaționale derulate în regim de parteneriat trebuie să se bazeze pe valori comune, precum asigurarea egalității de șanse în educație, încurajarea inițiativei și implicării, dezvoltarea cooperării, colaborării, cultivarea disciplinei și responsabilității, promovarea comunicării eficiente, dezvoltarea spiritului civic. Obiectivele parteneriatelor realizate între grădiniță și diverse instituții țin de următoarele aspecte:

- Asigurarea coerenței politicilor și strategiilor naționale care consideră educația ca fiind o reală prioritate;
- Asigurarea instrumentelor pentru dezvoltarea programelor specifice- opționale sau în cazul copiilor cu CES;
- Asigurarea colaborării grădiniței cu beneficiarii în acordarea șanselor egale de cuprindere și participare echitabilă a întregii societăți la procesul educațional;
- Consolidarea cadrului instituțional și legislativ al dezvoltării umane;
- Dezvoltarea unor programe compensatorii pentru cei defavorizați;
- Implicarea comunității în asigurarea calității în educație;
- Asigurarea, prin colaborarea cu mass-media, a informării publicului în ceea ce privește impactul social al programelor și măsurilor educaționale [4].

Educatorul, conștient de rolul său de îndrumător al copiilor și al părinților, dar și coordonator al relațiilor cu agenții educativi din cadrul procesului educațional inițiat, își proiectează activitatea, în accepțiunea cercetătoarei, în baza unor reguli: studiază copiii și familiile acestora prin examinarea dosarelor personale ale copiilor, fișelor de caracterizare psihopedagogică, realizate în instituțiile preșcolare; organizează colectivul de părinți, alege consiliul de părinți, selectează părinții disponibili de a participa la viața grupei, repartizează responsabilitățile în conformitate cu doleanțele și posibilitățile acestora; stabilește un program de activități cu părinții, propune teme pentru discuții, proiectează întâlnirile individuale și

colective, ședințele cu părinții, consultațiile, mesele rotunde, lectoratele, atelierile etc.; contactează agenții educativi și stabilește tematica întâlnirilor colective cu părinții, locul desfășurării ședințelor, invită specialiștii care vor participa la diverse activități; menține permanent relații cu părinții prin convorbiri telefonice, vizite la domiciliu, întâlniri programate, invitații la ședințe, mese rotunde, etc.; inițiază și dirijează programul de lucru cu părinții și copiii, elaborează comunicări, selectează materiale pentru portofoliul familiei, completează buletinul informativ pentru părinți, stabilește orarul ședințelor cu părinții etc.; invită părinții la activitățile extracurriculare- matinee, șezători; organizează lectorate pentru părinți și copii; pleacă, împreună cu copiii și părinții, la teatru, la cinema etc. [6].

Ca rezultat al cercetării, Larisa Cuznețov constată un șir de schimbări pozitive în comportamentul părinților și al actorilor comunitari în relația lor cu educatorul, copiii și administrația instituției de învățământ.

Așadar, parteneriatul reprezintă un proces de colaborare între două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune. Dacă grădinița și familia nu vor fi susținute în intențiile lor de colaborare cu actorii sociali, în vederea formării personalității copilului, integrării lui sociale/socializării, parteneriatele educaționale vor avea un caracter episodic, de campanie sau de soluționare a unor probleme de ordin material.

Bibliografie

1. UNESCO. Aspecte ale bioeticii în educație. Materiale de reper pentru diriginți, cadre didactice și manageriale din învățământul primar și gimnazial. Chișinău: Centrul Dialog intercultural, 2006. 152 p.
2. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004. 79 p.
3. Bodrug-Lungu V. Rolul familiei în educația copiilor. În: Didactica Pro, 2001. nr.4(8), p.44-46.
4. Braghiș M. Familia în calitate de partener educațional - factor al inovării educației, În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: IȘE, 2011. p. 62-65.
5. Bunescu Gh., Alecu G., Badea D. (coord.) Educația părinților – strategii și programe. Chișinău: Lumina, 1997. 174 p.
6. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie, Pedagogia familiei. Ch.: USM, 2008. 624 p.
7. DEX. Chișinău: ARC, CIVITAS, 2007. p. 395, p. 1325, p. 1385, p. 1896.
8. Mîslițchi V. Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală. Ghid metodologic. Chișinău, 2015. 209 p.
9. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Chișinău, 2007, 264 p.
10. Vrășmaș E. Educația timpurie. București: Arlequin, 2014. 356 p.
11. Vrășmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002. 176 p.
12. <https://biblioteca.regielive.ro/referate/sociologie/socializarea-si-integrarea-sociala-11833.html> (accesat la 13.08.2020).

SEMNIFICAȚIA EDUCATIVĂ A FOLCLORULUI LA PREȘCOLARI

Ludmila COJOCARU, grad didactic II

master în Științe ale Educației

IET „Romănița” din s.Sagaidac, r-ul Cimișlia

Rezumat. Tradițiile sintetizează experiența pozitivă acumulată de-a lungul unei perioade istorice și se concentrează în organizarea periodică a unor activități ce marchează cele mai semnificative momente din viața familiei și a grădiniței sau a grupurilor de copii cu interese comune. Ele au aparținut strămoșilor noștri și noi trebuie să le păstrăm și să le transmitem generațiilor.

Cuvinte-cheie: tradiție, obicei, strămoși, copii, sărbători.

Abstract. Traditions summarize the positive experience gained over a historical period and focus on the regular organization of activities that mark the most significant moments in the life of the family and kindergarten or groups of children with common interests. They belonged to our ancestors and we must preserve them and pass them on to generations

Keywords: tradition, custom, ancestors, children, holidays.

Vârsta preșcolară este perioada când începe formarea personalității, se pune baza moralității ei. Această etapă este perioada socializării primare, perioada angrenării micuțului în lumea relațiilor sociale, a însușirii normelor elementare și a realizării lor, a formării atitudinilor ce constituie un nivel superior de organizare a vieții psihice a copilului [1, p.23].

În general, tradițiile sintetizează experiența pozitivă acumulată de-a lungul unei perioade istorice și se concentrează în organizarea periodică a unor activități ce marchează cele mai semnificative momente din viața familiei și a grădiniței sau a grupurilor de copii cu interese comune. Ele se caracterizează prin faptul că, odată ce sunt consolidate, se transmit de la o generație la alta devenind o atracție a energiilor individuale, pe care le implică, deci a exercitării morale a copiilor.

Una dintre definiții a *tradiției* este ansamblu de datini, concepții, legende, obiceiuri, credințe, constituie în cadrul unei comunități sociale și transmise din generație în generație.

Este important să cunoaștem tradițiile populare, valorile naționale, pentru a educa copiii de educație timpurie. Tradițiile populare trebuie tratate cu sfințenie pentru adevăratele comori ale poporului.

La etapa actuală fiecare dintre noi trebuie să păstreze și să promoveze adevăratele valori naționale și anume *tradițiile*. Tradițiile au aparținut strămoșilor noștri și noi ca buni patrioți și promotori trebuie să ne păstrăm și să transmitem ansamblul de bogății la copii, care sunt rămase de la bunii noștri strămoși.

Așadar, fiecare din noi trebuie să-și prețuiască tradițiile populare și să le promoveze și să le transmită generațiilor următoare, pentru că și așa sunt puține, măcar din acest puțin să păstrăm bunele calități ale noastre, transmițând copiilor noștri bogățiile poporului român.

Din tradiții și obiceiuri este jocul, care contribuie, în mare măsură, la angajarea copilului într-o comunicare multilaterală, generală de subiectul ales și de rol. Prin joc, copilul își însușește cunoștințe cu privire la profesiuni, activități, conduită umană.

Neamul moldovenesc este bogat în tradițiile pe care le posedă. Cu ajutorul lor devenim deosebiți și unici. Unul din cel mai important obicei este cel de a întâlni oaspeți cu pâine coaptă în sobă, sare și un pahar de vin. În acest mod ne arătăm tot respectul și căldura cu care vă primim în casele noastre.

Distracțiile copiilor din Republica Moldova este ziua de 1 iunie - ziua copiilor, este sărbătorită pe larg. Instituțiile de stat sprijină organizarea diferitelor manifestări culturale, cu decernarea cadourilor, a premiilor cu această ocazie. În această zi se fac multe declarații de dragoste pentru copii. Din păcate, odată cu încheierea sărbătorii, deseori se uită de copii și de nevoile lor. Copiii au nevoie de grija noastră, de prezența noastră, de dragostea noastră în fiecare zi a anului.[3 ,p.54].

La fel sărbătorim și Obiceiurile de vară și toamnă, frumoase și semnificative, sunt legate, în mare parte, de muncile agricole: plugarii, făurarii de bunuri materiale, întotdeauna am sărbătorit strânsul recoltelor, secerișul, evenimente importante din viața omului muncii.

Un alt obicei de la sate este *șezătoarea*, care ocupă un loc aparte, fiind una dintre cele mai frumoase manifestări ale spiritului creator al poporului nostru. Șezătoarea creează o bună dispoziție. Fiecare participant poate să vorbească liber, să spună și să facă tot ce-i place, fără să depășească hotarele bunei cuviințe. Jocurile și muzica sânt elementele ei caracteristice, șezătoarea se desfășoară în casa mare, prevalează motivul dramatic, cel muzical și coregrafic constituind elemente complementare.

Tradițiile și obiceiurile de iarnă: noi avem o varietate de tradiții la capitolul Sărbătorile de iarnă. Pe 6 decembrie sărbătorim Sfântul Nicolae, această sărbătoare deschide ușile celor de iarnă. Specific acestei zi, este faptul că o așteaptă cel mai mult copiii, deoarece în noaptea de Sfântul Nicolae, cei care au fost cuminiți pe tot parcursul anului și care își curăță mereu încălțăminte, găsesc în ea dulciuri sau mai multe daruri.

Autoarea L. Granaci afirmă că Anul Nou se sărbătorește la 1 ianuarie, iar în noaptea de Anul Nou se sărbătorește Revelionul. Pomul sau bradul împodobit este simbol al acestor sărbători. La români, bradul mereu verde este cel mai iubit arbore. Astăzi și noi cinstim bradul, împodobindu-l de anul Nou.

De Crăciun, în special, copiii umblă cu colindatul de la casă la casă, mai ales, pe la sate astfel vestind nașterea Domnului. Copiii fiind mascați corespunzător, după colind, sunt răsplățiți cu dulciuri sau cu bani.

De Revelion însă, copiii umblă cu uratul, dorindu-le stăpânilor caselor un an nou fericit, prosper și realizări frumoase.

În ultimii ani în țara noastră, de altfel, din întreagă Europă de Est, încearcă să prindă rădăcini o sărbătoare venită din țările catolice, marcată pe data de 14 februarie – Ziua Sfântului Valentin considerat patronul tinerilor căsătoriți, dar și al tuturor îndrăgostiților [1.p.40].

Orice părinte, dar și educator este dator să-i explice copilului ce înseamnă această sărbătoare, în ce măsură o putem considera acceptabilă. Copiii ar fi curioși să cunoască istoria acestui sfânt, aflată din legendele relatate în continuare.

Sărbătorile și tradițiile de primăvară sunt:

1 Martie este sărbătoarea venirii primăverii. Începând cu această dată toți locuitorii își pun pe haine, în regiunea inimii mărțișoare. Ele prezintă simboluri unice, în care este obligatorie prezența culorilor alb și roșu. Albul semnificând puritatea, iar roșul – viața.

8 martie – Ziua Internațională a Femeii, copiii recită poezii, interpretează cântece și diferite jocuri și distracții.

Sărbătoarea Mărțișorului este un simbol al renașterii naturii și al tuturor speranțelor, al reînnoirilor, căci e la început de primăvară, anotimpul înverzirii și înfloririi. Tradiția vine din timpuri preistorice, neținând de creștinism și o putem considera una dintre cele mai frumoase datini ale poporului nostru [2.p.44].

O altă tradiție este firește, *Ziua Internațională a cărții*, pentru copii se sărbătorește nu doar în Moldova, ci în toată lumea civilizată. În ziua de 2 aprilie în multe țări ale lumii au loc diverse activități, cum ar fi expoziții și festivaluri de carte, întâlniri ale copiilor cu scriitori și pictori de carte, spectacole ale teatrelor de păpuși, concursuri de lectură și desen, concursuri ale povestirilor, vizite ale elevilor la biblioteci, galerii de artă și muzee pentru copii [3.p.48].

De Paști tradițiile sunt mai numeroase. În ajun de Paști gospodinele încondeiază ouăle, culoarea tradițională, fiind roșie, mai apoi coc cozonacul, după care în noaptea Învierii Domnului, membrii familiei merg la sfințirea acestor bucate speciale. Iar în dimineața după sfințire, fiecare se spală pe obraji cu un ou roșu și altul alb, ceea ce simbolizează puterea și puritatea, acest „ritual” fiind urmat de o masă la care toată familia sărbătorește. La fel și în instituțiile de educație timpurie în ajunul acestei sărbători, copiii recită poezii, interpretează cântece pascale și diferite jocuri populare.

Un obicei tradițional este „*Hora satului*” îndrăgit de oamenii muncii de la sate. La vatra satului se admiră roata mare de jucători, un dans elegant și grațios, ce dansează tineri și bătrâni. Dansul popular reflectă viața oamenilor de la sate, exprimă aspirațiile și sentimentele poporului, dezvăluie firea și temperamentul lui sănătos, caracterul optimist și plin de viață.

Aceste calități deosebite ale dansului nostru popular sunt demonstrate din plin la hora satului. La țară hora se consideră temelia tuturor jocurilor, participând copiii și bătrânii. Pe scenă situația este alta. Dansul capătă funcția de spectacol musical-coregrafic, de aceea el trebuie să ia forma unei compoziții armonioase și logice, dezvoltându-se pe baza unor anumite reguli strict necesare. În concepția poporului hora simbolizează împăcarea, frăția, unirea tuturor oamenilor într-un singur cuget. Acest spectacol luminos, dispăre pe alocuri. E de datoria noastră să-l restabilim și să-l păstrăm, căci face parte din zestrea noastră spirituală.

În ce privește portul național din Moldova, pe care îl considerăm cartea de vizită a poporului, el îndrăgește creația coregrafică, caracterul dansului, precizează zona folclorică de unde a fost cules jocul, vorbește despre cultura, istoria, condițiile geografice în care trăiește poporul respectiv.

Studiind obiceiurile folclorice cu datinile naționale, putem face *concluzia*, că poporul nostru este îndrăgostit de natură și de munca câmpului, încă din cele mai îndepărtate veacuri, a creat cântece, obiceiuri, jocuri populare și rituale, și-au cântat dragostea de plai, de viață, de pace, de libertate și independență. Ele apar odată cu națiunea însăși și se moștenesc împreună cu toate celelalte calități ale neamului, îmbunătățindu-se continuu. Credințele, datinile, moravurile, costume sunt poporul însuși, împreună cu limba. Fiecare popor are particularități specifice de dezvoltare și formare. Ele trebuie susținute și reînnoite.

Bibliografie

1. Granaci L. Sărbători obiceiuri tradiții. Chișinău, 2008.
2. Stamatii M. Valențele jocului popular în educația morală a copiilor. Chișinău, 2013.

ACTIVITATEA DE INOVARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Victoria COJOCARU, dr.hab., prof. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul este dedicat activității de inovare în învățământ, este delimitat conceptul: activitate de inovare, evidențiate sursele pentru inovare, sunt identificate principalele caracteristici ale inovației în învățământ. În linii generale, se consideră că inovația apare ca urmare a unei crize, însă pentru a evolua, a se dezvolta, a ajunge la rezultate durabile inovația este condiționată de existența și acțiunea unor factori, de preferat favorabili. care acționează la nivel de mediu, instituție, catedră, clasă (profesori și elevi / studenți), care contribuie la formarea culturii organizaționale.

Cuvinte-cheie: inovare, inovație, activitate, activitate de inovare, tehnologie inovațională, învățământ.

Abstract. The article is dedicated to the activity of innovation in education, the concept is delimited: innovation activity, the sources for innovation are highlighted, the main characteristics of innovation in education are identified. In general, it is considered that innovation appears as a result of a crisis, but in order to evolve, to develop, to reach sustainable results, innovation is conditioned by the existence and action of some factors, preferably favorable. which acts at the level of environment, institution, department, class (teachers and pupils / students), which contributes to the formation of organizational culture.

Keywords: Innovation, activity, innovational activity, innovational technology, education.

Premisele și sursele procesului inovațional în învățământ sunt condiționate de evoluția dezvoltării sociale și politicii educaționale, umanizarea relațiilor între membrii implicați în procesul educațional, creativitatea subiecților, activitatea experimentală de căutare, inovare a instituțiilor de învățământ. Inovația se dezvoltă ca o reflectare a necesităților în activitatea de introducere a serviciilor și ideilor noi în domeniile – cheie ale activității umane.

În știință, Л.С.Подымова, В.А.Сластенин desemnează trei tipuri de studiere a inovațiilor:

- examinarea faptelor care favorizează / îngreunează inovațiile;
- studierea procesului inovațional;
- managementul procesului inovațional;
- analiza situațiilor inovaționale / evaluarea nivelului riscului, eficacității [8].

Trebuie remarcat faptul că nivelul de inovație al educației este determinat de nivelul de dezvoltare al societății și este dictat de nivelul de “imaturitate” al educației. Astfel spus, inovațiile apar acolo și atunci unde și când există nevoia schimbării și capacității de realizare a acestora.

Activitățile de inovare sunt acțiunile cu caracter științific, tehnologic, organizațional, financiar și comercial, care participă la materializarea inovațiilor și implementarea acestora. Activitățile de inovare includ de asemenea și cercetarea-dezvoltarea, care nu este legată direct de elaborarea unei inovații specifice, dar care urmărește acumularea unor noi cunoștințe, ce vor fi necesare în proiectarea unor sisteme inovative moderne. Procesul de

inovare include o serie de activități care au un caracter de cercetare–dezvoltare, cum sunt fazele ulterioare: instruirea personalului în privința noilor procese, activități de implementare a inovațiilor, de exemplu, noi metode de marketing sau noi metode organizaționale etc.

Surse pentru inovare. Inovarea sistematică începe cu analiza noilor oportunități de inovare. Peter Druker afirmă că se atestă o serie de surse de inovare, interne și externe [apud.2].

Ca surse interne de inovare pot fi considerate:evenimentul neașteptat;neconcordanțe între așteptări și rezultate sau între presupuneri și realități pot crea oportunități pentru inovare;necesitățile proceselor;schimbări ce prevăd noi oportunități de lansare a unor procese de inovare.

Din sursele externe (în mediu social și intelectual) fac parte:schimbările demografice de populație, de exemplu, în distribuția pe grupe de vârstă, în educație, în ocupații etc. Sunt oportunități pentru preocupările inovative;schimbări în percepție ;noi cunoștințe din categoriile invențiilor, brevetelor, know – how etc, care oferă anumite oportunități.

Din momentul apariției ca fenomen și până azi inovarea este considerată ca *principalul factor al dezvoltării economice* și unul din cele mai *eficiente instrumente* în activitatea bazată pe concurență.Cercetătorul А.И. Пригожин, definește inovația ca o modificare intenționată, care introduce într- o anumită unitate socială, organizație, instituție, colectiv, grup,elemente noi, relativ stabile [7].

Din cele expuse, putem constata, că prin inovare se înțelege o realizare, constând în aplicarea unei idei, a unor produse ori tehnologii noi în activitatea specifică unui anumit domeniu, în acest sens Baloiu L. definind inovarea ca transferul unei idei sau al unui concept până la stadiu final al unui produs, proces sau activitate [1, p19].

Conform opiniei lui Țăran N.; “Inovația poate fi înțeleasă, în sens larg, ca o transformare care implică inițiative individuale sau de grup și care, prin acceptare, imitare și difuzare, afectează, după caz, economia, știința, politica sau cultura” [5]. E cazul de menționat că Frăsineanu I. face o distincție netă între termenii de inovație și inovare. Autorul înțelege prin inovație ideea, elementul de noutate, care poate aduce un folos și prin inovare procesul de implementare a inovației [4, p. 19].

În aria analitică a inovației constatăm că, după cum definește S. Cristea, termenul inovație presupune orice schimbare realizată metodic, conștient în sistemul de învățământ cu scopul revederii obiectivelor existente [3, p. 12]. Așadar, inovația determină o schimbare care produce elemente noi, datorită cărora sistemul trece dintr-o stare la altă stare. Inovația, afirmă Cojocaru V. “este utilizarea rezultatelor cercetării științifice direcționate spre perfecționarea sistemului de învățământ, tehnologiilor didactice” etc. De asemenea, “inovația poate fi tratată și ca rezultat final al activității științifice, ca proces de creație. Inovația reprezintă, mai întâi de toate, un produs al creativității umane” [2].

Interesul față de inovații din partea comunității pedagogice mondiale se manifestă prin apariția unor servicii inovaționale, edituri, reviste, publicații informaționale. În particular, pe lângă UNESCO funcționează un centru al inovațiilor pedagogice pentru dezvoltarea învățământului, care generalizează inovațiile pedagogice în diferite țări ale lumii și informează, împreună cu Biroul Internațional în problemele de învățământ, despre inovații.

Biroul Internațional ce se ocupă de problemele de învățământ ia parte la publicarea unei ediții periodice-revista “Informația și inovația în învățământ”. [9]. Promovarea ideilor de inovație în pedagogie este generată de mișcarea social-pedagogică în masă, odată cu apariția contradicției dintre necesitatea existenței într-o dezvoltare rapidă a școlii și în incapacitatea pedagogilor de a o realiza.

A crescut caracterul de aplicare în masă a noului. În legătură cu aceasta s-a schimbat necesitatea de noi cunoștințe, de conștientizare a noțiunilor: inovativ, proces inovațional, tehnologii inovaționale etc.

Definiția considerată punctul de referință pentru toți cei care analizează tema inovatiei în învățământ este cea a lui Huberman, publicată în 1973 – “inovația este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent”. Același Huberman diferențiază între inovații care introduc schimbări tehnice, inovații de natură conceptuală (noi cursuri, noi programe educaționale, metode de învățământ) și inovații care introduc schimbări în relațiile interpersonale [6].

Prin urmare inovația în învățământ este o activitate deliberată, care urmărește introducerea unei noutăți vitale deliberate, într-un context dat și este pedagogică pentru că își propune ameliorarea substanțială a pregătirii elevilor (studenților) printr-o situație de interacțiune și interactivitate [2].

Dacă ne referim la unele constatări ale Consiliului Cercetării sociale și a Activității asupra Inovației Tehnologice și Sociale din Canada, acesta propune, în scopul stabilirii unei definiții mai eficiente a inovației în învățământ, luarea în calcul a trei dimensiuni: *dimensiunea curriculară* – la nivel de programe școlare, *dimensiunea pedagogică* – inovația la nivel de proces de învățământ și *dimensiunea organizațională* – inovația la nivel de structură, roluri și funcții îndeplinite de persoanele implicate în învățământ .

Pornind de la aceste dimensiuni, inovația în învățământ este definită ca un “proces deliberat de transformare a practicilor prin introducerea unei noutăți curriculare, pedagogice sau organizaționale, care face obiectul unei determinări și care vizează ameliorarea durabilă a reușitei educative a elevilor și studenților Așadar analiza acestor definiții ne permite identificarea **principalelor caracteristici** ale inovației în învățământ:

- Inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată (creșterea nivelului de educație al populației, ratei de participare școlară, a rezultatelor, performanțelor educaționale obținute de elevi la diferite examene, teste naționale sau / și internaționale etc);
- Inovația trebuie să fie durabilă (descentralizarea învățământului);

- Inovația trebuie să fie o acțiune deliberată care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi.

În linii generale, se consideră că inovația apare ca urmare a unei crize, însă pentru a evolua, a se dezvolta, a ajunge la rezultate durabile inovația, este condiționată de existența și acțiunea unor *factori*, de preferat favorabili inovației.

- Schimbare în general – reeditarea conținuturilor i într-o societate aflată în proces de transformare tehnologică emergentă;
- Actorii schimbării – organizații profesionale, private, publice, civice etc., care urmăresc schimbarea conținutului învățământului;
- Strategiile schimbării – strategii legislative, de cooperare, colaborare, competiție.
- Factori care acționează la nivelul instituției:
- Percepția actorilor schimbării – dominate de percepții negative asupra resurselor financiare alocate învățământului preuniversitar și necesitatea schimbării programelor de învățământ;
- Formularea strategiilor – analiza puterii și slăbiciunilor de învățământ în ceea ce privește identificarea soluțiilor, ocaziilor, pistelor de atingere a obiectivelor pe care și le-au propus;
- Implementarea - transpunerea practică a soluțiilor, strategiilor identificate.
- Factori care acționează la nivel de departament:
- Climatul de muncă – climat de colaborare între cadrele didactice sau de necolaborare;
- Rolul șefului de departament – șeful de departament poate iniția, incita la colaborare, cooperare sau poate avea o atitudine indiferentă;
- Activitățile profesorilor – asumarea riscului, tehnici inovative de predare / evaluare etc.
- Factori care acționează la nivel de clasă (profesori și elevi / studenți):
- Atitudine favorabilă schimbării sau rezistența la schimbare, la nivelul colectivului didactic;
- Motivație și satisfacție în muncă sau dezinteres;
- Cultura organizațională școlară.

Formarea unei culturi școlare favorabile inovației are la bază și **motivația profesională** a cadrelor didactice. Motivația și satisfacția în muncă a cadrelor didactice reprezintă una dintre temele de interes constant pentru cercetători, pentru că s-a constatat că reușita profesională a elevilor depinde, într-o mare măsură, de tipul de motivație al cadrelor didactice, de gradul de satisfacție profesională. Numeroasele cercetări au demonstrat că atunci când cadrele didactice prezintă un nivel înalt de motivație profesională de natură intrinsecă (adică sunt motivați mai degrabă de realizările, rezultatele activității didactice, decât de beneficii exterioare muncii lor, precum salariu, prestigiu social), investesc mai mult

în activitatea lor, dau dovadă de mai multă creativitate și eficiență în rezolvarea problemelor.

Astfel, procesul inovațional cuprinde formarea și dezvoltarea conținutului și organizarea noului. În general, procesul inovațional prevede activitatea complexă cu privire la crearea (apariția, elaborarea), însușirea, utilizarea și răspândirea inovațiilor.

Activitatea, care asigură transformarea ideilor în noutate și care formează sistemul managerial prin acest proces, este *activitatea inovațională*.

Bibliografie

1. Băloiu L. M. Tehnologie și Inovare. București: ASE, 1997. 286 p.
2. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București, Chișinău: Grupul Editorial Litera Internațional, 2002. 400p.
4. Frăsineanu I. Managementul inovației. Ploiești: EUP, 2004. 167 p.
5. Țăran N. Managementul inovației. Timișoara: Editura Amarcord, 1995. 98 p.
6. Huberman A.M. Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației. București: EDP, 1978. p. 5–25.
7. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М.: Магистр, 1989. 270 с.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 222 с.
9. [http:// www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int) Information Innovation

INSTRUIREA PROBLEMATIZATĂ - FORȚĂ INTEGRATOARE A ACTIVITĂȚII CREATIVE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Valentina FLUIERAR, asistent universitar

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. Problema abordată reflectă aspectele esențiale ale activității creative la elevii de vârstă școlară mică. Elementul dominant în gestionarea mijloacelor didactice eficiente pentru soluționarea problemei date constă în aspectul instrumental, operațional apt pentru încadrarea elevului mic în procesul de căutare a relațiilor dintre obiectele și fenomenele naturii – proces care asigură formarea premiselor unor moduri generalizate de acțiuni mentale și practice. Abordarea holistică, în plan didactic, a instruirii problematizate scoate în evidență potențialul său euristic și activizator, iar rezolvarea sarcinilor-problemă devine rezultatul activității creative efectuate de elevi.

Cuvinte-cheie: activitate creativă, instruire problematizată, problemă, întrebare-problemă, situație-problemă, sarcină-problemă, rezolvare de probleme, elevi de vârstă școlară mică.

Abstracts. The issue addressed reflects the essential aspects of creative activity in early age pupils. The dominant element in the management of effective teaching aids for solving the given problem consists in the instrumental, operational aspect suitable for framing the young school age pupils in the process of searching for relationships between objects and natural phenomena – a process that ensures the formation of generalized ways of mental and practical actions. The holistic approach, in didactic plan, of the problematic training highlights its heuristic and activating potential, and the solving of the problem-tasks becomes the result of the creative activity performed by the pupils.

Keywords: creative activity, problem-based training, problem, question-problem, situation-problem, task-problem, problem solving, early age children.

În condițiile schimbărilor sociale globale, educației îi revin sarcini inedite și dificile. Practica didactică actuală solicită în mod insistent implementarea unor tehnologii pedagogice în direcția dezvoltării creativității elevilor de vârstă școlară mică în contexte prielnice de învățare. În realizarea finalităților educației, acest deziderat corelează cu arsenalul vast al metodelor și procedeele de instruire, instruirea problematizată intervenind datorită trăsăturilor specifice pe care le materializează în planul gândirii și în planul concentrării intereselor, eforturilor și independenței elevilor în cadrul activității de învățare.

Instruirea problematizată, ca direcție în metodică instruirii, a fost fundamentată de către renumiții savanți pedagogi Скаткин М.Н., Лернер И.Я., Махмутов М.И., Матюшкин А.М., Краевский В.В., Брушлинский А.В., Окон W. etc. Punctul inițial în conceptualizarea instruirii problematizate l-a constituit teoria activității elaborată de Dewey J., Bruner J., Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н. etc. Funcția determinantă a instruirii problematizate constă în dezvoltarea potențialului creativ, formarea structurilor activității creative a elevilor. Caracterul obiectual al activității creative îi permite să se construiască pe baza cunoștințelor și abilităților elevilor, care se pronunță sub aspectul mijlocului sau produsului. Ca produs, acest conținut este vizibil la sfârșitul rezolvării problemei, ca urmare a rezolvării. Având în vedere că funcțiile psihice ale omului au geneză creativă, Кудрявцев В.Т., Смирнов А.А., Зинченко Г.И. optează pentru instruirea

problematizată afirmând că „formele gândirii specifice apar în condițiile rezolvării sarcinilor-problemă” [6, p. 70].

Cercetările realizate de savanții Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Махмутов М.И., Gagné R.M., Bruner J.S., Okon W., Panico V., Roșca Al. etc. atestă instruirea problematizată ca direcție științifică de maximă eficiență și valoare pentru didactica modernă. În accepțiunea lui Gagné R., instruirea problematizată permite „crearea situațiilor-problemă care urmează a fi soluționate prin gândire comună și căutare, prin cercetare și descoperire a unor noi adevăruri, a unor noi reguli și invenția unor soluții de ordin superior care devin parte integrantă a repertoriului individual de achiziții” [4, p. 190].

Instruirea problematizată reprezintă o modalitate activă de organizare de către învățător a unor situații de relaționare a elevului cu conținutul de învățare problematizat, în cadrul căruia elevul se atașează contradicțiilor obiective a cunoașterii științifice și modurilor de rezolvare a acestora, învață să gândească, să asimileze creativ cunoștințele. Conținutul instruirii problematizate reflectă contradicțiile obiective, care apar în procesul cunoașterii științifice, activității instructive sau în cadrul altor activități, având ca scop formarea cunoașterii, elaborarea ipotezelor și rezolvarea lor.

Instruirea problematizată este definită în mai multe moduri: instruirea, în contextul căreia elevii se încadrează sistematic în procesul de rezolvare a problemelor și sarcinilor-problemă, în baza conținutului programului (Лернер И.Я.); unul dintre tipurile instruirii, esența căreia constă în formularea sarcinilor cu caracter de problemă, expunerea problematizată și explicația cunoștințelor de către învățător în cadrul diversității lucrului individual al elevilor (Махмутов М.И.); instruirea bazată pe aplicarea nestandardă/creativă a cunoștințelor și abilităților elevilor (Panico V.); rezolvarea sarcinilor nestandarde de învățare științifică prin intermediul metodelor nestandarde, care se axează pe studierea conținutului informației instructive dintr-un anumit domeniu al cunoașterii și care provoacă în conștiința subiectului sarcini și probleme cognitive, ce au la bază căutarea științifică (Okon W.); sistemul de metode și mijloace, care oferă posibilitatea participării creative a elevilor în procesul asimilării cunoștințelor noi, formarea gândirii creative și intereselor cognitive a personalității (Polya G.); achiziția independentă de cunoștințe în procesul rezolvării problemelor cognitive, dezvoltarea gândirii independente și activității de cunoaștere a elevilor (Goguelin P.); suită de procedee prin care se urmărește crearea unor situații-problemă care antrenează și oferă elevilor posibilitatea să surprindă diferite relații între obiectele și fenomenele realității, între cunoștințele anterioare și noile cunoștințe prin soluțiile pe care ei înșiși, sub îndrumarea profesorului, le elaborează (Nicola I.).

În didactică se pot identifica o serie de concepte de referință, la care se raportează instruirea problematizată. Noțiunea de problemă și rezolvarea de probleme este abordată ca „o chestiune de aplicare, de întărire, confirmare sau verificare a unor reguli învățate mai înainte” [4, p.188]. Conceptul de problemă are semnificația unui exercițiu de aplicare a unor reguli sau principii cunoscute asupra unui ansamblu de cunoștințe însușite anterior. Gradul

de complexitate al operațiilor mintale în care este angajat elevul, este condiționat de însăși natura și complexitatea problemei.

Problema reprezintă „modul în care gândirea unui scop persistă în ciuda dificultăților și determină o persoană să reflecteze asupra naturii obstacolelor și are sursele disponibile prin care acestea pot fi înfruntate” [3, p. 261]. Ea este identificată ca o stare conflictuală pe care o trăiește elevul într-un anumit moment, datorită relaționării experienței cognitive insuficiente și nesatisfăcătoare, cu prezentarea anumitor elemente de noutate și surpriză cu care s-a confruntat. Astfel, învățătorul indică rezultatul pe care trebuie să-l obțină elevii, apoi solicită să afle mijloacele prin care ar putea să atingă acest rezultat sau prezintă mijloacele/datele și apoi cere să afle rezultatul așteptat. Evident că o problemă obișnuită de matematică nu constituie în mod real o situație-problemă, deoarece calea spre obținerea rezultatului este dinainte determinat în mod necesar, cu probabilitate maximă, fiind riguros previzibil, iar găsirea răspunsului nu cere decât un efort de reactualizare a unor scheme însușite anterior, de aplicare a lor. Deci, nu orice problemă de matematică, care prezintă o anumită dificultate în actul învățării, rezolvarea căreia solicită o interpretare simplistă, este specifică instruirii problematizate.

Rezolvarea de probleme în context problematizat presupune prezența momentului declanșator, tensional și rezolutiv, dificultatea fiind soluționată de elev prin cercetare în cadrul activității proprii. Așadar, este vorba de o problemă formulată special de către învățător, în care elevii caută să depășească dificultățile întâlnite, căpătând cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și capacitățile. În acest sens, Cucuș C. identifică respectarea anumitor condiții: „existența, la elev, a unui fond aperceptiv suficient, dozarea dificultăților în funcție de o anumită gradație, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție, manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei” [2, p. 348].

Întrebarea-problemă constituie „un agent director al cercetării, motorul achiziționării unor noi cunoștințe și practici” [1, p. 159]. Ea generează o stare psihică de curiozitate, nedumerire, uimire sau incertitudine, neliniște în fața unui obstacol care trebuie învins, a unor dificultăți teoretice sau practice greu de depășit, de rezolvat, în fața noutății, a necunoscutului. Trăirea acestei situații discrepante dintre propriile cunoștințe și noutatea care nu se mai potrivește acestora și cere o altă explicație, este percepută de elevi ca un conflict lăuntric de natură epistemică, ca o situație paradoxală.

Perceperea datelor simple și cunoscute, la prima vedere, fac să sfideze explicațiile cu o părere contrară opiniei curente și să inducă spre căutare prin rezolvare și găsire de soluții adecvate, prin demonstrații și argumentații raționale. Astfel, cercetarea necunoscutului și descoperirea sunt aspecte esențiale, rezolvarea problemei implicând provocarea, care conduce la descoperire. Această provocare trăită de elev în procesul explorării necunoscutului este datorată insuficienței structurilor cognitive existente, iar soluția de rezolvare intervine prin construirea noilor structuri, imagini și modele.

Situația-problemă caracterizează starea psihică a elevilor, care apare în procesul îndeplinirii sarcinii – stare, care îi ajută să conștientizeze contradicția între necesitatea de a

îndeplini sarcina și imposibilitatea de a o realiza în baza cunoștințelor achiziționate. Sarcina cognitivă vizează contradicția dintre cunoștințele, capacitățile și atitudinile dobândite în raport cu cerințele înaintate. În acest context, conștientizarea contradicției trezește elevilor mici necesitatea de a descoperi și a asimila noi cunoștințe despre obiect și despre modul sau condițiile de realizare a acțiunii.

Situația-problemă desemnează „o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul. Acest conflict incită la căutare și descoperire, spre intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent inexistente între antecedent și consecvent” [2, p. 348]. Ea apare între necesitatea rezolvării unei probleme și experiența elevului, nesatisfăcătoare sub acest aspect și care nu-i permite să găsească soluția. Situația-problemă „creează un fond apercceptiv favorabil receptării acelor cunoștințe, priceperi, deprinderi, care îl vor ajuta pe elev să depășească dificultățile care ar surveni și, prin aceasta, constituind o premisă deosebit de eficientă a stocării informației, prin integrarea ei în modul de a gândi al elevului” [1, p. 157].

Cercetătorii Скаткин М.Н., Лернер И.Я., Махмутов М.И., Матюшкин А.М., Краевский В.В., Брушлинский А.В. abordează situația-problemă ca dificultate de ordin intelectual în condițiile, când elevul nu găsește explicația unui fapt, fenomen, proces, iar modurile cunoscute de acțiune nu îi permit atingerea scopului și, prin urmare, începe să caute altele. Situația conflictuală care se stabilește între cunoștințele din experiența anterioară și incapacitatea de a explica noile fenomene reprezintă o dificultate, care servește ca condiție pentru apariția necesității de cunoaștere. Componentele de bază ale situației-problemă sunt: informațiile necunoscute; contradicția, care apare când experiența anterioară nu este suficientă pentru a ieși din dificultate; necesitatea de a cunoaște, ca condiție internă de stimulare a activității de gândire; posibilitățile intelectuale ale elevului de a „descoperi” noul. Deci, constatăm, că în structura situației-problemă există factori externi și condiții interne, între care se stabilește o relație de rezolvare a contradicțiilor dintre cunoștințele, abilitățile, atitudinile anterioare și cerințele înaintate.

În activitatea de instruire, asemenea contradicții pot apărea între cunoștințele deja însușite și noile cunoștințe ale elevilor de vârstă școlară mică, care nu se încadrează în limitele celor vechi; între cunoștințele vechi și noile fapte și fenomene pentru a căror înțelegere și explicare cunoștințele anterioare nu mai sunt suficiente; între tratarea teoretică și rezolvarea practică; între realitatea practică și teorie; între sesizarea particularului și nevoia de generalizare; între două sau mai multe teorii, concepții, idei sau ipoteze; între cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității; între un mod de a ține și altul; între „comportamentul” diferit al unor obiecte sau fenomene în contexte situaționale diferite etc. Asemenea contradicții sunt inerente dezvoltării cunoașterii, marcând o trecere de la cunoștințele empirice spre cunoștințe științifice, o negare a vechilor adevăruri, ca urmare a luării la cunoștință a noilor rezultate ale cercetării științifice, ale noilor aplicații ale acesteia, ale noilor realități etc. De exemplu, „poate să apară o neconcordanță între cunoștințele

empirice ale școlărilor mici privind „mersul” aparent al Soarelui și explicarea științifică, mai târziu, a periodicității zilelor și nopților prin rotația Pământului în jurul axei sale. În mod empiric elevii sunt tentați, de asemenea, să stabilească o relație direct proporțională între volumul și greutatea corpurilor, însă, dacă sunt puși să determine relația dintre densitatea, masa și volumul acestora, în mintea lor apare deja o contradicție în raport cu vechea idee care se dovedește a fi falsă. Tot așa, poate să fie provocată, la un moment dat, contradicția dintre convingerea greșită, că greutatea este o însușire intrinsecă a corpurilor și cerința de a explica științific comportarea lor în câmpul gravitațional și în afara lui, prin înțelegerea greutateii, ca un rezultat al interacțiunii corpurilor, ca o forță” [1, p. 158].

Conform cercetărilor realizate de Panico V., sarcinile-problemă trebuie să corespundă următoarelor deziderate: „să cuprindă toate tipurile de idei/cunoștințe conceptuale, incluse în curricula școlare la toate disciplinele de învățământ; să fie respectat principiul creșterii treptate a nivelului de complexitate a activităților creative, ținându-se cont de posibilitățile intelectuale ale elevilor; să fie respectat principiul continuității și al consecutivității în însușirea cunoștințelor și formarea capacităților creative” [5, p. 28].

În rezolvarea situației-problemă elevii parcurg anumite etape: definirea punctului de plecare și a scopului urmărit; punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației; organizarea informației; transformarea informației – pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și analogiei, inclusiv a utilizării și a altor procedee para-logice, în vederea identificării soluțiilor posibil; luarea deciziei – opțiunea pentru soluția cea mai bună; verificarea soluției alese și a rezultatelor, demers care trebuie așezat înainte de a se purcede la o acțiune [1, p. 161]. Pentru crearea unei asemenea situații, învățătorul nu comunică pur și simplu cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor adevărul științific, plasându-i în situația de a cerceta informațiile necesare pentru soluționarea situației-problemă, conducându-i spre descoperire, spre construcția unor noi structuri de cunoștințe.

Construcția situației-problemă înaintează învățătorului un șir de cerințe: structurarea situației-problemă în plan metodologic; ținerea în vizor a obiectivului cognitiv cu privire la rezultatul așteptat de la elevi; conceperea situației-problemă pe baza punerii în acțiune și efectuării operațiilor mintale însușite anterior; fixarea operațiilor mintale pe care le reclamă situația-problemă și cu care elevii s-ar putea implica în rezolvarea acesteia; oferirea libertății de acțiune și investigație a elevilor, optând pentru indicații cu rol decisiv, cu multă grijă și măsură.

Continuitatea procedurilor în derularea instruirii problematizate includ: formularea sarcinii instructive problematizate, crearea situației-problemă; conștientizarea, acceptarea și rezolvarea problemei apărute, în procesul căreia elevii mici posedă moduri generalizate de achiziție a cunoștințelor noi; aplicarea modurilor date la rezolvarea sistemului de sarcini concrete. Astfel, rezolvarea problemelor provoacă un efort de gândire, pentru descoperirea unor noi combinații între cunoștințele și capacitățile dobândite anterior, cu ajutorul cărora se poate ajunge la o regulă nouă, de ordin superior. Activitatea analitico-sintetică a elevilor,

realizată prin judecăți și raționamente în cadrul rezolvării sarcinilor instructive demonstrează potențialul dezvoltativ enorm al instruirii problematizate.

În căutarea cauzelor unui fenomen, elevii mici pot formula ipoteza, însă nu întotdeauna aceasta se dovedește a fi consistentă și nu poate fi verificată prin experiență. În acest caz, învățătorul prezintă verbal experiența care răstoarnă ipoteza anterioară, enunțând altă ipoteză. Totuși, experiențele, relatate elevilor, demonstrează că nici această ipoteză nu rezistă. Mai departe, soluționarea contradicției se caută în structura diferită a elementelor unui obiect, având rezultate diferite, dar care fac ca părțile să funcționeze armonios, ajungându-se la adoptarea ipotezei optime. Astfel, „prin emiterea succesivă a unor ipoteze și infirmarea altora, elevii ajung la explicația corectă” [1, p. 158].

Rezolvarea de probleme în contextul instruirii problematizate înseamnă un efort de gândire al elevilor mici, destinat descoperirii unor noi combinații de reguli, învățate anterior, cu ajutorul cărora se poate ajunge la o regulă nouă, de ordin superior, la o soluție adecvată noilor situații-problemă care au apărut. Deci, rezolvarea de probleme presupune o căutare activă, o abordare critică, creativă, o incitație la investigație, „este un proces care generează o nouă învățare” [4, p. 188].

Rezolvarea de probleme cere elevului mic să realizeze un salt spre însușirea unei reguli ca rezultat al combinării a două sau mai multe reguli cu putere de generalizare la o gamă largă de situații similare. La rândul său, sesizarea și conștientizarea contradicției trezește la elevi o necesitate interioară de cunoștințe noi, însă „nu de cunoștințe în sine, ci de cunoștințe ca mijloc de rezolvare a unei probleme” [1, p. 159].

Rezolvarea problemelor constituie una dintre activitățile cognitive care se situează la cele mai elevate niveluri. Participarea activă la rezolvarea problemelor pune în funcțiune gândirea elevilor, îndeamnă la observații, la reflecții profunde, la experimentare mintală, la extindere și transfer de cunoștințe și la recreare și originalitate în găsirea răspunsurilor. Consemnarea punctelor de sprijin în experiența cognitivă a elevilor modifică vechiul sistem de reprezentări în corespundere cu nivelul de explicare științifică a realității. Această restructurare conduce la dezvoltarea unor modalități mai eficiente de investigație și de cunoaștere a realității.

Actul și bucuria descoperirii prin rezolvarea problemelor creează și întrețin o trebuință lăuntrică de cunoaștere, de autodepășire, dezvoltă capacitatea de a sesiza existența unei probleme, deprinderea de reconstituire a vechilor cunoștințe, strategia elaborării ipotezelor, puterea de analiză și de soluționare a problemelor, de a găsi răspunsuri ingenioase pe baza unui raționament deductiv, inductiv, analogic sau ipotetic etc. Datorită generalizării și transferului de cunoștințe, capacitățile și deprinderile formate permit transferul metodologiei rezolvării problemelor la situațiile sociale și personale.

Principala misiune a învățătorului este aceea de a crea și de a prezenta sau de a pune probleme noi, pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște dileme, paradoxuri ale realității, enigme etc. care stârnesc curiozitate, interes, motivație. Pentru a provoca mirarea, uimirea elevilor, învățătorul

folosește comunicarea orală, prin intermediul unui material demonstrativ, prin valorificarea unui text citit de elevi sau a unor observații efectuate de ei în mediul înconjurător etc.

Includerea elevilor în mecanismul rezolvării problemelor are loc prin discuții, solicitându-se definirea problemei, reflectarea asupra datelor, distingerea caracteristicilor esențiale, căutarea corelațiilor, trăsături noi. Învățătorul poate interveni cu o anumită îndrumare, având în vedere orientarea atenției elevilor spre identificarea și conștientizarea contradicțiilor, trezind elevilor dorința de a formula întrebări și de a trece la analiza datelor. „Formularea întrebărilor transformă situația-problemă într-un factor determinant al procesului de cunoaștere” [1, p. 163].

Învățătorul poate reorganiza datele problemei, pentru a face situația mai clară, pentru a facilita analiza problemei și orientarea eforturilor elevilor spre elucidarea contradicției. „Direcționarea eforturilor elevilor, prin indicații verbale care nu includ însă enunțul unei soluții, sau cu ajutorul unei demonstrații, al unui tablou sau al altor procedee care incită la discuții ulterioare, contribuie la rezolvarea în cele mai bune condiții a problemelor” [1, p. 163]. Este evidentă necesitatea încurajării elevilor de a emite cât mai multe ipoteze posibile, de a justifica căile alese și soluțiile descoperite, de a verifica ipotezele pentru ca, în final, elevii să dovedească însușirea regulii noi, superioară celor precedente, a capacității de a rezolva probleme cu referire la asemenea situații.

Așadar, rezolvarea de probleme constituie o forță integratoare a activității creative a elevilor de vârstă școlară mică, care asigură motivarea intrinsecă a învățării, consolidarea structurilor cognitive, afective și volitiv-motivaționale, stimularea spiritului de explorare, formarea stilului activ de muncă, cultivarea autonomiei și curajului în afișarea unor poziții proprii. Încurajarea activității creative în cadrul instruirii problematizate contribuie la dezvoltarea gândirii independente și productive a elevilor, constituie o experiență de pregătire pentru educația permanentă și autonomia cognitivă.

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
2. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 534 p.
3. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: E.D.P., 1992. 367 p.
4. Gagné R. Condițiile învățării. București: E.D.P., 1975. 336 p.
5. Panico V., Fluierar V. Formarea concepției despre lume la elevii de vârstă școlară mică în contextul educației intelectuale. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: CEP USM, 2017. nr. 5(105), pp. 26-31.
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: Истоки, сущность, перспективы. Москва: Издательство Знание, 1991. 80 с.
7. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение, 1977. 240 с.

ASPECTE METODOLOGICE ALE EVALUĂRII COMPUNERILOR ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI, dr. ped., conf. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Compunerea constituie cadrul cel mai potrivit capacităților de exprimare a elevilor. Ele constituie un mijloc important în educația elevilor: le trezesc emoții, îi învață a aprecia cele văzute și re trăite, le dezvoltă capacitatea elevilor de a observa, de a stabili legăturile de cauzalitate dintre fenomene, evenimente, fapte, compară, contrapune, concluzionează. Ele oferă elevilor posibilitatea să aplice o serie de cunoștințe însușite în cadrul altor discipline de învățământ, le formează deprinderea de a deosebi esențialul de neesențial, de a observa și prezenta caracteristicile unor obiecte și fenomene, de a aduna material în legătură cu o anumită temă, de a-l sistematiza. Actualmente compunerile se evaluează în baza criteriilor de succes, anunțate elevilor.

Cuvinte-cheie: compunere, tipuri de compuneri, criterii de evaluare, criterii de succes, elevi.

Summary. Composition is the most appropriate framework for students' expressive abilities. They are an important means in educating students: they arouse their emotions, teach them to appreciate what is seen and relived, develop their students' ability to observe, to establish causal links between phenomena, events, facts, compare, contrast, conclude. They offer students the opportunity to apply a range of knowledge acquired in other educational disciplines, train them to distinguish the essential from the non-essential, to observe and present the characteristics of objects and phenomena, to gather material related to a particular topic, to systematize it. Currently, the compositions are evaluated based on the success criteria announced to the students.

Keywords: composition, types of compositions, evaluation criteria, success criteria, students.

Una dintre responsabilitățile învățătorului este formarea și dezvoltarea capacității de exprimare corectă scrisă și orală a elevilor. La realizarea acestui obiectiv contribuie toate disciplinele de învățământ din ciclul primar, însă limba și literatura română se detașează, atât în ceea ce privește ponderea deținută în planul-cadru, cât și în ceea ce privește desfășurarea concretă a activităților.

Noile orientări ale didacticii scrierii impun nu numai diversificarea situațiilor de comunicare, ci și abordarea unor specii cât mai variate. Aceste specii se clasifică în trei categorii textuale: *scrierea funcțională*, *scrierea imaginativă* și *scrierea despre textul literar* [5, p.160].

I. *La nivelul scrierii funcționale se includ:* bilețelul, felicitarea, cartea poștală, invitația scrisoarea. Aceste tipuri de texte se regăsesc în manualele claselor primare conform Curriculumului Național: Învățământul Primar.

În activitatea școlară elevii le utilizează mai rar, dar este necesar de cunoscut cerințele de redactare și pot fi abordate ambele metode:

- *inductivă* (elevii analizează un grupaj de texte și evidențiază trăsăturile definitorii);

- *deductivă* (învățătorul prezintă caracteristicile speciei, iar elevii le identifică într-o serie de texte propuse spre lectură).

În ambele cazuri se respectă aceleași etape de scriere:

1. etapa prezentării a sau descoperirii tiparului textual;
2. etapa producerii de text;
3. etapa analizei textului produs din perspectiva tiparului de la care s-a pornit.

Etapa de evaluare a compunerilor conform *Metodologiei privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori clasa a III-a* prevede enumerarea criteriilor de evaluare. *Criteriile de evaluare* se anunță anticipat elevilor în formă de *criterii de succes*, formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I singular.

Tablel 1. Criterii de evaluare și criterii de succes pentru scrierea funcțională (1, p.14)

Criterii de succes	Criteriile de evaluare
Bilețelul 1. Respect părțile componente ale bilețelului. 2. Utilizez formula de adresare. 3. Scriu data. 4. Alcătuiesc conținutul conform temei propuse. 5. Utilizez formula de încheiere. 6. Respect ordinea ideilor. 7. Respect regulile de scriere și de punctuație. 8. Urmăresc aranjarea în pagină	1. Respectă părțile componente ale bilețelului. 2. Utilizează formula de adresare. 3. Scrie data. 4. Alcătuieste conținutul conform temei propuse. 5. Utilizează formula de încheiere. 6. Respectă ordinea ideilor. 7. Respectă regulile de scriere și de punctuație. 8. Urmărește aranjarea în pagină
Anunțul 1. Respect părțile componente ale anunțului (Ce? Cât? Cum? Unde? Când?). 2. Scriu cuvântul Anunț. 3. Alcătuiesc conținutul conform temei propuse. 4. Respect ordinea ideilor. 5. Respect regulile de scriere și de punctuație. 6. Urmăresc aranjarea în pagină.	1. Respectă părțile componente ale anunțului (Ce? Cât? Cum? Unde? Când?). 2. Scrie cuvântul Anunț. 3. Alcătuieste conținutul conform temei propuse. 4. Respectă ordinea ideilor. 5. Respectă regulile de scriere și de punctuație. 6. Urmărește aranjarea în pagină.

II. *La nivelul scrierii imaginative se regăsește compunerea cu suport vizual* (ilustrații și benzi desenate) sau *verbal* (cuvinte de sprijin, început și final dat, plan de idei), pe de o parte, și *compunerea liberă*, pe de altă parte.

Scrierea imaginativă include secvențe de alegere a subiectului și prezența momentelor de scriere liberă, de scriere fără constrângeri formale.

Compunerea școlară este o întreprindere dificilă, migăloasă și pretențioasă care se bazează, însă, pe abilități învățate anterior.

Compunerile sunt clasificate de V. Molan și M. Peneș [2, p.39-43]:

- a. după forma de elaborare: *orale sau scrise*;
- b. după modalitatea de elaborare: *colective, semicolective, independente (individuale)*;
- c. după modul de expunere: *narative și descriptive*;
- d. după materialul de sprijin: *compuneri pe baza unor ilustrații, tablouri sau diapozitive; compuneri pe baza unui text cunoscut; compuneri pe baza unor proverbe, zicători, ghicitori; compuneri după desene proprii; compuneri pe baza observațiilor și impresiilor elevilor, a imaginației acestora; compuneri prin analogie*;

- e. după tehnica folosită: *compuneri cu început dat; compuneri cu sfârșit dat; compuneri cu cuvinte de sprijin; compuneri cu propoziții de sprijin.*
- f. *compuneri libere;*
- g. *compuneri-corespondență și cu destinație oficială (bilete, scrisoare);*
- h. *compuneri gramaticale.*

S. Nuță exemplifică următoarele aspecte surprinse de varietatea tipurilor de compunere ce au rolul de a crea deprinderi de comunicare scrisă [4, p. 369]:

- redarea conținutului unui text;
- povestirea, relatarea unei întâmplări trăite, auzite, văzute, citite, imaginate;
- descrierea unui aspect văzut sau imaginat;
- descrierea tehnică sau științifică;
- narativul științific;
- crearea portretului unei persoane;
- compuneri de corespondență;
- compuneri care au ca element de plecare ilustrațiile sau un început dat.

Etapele realizării unei *compuneri literare* sau științifice sunt:

1. *Documentarea* – stabilirea temei, a scopului, informarea din diverse surse, observații din realitatea vieții. Elevii adună informații despre scriitori și creațiile lor recurând la manual, studiind textele literare, comentariile, referințele critice incluse în el, acestea devenind principalele „surse de inspirație.
2. *Întocmirea planului de idei* – organizarea ideilor într-un plan ideatic general (idei principale și secundare);
3. *Dezvoltarea ideilor* – pentru fiecare idee principală se notează în schemă ideile secundare, observațiile, argumentele;
4. *Redactarea compunerii* – urmărind planul realizat anterior, tipul compunerii, părțile compunerii: introducerea, cuprinsul și încheierea;
5. *Verificarea compunerii* – se recitește compunerea, se corectează, se reformulează anumite formulări;
6. *Analiza compunerii și notarea ei* – discutarea compunerii cu elevii, analiza și aprecierea compunerii.

Tabelul 2. Criterii de evaluare și criterii de succes pentru scrierea imaginativă [1]

Criterii de succes	Criteriile de evaluare
<p>Compoziția (scris)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Întocmesc ghidat planul compoziției. 2. Alcătuiesc propoziții dezvoltate, folosind expresii plastice sau după caz, reperate date. 3. Respect părțile textului: introducere, cuprins, încheiere. 4. Expun coerent și clar fiecare gând. 5. Evit repetările de cuvinte. 6. Respect ordinea ideilor. 7. Respect numărul propus de enunțuri. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Întocmește ghidat planul compoziției. 2. Alcătuieste propoziții dezvoltate, folosind expresii plastice sau după caz, reperate date. 3. Respectă părțile textului: introducere, cuprins, încheiere. 4. Expune coerent și clar fiecare gând. 5. Evită repetările de cuvinte. 6. Respectă ordinea ideilor. 7. Respectă numărul propus de enunțuri.

8. Respect regulile de scriere și de punctuație. 9. Potrivesc titlul compoziției. 10. Urmăresc aranjarea în pagină a unui text scris (titlul, alineate). 11. Respect tematica/cerința propusă	8. Respectă regulile de scriere și de punctuație. 9. Potrivește titlul compoziției. 10. Urmărește aranjarea în pagină a unui text scris (titlul, alineate). 11. Respectă tematica/cerința propusă.
---	--

III. În spațiul scrierii despre textul literar, documentele școlare situează: răspunsul la întrebări și formularea de întrebări privind conținutul textelor studiate, povestirea unor fragmente de text, realizarea planului de idei și povestirea textului pe baza unui plan [4, p.156].

Elevii clasei pot scrie un text literar sau un text nonliterar, de aceea este bine de specificat tipul de text pentru a respecta algoritmul propus în tabelul 3.

Tabelul 3. Reprezentarea contrastivă a textului literar și nonliterar

Text literar	Text nonliterar
1. anunțarea temei generale și specificarea ei de fiecare elev în parte; 2. reflecție individuală asupra subiectului ales; 3. scrierea liberă și prima ciornă; 4. seria ciornelor succesive; 5. varianta finală și publicarea ei; 6. lectura compunerilor.	1. anunțarea unei teme comune pentru întreaga clasă; 2. discutarea temei cu întreaga clasă; 3. realizarea unui plan comun; 4. redactarea textului; 5. lectura, corectarea și rescrierea în formă finală; 6. lectura textului.

Alt tip de scriere este *scrierea reflexivă*, prezentă prin „exercițiile de povestire în scris a unor fapte și întâmplări personale”, ce reunește amintirile, mărturisirile, jurnalele intime și autobiografiile.

Enumerarea evidențiază faptul că narațiunea personală nu poate fi redusă la compunerile cu titlul „Cum mi-am petrecut vacanța” și că presupune realizarea unor activități de scriere variate, precum redactarea unor file de jurnal, a unor fișe autobiografice sau, de ce nu, a unor autobiografii imaginare.

E vorba de un exercițiu de retrăire a unor momente trecute, retrăire ce pornește de la un suport material (obiecte, cuvinte, care provoacă amintiri). Activitățile de acest tip pot avea durate variabile (15-20 de minute), timp în care elevii, pornind de la un „pre-text”, redactează o scurtă compunere.

Pot fi utilizate diverse materiale didactice de evaluare a compunerilor, dintre care:

Fișă de evaluare a compunerii

Fii atent dacă:

- s-a ținut seama de titlu;
- nu sunt abateri de la subiect;
- a avut un plan bun;
- s-au respectat părțile compunerii;
- fiecare idee a constituit un alineat;
- exprimarea este clară;
- nu s-au repetat aceleași cuvinte;
- aranjarea în pagină este corectă;

- scrisul este lizibil și caligrafic.

Grilă de autoevaluare

- Respect cele trei părți ale compunerii
- Potrivesc conținutul cu titlul
- Dezvolt planul de idei
- Construiesc propoziții și ordonez idei
- Folosesc expresii frumoase
- Așez corect textul în pagină (titlu , dată , alineate)
- Scriu corect, caligrafic, îngrijit.

Tabelul 4. Expresii atitudinale proprii [3]

Puncte forte	Puncte slabe
Reușit s-a dovedi a fi... Ceea ce impresionează în compoziția respectivă... Am admirat în compunerea dată... Apreciez în compunere... Este demn de admirat în compoziția dată...	A fost neclar momentul... Vreau să precizez... Am o neclaritate... Mi s-a părut dificil de înțeles... E mai greu să înțeleg... Am depistat unele greșeli... M-a pus pe gânduri...
Recomandări	Felicități
Ți-aș recomanda... Aș dori ca altădată... Îți propun să... Ar fi bine dacă... Sunt de părerea că... E bine să acorzi atenție la... Va trebui să ții cont de...	Lucrarea ta merită o apreciere înaltă Te felicit pentru o compunere reușită... Îți doresc și alte realizări frumoase... Sincere felicitări... Bravo, bravissimo! Excelent și felicitări! Mă bucur pentru tine!

Compunerile oferă elevilor posibilitatea să aplice o serie de cunoștințe însușite în cadrul altor discipline de învățământ și se desfășoară după anumite cerințe. Succesele acestor exerciții stimulează la elevi nevoia de activitate creatoare, încrederea în forțele proprii de exprimare. Anume compunerea contribuie și pune bazele comunicării verbale, învățându-l să ia parte atât la actul învățării, cât și să-și exteriorizeze trebuințele, interesele, stările afective.

Bibliografie

1. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar, clasele I-IV. Chișinău: MECC, IȘE, 2019.
2. Molan V., Peneș M. Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar. București: EDP, 1983.
3. Niculcea T., Marin M. Limba română, clasa a III-a. Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Cartier, 2007. 79 p.
4. Nuța S. Metodica predării limbii române la clasele primare. Iași: Aramis, 2002.
5. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.

INTERPRETAREA – ETAPĂ DE A ANALIZĂ A TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Tatiana MIDRIGAN, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Lectura înseamnă întâlnirea cu textul, iar interpretarea - sensul textului. Interpretarea se produce la fiecare întâlnire cu elevul-cititor și depinde de experiența și cultura individului și urmărește conturarea unor semnificații posibile: semnificații ale unora din semnele ce compun textul și / sau semnificația textului, în întregul sau. De aceea, a interpreta înseamnă: a corela secvența introductivă cu cea finală; a citi începutul textului din perspectiva ultimelor rânduri; a conferi sens și ordine probelor prin care trec eroii; a descifra valorile unor obiecte și a justifica ordinea în care sunt primite sau date; a da alt sens decât cel existent; a "reconstitui" textul.

Cuvinte-cheie: text literar, lectură, interpretare, lectura interpretativă.

Summary. Reading means meeting the text, and interpretation - the meaning of the text. The interpretation occurs at each meeting with the student-reader and depends on the experience and culture of the individual and aims to outline possible meanings: meanings of some of the signs that make up the text and / or the meaning of the text, in its entirety. Therefore, to interpret means: to correlate the introductory sequence with the final one; read the beginning of the text from the perspective of the last lines; to give meaning and order to the trials that the heroes go through; decipher the values of objects and justify the order in which they are received or given; to give a different meaning than the existing one; to "reconstruct" the text.

Keywords: literary text, reading, interpretation, interpretive reading.

Textele din manualele de la ciclul primar îi apropie pe elevi de realitate și permite varii perspective de cunoaștere. Prin lectura textelor elevii sunt conduși să-și formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității, exprimate într-o multitudine de modalități de expresie.

În clasele primare, elevii învață să utilizeze textul, care îi ajută să găsească informații specifice unor domenii de cunoaștere diverse sau privitoare la realitatea cotidiană și îl „savurează” în timpul liber.

Lectura înseamnă întâlnirea cu textul, iar *interpretarea* - sensul textului, care este o operație destul de dificilă și care nu este niciodată finită [2].

Interpretarea se produce la fiecare întâlnire cu elevul-cititor și depinde de experiența și cultura individului, fiind o „formă de zbor” a înțelegerii textului și formă prin care studiul textului depășește conținutul. Ea urmărește conturarea unor semnificații posibile: semnificații ale unora din semnele ce compun textul și / sau semnificația textului, în întregul sau.

În tabelul 1 sunt sintetizate întrebările de bază ale lecturii și interpretării.

Tabelul 1. Lectura și interpretarea textului

	Text epic	Text liric
Lectura textului	Care sunt întâmplările? Care sunt personajele? Care sunt spațiul și timpul acțiunii?	Ce sentimente, stări, gânduri, locuri exprimă/redă poezia?
Interpretarea textului	Care este semnificația întâmplărilor?	Care este semnificația imaginilor și/ sau a tabloului pe care îl compun?
Despre ce vorbește textul?	Ce ne spun ele despre lume?	Ce ne spun ele nou, neobișnuit despre locuri/ anotimpuri/ ființe/ stări etc.

Despre interpretare se poate spune foarte simplu ca, în cadrul ei, înțelegerea nu mai parcurge semnele în șirul creat de text, ci le rează în grupuri. De aceea, a interpreta înseamnă:

- a corela secvența introductivă cu cea finală;
- a citi începutul textului din perspectiva ultimelor rânduri;
- a conferi sens și ordine probelor prin care trec eroii;
- a descifra valorile unor obiecte și a justifica ordinea în care sunt primite sau date;
- a da alt sens decât cel existent;
- a "reconstitui" textul.

În modelul construit de R. Scholes, *lectura* se definește ca proces prin care cititorul își creează, pornind de la textul scriitorului, propriul său text. Tiparul cuprinde trei etape succesive ce corespund unor lecturi distincte:

- lectura inocentă: "producere de text *din* text";
- lectura interpretativă: "producere de text *despre* text";
- lectura critică: "producere de text *împotriva* textului" [Apud A. Pamfil].

În variantele școlare, *interpretarea* este cea care permite accesul la sensul/sensurile globale, majore ale textului literar, dar și accesul la semnificația unor aspecte de detaliu. Mai mult, tot *interpretarea* este cea care face posibilă interogarea mesajelor din punctul de vedere al cititorului. În felul acesta, acel „despre ce vorbește, în general, textul?” se prelungește prin „în ce măsură ceea ce spune textul mă ajută?” sau „ce păstrez/ cu ce merg mai departe din ceea ce spune textul?” [4].

Întrebările interpretative le cer elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Elevul trebuie să se gândească în ce fel anumite idei sau concepte se leagă pentru a avea sens. El trebuie să înțeleagă conexiunile dintre idei și să construiască diverse contexte pentru aceste idei. Astfel de întrebări stimulează cititorul și sunt esențiale, iar mulți cercetători cred că înțelegerea este, în fond, interpretare.

În ceea ce privește *interpretarea*, ea este determinată, în mod fundamental, de calitatea comprehensiunii și vizează atât semnificațiile majore ale creațiilor, cât și semnificațiile unor secvențe de detaliu. Mai mult, *interpretarea* poate fi rafinată prin rezultatele analizei de text.

Există de asemenea o serie de parametri individuali, psihologici, care dau notă personală lecturii și interpretării scrierilor literare.

Dintre aceștia pot fi amintiți [1]:

- *competența lingvistică a cititorului* - capacitatea de a înțelege corect și nuanțat sensurile de bază și contextuale ale cuvintelor;

- *competență literară* - familiaritatea cu diversele genuri literare și cu regulile acestora, capacitatea de a realiza conexiuni intertextuale etc;

- *competență culturală* - capacitatea de a activa cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii etc.;

- *înzestrare imaginativă* - capacitatea sau înclinația de a extinde sensurile explicit enunțate în text și de a completa golurile semantice ale textului cu ajutorul imaginației;

- *înzestrare asociativă* - capacitatea sau înclinația de a îmbogăți textul cu sensuri suplimentare derivate pe cale asociativă;

- *înzestrare senzorială* - capacitatea sau înclinația de a transpune cuvintele în impresii senzoriale;

- *înzestrare empatică* - capacitatea sau înclinația de identificare empatică cu elemente de conținut ale textului, în special cu personajele;

- *înzestrare emoțională* - capacitatea sau înclinația de implicare afectivă în lumea textului;

- *înzestrare proiectivă* (capacitatea sau înclinația de a proiecta în lumea textului conținuturi psihice personale, cel mai adesea neconștientizate, precum dorințe, spaime etc.);

- *opinii, credințe și atitudini personale.*

Activitățile de lectură presupun, prin comparație cu demersurile interpretative, o detașare față de text, exprimată prin: rescrierea finalului textului, schimbarea personajelor, îmbunătățirea faptelor, introducerea unor personaje pozitive, rezumarea conținutului textului, relatarea textului prin adăugirea de noi detalii, descrierea personajelor și exprimarea stărilor afective etc.

Condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare se referă la:

- lecturi repetate/ reflecție/ trăire, conștientizând intuițiile;
- înțelegere/comprehensiune;
- captare de sensuri/semnificații;
- explicarea/comentarea mijloacelor artistice;
- ierarhizarea valorii textului ca gen, specie, formulă estetică;
- rezumarea/comentarea mesajului global care a comunicat la momentul dat cu cronotopul;
- transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu [6, p. 22].

Întâlnirea cu textul, prezintă variate sensuri de interpretare. De exemplu pastelul „Oaspeții primăverii”, versurile: La răsărit, sub soare, un negru punct s-arată!

Al primăverii dulce iubit prevestitor
Și, repede ca gândul, la cuibu-i se coboară,

Elevii au interpretat sensurile:

- Prin punctul negru se are în vedere cocostârcul;
- Venirea cocostârcului prevestește primăvara.
- El vine repede să-și găsească cuibul.
- Cocostârcul prevestește primăvara.
- În poezie apare o atmosferă de bucurie, deoarece se întorc păsările călătoare.

Interpretarea textelor literare provoacă elevilor o gamă foarte variată de emoții și sentimente, îi ajută pe elevi să-și formeze opinii și atitudini pozitive față de lumea înconjurătoare și pot fi formulate în baza textului *La grădina zoologică* după Marin Sorescu întrebările de tipul *De ce Sahara e o regiune dificilă? Unde își ține cangurul puii?, Cu ce scop există grădinile zoologice?*

Interpretarea, în schimb, desemnează un proces de atribuire de sens, ceea ce implică, de regulă, alegerea dintre mai multe variante posibile de înțelegere, considerate fiecare, în grade diferite. Pătrunzând în diversitatea textelor literare, elevii vor parcurge căi specifice ale cunoașterii, de la concret la abstract, de la intuiție la reprezentare și fantezie, ajungând în posesia unor multiple instrumente utile satisfacerii dorinței lor de a descoperi realitatea înconjurătoare. Astfel se cultivă interesul pentru cunoaștere, capacitatea de selecție, de asociere, în vederea înțelegerii multiplelor semnificații ale realității, înfățișate prin diferite creații literare.

Bibliografie

1. Bărbulescu G., Beșliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2009. 240 p.
2. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
3. Niculcea T., Marin M. Limba română, clasa a III-a, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Cartier, 2007. 79 p.
4. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.
5. Scifos L., Goraș Postică V., Cosovan O. etc. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
6. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. B.: Sigma, 2013.

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA VÂRSTĂ ANTEPREȘCOLARĂ ȘI PREȘCOLARĂ

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

Iuliana BONTA, educatoare, grad didactic II

IET nr.1 „Poienița”, satul Cojușna, raionul Strășeni

master în Științe ale Educației, programul Managementul educației preșcolare

Rezumat. Lucrarea scoate în evidență particularitățile dezvoltării limbajului copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară. În articol sunt prezentate varii teorii cu referire la dezvoltarea limbajului copiilor în accepțiunea diverșilor cercetători, sunt descrise caracteristicile limbajului copiilor, sunt elucidate etapele dezvoltării limbajului copiilor până la vârsta de 6-7 ani.

Cuvinte-cheie: limbaj, vârstă antepreșcolară, vârstă preșcolară, achiziția limbajului de către copil, specificul dezvoltării limbajului.

Abstract. The paper highlights the peculiarities of the language development of pre-preschool and preschool children. The article presents various theories regarding the development of children's language in the sense of various researchers, describes the characteristics of children's language, elucidates the stages of children's language development up to the age of 6-7 years.

Keywords: language, pre-preschool age, preschool age, language acquisition by the child, the specifics of language development.

Problema achiziționării de către copil a limbajului continuă să facă obiectul unor aprige dezbateri științifice. Un prim curent consideră această „facultate” drept caracteristica definitorie a umanității; ce ar fi permis dezvoltarea ansamblului potențialităților umane. Datorită unor mutații genetice aleatorii, omul ar fi fost dotat cu un echipament biologic specific, care l-ar fi făcut apt să producă și să înțeleagă orice tip de frază. Gramatica generativă a lui N. Chomsky se străduiește mai cu seamă să descrie această competență înăscută. Cu o optică mult mai „evoluționistă”, un al doilea curent consideră, dimpotrivă, limbajul ca o consecință a dezvoltării cognitive. În concepția lui J. Piaget (1946), ființa umană este înzestrată cu puternice capacități funcționale, ce fac posibilă emergența unei funcții simbolice generale, din care limbajul nu ar fi decât un aspect. Acestor curente care pun accentul pe determinarea internă a limbajului, li se opun cele care văd în el mai ales produsul complex de învățări acumulate de umanitate de-a lungul istoriei sale. Această poziție, adoptată mai cu seamă de behaviorism, a fost dezvoltată cu precădere de susținătorii interacționismului social (L. S. Vîgotski, 1934). În concepția acestora din urmă, procesul de omimizare s-a caracterizat, mai întâi, prin dezvoltarea unor noi forme de cooperare socială (noi activități) care au făcut posibilă folosirea de unelte, apoi dezvoltarea limbajului. Pe plan funcțional, primele două curente consideră înainte de orice limbajul ca un instrument de

reprezentare, pe când celelalte două curente văd în el mai întâi un sistem de comunicare, adică un sistem de acțiune asupra congenerilor [apud 4, p.460].

Achiziția limbajului de către copil a făcut obiectul a trei tipuri de studii majore. Primele descriu stadiile de producere spontană a unităților și structurilor limbii materne, de la holo-fraze (la aproximativ 15 luni) până la frazele complexe (în jur de 5 ani). Al doilea tip de studii este în legătură cu dezvoltarea (mai târzie) a strategiilor de comprehensiune a enunțurilor produse în ambient. Al treilea tip de studii se referă la mecanismele folosite (încă și mai târziu) pentru a produce discursuri complexe, adaptate la diferitele situații de comunicare. Achizițiile observate au făcut obiectul a diferite tipuri de explicații. În opțiunea *chomskyană*, copilul este înzestrat cu o capacitate înnăscută (dispozitiv de achiziție a limbajului), iar etapele achiziției constituie un simplu proces de apariție ce depinde de gradul de maturizare al sistemului nervos central. În opțiunea *piagetiană*, terminarea stadiului senzoriomotor (în special accesul la permanența obiectului) face posibilă apariția limbajului, iar achizițiile ulterioare sunt și ele condiționate de dezvoltarea cognitivă generală. În concepția *interacționistă*, achiziția limbajului este descrisă ca o succesiune de învățări sociale care suprapun achizițiilor cognitive semnificațiile istorico-culturale elaborate de grup (al doilea sistem de semnalizare). Psihologia limbajului a studiat în mod deosebit efectele produse de interiorizarea acestui de-al doilea sistem: reorganizarea memoriei și a proceselor perceptive, reglarea acțiunii, structurarea personalității [4, p.461].

Cercetările privind achiziția limbajului în prima jumătate a sec. XX au fost mai mult descriptive, cu scopul de a stabili norme de dezvoltare. Primele studii evidențiază reperele care caracterizează creșterea și dezvoltarea copiilor în general, indiferent de limba pe care o vorbesc și indiferent de cultura din care provin: gânguritul din prima jumătate de an, rostirea primelor cuvinte între 8 și 18 luni, combinații de cuvinte la începutul celui de-al treilea an de viață și construcții gramaticale în jurul vârstei de 4-5 ani. Regularitatea acestor achiziții indiferent de limba maternă a copiilor conduc la ideea unui proces de maturizare similar cu rostogolitul, mersul sprijinit și mersul în picioare. Faptul că o asemenea stadialitate este prezentă la toate culturile demonstrează că acele componente înnăscute ale limbajului sunt foarte specifice. Elementele înnăscute ale limbajului sunt atât de specifice încât copiii parcurg traseul normal al achiziției limbajului, chiar și în condițiile în care mediul în care trăiesc nu le oferă modele de vorbire. Contextul lingvistic de stimulare în care copii cresc îi determină să acumuleze un limbaj, deși în același timp limbajul pare că poate fi învățat sau însușit fără expunerea acestora la un limbaj vorbit, gândindu-ne aici la copiii surzi din naștere sau la cei serios neglijați care nu achiziționează limbajul verbal. Această contradicție aparentă reprezintă baza dezbaterii dintre înnăscut și dobândit. La sfârșitul anilor '50, doi cercetători importanți au polemizat în acest sens. Această polemică este depășită datorită faptului că în acest moment ideea că omul se naște cu anumite dispoziții pentru a înțelege și a vorbi o limbă, de asemenea faptul că mediul lingvistic și extralingvistic joacă un rol esențial în

explicarea achiziției limbajului nu mai sunt două poziții disjuncte, ci două teorii care completează tabloul achiziției limbajului.

B.F. Skinner abordează limbajul din punctul de vedere behaviorist, la fel ca pe orice alt comportament care este însușit pe măsură ce adulții aplică principiile recompensei la rostirile copiilor mici și preșcolari. Începând de la faza de gângurit spontan, contactele cu părinții modelează rostirile copilului prin aproximații succesive, până când acestea se apropie de vorbirea unui adult. Modelarea silabelor gângurite în cuvinte și a cuvintelor în propoziții, astfel încât copiii să ajungă ca la vârsta grădiniței să producă forme gramaticale complexe și să dobândească un vocabular activ de peste 14 mii de cuvinte, este pentru foarte mulți părinți o țintă aproape imposibilă. Din această cauză, abordarea behavioristă a limbajului conform căreia copilul răspunde la recompensele unui adult insistent nu mai este atât de acceptată. În cartea sa *Syntactic Structures* (1959), N. Chomsky are un punct de vedere critic asupra teoriei lui B.F. Skinner, carte care a convins comunitatea științifică de faptul că și copii cei mai mici își asumă mare parte din responsabilitatea învățării propriului limbaj. În plus față de acesta, N.Chomsky atrage atenția asupra altor aspecte ale teoriei lui B.F. Skinner, inclusiv asupra faptului că o parte din cuvinte nu sunt propuse spre învățare copilului în mod intenționat. Astfel de cuvinte sunt autogenerale, sunt producții noi guvernate de o cunoaștere activă a regulilor gramaticale. Alternativa propusă de N.Chomsky este teoria ineistă. El accentuează că și alte specii de animale posedă sisteme de comunicare, dar nici unul din sisteme nu se apropie de complexitatea și flexibilitatea limbajului uman. N.Chomsky consideră capacitatea extraordinară de a ne exprima prin limbaj vorbit ca fiind o caracteristică umană unică, dependentă de mecanisme înnăscute. Concentrându-se pe realizările gramaticale ale copiilor, N.Chomsky consideră că structura limbii este prea complexă pentru a fi direct predată copiilor sau descoperită independent de un copil preșcolar, imatur din punct de vedere cognitiv. Copiii se nasc cu mecanism de achiziție a limbajului (LAD = *Language Acquisition Device*), o reprezentare gramaticală înnăscută ce se află la baza tuturor limbilor. Acesta permite copiilor imediat ce achiziționează un vocabular suficient, să combine cuvintele în rostiri noi, dar constante gramatical, și să înțeleagă semnificația a ceea ce aud. Existența acestui mecanism este elementul care permite copiilor să-și dezvolte limbajul atât de timpuriu și atât de repede. El a propus teoria gramaticii transformazionale pentru a explica cum un singur LAD poate fi considerat ca element de achiziție a unor diverse sisteme lingvistice existente în toată lumea. Teoria este complexă și pentru că face distincția între structura de suprafață - ceea ce oamenii spun de fapt - și structura de adâncime sau semnificația de bază din spatele cuvintelor. Distincția aceasta presupune că atunci când auzim o propoziție rostită, traducem gramatical de fapt diversele structuri de suprafață în sensurile comune sau obișnuite, folosind niște reguli transformazionale incluse în LAD. De exemplu, următoarele două propoziții au din punct de vedere gramatical structuri de suprafață diferite: „Mihai îi dă Mariei un cadou” și „Un cadou este dat Mariei de către Mihai”. Pentru că putem aplica o regulă transformatională care să ne

conducă de la două structuri de suprafață diferite la aceeași structură de adâncime, recunoaștem imediat că cele două propoziții au același sens. Exemplul de mai sus se aplică înțelegerii limbajului, dar producerea limbajului funcționează invers. Producerea limbajului începe cu structura de adâncime, căreia i se aplică reguli transformaționale pentru a genera structuri de suprafață corecte gramatical (N.Chomsky, 1957). Dezvoltarea limbajului este o chestiune de dobândire a ușurinței de aplicare a acestor reguli transformaționale în perioada copilăriei timpurii. Pe copii nu îi învață nimeni cum să folosească aceste reguli, în schimb capacitatea acestora de a le folosi cunoaște o maturizare spontană prin simpla expunere într-un mediu în care se vorbește [apud 8, pp.93-94].

Teoria lui B.F. Skinner și abordarea lui N.Chomsky au stârnit multe polemici. Criticii accentuează faptul că nu este foarte clar care sunt regulile transformaționale pe care le achiziționează copiii. În prezent, există cel puțin 4 gramatici transformaționale elaborate de lingviști diferiți, inclusiv N.Chomsky, schimbând detalii ale teoriei sale inițiale. Pentru că aceste reguli transformaționale nu sunt suficient de clar descrise, abordarea lui N.Chomsky oferă foarte puține elemente definite și specifice privind modul în care se produce dezvoltarea limbajului. De asemenea, o serie de cercetători pun sub semnul întrebării existența psihologică a structurilor gramaticale de adâncime (Berk, 1989). Există suficiente dovezi care arată că primele combinații de cuvinte ale copiilor foarte mici nu se bazează pe o aplicare constantă a unor categorii gramaticale formale, respectiv relația subiect-obiect-verb. În schimb, copilul începe mai întâi să utilizeze cuvinte care aparțin aceleiași clase gramaticale, într-un mod, variabil și imprevizibil, care nu se potrivesc cu niște cunoștințe înnăscute de gramatică (Braine, 1976, Maratsos și Chalkley, 1980). În ciuda deficiențelor, teoriile lui B.F. Skinner și N.Chomsky au contribuții importante la studiul dezvoltării limbajului. Deși achiziția limbajului nu se poate reduce la mecanismul de recompensă sau modelare, există destule exemple care arată că o dată ce copilul a înțeles o nouă formă lingvistică, perfecționarea ei este facilitată de *feed-back-ul* din partea unui adult și de exemple. Principiile behavioriste continuă să-și păstreze valoarea practică în logopedie prin efortul specialiștilor logopezi de a-i ajuta pe copii cu dizabilități și întârziere de limbaj să-și depășească problemele. Teoria lui N.Chomsky a lăsat o moștenire durabilă prin aceea că astăzi este unanim acceptat faptul că copiii sunt ființe active, orientate spre reguli, care testează ipoteze și care achiziționează cea mai mare parte a limbajului din proprie inițiativă. Mai mult, teoria sa a deschis noi direcții de cercetare. Credința sa că sistemul limbajului flexibil și complex din punct de vedere gramatical reprezintă o capacitate specifică și unică omului servește ca imbold pentru un număr mare de tentative de a învăța primatele un limbaj de comunicare (Berk, 1989) [apud 8, p.95].

Noile teorii privind achiziția limbajului accentuează faptul că există legături și interacțiuni între predispozițiile interioare și elementele de mediu, înlocuind dihotomia generată de polemica Skinner-Chomsky. Modele interacționiste accentuează contextul social al învățării limbajului. Un copil activ, bine înzestrat pentru învățarea limbajului,

observă și se angajează în schimburi sociale cu ceilalți. Din această experiență, copilul își construiește un sistem lingvistic care relaționează forma și conținutul limbajului cu sensul social al limbajului. Atât înzestrările native, cât și un mediu bogat în comunicare îl ajută pe copil să descopere funcțiile și regularitățile limbajului (Bloom, Lahey, 1978); deși acești teoreticieni consideră copilul ca fiind o ființă activă și comunicativă de la naștere, nu există încă un consens privind natura exactă a abilităților înnăscute ale copilului (Berk, 1989). Alte teorii privind dezvoltarea limbajului s-au axat pe interacțiunea între copil și cel care îl îngrijește, spre deosebire de teoriile axate pe învățarea limbajului, cum erau cele dezvoltate de B.F. Skinner sau N.Chomsky. Un reprezentant al acestei orientări este J.S. Bruner (1977), care susține că este mai important *cu cine* vorbește copilul decât *ce* vorbește copilul. Această schimbare de paradigmă accentuează asupra intenției comunicative (cea a locutorului și a interlocutorului). În acest context, se discută despre *acte de limbaj* mai curând decât despre enunțuri. Se prezintă astfel aspectul social al actului comunicativ. Pentru ca un copil să învețe să vorbească el are nevoie să achiziționeze sintaxa, deoarece el trebuie să fie capabil să enunțe fraze în conformitate cu regulile gramaticale, dar mai trebuie ca ceea ce spune el să aibă un sens, ceea ce presupune aspectul semantic al limbajului (această învățare a referă la legătura între obiect și cuvânt). Aceste aspecte se construiesc chiar de la primele schimburi nonverbale între copil și mamă, se construiesc concomitent și nu pot fi dissociate. Mama și copilul creează un tip de scenariu previzibil, ceea ce J.S. Bruner numește LASS (*Language Support System*), adică un sistem de suport pentru achiziționarea limbajului. Prin sistemul de suport de care vorbește J.S. Bruner se realizează asocierea între limbaj și intenția comunicativă. LASS nu este exclusiv lingvistic, ci și fundamentat social. J.S. Bruner situează originea limbajului în primele schimburi interactive ale copilului cu mama sa și subliniază continuitatea între această perioadă nonverbală și preverbală cu perioada verbală ulterioară. Această continuitate este asigurată de LASS prin formate sau scenarii (modele standardizate de interacțiune) familiale sau de rutină (care corespund jocurilor repetitive), în care copilul poate face repetiții în baza acestor elemente ce apar regulat în scenarii. LASS are rolul de a ajuta trecerea între lingvistic și nonlingvistic, focalizând atenția copilului mai ales asupra elementelor variabile ale situației (pentru că cele care se repetă formează fondul), și asupra funcției comunicării.

J.S. Bruner (1977) arată că mama în interacțiunea cu copilul alterează paternul limbajului în concordanță cu nivelul de înțelegere al copiilor. Mama are rol de profesor, fără a intenționa acest lucru, și asta se întâmplă deoarece ea caută mijloacele cele mai potrivite pentru a regla distanța între complexitatea limbajului propriu și capacitatea de înțelegere a copilului. În stadiile următoare ale dezvoltării limbajului, rolul mamei este din ce în ce mai pregnant. Ea tinde să folosească fraze mai scurte, mai simple și le repetă adesea, cu alte cuvinte, comportamentul fiind unul de simplificare [apud 8, p.96].

Teoria lui J.S. Bruner se întâlnește aici cu cea a lui L.S. Vîgotsky. Lucrarea sa *Gândire și limbaj*, publicată la puțin după moartea sa (1935), a fost tradusă în limba engleză abia în

anii '60, iar în franceză în 1984, fapt pentru care circulația ideilor sale nu a avut anvergura meritată de valoarea teoriei. L.S. Vîgotsky identifică cuvântul ca fiind unitatea de bază a gândirii și limbajului, arătând că dezvoltarea limbajului și a gândirii sunt strâns interrelaționate. Limbajul are funcția de a organiza percepțiile și procesele de gândire, fapt care îi conferă o mare importanță în structurarea gândirii. Comparativ cu J. Piaget, L.S. Vîgotsky pune mai mult accent pe importanța dezvoltării limbajului, deși subliniază faptul că acesta trebuie văzut în contextul culturii din care individul face parte. L.S. Vîgotsky a comentat și criticat opera lui J. Piaget în prefața la traducerea rusă a primelor două cărți ale psihologului elvețian. Conform teoriei sale, interiorizarea activităților concrete în activități mintale, din ce în ce mai complexe, este asigurată de cuvinte, interiorizare care stă la baza formării conceptelor. În contradicție cu teoria lui J. Piaget, L.S. Vîgotsky arată că limbajul copilului nu numai că nu este „egocentric”, dar are chiar un caracter social, joacă un rol de mediator în dezvoltarea și funcționarea gândirii și se transformă progresiv în limbaj interior. Ca și J.S. Bruner, L.S. Vîgotsky consideră comportamentul adulților față de copii „programat” aproape inconștient, în așa fel încât să sprijine progresul copiilor. J.S. Bruner vorbește despre un patern de limbaj al mamei, care este destinat prin acuratețe și simplitate să sprijine copilul în învățarea limbajului. L.S. Vîgotsky descrie o zonă proximală de dezvoltare ca o potențialitate a copilului de a trece într-un stadiu superior, ca urmare a sprijinului primit din partea unui adult [apud 8, p.97].

Limbajul și gândirea sunt strâns legate și se intercondiționează, deși nu sunt fenomene identice. Luând limbajul ca un proces comunicațional, trebuie să precizăm că ceea ce se transmite sau comunică, este un mesaj, deci un conținut informațional, semantic. De altfel și limbajul are o latură semantică și fiecare cuvânt are o semnificație principală și multe alte sensuri secundare. Așa cum este legat cuvântul de propoziție, tot așa este legat și conceptul de judecată. Normele gramaticale și normele logicii formale sunt solidare și simetrice. În consecință, *între comunicațional și cognitiv se instituie un raport de unitate*. La un nivel evoluat nu se poate gândi fără mijloacele limbajului, iar vorbirea fără înțeles sau conținut cognitiv este o simplă formă fără conținut. De altfel, limbajul îndeplinește, în sistemul psihic uman, un rol deosebit de important. Este un fel de *ax al sistemului psihic* care face posibil fenomenul de conștiință [6, p.70].

Limbajul obligă la *raționalizarea și socializarea gândirii*. Pentru a ne face înțeleși trebuie să eliminăm ceea ce e prea individual, afectiv, personal, exprimarea trebuie să fie clară, precisă.

Evoluția limbajului de-a lungul mileniilor a fost solidară cu dezvoltarea gândirii. În mare, categoriile limbajului corespund categoriilor intelectului. Substantivele indică în special substanțe, adjectivele și numeralele vizează proprietăți, verbele se referă la fenomene și activități, iar prepozițiile și conjuncțiile desemnează relații. Totuși gramatica - logica vorbirii - nu e atât de strictă cum e aceea a gândirii. Limba a evoluat în sensul favorizării comunicării dintre oameni și mai puțin în vederea elucidării adevărului.

Progresul învățării limbajului se realizează concomitent cu progresul gândirii. Comunicând, încercând să elucidăm altora o noțiune, ne precizăm nouă înșine înțelesurile, eliminăm neclaritățile. Cei care încep o carieră didactică adesea constată că unele concepte nu le erau suficient de explicite, pentru a putea fi lămurite celorlalți. Abia atunci, cercetând noi surse documentare și stabilind noi relații, ajung la nivelul de claritate necesar pentru a fi înțeleși de elevi. Este evidentă strânsa legătură între gândire și limbaj, între inteligibil și comunicabil [3, p.172].

La început, cuvintele nu spun nimic copilului, fiind simple sonorități. Asociindu-se mereu cu aceleași obiecte sau ființe, ele direcționează atenția și înlesnesc operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația. Treptat, fiecare termen devine un punct de cristalizare, de *fixare a semnificațiilor*, fiindcă spre deosebire de imagini, care sunt variabile, el este un complex de sunete stabil. W. Hamilton făcea o comparație pentru a sublinia valoarea acestei proprietăți: o armată cucerind un teritoriu și răspândindu-se pe suprafața lui, nu-1 poate stăpâni decât dacă stabilește anumite fortărețe, puncte de control. La fel, nici gândirea nu poate progresa, fără anume centre de organizare a sistemului de relații în jurul cuvintelor.

Semnificațiile sunt în funcție de experiența individului, dar, încetul cu încetul, ele sunt corectate și precizate de către societate, vocabularul condensând experiența milenară a unei societăți. Învățarea termenilor implică însușirea unui vast bagaj de cunoștințe variate.

Cu cât un cuvânt se află în relație cu mai multe fapte, imagini, noțiuni, cu atât mai bogat îi este înțelesul. Termenii, o dată cu noțiunile, sunt în strânse raporturi, ei formează ceea ce s-ar putea denumi „memoria fonetică”, indisolubil legată de memoria semantică. Dar același cuvânt poate avea mai multe înțelesuri, în funcție de context, ca de pildă „masă”, care înseamnă fie un obiect, fie o mulțime, fie o cantitate de materie a unui corp.

Bogăția de termeni este în raport cu importanța pe care o au anumite obiecte și fenomene în viața unei comunități. Astfel, eschimoșii au o mulțime de cuvinte distincte privind zăpada, în funcție de caracteristicile ei: dacă e mai uscată ori mai umedă, mai fină sau mai aspră etc. [3, p.172].

În ontogeneză se atestă mai multe etape de dezvoltare a limbajului:

1. *Lalațiunea* - Pregătirea prelingvistică. Între 3 și 6 luni copilul începe să producă sunete asemănătoare silabelor. Debutează perioada gânguritului, în care copilul își va exercita capacitățile de expresie cu o bucurie din ce în ce mai clară timp de aproape un an și jumătate. Chiar și după pronunțarea primelor cuvinte, lalațiunea continuă, ceea ce sugerează cercetătorilor faptul că această etapă este una importantă, de pregătire a producerii limbajului. De asemenea, evidențele referitoare la lalațiunea copiilor surzi proveniți din părinți cu surditate, arată că aceasta este cu siguranță o etapă importantă în deprinderea limbajului (A. Birch, 2002). Pe de altă parte, progresul lalațiunii la copil este dependent de abilitatea de a auzi sau de a produce sunete a copilului. Observațiile asupra lalațiunii au arătat că spre vârsta de 7-8 luni, cam înainte de producerea primelor cuvinte, lalațiunea conține sunete din limba vorbită a maturilor, lucru care nu se petrece decât mult mai târziu

în cazul copiilor cu deficiențe de auz. În cazul copiilor cu surditate totală, lalațiunea pare să nu capete această apropiere de limba vorbită. Ceea ce pare destul de sigur este faptul că se produce (la copii fără deficiențe) o maturare continuă a lalațiunii, iar dezvoltarea fonetică a gânguriturii păstrează un patern universal (Berk, 1989).

2. *Dezvoltarea fonologică.* Cronologia dezvoltării fonologice indică faptul că unele foneme apar puțin mai târziu ca altele, cu precădere consoanele constrictive (s, z, f, j, l, r, etc.), chiar dacă copilul le discriminează cu mult timp înainte, articularea lor este mai dificilă. Pronunția corectă este un proces complicat, care depinde de capacitatea copilului de a controla aparatul fonoarticulator, de continua îmbunătățire a capacității de a urmări secvențe fonologice complexe, de capacitatea de a-și monitoriza și corecta producțiile eronate pentru a fi cât mai aproape de vorbirea adultă. Între 1 și 4 ani, copiii fac un remarcabil progres în acest sens. De la faza lalațiunii la vorbirea propriu-zisă, comportamentul copilului se află într-un continuu efort de încercare și eroare în pronunțarea cuvintelor, iar rezultatele se descriu în aceeași manieră, unele cuvinte sunt pronunțate cu o surprinzătoare acuratețe față de altele care suferă unele „transformări”. *Joaca cu sunetele* poate fi considerată o perioadă în sine, ea produce o mare bucurie copilului și este de fapt momentul unui continuu exercițiu al capacităților sale fonologice. În această perioadă apare *jargonul* extins, care derivă din lalațiune și cuprinde cuvinte ale limbii vorbite în jurul copilului, dublate de o mimică dedicată, totul pe un fond clar al intenționalității comunicării (Menyuk, Menn, Silber, 1986). Pronunția copiilor se îmbunătățește simțitor în perioada preșcolară ca urmare a maturării aparatului fonoarticulator și a exercițiilor active ale copilului. La intrarea în școală, pronunția copilului este aproape corectă în cele mai multe cazuri [apud 8, p.99].

3. *Dezvoltarea codului lingvistic* cuprinde: dezvoltare semantică; dezvoltarea sintactică. Dezvoltarea semantică presupune realizarea corespondenței între concept și eticheta verbală. Copiii sunt angajați într-un efort cognitiv considerabil, constând în conectarea conceptelor cu etichetele lor verbale după o foarte scurtă familiarizare cu înțelesul acestora. Ordinea achizițiilor verbale arată o conexiune importantă între dezvoltarea cognitivă și creșterea vocabularului. Ca urmare, obiectele sunt printre primele etichetate verbale, în timp ce acțiunile și atributele persoanelor sau obiectelor ajung mai târziu să fie numite. Dezvoltarea sintactică privește achizițiile vorbirii corecte din punct de vedere gramatical. Primul episod al acestei dezvoltări este stadiul cuvântului frază sau propoziție, cel al holofrazelor. Cercetătorii care susțin existența acestui moment ca fiind distinct în dezvoltarea limbajului consideră că fraza-cuvânt transmite un înțeles de sine stătător. Acest cuvânt-frază este de cele mai multe ori însoțit de o mimică aferentă și de o anume intonație. Alți cercetători (Bloom, 1973) resping ideea cuvântului-frază, argumentând prin lipsa elementelor de sintaxa din repertoriul copilului. Primele cuvinte combinate în propoziții sunt în consecință primul pas spre sintaxă. Vorbirea telegrafică, concisă și eliptică este cea a propozițiilor de tipul „tata sus”, „mașina merge”, „mama apa”,

unde lipsesc articolul, verbul și/sau alte elemente ale construcției gramaticale. Exercițiul propozițiilor din două cuvinte este avanpremieră gramaticală, căci copilul pare să încerce să descifreze formula de așezare a cuvintelor. Lângă același subiect „mama”, el știe acum să așeze o mulțime de cuvinte producând alte propoziții. Vorbirea complexă apare între 2 și 3 ani, prin apariția propozițiilor simple. Printr-un Studiu Intercultural, s-a demonstrat că propoziția de tipul substantiv+verb+atribut, caracteristică pentru limba engleză, nu este tipică pentru toate limbile (Maratsos, 1983), copiii folosind ordinea cuvintelor caracteristică pentru limba la care sunt expuși în mediu.

4. *Dezvoltarea capacităților metalingvistice* apare relativ târziu la copii și se referă la capacitatea de a privi din afară și de a reflecta asupra limbajului ca sistem. Această capacitate presupune cunoașterea explicită a limbajului la diferite niveluri, respectiv la nivel fonetic (de exemplu, despărțirea în silabe), la nivel semantic (înțelegerea sinonimiei), la nivel sintactic (judecățile gramaticale), deși copilul devine capabil de a enunța propoziții simple înainte de a le putea evalua corectitudinea gramaticală. Activitatea metalingvistică este asociată activității școlare și se exersează în acest context [8, p.101].

Primii pași în receptarea limbajului verbal cuprind capacitatea de decodare a unor aspecte acustice și fonologice bazale, precum diferențierea sunetelor verbale de cele nonverbale, separarea unităților lingvistice pe baza contururilor prozodice, discriminarea și identificarea fonemelor particulare limbii materne.

P.D. Eimas arată că încă de la naștere, copilul pare capabil să facă diferențe fonematice fine, precum cea dintre sunetele *b* (din cuvântul „bară”) și *p* (din cuvântul „pară”). Această capacitate este legată de procesări auditive de la nivelul unor structuri precorticale (nuclei cohleari, corpi geniculați laterali) deja complet maturizate funcțional la acest moment, precum demonstrează cercetarea întreprinsă de B. MacWhinney [apud 5, p.48].

Există argumente electroencefalografice aduse de către A.D. Friederici, M. Friedrich, A. Christophe, conform cărora, până către mijlocul celei de-a doua jumătăți a primului an de viață, copilul poate să diferențieze principala formă de accentuare a cuvintelor bisilabice specifică limbii materne. De tip iambic (prima silabă neaccentuată) pentru o parte dintre limbile latine, de tip trohaic (prima silabă accentuată) pentru limbile germanice [apud 5, p.48].

Un repertoriu complet de astfel de contraste fine caracteristice unei imense varietăți de limbi (inclusiv cele proprii limbilor „tonale” (limbi în care același sunet poate avea modulații semnificative, încărcate de sens) asiatice exotice ori limbilor slavice masiv consonantice, de exemplu) este accesibil oricărui copil (independent de limba părinților săi) pentru o perioadă relativ limitată de timp (atingând un nivel funcțional optim pe la mijlocul primului an de viață), astfel că, expus la aceste particularități lingvistice specifice, în acel interval, își poate însuși cu acuratețe maximă practic orice limbă cunoscută, fenomen denumit „universalitate fonemică” la care fac referire J.F. Werker, R.C. Tees (1984) și P.K.

Kuhl (2004). Reflectare a plasticității structurilor corticale temporale, această capacitate aparent înnăscută și relativ rafinată de sesizare a unui spectru atât de larg de diferențe auditive începe să se diminueze progresiv către sfârșitul primului an de viață, ajungând la un minimum la încheierea celui de-al doilea (P.K. Kuhl, 2007), posibil drept „compensare” pentru creșterea vitezei și automatismului în procesarea fone(ma)tică generală (K. Kilborn, A. Cooreman, 1987). Acest „angajament neural” pentru caracteristicile sonore ale limbii materne a fost evidențiat deopotrivă la nivel comportamental și neuroimagic (Y. Zhang ș.a., 2005). Copiii care cresc în acești primi doi ani expuși constant unui mediu bilingv își păstrează intacte capacitățile de diferențiere fonemică specifice fiecărei limbi, oricât de diferite ar fi între ele (J.F. Werker, R.C. Tees, 1984). Acesta este cel mai limpede exemplu a ceea ce psihologii dezvoltării au considerat a fi „perioade critice/zone proximale de dezvoltare”. Totuși, capacitățile considerabile de însușire adecvată (cu accent impropriu minimal) a unei a doua limbi persistă de-a lungul întregii perioade preșcolare (și în mai restrânsă măsură și după aceea), ca urmare a unei plasticități auditive extraordinare, precum remarcă A. Fernald, 2001 [apud 5, p.49].

În ceea ce privește dezvoltarea vocabularului, se necesită a specifica faptul că un proces gradual de generalizare, cu frecvente fluctuații (sub- și în general mai rar supra-generalizări) ale semnificațiilor cuvintelor învățate, stă la baza dezvoltării semantice ulterioare (E. Dromi, 1987). În urma unor asemenea aproximări episodice diverse se conturează pentru fiecare cuvânt un „nucleu confirmat” de semnificații (B. MacWhinney, 1989), ce este în cele din urmă stocat în memoria semantică. Direct proporțional cu amploarea locvacității materne (P.R. Huttenlocher, 1998), volumul acestui stocaj progresează de la câteva cuvinte în momentul aniversării primului an de viață la câteva sute la începutul celui de-al treilea, la peste o mie în cursul celui de-al patrulea, pentru a depăși zece mii în timpul celui de-al cincilea (H.R. Schaffer, 2007). Acest tip de învățare lexicală pare să reprezinte prototipul învățării explicite în perioada copilăriei timpurii. Mai mult, pare să aibă la aceste vârste un efect general de facilitare a creativității în cursul însușirii și exersării unor operații cognitive elaborate variate (precum categorizarea, exemplificarea, diferențierea etc. la care fac referire S. Waxman și T. Kosowski, 1990 [apud 5, p.50].

Această „explozie” a volumului cuvintelor însușite se asociază treptat către sfârșitul celui de-al doilea an de viață cu încercări de combinare a acestora și cu trecerea de la cuvinte-propoziție („holofrază”) la propoziții bilexicale, apoi multilexicale veritabile (P.M. Greenfield, J.H. Smith, 1976). Ritmul acestui proces este relativ mai redus comparativ cu cel al achiziției de noi cuvinte, probabil ca efect al ratelor diferite de maturizare a structurilor neurale implicate în cele două cazuri: învățarea lexicală este legată de un stocaj declarativ, rezultat al consolidării procesărilor hipocampice ale experiențelor episodice, în timp ce învățarea sintactică depinde de un stocaj procedural, ca urmare a procesărilor la nivelul ganglionilor bazali. Activ implicate în învățarea normelor (nu doar) gramaticale, capacitatea de a sesiza și de a adopta reguli și cea de a observa și de a-și însuși excepții de la

acestea, procese prototipice de tip executiv, sunt fundamental legate de maturizarea funcțională, intensificată începând cu al treilea an de viață, a structurilor corticale prefrontale și a conexiunilor acestora cu cele corticale temporale (S. Bookheimer, 2007). Procesul de rafinare gramaticală a limbajului constă, între altele, în retenția mnezică a structurilor lingvistice acceptabile și în eliminarea celor „incorecte”, procese bazate esențial pe eliminarea masivă a sinapselor „ineficiente”, rezultate în urma sinaptogenezei explozive asociate lărgirii vocabularului [apud 5, p.50].

Denumirile de obiecte sau substantivele sunt mai ușor de descifrat decât denumirile de acțiuni sau verbe, care sunt mai puțin concrete. De altfel, substantivele predomină vocabularul copilului.

Semnificațiile cuvintelor, deși încă restrânse, sunt mult mai clare și mai corecte, dar sensurile figurate ale structurilor verbale încă nu sunt înțelese.

Preșcolarii au o mare preferință pentru diminutive. Își dezvoltă o atitudine importantă față de limbaj, adică sunt încredințați că acesta poate folosi ca să comunice orice și tot ce există în jur poartă un nume. Dacă întâlnesc obiecte sau situații noi și nu cunosc cuvintele corespunzătoare, nu ezită să le creeze. T. Slama-Cazacu oferă câteva exemple de cuvinte create: „ciontesc” = ceva urât; „urlăreț” = cel care plânge tare; „modrobeți” = ceva în dezordine [apud 7, p.178].

Către vârsta de 3 ani, limbajul este în plină expansiune și au loc progresele spectaculoase privind construcția frazei. Dacă dezvoltarea fonologică este aproape încheiată, vocabularul va crește exponențial și se va dezvolta sintaxa, devenind din ce în ce mai complexă.

Importante pentru învățarea limbajului sunt cel puțin trei secvențe de dezvoltare interdependente: dezvoltarea cognitivă (capacitatea de a recunoaște, identifica, discrimina și manipula), dezvoltarea capacității de a discrimina și înțelege vorbirea pe care o aude de la ceilalți din apropiere și dezvoltarea abilității de a produce sunete și succesiuni de sunete ale vorbirii care corespund din ce în ce mai exact structurilor vorbirii adulților (Carroll, 1979).

Se dezvoltă *latura fonetică a limbajului*, deși, datorită unor particularități ale aparatului fonator, ale analizatorului verbo-motor și ale celui auditiv, pronunția nu este încă perfectă. Sunt posibile omisiuni (când este vorba de mai multe consoane alăturate), substituiri („loc” în loc de „joc” sau „sase” în loc de „șase”), inversiuni de sunete (se referă la schimbarea ordinii fonemelor din cuvinte) (P. Golu, E. Verza, M. Zlate, 1993). La intrarea în școală, copiii pronunță aproape toate sunetele, erorile fiind din ce în ce mai rare.

Volumul vocabularului crește de la un vocabular mediu de 700-800 de cuvinte la 3 ani, la 1.000 de cuvinte, la 4 ani, până la 2.500 de cuvinte, la 6 ani (W. Stern) și crește preponderența vocabularului activ față de cel pasiv.

Din punctul de vedere al dezvoltării *codului lingvistic* se arată că acum limbajul copilului se îmbogățește nu numai cu substantive, ci și cu verbe, adjective, pronume. Utilizarea corectă a diferitelor elemente ale frazei are loc progresiv. Pronumele personale și

posesive sunt cele care facilitează dialogul, ele sunt achiziționate între 2 și 4 ani, mai întâi în forma lor de singular și abia apoi în forma de plural, către vârsta de 5 ani. Primele sunt achiziționate prepozițiile și adverbele ce exprimă posesiunea, apoi, către vârsta de 3-4 ani, cele de loc, iar cele de timp par să fie ultimele achiziții, între 4 și 5 ani (Tourrette și Guidetti, 2002).

T. Slama-Cazacu evidențiază că în utilizarea verbelor se fixează mai întâi timpul prezent, contaminând celelalte timpuri verbale construite mai târziu, mai ales perfectul compus care este la început format după structura prezentului. Pe parcursul perioadei, copiii folosesc din ce în ce mai corect acordul gramatical al cazurilor și timpurile verbale [apud 8, p.108].

Privitor la intonație, copilul o folosește chiar din primii ani, pentru a da frazei sensul interogativ, afirmativ sau imperativ. Intonația ascendentă sugerează o întrebare, cea descendentă un ordin, iar o intonație egală una informativă. Negarea este exprimată, de asemenea, devreme, prin cuvinte, iar de la 4 ani, integrează negația în enunț. Exprimarea interogației se perfecționează prin achiziția prenumelor și adjectivelor interogative, iar spre vârsta de 6/7 ani se deprinde vorbirea indirectă.

Între 3 și 6 ani, copilul produce fraze din ce în ce mai complexe, începe cu cele construite prin juxtapunere, apoi este achiziționată subordonarea propozițiilor și, în final, deprinderea folosirii circumstanțialelor (Tourrette și Guidetti, 2002). Sintetic spus, pentru această perioadă, indicii dezvoltării normale minime a limbajului sunt: 3 ani și 6 luni – copilul este capabil să redea până la 2 strofe; 4 ani – este uzuală folosirea pluralului în vorbirea curentă și a pronumelui („eu”, „tu”, „noi”, „voi”); 5 ani – sunt folosite cel puțin două adverbe de timp („azi”, „mâine”); este capabil să relateze despre 3 imagini cu detalii; 5 ani și 6 luni – folosește 3 adverbe de timp („ieri”, „azi”, „mâine”); recită poezii lungi cu intonație; 6 ani – 3 adverbe folosite corect; relatează despre 3 imagini; recunoaște corect 3-4 litere.

Până spre vârsta de 5 ani se dezvoltă și *limbajul intern*. Limbajul intern este un limbaj interior, structurat pe baza mecanismelor vorbirii sonore, cuprinde componente auditive și vizuale, kinestezice, precum și componente eferente motorii. Limbajul intern are o funcție cognitivă, dar și de reglaj (Ana Tucicov-Bogdan, 1973), iar dezvoltarea acestuia se realizează prin eliberarea vorbirii de legătura ei nemijlocită cu acțiunea concretă. La început, limbajul intern este mai puțin automatizat, restrângerea lui are loc în consecința activității școlare. Concomitent cu dezvoltarea limbajului are loc și dezvoltarea celor mai importante funcții ale sale, și anume: funcția de comunicare, de fixare a experienței cognitive și de organizare a activității (U. Șchiopu, 1963).

Privitor la *funcția de comunicare a limbajului*, au pus în evidență conduite precoce de comunicare (T. Slama-Cazacu, 1966). Observațiile arată construirea timpurie a competențelor de comunicare prin limbaj, iar concluziile cercetătoarei se referă la exersarea precoce a funcției de comunicare a limbajului și la faptul că formele de comunicare se

modifică o dată cu vârsta, în măsura în care ele sunt tributare cunoștințelor, motivațiilor, obiectivelor, care sunt, de asemenea, în dezvoltare. Deși monologul este extins în această perioadă, el nu reflectă, în concepția cercetătoarei, egocentrismul, ci este o premisă a unui limbaj interiorizat, pregătind activitatea socială ulterioară. Examinarea mimicii și gesturilor copilului indică utilizarea acestora în scopul exprimării dorințelor, cunoștințelor și nevoilor. Cuvintele cu predominanță afectivă sunt emise în același scop, și anume, a atrage atenția asupra să, a se face ascultat, a convinge. Cu toate acestea, conținutul informativ este sărac, argumentarea apare ca fiind aproape inexistentă, iar marea mobilitate a temelor abordate de către copil antrenează o structură laxă a dialogului, care se caracterizează prin fraze întrerupte și producții eliptice. Aceste inconveniente sunt surmontate prin mimică, intonație și gesturi, care precizează întoarcerea constantă la context. Concluziile sunt că foarte devreme (cercetările au fost făcute pe un lot de 360 de copii, cu vârste între aproape 2 ani și până la 6 ani) copiii simt nevoia de a vorbi pentru ceilalți, de a intra în relație cu ceilalți prin limbaj, de a utiliza limbajul pentru a comunica gândurile proprii și chiar de a folosi limbajul pentru a coopera [apud 8, p.110].

Evidentă este dezvoltarea autonomiei datorită progreselor ce se realizează în planul deprinderilor alimentare, de îmbrăcare, igienice. Se intensifică, de asemenea, dezvoltarea conștiinței de sine, fapt ce se exprima prin creșterea opozabilității, a bravadei, a dorinței de a atrage atenția asupra sa. Jocul devine în perioada preșcolară activitatea de bază, încărcată de caracteristici active de valorificare a experienței de viață, a observațiilor, emoțiilor, a acțiunilor și conduitelor ce se vehiculează în ambianța sa. Jocul pune în evidență o mare experiență socială achiziționată și capacitatea de a crea verbal și comportamental roluri (prin mijloace dominant intuitive) prin care copilul reconstituie episoade din realitatea înconjurătoare (jocul cu subiect și rol). În general, curiozitatea devine mai amplă și abordează mai pregnant relațiile dintre fenomene (relații de dependență, de cauzalitate, de condiționare, etc.). Copilului îi plac poveștile, prezintă interes pentru cărți cu imagini, pentru desen, modelaj, jocuri cu cuburi, teatru de păpuși ori de marionete, TV, desene animate, etc. [1, p. 52].

D.E. Papalia et al. (2010, p.242), evidențiază principalele caracteristici și achiziții în domeniul morfologiei și sintaxei la vârsta preșcolară:

- La 3 ani: copiii încep să folosească formele plurale, pronumele posesive și timpul trecut, și cunosc diferența între *eu*, *tu* și *noi*, pot să pună întrebări folosind *ce* și *unde* și să ofere și răspunsuri la întrebările de acest fel. *De ce* și *cum* sunt mai greu de înțeles, propozițiile formate sunt, de obicei, scurte și declarative, sunt omise articolele nehotărâte, ca *un* și *o*, sunt incluse unele pronume, adjective și prepoziții, se fac adesea greșeli întrucât copiii nu au învățat încă excepțiile de la reguli. A spune „cuțituri”, în loc de „cuțite” este un semn normal de progres lingvistic, copiii tind să suprageneralizeze o regulă pe care o descoperă, aplicând-o și la cuvinte care nu se conformează regulii respective.

● La 4-5 ani: propozițiile conțin, în medie, 4-5 cuvinte și pot fi declarative, negative, interogative sau imperative, sunt folosite fraze complexe, alcătuite din mai multe propoziții, propozițiile sunt înșiruite una după alta, în relatări lungi și continue (...și... și...).

● La 5-7 ani: vorbirea devine mai similară cu a adulților, propozițiile sunt mai lungi și mai complicate, sunt folosite multe conjuncții, prepoziții și articole, se folosesc fraze compuse și complexe, deși vorbirea e fluentă inteligibilă și destul de corectă gramatical, dar multe din finețurile gramaticale nu sunt încă stăpânite. Nu se folosește diateza pasivă (Am fost îmbrăcat de mama) sau propozițiile condiționale (Dacă aș fi mare, aș putea să conduc mașina). Însușirea structurilor verbale se face în primul rând prin imitarea adulților și apoi prin respectarea modelelor propuse de grădiniță. Acestea conțin o *gramatică implicită* și servesc pentru păstrarea corectitudinii vorbirii proprii și pentru corectarea altora [apud 7, p.179].

Autoarea E. Badea prezintă următoarele caracteristici ale limbajului copiilor de vârstă preșcolară:

- La 3 ani: vocabularul conține 800-1000 cuvinte; folosește pluralul în vorbirea curentă; repetă 6 silabe (este frig - este cald); folosește în vorbire substantive, adjective, verbe; exersează pronunția corectă a consoanelor; învață să se exprime în propoziții;
- La 4 ani: vocabularul conține între 1600-2000 de cuvinte; folosește corect și sistematic pluralul în vorbirea curentă; repetă 10 silabe (o minge mică - o minge mare); comite mai puține greșeli în vorbire; începe să interiorizeze limbajul (4,5 ani); exersează utilizarea corectă a substantivelor, adjectivelor, adverbilor, pronumele personale; învață acordul în gen și număr dintre substantiv și adjectiv, a acordului subiectului cu predicatul; învață folosirea genitivului numelor proprii;
- La 5 ani: are vocabular de circa 3000 de cuvinte; poate pronunța corect toate sunetele limbii materne; folosește corect adverbele de timp și negația; utilizează numeralele și gradele de comparație simple; învață noi substantive, verbe, adjective;
- La 6 ani: posedă vocabular de peste 3500 de cuvinte; pronunță corect cele mai dificile sunete (r, ș); folosește corect numeralul și 3 adverbe de timp; învață să folosească gradele de comparație ale adjectivelor; leagă propoziții în frază, dialoghează cursiv;
- La 7 ani: realizează dialoguri coerente; însușește forma scrisă a limbajului [2, p.76].

În concluzie, specificăm faptul că în primii șapte ani de viață limbajul cunoaște o dezvoltare amplă, fapt demonstrat de achizițiile multiple care sunt înregistrate în vorbirea copiilor, dar și de etapele multiple prin care trece respectivul proces cognitiv superior în această perioadă de vârstă.

Ca structurare de ansamblu, constatăm încă dominanța *limbajului situativ* la preșcolarii mici și mijlocii. Copiii amestecă gesturi, acțiuni, onomatopee. Începând cu 4 ani și către 5 ani, copilului îi este specific *limbajul contextual*, care presupune o utilizare adecvată și suficientă a mijloacelor verbale pentru a comunica și a se face înțeles, independent de

situația de comunicare. De asemenea, este specific pentru această vârstă *limbajul egocentric*, întrucât copilul, desenând sau jucându-se, vorbește fără să-i pese de interlocutor și fără să verifice dacă acesta a decodificat sau nu mesajul transmis.

Preșcolarul realizează legături logice între propoziții și fraze, unitate generală a discursului verbal. Atunci când povestește ceva, copilul poate vorbi alternativ în locul eroilor acelor întâmplări și poate folosi adecvat și mijloace neverbale de comunicare: gesturi, mimică, mișcări, intonația vocii etc. .

La vârsta antepreșcolară și preșcolară, în planul limbajului se atestă o spectaculoasă dezvoltare, iar diferențele dintre începutul și sfârșitul stadiilor respective sunt remarcabile.

Bibliografie

1. Albu E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Universitatea „P. Maior”, 2007. 103 p.
2. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului cu aplicație la fișa școlară. București: Editura Tehnică, 1996. 201 p.
3. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 254 p.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 888 p.
5. Dumbravă A. Premise neurobiologice ale educației timpurii. În: Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Polirom, 2016. p. 36-71.
6. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Crețu T. Psihologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 224 p.
7. Sălceanu C. Psihologia dezvoltării umane. Craiova: Sitech, 2016. 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
8. Sion G. Psihologia vârstelor. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 256 p.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A PREȘCOLARILOR ÎN CONTEXTUL VALORIFICĂRII PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Inga PRODAN, educatoare, grad didactic II

IET nr.1, satul Cojușna, raionul Strășeni

master în Științe ale Educației, programul Managementul educației preșcolare

Rezumat. Articolul tratează subiectul formării competenței de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară prin intermediul parteneriatului grădiniță-familie. În lucrare sunt prezentate diverse definiții ale conceptului de parteneriat educațional, competență de comunicare; sunt descrise diverse forme de parteneriat grădiniță-familie; este descris un proiect de parteneriat educațional grădiniță-familie axat pe formarea la copii a competenței de comunicare.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare, vârstă preșcolară, cooperare grădiniță-familie, proiect de parteneriat grădiniță-familie.

Abstract. The article deals with the subject of training the communication competence of preschool children through the kindergarten-family partnership. The paper presents various definitions of the concept of educational partnership, communication competence; there are described various forms of kindergarten-family partnership; a kindergarten-family educational partnership project is described, focused on training children in communication competence.

Keywords: communication competence, preschool age, kindergarten-family cooperation, kindergarten-family partnership project.

Dezvoltarea competenței de comunicare ocupă un loc prioritar la vârsta preșcolară, fiind o achiziție importantă care impulsionează și potențează întreg demersul comunicativ ulterior al personalității.

Competența de comunicare este capacitatea unei persoane de a-și transmite gândurile, trăirile, intențiile prin mijloacele verbale și extraverbale de exprimare, de a recepționa și înțelege mesaje primite în actul comunicării [6, p.57].

Competența de comunicare presupune acționarea într-un mod perceput ca fiind eficient și adecvat atât de către sine, cât și de alții [15, p.22].

Când ne referim la competența de comunicare, trebuie să înțelegem comunicarea ca un set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare. Resursele sunt cunoștințele strategice despre reguli și norme de comunicare, capacități, abilități, cum ar fi abilitatea de codare și decodare [15, p.22].

Competența de comunicare se referă la capacitatea de a spune celor din jur cine ești, ce vrei, pentru ce dorești un anumit lucru și care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ți atinge scopul. În acest sens, competența de a comunica înseamnă a tăcea, a aștepta reacția,

răspunsul celui căruia ai vrut să-i faci onoarea de a-l anunța că ești și chiar de a-i spune ce vrei [10, p.3].

Formarea competenței de comunicare ocupă un loc prioritar în grădiniță, cu impact asupra dezvoltării personalității copilului de vârstă preșcolară. Stăpânirea unui vocabular bogat îi oferă preșcolarului posibilitatea de a se „mișca” mai ușor în mediul înconjurător și de a-și experimenta propriile achiziții de limbaj, astfel punându-se la dispoziția copiilor unele materiale specifice, ca: cărți, caiete, reviste pentru copii, instrumente de scris, casete audio și video etc. [12, p.48].

Prin dezvoltarea competenței de comunicare, copilul va avea următorul profil: civilizată, sociabil, comunicativ, implicat, interesat, creativ. Copilul: va înțelege că poate comunica, transmițând celor din imediata apropiere propriile gânduri, opinii, sentimente, într-un mod care să-l facă înțeles; va respecta regulile unui dialog civilizată; va descoperi că poate comunica folosind o multitudine de limbaje convenționale și neconvenționale; va reflecta la importanța comunicării în viața fiecăruia și se va apropia mai ușor de bogăția transmisă prin intermediul mesajelor scrise; va observa că prin intermediul comunicării se poate apropia de cei din jurul său, stabilind relații armonioase; va fi interesat să găsească soluții la diferite probleme prin intermediul comunicării, cărților, calculatorului; va cunoaște unde/cum găsește informațiile de care are nevoie; va descoperi plăcerea lecturii dintr-o carte, de pe calculator/tabletă, de pe iPad, de pe eBook sau orice alt suport; va avea plăcerea de a merge la teatru, de a viziona un film etc. [18].

Eficientizarea formării competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară îi revine parteneriatului educațional.

Dicționarul explicativ ilustrativ al limbii române definește *parteneriatul* ca o asociere a doi sau a mai mulți parteneri, în vederea unui scop comun [3, p.1385].

Cuvântul *parteneriat* presupune existența a doi sau mai mulți parteneri care împreună încearcă să rezolve o problemă, sarcină prin acțiuni comune sau asocierea a doi sau a mai mulți parteneri.

Parteneriatul este o relație de muncă caracterizată de un consens împărțit, respect reciproc și de dorința de a negocia [9, p.11].

Termenul *parteneriat* în literatura de specialitate este utilizat adesea intersanjabil cu alți termeni și sintagme precum: colaborare, coordonare, integrare a serviciilor, rețea de servicii, activitate comună între organizații [13, p.104].

Potrivit autorului S. Cristea, conceptul de parteneriat educațional reprezintă: un angajament într-o acțiune comună negociată; un raport de resurse, de schimburi, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi; o negociere între părți având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut; un acord de colaborare între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune; un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, plecând de la obiectivele generale

într-un timp determinat cu repartiția clară a responsabilităților și procedeele de evaluare [apud 8, p.11].

Parteneriatul educațional este una dintre cerințele-cheie ale pedagogiei contemporane, cu impact maxim asupra soluționării variilor probleme de ordin psiho-socio-pedagogic, care presupune: egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună; interacțiuni acceptate de toți partenerii; comunicare eficientă între participanți; colaborare (acțiune comună în care fiecare are rolul său); cooperare (acțiune comună cu interrelații și roluri comune) [2, p.203].

E.Vrasmaș este de părerea că parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului instructiv care presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali [apud 7, p.8].

Lexiconul pedagogic conturează parteneriatul ca fiind cooperarea la o acțiune de interes comun [14, p.246]

Partenerii acțiunilor educative sunt: instituțiile educaționale: grădiniță, școală, comunitate; agenți educaționali: părinți, unci, educatori, învățători, profesori, manageri, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psihologi, consilieri psihopedagogici); membrii ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului: medici, reprezentanți ai bisericii, reprezentanți ai poliției, ai pompierilor, ai mass-media etc. [16, p.218]

I. Nicola susține că partenerii educaționali contribuie în egală măsură la stimularea și consilierea tuturor aspectelor pe care le implică cele trei dimensiuni: intelectuală, afectivă și relațională (comunicațională). Acțiunea partenerilor educaționali se cere mereu coordonată pentru ca aceștia să aibă posibilitatea de a se manifesta, solidar și complementar fiecare acționând printr-o diversitate de mijloace.

Parteneriatul educațional reprezintă o direcție educativă imperios necesară dezvoltării actuale a grădinițelor. Se pleacă de la premisa că succesul copilului este condiționat de influența mai multor factori, nu doar grădinița, ca mediu instituționalizat, nefiind răspunzătoare de acesta. Posibilitatea angajării factorilor responsabili din mediile formal, informal și nonformal determină gradul de succes al copilului sau, mai bine spus, valoarea acordată fiecărui copil. Familia și comunitatea sunt două componente care au sarcina de a sprijini grădinița pentru valorificarea potențialului fiecărui subiect [4, p.111].

Parteneriatul se bazează pe premisa că părțile interesate au un fundament comun de acțiune și un spirit de reciprocitate care le permite să se unească. Pe educatori și pe părinți îi unește dorința de a-i susține pe copii în dezvoltarea lor. Astfel, instituirea spiritului de reciprocitate, încât eforturile depuse să aibă semnificație pentru toți cei implicați, este percepută de ei drept o provocare. Cunoscându-se, partenerii se identifică cu nevoile și aspirațiile copilului, pentru a-l susține, cu tact, înțelegere și dragoste în atingerea unui scop cu finalitate pozitivă [17, p.186].

Colaborarea dintre grădiniță și familie presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiune când este vorba de interesul copilului. Rolul fiecărui educator este acela de a discuta cu părinții copiilor, de a stimula comunicarea permanent cu aceștia, de a informa membrii familiei cu privire la nevoile psihice și motrice ale copiilor, de a-i orienta către cunoașterea activităților din grădiniță și sprijinul în desfășurarea cât mai eficientă a acestora [4, p.111].

Acțiunea de coordonare pe care o exercită grădinița în cadrul relațiilor ei cu familia-coordonare ce derivă din faptul că cea dintâi este o instituție specializată, cu cadre pregătite, se selecționează și sistemul general al educației preșcolarului, a influențelor educative pozitive pe care preșcolarul le primește în cadrul familiei [5, p.177].

Părinții pot fi parteneri în educație pentru că dețin cele mai multe informații despre copiii lor, iar comunicarea cu cadrul didactic nu face decât să eficientizeze procesul didactic axat pe formarea competențelor de comunicare la preșcolari. Ei pot da informații prețioase despre problemele, crizele de creștere, dorințele, așteptările, neîncrederea, pasiunile copiilor.

Pentru realizarea parteneriatului cu părinții este esențial ca: părinții să fie priviți ca participanți activi, care pot aduce o contribuție reală și valoroasă la formarea competențelor de comunicare ale copiilor lor; părinții să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copii; să se recunoască și să se aprecieze informațiile date de părinți referitoare la copiii lor; să se valorifice aceste informații și să se utilizeze în completarea informațiilor profesionale; responsabilitatea să fie împărțită între părinți și educatori.

Relația de parteneriat dintre educator și familie are ca punct de pornire realizarea unui plan individualizat privind asigurarea progresului copilului. În cadrul acestuia, părinții și educatorii stabilesc: strategiile de intervenție care să răspundă nevoilor de dezvoltare ale copilului, activitățile propuse pentru dezvoltarea integrată a copilului, tipuri de activități realizabile în cele două medii educaționale ale copilului (la grădiniță și acasă), adulții implicați în derularea acestui plan, perioadele de evaluare, periodicitatea întâlnirilor dintre educator și părinte.

Pentru a putea fi realizate obiectivele prevăzute, se necesită a determina împreună cu părinții, cele mai relevante forme de parteneriat.

Întâlnirile individuale periodice sunt importante, în cadrul cărora se vor analiza evoluția dezvoltării copilului, se vor identifica care sunt domeniile de dezvoltare care necesită o diversificare a activităților, care sunt activitățile care sunt realizate cu ușurință acasă, modul în care copilul reacționează la diverse activități propuse. Părintele se simte implicat în viața copilului său și vede continuumul relației dintre „acasă” și „la grădiniță”. În acest fel, începe să își verbalizeze temerile sau să se simtă valorizat în rolul său, se poate centra pe observațiile asupra copilului său. Ca educator, putem să evaluăm dacă abilitățile sale parentale au nevoie de suport. Îi putem oferi diverse materiale pentru a-și îmbogăți

cunoștințele și dezvoltă capacitățile parentale. Astfel, aceste întâlniri au un profund caracter de confidențialitate [11, p.43].

Participarea părinților la activitățile copilului are un dublu câștig: pe de o parte, copilul se va simți securizat de prezența părinților, astfel încât va fi mai deschis spre explorare; pe de altă parte, se va face un transfer de abilități practice și cunoștințe, de la educator spre părinte, prin exersarea amenajării spațiilor, a comunicării cu copilul, prin observarea atentă a acestuia într-un alt context decât cel de acasă [11, p.44].

Scopul acestei forme de parteneriat vizează constatarea de către părinți a nivelului de performanță atins de copiii lor, a modalităților optime de însușire a unor cunoștințe, de formare a unor capacități, obișnuirea copiilor cu desfășurarea activității în prezența altor persoane decât cele cu care sunt obișnuiți. Utile și recomandabile sunt analizele realizate de educatoare împreună cu părinții pe înregistrări video sau audio a activităților desfășurate. Unii părinți vor ajuta pe educatoare și pe copii, facilitând desfășurarea activităților și îmbogățind experiența socială a copiilor; alții, care au calificări deosebite, vor conduce chiar, asistați de educatoare. Este foarte greu de activizat un număr de părinți în activitățile deosebite: excursii, plimbări lungi, vizionări de spectacole în afara grădiniței, pentru a însoți pe copii, pentru a asigura securitatea acestora și buna desfășurare a activităților [7, p.53].

Comunicarea la distanță ia forma unor convorbiri telefonice sau prin poșta electronică sau prin intermediul site-ului grădiniței. Aceste forme sunt utilizate în perioadele, în care părinții nu au timpul disponibil de a participa la toate întâlnirile organizate la grădiniță, când serviciul lor presupune deplasări etc. Această formă de comunicare este complementară comunicării directe, dar nu o înlocuiește.

Participarea părinților la activitățile instituției preșcolare reprezintă un alt prilej de cunoaștere a părinților, dar și un mod prin care aceștia sunt familiarizați cu programul grupei, cu conținutul și metodele didactice, cu materialele didactice și mijloacele necesare desfășurării activităților, cu modul de comunicare și abordare a situațiilor problematice, cu semnificația respectului față de copil. Relația părinte-educatoare astfel contribuie la constituirea unor relații pozitive între familie-grădiniță, la o coerență a practicilor educaționale și a cerințelor referitoare la copil. Astfel, părinții devin parteneri în educație, deținând informații despre scopul programului educativ la care participă copilul lor, obiectivele urmărite, cunosc progresele înregistrate de copil și cum ar trebui sprijinit acesta și în mediul familial. Trebuie să-i ajutăm pe părinți să știe mai multe despre ce le este de ajutor copiilor în dezvoltarea lor. Coerența și continuitatea influențelor educaționale din grădiniță și de acasă asigură o dezvoltare cât mai sănătoasă a copilului. De aceea, primul pas trebuie să-l facem noi, profesioniștii. Părinții trebuie implicați permanent în activitatea grădiniței prin participarea lor la crearea unui mediu plăcut, a unei baze didactico-materiale satisfăcătoare prin contribuții personale – sponsorizări [19, p.108].

Convorbirile cu părinții desfășurate la ora venirii și cea a plecării copiilor de la grădiniță, de asemenea, fortifică relația cu familia. Programul complex al părinților, cât și

orarul de lucru prelungit au drept consecință lipsa de timp liber a familiei. De aceea, ocaziile informale de dialog, dintre educatoare și familie au o mare importanță. Educatoarea poate dialoga cu familia dimineața, când copilul, este adus la grădiniță, și după amiaza, când copilul este luat acasă. Acestea sunt momentele când educatoarea poate comunica familiei amănunte despre activitățile zilei, despre progresele copilului, amintind de asemenea diferite aspecte legate de întruniri ulterioare cu familia sau de programul săptămânal. Totuși, aceste momente nu sunt propice pentru discutarea neliniștilor educatoarei sau problemelor cu care copilul se confruntă în perioada respectivă, acesta fiind de față. Pentru un astfel de scop este bine să se stabilească o întrevedere specială [19, p.118].

Un alt prilej de informare a părinților îl reprezintă întâlnirile într-un cadru mai larg, al *ședințelor cu părinții* și al *lectoratelor* organizate pe diferite teme și desfășurate de educatoare, alți specialiști (medic, psiholog, logoped etc.) și uneori de părinți înșiși. Întâlnirile de acest gen trebuie să se succedă cu o periodicitate care să permită crearea unei relații mai apropiate cu familia și consolidarea acesteia cu grădinița [7, p.50].

Ședința cu părinții este una dintre cele mai frecvente forme de comunicare cu familia, un mijloc eficient nu doar de a sigura un schimb continuu de informații privind progresul copilului, ci și o cale de cunoaștere și stabilire a unor relații de interdependență dintre grădiniță și familie [1, p.12].

Adunările generale ale părinților au importanța și specificul lor în ceea ce privește schimbul de informații dintre educatoare și părinți. Acestea sunt momente de bilanț, de realizare a unei viziuni de ansamblu asupra activității educative într-o perioadă mai îndelungată. Ele presupun analiza profundă și structurată, propuneri generale, esențiale pentru perioada următoare [7, p.52].

Precizăm că identificarea și implementarea variilor forme de cooperare dintre educatori și părinți asigură dinamism, continuitate, variabilitate, eficacitate parteneriatului educațional grădiniță-familie.

Preocupați de soluționarea problemei formării eficiente a competenței de comunicare a preșcolărilor prin valorificarea parteneriatului educațional, în anul de studii 2018-2019 am realizat o cercetare în acest sens.

Scopul cercetării noastre a constat în fundamentarea, elaborarea, implementarea și validarea Proiectului de parteneriat educațional grădiniță-familie axat pe formarea competenței de comunicare la copiii din învățământul preșcolar.

Acțiunile experimentale au fost întreprinse pe un lot format din 43 copii de vârstă preșcolară mare, dintre care 21 au alcătuit grupul experimental, iar 22 de copii au format grupul de control; 43 părinți ai preșcolărilor din grupa mare, dintre care 21 părinți au constituit grupul experimental și 22 părinți au format grupul de control.

În demararea demersului experimental am pornit de la următoarea ipoteză: Procesul de formare a competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară în contextul

parteneriatului educațional grădiniță-familie se va derula eficient în cazul în care vor fi respectate următoarele *condiții psihopedagogice*:

- ✓ educatorii și părinții vor fi parteneri durabili ce asigură un parteneriat continuu și productiv în formarea competenței de comunicare la preșcolari;
- ✓ părinții, cadrele didactice, copiii vor fi implicați în varii forme de parteneriat (mese rotundă, ședințe, consultații individuale și de grup, ateliere de lucru etc.) axate pe formarea competenței de comunicare a preșcolarilor.

Pentru a spori motivația părinților de a se implica în proiectul de parteneriat am venit cu următorul argument: Formarea competenței de comunicare va permite valorificarea de către copil a unui arsenal de cunoștințe, capacități, atitudini ce vizează codificarea și decodificarea eficientă a mesajului, argumentarea ideilor, utilizarea elocventă a mijloacelor verbale, nonverbale și paraverbale, aplicarea formulelor de politețe în comunicarea cu adulții și semenii, respectarea succesiunii întrebare-răspuns, realizarea eficientă a dialogului și monologului în diverse contexte de comunicare etc. Parteneriatul grădiniță-familie este în măsură să asigure realizarea acestui deziderat, prin facilitarea continuității intervențiilor educaționale ale educatorilor și părinților, fapt ce va asigura dezvoltarea globală a copilului și integrarea eficientă a acestuia în societate.

Scopul proiectului: asigurarea cooperării eficiente a educatorilor și părinților în vederea optimizării procesului de formare a competenței de comunicare la copii de vârstă preșcolară.

Obiectivele proiectului: participarea comună a educatorilor și a părinților în cadrul variilor forme de cooperare axate pe problema formării competenței de comunicare a preșcolarilor; preluarea reciprocă de către cadre didactice și părinți a experienței și a bunelor practici cu referire la formarea competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară.

Rezultate scontate: asigurarea continuității dintre activitatea instituției preșcolare și a familiei în procesul formării competenței de comunicare ale copiilor; asigurarea progresului competenței de comunicare a preșcolarilor prin valorificarea diverselor tehnologii didactice implementate cu copiii atât de către educatori, cât și de părinți; sporirea interesului educatorilor și părinților față de problema formării competenței de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară.

Printre *formele relevante de parteneriat* dintre agenții educaționali preocupați de formarea competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară, implementate în cadrul Proiectului de parteneriat grădiniță-familie nominalizăm:

- ✓ Masa rotundă „Rolul parteneriatului grădiniță-familie în formarea capacităților de comunicare la copii de vârstă preșcolară”;
- ✓ Seminarul „Comunicarea eficientă părinte-copil-educator – condiție în formarea competenței de comunicare a preșcolarilor”;
- ✓ Consultație individuală „Cum ne jucăm cu copiii noștri pentru a forma competența de comunicare?”;

- ✓ Consultație de grup „Valorificarea jocurilor didactice în formarea la preșcolari a competenței de comunicare”;
- ✓ Atelierul de lucru „Formarea competenței de comunicare la preșcolari prin intermediul poveștilor”;
- ✓ Realizarea în comun cu părinții a activităților didactice integrate: „Toamna în parc”, „Povești la gura sobei”, „Greierul și furnica” etc.;
- ✓ Realizarea în comun cu părinții a activităților extradidactice: concursul „Cel care sunt...”, dedicat creației lui Grigore Vieru; matinee: „Vine toamna, vine...”, „Vine, vine Moș Crăciun!”, „Mărțișoare, mărțișoare pentru mame iubitoare” etc.;
- ✓ Ședința cu părinții „Impactul cooperării grădiniță-familie asupra formării competenței de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară”.

În desfășurarea Mesei rotunde „Rolul parteneriatului grădiniță-familie în formarea capacităților de comunicare la copii de vârstă preșcolară” am urmărit motivarea părinților în vederea implicării eficiente în proiectul educațional grădiniță-familie, părinții au fost rugați să explice cum înțeleg conceptul de parteneriat, competență de comunicare, să argumenteze care este importanța în viziunea lor a parteneriatului grădiniță-familie în formarea la copii a competenței de comunicare; au fost identificate formele de parteneriat educațional relevante în acest sens, periodicitatea întâlnirilor, necesitățile și subiectele ce prezintă interes, modalitățile de comunicare dintre parteneri etc.

Seminarul „Comunicarea eficientă părinte-copil-educator – condiție în formarea competenței de comunicare a preșcolarilor” a debutat cu activitatea de spargere a gheții, care a vizat organizarea unei dramatizări unde părinții au simulat un dialog cu propriul copil, fiind puși în situația de a interpreta atât rolul de părinte, cât și cel de copil. În continuarea acțiunilor, părinții au fost rugați să explice ce înseamnă să comunici eficient cu copilul, să identifice care sunt condițiile psiho-socio-pedagogice relevante comunicării eficiente cu preșcolarul. Ulterior li s-a propus părinților activitatea în grupuri, în vederea soluționării unor studii de caz concrete ce vizează comunicarea copil-matur și impactul acesteia în formarea la copii a competenței de comunicare.

Pe parcursul derulării proiectului de parteneriat am urmărit realizarea în comun cu părinții a activităților didactice integrate: „Toamna în parc”, „Povești la gura sobei”, „Greierul și furnica” etc., a activităților extradidactice: concursul „Cel care sunt...”, dedicat creației lui Grigore Vieru; matinee: „Vine toamna, vine...”, „Vine, vine Moș Crăciun!”, „Mărțișoare, mărțișoare pentru mame iubitoare” etc.

În cadrul acestor activități am implementat diverse metode precum: conversația, explicația, descrierea, povestirea, repovestirea, jocul didactic, exercițiul, dramatizarea etc.; am aplicat diverse forme de organizare a activității preșcolarilor: macrogrup, grup, pereche, individual; am folosit varii mijloace de învățământ, printre care s-au remarcat cele imagistice și audio-vizuale; am aplicat tehnici didactice: Pălăriile gânditoare, Gândește-Perechi-Prezintă, Ciorchinele, Explozia Stelară, Asaltul de idei etc.

Toate aceste metode, forme, mijloace, tehnici au fost orientate spre codificarea și decodificarea eficientă a mesajului de către copii; argumentarea elocventă a ideilor; utilizarea optimă a mijloacelor verbale; paraverbale, nonverbale; aplicarea formulelor de politețe în comunicarea cu adulții și semenii; formularea răspunsurilor în concordanță cu întrebările adresate; respectarea în comunicarea cu cei din jur a succesiunii întrebare-răspuns; alcătuirea întrebărilor în legătură cu diverse conținuturi; realizarea descrierilor diverse după obiecte concrete, imagini etc. .

De asemenea, în cadrul proiectului de parteneriat educațional grădiniță-familie, am pus accent pe următoarele aspecte: în implementarea de către părinți și educatori a demersului orientat spre formarea competenței de comunicare este necesar de a porni de la nivelul real de formare a respectivului tip de competență al fiecărui copil și personalizarea intervențiilor educaționale pentru fiecare copil în parte.

În urma acțiunilor realizate în comun cu părinții, am observat la copii o creștere evidentă a capacității de analiză a cauzalității fenomenelor: argumentarea în cadrul dialogului; prezența subordonatelor cauzale introduse prin conjuncțiile și locuțiunile conjuncționale *pentru că, fiindcă, căci*, argumente aduse de copii în contextul fiecărei afirmații. Am remarcat o anumită succesiune logică a replicilor, fapt care demonstrează capacitatea copiilor de a susține un dialog pe o temă sau pe o succesiune de teme.

Le-am atras atenția părinților că tempoul dialogului copiilor este dinamic când tema îi interesează și ei cooperează în comunicarea de informații. Dialogul devine mai lent când discuția se situează pe plan abstract, când unul dintre parteneri este mai timid și găsește mai greu replici adecvate. Am realizat un inventar al tuturor elementelor fonetice care frânează fluenta vorbirii, cele mai importante și caracteristice vârstei de 5-7 ani fiind ezitățile și pauzele ca efect al feedback-ului, când se reia răspunsul în vederea reformulării pentru corectare și nuanțare, păstrând nu atât cuvinte izolate, ci grupuri. Contextele create copiilor pentru a dialoga au impus autocontrolul și asupra intonației adecvate conținutului replicilor. Am intervenit în disciplinarea intensității vocii, a realizării anumitor pauze, a gestionării gesturilor și mimicii etc.

Am direcționat părinții să observe la copii gesturile și mimica în timpul realizării dialogurilor, mijloace nonverbale implicate contextual în actul comunicării orale, foarte expresive și necesare în decodarea mesajului la această vârstă; râsul, zâmbetul, grimasa, gesturi de invitare a partenerului pentru a interveni în dialog, o suită de gesturi ale mâinilor, ale corpului, în timpul povestirii desenelor animate cu acțiune dinamică.

În desfășurarea consultațiilor individuale „Cum ne jucăm cu copiii noștri pentru a forma competența de comunicare?” și a consultației de grup „Valorificarea jocurilor didactice în formarea la preșcolari a competenței de comunicare” le-am recomandat părinților jocuri pe care să le aplice și în mediul familial: „Dacă aș fi...”, „Unde am fost – nu spunem, ce-am făcut – vă arătăm”, „Cum comunicăm”, „Personajul preferat”, „Plimbare în parc”, „Marionete din șosete”, „Microfonul fermecat”, „Furtuna de idei” etc. Părinților li

s-a argumentat importanța jocului în formarea competenței de comunicare la preșcolari, fiind motivați să se joace mai mult cu proprii copii, fapt ce va facilita nu doar formarea competenței de comunicare a preșcolarilor, dar și sporirea calității relației părinți-copii.

Implicând părinții în atelierul de lucru axat pe formarea competenței de comunicare a preșcolarilor prin intermediul poveștilor, aceștia au fost orientați să surprindă potențialul lecturării basmelor în eficientizarea comunicării părinte-preșcolar, să elucideze valențele poveștilor în formarea la copil a: capacităților de a codifica și decodifica mesajele; respectului și atitudinilor pozitive față de interlocutori; poziției proprii argumentate față de acțiunile și faptele personajelor etc.

Rezultatele privind progresul competenței de comunicare, atestate de către preșcolari în urma implementării proiectului de parteneriat, au permis validarea Proiectului de parteneriat grădiniță-familie axat pe formarea respectivului tip de competență la copiii de vârstă preșcolară mare.

Concluzii

- ❖ Implicarea părinților, copiilor, educatorilor în cadrul Proiectului grădiniță-familie axat pe formarea competenței de comunicare asigură progresul integrării personalității în devenire în societate, datorită unificării forțelor agenților educaționali de a soluționa o problemă de interes comun.
- ❖ Cooperarea coerentă, constructivă, complexă dintre educatori și părinți, prin implicarea acestora în cadrul diverselor forme de parteneriat precum: mese rotunde, ședințe, ateliere de lucru, consultații, seminare, etc. facilitează formarea competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară.
- ❖ Alternarea activităților didactice cu cele extradidactice, proiectate și implementate în comun de către educatori și părinți, sporește nivelul competenței de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară mare.
- ❖ Participarea activă a tuturor partenerilor în soluționarea problemei stringente pentru pedagogia preșcolară – formarea competenței de comunicare a copiilor; prezența nemijlocită a interesului comun al părților; stabilirea clară a scopului acțiunilor care urmează a fi realizate în parteneriat, relaționarea coerentă, cooperarea, conlucrarea, colaborarea complexă și sistematică între agenții educaționali pe întreaga durată a proiectului de parteneriat; desemnarea și implementarea tehnologiilor de evaluare pe parcursul realizării proiectului etc. constituie condiții facilitatoare formării cu succes a competenței comunicative a preșcolarilor în contextul valorificării parteneriatului grădiniță-familie.

Bibliografie

1. Carauș D., Lungu V. Ședințe cu părinții. Eficiente și antrenamente! Chișinău: Editura ARC, 2008. 136 p. ISBN 978-9975-61-510-5.

2. Crețu I., Mîslițchi V. Parteneriatul grădiniță-familie – factor semnificativ în dezvoltarea vocabularului copiilor de vârstă preșcolară. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Mat. conf. științifico-practice naționale cu participare intern. Vol. 1. Ch.: UST, 2017. p.199-206. ISBN 978-9975-76-214-4.
3. Dicționar explicativ ilustrativ al limbii române. Ch.: ARC&Gunivas, 2007. 2280 p.
4. Guceanu G. Importanța colaborării grădiniță-familie în educarea copilului preșcolar. În: Hagău G., Onofrei D., Pădure M. Educație și formare: perspective actuale. Cluj-Napoca: Argonaut, Limes, 2016. 409 p.
5. Horvath E. Colaborare grădiniță-familie, condiție de bază în realizarea eficientă a educației copilului. În: Hagău G., Onofrei D., Pădure M. Educație și formare: perspective actuale. Cluj-Napoca: Argonaut, Limes, 2016. p. 177-179.
6. Ibolya I. Competența de comunicare a școlarului mic. Brăila: Sf. Nicolae, 2010. 102 p.
7. Mîslițchi V. Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală. Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015. 250 p. ISBN 978-9975-3040-7-8.
8. Mîslițchi V. Pregătirea copiilor pentru școlarizare – condiție prioritară în asigurarea adaptării școlare de calitate. În: Revista Grădinița Modernă, 2014. nr. 3 (10), p.15-20.
9. Mîslițchi V., Isacova A. Impactul parteneriatului educațional grădiniță-familie asupra dezvoltării lexicului la copiii de vârstă preșcolară. În: Revista Grădinița Modernă, 2015. nr. 3 (14), p. 4-10. ISSN 1857-4610.
10. Ovcerenco N., Berghi O. Rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare la preșcolari. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Vol. 2: Didactica învățământului primar și preșcolar. Mat. Conf. șt. naționale cu participare internațională. Ch.: UST, 2018, pp.86-93. ISBN 978-9975-76-249-6.
11. Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii. Să construim împreună cei 7 ani... de-acasă. Modul pentru părinți și educatori. București: Educația 2000+, 2009. 80 p.
12. Racu J. Formarea abilităților comunicative la preșcolarii mari. În: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății, Volumul I. Chișinău, 2010. p.13-17.
13. Stan L. Educație timpurie. Probleme și soluții. Iași: Polirom, 2016. 376 p.
14. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 384 p.
15. Țărnă E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2011. 219 p.
16. Vrasmaș E. Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional. În: Didactica Pro..., nr.2 (48), 2008. p.18-20.
17. Vrânceanu M. Parteneriat educațional. În: 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. p.186-213.
18. Băiceanu C. Dezvoltarea competențelor de comunicare și lectură la elevii din ciclul primar. Disponibil: www.09-BaiceanuCatalina-Referat.pdf.
19. Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani. Disponibil: <http://www.isj.albanet.ro>.

UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ȘI PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE LA TREAPTA PRIMARĂ

Ana MOCAN, învățătoare la treapta primară, grad didactic întâi
Liceul Teoretic „Ștefan Cel Mare și Sfânt” din s. Taraclia, r. Căușeni

Rezumat. Articolul include metode de predare-învățare-evaluare ce stau la baza procesului educațional la distanță, tehnologii moderne de învățare. Platformele educaționale și instrumentele digitale în timp vor deveni cartea de căpătâi a dascălilor și principalul interes al elevilor. Tehnologiile se dezvoltă pe zi ce trece și asta ne spune că viitorul aparține TIC-ului.

Cuvinte cheie: Tehnologii educaționale, învățământ modern, platforme educaționale, Jigsawplanet, Linoit, Bookcreator, Wordwall.

Abstract. The article includes teaching-learning-assessment methods that underlie the distance learning process, modern learning technologies. Educational platforms and digital tools over time will become the main book of teachers and the main interest of students. Technologies are evolving day by day and this tells us that the future belongs to computerized information technologies.

Keywords: Educational technologies, modern education, educational platforms, Jigsawplanet, Linoit, Bookcreator, Wordwall.

Tehnologiile educaționale și învățământul modern vin să se completeze reciproc cu un scop nobil de a forma nouă generație cu abilități sporite și potențial de dezvoltare. Iar noi, profesorii, suntem cei care devenim umbra învățării, oamenii din spatele cortinei, cei care știm să modelăm destine și vieți. Pedagogia la fel ca și toate domeniile de activitate are nevoie de un „refresh”, Generația Z sunt copii gadgeturilor, copii tehnologiilor on-line, acei elevi care îi găsim mereu cu telefonul sau paleta în mână, de aici vine și necesitatea noastră a profesorilor de a implementa anume acele metode de studiu care să fie atractive și motivante pentru copii.

Pentru a răspunde cerințelor secolului în care trăim este nevoie să avem un învățământ flexibil, care să le permită elevilor să-și pună în valoare cunoștințele prin modul în care ei cred că o fac cel mai bine și le reușește sută la sută să se manifeste [15]. Și desigur, că pentru a ajunge la rezultatul dorit este cazul ca mijloacele TIC să fie utilizate combinat cu metodele tradiționale, astfel încât să atingem cu succes obiectivele propuse actului de predare-învățare-evaluare [16].

Pentru a antrena pasiunea copiilor Generației Z utilizez tehnologii, instrumente web 2 și platforme de studiu online precum: Jigsawplanet [1], Linoit [2], Bookcreator [3], Wordwall [4] în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare. Din prisma evenimentelor globale (COVID-19), viața impune societății și individului o adaptare corespunzătoare la acest ritm de viață. Cunoașterea și utilizarea instrumentelor digitale și a platformelor educaționale mi-au fost foarte utile și în perioada de predare –învățare la distanță. Elevii din clasa a IV-a, s-au

implicat în procesul de PED (98%) cu cea mai mare plăcere. Aceasta a dus la îmbunătățirea calității, reușitei și frecvenței (online) școlare.

Jigsawplanet este platforma educațională care prin joc aduce cunoștințe elevilor. Crearea de puzzle online vine cu dezvoltarea capacităților cognitive, atunci când copilul își pune în mișcare fantezia pentru a reface o imagine prestabilită de copil, în acest scop am utilizat instrumentul în cadrul orelor de limbă română [6], istorie [7], științe [8] etc.

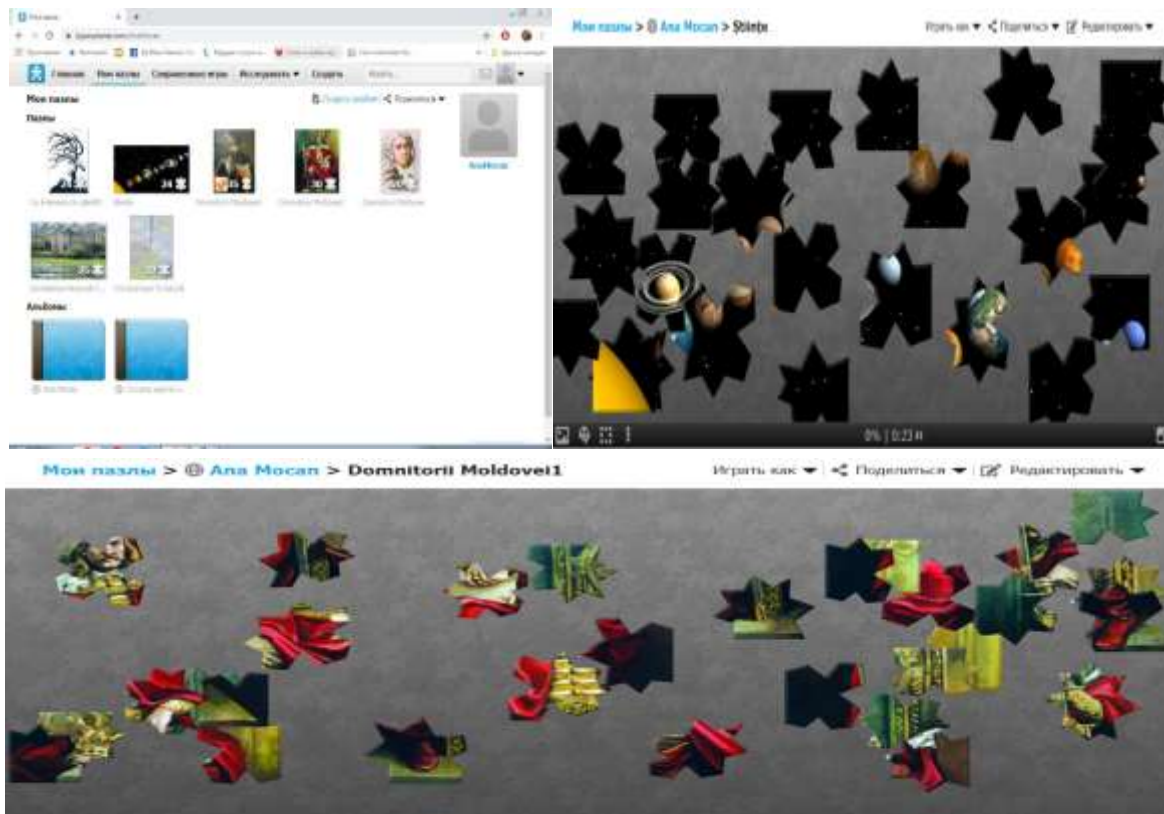


Figura 1. Aplicarea platformei **Jigsawplanet** în cadrul treptei primare



Figura 2. Aplicarea platformei educaționale **Bookcreator**

Bookcreator este platforma educațională care îți permite să fii autorul propriei creații. Am aplicat platforma cu scop de a elabora produse școlare a activităților realizate cu elevii și le-am încadrat într-o cărțuție: poeziile, desenele [5].

Cu același succes ei pot realiza ”opere creative” dând frâu liber fanteziei proprii. Profesorul din contul său generează un cod cu care elevul se înregistrează, apoi fiecare cărțuție redactată de elev vine în biblioteca profesorului pentru a fi verificată și apoi publicată.

Linoit-ul este instrumentul digital care ne permite să colectăm produsele elevilor la diferite discipline de studiu. Se integrează perfect în tehnologia de brainstorming online, înlocuiește tablă reală unde elevii se pot manifesta, de aceea noi, profesorii, o numim tablă interactivă. Ea ne permite, în același timp, accesul tuturor elevilor, pentru a se exprima liber pot adăuga în acest context imagini, filmulețe, texte, desene, în dependență de sarcina primită de la profesor.

Am utilizat cu succes în cadrul mai multor ore cum ar fi: limba română [9] , științe [10], activități în grup [11].

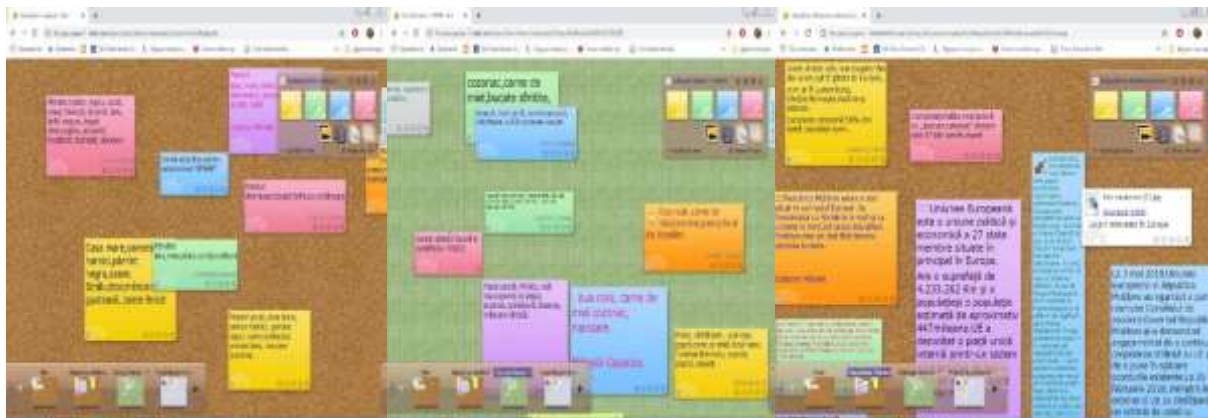


Figura 3. Aplicare instrumentului **Linoit** în cadrul orelor

Wordwall este o platformă care combină de minune jocurile didactice cu dobândire de cunoștințe. Știm cu toții că școlarul mic este pasionat de joc și principala cale de învățare la această vârstă este jocul, odată cu el, elevii memorează mai ușor fiecare activitate și dacă acest joc este transpus în mediul online, succesul nostru este garantat dublu, avem dezvoltarea competențelor esențiale obiectului predat și, în același timp, integrarea TIC în învățământ. Cu o deosebită plăcere participă în fiecare joc, la oricare din disciplinele propuse: fie istorie [12], matematică [13], științe [14].



Figura 4. Aplicarea platformei **Wordwall** în cadrul orelor la treapta primară

Concluzii. Educația, înțeleasă ca o acțiune formativă este mijlocul prin care atât societatea, cât și micul școlar se pregătesc pentru a răspunde cu adevărat acestor probleme. Un mare rol în eficientizarea procesului didactic îi corespunde profesorului. Învățătorul se află în permanentă formare, înțelege perfect că spre deosebire de metodele tradiționale care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită – metodele alternative de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și, mai ales schimbări, în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Bibliografie

1. <https://www.jigsawplanet.com/>
2. <http://linoit.com/>
3. <https://bookcreator.com/>
4. <https://wordwall.net>
5. https://read.bookcreator.com/I7QFRrNoq3PyIHV7Ctc1Hkh3N5h2/fab_5zP4QDSedSbo3G6KMA
6. <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=00f87d3bb4cb>
7. <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=114df1591807>
8. <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=36728764f908>
9. http://linoit.com/users/Ana_Mocan/canvases/C%C3%A2mpul%20lexical%20-%20PA%C8%98TE
10. http://linoit.com/users/Ana_Mocan/canvases/Mi%C5%9Fc%C4%83rile%20p%C4%83m%C3%A2ntului
11. http://linoit.com/users/Ana_Mocan/canvases/Protec%C8%9Bia%20mediului%20%C3%AEnconjur%C4%83tor
12. <https://wordwall.net/resource/3040762>
13. <https://wordwall.net/resource/3040573>
14. <https://wordwall.net/resource/3040215>
15. Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău : MECC, 2018.
16. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch.: MECC, 2018.
17. Staver N., Budeci A., Chicuș D., Coropceanu E. Rolul tehnologiilor informaționale în îmbunătățirea motivației elevilor de a studia chimia. *Univers pedagogic*, 2016. nr. 3(51), p. 50-54
18. Vicol M. I. Strategii didactice interactive în contextul comunicării didactice. *Studia Universitatis (Seria științe ale educației)*, 2012. Nr. 5 (55), p. 23-27. ISSN 1857-2013.

IMPACTUL METODELOR INTERACTIVE ASUPRA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII MICI

Tamara MUNTEANU, doctor, lector universitar, UST

Angela BANDALAC, învățătoare, grad didactic II

Rezumat. Articolul reflectă aspectul dezvoltării competenței comunicative prin intermediul metodelor interactive, astfel au fost propuse varii definiții atât pentru noțiunea de competență, cât și pentru competența de comunicare. În acest sens s-a propus, în variantă sintetizată, experimentul pedagogic implementat în două clase de elevi, care demonstrează eficiența metodelor interactive în dezvoltarea competenței de comunicare.

Cuvinte cheie: competență, competență de comunicare, metode interactive, experiment pedagogic.

Abstract. The article reflects the aspect of the development of communicative competence through interactive methods, so various definitions have been proposed for both the notion of competence and communication competence. In this sense, it was proposed, in a synthesized version, the pedagogical experiment implemented in two classes of students, which demonstrates the efficiency of interactive methods in the development of communication skills.

Keywords: competence, communication competence, interactive methods, pedagogical experiment.

În ultimul timp școala contemporană și-a schimbat complet scopul educațional, transferând „ținta” educațională de pe stocul informațional pe formarea de competențe. Conceptul de competență de comunicare a constituit în ultimele decenii nucleul a numeroase studii de specialitate și interdisciplinare și continuă să suscite un interes deosebit pentru specialiștii din diverse domenii datorită valorii sale, dar și a confuziilor pe care le poate produce în procesul interpretărilor.

În acest context, Brophy M. și Kiely T. consideră competența ca fiind capacitatea unui individ de a realiza o sarcină dată, care necesită un număr mare de operații. Competența este un ansamblu de cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și atitudini, care sunt activate în planificarea și executarea unei sarcini. Autorii susțin că o competență este *capacitatea* de a exploata cunoștințele din repertoriul propriu pentru realizarea sarcinii, iar *comportamentul observabil* este manifestarea externă a competenței [1, p.168].

După cum confirmă Neveu F. în dicționarul științelor limbajului: „*Competența explică capacitatea unui vorbitor de a judeca asupra gramaticalității, a unei afirmații, adică este pe conformitatea acesteia cu regulile de gramatică care guvernează gramatica limbii*” [6, p.73]. Într-adevăr, competența corespunde capacității de cunoaștere a regulilor gramaticale ale limbii (cunoașterea lingvistică a unui vorbitor).

Conform dicționarului didactic al limbii franceze, Pougeoise M. a definit termenul de competență astfel: „*Competența este definită ca posibilitatea ca orice vorbitor de o limbă dată să producă, să recunoască și să interpreteze o infinitate de propoziții nepublicat în conformitate cu regulile acestei limbi*” [8, p.108].

Prin urmare, interpretarea acestei definiții ne conduce să remarcăm că deținerea unei competențe în limbaj înseamnă a avea capacitatea de a produce și interpreta enunțuri într-o manieră adecvată, de exemplu: a fi capabil să interpreteze sensul unui enunț în funcție de situația rostirii, cunoscând aspectele specific lingvistice (sunet, structură, lexicon), dar și cunoașterea regulilor de utilizare (intenția de a comunica). Această abilitate necesită un set de strategii care stau la baza conceptului de competență prin stăpânirea treptată a limbii.

Cuq J. P. a arătat că termenul de competență acoperă trei termeni de capacitate cognitivă și comportamentală: *competență lingvistică, comunicativă și socioculturală.*” [2, p.48]. Conform definiției, fiecare din acestea include mai multe componente [3, p.45]:

- 1) *Competență lingvistică*: competență gramaticală, (morfologie-sintaxă), competență lexicală;
- 2) *Competență comunicativă*: capacitatea unui individ de a-și folosi limbajul, de a-și exprima ideile, sentimentele, de a le comunica altora; este o actualizare a unei abilități comunicative.
- 3) *Competența socioculturală*: aceasta este capacitatea de a cunoaște și a respecta reguli sociale adecvate, adică de a familiariza cu contextul social.

Deci, *competența de comunicare* reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Este un element cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe cheie [5, p.14].

În acest context, *metodele interactive* contribuie la formarea competențelor, dau prioritate dezvoltării personalității, dezvoltării capacităților și aptitudinilor ce sunt centrate pe acțiune, pe cercetare, experimentare, încurajează munca independentă, inițiativa, creativitatea, gândirea critică. Considerăm că sarcina de bază a profesorului este să-i creeze elevului posibilitatea de „a se găsi pe sine”, a se afirma, a fi original, ingenios, deosebit.

În pedagogia modernă, metodele interactive de predare-învățare sunt una dintre categoriile importante, deoarece aceste metode sunt o astfel de „*metodă de includere intensivă vizată a unui elev în interacțiunea educațională, în care obiectivul principal este rezolvarea problemelor educaționale specifice bazate pe interacțiunea autodezvăluirii automotivate, înțelegerea spirituală și morală, care deschide posibilitățile de creștere personală a participanților la această interacțiune*” [9, p.14].

Metodele interactive includ mai multe concepte: *interacțiune, inovație și educație interactivă.*

Interacțiunea reflectă influența a două sau mai multe persoane asupra alteia. Este un eveniment caracterizat ca o acțiune de schimb, care a avut ca rezultat modificări în comportamentul extern al elevilor. Interacțiunea prevede acțiuni reciproce între participanții la activitate.

Inovație semnifică reînnoire, introducerea noutății în practică și găsește o expresie în tehnologia nouă [7, p.90].

Pregătirea interactivă necesită un feedback continuu cu implicarea elevilor în discuții pe probleme specifice legate de materialele educaționale. Feedback-ul ajută la construirea strategiilor de comportament fundamentate. Profesorul nu oferă numai cunoștințe, dar îi stimulează și pe elevi să își găsească propriile decizii. Astfel provoacă inteligența dinamică și ajută la regăsirea cunoștințelor despre modul de acțiune. Pedagogul preia rolul de mediator în construirea unui mediu creativ cu flux liber de informații care ajunge la elevi.

În acest sens, s-a realizat un experiment pedagogic care a avut drept *scop* determinarea valențelor metodelor interactive în dezvoltarea competenței de comunicare la elevii din ciclul primar. În baza anumitor criterii au fost selectate și aplicate: *testul de determinare a nivelului abilităților comunicative ale elevilor* (după В.В. Синявского и В.А. Федорина) și *grila de observare a comportamentelor elevilor în procesul comunicării*.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma aplicării testului menționat a permis constatarea faptului că: 38 % de elevi din clasa experimentală și 43 % de elevi din clasa de control s-au plasat la un *nivel scăzut* al competențelor de comunicare, elevii cu un nivel scăzut al competențelor de comunicare ascultă mai mult decât comunică, întrerup interlocutorii, nu găsesc cuvinte potrivite în timpul conversațiilor; 42 % de elevi din clasa experimentală și 46 % de elevi din clasa de control au atins *un nivel mediu* al competenței de comunicare. Acești elevi dau dovadă de abilități mai bune de exprimare și ascultare; 20 % de elevi din clasa experimentală și 11 % de elevi din clasa de control au atins *un nivel ridicat* al competenței de comunicare, elevii cu un nivel ridicat al competenței de comunicare, sunt foarte comunicativi, preciși, le place să-i impresioneze pe ceilalți și sunt flexibili în răspunsuri/feedback-uri. Acești elevi sunt convingători, le place să fie în centrul atenției, își pot argumenta opinia referitor la orice problemă propusă. Aceste date sunt reflectate în figura ce urmează:

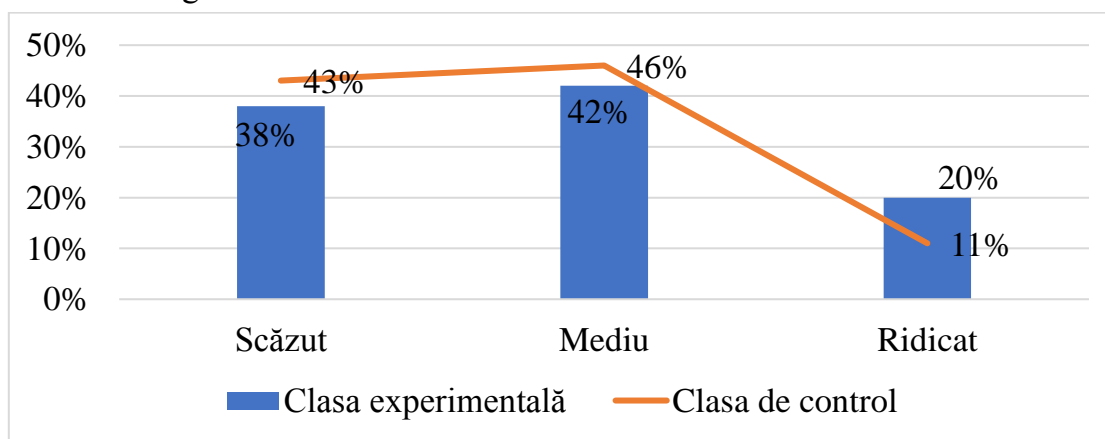


Figura 1. Nivelul competenței de comunicare la elevii din clasa experimentală și de control

Procesarea datelor obținute în urma aplicării grilei de observare a comportamentelor elevilor în procesul comunicării a permis identificarea următoarelor rezultate prezentate în tabelul următor:

Tabelul 1. Analiza comportamentelor în comunicare la elevii din clasa experimentală

Criteria de evaluare	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Se implică activ, dând dovadă de inițiativă pe parcursul lecției.	4 (14%)	18 (62 %)	7 (24 %)
Rezolvă integral sarcinile primite.	10 (34 %)	17 (56%)	2 (8%)
Formulează întrebări suplimentare, pentru clarificare.	10 (34 %)	15 (52 %)	4 (14 %)
Manifestă disponibilitatea de a ajuta colegii în rezolvarea sarcinilor.	9 (31 %)	14 (48 %)	5 (20 %)
Emite mesaje și este ascultat de colegi.	7 (24%)	17 (56%)	5 (20 %)
Ascultă cu atenție colegii, după care își spune punctul de vedere.	8 (30%)	17 (56%)	4 (14%)

Pentru a spori nivelul abilităților de comunicare, a fost elaborat un program formativ interactiv în care au fost implicați elevii clasei experimentale. *Obiectivul experimentului formativ* a vizat selectarea și aplicarea metodelor interactive de predare în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română în scopul formării și dezvoltării competenței de comunicare la elevii clasei a III-a.

În cadrul programului am utilizat varii metode și tehnici interactive precum: Graffiti, Diagrama Venn, Cubul, Pălăriile Gânditoare, Mozaicul etc.

La etapa de control a experimentului psihopedagogic am realizat următoarele obiective: evaluarea nivelului final de dezvoltare a competențelor de comunicare la elevi; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale; deducerea concluziilor.

În acest scop am aplicat Testul „Autoevaluarea dezvoltării competențelor comunicative”, de Фотекова Т.А. La această etapă au fost implicați atât elevii din clasa experimentală, cât și cea de control. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Nivelul competențelor de comunicare la elevi

Nivelul competenței de comunicare	Clasa experimentală		Clasa de control	
	Etapa de constatare	Etapa de control	Etapa de constatare	Etapa de control
Nivel scăzut al competenței de comunicare	11 (38%)	0 (0%)	12 (43%)	11 (39%)
Nivel mediu al competențelor de comunicare	14 (38%)	10 (34%)	13 (46%)	14 (50%)
Nivel ridicat al competențelor de comunicare	4 (20%)	19 (66%)	3 (11%)	3 (11%)

Astfel, putem menționa că a fost argumentată veridicitatea ipotezei stabilite la începutul cercetării, care reflecta importanța metodelor interactive aplicate în cadrul lecțiilor de Limba și literatură română în vederea dezvoltării competențelor de comunicare la elevi. În acest sens putem propune unele *concluzii*:

1. Competența comunicativă este capacitatea unui individ de a comunica, dobândită prin interacțiune socială. Ea implică interacțiunea cu alți oameni, cu obiectele lumii și cu fluxurile de informații ale acesteia; capacitatea de a îndeplini diverse roluri sociale în grup și echipă.
2. Caracteristicile specifice ale formării competenței de comunicare în rândul elevilor din ciclul primar sunt: pregătirea psihologică; schimbarea poziției subiective a elevilor în comunicare; pregătirea capacității de a efectua operații și acțiuni mentale; stima de sine.
3. Structura competenței comunicative include componente lingvistice, sociolingvistice și pragmatice. Competența comunicativă se formează în cursul interacțiunii sociale și se realizează în activitatea de vorbire.
4. Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Bibliografie

1. Brophy M., Kiely T. Competencies: a new sector. *Journal of European Industrial Training*, 26:2002. p. 165–176.
2. Cuq J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international, 2003. 329 p.
3. Cuq J-P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Grenoble, 2005. 312 p.
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău, 2018. 272 p.
5. Hadîrcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2005. 32 p.
6. Neveu F. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand-Colin, 2004. 658 p.
7. Păcurari O., Târcă A., Sarivan L. *Strategii didactice inovative*. Suport de curs. București: Sigma, 2003. 277 p.
8. Pougeoise M. *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris: Armand-Colin, 1996. 750 p.
9. Кашлев С.С. *Технология интерактивного обучения: учеб.-метод. пособие*. М.: Тетрасистемс, 2005. 235 с.

ÎNVĂȚAREA LA DISTANȚĂ PE TIMP DE CRIZĂ PANDEMICĂ

Tamara MUNTEANU, doctor, lector universitar, UST

Vera CHIHAI, studentă, anul 4, Pedagogie, UST

Rezumat. Articolul reflectă învățământul din timpul crizei pandemice. Este reflectat conceptul de învățământ la distanță; modalități de organizare, tehnologii / platforme implementate (Email, Zoom, Classroom, Skype, Messenger, Viber, Google Forms etc.); caracteristicile procesului educativ la distanță; modalități / căi de motivare a elevului / studentului pentru a învăța în izolare, precum și dezavantajele învățării online.

Cuvinte cheie: învățământ la distanță, criză pandemică, platformă, elev / student, online, motivare.

Abstract. The article reflects on education during the pandemic crisis. The concept of distance learning is reflected; ways of organization, technologies / platforms implemented (Email, Zoom, Classroom, Skype, Messenger, Viber, Google Forms, etc.); the characteristics of the distance educational process; ways / ways to motivate the student to learn in isolation, as well as the disadvantages of online learning.

Keywords: distance learning, pandemic crisis, platform, pupil / student, online, motivation.

Învățarea la distanță este o problemă actuală și concomitent elementul cheie în procesul educațional actual. Ținând cont de situația epidemiologică care a afectat întreaga lume, inclusiv Republica Moldova, educația la distanță îmbină învățarea clasică cu cea online și în același timp influențează asupra unei altfel de abordări a paradigmei educaționale.

Această trecere rapidă de la o formă de predare la alta a impulsionat o nouă abordare a educației și anume a dezvoltării autoeducației, atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor și studenților pentru că nimeni nu a fost pregătit pentru învățarea în totalitate în mediul online. Cadrele didactice au fost provocate să se adapteze rapid și au avut misiunea de a transmite un mesaj important elevilor/studenților: învățarea poate avea loc dincolo de școală cu instrumente online accesibile tuturor și multă determinare; progresul este fiecare dintre noi; încurajarea pentru lucru și studiu independent. În acest context, cadrele didactice au fost obligate să aplice într-un timp foarte scurt TIC și noile tehnologii de predare în programele lor de instruire. Învățare în mediul online necesită o pregătire prealabilă, nu numai din perspectiva adaptării și gestionării conținutului, a asigurării mijloacelor necesare procesului de instruire, a flexibilității metodologiei de predare, ci, mai ales, din perspectiva pregătirii resursei umane (profesori și elevi/studenți, deopotrivă) pentru o astfel de experiență didactică.

Astfel, definim educația la distanță ca o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de elevi/studenți în manieră proprie, fără a constrânge agenții activității la coprezență sau sincronicitate. Medierea se realizează prin modalități diverse, de la

material tipărit, la tehnologii audio, video sau noile tehnologii ale informației și comunicării [5, p. 25].

Conform Metodologiei privind continuarea procesului educațional în condiții de carantină, învățământul la distanță este definit ca: formă alternativă de învățământ în cadrul căreia se asigură continuarea procesului educațional în condiții de carantină prin intermediul diverselor instrumente de comunicare la distanță [6, p. 5].

O excelentă definiție cu valoare operațională o dă Consiliul pentru Educație și Instruire la Distanță: "*Educația la distanță presupune înscrierea și studiul la o instituție de instruire, care asigură materialele didactice pregătite într-o ordine secvențială și logică pentru ca studenții să studieze pe cont propriu. La sfârșitul fiecărei etape, studentul trimite prin fax sau e-mail, către instructori calificați, produsul muncii sale spre corectare, clasare și orientare tutorială pe problemele temei de studiu. Sarcinile corectate sunt înapoiate, acest schimb asigurând o relație student-profesor personalizată.*" [1].

În accepțiune proprie, învățarea la distanță este un schimb de informații între subiectul și obiectul educației pe cale virtuală, cu ajutorul diferitor platforme, softuri educaționale, cu ajutorul cărora informația/materialul este procesat, verificat și evaluat. Învățarea la distanță nu este o noutate în sistemul educațional, dar datează de mai mult timp, atunci fiind cunoscută drept „*educație prin corespondență*”, fiind realizată prin intermediul materialului tipărit și serviciilor poștale. O altă formă de educație la distanță a fost educația prin radio, unde aveau loc emisiuni cu scop: cultural, informativ, divertisment și socializare. Această formă de învățarea nu a avut un succes deosebit și nici un areal mare de răspândire.

Concomitent are loc educația la distanță cu ajutorul televiziunii, unde au fost difuzate emisiunile TV cu caracter educațional general, care urmăresc obiective instructive prin influență educativă difuză și emisiunile proiectate și realizate în funcție de programe de tip școlar, ca formă alternativă de învățământ ce beneficiază de avantajele specifice educației la distanță: un profesor poate conduce situații de învățare pentru un număr mai mare de elevi; sunt prezentate elevilor realități inaccesibile observației directe; atractivitatea materialelor prin îmbinarea imaginii cu sunetul; conținuturile transmise pot avea girul unor personalități prezente la lecție; anularea impedimentului distanței; reutilizarea ulterioară a materialelor etc.

Ținând cont că în ultimile decenii are loc o explozie a tehnologiilor, mediul educațional dispune de o serie de posibilități ce facilitează instruirea la distanță în situații de criză. Învățarea la distanță oferă studenților posibilitatea pregătirii după dinamica proprie, precum și consultații individuale prin poșta electronică, serviciul Chat, a conferințelor electronice cu ajutorul rețelei locale. În cadrul procesului, profesorii pot să folosească transmisiunea video, audio cu ajutorul diferitor **platforme** (Email, Zoom, Classroom, Skype, Messenger, Viber, Google Forms etc), care devin tot mai accesibile și facile odată cu dezvoltarea tehnologiei și infrastructurii. Sloganul „*Învăță oriunde și oricând*” sau „*Clasa mea este acasă*” este valabil în această situație de pandemie, când studentul poate învăța

indiferent de timp și de locația sa, având acces la calculator și conexiune la internet. În această situație studentul este eliberat de obligativitatea de a fi prezent la orele de curs, organizate în sala de studiu, astfel deducem și unele avantaje a acestui fapt: gestionare eficientă a timpului, economisirea resurselor financiare, crearea spațiului prielnic de învățare etc.

Reieșind din acestea, în procesul învățării la distanță, trebuie să ținem cont de **principiile psihopedagogice**: accesul la educație, securitatea online, nondiscriminarea, etica în comunicarea la distanță, gestionarea situațiilor de criză, crearea unei conexiuni pozitive cu elevul și cele **didactice**: asigurarea interrelațiilor de predare-învățare-evaluare, flexibilitatea și individualizarea actului educațional, diversificarea resurselor informaționale, mentoratul și ghidarea. [6, p. 5].

Evidențiem astfel **caracteristicile procesului educativ la distanță**: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesitățile elevului / studentului, resurse distribuite, facilități virtuale, lecții asincron. Un alt aspect important este modul de motivare a elevului / studentului pentru a învăța, de aceea sunt recomandate unele **modalități/ căi de motivare**:

- Propune elevului / studentului de a învăța online cu mai mulți colegi (elevii / studenții devin mai activi în învățarea online când interacționează ca un grup);
- Recomandă-i să participe activ în timpul orelor online (elevii / studenții care adresează întrebări, oferă răspunsuri, devine motivat să învețe);
- Aprecieră progreselor obținute;
- Implicarea elevului / studentului în organizarea și desfășurarea orei;
- Oferirea de provocări optime de învățare;
- Implicarea în activități extradidactice.

Astfel, în această perioadă de criză pandemică s-a realizat un sondaj realizat cu scopul de a verifica aplicabilitatea și eficacitatea instruirii la distanță, dintr-un număr de 50 de intervievați, la întrebarea: „Ce părere ai despre organizarea orelor online?”, au răspuns: 75% - eficient; 20% - ineficient; 5% - mă abțin. Un alt chestionar a vizat accesibilitatea platformei unde se desfășoară orele, din 50 de studenți intervievați, au optat pentru:

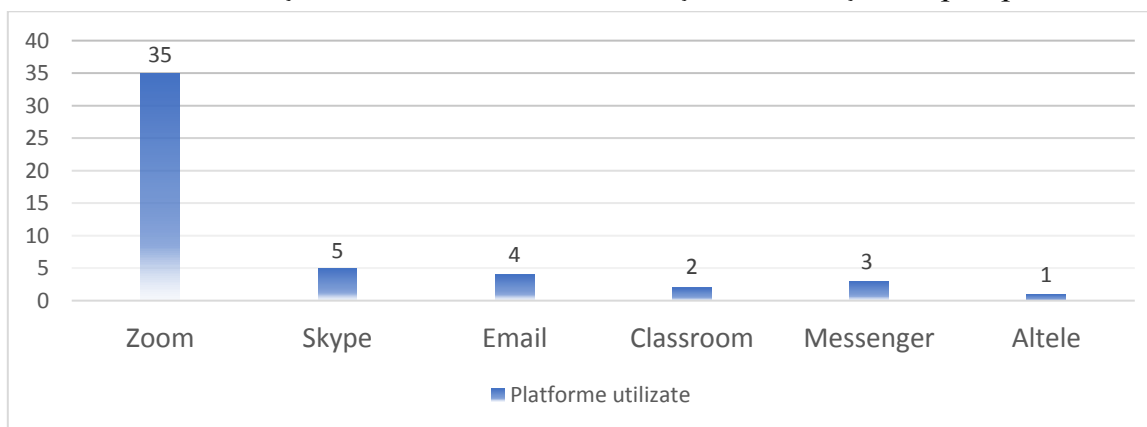


Figura 1. Platforme utilizate pe timp de criză pandemică

Dezavantajele învățării online se datorează faptului că relațiile interumane profesor-elev sunt la un nivel scăzut sau uneori lipsesc total. Un alt dezavantaj fiind reușita școlară slabă a elevilor ce au nevoie de mai mult sprijin și explicații în plus pentru însușirea materialului didactic. O problemă stridentă, specifică Republicii Moldova, este lipsa instrumentelor de lucru (calculator, telefon, internet) a majorității copiilor ce fac parte din familiile social vulnerabile, astfel dreptul la educație este încălcat. [3].

Expertul în tehnologii informaționale, Sergiu Corlat, susține că una dintre concluziile de pe urma actualei situații este necesitatea modernizării resurselor educaționale. În opinia sa, sunt necesare cât mai multe resurse digitale și acestea trebuie să fie cât mai interactive, nu doar să ofere informații. Profesorul spune că modelul pe care îl folosește constă în sesiuni teoretice scurte și rare și multe activități practice, care nu sunt legate de un orar fixat. În opinia sa, cadrele didactice trebuie să fie instruite cât mai mult în ceea ce ține de utilizarea tehnologiilor informaționale [4].

Situația epidemiologică a impus toate statele lumii să ia unele măsuri pentru asigurarea desfășurării procesului educațional, astfel, majoritatea țărilor folosesc internetul, oferind platforme online pentru învățarea continuă. În aproape toate țările, profesorii sunt încurajați să utilizeze aplicații pentru a sprijini comunicarea cu elevii și părinții și să pună la dispoziție lecții live sau să înregistreze cursuri online [3].

În concluzie putem afirma că învățarea la distanță este un element cheie în procesul educațional în timpul situațiilor de criză, de aceea implementarea sa, la momentul actual este una benefică și necesară, pentru a nu distorsiona procesul educativ, pentru a asigura legătura dintre elev / student și cadrul didactic. Aplicabilitatea ei bruscă va avea efecte pe termen lung, iar efectele ei negative vor fi observate mai târziu, dar în situația în care ne aflăm, ea este una eficientă pentru stabilitatea procesului educativ.

Bibliografie

1. Consiliul pentru Educație și Pregătire la Distanță. <http://www.detc.org/>
2. Educația la distanță. <http://www.elearning.ro/educatia-la-distanta>
3. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
4. Învățarea la distanță – un start pentru schimbări în procesul educational. <https://www.ipn.md/ro/invatarea-la-distanta-un-start-pentru-schimbari-in-procesul>
5. Istrate O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. Botoșani: Agata, 2000. p.25.
6. Metodologia privind continuarea procesului educațional în condiții de carantină. Învățământul la distanță pentru instituțiile din învățământ primar, gimnazial, liceal. Chișinău, 2020. p. 5.

ASPECTE METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Alexandra NOUR, doctor în pedagogie, lector universitar

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului. Învățarea prin cooperare răspunde diferitelor obiective. Într-o situație de învățare prin cooperare, interacțiunea este caracterizată de o interdependență pozitivă dintre obiectiv și răspunderea individuală. Ea poate servi aprofundării conceptelor deja cunoscute, introducerii unor noi concepte, perfecționării abilităților, stimulării intereselor și motivarea învățării etc.

Cuvinte-cheie: proces educațional, învățare școlară, învățare prin cooperare, strategie, construcție, performanță școlară.

Summary. Cooperative learning is a strategy of structured and systemized training of small groups of students, so that they can work together for each group member to improve their own performance and contribute to increasing the performance of other group members. Cooperative learning meets different objectives. In a cooperative learning situation, the interaction is characterized by a positive interdependence between the goal and individual responsibility. It can serve to deepen already known concepts, introduce new concepts, improve skills, stimulate interests and motivate learning, etc.

Keywords: educational process, school learning, cooperative learning, strategy, construction, school performance.

Procesul educațional reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ și este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către agenții educaționali asupra educaților într-un cadru instituțional organizat, în vederea formării personalităților acestora în concordanță cu cerințele idealului educațional [1]. Scopul procesului educațional îl constituie transmiterea unui sistem de cunoștințe, formarea unor capacități, dobândirea de deprinderi, formarea de atitudini în perspectiva autonomizării ființei sub toate aspectele (din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental etc.). Structura de acțiune a procesului de învățământ vizează activitatea de predare proiectată de profesor și cea de învățare, realizată de elev, ca efect direct și indirect al instruirii. Relația complexă existentă între profesor și elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului educațional, implică prezența următoarelor acțiuni principale: predarea, învățarea, evaluarea [8]. Învățarea școlară este definită ca o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de pedagog, care constă în însusirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor [5].

Învățarea școlară, ca variantă a învățării, se definește ca fiind *construire*, elaborare *de sensuri*, asimilare de cunoștințe, schimbare (transformare) intenționată, pozitivă și pe

termen lung a comportamentului elevului, a personalității acestuia. Învățarea școlară este condiționată de o trăire a unei experiențe organizate, saturată de semnificații pedagogice, experiență de tip teoretic și practic, în același timp, modificările putându-se constata în plan cognitiv, afectiv-afectiv, acțional.

Învățarea reprezintă acel tip de proces evolutiv de esență informativ-formativă, constând în dobândirea efectivă de către ființa vie – într-o anumită manieră activă, explorativă – a experienței proprii de viață și pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant [10].

Pentru a favoriza învățarea școlară e nevoie ca școlile să promoveze gândirea, curiozitatea, flexibilitatea, comunicarea și exprimarea ideilor, a filosofiiilor, a convingerilor. Cu alte cuvinte școlile trebuie să devină centre de stimulare intelectuală a gândirii și învățării. Un mijloc de creare al unui mediu propice învățării eficiente este introducerea metodelor de *învățare prin cooperare* printre metodele de predare- învățare.

Învățarea prin cooperare este o strategie, un plan de acțiune, un construct elaborat ce vizează anumite finalități pentru realizarea cărora recurge la tipuri de activități care operational îmbină, organizează, articulează, programează diverse metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare etc. Strategia didactică a învățării prin cooperare este o modalitate de organizare a activității prin care se realizează schimburile interrelationale între participanții la activitate, prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (elev/elevi-elev/elevi, elev/elevi-profesor; elev/elevi-grup), stimulând activismul elevului în interacțiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației [5].

Într-o situație de învățare prin cooperare, interacțiunea este caracterizată de o interdependență pozitivă dintre obiectiv și răspunderea individuală. Un element de frustrare întâlnit la mulți profesori, elevi și părinți, în legătură cu învățarea prin cooperare, este acela că de multe ori elevii cei mai buni îndeplinesc cea mai mare parte a sarcinilor, în timp ce ceilalți doar se țin după ei. Pentru ca o grupare în vederea învățării prin cooperare să fie eficientă și ca timpul disponibil al clasei să fie folosit în mod corespunzător, elevii trebuie să aibă responsabilități clare potrivit rolului fiecăruia, obiective ale grupului definite și răspundere individuală. În contextul unei clase, gruparea elevilor le oferă acestora posibilități de a învăța unul de la altul și de a se învăța unul pe celălalt în condițiile specifice lumii reale. Prin organizarea unei clase astfel încât elevii să învețe prin cooperare, scopul final este acela ca ei să se implice activ în procesul de învățare. Gruparea elevilor în perechi sau în grupuri mici sporește șansele ca aceștia să devină implicați. Elevii resimt mai puțină presiune atunci când li se cere să realizeze o sarcină împreună cu un coleg decât atunci când trebuie să facă acest lucru în mod independent.

Învățarea prin cooperare trebuie utilizată în mod strategic. Există momente și locuri potrivite pentru a apela la structuri de grupuri. Cercetările au arătat că structurile de

cooperare sunt mai bune decât cele competitive și bazate pe individualism, atât din punct de vedere al performanțelor școlare, cât și social, indiferent de conținut și de nivelul de învățământ. Elevii văd adesea în școală o organizație bazată pe competiție, în care încearcă să-i depășească pe colegii lor. Cercetările arată că elevii au o atitudine mai bună față de școală, de disciplină și față de profesori atunci când au posibilitatea de a lucra prin cooperare [2]. Această formă de predare nu înseamnă că elevii sunt lăsați pur și simplu să lucreze în grupuri în speranța că activitatea va fi realizată cumva. Scopul acesteia este un proces de învățare într-o formă dedicată ariei de învățare socială din cauza lipsei succesului cognitiv vizibil. Cu toate acestea, expresia „învățare prin cooperare” se concentrează asupra rezultatelor elevilor. Distribuția clară a rolului între membrii grupului este o condiție obligatorie pentru o predare de succes, conform unui model cooperativ. În cadrul acestuia, sarcinile formale care oferă un statut egal al membrilor sunt distribuite și practicate, iar aceasta conduce la o învățare de succes. Însă, este evident că nu fiecare sarcină este potrivită pentru acest tip de predare și, prin urmare, nu se intenționează o relație polarizată între formele de învățare prin cooperare și predarea centrată pe profesor. În cadrul acestui model de predare, profesorul joacă un rol clar și semnificativ. Succesul învățării prin cooperare, așa cum au arătat multe comparații între clase, depinde de elementele de bază:

1. Numele membrilor grupului sunt enumerate în ordine alfabetică.
2. Fiecărei persoane din grup i se atribuie unul din următoarele roluri.

Moderator: Această persoană se asigură că toți membrii înțeleg sarcina de lucru și este, de asemenea, și purtătorul de cuvânt al grupului.

Reporter: Această persoană organizează prezentarea produsului final.

Responsabilul cu materialele: Această persoană se asigură că toate materialele necesare sunt disponibile și că la final, totul a fost pus în ordine.

Planificator: Această persoană se asigură că grupul își gestionează bine timpul și verifică ca grupul să respecte programul său. Această persoană se asigură că grupul își planifică cursul acțiunii într-un mod rezonabil la începutul lucrului împreună și adaptează acest plan în mod corespunzător.

Mediator: Această persoană rezolvă orice probleme din cadrul grupului.

3. Reguli:

a) Unii membri ai grupului au sarcini de lucru /roluri speciale, dar fiecare persoană este responsabilă de întregul proces și de rezultatele grupului; b) Dacă profesorului sau elevului lider i se va adresa o întrebare, întregul grup trebuie să decidă ce întrebare trebuie adresată. Astfel, grupul decide în mod colectiv cu privire la întrebare. Liderii nu răspund întrebărilor individuale pe durata acestui proces de grup; c) Fiecare grup este responsabil de prezentare. Fiecare membru al grupului este responsabil de răspunsul la fiecare întrebare. Este important ca elevii să își păstreze rolurile pentru o perioadă mai lungă de timp, acest lucru conferă o anumită siguranță, accelerează învățarea și îmbunătățește performanța grupului.

Învățarea prin cooperare are următoarele avantaje:

- elevii se ajută unii pe alții să învețe, împărtășindu-și ideile;
- stau unii lângă alții, explică ceea ce știu celorlalți, discută fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat împreună, se învață unii pe alții;
- copiii trebuie să fie capabili:
 - să asigure conducerea grupului;
 - să coordoneze comunicarea;
 - să stabilească un climat bazat pe încredere;
 - să poată lua decizii;
 - să medieze conflicte;
 - să fie motivați și să acționeze conform cerințelor profesorului [2, 5].

Cadrul didactic realizează următoarele acțiuni:

- Aranjează mobilierul din clasă în mod corespunzător. Ideală este formarea unor grupuri de câte patru copii, aranjați de o parte și de alta a unei măsuțe;
- Stabilește criteriul de grupare (sexul, prietenii, nivelul abilităților într-un anumit domeniu, prin numărători, diferite jocuri etc.) și dimensiunea grupului (între 2 și 6 copii);
- Stabilește regulile de lucru (se vorbește pe rând, nu se atacă persoana ci opinia sa, se consultă între ei, nu se monopolizează discuția, nu rezolvă unul singur sarcina, se lucrează cu culori diferite etc.);
- Explică foarte clar obiectivele activității, specifică timpul pe care îl au copiii la dispoziție.

Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale membrilor binomului educațional (elevi și profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Cooperarea este o formă de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea. Învățarea prin cooperare este o metodă didactică activă pentru că:

- Presupune *interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între elevi*, grație cărora se dezvoltă *competențe intelectuale și sociale* transferabile în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv (amintim câteva competențe pe care elevii și le dezvoltă cooperând: capacitatea de comunicare, de a construi un punct de vedere, de a asculta opinia celorlalți, de a lua în considerare punctul de vedere al interlocutorului, de a argumenta, de a reacționa, de a înțelege complexitatea situației s.a.)
- *Reflecția și gândirea colectivă*, fac ca fiecare grup să trăiască propriul său ritm reflexiv și de învățare, propriul tempou.
- *Elevii învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții*, se exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problemă dificilă de rezolvat; interacțiunile și confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului și să fie ulterior transmisă de către grup.

- Încurajează la elevi o *atitudine deschisă, activă*, bazată pe inițiativă personală și pe imaginația lor, precum și pe abilitățile lor de a ieși din situații complexe.
- Favorizează *angajarea intensă a elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare* și sporirea semnificativă a eforturilor pe care ei le depun în acest sens.

Într-un grup, munca este mai construită, mai bogată și, în același timp, greutatea sarcinilor și responsabilitatea față de sarcini sunt egale și echitabil împărțite între membrii acestuia. Activitățile comune realizate în grup fac să apară și să se dezvolte spiritul de cooperare, de echipă, deschiderea către ceilalți, devotamentul față de grup și față de interesele lui, aderarea la scopurile și obiectivele acestuia.

În cadrul învățării prin cooperare, elevul gândește prin sine-însuși, își poate exprima liber reflecțiile, interogațiile, criticile și propune soluțiile sale provizorii, cărora urmează să le verifice relevanța. Rezultă că avem de-a face cu o responsabilitate colectivă, dar și individuală, fiecare elev construindu-și autonomia necesară învățării. Învățarea cooperativă valorizează schimburile și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile elevilor, pe care le face să se confrunte între ele, cu conținuturile/textele date și cu profesorul. Beneficiul acestui tip de învățare constă atât în progresul cognitiv realizat de elevi, cât și în descoperirea pedagogică a celuilalt și a unei alte lungimi de undă de schimb intelectual, comunicare și cooperare în muncă, în participarea activă și interactivă la reflecția comună, generală, a comunicării educaționale.

Bibliografie

1. Callo T. ș.a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013. 75 p.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 2006. 155 p.
4. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației, volumul 4. București: Editura Polirom, 2017. 186 p.
5. Dumitru I.-Al. Consiliere psihopedagogică. Iași: Editura Polirom, 2010. 210 p.
6. Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1999. 282 p.
7. Negovan V. Psihologia învățării. Ediția a II-a. București: Editura Universitară, 2010.
8. Panico V. Teoria și metodologia educației: Suport de curs. Ch.: UST, 2018. 122 p.
9. Partășcu D., Vinnicenco E. Ghid metodic pentru aplicarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar. Chișinău, 2017. 202 p.
10. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Iași: Editura Polirom, 2009. 228 p.

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE VALORIFICATE ÎN FORMAREA ATITUDINILOR INTERPRETATIVE ALE ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Viorica OBOROCEANU, grad didactic superior, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Atitudinile pozitive față de lectură influențează elevul de vârstă școlară mică. Principiul stimulării interesului pentru lectură al elevilor, actualizării experienței de viață și a celei estetice, al creativității stau la baza dezvoltării atitudinii elevului față de opera literară, iar acestea din urmă fiind un generator al atitudinilor interpretative. Elevii de azi așteaptă noi și noi provocări, prin urmare, trebuie să le oferim texte care să le trezească și să le mențină interesul, să descopere de fiecare dată noi chei de lectură, să-și dezvolte capacitatea de analiză și sinteză, să valorifice experiența personală. Formarea atitudinii interpretative a elevului față de textul literar solicită a fi inițiată prin aplicarea strategiilor didactice, determinată de acuratețea comprehensiunii. Preferința literară a cititorului și atitudinea lui pozitivă față de un personaj îi servește drept model elevului.

Cuvinte cheie: atitudine, atitudine interpretativă, text literar, interpretare, strategii didactice interactive.

Summary. Positive attitudes towards reading influence the young school age student. The principle of stimulating students' interest in reading, updating life experience and aesthetics, creativity are the basis for developing the student's attitude towards literary work, and the latter being a generator of interpretive attitudes. Today's students face new and new challenges, therefore, we must offer them texts that will arouse and maintain their interest, to discover new reading keys every time, to develop their capacity for analysis and synthesis, to capitalize on the experience. personal. The formation of the student's interpretive attitude towards the literary text requires to be initiated by applying the didactic strategies, determined by the accuracy of the comprehension. The reader's literary preference and positive attitude toward a character serves as a model for the student.

Keywords: attitude, interpretive attitude, literary text, interpretation, interactive teaching strategies.

La baza oricărei activități socio-umane, inclusiv și activității de învățare se află atitudinile. Atitudinile reprezintă poziția internă adoptată de o persoană față de situațiile în care apare. Ele apar ca veriga de legătură între starea psihologică internă dominată a persoanei și mulțimea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sociale.

Ca o componentă orientativă a personalității, *atitudinea* pare mai degrabă un material filtrant al creierului, prin care ne manifestăm viața; solicită timp; este un proces trăit sau retrăit în care și natura își impune rolul său; se manifestă prin comportament și constituie convingerea persoanei prin emoțiile atașate acestei convingeri.

Cercetătorul Vl. Pâslaru menționează că *atitudinea și interpretarea*, ca acte generate de textul artistic, sunt evidențiate de către majoritatea cercetătorilor creației artistice drept trăsături definitorii ale operei de artă. Aceste caracteristici arată că materia de învățământ (= obiectul de cunoaștere) are capacitatea de a impune elevului cititor (= subiectului) o activitate de autoformare” [8,p.61].

Achiziționarea atitudinii se realizează pe trei căi importante: contactul direct cu obiecte, evenimente, persoane, interacțiunea cu cei care dețin deja o atitudine; experiența socială asimilată în grupurile formale sau informate.

Atitudinile se formează și se dezvoltă în cadrul activităților de viață [5]. Lectura este un act de mare complexitate care presupune nu numai prezența unui cititor/lector și a unui text, ci și interacțiunea acestora. Textul literar poate influența indirect multe dintre atitudinile concrete pe care le avem, iar construcția secretă a libertății interioare se conturează prin formarea atitudinii către lectură.

Atitudinile pozitive față de lectură și realizările academice sunt legate între ele și se influențează reciproc. Principiul stimulării interesului pentru lectură al elevilor, actualizării experienței de viață și a celei estetice, al creativității stau la baza dezvoltării atitudinii elevului față de opera literară, iar acestea din urmă fiind un generator al atitudinilor interpretative. Elevii de azi așteaptă noi și noi provocări, prin urmare, trebuie să le oferim texte care să le trezească și să le mențină interesul, să descopere de fiecare dată noi chei de lectură, să-și dezvolte capacitatea de analiză și sinteză, să valorifice experiența personală.

I. Șerdean menționează că în citirea textelor literare simpla exersare a actului cititului nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului. Înțelegerea unui text este echivalentă cu o înțelegere de sine [9, p.219].

Personalizat, textul e oglinda interioară în care Eu-l se privește pentru a se cunoaște. Atitudinea interpretativă elevului față de opera literară este calificată ca o construcție complexă de reacții afective din partea subiectului educației literar-artistice față de opera literară, axată pe *comprehensiune, experiență lectorală, interes, motivație, selectivitate, gust estetic, pe judecățile de valoare ale subiectului*. Acestea sunt raportate la idealurile artistice, la crezul artistic, la sistemul de valori general-umane, orientând subiectul spre o anumită comportare vizavi de opera literară ca pretext al cunoașterii de sine.

După cum afirma și P. Cornea: „A spori motivațiile lecturii, a spori randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural, și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar un exclusiv” [4].

Pentru a-i face pe elevi să trăiască întregul complex de sentimente izvorâte din conținutul unui text, este necesar ca însuși învățătorul să se emoționeze sincer și convingător în fața operei artistice; pe această cale el va transmite emoția sa firească celor pe care-i educă. În acest sens, învățătorul trebuie să urmărească la lecțiile de citire/lectura un numai “ despre ce este vorba în această lecție“, să nu se limiteze la comentarea conținutului tematic al textului, la “ ceea ce se comunică ”, ci să-și propună de fiecare dată și “ cum se comunică “ fiind știut că literatura este artă, o formă specifică de reflectare a realității, cu mare forță evocatoare și de influențare.

Modalitățile de abordare a textelor literare și menținerea interesului elevilor pentru lectură a evoluat prin aplicarea următoarelor strategii:

- selectarea operelor după anumite principii: să fie accesibile, să corespundă temelor curriculare, să provoace interesul elevilor, să creeze satisfacția lecturii; textele să fie diverse ca structură, tematică, probleme abordate; să fie în proporție echilibrată literare și nonliterare; să aibă valoare formativă, estetică, educativă; să fie bine scrise;
- organizarea conferințelor de lectură, pentru cunoașterea stării de lucruri și motivarea elevilor de a citi permanent;
- realizarea atelierelor de lectură, discuții în baza operelor citite;
- povestirea rezumativă a conținutului și oprirea la cel mai incitant moment, propunându-le să continue lectura;
- alungarea rutinei, variind strategiile didactice de studiere a textelor literare.

Pentru a-i determina pe elevi să devină cititori pasionați, mi-am propus să le formez cu răbdare și străduință, gustul pentru lectură. În continuare prezint condițiile subiective ale interpretării textului literar, aplicate la elevii din clasa a IV-a, în cadrul lecțiilor de limbă și literatura română:

➤ **TAXONOMIA INTEROGĂRII** la studierea fragmentului textului *La scăldat*, (Amintiri din copilărie, după Ion Creangă), recurgând la o listă de întrebări, de tipul celor menționate în tabelul 1.

Tabelul 1. Taxonomia interogării în baza textului *La scăldat*, de Ion Creangă

TIPURILE DE ÎNTREBĂRI	ÎNTREBĂRI ADAPTATE PENTRU INTERPRETAREA TEXTULUI
<i>I. Întrebări literale</i>	1. Când s-au desfășurat evenimentele? 2. Unde s-au întâmplat ? 3. Cu cine s-a întâmplat ? 4. Cine a mai fost implicat ?
<i>II. Întrebări de traducere</i>	1. Cum explicați cuvintele :” tologit”, “lespegioară”, “ știoalnă”, “ năduh”, “ prund” ? 2. Ce înseamnă expresiile : “de- ți venea să te scalzi pe uscat“, “ îi veni tu acasă, coropcarule..” ?
<i>III. Întrebări interpretative</i>	1. De ce Nică se duce pe furiș la baltă? 2. Cum credeți, Nică se duce pe furiș la baltă pentru că nu vrea să steie cu fratele mai mic? 3. Cum credeți, mama i-ar fi permis lui Nică să meargă la scăldat?
<i>IV. Întrebări aplicative</i>	1. Ce s-ar fi întâmplat, dacă mama nu ar fi observat plecarea lui Nică? 2. Ce s-ar fi întâmplat, dacă băiatul ar fi cerut permisiunea mamei? 3. Ce ar fi putut face Nică pentru a fi salvat? 4. Ce-a făcut-o pe mama să-și pedepsească feciorul? 5. Ce ar fi putut face Nică pentru a nu fi pedepsit?
<i>V. Întrebări analitice</i>	1. Care sunt etapele acțiunii din text? 2. Ce indici construiesc momentele acțiunii? 3. În ce moment se dezlănțuie acțiunea? Ce cuvinte mărturisesc intriga ? 4. Care este momentul cel mai tensionat din povestire? 5. Ce modalități de caracterizare a personajului a folosit autorul?
<i>VI. Întrebări sintetice</i>	1. Cum a procedat Nică într-o altă situație, întâlnită în amintirile lui Ion Creangă? 2. Ce putem generaliza?

<i>VII. Întrebări evaluative</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cum apreciezi comportamentul lui Nică? 2. Nică a avut un comportament corect? De ce? 3. Mama a procedat corect, pedepsindu-l ? 4. Cum te-ai simți în locul lui Nică ? 5. Ce pedeapsă ți-ai alege ? 6. Dacă ar fi mare zăpușeală, ai fugi și tu să te răcorești ?
----------------------------------	--

➤ **STIMULAREA INTERESULUI ELEVILOR**, care presupune concentrarea atenției receptorului asupra obiectului (Ce comunică textul?, Despre ce este el?), sintetizate în tab. 2.

Tabelul 2. Stimularea interesului pentru lectură în baza textului *Copiii în luncă*

<i>Lectura textului:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se solicită elevilor să citească textul integral, în gând. • Se verifică caracterul conștient al citirii prin întrebări ce vizează conținutul textului: <ul style="list-style-type: none"> - Care sunt personajele care participă la întâmplare? - Ce au descoperit cei doi copii? • Se dirijează citirea pe fragmente și explicarea cuvintelor și a expresiilor ale căror sensuri sunt necunoscute elevilor.
<u>Primul fragment:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ce înseamnă cuvântul „luncă”? Găsiți explicația în manual și citiți-o! - Înlocuiți cuvântul „dăruia” cu alt cuvânt potrivit în context. - Ce înțelegeți prin expresia „covorul verde”? <p>Se scrie pe tablă: covorul verde - iarba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alcătuiți un enunț în care să folosiți această expresie. • Găsiți cuvinte cu sens asemănător cuvântului „pufos”. • Ce sunt hainele verzi ale copacilor? • Refaceți propoziția, înlocuind expresia „hainele verzi” cu cuvântul „frunzele”. <p>Ce observați? Se scrie pe tabla: <i>a se înveșmânta - a se îmbraca</i></p>
<u>Al doilea fragment:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Se numesc elevii care să citească al doilea fragment. <p>Se scrie pe tabla: <i>a ticăi - a bate ritmic</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce intonație este indicată în situația: „Ce minune!” De ce? • Spuneți un cuvânt cu sens asemănător cuvântului „minune”. • De ce credeți că autorul a folosit cuvântul „crenguțe” și nu „crengi”? <p>Scriu pe tabla: <i>căptușit - izolat, învelit;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizează asocierea cu hainele căptușite.
<u>Al treilea fragment:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Se numesc doi elevi care citesc fragmentul. • Se scrie la tabla explicația cuvintelor: <ul style="list-style-type: none"> mărișor - nu prea mare golași - fără pene • Alcătuiți un enunț folosind cuvântul „golași”.
Conversație generalizatoare:	<ul style="list-style-type: none"> - Cum arată natura primăvara? - Ce minune au descoperit copiii în luncă? - De ce nu trebuie să atingă ouăle? - Ce au devenit puii pentru copii?

➤ **TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE** este aplicată în baza textului *Vizită*, după I. L. Caragiale. Am abordat această temă pe parcursul a opt lecții, fiecare lecție din perspectiva unei alte inteligențe:

Tabelul 3. Teoria inteligențelor multiple în baza textului *Vizită*, după I.L.Caragiale

Lecția	Tematica lecției cu subiectul : <i>Vizită...</i> , după I. L. Caragiale	Tema propusă pentru realizare	Observații privind îndeplinirea sarcinilor de lucru
I	<ul style="list-style-type: none"> Observarea textului: <ul style="list-style-type: none"> - vocabular, - citire expresivă. 	<p><u>Patru desene colorate:</u></p> <p>a) unul conținând scena vizitei;</p> <p>b) trei reprezentări, din forme geometrice (a lui Ionel, a dnei Popescu, a musafirului); Portret, <u>în relief</u>, al chipurilor celor trei personaje (plastilină).</p>	<p><u>Activitate individuală:</u></p> <p>cinci realizatori, care își distribuie, de acord comun, sarcina.</p>
II	<ul style="list-style-type: none"> Ideile principale; caracterul narativ; relația autor – narator - personaj. 	Interviu cu Ionel (doar întrebări pentru el).	<p><u>Activitate de grup:</u></p> <p>- doi elevi, unul ales după criteriul „interpretare”;</p> <p>- întrebări numerotate, cea mai bună, colorată.</p>
III	<ul style="list-style-type: none"> Povestirea detaliată și cea în rezumat; momentele subiectului. 	Interviu cu Ionel (întrebări pentru el).	<p><u>Activitate colectivă</u> a clasei, de formulare a întrebărilor, prin aprecieri, sugestii.</p>
IV	<ul style="list-style-type: none"> Dialogul și rolul său. 	Interviu cu Ionel (răspunsurile lui, numerotate corespunzător întrebărilor formulate anterior).	<p><u>Activitate de grup:</u></p> <p>- doi elevi (unul, ales după criteriul „interpretare”).</p>
V	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizarea personajului Ionel - schemă orientativă. 	Monologul explicativ al lui Ionel („De ce m-am comportat așa?”...).	<p><u>Activitate de grup:</u></p> <p>doi elevi.</p>
VI	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizarea d-nei Popescu: <ul style="list-style-type: none"> - aplicații, - mijloace de caracterizare. 	Sfaturi pentru d-na Popescu (Ce e de făcut, ca Ionel să devină „băiat bun?”).	<p><u>Activitate de grup:</u></p> <p>doi elevi;</p> <p>- Sugestiile se vor numera;</p> <p>- Va fi colorată soluția considerată ideală.</p>
VII	<ul style="list-style-type: none"> Trecerea de la vorbirea directă la cea indirectă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Două colaje, ce să sugereze ideea de armonie și de dizarmonie în „familie”, cu imagini din lumea plantelor și a animalelor; - Fond muzical înregistrat pe CD, cu aceleași sugestii (armonie și dizarmonie). 	<p><u>Activitate individuală</u> - trei elevi:</p> <p>- doi dintre ei vor realiza colaje, însoțite de note personale și scurte comentarii;</p> <p>- unul va înregistra muzică.</p>
VII	<ul style="list-style-type: none"> Atitudine Interpretativă 	Dezvăluie impresiile trăite în acest text.	<p><u>Activitate individuală</u></p> <p>trei elevi:</p> <p>- un elev- Ionel</p> <p>- un elev-doamna Popescu</p> <p>- un elev-musafirul</p>

➤ JURNALUI REFLEXIV, textul suport „*Charlie și fabrica de ciocolată*”, după Roald Dahl

Pe parcursul a 2 ore din unitatea de învățare se desfășoară următoarele activități de învățare:

- folosirea metodelor gândirii critice pentru explorarea textului: *explozia stelară, cvintetul*;

- identificarea cuvintelor necunoscute și explicarea lor;
- integrarea cuvintelor nou-învățate în rețele lexicale;
- formularea de răspunsuri la întrebări pentru ilustrarea secvențelor narative:
Cine? Ce face? Cum? Când? De ce?
- formularea de răspunsuri la întrebări pentru marcarea secvențelor descriptive:
Ce este descris? Ce face? Cum? De cine? De ce?
- redactarea unor enunțuri explicative, folosind cuvinte din text pentru a prezenta aspecte ilustrate;
- formularea unor opinii cu privire la mesajul reținut din text;
- scrierea creativă pornind de la titlul textului;
- discutarea aspectelor relevante descoperite în text, referitoare la personaj:
Ce îi place personajului? Cum se mișcă/se deplasează? Cum vorbește?

Tabelul 4. Textul *Charlie și fabrica de ciocolată*, după Roald Dahl

SARCINI REALIZATE	
I sarcină:	precizarea textului, autorului, personajelor principale
A II-a sarcină:	<ul style="list-style-type: none"> • Precizarea personajelor secundare: • Recapitularea pe scurt și a semnelor de punctuație. Deoarece domnul Wonka este descris pe îndelete în text, am ales să fie personajul caracterizat și astfel, trei bucățele de ciocolată i-au fost dedicate (însușiri fizice, morale, desen) • Identificarea secvențelor descriptive și dialogate citite de către copii; • Refăcerea traseului parcurs de vizitatori de la intrare până în sala de ciocolată; • Realizarea unui desen a acestor locuri.
A III-a sarcina:	<p>Descrierea fapturilor neobișnuite care lucrează în fabrica de ciocolată. Textul propus este un fragment, se sfârșește fără a da informații despre acestea. A fost un moment când cei care nu au citit cartea și-au dat frâu liber imaginației, iar ceilalți și-au rememorat cele citite.</p> <p>A urmat un cvintet care a plecat de la cuvântul ciocolată.</p> <p>Și-au exprimat propriile opinii și au și argumentat enunțuri date despre ciocolată.</p>
Final:	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda 4 colțuri <p>Pe foi A3, sunt scrise mesaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciocolata este gustoasă și sănătoasă. ▪ Ciocolata este gustoasă, dar nu este sănătoasă. ▪ Ciocolata nu e gustoasă, dar e sănătoasă. ▪ Ciocolata nu e nici gustoasă, nici sănătoasă. <p>Atașate corespunzător, elevii trebuie să reflecteze asupra lor și să aleagă mesajul ce i se potrivește cel mai mult.</p> <p>Au urmat prezentarea cu informații despre beneficiile și riscurile consumului de ciocolată.</p>

Elevii primesc sarcini de lucru prin intermediul cărora se face o incursiune în universul textului, citind, descoperind anumite informații, identificând personajele și locurile prezentate, exprimând propriile păreri.

Tabelul 5. Algoritmul așteptărilor, textul *Charlie și fabrica de ciocolată*, după Roald Dahl

Ce am intenționat?	<ul style="list-style-type: none"> Toate exercițiile pe care le-am propus au avut rolul de a-i implica activ pe elevi și de a-i ajuta să aprofundeze conținutul textului literar. Am conceput o fișă de lucru ale cărei sarcini de lucru se desfășoară pe imaginea unei „ciocolate”.
Ce am obținut?	<ul style="list-style-type: none"> Implicați activ, elevii au explorat singuri textul literar, au extras din text informații esențiale de conținut, au povestit, au descoperit singuri trăsăturile personajelor, au făcut predicții, și-au exprimat opiniile. Demersul didactic a avut un impact pozitiv asupra elevilor. <p><u>Reacțiile elevilor:</u> Elevii au avut reacții pozitive, au fost antrenați și interesați pe tot parcursul celor 2 ore, și-au dus sarcinile la bun sfârșit.</p> <p><u>Feedback-ul oferit elevilor:</u> Îndrumare pe parcursul activității, sprijin, aprecieri verbale.</p>
Ce îmi propun?	Consider că activitățile de învățare propuse au contribuit la formarea competențelor specifice vizate și îmi propun și pe viitor activități atractive care să permită elevilor valorificarea atitudinilor interpretative.

➤ Metoda CAUZA/EFECT...DACA...ATUNCI..., textul suport, *Cei trei prieteni*, (poveste populară)

Tabelul 6. Metoda cauză-efect în baza textului *Cei trei prieteni*

ALGORITMUL	SARCINILE
Ce s-ar întâmpla dacă oamenii n-ar prieteni ?	*Dacă n-ar prieteni atunci n-ar avea cui să se plângă, să-și spună bucuriile...
Cutia fermecată:	<ul style="list-style-type: none"> Conține niște pliculețe. În ele sunt proverbe. Căpitanul fiecărei echipe se apropie și extrage plicul.
Lucrul în echipe:	<ul style="list-style-type: none"> Elevii sunt solicitați să restabilească cuvintele rătăcite pentru a descoperi proverbul, apoi să interpreteze mesajul desprins.
Îmbogățirea vocabularului:	Explicația expresiilor din text.
Citirea model	De către elev care citește bine/ învățător
Întrebări în baza textului	-Când are loc acțiunea în text? Argumentează răspunsul.
Citirea estafetă	(zic “stop” și elevul numește cine să citească mai departe).
Citirea selectivă:	<ul style="list-style-type: none"> Citește fragmentul în care omul se adresează prietenilor? Ce l-a făcut să se adreseze lor? Ce i-a răspuns I prieten? Ce motiv a găsit al II-lea prieten ca să nu meargă cu el? Cine s-a comportat ca un adevărat prieten? Citește fraza care conține ideea principală a textului. Găsește comparațiile aplicate în text.
Lucrul în echipe:	<p style="text-align: center;">BIROUL AVOCAȚILOR</p> <p>I echipă: II echipă: Găsiți și apărați-l pe primul Gasiți argumente și apărați-l prieten. pe al II prieten.</p> <p>III echipă: IV echipă: Găsiți argumente și apărați-l Sunteți judecători obiectivi. pe omul care s-a pomenit Faceți dreptate. în situația dată.</p>
Lucrul independent:	<ul style="list-style-type: none"> Răspunde în scris la întrebarea: <i>Oare ce s-ar fi întâmplat dacă nu mergea cu el al III-lea prieten?</i>



Textul suport: Povestea „Degețica” după H. C. Andersen

Tabelul 7. Interpretarea textului *Degețica*, după H.C.Andersen

I. Prelectura textului	<ul style="list-style-type: none"> • Bună dimineața, iubitorilor de _____, _____, _____ • Degețica e atât de mică, încât pare a fi un (o) _____, _____ • Mi se pare că azi la lecție noi vom _____, _____ • Colegilor le urez... • Se aude un plânset...(secvență audio) • Elevi, ce s-a întâmplat? Să fie oare supărat cineva dintre voi? • Al cui să fie plânsetul? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presupuneri...probabil că un copil..., un pisic... ▪ Condiționez conversația spre textul „Degețica”,după H. Ch. Andersen în concordanță cu imaginile din film, secvență de 1-2 minute. • De ce vă aduce aminte?De textul <i>Degețica</i>, după H. C. Andersen
II. Înțelegerea și interpretarea textului	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Azi vom dezlega tainele literare ale textului „<i>Degețica</i>”și ne vom exprima propria opinie despre personajele textului. ▪ Cei care se vor remarca prin răspunsuri originale vor primi câte o mascotă- Degețica; ▪ Lectura multiplă: în lanț, ștafetă, ecou, în perechi; ▪ Interviu literar; ▪ Utilizarea formulelor de politețe; ▪ Clasa împărțită în două rânduri: își va oferi întrebări în baza textului
III. Reflecția	<ul style="list-style-type: none"> • Ordonarea în grup a ideilor textului: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Broasca urâtă ✓ Salvarea de către peștișori ✓ Salvarea rândunicii ✓ Împăratul florilor • Dezvoltarea fiecărei idei; • Vizionarea unei secvențe din filmul „<i>Degețica</i>”, momentul în care Degețica salvează rândunica; • Expunerea orală a fragmentului de text ce corespunde secvenței video, vizionate. • Cum apreciați comportamentul Degețicăi? • Caracterizați-o pe Degețica conform însușirilor din text

Tabelul 8. Aplicarea strategiilor didactice. Textul suport: *Legenda lui Moș Crăciun*

Metoda: CUBUL	<p><u>Descrieți</u> omul bătrân din text.</p> <p><u>Comparați</u> traiul bătrânului cu cel al copiilor.</p> <p><u>Alcătuți</u> familia lexicală a cuvântului „joc”.</p> <p><u>Analizați</u> părțile de vorbire învățate: <i>El a meșterit jucării minunate.</i></p> <p><u>Argumentați</u> că textul este o legendă?</p> <p><u>Asociați</u> corect îmbinările de cuvinte pentru a obține comparații:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obraji roșii • ochi negri <ul style="list-style-type: none"> • ca tăciunele • fulgi mari • ca niște fl uturi • ca para focului
Metoda: CERCUL DE ROL	<p>I. <u>Pictorii</u> Redați prin desen starea emoțională a crăiesei zăpezii la final de text.</p> <p>II. <u>Poeții</u> Alcătuiți versuri despre crăiasa zăpezii în baza rimelor propuse:</p> <p style="padding-left: 40px;">_____ toată _____ decorată. _____ zboară _____ dispară.</p> <p>III. <u>Actorii</u> Prezentați prin gest, mimică și replică stările sufletești pe care le-a trăit Crăiasa Zăpezii în momentul desfășurării acțiunilor în text.</p> <p>IV. <u>Muzicienii</u> Compuneți și interpretați melodia pentru versurile propuse:</p>

	<p>Într-o zi Crăiasa Zăpezii Și pleacă departe-n zare Se-mbracă în catifea La copii mititei.</p> <p>V. <i>Naturaliștii curioși</i> Amintiți-vă despre unele curiozități despre Moș Crăciun, apoi relațați colegilor.</p>
<p>Metoda de sinteză a textului : FIȘA DE LECTURĂ, ce presupune completarea enunțurilor în baza textului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personajul principal al legendei este <i>un om bătrân</i> . • Acțiunea se desfășoară la început (unde?) <i>marginea unei păduri</i>, apoi în <i>Împărăția Zăpezilor</i>, iar în final <i>în sat</i>. • Mi-a părut ciudat că <i>moșul a pornit singur la drum</i>. • Sunt curios/curioasă să aflu dacă moșul <i>trăiește</i>. • Aș vrea/n-aș vrea să trăiesc în Țara Zăpezilor, pentru că <i>e foarte frig</i> . • Sunt convins/convinsă că copii îl vor aștepta <i>în fiecare an</i>. • Dacă aș putea, aș <i>face jucării pentru cei mici</i>. • Mă bucur enorm atunci când <i>vin sărbătorile de iarnă</i>. • Învățătorul urmărește să formeze elevilor deprinderi de comunicare orală.

În concluzie, formarea atitudinii interpretative a elevului față de textul literar solicită a fi inițiată prin aplicarea strategiilor didactice. Calitatea interpretării este determinată de acuratețea comprehensiunii, datorită strategiilor implementate și importanța lor. Cristalizăm preferința literară a cititorului și atitudinea lui pozitivă față de un personaj, care îi servește drept model elevului. Imaginea creată a provocat discuții care au generat reflecții valorice determinate de trăsăturile personajelor. Evidențiem o pledoarie pentru: comunicare; creativitate; atitudine vis-a-vis de mesaj, personaje, valori. Strategiile didactice care tocmai ar stimula interesul de cunoaștere a elevilor, ar motiva activitatea lor de lectură și de interpretare a textelor literare, valorificate conform condițiilor stabilite, au contribuit la formarea atitudinilor interpretative ale elevilor din clasele primare.

Bibliografie

1. Baraliuc N. Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Autoref. teză dr. ped. Ch.: Institutul de Științe ale Educației, 2010. 30 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău, 2004.
3. Chindriș Ș. A. Strategii de dezvoltare a abilităților de lectură la școlarii mici. Lucrare de disertație. Arad, 2014. 60 p.
4. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Ed. I. București: Minerva, 1988. p. XIII.
5. Jude I. Psihologia socială și optim educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
6. Marin M. Didactica lecturii. Ch: Cartier, 2013.
7. Marino A. Hermeneutica ideii de literatură. Cluj-Napoca: Dacia, 1987.
8. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. ediția a II-a, revăzută. București: Sigma. 2001. 311 p. ISBN 9975-906-41-9. p.61.
9. Șerdean I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint. 2008. 320 p. ISBN 978-973-135-233-6. p.219.

ESENȚA ȘI STRUCTURA PROCESULUI DE INSTRUIRE

Vasile PANICO, conf. universitar, dr. în pedagogie
Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Rezumat. Articolul este consacrat analizei și dezvoltării conceptului de instruire. În lucrare se elucidează, se nominalizează și se caracterizează etapele activității de instruire. O atenție specifică se acordă evidențierii condițiilor psihopedagogice de realizare a relațiilor dintre activitatea de predare și activitatea de învățare și caracterizării etapelor activității de învățare.

Cuvinte-cheie: instruire, predare, învățare, etapele activității de predare, etapele activității de învățare.

Abstract. The article is devoted to analyzing and enabling the concept of training. In the paper, the stages of the training activity can be elucidated, nominated and identified. A specific attention is given in psychopedagogical conditions to achieve a relationship in terms of teaching and learning functions and characterization of the stages of learning activities.

Keywords: training, teaching, learning, teaching activity stages, learning activity stages.

Introducere. În științele pedagogice instruirea se definește ca un proces orientat, planificat de interacțiune a pedagogului și elevilor în cadrul căreia se realizează obiectivele învățării [1;3;6]. Procesul instruirii reprezintă o componentă a procesului pedagogic/educațional. Cristea S. subliniază, că instruirea/educația formală „implică activități și acțiuni cu finalitate pedagogică realizate în contextul instituțiilor/organizațiilor specializate în educație/instruire, structurate pe niveluri școlare (primar, secundar, superior) și postșcolare/postuniversitare (activități de perfecționare, reciclare etc.). Este evidentă în activitatea de instruire, organizată, planificată și realizată cu rigurozitate normativă în cadrul procesului de învățământ, conform unor documente curriculare obligatorii, ierarhizate pedagogic (plan de învățământ, programe și manuale școlare/universitare)” [2, p.113].

Instruirea a apărut ca o necesitate a pregătirii generației tinere pentru reproducerea vieții sociale, a culturii materiale și spirituale. Scopul instruirii constă în asimilarea de către generația tânără a experienței sociale. Acest scop servește ca factor și forță motrică a procesului de instruire. Scopul instruirii se concretizează în obiective și conținutul al învățământului care reprezintă al doilea component al instruirii. Conținutul învățământului se însușește de către elevi datorită eforturilor pedagogilor și vârstnicilor. Pedagogul este participantul inevitabil al procesului instructiv, iar activitatea lui de predare și evaluare este componentul obligatoriu al sistemului de învățământ. Funcția activității de predare constă în adaptarea pedagogică a experienței sociale, transformarea ei în conținut al procesului de învățământ și în organizarea învățării. Vorbind despre pedagog, se are în vedere subiectul colectiv – alcătuirii de curriculum, manuale și alte mijloace didactice, persoanele care nemijlocit interacționează cu elevii/studentii. De aici reiese că, activitatea de predare este o componentă inevitabilă a procesului de instruire. Instruirea există și funcționează datorită

activității de învățare, care reprezintă o altă componentă importantă a ei. Învățarea decurge numai datorită prezentei la elevi a motivelor / trebuințelor cognitive, adecvate scopului și obiectivelor instruirii. Motivele / trebuințele cognitive sunt o condiție necesară a activității de învățare și a procesului de instruire.

Instruirea prevede ca pedagogul să organizeze și să realizeze procesul însușiri nu numai a cunoștințelor, capacităților, nu numai stimularea motivelor cognitive care asigură activitatea învățării, dar și formarea la elevi a atitudinilor emoționale față de componentele procesului instructiv și realitatea înconjurătoare reflectată în conținutul materiei/informației de învățământ. Procesul de instruire presupune efectuarea evaluării și autoevaluării. La rândul lor evaluarea și autoevaluarea asigură funcționarea conexiunii inverse în procesul de instruire. Următoarea componentă a procesului de instruire o reprezintă formele de realizare a acțiunilor de învățământ: lecția școlară; lucrările de laborator și practice; excursiile didactice; consultațiile ș. a. [4].

Structura procesului de instruire. Instruirea în calitate de activitate socioumană poartă caracter bilateral. Ea presupune reciprocitatea acțiunilor de predare și de învățare care se desfășoară în anumite condiții psihopedagogice. Instruirea este constituită din activitatea de predare și activitatea de învățare, însoțită permanent de un sistem de condiții psihopedagogice, motivațional activată, evaluată și autoevaluată permanent. Reieșind din această structură conchidem, *că instruirea în calitate de activitate socioumană sintetic organizată* nu poate exista și funcționa în lipsa unei din aceste două tipuri de activități nominalizate, în lipsa unei interacțiuni permanente dintre ele. În acele condiții când în cadrul predării nu se desfășoară activitatea de învățare orientată spre însușirea materiei de învățământ instruirea este nefuncțională, lipsită de sens procesual și rezultativ.

Activitatea de învățare începe atunci când se activează motivele /trebuințele cognitive, când învățarea este benefic proiectată și organizată în caz contrar interacțiunea didactică/educațională nu va fi funcțională. Instruirea în calitate de activitate socioumană devine funcțională și prevede/presupune în mod obiectiv o interinfluență/interacțiune de proiectare/autoproiectare, reglare/autoreglare realizate permanent de către agenții procesului predării, pe de o parte, și subiecții acțiunilor de învățare, pe de altă parte. Deci, instruirea devine funcțională atunci când: învățarea se transformă în autoînvățare; condițiile psihopedagogice create de agenții educaționali și de mediul de viață favorizează/activează în mod deplin și amplu acțiunile de învățare și motivele/trebuințele de creștere a elevilor/studentilor; se creează o unitate între acțiunile predării/pedagogului și acțiunile învățării/elevului; se creează o interacțiune între sfera motivațională a pedagogului și sfera motivațională a elevului/elevilor; în cadrul instruirii se respectă norma complexității materiei de învățământ și a ritmului învățării raportat la specificul proceselor cognitive ale elevului/elevilor și nu în ultimul rând de crearea condițiilor/situațiilor psihopedagogice de succes în învățare.

Succesul/rezultatul pozitiv și favorabil al elevului/studentului în cadrul învățării reprezintă factorul fundamental, forța motrică în dezvoltarea motivelor/trebuințelor de învățare și este determinat de următoarele condiții psihopedagogice de bază: procesul instruirii permanent necesită să fie însoțit de un fond emoțional pozitiv; instruirea necesită să fie orientată spre viitor, să anticipeze procesul de dezvoltare a personalității și permanent să se bazeze/fundamenteze pe nivelul de dezvoltare generală și specifică a elevilor/studentilor; instruirea trebuie să activeze uniform și echilibrat toate procesele psihice ale elevilor; să formeze și să dezvolte atitudinile comportamentale a elevilor/studentilor de ordin moral, cognitiv, ecologic, profesional, estetic etc.; permanent să formeze și să reactualizeze contradicțiile dintre cunoscut și necunoscut, dintre cunoștințele și abilitățile însușite anterior, pe de o parte, și cunoștințele și abilitățile noi necesare pentru a fi studiate; materia de învățământ și sistemul de atitudini generate în cadrul instruirii permanent necesită să se raporteze la mediul de viață sociouman, să posede caracter pragmatic și anticipativ.

Condițiile realizării interrelațiilor dintre activitatea de predare și activitatea de învățare sunt multiple și se află în raport direct cu factorii psihosociali, psihopedagogici, anatomo-fiziologici, mediul de viață și activitate a subiecților educaționali. Efectul/rezultatul instruirii se află în relații/raporturi directe cu procesul de activare a forțelor psihice a elevilor/studentilor.

Interacțiunea predării și învățării se desfășoară în mod nemijlocit și mijlocit. Acțiunile nemijlocite se realizează de către cadrul didactic prin organizarea formelor de instruire concrete: lecții, lucrări practice și de laborator, lucrul pentru acasă, consultații etc. Acțiunile mijlocite de predare se derulează/organizează de către elaboratorii de politici educaționale, de curriculum școlar, de manuale de învățământ și alte mijloace didactice. Activitatea de predare în mod obligatoriu și necondiționat presupune prezența activității de învățare. Procesul predării în anumite situații este posibil să se deruleze și-n lipsa funcționării activității de învățare atunci când: materia de învățământ este de o complexitate înaltă; motivația cognitivă a elevilor este redusă sau lipsește totalmente; ritmul predării nu se raportează la forțele cognitive ale elevului/studentului etc. În astfel de situații instruirea poartă caracter nefuncțional și este lipsită de rezultat formativ/educațional.

Din cele expuse mai sus deducem legitatea fundamentală a procesului de instruire – *interrelația sau legătura reciprocă dintre activitatea de predare și activitatea de învățare. Instruirea reprezintă o activitate socioumană care include în sine în mod sintetic și adaptiv/readaptiv aspecte a activităților de cunoaștere, de comunicare, de muncă, de joc, profesionale, estetice, tehnologice etc. orientate/direcționate și organizate pentru formarea și dezvoltarea personalității, grupelor/asociațiilor de oameni.*

Instruirea devine funcțională atunci, când ea activează și obiectivează procesul învățării, când învățarea ca activitate sociopractică *concrește*, generează și activează procesele psihice ale subiecților educaționali. Este cazul să menționăm, că comunicarea pedagogică/didactică, care permanent se derulează în cadrul instruirii, facilitează/înlesnește procesul de formare a

motivației de învățare a elevilor/studentilor și servește ca factor decisiv în formarea componentei atitudinale a competențelor. Deci, învățarea în calitate de activitate sociopractică/externă reprezintă un *prototip a activității de predare*, care în cadrul interiorizării activează, susține energetic și relaționează forțele psihice ale elevilor/studentilor: perceperea, înțelegerea, chibzuirea, generalizarea, gândirea divergentă și convergentă, imaginația, motivația, voința, sfera emoțională, atenția, limbajul etc.

Instruirea în calitate de activitate sociopractică reprezintă un mod fundamental de „relaționare și echilibrare” a predării și învățării, activitate care generează dezvoltarea psihicului la elevi/studenti în mod planificat, organizat și obligatoriu. Printr-o formulă liniară instruirea ar putea fi reprezentată astfel: activitatea de instruire = finalități + motive/trebuințe de învățare + activități de predare-învățare-evaluare + rezultatele învățării. ***Etapetele activității de instruire și caracteristica lor.***

Finalitățile instruirii (exprimate prin scopuri și obiective). Ele sunt determinate de comanda socială (politicile educaționale la nivel național, european și mondial).

Componenta motivațională (motivele sociomorale, cognitive, profesionale, de autorealizare, estetice etc.)

- Conținutul materiei de învățământ proiectat în curricula școlară și reflectat în manualele de învățământ și alte surse didactice.
- Componenta procesuală – sistemul de acțiuni operaționale prin care se realizează și se activează interacțiunile predării-învățării (metode, procedee/tehnici și alte mijloace de instruire).
- Componenta evaluativă și autoevaluativă.
- Componenta rezultativă a instruirii (schimbările obținute în dezvoltarea generală și specifică a personalității elevului/studentului din punct de vedere psihic, socio-educational și anatomo-fiziologic).

Relațiile dintre procesul cunoașterii și procesul învățării/cunoașterii didactice ca componentă fundamentală a instruirii. Învățarea sau activitatea elevului/studentului reprezintă o componentă sau un aspect a procesului cunoașterii care se derulează în condiții psihopedagogice special organizate. În cadrul învățării elevii nu descoperă noi cunoștințe/adevăruri științifice. Elevii/studentii pot și sunt capabili în anumite circumstanțe pedagogice să însușească în mod creativ materia de învățământ. În astfel de situații (prin rezolvarea de sarcini și situații-problemă) activitatea de învățare în mare măsură se apropie de procesul de cunoaștere științifică. Subiecții activității de învățare percep informația, formulează/crează contradicții dintre cunoscut și necunoscut, elaborează ipoteze sau presupuneri, elaborează unele obiective de investigație, trasează căile și mijloacele de descoperire a noilor cunoștințe/adevăruri științifice valorice personal, formulează unele concluzii sub conducerea pedagogului sau în mod independent etc., de regulă cunoscute în științe și arte. Astfel subiecții activității de învățare se cunosc și obțin unele abilități

elementare de investigație științifică. Deci, putem constata faptul, că predarea-învățarea creativă reprezintă un aspect pedagogic special organizat de inițiere a elevilor/studentilor cu procesul cunoașterii științifice.

Cunoașterea științifică și activitatea cognitivă/învățarea manifestă, după cum am observat, unele manifestări comune însă nici într-un caz nu sunt identice. Învățarea reprezintă un sistem de acțiuni cognitive psihologizate și pedagogizate și raportate la nivelul de dezvoltare generală și specificul fiecărui elev/student.

Instruirea ca interacțiune a predării și învățării are menirea de a accelera procesul de cunoaștere a adevărilor științifice și a creațiilor din domeniul artelor. În cadrul instruirii informația proiectată se însușește de către subiecții educaționali preponderent în mod didacticist prin faptul, că învățătorul/profesorul comunică conținutul materiei de învățământ, proiectat în curricula școlară și reflectat în manualele de învățământ, inclusiv și în alte surse didactice. Procesul învățării reprezintă, după cum am accentuat, un aspect/o variantă psihopedagogizată a cunoașterii științifice, organizată și desfășurată în condiții sau situații didactice. Instruirea reflectă în sine aspecte și a altor tipuri de activități socioumane/sociopractice: de comunicare, de muncă și motrice, de joc și estetice, ecologice și igienice, morale, de orientare și formare profesională etc. Reieșind din ideile expuse mai sus constatăm, că *învățarea reprezintă un proces pedagogic care sintetizează în sine aspecte sau componente a tuturor tipurilor de activități sociopractice/socioumane psihopedagogizate, raportate la nivelul de formare și dezvoltare a subiecților învățării, la vârsta de școlarizare (învățământ primar, gimnazial, liceal, universitar, profesional, de reciclare și de recalificare).*

Caracteristicile activității de învățare. Activitatea de învățare/cognitivă posedă unele aspecte comune cu activitatea de cunoaștere științifică, însă nu-s identice după cum se tratează în unele surse pedagogice. Unitatea și specificul lor constau în următoarele:

- În cadrul învățării/cunoașterii didactice personalitatea însușește cunoștințele, abilitățile despre natură, societate și om cunoscute și reflectate în științe și arte. Subiecții activității de învățare se cunosc și redescoperă pentru sine noul. În cadrul cunoașterii sociale/științifice se descoperă noi idei, concepte, teorii (noi adevăruri științifice).
- Atât la baza cunoașterii științifice, cât și la baza învățării/cunoașterii cognitive se află motivele/trebuințele umane. Menționăm, că motivele/trebuințele cunoașterii științifice sunt orientate/direcționate spre obținerea noului în științe și arte, iar trebuințele/motivele activității cognitive/de învățare sunt orientate, planificate/proiectate spre însușirea adevărului cunoscut în științe și arte. Comunitatea acestor două tipuri de activități socioumane au la bază multe trebuințe/motive identice, care și reprezintă forța motrică a activității de învățare și a activității de cunoaștere științifică.
- Cunoașterea științifică posedă mijloace specifice de explorare a realității: sistemul de probleme de cercetare, obiectul și scopul, ipoteza/presupuneri și obiectivele de investigație, criteriile/indicii, sistemul de metode de cercetare[5]. Mijloacele activității

de învățare îl reprezintă sistemul de principii și reguli, obiective și conținuturi, metode și procedee, forme de instruire. Accentuăm, că în cadrul învățării/cunoașterii didactice învățătorul/profesorul aplică inclusiv și mijloace de cunoaștere științifică cu scopul de inițiere și cunoaștere elementară a elevilor/studentilor cu logica și metodologia de cunoaștere științifică. În astfel de situații instruirea sintetizează în sine unele aspecte ale activității științifice.

Următoarea caracteristică a raportului dintre activitatea de cunoaștere și activitatea de învățare constă în examinarea rezultatelor obținute. Rezultatele sau finalitățile instruirii îl constituie personalitatea elevului/studentului educată și dezvoltată din punct de vedere intelectual, moral, estetic, profesional, politic, economic, managerial etc., iar finalitățile cunoașterii științifice îl reprezintă descoperirile obținute de științe și arte sub formă de noi cunoștințe: teorii, legități, relații, principii se reguli etc.[5]. Atât cunoașterea științifică cât și activitatea cognitivă a elevilor/studentilor sunt generate de un sistem de contradicții dintre cunoscut și necunoscut. Specificul constă în faptul, că în cadrul cunoașterii științifice și arte contradicțiile se depistează ca fapt dintre cunoscut și necunoscut din punct de vedere social, iar în cadrul cunoașterii didactice apar și se creează în mod intenționat/special contradicții dintre ceea ce cunoaște și posedă elevul/studentul, pe de o parte, și cunoștințele priceperile și deprinderile necesare pentru a fi posedate de elev/student, pe de altă parte.

În baza celor relatate **conchidem**: subiecții activității de învățare se încadrează în sistemul de activități socioumane sub aspect didactic, pedagogic/educațional; instruirea sau activitatea de predare-învățare-evaluare reprezintă o activitate sociopractică, care *reflectă în sine în mod sintetic aspecte* ale tuturor tipurilor de activități socioumane (de cunoaștere, de comunicare, de joc, tehnologică, sport, estetică, profesională etc. Instruirea este orientată spre însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, formarea și dezvoltarea atitudinilor. Obiectivul major al instruirii constă în dezvoltarea benefică anatomo-fiziologică, psihică și educațională a personalității.

Bibliografie

1. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: Editura ALL, 2002.
2. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației. V. 4, București: DPH, 2017.
3. Cucoș S. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom, 2014.
4. Panico V. Pedagogia: seminare și lucrări practice. Chișinău: UST, 2007.
5. Panico V. Interconexiunea teoriei și practicii educaționale. Definierea și structura procesului educațional. În: Materialele Simpozionului internațional. Ediția a X-a. Responsabilitate publică în educație. Constanța 24-25 noiembrie 2018, p.161-166.
6. Андреев В. А. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань: Издательство Казанского Университета, 1996.

CONTINUITATEA – CONDIȚIE INERENTĂ A EDUCAȚIEI COPILOR DE 6-9 ANI

Valentina PASCARI, dr. în ped., conf. univ.

Centrul de Formare Profesională Continuă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Summary. Informațiile abordate în articolul „Continuitatea – condiție inerentă a educației copiilor de 6-9 ani” prezintă o întemeiere teoretică a conceptului de continuitate, fiind bazată pe dovezi științifice în domeniu. Esența conținutului este dată de noțiunea „continuitate” ca un proces complex, care presupune existența unor disponibilități specifice pentru educația copiilor de 6-9 ani. Se evidențiază ideea că fenomenul continuității este un proces de dezvoltare evolutivă a individului la fiecare treaptă a sistemului de învățământ continuu, ca urmare, crearea unui sistem de condiții, care ar favoriza trecerea lejeră a copiilor de la grădiniță la școală. Așadar, în fața școlii se ridică o problemă majoră, care nu trebuie să rămână în fundal, ci, alimentată teoretic și metodologic, să constituie piatra de încercare a calității educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva continuității.

Cuvinte-cheie: continuitate, proces complex, legătură, dezvoltare, evolutiv, relaționare, etape de învățare și dezvoltare, educație.

Summary. The information addressed in the article "Continuity - an inherent condition of the education of children aged 6-9" presents a theoretical basis for the concept of continuity, being based on scientific evidence in the field. The essence of the content is given by the notion of “continuity” as a complex process, which presupposes the existence of specific availabilities for the education of children aged 6-9. The idea that the phenomenon of continuity is a process of evolutionary development of the individual at each stage of the continuous education system is highlighted, as a result, the creation of a system of conditions, which would favor the easy transition of children from kindergarten to school. Therefore, in front of the school there is a major problem, which should not remain in the background, but, fed theoretically and methodologically, to be the cornerstone of the quality of education of children aged 6-9 from the perspective of continuity.

Keywords: continuity, complex process, , connection, development, evolutionary, relationship, stages of learning and development, education.

Unul din factorii esențiali, ce asigură dinamismul social, stabilitatea psihică și potențialul creativ al copilului, îl reprezintă procesul de învățământ integral. Lipsa continuității la una sau la altă secvență a procesului de învățământ creează impedimente, greu de depășit, în calea succesului în învățare, de la o treaptă la alta.

Abordarea conceptului de continuitate în știința pedagogică relevă o gamă bogată de semnificații. Astfel, la ora actuală, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii și interpretării esenței pedagogice a continuității.

Conform afirmațiilor specialiștilor în domeniul pedagogic, noțiunea de continuitate a avut și continuă să aibă o evoluție specială și un impact deosebit asupra sistemului de învățământ, începând cu preșcolăritatea și până la școala superioară, asupra formării

personalității, asupra activităților umane din postmodernitate (I. A. Comenius, B.Bloom, L.Hainaut, C.Cucoș, I.Bontaș, A.Nicolau, В.А. Слостенин, Т. Callo, VI. Guțu etc.).

Problematika continuității ca principiu pentru prima dată a fost argumentată teoretic de către pedagogul ceh I. A. Comenius în lucrarea „Marea didactică”. În acest sens, autorul propune un principiu pedagogic fundamental: educația să se facă ținându-se seama de treptele de dezvoltare ale individului, de particularitățile sale de vârstă. Din această perspectivă, I. A. Comenius constată că natura se află într-o mișcare continuă înainte, nu se oprește niciodată, nu se apucă din nou, abandonând ceea ce a început, dimpotrivă, continuă ceea ce a început. Ca urmare, activitățile trebuie să fie structurate în așa fel încât *conținuturile ulterioare să se bazeze pe cele anterioare*, dar cele precedente să se fixeze prin ulterioare. În același context, el examinează continuitatea de pe pozițiile didacticii, ca pe o necesitate a procesului de învățare [3]. Prin urmare, I.A Comenius, pentru prima dată, a încercat să identifice continuitatea *ca pe o categorie pedagogică universală*, care are impact asupra tuturor problemelor pedagogice.

În aceeași problemă se înscrie și conceptul lui J.J.Rousseau, care îndeamnă la cunoașterea naturii copilului pentru a înțelege și a respecta particularitățile vârstei copiilor, menționând totodată că copilăria este o perioadă de vârstă care se deosebește de adult nu numai cantitativ, ci și calitativ. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o ființă cu particularități specifice, cu cerințe și năzuințe proprii [Apud, 8]. *Acest fapt îndreptățește afirmația noastră că funcționalitatea integralității și continuității presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor de 6-9 ani.*

Printr-o analiză a ideilor cercetătorilor, identificăm continuitatea încadrată în contextul categoriei de *principiu*, care asigură *coerența și reciprocitatea între toate treptele de învățământ*, începând cu preșcolară și până la cea superioară. Deși unii autori nu operează cu conceptul „principiu”, de fapt, dezvăluie esența principiului continuității ca principiu de învățare și educație a tinerei generații. Astfel, К. Золотарь subliniază că „continuitatea presupune *corelarea și legătura între toate treptele de lucru instructiv-educativ*, care contribuie la eficientizarea calității acestui proces [11, p. 114]. În aceeași optică, studiul realizat de А. Люблинская se întemeiază pe principiul direcționării și integrării personalității [12, p. 34], care, în opinia noastră, constituie *reperul de bază în asigurarea continuității între treapta educației preșcolare și învățământul primar*. Prin urmare, este importantă conturarea conținuturilor activității copiilor din instituția preșcolară și clasa I, respectându-se succesiunea între acestea și căile de stabilire a continuității.

Alți autori consideră continuitatea ca *principiu pedagogic general*. Din această perspectivă, fenomenul continuității, raportat la învățare, necesită asigurarea legăturilor neîntrerupte dintre diferite laturi, părți, etape și trepte ale învățământului, dar și în interiorul acestora; extinderea și aprofundarea cunoștințelor dobândite în etapele anterioare de învățare: ordonarea unor idei și concepte într-un sistem riguros de

cunoștințe, abilități și deprinderi de factură „*spiraloidă*” în vederea desfășurării întreg procesului de învățare, a formelor și metodelor de lucru, luând în calcul modificările calitative care se produc în personalitatea copilului [113, p. 10]. În același timp, continuitatea dintre instituțiile de învățământ reprezintă principiul ce consolidează sistemul de învățământ. În acest sens, autorul observă *caracterul universal* al acestui principiu din perspectiva respectării legităților procesului educațional, realizării logicii lui, de rezolvare a contradicțiilor [10, p. 50].

După cum vedem, în pedagogie mulți cercetători interpretează continuitatea sau ca principiu metodologic, sau ca principiu pedagogic general de organizare a procesului educațional la diverse etape ale sistemului de învățământ. Prin urmare, abordarea continuității ca principiu metodologic și ca principiu pedagogic general are o mare importanță pentru înțelegerea esenței teoretice a continuității în procesul educațional, începând cu treptele inferioare de învățământ (preșcolaritate și învățământ primar) și până la cele superioare. Pe baza acestei abordări, putem să identificăm un set de *acțiuni privind dezvoltarea relațiilor de continuitate în educația copiilor la etapa incipientă*.

O învățare durabilă și eficientă este realizată într-o ordine logic-sistemică și se desfășoară într-o manieră continuă, fără salturi și întreruperi. Unitățile și elementele de învățământ se află dispuse într-o organizare ierarhică, astfel încât fiecare element de conținut urmează după altele și este urmat de altele. Acest fapt a determinat abordarea continuității ca *principiu didactic*. În acest context, unii autori abordează *principiul învățării sistematice și continue* (I.Bontaș, A.Nicolau, T Cozma, I.Neacșu, Б. Есипов, Т. Ильина, П.Пидкасистый, В. Андреев etc.). Din această perspectivă, fiecare element nou al cunoașterii devine o proprietate a copilului, atunci când acesta se bazează pe ceea ce este deja cunoscut, atunci când el se încorporează ușor în ceea ce este deja însușit. În același timp, această *legătură între nou și vechi* ar trebui să fie pusă în mișcare de la vechi la nou, precum și din nou la vechi. Noul va deveni o proprietate a conștiinței noastre numai în cazul în care acesta este organic inclus în sistemul de cunoștințe și abilități, când învățătorul ține cont de acesta, știe în ce doze să integreze materialul nou, astfel încât acesta să se înscrie pe deplin în conștiința copilului, și care ar putea servi drept instrument de lucru în continuare în vederea achiziționării de noi elemente ale cunoștințelor.

Principiul învățării sistematice și continue, în opinia cercetătorilor A.Nicolau și T.Cozma, se manifestă în arealul educațional în contextul a două niveluri și prezintă două aspecte pentru fiecare dintre acestea [5, p. 51]:

1. *la nivelul sistemului de învățământ*, unde prin politica educațională se poate construi și organiza un sistem coerent și deschis, prin elaborarea unor documente educaționale care să stipuleze în mod explicit coordonări sistematice și continuitate firească între diferitele cicluri de învățământ.

2. *la nivelul procesului de învățământ*, cele două aspecte ale acestui principiu reclamă o învățare realizată într-o manieră sistemică și continuă.

- *aspectul sistemic* presupune o ordonare a informațiilor conform unei logici a actului de învățare, a disciplinei respective și a didacticii. Fiecare element al materialului studiat va fi legat în mod logic de alte elemente, cele prezente bazându-se pe cele anterioare.
- *aspectul continuu* presupune realizarea fluentă, logică, eșalonată, permanentă, consecventă și fără salturi a procesului educativ.

Deci, învățarea sistemică reprezintă o condiție a continuității în însușirea cunoștințelor, de la un an la altul, de la o treaptă la alta.

Sistematizarea ofertei informaționale presupune integrarea în contexte logice/psihologice/ pedagogice (a informației). *Ordonarea* informației trebuie să respecte logica disciplinei de învățământ/științei particulare în formarea liniară, concentrică, genetică dar și logica învățării [6, p. 145]. La fel și I. Bontaș consideră continuitatea ca o orientare spre *sistematizarea cunoștințelor*. Succesiunea și continuitatea, în viziunea autorului, se află în corelație cu logica expunerii materiei, adică decurge în mod firesc una din alta, se completează pe un plan superior una pe alta [1, p. 106]. În același context, este recomandabilă evitarea secvențierilor, care ar asigura o anumită structuralitate și integrativitate a cunoștințelor destul de eterogene sub aspectul conținutului [Apud, 2]. Astfel, continuitatea presupune o trecere firească, relativ ritmică, printr-o succesiune logică a informației.

Alt concept cu valoare de *principiu* este și *interdisciplinaritatea în contextul procesului continuu* al activității de învățare. Relațiile interdisciplinare, consideră G. Gusdorf, sunt niște coincidențe de scop și conținut ce se stabilesc în mod obiectiv între disciplinele de învățământ. Organizarea interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline. De aici și câteva *valențe formative* ale interdisciplinarității realizate în procesul de învățare prin prisma continuității: reactualizarea cunoștințelor; asocierea achizițiilor dobândite la alte discipline; explorarea, utilizarea achizițiilor de la o activitate practică la altă activitate – cognitivă [4, p. 243]. Esența acestui principiu se exprimă prin cerința ca toate conținuturile transmise copilului să fie astfel organizate și proiectate încât să reprezinte o continuare logică a celor însușite anterior, în care să se integreze sistemic, asigurând o înaintare progresivă în învățare.

Din perspectivă psihologică, *sistematizarea* și continuitatea se bazează pe principiul transferului (specific și nespecific), pe realizarea unor conexiuni intra- și interdisciplinare [7, p. 356]. Cerințele acestui principiu vizează deopotrivă activitatea cadrului didactic, precum și pe cea a copilului. Deci, sistematizarea, pe de o parte, exprimă cerința ca întreg conținutul proiectat și transmis copilului/elevului să fie organizat într-un sistem și să asigure condițiile adecvate pentru integrarea acestuia în ansamblul achizițiilor anterioare, pe de altă parte, *continuitatea* constituie o consecință firească a condițiilor sistematizării, evidențiind articularea logică a conținuturilor asimilate în diferite momente temporale.

Această cerință este asigurată atât prin *documentele școlare* (planul cadru, programele școlare, manualele școlare), cât și prin activitatea didactică propriu-zisă. Astfel, în planul-cadru putem identifica respectarea acestui principiu la nivelul ciclurilor curriculare (obiectivele de formare pe fiecare ciclu: preșcolar-primar) și succesiunea disciplinelor de învățământ în cadrul ariilor curriculare. La nivelul programei, sistematizarea și continuitatea se realizează prin organizarea liniară, concentrică și în spirală a conținuturilor instruirii, reflectând însăși logica de construire a disciplinei respective. La nivelul manualului școlar – prin gruparea tematică a lecțiilor și articularea lecțiilor [Ibidem, p. 361]. Deci, respectarea acestui principiu are efecte formative la nivelul personalității, prin formarea deprinderilor de activitate sistematică, a spiritului și rigoare în gândire și acțiune, care îi permite copilului să se adapteze fără dificultăți la școală.

O viziune identică întâlnim și la B. Андреев, care readuce în prim plan continuitatea, evidențiind principiile generalizatoare, printre care numește și *principiul sistemic*, care se realizează printr-o serie de principii pedagogice: integrității, relațiilor interdisciplinare și intradisciplinare, iar principiul dezvoltării, potrivit autorului, se realizează cu ajutorul principiului pedagogic al continuității și perspectivei [9, p. 53]. Astfel, autorul subliniază importanța principiului continuității în procesul educațional.

În unele cercetări se demonstrează necesitatea promovării principiului continuității între treapta educației preșcolare și a învățământului primar în trei direcții: (a) realizarea *curriculumului*; (b) identificarea specificului *relaționării adulților cu copiii*, prin crearea comunității copii-adulți; (c) *organizarea procesului pedagogic* la aceste trepte de învățământ (preșcolar și învățământ primar) [14, p. 10].

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că cercetătorii abordează continuitatea din perspectiva diferitor semnificații: ca parte a principiului sistematic și continuu; ca o condiție didactică; ca un mijloc sau o cale; ca sistem; ca metodă etc. Totodată, trebuie remarcat faptul că majoritatea cercetătorilor evidențiază aspectul conținutal – informațional al continuității în învățare. Prin urmare, aceste abordări ale continuității în învățare conturează esența, subliniază universalitatea și polifuncționalitatea ei.

În tentativa de a sintetiza ideile ce esențializează continuitatea, putem pune în acord următoarele **concluzii**:

1. Din abordările teoretice, se desprinde ideea continuității ca un proces complex, și anume: legătură, sistem, principiu, proces, legitate, cerințe, condiții, factori, funcții.
2. Continuitatea este un proces de dezvoltare evolutivă a individului la fiecare treaptă a sistemului de învățământ continuu, se bazează pe relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului, care se realizează în baza și evidența formațiunilor noi ale etapei precedente, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții, care ar favoriza trecerea lejeră a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare la alta și dezvoltarea (de la grădiniță la școală).

3. Continuitatea, fiind unul din principiile de bază de organizare a procesului de învățământ, se caracterizează prin aceea că fiecare treaptă de învățământ care precede finalizează cu pregătirea copilului pentru nivelul treptei corespunzătoare, de asemenea este orientată spre conținutul și tehnologiile de bază, tipice treptei următoare. De aici și importanța continuității în realizarea educației copiilor de 6-9 ani, identificarea punctelor comune și asemănările fundamentale ale acestor două trepte de învățământ.

Bibliografie

1. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL Educational, 1996. 315 p.
2. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1996. p. 92.
3. Comenius J. A. Didactica magna. trad. I. Antohi. București: E. D. P., 1970.
4. Gusdorf G. Trecutul, prezentul și viitorul cercetării interdisciplinare. Raport UNESCO: Interdisciplinaritatea și științele umane. București: Editura Politică, 1986. 325 p. 241-243.
5. Nicolau A., Cozma T. Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994. p. 51.
6. Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1990. p. 145.
7. Nicola I. Tratat de pedagogie. București: EDP, 1996. p. 356.
8. Stanciu I.Gh. O istorie a pedagogiei universale și românești. B.: EDP, 1997.
9. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационный курс: учеб. пособие. Казань, 2008. 500 с.
10. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. 208 с.
11. Золотарь К. И. Преемственность в обучении. Сов. Педагогика, 1986. nr. 9, с. 114–129.
12. Люблинская А. А. Еще раз о преемственности в работе детского сада и школы. Дошкольное воспитание, Москва, 1982. nr. 8, с. 32-34.
13. Мороз А. Г. Пути обеспечения преемственности в самостоятельной работе учащихся средней общеобразовательной школы и студентов вуза. автореф. дис. канд. пед. наук. Киев, 1972. 24 с.
14. Миронова О. П. Преемственность как процесс воспитания и обучения ребенка. Управление ДОУ. nr. 2. 2003. с.8–13.

FORMAREA TRĂSĂTURILOR MORALE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Larisa POSTICĂ, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Vârsta preșcolară constituie etapa în care copilul începe să înțeleagă realitatea înconjurătoare. Eficiența educației morale este nuanțată de formarea trăsăturilor morale ale copilului preșcolar. Fiecare trăsătură de caracter se formează și creează comportamentul moral cerut și acceptat de societate prin metodele educației morale. Cele mai importante metode folosite pentru educarea calităților morale ale copiilor de vârstă preșcolară sunt: *exemplul, convingerea, aprobarea și dezaprobarea etc.*

Cuvinte-cheie: educație morală, calități morale, preșcolar, metode de educație morală.

Summary. Preschool age is the stage in which the child begins to understand the surrounding reality. The efficiency of moral education is nuanced by the formation of the moral traits of the preschool child. Each character trait is formed and creates the moral behavior required and accepted by society through the methods of moral education. The most important methods used to educate the moral qualities of preschool children are: example, persuasion, approval and disapproval.

Keywords: moral education, moral qualities, preschool, methods of moral education.

Educația morală reprezintă dimensiunea internă a activității de formare/dezvoltare a personalității care vizează „ceea ce este mai profund și mai accentuat subiectiv în ființa umană”. Procesul de dezvoltare a personalității are la bază un sistem de schimbări biogenetice, psihice și socio-educative, fiind determinat de toți factorii educaționali: familie, grădiniță, școală, mass-media etc.

Vârsta preșcolară constituie etapa în care copilul începe să înțeleagă realitatea înconjurătoare, începe să conștientizeze opiniile celor din jurul lui și să aprecieze faptele și să desteste greșelile. În opinia lui J. Monteil e bine de familiarizat copilul cu sensul unor noțiuni ca: bine – rău; permis – interzis, minciună – sinceritate; drept – nedrept; cinstit – necinstit, ceea ce reprezintă temelia unei conduite morale reale, la care accede copilul în dezvoltarea sa [3].

În baza acestor noțiuni se formează trăsăturile morale, care reprezintă însușiri sufletești ale unei persoane. Ele pot fi pozitive sau negative. Trăsăturile pozitive de caracter, asemănător deprinderilor și obișnuințelor, se formează în și prin activitate. Odată însă stabilizate devin componente intrinseci ale conduitei morale, imprimându-i acesteia un sens ce se află în concordanță cu imperatiile moralei sociale.

În același timp, *trăsăturile pozitive de caracter* nu sunt legate de o situație concretă, fiind mult mai elastice decât deprinderile și obișnuințele, se manifestă într-o multitudine de situații, păstrându-și, în același timp, notele esențiale de constantă și stabilitate.

În opinia lui I. Nicola „trăsăturile pozitive de caracter se formează în procesul interacțiunii omului cu mediul social, interacțiune ce se manifestă în mod obiectiv, omul fiind antrenat într-o rețea complexă de relații sociale, ca membru al diverselor comunități

(familiară, școlară, de muncă etc.) în care își exprimă, într-un fel sau altul, atitudinea. Ea poate fi pozitivă sau negativă” [4, p. 220].

Acțiunile educative pe care educatorul le întreprinde urmăresc cu precădere formarea și stabilizarea *trăsăturilor pozitive*, prevenirea și înlăturarea celor *negative* atunci când constată că și copiii se află în fața unor alternative sau manifestă unele carențe în comportamentul lor.

Educatorea, în strânsă legătură cu familia, școala, comunitatea, poate și trebuie să intervină în formarea caracterului copiilor, în punerea bazelor trăsăturilor pozitive ale acestuia, realizând următoarele finalități:

- asigurarea dezvoltării normale și depline a copilului-preșcolar, valorificând potențialul fizic și psihic al acestuia, ținând seama de ritmul propriu al copilului, de nevoile sale afective și de activitatea sa fundamentală, jocul;
- îmbogățirea capacității copilului preșcolar de a intra în relație cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a-l stăpâni prin explorări, exerciții, încercări, experimentări;
- descoperirea de către copil a propriei identități și formarea unei imagini de sine pozitive;
- sprijinirea copilului preșcolar pentru a dobândi cunoștințe, capacități și atitudini necesare activității viitoare în școală, precum și vieții sale ulterioare în societate.

Anume realizarea finalităților contribuie la formarea calităților morale.

Tabelul 1. Calități morale

Calități morale	Metode și procedee	Texte literare
Curajul	<ul style="list-style-type: none"> • conversația • explicația • dialog moral, • dezbateri morală, • povestire morală 	<ul style="list-style-type: none"> • „Punguța cu doi bani”
Sinceritatea	<ul style="list-style-type: none"> • <i>convorbirea morală</i> • convingerea morală • rugămintea 	<ul style="list-style-type: none"> • „Scufița Roșie”
Cinstea	<ul style="list-style-type: none"> • explicația • aprobarea • acordul 	<ul style="list-style-type: none"> • „Capra cu trei iezi” • „Găinușa cea harnică”
Modestia	<ul style="list-style-type: none"> • exemplul • convorbirea morală • povața 	<ul style="list-style-type: none"> • „Cei trei purceluși” • „Cenușăreasa”
Munca	<ul style="list-style-type: none"> • exercițiul • lauda 	<ul style="list-style-type: none"> • „Fata babei și fata moșneagului”

Aceste trăsături morale se educă prin diverse texte literare și diverse activități și au la bază cuvântul generic „educație”.

- Educarea curajului constă în formarea atitudinii dârze în fața dificultăților, în formarea dorinței și a capacității de a le învinge, precum și în stăpânirea emoțiilor de frică.
- Educarea sincerității - cultivarea dragostei de adevăr, formarea obișnuinței de a spune în orice împrejurare numai adevărul.
- Educarea cinstei - trăsătură pozitivă care este orientată spre respectarea regulilor de comportare, a corectitudinii în relațiile cu cei din jur, formarea atitudinii de respect față de ceilalți;
- Educarea modestiei - copiii vor fi deprinși de mici să manifeste grijă față de alții, să nu atragă prea mult atenția asupra lor, să-și formeze spiritul critic și autocritic, posibilitatea de a-și analiza singuri roadele muncii;
- Munca activează procesele intelectuale, contribuie la dezvoltarea lor. Influența pe care o are munca în formarea voinței și a unor trăsături de caracter: *perseverența, spiritul de independență, inițiativa, stăpânirea de sine, hărnicia, conștiinciozitatea etc.*

Cele mai importante metode folosite pentru educarea calităților morale ale copiilor de vârstă preșcolară sunt: exemplul, convingerea, aprobarea și dezaprobarea.

Exemplul reprezintă cea mai directă cale de influențare a copilului preșcolar și se bazează pe însușirea unor modele ce întruchipează fapte și acțiuni morale. Baza psihologică a exemplului o constituie, pe de o parte, efectul sugestiv al comportamentului celor din jur, iar pe de altă parte, tendința spre imitație proprie omului, în general, și copilului, în special. Se imită, de obicei, ceea ce corespunde, la un moment dat, preocupărilor, dorințelor și aspirațiilor copilului. Cum este și firesc, această reluare îmbracă o serie de nuanțe, în funcție de personalitatea celui care preia exemplul, cât și de situația în care acționează [6].

Exercițiul are o pondere mare asupra copiilor și influențează, în primul rând, asupra comportării. Cel mai des utilizat este *exercițiul moral*, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea prin procedee de autoevaluare morală);

Metoda convingerii este folosită de educatoare pentru a-i ajuta pe copii să-și lămurească sensul și importanța faptelor săvârșite de ei sau de alții, să distingă ceea ce este bun de ceea ce este rău, și treptat să-și formeze priceperea de a aprecia aceste fapte din punctul de vedere al normelor și al regulilor moralei.

Aprobarea constă în recunoașterea și aprecierea conduitei copiilor, a rezultatelor muncii și comportării lor. În textele literare copiii își manifestă aprobarea față de personajele îndrăgite.

Dezaprobarea constă în aprecierea negativă a anumitor fapte, comportări ale copilului, care nu sunt în concordanță cu normele sau regulile stabilite. În anumite cazuri, dezaprobarea poate să ia forma de constrângere. Copiii își exprimă dezaprobarea față de personajele negative.

Acordul constă în acceptarea unor acțiuni, propuneri, a rezultatelor. Prin procedeul respectiv se exprimă mulțumirea față de respectarea și îndeplinirea cerințelor pe care le-am adresat copiilor. Acordul se poate exprima prin zâmbet, un gest apreciativ sau cuvinte de tipul: *sunt mulțumit, ești bravo, ai procedat corect etc.*

Lauda este un procedeu verbal de apreciere, care se poate realiza individual sau în fața semenilor în scopul evidențierii, popularizării faptei demne de urmat. Această ultimă alternativă poate consta în sublinierea faptelor săvârșite și recomandarea lor pentru a fi urmate.

Explicația morală. Cu ajutorul acesteia putem dezvălui conținutul, sensul și necesitatea respectării unei valori, norme sau reguli morale. Realizată cu ajutorul limbajului, ea implică două funcții principale: informativă și stimulativă. Prima constă în conștientizarea sensului unei cerințe morale externe, relevându-i note definitorii sau îmbogățindu-i conținutul cu noi aspecte. Aceeași conștientizare se produce și în funcție de experiența copilului, *explicația* folosindu-se cu precădere atunci când aceasta este mai redusă sau inexistentă, ea având menirea să conducă la recunoașterea și înțelegerea adevărului moral. Cea de-a doua funcție, *stimulativă*, constă în suscitarea componentei afective, datorită forței argumentative a limbajului ca instrument de comunicare. Atunci când argumentarea verbală este întregită cu materiale și fapte concrete, funcția stimulativă a explicației se amplifică [5].

Povața este metoda ce se bazează pe valorificarea experienței morale a omului, sedimentată în proverbe, cugetări, maxime etc., în vederea formării conștiinței morale a copiilor. Dacă în majoritatea metodelor mesajul educativ vine de la educator (ca agent sau model), în cadrul acestei metode mesajul este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică semnificație morală. De data aceasta nu educatorii sunt cei care impun cerințe, orientează sau verifică moralitatea copiilor, ci maximele, cugetările, proverbele sau aforismele.

Aceste profunde gânduri despre comportamentul nostru acasă sau în societate constituie axiome veritabile, care contribuie la formarea conștiinței copilului. Asemenea expresii condensează o bogată experiență umană în domeniul moralității, descoperă o gamă variată de fenomene, răsfrângându-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive și afective ale conștiinței morale, sarcina educatorilor constând în selectarea și folosirea lor judicioasă și la momentul oportun.

Rugămintea. Cu ajutorul ei le solicităm copiilor îndeplinirea benevolă a unei sarcini, lăsându-le totodată libertatea de a decide momentul și modul ei de realizare. De fapt, această metodă este opusă unor cerințe categorice. Spre deosebire de ordin, rugămintea presupune acceptarea autonomă a cerinței, de aceea refuzul îndeplinirii nu poate fi pedepsit. Prin felul în care sunt formulate sarcinile și tonul folosit la exprimarea acestora, educatorii declanșează asemenea forțe interioare, care în mod inevitabil se vor răsfringe asupra conduitei [6].

Valoarea acestor metode constă în faptul că ele se sprijină într-o mare măsură pe afectivitatea copilului, încrederea și dragostea pe care el o manifestă față de adultul care face asemenea aprecieri.

În pofida faptului că unii savanți, ca de exemplu I. Nicola [4] consideră drept cele mai eficiente metode de educație *explicația, conversația morală, exemplul, exercițiul moral, povăța, dezbaterile morale*, concluzionăm că toate metodele de educație morală trebuie să fie considerate drept metode esențiale de stimulare sau/și frânare a activității și comportamentului copilului, deoarece de la ele începe practic aplicarea celorlalte metode.

Prin mecanismul lor complex de influențare asupra psihicului copilului se creează posibilități favorabile pentru aplicarea celorlalte metode de educație.

Bibliografie

1. Călin M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunilor educative. București: Editura All, 1996.
2. Macovei E. Pedagogie. Teoria educației. Vol.I. București, 2001.
3. Montel J. M. Educație și formare. Iași: Polirom, 1997. p.127.
4. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București, 1996.
5. Panico V. Teoria și metodologia educației. Suport de curs. Chișinău: UST, 2018.
6. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău, 2002. p. 242.

LIMBAJUL VERBAL AL PREȘCOLARULUI – DIRECȚIE FUNDAMENTALĂ ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII INTERUMANE

Cristina Marinela PREDUȚ, drd., UST

Grădinița cu Program Prelungit Numărul 5, Slatina, județul Olt, România

Rezumat. Prin intermediul limbajului și a structurii gramaticale, copilul își dezvoltă propria experiență și, mai cu seamă, învață din experiența celor mari, conturându-i-se astfel personalitatea. Însușirea limbajului verbal cunoaște două aspecte importante și anume cel al recepției și cel al producerii lui, între aceste două etape intervenind mecanismul cerebral. Educatoarea este cea care trebuie să selecteze și să combine metodic obiectivele și comportamentele prevăzute de programă pentru a crea un traseu educațional optim, simplu și clar pentru copil, în vederea dezvoltării limbajului. Astfel, când se proiectează un obiectiv de referință ce vizează aspectul lexical al limbii, obiectivele de ordin fonetic, gramatical și expresiv devin adiacente, se consemnează ca obiective operaționale ce concură la realizarea obiectivului de referință. Când obiectivul de referință vizează aspectul expresiv, aspectele fonetic, gramatical și lexical devin secundare, concurând la realizarea obiectivului principal derivat din temă. Problemele de limbă și comunicare verbală trebuie privite și tratate ca un întreg, fiecare aspect fiind la fel de important.

Cuvinte – cheie: limbaj, fonetic, lexical, gramatical, preșcolar.

Summary. Through language and grammatical structure, the child develops his own experience and, above all, learns from the experience of adults, thus shaping his personality. The acquisition of verbal language has two important aspects, namely that of reception and that of its production, between these two stages the cerebral mechanism intervenes. The educator is the one who must select and methodically combine the objectives and behaviors provided by the program in order to create an optimal, simple and clear educational path for the child, in order to develop the language. Thus, when designing a reference objective aimed at the lexical aspect of the language, the phonetic, grammatical and expressive objectives become adjacent, they are recorded as operational objectives that contribute to the achievement of the reference objective. When the reference objective aims at the expressive aspect, the phonetic, grammatical and lexical aspects become secondary, competing to achieve the main objective derived from the topic. Problems of language and verbal communication must be viewed and treated as a whole, each aspect being equally important.

Keywords: language, phonetic, lexical, grammatical, preschool.

Vorbirea devine clară și înțeleasă pentru cei din jur, doar atunci când se respectă reguli generale de flexionare și de îmbinare a cuvintelor în propoziții. La vârsta preșcolară, limbajul capătă noi valențe și permite copilului să realizeze relații complexe cu adulții și ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime ideile și stările interioare, dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului și a structurii gramaticale, copilul își dezvoltă propria experiență și, mai cu seamă, învață din experiența celor mari, conturându-i-se astfel personalitatea.

În procesul instructiv-educativ din grădiniță, dezvoltarea capacităților de comunicare ocupă un loc principal, limbajul fiind una din condițiile esențiale ale formării personalității copilului, dar și ale asigurării necesarului școlar. Prin întregul proces instructiv-educativ din grădiniță și prin activitățile specifice de cultivare a limbajului se perfecționează vorbirea

copiilor sub aspect fonetic, se lărgește sfera vocabularului activ și pasiv, se consolidează formele corecte gramaticale.

Limbajul verbal reprezintă mult mai mult decât un mijloc de comunicare. El reprezintă elementul de bază în ordonarea experienței. Prin folosirea corectă și adecvată a limbajului verbal, copilul poate să transmită necesitățile lui biologice, să capteze atenția, să controleze comportamentul lui și al celorlalți. Limbajul verbal îi permite să-și reprezinte lumea în mod simbolic și să opereze intelectual la nivel abstract, superior nivelului direct al experienței imediate. Pentru o bună însușire a limbajului verbal este strict necesar ca ființa umană să dispună de un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și un anumit grad de dezvoltare motorie [1].

Însușirea limbajului verbal cunoaște două aspecte importante și anume cel al recepției și cel al producerii lui, între aceste două etape intervenind mecanismul cerebral. *Aspectul recepției* presupune auzirea, ascultarea, selecția, recunoașterea sunetelor, a inflexiunilor vocii (interpretarea prozodiei), înțelegerea sensului semantic al cuvintelor, al construcției sintactice, iar *aspectul expresiv* (producerea limbajului) presupune investigarea modului de producere a sunetelor, calitatea lor, articularea corectă a cuvintelor, abilitatea de asamblare a cuvintelor (expresivitatea verbală), abilitatea de concepție verbală, folosirea comunicării extraverbale pentru a completa sensul comunicării și dorința de comunicare.

Limbajul este un sistem complex și dinamic de simboluri convenționale care este utilizat în gândire și în comunicare. Cuvintele reprezintă simboluri – sunete sau grupuri de sunete care au anumite semnificații în cadrul unei limbi. Așadar, numărul de propoziții cu sens care pot fi create, folosind un ansamblu limitat de simboluri și reguli, este infinit și se impune respectarea anumitor norme în dezvoltarea limbajului uman: regulile de organizare a sunetelor (fonologia), a formei (morfologia), a topicii (sintaxa), a sensului (semantica), a structurii (gramatica) și a funcțiilor (pragmatica). Așadar, nu se poate face lexic fără context sintactic logic și coerent, nu se poate face fonetică fără lexic, cum nu se poate face expresivitate fără lexic, fonetică și gramatică [2].

Educatorea este cea care trebuie să selecteze și să combine metodic obiectivele și comportamentele prevăzute de programă pentru a crea un traseu educațional optim, simplu și clar pentru copil, în vederea dezvoltării limbajului. Astfel, când se proiectează un obiectiv de referință ce vizează aspectul lexical al limbii, obiectivele de ordin fonetic, gramatical și expresiv devin adiacente, se consemnează ca obiective operaționale ce concură la realizarea obiectivului de referință. Când obiectivul de referință vizează aspectul expresiv, aspectele fonetic, gramatical și lexical devin secundare, concurând la realizarea obiectivului principal derivat din temă. Problemele de limbă și comunicare verbală trebuie privite și tratate ca un întreg, fiecare aspect fiind la fel de important.

Profilul fonetic al limbajului la vârsta timpurie Fonologia se ocupă cu modul în care sunetele sunt produse și compuse pentru a produce vorbirea. Aspectul fonetic al limbii înfățișează un conținut didactic cu care trebuie să debuteze educarea limbajului (discriminarea

auditivă și pronunțarea corectă a sunetelor limbii române) și să încheie educarea limbajului (analiza și sinteza fonetică și fonologică a cuvântului). Fonetica se adresează aparatului auditiv și fonoarticulator al individului, ca emițător și receptor în comunicare, aparate care, la vârsta de trei ani, sunt la începutul dezvoltării.

Exercițiile și jocurile senzorial-intuitive de percepere și pronunție corectă a sunetelor și grupurilor de sunete ale limbii române trebuie să abunde în programul zilnic al copilului. Exersarea în contexte variate, cu material intuitiv diversificat, trebuie realizată până în stadiul conștientizării pronunției corecte a tuturor sunetelor și grupurilor de sunete. După realizarea acestui obiectiv se diminuează conținuturile fonetice în favoarea expresivității. Se va reveni la conținutul fonetic al limbii în a doua parte a grupei mari, pregătitoare pentru școală, când copiii au capacitatea de analiză și sinteză formată, pentru a-i iniția în utilizarea metodei fonetice analitico-sintetice, ce stă la baza scris-cititului [4].

La nivel fonetic, în ceea ce privește aspectele caracteristice ale vorbirii copilului sunt specifice:

- modificările formei cuvintelor prin prisma dificultății de a pronunța unele sunete/grupuri de sunete, a asocierii anumitor cuvinte denumite de aceștia (*gădiniță* pentru *grădiniță*, *mesuță* pentru *măsuță* – în asociere cu forma de plural *mese* etc.);
- ritmul vorbirii, intonația etc. sunt motivate cel mai frecvent de starea de spirit a copilului;
- anumite cuvinte/ structuri accentuate greșit.

Particularitățile limbajului sub aspect fonetic reprezintă pronunția copiilor de vârstă preșcolară, în general defectuoasă, datorită faptului că unele sunete din componența cuvintelor nu le disting cu ușurință. La vârsta de 3 ani, mulți copii nu diferențiază consoanele lichide (r și l), consoanele constrictive (s, z, f) și semioclusive (v, ț). Din această cauză, în vorbire apar fenomene de omisiune, de substituție sau de inversiune.

Dintre cele mai frecvente cazuri de omisiuni întâlnite la vârsta preșcolară amintim următoarele: *plouă – pouă, rața – ața, strada – stada*;

- omiterea sau înlocuirea consoanelor c-g, t-g: *cucu – tutu, gol – dol*;
- omiterea sau înlocuirea consoanelor ș-j prin t-d: *mașina – matina, jos – dos*;
- omiterea silabelor din cuvinte prea lungi: *televizor – telezor; medicamente – micamente*;
- înlocuirea consoanelor s-z prin ș-j sau invers: *masa – mașa, jos – zos*;
- înlocuirea consoanelor siflante sau șuierătoare s-z și ș-j prin africcate t,c sau g: *săculeț – tăculeț, moșul – motul*;
- înlocuirea africatelor între ele: *tine în loc de cine*;
- inversiunile: *place – palce, capra – crapa, cap – pac*.

În general, copilului preșcolar mic îi lipsesc claritatea și precizia sunetelor care compun cuvintele, dar toate greșelile de pronunție semnalate nu constituie un semnal de îngrijorare,

nici pentru educatoare, nici pentru părinți. Aceste fenomene se mai întâlnesc și la copiii de grupă mijlocie, chiar și la cei mai mari, dar de obicei, dispar treptat, ca urmare a perfecționării aparatului fonator, sub influența vorbirii adulților și acțiunilor instructiv-educative sistematice din grădiniță, încât la grupa mare, aproape toți copiii ajung să pronunțe corect până și cele mai dificile sunete (vibranta r, șuierătoarea ș și așa mai departe). Asimilarea compoziției sonore a cuvintelor facilitează pe de o parte însușirea raporturilor complexe ale formelor gramaticale de către copii, le permite să-și exprime mai ușor gândurile și sentimentele, iar pe de altă parte, perceperea diferențiată a sunetelor limbii duce la dezvoltarea auzului fonematic necesar învățării citit-scrisului în școală.

Profilul lexical al limbajului la vârsta timpurie. Aspectul lexical se referă la conținutul semantic al cuvântului, înțelesul cuvintelor în raport cu obiectele sau operațiile desemnate și la semantica acestuia, adică modul în care copilul înțelege și folosește cuvintele.

Având în vedere noțiunile de vocabular, educatoarea trebuie să aibă competența de a transpune didactic informația științifică în raport cu obiectivele educației preșcolare, accentul trecând de pe informația științifică pe formarea de comportamente lingvistice, pe însușirea de reguli în utilizarea cuvintelor învățate. Însușirea acestor reguli se realizează treptat, fiecare fiind repetată prin exerciții și jocuri intuitive de relaționare a cuvântului cu obiectul reprezentat, până când regula se va interioriza și se va fixa sub forma semnificațiilor semantice cu care vor opera procesele psihice logic-abstracte (gândirea, memoria, imaginația) [5].

La nivelul I, activitățile centrate pe noțiuni de vocabular vor viza îmbogățirea vocabularului activ și pasiv cu cuvinte ce desemnează obiecte, ființe, acțiuni și relații din mediul natural și social apropiat, precum și pe însușirea regulilor de utilizare contextuală a acestora. La nivelul II sarcinile se amplifică, copilul fiind pus să analizeze sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor (sinonime), să sesizeze înțelesul cuvântului în funcție de context (omonime, antonime, paronime), să formeze familii de cuvinte prin sufixare și prefixare. Este bine ca fiecare problemă de vocabular să constituie unitate de învățare de sine stătătoare pentru o serie de exerciții, pentru a nu se crea interferențe semantice între noțiuni, ceea ce ar afecta utilizarea lor în comunicarea verbală („Familia de cuvinte”, „Sinonime”).

Desigur, rezolvarea conținuturilor lexicale nu se poate delimita de conținuturile fonetice, gramaticale și de expresivitate. În însușirea unui cuvânt nou trebuie discriminate corect sunetele ce-l formează (aspectul fonetic). Pentru însușirea corectă a sensului și a regulilor de utilizare, cuvântul trebuie introdus în context sintactic (propoziție). Pentru a diferenția sensul propriu de cel figurat trebuie pus accentul corect (expresivitate). Astfel, dacă aspectul lexical reprezintă conținutul principal al activității, celelalte aspecte (fonetic, gramatical și de expresivitate) devin conținuturi secundare.

După cum este cunoscut, îmbogățirea vocabularului nu se realizează numai la activitățile de educare a limbajului. Fiecare informație nouă, de la orice categorie de activitate, presupune și cuvinte/noțiuni noi, care se însușesc în contextul învățării. De asemenea, sunt discipline și

categorii de activitate la care se utilizează limbajul specializat, cuvintele tehnice având conținut semantic operațional numai în contextul disciplinei respective: limbajul matematic, limbajul plastic, limbajul informatic etc. [4].

Din punct de vedere al nivelului lexical-semantic, limbajul copilului preșcolar se caracterizează prin următoarele aspecte particulare:

- se constată prezența preponderentă a cuvintelor „concrete”, trimitând către referenți din realitatea apropiată universului cunoscut de copii: obiecte din mediul obișnuit de viață, elemente ale naturii etc. (apă, masă, creion, soare, ploaie);
- cuvinte „abstracte” (tip bucurie, tristețe, viață, frumusețe etc.) sunt valorificate mai rar sau chiar deloc de către copil, mai ales, la începutul perioadei preșcolare;
- pot fi actualizate de către copii și forme neologice, populare, regionale, argotice chiar, în funcție de influențele mediului;
- sunt favorizate anumite împrumuturi din alte limbi, în condițiile în care copiii sunt atrași de formele inedite ale unităților lexicale respective (oops, ok, hello, merci etc.);
- se remarcă preferința copiilor atât pentru cuvintele polisemantice (culoare, creion colorat, acuarele”), cât și pentru construirea de metafore, comparații, epitete (cărbonele este ca întunericul din pivniță, când este noapte”, „și când plouă norul se face așa, ca o apă limpede, se așterne pe tot cerul”);
- se creează cuvinte noi prin analogie cu formele deja existente în limbă (de exemplu, „mopez” de la mop, „a da cu mopul”);
- se revalorizează (prin substituiri, licențe, dezvoltări semantice etc.) forme deja existente în vocabularul copiilor („vântul [...] face crengile să facă vvv [gest] și pomii se clatină, se macină crengile...”) [3].

Profilul gramatical al limbajului la vârsta timpurie. Odată cu însușirea lexicului, copilul preșcolar începe să își însușească și formele gramaticale ale limbii materne, atât acasă, prin contactul continuu cu adulții, cât și la grădiniță, prin decursul întregii activități desfășurate în scopul dezvoltării limbajului.

Pentru a putea folosi corespunzător limbajul, copiii trebuie să învețe gramatica, care include morfologie și sintaxă, precum și cuvinte și sensurile lor. Morfologia este structura cuvintelor și modul în care modificarea anumitor părți ale cuvintelor le schimbă sensul. Sintaxa specifică regulile care determină structura propozițiilor, în special ordinea cuvintelor.

După ce copiii își dezvoltă vocabularul, următoarea etapă lingvistică importantă este combinarea cuvintelor pentru a comunica diferite sensuri și a transmite o idee. Pe măsură ce fac exerciții de comunicare, învață gramatica și regulile care determină structura limbii, asociind cuvintele în propoziții și fraze, schimbându-le forma după reguli gramaticale. Primele propoziții care apar în vorbirea unui copil sunt formate de obicei din câteva cuvinte de bază. De exemplu, copiii pot spune „Eu vine” pentru a transmite că trebuie să fie așteptați. Sau pot să întindă mâinile și să spună: „Eu minge”, însemnând „Aruncă-mi mingea”.

O vorbire coerentă care presupune o înlănțuire logică, succesivă a ideilor în propoziții și fraze se realizează prin formarea deprinderii copiilor de a respecta ordinea cuvintelor în propoziții și de a folosi în mod corespunzător formele gramaticale, morfologice și sintactice. Toate acestea se realizează treptat, în strânsă legătură cu dezvoltarea gândirii logice.

Cu toate acestea, aspectul gramatical al limbii nu reprezintă o problemă la preșcolari. Cunoscând conținutul semantic al cuvintelor și stăpânind regulile de utilizare, aceștia își însușesc cu ușurință, prin exerciții imitative, regulile gramaticale. Dacă la nivelul I limbajul copilului este situativ, legat de obiectele, imaginile, operațiile și regulile corespondente, combinarea cuvintelor făcându-se cu dezacorduri sintactice, spre sfârșitul nivelului al II -lea (5-6 ani), limbajul devine contextual, noțional și elevat, enunțurile fiind dezvoltate, cu raporturi gramaticale corect realizate. Puțini copii fac dezacorduri între părțile de propoziție sau greșesc în folosirea categoriilor gramaticale (numărul și cazul substantivului, modul și timpul verbal).

Cel mai frecvent întâlnite sunt greșelile de acord:

- dezacordul dintre subiect și predicat: (copiii face, copiii sare, mă doare mâinile);
- dezacordul dintre adjectiv și substantiv: (Băiatul are bluza albastru);
- dezacordul articolului adjectival (demonstrativ) și posesiv (genitival): (Băieții au cântat cei mai bine);
- pe următorul loc se află formele greșite de plural ale substantivelor (limbajuri – limbaje; fundaluri – fundale; aragaze – aragazuri; strade – străzi);
- substantivele feminine la G-D cu articolul hotărât sunt folosite greșit: (blana vulpei – blana vulpii; frunzele floarei – frunzele florii);
- preșcolarii formează în mod identic G-D substantivelor proprii feminine, ca forma G-D a substantivelor proprii masculine: (eșarfa lui Andreea, jucăria lui Maria);
- dativul unor substantive îl formează cu prepoziția „la”: (Te spun la mama mea – mamei mele);
- verbul îl folosesc cu formele populare de viitor: (O sa-ți dau) și imperfectul cu valoare de conjunctiv: (Eu eram cofetar și tu veneai la mine și spunei ce vrei) [6].

Foarte importantă este etapizarea însușirii regulilor gramaticale. Dacă la început urmărim exprimarea corectă a rapoaurilor gramaticale (acordul între părțile de propoziție), treptat exersăm conștientizarea (înțelegerea și aplicarea) acestor reguli (formularea de enunțuri logice și corecte gramaticale), astfel că, până la sfârșitul grupeii mari, pregătitoare pentru școală, să reușim să formăm capacitatea de analiză și sinteză lexicală a propoziției, prima verigă a metodei fonetice analitico-sintetice de însușire a citit-scrisului. În tot acest demers, un rol important îl are materialul intuitiv (situația concretă, imaginea) care vine să ilustreze relațiile sintactice dintre cuvintele ce desemnează substanțe, proprietăți, fenomene, activități, relații, stări etc. [4].

Din punct de vedere al nivelului gramatical, limbajul copilului preșcolar se caracterizează prin următoarele aspecte particulare:

- gândirea concretă, analitică, asociată planului afectiv se constituie în premisă a utilizării preponderente a timpului prezent (uneori, în povestire, și a imperfectului), a construcțiilor simple, în general, coordonate, a exprimării eliptice, respectiv a repetițiilor ca modalitate de potențare a valențelor persuasive ale mesajului („stă departe, departe...”);
- se constată dificultăți în realizarea concordanței timpurilor, în utilizarea formelor de genitiv-dativ ale substantivelor și substitutelor acestora, a anumitor forme de plural, respectiv de feminin etc.;
- la nivelul frazei, sunt actualizate propoziții/fraze scurte și este valorificată coordonarea simplă copulativă (prin „și”), cu rara utilizare a subordonării (în fraze scurte) – forme de manifestare a „succesiunii prin fragmente”, a viziunii fragmentare pe care o au preșcolarii, în general [3].

Bibliografie

1. Crețu T. Psihologia vârstelor. Ediția a III-a. Editura Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1358-8. p.392.
2. Harwood R., Miller A. S., Vasta R. Psihologia copilului. Editura Collegium Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1768-5. p. 960.
3. Hobjilă A. Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului. Editura Institutul European, 2008. ISBN 973-611-525-7. p. 250.
4. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. Editura Cartier, 2005. ISBN 978-9975-79-719-1. p. 160.
5. Schaffer H. R. Introducere in psihologia copilului. Cluj-Napoca :Editura ASCR, 2005. ISBN 978-973-7973-45-0. p. 390.
6. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/particularitaile-limbajului-i-dezvoltarea-lui-la-copiii-de-varsta-precolara>
7. <http://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar.pdf>
8. Popișcă L. Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor și structurilor verbale orale. <http://revistadeasistențãeducaționalã>.

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DE MODELARE ÎN EVOLUȚIA PERSONALITĂȚII COPILULUI

Maria STAMATI

Catedra Psihopedagogie și Pedagogie Preșcolară, UST

Rezumat. Articolul conține un îndemn către viitoarele cadrele didactice din învățământul preșcolar de a realiza educația copilului prin arte plastice. Autorul dezvăluie valoarea artei în favoare sensibilității artistice a copiilor pentru frumos ca punct de plecare în dezvoltarea simțului, gustului, interesului estetic, prin perceperea formelor, mărimilor, ritmului, dinamicii, însușirea limbajului plastic pentru a fi capabil să comenteze sculptura contemplată, să determine forma, proprietățile, expresii ce țin de structură și aspectul obiectului.

Cuvinte-cheie: activitate, modelare, creativitate, vârstă timpurie.

Abstract. The article contains an exhortation to future teachers in preschool education to achieve the child's education through visual arts. The author reveals the value of art in favor of children's artistic sensitivity for beauty as a starting point in the development of sense, taste, aesthetic interest, by perceiving shapes, sizes, rhythm, dynamics, mastering plastic language to be able to comment on the contemplated sculpture, determine the shape, properties, expressions related to the structure and appearance of the object.

Keywords: activity, modeling, creativity, early age.

Cunoaștem că societatea contemporană are nevoie nu numai de oameni competenți ci și de inovatori, inventatori, creatori. Cercetătorii domeniului sunt de acord să considere creativitatea nu doar sub forma verbala (scrisă îndeosebi), dar mai ales, volițional-actională, creativitate în toate formele sale și în orice domeniu.

Din acest motiv, totalitatea activităților de artă plastică, și în special cele de modelare sunt orientate spre scopul final – formarea unei personalități creative.

În prezent, societatea se confruntă cu schimbări esențiale și rapide. Depășirea acestor schimbări presupune un grad înalt de creativitate. Societatea trebuie să conștientizeze necesitatea dezvoltării creativității la tânăra generație, să întreprindă acțiuni concrete asupra copilului de la cea mai timpurie vârstă. Anume perioada preșcolară este concepută ca o etapă importantă de dezvoltare a ființei umane, ca o devenire complexă și unitar integratorie. De aceea, în Curriculum-ul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară sunt prevăzute obiectivele prioritare ale sistemului de învățământ preșcolar modern presupun formarea competențelor din domeniul sculpturii și modelării prin:

- dezvoltarea intelectuală, estetică și morală;
- dezvoltarea tuturor proceselor psihice, cât și a vorbirii;
- dezvoltarea creativității artistico-plastice, și a fanteziei fiecărui copil;
- dezvoltarea autonomiei și independenței, posedând o gândire critică;
- formarea capacității de a explora opere de sculptură, pictură, arhitectură, grafică;
- formarea capacității de investigare a fenomenelor, expunându-și logic opinia;
- stimularea și încurajarea încrederii în forțele proprii [9, 4].

Activitatea de modelare la vârsta preșcolară devin un bun prilej de formare și extindere a cunoștințelor, de a realiza educația intelectuală a copiilor care stă la baza cunoașterii și practicii omului. Transmiterea informațiilor ce țin de arta sculpturii, a modelării, însușirea noilor cunoștințe, aplicarea acestor cunoștințe în activitatea practică contribuie la evoluarea calitativă a personalității copilului. În primul rând, copilul se familiarizează cu obiectele naturii, vieții sociale, a culturii universale și naționale. Împreună cu educatorul, el cercetează, examinează obiectul implicând organele de simț, tactile, vizuale, auditive, olfactive, chinestezice etc., În rezultatul acestor activități, consideră cercetătorii Calistru R., Halezova N.B., copilul devine capabil să determine raporturile de mărime a obiectelor, forma acestora, părțile componente, să înțeleagă noțiunea de ritm, simetrie, volum, factură, adică mijloacele de expresivitate artistico-plactice. Copilul însușește un nou vocabular din domeniul artei, în special a modelării și sculpturii [4, 5].

Verbalizând acțiunile sale prin propoziții desfășurate, copilul își dezvoltă capacitățile cognitive, acumulează cunoștințe intelectuale, tehnici culturale, învață să sustragă cunoștințe derivate din cele vechi, stabilind o legătură logică dintre cauză și efect. De exemplu, copilul examinează veverița, părțile componente ale corpului, forma lor. Judecând logic, el stabilește că veverița are gheare lungi. De ce? Fiindcă ea trăiește pe copaci, cu ghearele se ține de crengi. De ce coada este pufoasă și mare? Fiindcă ea sare din creangă în creangă, iar coada-i servește ca parașută. Asemenea discuții cu copiii stimulează gândirea logică, el deține punctul său de vedere, intervine cu idei inventive, argumente proprii și multiple, este mereu în căutare. Copilul va crea, va modela numai atunci, când dispune de cunoștințe. Cultivarea calităților anterior menționate semnifică, de fapt, dezvoltarea creativității ca însușire complexă a personalității copilului spre care trebuie să tindă fiecare pedagog.

În literatura teoretico-științifică întâlnim o multitudine de accepțiuni despre factorii decisivi ai creativității artistico-plactice: a produce ceva nou și de valoare, organizarea proceselor psihice spre ceva nou, original. Aceste definiții oferite de către savanți ne fac să credem că creativitatea este o însușire specifică omului, fiindcă produsul și procesul definește creativitatea.

La vârsta preșcolară dezvoltarea creativității necesită cunoaștere, afectivitate, voință, atitudini, inteligență fluidă, gândire direcționată, imaginație creatoare și constructivă. Însă copilul trebuie motivat, dacă vorbim de genul de sculptură. Micuțul este capabil să înțeleagă și să deosebească sculptura monumentală, bustul de basorelief sau relief. Numai stimularea factorilor motivaționali, explicându-le, demonstrându-le opere de sculptură, cercetându-le și examinându-le cu implicarea tuturor organelor de simț, va avea rezonanță în dezvoltarea personalității copilului.

În lista activităților care acționează în favoarea creativității copiilor se înscrie și activitatea de modelare. Modelarea la vârsta preșcolară se consideră fază incipientă a artei sculpturale. Activitatea de modelare, ca și alte activități de artă, parcurge câteva etape: pregătirea, informarea, incubația, iluminarea, verificarea.

Savanții care cercetează problema educației copiilor consideră, că educatorul de un înalt profesionalism trebuie să posedă înalte competențe profesionale, care se bucură de o inteligență academică bine dezvoltată, care va avea grijă să creeze un mediu emoțional-positiv, un mediu adecvat: în încăperea unde se află copiii să fie portretele marilor sculptori ai omenirii, albume care conțin ilustrații cu operele celor mai talentați sculptori, să fie un centru de arte sau pe rafturi speciale expuse 2-3 obiecte de artă sculpturală. Periodic, cu anumite ocazii, educatorul va informa copiii cu noțiuni elementare despre istoricul sculpturii, etapele istorice de dezvoltare a artei de sculptură universală și valorile artei de sculptură locală, va organiza observări asupra operelor de sculptură în parc, muzeu, în stradă (bareliefuri pe diferite clădiri). Pentru aceasta, educatorul trebuie să posedă cunoștințe teoretice, informații respective [8, 4].

Copiii pot fi încadrați în discuții în orice perioadă a zilei, la activitățile de modelare, dar, în mod special, la cele de dezvoltare a vorbirii. Neapărat, se vor examina obiecte modelate din lut, sculptate în lemn, os, piatră, alabastru, de asemenea vor fi observate și analizate obiecte din metal turnat, masă plastică etc. Contemplarea și examinarea va avea loc cu implicarea analizatorilor tactil, vizual, auditiv, olfactiv, pentru a oferi subiecților posibilități de a cunoaște obiectul integru. Acești analizatori determină modificări în planul cunoașterii mai precise, care oferă copilului informație variată. În cazul când copilul modelează sau examinează, mâna lui devine un instrument de cunoaștere și creație. Astfel, orientăm interesul spre obținerea unui produs. Aname perspectiva produsului este criteriul cel mai palpabil al creativității, care orientează copilul spre posedarea reprezentărilor despre obiectul sculptat, trezirea curiozității intelectuale și a sensibilității emoționale. Sensibilitatea emoțională și motivațională care a fost stimulată prin informare, demonstrare și activitate practică sunt elemente care modelează gândirea pozitivă a copilului [4, 6].

Cunoașterea cu noțiuni despre sculptură, cât și activitatea practică de modelare, scrie savanta Comarova T., naște trebuința de cunoaștere și maturizare a analizatorilor, în special se dezvoltă sensibilitatea perceptivă tactilă, are loc consolidarea însușirilor psihice implicate în cunoașterea senzorială. Sensibilitatea copiilor pentru frumos are ca punct de plecare dezvoltarea simțului, gustului, interesului estetic, prin perceperea formelor, mărimilor, ritmului, dinamicii [7].

Extinderea și aprofundarea cunoștințelor despre arta sculpturii dezvoltă nu numai creativitatea copilului, dar relevă și valoarea structurii bio-psiho-socio-culturală a personalității în devenire. În primul rând, acțiunile perceptivă sunt integrate în acțiuni verbale. Deci, copilul trebuie să dețină un limbaj plastic, vocabular vast pentru a fi capabil să comenteze sculptura contemplată (să determine forma, proprietățile, părțile componente, raporturi de mărimi, simetrie, dinamică și alte expresii ce țin de structură și aspectul obiectului). Verbalizarea acțiunilor stimulează operațiile gândirii (analiza, sinteza, compararea, generalizarea). Copilul cercetează, explorează, contemplează, comentează verbal, identifică obiectul. Crește caracterul selectiv al percepției formei, dimensiunilor,

expresiei mișcărilor, copilul însușește denumirile acțiunilor tehnice de modelare. De exemplu, identificând operele care fac parte din sculptura de gen, el pătrunde în sfera emoțională redată de sculptor prin diferite trăsături exterioare, comentându-le: cățelușul e vesel – are coada ridicată ineluş; pisica e speriată – si-a arcuit spatele; puiul de căprioară simte plăcere de la mângâierea mamei sale – și-a întins gatul spre ea, a închis ochii; căprioara are urechile ciulite – este atentă la orice mișcare, sunet. Copilul identifică cauzele provocate de anumite situații: ce primejdie poate să pască căprioară, iepurașul, cum trebuie să ne comportăm cu animalele, ca ele să se simtă bine s.a. Observările organizate asupra obiectelor, discuțiile, contemplarea sculpturilor și a ilustrațiilor vor avea un ecou în educația morală a copiilor.

Numeroase achiziții care țin de aspectul păsărilor, animalelor etc. sunt condiționate de transformările pe care le înregistrează memoria copilului. Transferul copilului în lumea sculpturii instalează treptat și memoria lui voluntară, facilitează atenția voluntară, devine mai organizată voința. Este cunoscut faptul că atenția copilului de 6-7 ani are o durată de 7-8 minute. Dacă informația și activitatea îl plictisește, el depune voință pentru înfruntarea acestor piedici. Altă variantă poate fi declanșarea unei stări emoționale puternice de către educator care guvernează atenția și mobilizează voința [7].

Un bun educator cunoaște factorii care stimulează creativitatea artistico-plastică, însă el neapărat va cunoaște și factorii care inhibează, străduindu-se să-i omită: conformismul, sancționarea îndrăznelii de a face și altfel, accentul pus pe reproducere, aprecierea insuficientă a originalității, critica prematură, accentul exagerat pus pe competiție și nu pe calitate.

Observările asupra procesului instructiv-educativ ne conving de faptul că, prin activități de modelare copilul însușește limbajul sculptorului care favorizează educarea sentimentului prezenței celuilalt, sentiment care stimulează, potențează nu numai creativitatea, ci și productivitatea, încrederea în sine, în forțele sale prin raportarea la cei din jur. Sentimentul prezenței celuilalt devine cel mai reconfortant și mai stimulatив dintre sentimente, pentru că disponibilitatea pentru creație se naște din întrajutorare și prietenie, din același izvor ca și dragostea [2, 4].

Arta sculpturii se supune unor legi volumetrice proprii, determinate de viziunea spațială, materiale care sunt folosite (marmura, piatra, lemnul, osul, lutul ș.a.), cât și de destinația obiectului creat. Ea dispune de proprietăți sugestive, dinamice și constructive. Din aceste considerente, consideră savanta Halezova N. B., activitatea de modelare a copilului trebuie să fie mediată de învățare, de îndrumare, de o directivare discretă și, neapărat, permanentă (p. 126).

Educatorul va furniza materiale necesare modelării în toate centrele de activitate, va stabili scopuri adecvate pentru toată grupa de copii în ansamblu, va planifica teme care să răspundă intereselor copiilor, va respecta personalitatea fiecăruia, va menține trează curiozitatea și forța fanteziei micuților. Educatorul va stimula copilul „să cerceteze”, „să vadă”, „să simtă”, „să miroase” lucrurile, pentru ca mai apoi să le poată transpune artistic într-o manieră originală.

Activitatea de modelare este extrem de benefică, mai ales în cazul copiilor cu dizabilități, pentru care devin cea mai sigură modalitate de comunicare. Ea contribuie la formarea autonomiei personale, la dezvoltarea psihomotricității, la modelarea voinței și la exprimarea afectivității. Astfel copilul capătă încredere în forțele proprii, precum și forța interioară

Concluzii: personalitatea copilului va evolua la o treaptă calitativ superioară dacă ar fi organizate sistematic și corect metodic activități didactice, lucrul individual și preventiv, copiii vor poseda informații din domeniul artei sculpturale, (și în special arta Moldovei), dacă copilul va avea un bagaj de cunoștințe temeinic însușite, cât și deprinderi tehnice de lucru.

Bibliografie

1. Mirabela Ș. Activități practice. Ed. Did. Publishing Hous, 2010. 27 p.
2. Calistru R. Arta plastică în instituțiile preșcolare. Chișinău, 2003. 23 p.
3. Marin A. Sculptura din a doua jumătate a secolului al XX-lea în Republica Moldova. Autoreferat al tezei de doctor. Chișinău, 2005.
4. Stamat M. Educația prin arte plastice în preșcolaritate. Modelarea. Ch., 2013. 135 p.
5. Халезова Н. Б. и др. Лепка в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
6. Комарова Т. С. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. Пед. Общество Россия, 1999. 213 с.
7. Вербенец А.М. Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста. Программа учебного курса и методические рекомендации. С. Петербург: Изд. РГПУ им. А. И. Герцен, 2003. 107 с.
8. Лыкова И. Изобразительная деятельность в детском саду. М., 2006. 207 с.
9. Curriculum-ul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier, 2008. 96 p.
10. Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie. Chișinău, 2017. 170 p.

REPERE ÎN ELABORAREA CRITERIILOR DE EVALUARE ALE COMPETENȚELOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Victoria STRATAN, dr., cercetător științific

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În evaluarea modernă, sintagma „criteriu de evaluare” reprezintă noțiunea centrală. Existența și elaborarea judicioasă a criteriilor de evaluare este esențială pentru orice tip de evaluare. În articol se elucidează, evolutiv, semnificațiile noțiunii „criteriu de evaluare”, se figurează și se descriu modelele de interpretare a criteriilor în evaluarea școlară. Sunt prezentate exigențele privind elaborarea, selectarea criteriilor de evaluare, în vederea eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte cheie: evaluare, criteriu de evaluare, descriptor de performanță, competență.

Abstract. In modern evaluation, the phrase "assessment criterion" is the central notion. The existence and judicious development of the evaluation criteria is essential for any type of assessment. The article interprets the meanings of the concept of 'assessment criterion' and describes models of interpretation of the criteria in the school assessment. Requirements for the development of evaluation criteria are presented in order to make the teaching-learning-assessment process more efficient.

Keywords: evaluation, evaluation criterion, performance descriptor, competence.

Reforma învățământului din Republica Moldova, demarată în forță mai ales începând cu 2014 prin adoptarea *Codului Educației al Republicii Moldova*, are menirea istorică de trecere și racordare la un sistem nou de evaluare a rezultatelor școlare. Potrivit *Codului educației*, art. 16, evaluarea și scara de notare: (5) *În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori* [1]. Într-adevăr, în învățământul primar, schimbările sunt cele mai vizibile și de esență. Aici s-a renunțat la sistemul de notare cifrică fiind înlocuit de calificative și s-a aprobat, de către ministerul de resort, *Metodologia privind organizarea evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar* [4].

Introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor, dar a calificativelor, au modificat radical maniera de realizare a evaluării în învățământul primar. Avantajele sunt multiple, dar unul se detașează cu claritate: evaluarea devine mai rațională, mai controlabilă, tocmai pentru că se folosesc niște *criterii* precise și descriptori de performanță. Or, evaluarea devine credibilă și convingătoare în măsura în care exprimă cât mai obiectiv valoarea (însușirile) fenomenului măsurat, depășind judecăți subiective. În multe situații ea are de străbătut ecranul subiectivității evaluatorului și acest lucru este posibil în măsura în care se întemeiază pe *criterii* cât mai precis definite [7].

În fond, noțiunea de *criteriu* este importantă pentru o abordare analitică a oricărei situații educaționale. *Criterium* vine din latină și desemnează principiul care stă la baza unei judecăți, a unei estimări, a unei clasificări, permite distingerea adevărului de fals etc. În greacă *kriterion* semnifică „ceea ce servește la măsurare, la judecare”. *Criteriul* este un

punct de vedere după care realizăm distribuția în subspecii a obiectelor pe care le reflectă sfera noțiunii de divizat. Fundamentul diviziunii trebuie să fie unic pe aceeași treaptă a diviziunii. Sinonimele cuvântului *criteriu* sunt: *normă, principiu, dimensiune, punct de vedere, unghi, aspect, caracter, caracteristică* etc. [8,5,6].

Un **criteriu**, afirmă F.M. Gerard și Șt. Pacearcă, „este o privire pe care o îndreptăm spre obiectul evaluat, *un punct de vedere* pe care îl folosim pentru a evalua obiectul. Criteriul coraspunde unei calități a acestui obiect” [2, p. 73].

D. Potolea și M. Manolescu menționează: „**Criteriile de evaluare** sunt puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. În evaluarea școlară, criteriul are sensuri diferite pentru perspective diferite din care este abordată activitatea evaluativă” [5, p. 98].

Conform *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*, **criteriile de evaluare** constituie sisteme de calități importante care se regăsesc în produsele învățării: „criteriu de evaluare = calitate a procesului și produsului învățării realizat de către elev” [4, p. 6].

Evidențiem, totodată, că noțiunea de **criteriu** în evaluare a evoluat în funcție de manierele de interpretare a evaluării școlare, însoțind evoluția conceptului de evaluare, de la definițiile „vechi”, care puneau semnul egalității între evaluare și măsurare și până la accepțiunea de astăzi, când a evalua este sinonim cu *a emite judecăți de valoare despre activitatea de învățare a elevului*. Accepțiunile succesive ale noțiunii de *criteriu* au progresat de la *cantitate* (cât a învățat elevul), către ideea de „*calitate*”. Practica evaluării, în această privință, în opinia cercetătorului I.T. Radu, a evoluat de la prioritatea acordată criteriului subiectiv „profesorul suveran în acordarea notei”, fiecare apreciind în funcție de ceea ce consideră că trebuie să știe elevii, către criterii obiective, cât mai mult detașate de persoana evaluatorului [7, p. 217].

În timp, autorii D. Potolea și M. Manolescu, identifică patru **modele** succesive de interpretare a criteriilor în evaluarea școlară, reflectate în **Figura 1**:

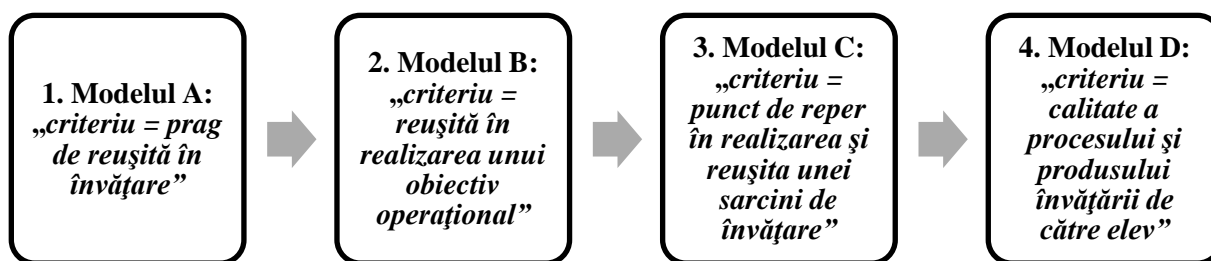


Figura 1. Modele de interpretare a criteriilor în evaluare

În această ipostază, se prefigurează descrierea modelelor de interpretare a criteriilor în evaluarea școlară, prezentată sintetic în continuare:

1. Modelul A: „**criteriu = prag de reușită în învățare**”. Criteriile de evaluare au dobândit acest sens într-o perioadă în care *evaluarea însemna măsurare* a rezultatelor școlare ale elevilor, fiind în acord cu definițiile *vechi* ale evaluării, care puneau semnul

egalității între măsurare și evaluare. Noțiunea de criteriu era sinonimă cu noțiunea de *prag de reușită*. Această accepțiune a evaluării a condus la apariția *scărilor de notare cifrice* (de la 10 la 1, de la 5 la 1, de la 100 la 1 etc.) și *scările literale* (A, B, C...). Fiecare treaptă a scării reprezentând un criteriu de evaluare.

2. Modelul B: „*criteriu = reușită în realizarea unui obiectiv operațional*”. Evaluarea și-a modificat semnificația odată cu intrarea în scenă a *pedagogiei prin obiective*, raportând rezultatele învățării elevilor la obiectivele prestabilite. Nu mai contează în primul rând cantitatea de informație corectă din răspunsul elevului, ca în modelul anterior, ci reușita în realizarea unui obiectiv operațional. Din perspectiva *pedagogiei prin obiective*, *criteriul* eficienței activității educaționale nu-l reprezintă conținutul învățării, ci raportarea unui comportament observat la o grilă de comportamente repertoriate într-o taxonomie. Privitor la *evaluarea criterială*, se urmărește ca elevul să satisfacă un anumit număr de criterii legate de realizarea obiectivelor.

3. Modelul C: „*criteriu = punct de reper în realizarea și reușita unei sarcini de învățare*”. Acest model asociază noțiunea de criteriu cu *evaluarea formatoare*, evaluarea conștientizată. Reprezintă tot o *abordare criterială a evaluării*, dar dintr-o perspectivă a progresului și a reușitei individuale. Solicită emiterea unei judecăți de valoare asupra unui proces de învățare sau rezultat al elevului în funcție de criterii de conținut, cunoscute / anunțate. În contextul evaluării formatoare, conștientizate, demersul respectiv ia forma unui *referențial intern*, structurat pe baza unor criterii de realizare și de reușită a activității de învățare. Elevul trebuie să autoevalueze propriile sale strategii de realizare și de reușită.

Modelul D: „*criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev*”. Se asociază cu noțiunea de *evaluare în termeni de competențe*, ca rezultat educațional sintetic al învățării. *Noțiunea actuală dar și modernă de „criteriu în evaluare” se înscrie în caracteristicile acestui model*. În această perspectivă, criteriile sunt seturi de calități importante pe care trebuie să le regăsim în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Această paradigmă dezvoltă diverse tipuri de instrumente care integrează criteriile de ordin calitativ: descriptori de performanță, grile de autoevaluare etc. [5].

Așadar, analiza termenului *criteriu de evaluare*, a *modelelor de interpretare a criteriilor în evaluare*, denotă existența unor preocupări constante pentru claritatea criteriilor utilizate în evaluarea didactică, sfera criteriilor de evaluare, transparența criteriilor încorporate demersului evaluativ, care ar facilita formarea competențelor școlare și ar contribui la motivarea elevilor de vârstă școlară mică pentru învățare. Stabilirea criteriilor de evaluare reprezintă o problemă esențială a evaluării, mult disputată și controversată în același timp. Cert este faptul că existența criteriilor de evaluare este esențială atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic (evaluator), în orice tip de evaluare, fie ea inițială, formativă sau sumativă.

În contextul în care cadrul didactic are posibilitatea de a formula produse și criterii proprii de evaluare, în special, pentru disciplinele opționale, este imperativ elucidarea

exigențelor în alegerea / elaborarea criteriilor. Accentuăm că în evaluarea competențelor, criteriile de evaluare vor fi diferite priviri pe care evaluatorul le va îndrepta spre ceea ce realizează elevul. Activitatea lui va fi evaluată prin intermediul acestor criterii, unde a evalua înseamnă „*a scoate în evidență valoarea*”. Pe baza lor, se va decide dacă respectiva competență este stăpânită sau nu, vor fi determinate dificultățile întâlnite de către elev și eventual acestuia îi va fi propusă o ameliorare.

Conform autorilor F.M. Gerard și Șt. Pacearcă **alegerea/elaborarea criteriilor** este un proces ce reclamă exigență. Criteriile de evaluare trebuie să îndeplinească **condițiile**:

✚ să fie **pertinente** – să permită o evaluare reală, fie că respectiva competență este stăpânită sau nu, și să se ia decizia corectă.

✚ să fie **independente** – eșecul sau reușita unui criteriu nu trebuie să atragă automat eșecul sau reușita unui alt criteriu. Un lucru nu trebuie să fie evaluat de două ori (și deci elevul să nu fie depunctat de două ori pentru aceeași greșeală).

✚ să fie **ponderate**, deoarece nu toate criteriile au aceeași relevanță. Definiția criteriilor minimale – ba chiar vitale – și a criteriilor de perfecționare reprezintă în această privință o pistă importantă pentru a nu se lăsa sufocat de mulțimea de criterii, și asta ținând cont de diferitele aspecte ale competenței. *Criteriile minimale* sunt acelea care trebuie la modul absolut să fie stăpânite pentru a certifica stăpânirea competenței, în vreme ce *criteriile de performanță* privesc calitățile a căror prezență este preferabilă, dar nu indispensabilă. Când vine vorba de certificare, ar trebui ca reușita să fie decisă sau nu doar pe baza criteriilor minimale.

✚ să fie **puțin numeroase**, nu doar pentru a evita înmulțirea punctelor de vedere studiate și imposibilitatea de a realiza evaluarea, ci și pentru că riscăm să căutăm în van perfecțiunea, care satisface o cantitate nemăsurată de criterii, a căror independență ar fi, de altfel, îndoielnică. În materie de evaluare a competențelor, idealul constă în utilizarea a trei criterii minimale și a unui criteriu de perfecționare. Depășirea acestor praguri atrage după sine diverse dificultăți. Uneori se poate lucra cu un singur criteriu: în cadrul evaluării formative, cadrul didactic poate, de exemplu, să verifice dacă elevii sunt în stare să înțeleagă și să interpreteze o situație și să propună un demers de rezolvat. Din acel moment, el ar putea foarte bine – în mod excepțional – să nu mai fie preocupat de utilizarea corectă a instrumentelor disciplinei. Ceea ce contează este ceea ce vrea evaluatorul să facă cu evaluarea pe care o aplică: căile propuse aici nu ar trebui niciodată să reprezinte o constrângere [2, p. 73]. Pe lângă faptul că numărul criteriilor trebuie să fie optim, trebuie pornit de la adevărul că *cine vrea să evalueze totul, nu evaluează nimic* [5].

Raportate la toate acestea, descoperim că, în opinia autorilor F.M. Gerard, Șt. Pacearcă, „nu există o listă ideală de criterii, de modele care s-ar putea impune în mod absolut” [2, p. 77]. Realitatea este întotdeauna complexă. Modelizarea urmărește să aducă un pic de simplitate, dar ea nu trebuie niciodată să fie în detrimentul complexității realității.

Trebuie să ne asigurăm continuu că acel criteriu este pertinent în raport cu competența și să verificăm *independența criteriilor*.

Reieșind din reflecțiile teoretice asupra subiectului, se pot invoca următoarele **direcții**:

➤ Armonizarea națională sau internațională a criteriilor de evaluare (asigurarea continuității, în sensul omogenizării criteriilor de evaluare, pe niveluri și cicluri de învățământ – educația timpurie, învățământul primar, învățământul secundar etc.)

➤ Armonizarea criteriilor de evaluare în contextul echivalenței diplomelor, la nivel internațional.

Concluzii. Evaluarea rezultatelor școlare implică emiterea unor judecăți de valoare, prin urmare, este un act valorizator. Schimbări importante cu referire la procesul evaluativ actual, sunt reperate prioritar pe sfera criteriilor de evaluare. Termenul „criteriu de evaluare” este unul tehnic, în evaluarea modernă reprezentând noțiunea centrală. Criteriile pe baza cărora se realizează evaluarea competențelor școlare trebuie să fie *pertinente, independente, ponderate, puțin numeroase*, suficient de relevante pentru a acoperi întreaga problematică, dar și transparente pentru elevi, încât, să-i ajute să-și dezvolte competența de autoevaluare. Criteriul reprezintă o normă, atunci când exprimă un punct de vedere asupra învățării sau poate fi asimilat cu o informație de direcționare / reglare a acestui proces într-un context de evaluare formativă și formatoare. *Criteriile de evaluare* constituie sisteme de calitate importante, elemente de comunicare între persoana care evaluează și persoana care este evaluată, contribuind la eficientizarea permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324.
2. Gerard F.M., Pacearcă Ș. Evaluarea competențelor: ghid practic. București: Aramis, 2012. 206 p. ISBN 978-973-679-935-8.
3. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-973-749-952-3.
4. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 69 p.
5. Potolea D., Manolescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. 2005. 248 p.
6. Potolea D. et all. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
7. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2007. 289 p. <https://dexonline.ro/definitie/evaluat>

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

Lidia TROFAILĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Rezumat. Inteligența emoțională are un rol important în diferite perioade ale vieții și la diferite vârste. Vârsta școlară mică reprezintă debutul învățământului școlar, când copilul vine în școală cu toate cunoștințele, abilitățile, deprinderile formate în diverse familii, grupe din grădinițele de copii. În școală copilul trebuie să-și mobilizeze forțele pentru a realiza cu succes activitatea de învățare, care cere de la el multă rezistență și implicare deplină. EQ are o importanță semnificativă în activitatea de învățare a elevului de vârstă școlară mică și trebuie dezvoltat timpuriu.

Cuvinte-cheie: dezvoltare, inteligență emoțională, vârsta școlară mică, gestionarea relațiilor, conștientizarea emoțiilor.

Summary: Emotional intelligence plays an important role in different periods of life and at different ages. Young school age is the beginning of school education, when the child comes to school with all the knowledge, skills, abilities formed in various families, groups in kindergartens. In school, the child must mobilize his strength to successfully complete the learning activity, which requires a lot of endurance and full involvement. EQ is of significant importance in the learning activity of the young school age student and should be developed early.

Keywords: development, emotional intelligence, young school age, relationship management, emotion awareness.

Inteligența emoțională este un fenomen destul de actual și frecvent cercetat la diferite perioade de vârstă, în diverse activități și situații de viață ale persoanei. Vârsta școlară mică este o perioadă de vârstă cu problemele sale, cu activități, comportamente, obligații și cerințe specifice. O vârstă în formare care este deosebit de receptivă la influențele din exterior și vulnerabilă la aceste influențe.

Inteligența emoțională are aceleași elemente definitorii și în ceea ce privește copiii. Pe măsură ce aceștia cresc, trec prin anumite stadii de dezvoltare ale inteligenței emoționale:

- Mai bine conștientizează emoțiile, mai întâi propriile emoții, sentimente, apoi emoțiile, sentimentele altor persoane;
- Recunosc, identifică și percep emoțiile – învață să înțeleagă expresiile faciale, limbajul corporal, tonul vocii, atât la ei, cât și la alte persoane;
- Pot descrie sentimentele, denumi emoțiile – învață cum să folosească cuvintele pentru a transmite ceea ce simt;
- Empatizează cu alte persoane – își dezvoltă sentimentul de grijă pentru alte persoane;
- Își controlează, dirijează propriile emoții – învață cum să-și stăpânească emoțiile când trebuie să acționeze, au sentimente;
- Înțeleg legătura dintre emoții și comportamente [2; 6; 9].

Copiii își exprimă vizibil emoțiile. De exemplu, copiii extrovertiți sunt mai gălăgioși, iar cei introvertiți pot cânta, desena sau chiar scrie despre modul cum se simt. Pe măsură ce se dezvoltă, copiii se învață să asculte alte persoane și să răspundă în mod adecvat emoțional. Ei obțin capacitatea de a-și autoregla sentimentele, începe să proceseze emoțiile prin care trec. În consecință, un copil care are inteligență emoțională se va dezvolta mai armonios din punct de vedere psihic și social.

Complexitatea mereu crescândă a societății contemporane face ca inteligența cognitivă, cel mai frecvent evaluată în context educațional, să fie insuficientă în rezolvarea problemelor cotidiene și integrarea socio-profesională a generației viitoare. Cutremurătoare sunt rezultatele unui sondaj efectuat în Germania, care a relevat o tendință a generației actuale de copii de a avea mai multe probleme emoționale decât în trecut. Aceștia sunt mai singuratici și mai deprimați, mai furioși și mai nestăpâniți, mai emotivi și mai înclinați să devină anxioși din orice, mai impulsivi și mai agresivi.

Este vizibil faptul că școala lasă la întâmplare educația emoțională a elevilor, suprasolicitând unilateral pregătirea școlară. Prin urmare se impune o nouă viziune în privința a ceea ce școala poate oferi elevului (în afară de informații brute) în așa fel încât acesta să se adapteze cât mai bine realităților cotidiene [8; 9]. Conceptul de inteligență emoțională, notat prescurtat EQ, definește acele competențe și abilități emoționale și sociale, care asigură succesul și reușita în viață a oricărei persoane: identificarea, recunoașterea și denumirea emoțiilor, autoconștientizarea, gestionarea și controlul emoțiilor negative care produc stres, agitație, autocontrol-emoțional.

O persoană inteligentă emoțional are următoarele calități: prietenoasă, sociabilă și deschisă în relațiile cu cei din jur, stăpână pe sine, cu un bun autocontrol emoțional, încrezătoare în forțele proprii, având o imagine și o stimă de sine corectă, nu se lasă ușor intimidată de anumite circumstanțe nefavorabile sau de anumite persoane, are capacitatea de a se exprima în public în mod liber și convingător, de cele mai multe ori manifestă spiritul de lider și dorința de a-și valorifica potențialul la maxim. Cu alte cuvinte, o persoană cu un EQ ridicat este un om echilibrat, stăpân pe sine și pe situație, cu o minte și un comportament sănătos [1;7].

Toate studiile efectuate recent au confirmat faptul că pentru a fi un om de succes nu este suficient să deții competențe cognitive, intelectuale la un nivel ridicat, ci trebuie să știi cum să valorifici aceste abilități. Una dintre cercetări făcea referire la 2 elevi aflați într-o situație de evaluare, unul cu un coeficient de inteligență mediu și un EQ ridicat și celălalt, cu un coeficient de inteligență ridicat, dar cu un EQ scăzut. S-a constatat faptul că elevul care deținea un nivel ridicat de EQ a obținut rezultate cu mult superioare față de celălalt, care din cauza faptului că nu știa cum să gestioneze situația stresantă de testare, nu a reușit să-și pună în valoare abilitățile intelectuale [8; 9].

Din cauza faptului că nu se insistă pe dezvoltarea acestor abilități atât de importante și vitale, în școli apar o multitudine de provocări: fenomenul de bullying, rezultate proaste la

învățătură sau la testările naționale în ciuda potențialului intelectual existent, lipsa de încredere în forțele proprii, stima de sine scăzută, cazuri de suicid, multă frustrare, nemulțumire, prejudecăți și resentimente care creează în școli un ethos emoțional negativ [2; 6]. Care ar fi soluția pentru toate aceste dificultăți? Ar trebui să se introducă în planul cadru de învățământ ore la dezvoltarea inteligenței emoționale, iar cadrele didactice să urmeze programe de formare și dezvoltare profesională astfel încât să fie capabile pentru a preda conceptele și elementele specifice inteligenței emoționale. Școlile noastre ar înregistra un mare progres din toate punctele de vedere.

În majoritatea școlilor actuale nu se pune accentul și nu se acordă atenție acestui aspect al dezvoltării copiilor, drept pentru care copiii se confruntă cu multe deficiențe și dificultăți, inclusiv cu lacune în dorința lor de explorare, învățare activă, curiozitate, experimentare. Studiile spun că dacă nevoia emoțională, de atașament nu este îndeplinită, toate celelalte inițiative de cunoaștere ale copilului sunt înăbușite; în acest mod evoluția acestora având foarte mult de suferit [6; 8; 9].

Cu certitudine putem confirma faptul că mulți dintre profesorii din instituțiile de învățământ sunt preocupați în mod special de alte aspecte decât de acela de a dezvolta o relație sănătoasă de atașament prof-elev, și anume: să obțină punctaje cât mai mari pentru a putea beneficia de așa numita gradație de merit, să participe cu copiii la numeroase competiții școlare care au scopul de a ierarhiza și eticheta copiii și care le acordă din nou punctaje pentru o mărire de salariu, de a aduna cât mai multe documente care să le îmbogățească dosarul personal; toate acestea se realizează în beneficiul cadrului didactic, educația centrându-se în acest mod nu pe elev, cum ne îndeamnă studiile pedagogice, ci pe nevoile egoiste ale profesorului.

Toată lumea condamnă sistemul de învățământ, însă să nu uităm că sistemul fără oameni nu funcționează. Profesorii formează și influențează sistemul și toate politicile, practicile educaționale existente în școală. Schimbarea începe cu fiecare dintre ei. Dacă ar putea gândi în acest mod, educația ar căpăta o altă formă la noi în țară, iar copiii noștri ar fi în capul listelor evaluărilor și statisticilor internaționale [6].

Tot conținutul informațional pe care îl livrăm copiilor, este filtrat prin sistemul emoțional, afectiv al elevului. Niciodată elevul nu va putea învăța eficient o materie predată de un profesor de care nu-i place, în special de acei care inspiră frică, care nu empatizează cu nevoile elevilor, care nu știu să mai glumească din când în când pentru a destinde atmosfera, care nu știu sau nu doresc să respecte elevii din simplul motiv că sunt ființe umane valoroase, care nu știu să fie suficient de exigenți, pregătiți și riguroși din punct de vedere științific, dar sunt pasionați, motivați, plăcuți și înțeleg momentul în care se desfășoară procesul didactic de predare și evaluare.

Toate aceste momente inhibă cunoașterea. Succesul elevului în învățare depinde de relația pe care acesta o stabilește și o dezvoltă cu cadrul didactic, nu de profesionalismul acestuia. Unde e sărăcie emoțională, spirituală nu există spațiu de dezvoltare, de creștere

autentică. Cei mai mulți profesori își exercită profesia cu o doză ridicată de frustrare, nemulțumire, plictiseală, prejudecată și resentimente, care de multe ori se revarsă asupra elevilor nevinovați. Profesorul are o mare responsabilitate față de discipolii săi, față de comunitate. Adevărul este acela că profesorul nu numai transmite informații, cunoștințe, dar formează și trăsături de caracter, valori, tipare de gândire, principii de viață la elevii săi. Sunt copii care acasă nu au părinți echilibrați și suficient de pregătiți academic sau social, pentru a le inspira un exemplu pozitiv de trăire și existență, aici trebuie să intervină profesorul, Cu părere de rău, unii profesori uită că au și această menire atât de importantă și vitală. Dorința de reformare, de schimbare, de a-și face cu pasiune datoria, fiind atenți nu numai la dezvoltarea intelectuală a elevilor, dar și la cea emoțională, spiritual [1; 6].

Iată, mai pe larg, câteva tehnici care pot îmbunătăți nivelul de inteligență emoțională al elevului de vârstă școlară mică [1;3;7].

1. Cunoașterea de sine. Este necesar ca elevii să se cunoască pe sine, capacitățile, calitățile personale. Să-și identifice toate fricile și dorințele cele mai profunde. A fi inteligent emoțional presupune și capacitatea de a stabili importanța emoțiilor în viața de zi cu zi, de a fi obiectivi atunci când își exprimă emoțiile, sentimentele.

2. Descrierea propriilor emoții, sentimente. Elevii trebuie să poată numi și diferenția propriile emoții, să le exprime cât mai concret. De exemplu, nu vor spune “mă simt aiurea”, dar “mă simt neînțeleș”, “mă simt rușinat” etc.).

3. Conștientizarea diferenței dintre gânduri și sentimente. De exemplu, vor spune “mă simt respins” și nu “simt că ceilalți se cunosc între ei”).

4. Analizarea propriilor emoții, sentimente și enunțul la obișnuința de a se lega de acțiunile și motivele celorlalți. Mai întâi vor încerca să descopere nevoile emoționale neîmplinite. Aceasta va ajuta să-și asume emoțiile și sentimentele de care au nevoie și să nu se mai gândească la situațiile trecute. De exemplu, elevul poate spune “sunt gelos,, și nu “tu mă faci să fiu gelos”.

5. Emoțiile, sentimentele de care dispun îi pot ajuta să ia decizii și să-și fixeze obiective. Îi învățăm să dirijeze emoțiile prin răspunsuri la întrebări: Cum m-as simți dacă aș acționa împreună cu toți elevii? Cum m-aș simți dacă aș sta într-o parte? Cum mă simt în prezent? Ce m-ar ajuta să mă simt mai bine? etc.

6. Dezvoltăm la elevi empatia cu colegii lor, prin încercarea de a-i înțelege, a le accepta sentimentele, fără a le critica, judeca, controla sau eticheta. Față de persoanele care îi fac să se simtă inconfortabil vor menține o oarecare distanță. Vor încerca să stabilească singuri limita până unde vor merge cu empatia. Prea multă empatie duce la o încărcătură emoțională greu de suportat sau gestionat.

7. Îi pregătim să facă față emoțiilor și sentimentelor negative prin încercarea de a direcționa o stare de nervozitate către una relaxantă pozitivă, atractivă. De exemplu, a înăbuși un sentiment negativ(frică, furie, tristețe) nu este o soluție, pentru că acestea vor

apărea în cele din urmă, cu consecințe uneori foarte grave. Îi învățăm să înfrunte temerile și să ceară ajutor acolo unde au nevoie.

Practicate cu regularitate și sârguință, toate aceste recomandări pot duce la îmbunătățiri vizibile ale nivelului de inteligență emoțională, cu scopul ca elevii să aibă o viață interioară echilibrată și relații eficiente în colectivul de elevi, profesori, părinți.

În școală elevii în permanență sunt cuprinși de multe emoții, plăcute și neplăcute. În perioade de haos emoțional, cunoașterea de sine și capacitatea de a ne regla emoțiile nu mai sunt suficiente. Pentru a trece cu bine de așa perioade au nevoie de inteligență emoțională. Tumultul fizic și emoțional pe care îl simt nu poate fi explicat pe deplin dintr-o perspectivă pur rațională [2; 6].

Inteligența emoțională se explică prin capacitatea de a monitoriza emoțiile, de a percepe adevărata lor natură, de a le eticheta, de a diferenția și înțelege sursa și, ulterior, de a folosi toate aceste informații în a lua decizii, în a forma comportamentele dorite [4; 5].

Emoțiile sunt înăscute și conțin informații valoroase care ne ajută să putem avea și întreține relații mai bune. Nu întâmplător de timpuriu, din copilărie este necesar de a dezvolta inteligența emoțională la copii. Persoanele care nu și-au dezvoltat această abilitate au tendința de a intra mai des în conflicte, de a gestiona mai greu emoțiile negative și, în general, au parte de relații problematice. Și, poate cel mai dificil aspect, nici nu realizează de ce se întâmplă asta.

Inteligența emoțională se învață, se practică. Presupune dezvoltarea unui limbaj al emoțiilor, extinderea vocabularului de la clasicele bucurie-tristețe-iubire-furie-surpriză la un vocabular extins, care să includă: tandrețea, compasiunea, dorința, euforia, atracția, satisfacția, nerăbdarea, mâhnirea, invidia, amărăciunea, nesiguranța, neliniștea și altele. Cu cât știm să identificăm și să exprimăm mai bine emoțiile, cu atât ne dăm șansa de a proceda mai bine în situații necunoscute: una este să spunem “Simt rușine” (emoție disfuncțională, care blochează), alt rezultat vom avea dacă vom spune “Simt regret” (emoție funcțională, care îndeamnă la acțiune) [8; 9].

La copii, în special la elevii de vârstă școlară mică inteligența emoțională are forme specifice de manifestare, multe din aspectele ei sunt în faza de achiziție, au forme elementare dar sunt pe calea sigură de dezvoltare, afirmare a inteligenței emoționale. Instruirea în școală, instituțiile sociale face ca conținutul, structura inteligenței emoționale să se aprofundeze și să se îmbogățească semnificativ. Sigur că nu numai școala, dar și familia au impact asupra inteligenței emoționale a copiilor. Aceasta și face că copiii se deosebesc, diferențiază între ei la manifestarea inteligenței emoționale, unii au acest fenomen mai bine dezvoltat, alții, dimpotrivă, slab dezvoltat.

În dezvoltarea autocontrolului ne ajută disciplinele școlare, conștiința de sine, socială rămân în mare măsură sub controlul profesorului, părinților. Gestionarea relațiilor este complicată și aici au mult de lucrat părinții și profesorii, care trebuie să susțină, ajute copiii la momentul oportun.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligența emoțională. București: Litera, 2016. 207 p.
2. Cozolino L. Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală. București: Trei. 2017.
3. Corotchi E., Trofaia L. Enigma succesului. Descoperă tainele succesului. Chișinău: Tip. UST, 2019. 120 p.
4. Dicționar de psihologie. Coord.: U. Șchiopu. București: Babel, 1997.
5. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. 886 p.
6. Elias M. J., Tobias S. E., Fridlender B. S. Inteligența emoțională în educația copiilor. București: Curtea veche, 2002. 272 p.
7. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche, 2017. 534 p.
8. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 186 p.
9. Vernon A. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Cluj Napoca: ASCR, 2006.

ROLUL METODELOR DE INTERACȚIUNE ÎN COMUNICAREA PREȘCOLARILOR

Maria ȚIFRAC, doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
Școala Gimnazială nr 5, Sighetu Marmației, Maramureș, România

Rezumat. Preșcolarul și nu numai, folosește vorbirea în fiecare zi, în fiecare clipă a vieții sale pentru elaborarea și comunicarea propriilor gânduri, pentru formularea cerințelor, trebuințelor, a bucuriilor și necazurilor, în organizarea vieții și activității lui. Ansamblul metodelor didactice, a procedeeleor și a mijloacelor de învățământ nu pot fi puse în aplicare în cadrul interacțiunii dintre educator și educat decât într-o strânsă legătură cu toate celelalte componente ale procesului de învățământ. Metodologia devine astfel un intermediar, un mediator între conținutul învățării și copii, între obiectivele educației și conținuturi, între educator și copil, între resurse și finalități. Alegerea metodelor didactice constituie o decizie practică, concretă, care se face în funcție de obiectivele urmărite.

Cuvinte cheie: comunicare, preșcolari, educatoare, metode de interacțiune, metodică, activități.

Summary. The preschooler and not only, uses the speech every day, in every moment of his life for the elaboration and communication of his own thoughts, for the formulation of the requirements, needs, joys and troubles, in the organization of his life and activity. The set of teaching methods, procedures and means of education can be implemented in the interaction between educator and educated only in close connection with all other components of the educational process. The methodology thus becomes an intermediary, a mediator between the content of learning and children, between the objectives of education and contents, between the teacher and the child, between resources and purposes. The choice of teaching methods is a practical, concrete decision, which is made according to the objectives pursued.

Keywords: communication, preschoolers, educators, interaction methods, methodology, activities.

Copilul folosește vorbirea în fiecare zi, în fiecare clipă a vieții sale pentru elaborarea și comunicarea propriilor gânduri, pentru formularea cerințelor, trebuințelor, a bucuriilor și necazurilor, în organizarea vieții și activității lui. Comunicarea preșcolarilor este simplă, aceasta manifestându-se în cuvinte puține, propoziția fiind folosită mai târziu. Metodicile de dezvoltare a vorbirii evidențiază necesitatea îmbunătățirii comportamentului social al copilului, prin optimizarea capacităților de relaționare cu semenii. În cadrul acestor relații, un rol hotărâtor revine disponibilităților comunicative. Actul comunicării presupune un proces mult mai complex decât cel al vorbirii, motiv pentru care educarea capacităților comunicative este distinctă de educarea capacităților de vorbire și ulterioară dezvoltării acestora. Capacitățile de comunicare sunt puse în evidență întotdeauna într-un context relațional în care partenerii își schimbă rolurile între ei [5, p. 200].

Pentru o comunicare eficientă, educatorul utilizează diverse metode de interacțiune, care stau la baza comunicării. Preșcolarul posedă informații dobândite dintr-o varietate de surse, dintre care enumerăm și internetul, iar sistemul acesta de surse informaționale la care participă preșcolarii pare să se transforme dintr-o provocare pentru grădiniță într-o alternativă la

aceasta. Dincolo de accentul informațional, aspectul formativ și motivațional se manifestă zi de zi.

Unul dintre obiectivele importante ale sistemului de învățământ este acela de a-l pregăti pe preșcolar pentru viață, pentru cerințele situate dincolo de grădiniță. Comunicarea și interacțiunea sunt prezente în experiența cotidiană a fiecăruia, de aceea, cultivarea spiritului de cooperare devine un factor favorizant în inserția socială a persoanei [6, p.362].

Însușindu-și limba, copilul dobândește mijlocul prin care poate realiza comunicarea cu cei din jur în forme superioare, poate ajunge la cunoașterea tot mai deplină a realității obiective. Imposibilitatea de a comunica prin limbaj ar produce o stagnare în dezvoltarea personalității copilului, ar modifica relațiile lui cu oamenii, cu realitatea înconjurătoare, l-ar singulariza și împiedica în mare măsură să participe la o activitate sau alta, dacă nu s-ar organiza o muncă instructiv-educativă specială. În procesul didactic, prin intermediul limbajului se realizează transmiterea cunoștințelor, lărgirea orizontului cu noi reprezentări.

În consecință, limbajul poate fi privit din două puncte de vedere, pe de o parte ca mijloc de comunicare și pe de altă parte ca mijloc de cunoaștere. Pe măsură ce își însușește vorbirea, copilul poate fi educat mai ușor [2, p.7].

Prin intermediul cuvântului, de exemplu, se contribuie la educarea lui intelectuală. Cuvântul sub formă de întrebare sau adresare directă, îl face pe copil să gândească, să analizeze, să compare, să clasifice, să tragă concluzii, să se ridice la generalizare. Punând mereu în fața copilului probleme ce se cer rezolvate, prin cuvânt îl învățăm să se străduiască mintal, să găsească un răspuns. În acest mod se contribuie la dezvoltarea concomitentă a gândirii și limbajului, la creșterea capacităților de cunoaștere, la lărgirea sferei de cunoștințe, la dezvoltarea vocabularului, la mărirea posibilităților de exprimare, etc. [1, p.5].

Cu ajutorul cuvântului, educatoarea contribuie și la educația estetică a copilului. Dezvăluindu-i prin cuvinte frumosul din natură, viață și societate, educatoarea îi învață pe copii să vadă frumosul, să-l înțeleagă, să-l iubească și să-l folosească în viața de toate zilele. Prin urmare, folosind limba ca un mijloc puternic de educație intelectuală, morală și estetică, educatoarea realizează instruirea și educarea copiilor, le dezvoltă vorbirea, necesară în procesul de comunicare și de cunoaștere a vieții înconjurătoare și, în același timp, le perfecționează exprimarea, corectându-le pronunția, le îmbogățește vocabularul și îi ajută să-și însușească în mod practic structura gramaticală a limbii [8, p.9].

La vârsta preșcolară se observă o dezvoltare intensă a sensibilității tuturor analizatorilor. În măsura în care percepția devine mai cuprinzătoare, mai exactă și mai variată și reprezentările copiilor sunt mai precise, mai clare, mai bogate în conținut. Dezvoltarea capacității de a opera cu reprezentările mărește treptat capacitatea de a opera cu noțiunile, care la această vârstă au, de asemenea, un conținut concret. Gândirea operează cu materialul furnizat direct de senzații, percepții, reprezentări. Concomitent cu dezvoltarea intensă a percepțiilor, a reprezentărilor și a gândirii, în cursul preșcolarității se manifestă și alte procese psihice de cunoaștere ca memoria și imaginația, care se diferențiază și se constituie ca procese

psihice de sine stătătoare. Toate aceste transformări sunt legate de dezvoltarea limbajului copiilor care înregistrează modificări calitative și cantitative însemnate.

Astfel, limbajul copiilor se perfecționează în timpul preșcolarității sub aspectul fonetic. Ei își însușesc până la 4-5 ani toate sunetele limbii materne, reușind să pronunțe corect cuvintele și grupurile de cuvinte. La vârsta preșcolară mică se mai întâlnesc unele deficiențe în pronunțare cum sunt: înlocuirea sunetelor mai dificile cu altele mai ușoare (*r cu l, ș cu s, j cu z, etc.*), inversiunea sunetelor, omisiunea unor sunete [7, p.126].

Ansamblul metodelor didactice, a procedeelelor și a mijloacelor de învățământ nu pot fi puse în aplicare în cadrul interacțiunii dintre educator și educat decât într-o strânsă legătură cu toate celelalte componente ale procesului de învățământ. Metodologia devine astfel un intermediar, un mediator între conținutul învățării și copii, între obiectivele educației și conținuturi, între educator și copil, între resurse și finalități. Alegerea metodelor didactice constituie o decizie practică, concretă, care se face în funcție de obiectivele urmărite. În același timp, o metodă poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative, de aceea putem spune că ele au un caracter polifuncțional. Opțiunea educatorului pentru o anumită metodă este o decizie foarte complexă, pentru că el trebuie să țină cont nu numai de finalitățile educației sau de conținuturile transmise, ci și de particularitățile de vârstă și individuale, de psihologia prescolarului și de natura mijloacelor de învățământ.

Astfel, în învățământul preșcolar sunt preferate metodele de explorare directă a realității, metodele de comunicare orală sau metodele practice. Educatorul trebuie să stăpânească foarte bine metodologia didactică pentru a o putea adapta la o situație precisă. Dacă metodele și procedeele alese de educatoare sunt cele potrivite, ele duc la operaționalizarea învățării, la asigurarea mobilității în procesul de predare-învățare-evaluare, la solicitarea potrivită și diferențiată a copiilor, la densitatea învățării, la stimularea și motivarea participanților la acest proces, determinând succesul școlar [3 p.128].

Metodele interactive de grup implică mult tact din partea educatorilor, deoarece trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de copil: timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerabdător, pentru fiecare găsind gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea, entuziasmul în concordanță cu situația de moment. Situațiile de învățare rezolvate prin metode interactive de grup dezvoltă copiilor gândirea democratică, deoarece ei exersează gândirea critică și înțeleg că atunci când analizează un personaj, comportamentul unui copil, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta, nu critică personajul din poveste sau copilul, adultul.

Metodele învață copiii că un comportament întâlnit în viața de zi cu zi poate fi criticat pentru a învăța cum să-l evităm. Ei aduc argumente, găsesc soluții, dau sfaturi din care cu toții învață. Este însă importantă alegerea momentului din activitate, dintr-o zi, personajul-copil și fapta lui, deoarece ele reprezintă punctul cheie în reușita aplicării metodei și nu trebuie să

afecteze copilul. Tocmai acesta este punctul forte al metodelor care introduc în dezbatere comportamente reale, cotidiene [4, p.19].

Educatorul dorește să găsească în demersurile de prezentare a metodelor didactice precizie și siguranța unei rețete care să ofere răspunsuri la toate situațiile și evenimentele care se pot petrece la grupă. Astfel există două modalități de clasificare a sistemului metodelor de învățământ: o abordare funcțional-acțională și o abordare ce utilizează criteriul obiectivului principal urmărit de metodele în cauză. Ambele viziuni au la bază conceptul de continuum metodologic și sunt utile atât prin prisma unei viziuni acționale (care investește educatorul cu responsabilitatea identificării permanente a unor noi modalități de optimizare a metodelor folosite), cât și prin unghiul de vedere al înțelegerii fenomenului într-un mod sistemic.

Abordarea funcțional-acțională se referă la vizualizarea distribuirii metodelor pe intervale într-un continuum metodologic, pornind de la metodele active la metodele interactive. Cel de-al doilea continuum este categorizarea rolurilor în grup, roluri ale activității și roluri de construcție și susținere a grupului, identificând la o extremă metodele ce au drept finalitate producția unor idei și rezolvarea unor probleme și la cealaltă pe cele care se concentrează pe optimizarea relațiilor în interiorul grupului.

Metodele de interacțiune se clasifică pe trei categorii:

- Metode centrate pe analiza fenomenului, producerea ideilor și rezolvarea de probleme (incluzând categoriile, metode de analiză, metode centrate pe producerea ideilor și metode centrate pe rezolvarea problemelor);
- Metode centrate pe reflecție, observare și acțiune (cuprind metode de reflecție, metode de observare și metode ce pun accentul pe acțiunea reală și simulată a partenerilor în procesul de formare);
- Metode bazate pe utilizarea și dezvoltarea relațiilor în cadrul grupului (metodele bazate pe cooperare, privind utilizarea conflictului în învățare, cu accent pe competiție și metodele care vizează, în special, dezvoltarea relațiilor ce se stabilesc în cadrul grupului) [6, p. 365].

Metodele sunt modalități moderne de stimulare a învățării experiențiale, de exersare a capacităților de analiză, de dezvoltare a creativității copiilor. Specific acestor metode este faptul că ele promovează interacțiunea dintre preșcolari, schimbul de idei, de cunoștințe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare. Prin folosirea acestor metode, preșcolarii depun un efort intelectual, de exersare a proceselor psihice, de abordare a altor demersuri interdisciplinare prin studiul mediului concret și prin corelațiile elaborate interactiv, în care își asumă responsabilități, formulează și verifică soluții.

De asemenea, aceste metode activează toți preșcolarii și le dezvoltă comunicarea, creativitatea, independența în gândire și acțiune, îi ajută să ia decizii corecte și să argumenteze deciziile luate. Aceste metode presupun respectarea particularităților de vârstă, îmbinarea diferitelor forme de activitate, îmbinarea muncii individuale cu munca pe grupuri și activitatea frontală, evaluarea corectă a rezultatelor obținute și reconstituirea relației educatoare-copil.

Metodele de învățare activă implică copiii în procesul de învățare în sensul formării lor ca participanți activi la procesul de educare, astfel fiind ajutați să înțeleagă lumea în care trăiesc și să aplice în diferite situații de învățare ceea ce au învățat.

Bibliografie

1. Boca-Miron E. (coord.), Chichișan E. (coord.) Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari. Ed. A II- a revizuită. București: Integral, 2002.
2. Borteanu S., Branisteanu R., Breben S. Curriculum pentru învățământul preșcolar. Prezentare și explicări. București: Ed. Didactica Publishing House, 2009.
3. Breben S., Gongea E., Ruiu, Fulga G. Metode interactive de grup. Ghid metodic. București: Ed. Arves, 2002.
4. Ezechil L., Paisi-Lăzărescu M. Laborator preșcolar. Ghid metodologic, Ed. a II-a revizuită. București: Integral, 2002.
5. Mitu F., Antonovici S. Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar. Ed. a II-a revizuită. București: Humanitas Educational, 2005.
6. Pânișoară O. Comunicare eficientă. Iași: Polirom, 2015.
7. Tomșa Gh. (coordonator) Psihopedagogie preșcolară și școlară. București, 2005.
8. Varzari E. ș. a. Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii. Manual pentru liceele pedagogice de educatoare. București: E.D.P., 1971.

OBIECTUL ȘI PROBLEMATICA PEDAGOGIEI CONTEMPORANE

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

Rezumat. Pedagogia are un caracter dinamic, deschis permanentelor schimbări apărute în domeniul educației. Pedagogia contemporană studiază structura și funcțiile educației prin metodologii de cercetare specifice. Aceasta vizează scopul de a descoperi și valorifica legități, principii și norme de acțiune educațională.

Cuvinte-cheie: educație, cercetare, instruire, legități, principii, norme, personalitate.

Summary. The pedagogy has a dynamic character, open towards the permanent changes that appear in the field of education. The contemporary pedagogy studies the structure and the functions of education through specific research methodologies. It targets the goal of discovering and valuing the regularities, principles and norms of educational action.

Keywords: education, research, schooling, regularities, principles, norms, personality.

În literatura de specialitate sunt structurate numeroase idei care marchează evoluția pedagogiei:

- Scopurile educației angajează natura specifică a copilului în sensul dezvoltării și adaptării sale la mediul social (John Dewey);
- Organizarea educației presupune a conduce natura spre cultură, operă complexă realizabilă prin armonizarea finalităților sociale cu structurile individuale și prin deschiderea spre educație permanentă (Jean Piaget) ;
- Stimularea învățării devine condiția dezvoltării personale (Freinet, Makarenko);
- Dezvoltarea unor domenii ale cercetării: istoria educației, sociologia educației, psihologia educației, psihologia învățării. „Noile educații” vizează respectarea copilului ca subiect, valorificarea ritmului său de dezvoltare, creșterea rolului educației nonformale și informale; reorientarea obiectivelor educației.
- În acest context evoluează direcțiile *pedagogiei contemporane* (pedagogia instituțională, pedagogia terapeutică, pedagogia dinamicii grupului etc.) [7].

Pedagogia este mereu în continuă expansiune. În decursul istoriei a evoluat pornind de la pedagogia populară, pedagogia filosofică și cea experimentală situându-se la pedagogia ca ramură disciplinară științifică.

Pedagogia contemporană valorifică acumulările istorice relevante la nivelul concepțiilor promovate în:

- Antichitate („educația constă în ajutorul dat copilului pentru a deveni om”);
- Evul Mediu (educația devine opera bisericii respectând dogmele bisericesti);
- Renaștere (educația revine la problematica omului, „urmărind dezvoltarea sa completă, integrală, care constă în ajutorul dat copilului să-și asume condiția umanității”);

- Societatea modernă („educația constă în capacitatea de a conduce ființa umană de la natura sa concretă la natura sa ideală”)[7, p.11].

Obiectul de studiu al pedagogiei este *educația*. În acest context, educația integrează fenomenele socio-umane. Raportându-ne la educație ca un subsistem social, putem defini funcțiile educației ca un complex de roluri exercitate în condițiile raportării sale la alte sisteme cu care se află în relație (societatea și individul).

Orientându-ne la cele două sisteme cu care interacționează - individul și societatea - funcțiile educației pot fi grupate în două categorii: funcții individuale (psihopedagogice) ale educației; funcții sociale (sociopedagogice) ale educației.

Din punct de vedere didactic analiza relațiilor societate - educație și educație - individ adoptă mai multe poziții interpretative [9, p.31-32].

Relația societate-educație este abordată din următoarele perspective:

- *idealist - conservatoare* - școala este un univers în sine și educația este un univers închis;
- *voluntaristă* - școala produce schimbări esențiale în viața socială, reconstruind societatea;
- *deterministă* - școala este văzută ca o microsocietate, orice schimbare socială manifestându-se la nivelul școlii;
- *prospectivă* - școala este considerată ca factor de accelerare a progresului social, ce provoacă dezvoltarea socială.

Relația educație - individ poate fi interpretată prin :

- *teoria ereditaristă* - individul este produsul fatal al eredității, educația creând condiții de manifestare a potențialului ereditar;
- *teoria ambientalistă*- individul este influențat de mediul în care trăiește;
- *teoria interacțiunii* dintre ereditate, mediu și educație.

În acest context se dezvoltă *perspectiva sistemică a educației*. Aceasta are în vedere *globalitatea și dinamica funcțională a educației*.

Pedagogia contemporană își structurează limbajul apelând la termeni științifici tot mai bine delimitați. Apar concepte noi în proiectare și tehnologie, curriculum, management și mentoring. Dacă pedagogia clasică tindea spre automatizare, desprinzându-se mai mult de filosofie, *pedagogia contemporană* are tendința de a se realiza la nivel inter, intra și transdisciplinar. De-a lungul timpului, în educație s-au conturat două paradigme contrastante:

(1) *Paradigma clasică*, centrată mai mult pe profesor, care punea accent pe actul de predare, pe impunerea cunoștințelor și pe autoritatea profesorală. Elevilor le era rezervat un rol pasiv, acela de a asculta, de a înregistra și reproduce discursul magistral.

(2) *Paradigma contemporană*, centrată pe elev, pe grupul de elevi și pe experiențele de învățare elaborate de profesori potrivit ofertei încorporată în curriculum.

De la pedagogia tradițională, care promova modelul educațional al transmiterii-ascultării-asimilării-restituirii, s-a trecut la o pedagogie care îl face pe elev mult mai

responsabil în procesul propriei instruirii și formării. Așadar, astăzi vorbim despre o *pedagogie interactivă*, care valorizează activitatea cognitivă și practică a elevilor, interacțiunile și confruntările de idei ce se dezvoltă în procesul învățării [10].

În procesul educației se evidențiază rolul decisiv al societății. Scopul educației constă în formarea unei personalități integre. Această cerere socială exprimă scopurile educației. Însăși contextul social și cel global comportă numeroase modificări structurale și funcționale. În condițiile libertății și democratizării vieții sociale educației îi revin sarcini inedite. *Deschiderea conținuturilor învățământului* spre interculturalitate și spre valorile specifice tineretului pe plan internațional reprezintă o soluție pentru *postmodernismul în educație* [6]. *Conținutul învățământului* reprezintă ansamblul de valori ideatice și de abilități practice sau ansamblul de cunoștințe, priceperi și deprinderi selectat din arealul cunoașterii și practicii umane, care se transmit și se dobândesc pentru dezvoltarea și formarea personalității tinerelor generații, în vederea integrării lor socioprofesionale. *Paradigma curriculumului* se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile.

În prezent, pedagogia se ocupă cu „ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie și cu ceea ce se face” fiind o știință descriptivă, o teorie normativă și o realizare practică. În același timp, pedagogia cunoaște un proces de specializare a teoriei pe domenii și conținuturi [4, p. 20].

Autorul Constantin Cucuș menționează: obiectul pedagogiei este multidimensional, prea insesizabil pentru a putea da naștere unei științe a educației; complexitatea educației, duce la dificultate în înțelegerea și explicarea ei [4, p. 22-29].

În general, pedagogia trebuie receptată ca o „disciplină deschisă ce invită la meditație, la crearea unor noi ipoteze, sugestii și idei” [4, p. 37]. Specificul pedagogiei în lumea contemporană este acela de a comunica cu marile opere ale culturii umane, cu diversele instituții din societate, cu ceilalți oameni, a asculta ceea ce aceștia comunică, a înțelege și a interpreta emoții, gesturi, expresii culturale care au virtutea de a plasa subiectul într-o dispoziție de spirit favorizând înțelegerea creației umane și a viitorului umanității.

Științele educației sunt interesate de a asimila acele teorii psihologice, care oferă premise viabile pentru a spori eficiența procesului de învățământ și de a inventaria categoriile motivaționale capabile să potențeze scopurile învățării.

Orientarea prospectivă a educației presupune conștientizarea condițiilor noi, descifrarea situațiilor probabile, încurajarea tendințelor și inovațiilor purtătoare de viitor, a acțiunilor transformatoare, pregătitoare ale viitorului, revizuirea obiectivelor educației și stabilirea de noi ierarhii în interiorul lor. O viziune prospectivă pe termen lung își găsește expresia deplină în creșterea preocupărilor de prognoză și planificare, de proiectare și inovație în materie de educație. În acest context se poate concepe un sistem de educație privit din perspectiva viitorului, proiectat în funcție de rațiuni și opțiuni deziderabile. Astfel,

educația cu caracter prospectiv implică ceea ce Liviu Antonesei denumește educația pentru schimbare [1]. În același context, educația vizează mai multe caracteristici:

- *caracter dialectic* - demonstrează complexitatea activității de formare și dezvoltare permanentă a personalității;
- *caracter sistemic* - realizează interdependența dintre elementele componente ale procesului;
- *caracter istoric* - reflectă evoluțiile înregistrate la scara societății, transformările culturale și universale acumulate într-un timp și spațiu determinat;
- *caracter universal* - reflectă punctele comune ale activității de formare și de dezvoltare a personalității umane, confirmate contextual în plan social și pedagogic;
- *caracter național* - reflectă specificul valorilor culturale, angajate în proiectarea și realizarea activităților didactice.

Caracterul determinant al educației implică organizarea și conceperea activității într-un context situațional deschis ce implică optimizarea raporturilor cu ereditatea și cu mediul. În acest context, valorificarea educabilității reprezintă o direcție fundamentală de evoluție a educației care angajează raporturile existente între cei trei factori implicați în dezvoltarea ființei umane: ereditate - mediu - educație. Clarificarea acestui raport se face prin utilizarea conceptului de educabilitate, care în concepția pedagogilor desemnează potențialul de formare umană sub influența factorilor de mediu sau educaționali [9, p.40] .

Educația a devenit deopotrivă o problemă de meditație filosofică, de investigație științifică și tehnologică și de decizie social-politică. Ea nu mai este un domeniu de ordin strict pedagogic, valorizând sintagma unei cercetări multidisciplinare și interdisciplinare. Educația, în diferitele ei aspecte a devenit obiect de studiu al mai multor discipline, fie generale sau particulare. Fortificarea pedagogiei ca știință se realizează prin extensiune interdisciplinară.

La nivel microstructural, normativitatea se realizează prin principii ale instruirii și prin reguli de aplicare a acestora. Principiile fundamentale ale proiectării instruirii în contextul procesului de învățământ, care reflectă cerințele funcționale generale la nivel de model sunt: principiul cunoașterii pedagogice, care exprimă corelația între informare și formare-dezvoltare, principiul comunicării pedagogice, care exprimă corelația între transmiterea mesajului didactic-receptarea asimilarea, interiorizarea și valorificarea lui și principiul creativității pedagogice, care exprimă corelația între acțiunea de reglare / evaluare continuă și acțiunea de autoreglare / autoevaluare continuă.

Principiile educației, exprimate printr-un sistem de reguli de reglementare, sunt determinate de idealul și scopurile generale ale educației, legitățile și condițiile de realizare a procesului educațional, componentele structurale ale personalității (componenta biogenetică, psihică și socială/educațională).

În acest context, autorul Nicolae Silistraru menționează că principiile didactice reprezintă normele (legitățile) generale care fundamentează teoria și practica educativă și au

rol deosebit în proiectarea strategiilor didactice și a sistemului de instruire, iar aplicarea lor integrală este o condiție a eficienței procesului de predare-învățare-evaluare [8].

Cu referire la principiile educației autorul Vasile Panico menționează că acestea fixează în sine cunoștințele despre ceea ce nu poate exista fără a se depune anumite eforturi speciale din partea elaboratorilor de curriculum educațional și agenților/factorilor de formare și dezvoltare a personalității [5].

Autorul Sorin Cristea afirmă că reconstrucția normativității se realizează la nivel macrostructural și prin legile instruirii, care definesc corelații în cadrul activității de instruire: legea structurii de funcționare a instruirii la nivel de bază, asigurată prin corelația profesor-elev, legea conceperii mesajului didactic la nivelul corelației informare-formare-dezvoltare pozitivă, legea reglării-autoreglării permanente a activității de instruire la nivelul corelației dintre acțiunile de evaluare continuă-autoevaluare continuă [2, p. 30].

În același context, autorul Vasile Panico menționează că legitățile educației reprezintă un sistem de relații sau legități reciproce, generale, relativ stabile și valorice pentru funcționarea și dezvoltarea procesului educațional [6, p.95].

Pedagogia contemporană are scopul de a descoperi și valorifica legități, principii și norme de acțiune educațională. În acest context, una din direcțiile esențiale ale preocupărilor pedagogiei contemporane constituie formarea personalității integre pentru ca aceasta să corespundă particularităților epocii contemporane. Astfel finalitățile educației orientează valoric activitatea de formare și dezvoltare a personalității.

Societatea contemporană marcată de un dinamism accentuat sub aspectul schimbărilor generează în permanență noi exigențe, noi provocări, cărora educația trebuie să corespundă prin structură, obiective, conținuturi și modalități de realizare.

Bibliografie

1. Antonesei L. Paideea. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 2002.
2. Cristea S. Instruirea/ procesul de învățământ. București: Didactica PH, 2017.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. București: Litera Internațional, 2003.
4. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a. revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
5. Panico V. Pedagogie: seminare și lucrări practice. Chișinău: Tipog. UST, 2007.
6. Panico V. Aspecte teoretice și praxiologice referitor la interrelația obiectului și temei de cercetare în pedagogie. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Volumul II. Chișinău: UST, 2018. p.93-98.
7. Papuc L. ș.a. Teoria educației. Suport de curs. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2006.
8. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Ed. a II-a rev. și adăugită. Ch.: UST, 2002.
9. Vinnicenco E., Patrașcu D. Introducere în pedagogie. Note de curs. Chișinău: Garomont-Studio, 2015.
10. <https://ad-astra.ro/2003/12/28/provoc-rile-pedagogiei-contemporane/> (accesat 12.06.2020).

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ., catedra PMÎP, UST

Victoria TALPĂ, masterandă, UST

Rezumat. Creativitatea vizează predispoziția generală a personalității spre ceva nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate. Creativitatea artistică la vârsta școlară mică constă în formarea treptată a deprinderii de a se exprima cu ajutorul elementelor de limbaj plastic, de a percepe, aprecia și crea frumosul în artă și prin artă.

Cuvinte-cheie: personalitate, artă, limbaj plastic, creativitate, spațiu plastic, gândire creativă.

Summary. The creativity targets the general predisposition of a personality towards something new, a certain organization of mental processes in personality's system. The artistic creativity at the elementary school age consists in the gradual formation of the skill to express yourself with the help of the elements of the artistic language, to understand, to appreciate and to create the beauty in art and through art.

Keywords: personality, art, artistic language, creativity, artistic space, creative thinking.

Procesul de învățământ reprezintă un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților, într-un cadru instituțional organizat, în vederea formării personalității acestora în conformitate cu cerințele idealului educațional. În acest context, procesul de învățământ oferă largi posibilități de cultivare a creativității elevilor. În literatura de specialitate sunt redată numeroase definiții ale creativității:

- Creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor (E. P. Torrance);
- Creativitatea constă în activitatea combinatorie de plasare în noi perspective (Bruner);
- Creativitatea este gândirea direcționată care caută să descopere relații noi, să inventeze metode sau instrumente de investigare a realității (E.R.Hilgard).

În concepția actuală asupra dezvoltării creativității s-au conturat două direcții, după modul în care s-a întrevăzut posibilitatea stăpânirii proceselor de creație, descoperire și invenție [4, p.56]:

- activitatea creatoare *poate fi dirijată direct* prin algoritmi care descriu procedeele, logica, rezolvările creative;
- activitatea creatoare *poate fi dirijată indirect*, prin asigurarea condițiilor care o facilitează.

Dezvoltarea creativității artistice constă în însușirea unei terminologii specifice artei plastice, privind asimilarea elementelor de limbaj plastic și tehnicilor de lucru specifice activităților artistico-plastice, cunoașterea diferitelor modalități de organizare a spațiului plastic.

Condiții ale stimulării *creativității artistice* sunt următoarele:

- conduită creativă a cadrului didactic;
- climatul favorabil;

- dobândirea unor cunoștințe specifice;
- dezvoltarea gândirii artistico-plastice a elevilor;
- realizarea corectă a evaluării;
- utilizarea unor metode de stimulare a creativității artistice.

Stimularea creativității copilului în domeniul artistico-plastic, ținând cont de valențele formative, îl ajută pe acesta să le folosească în toate domeniile vieții.

Principiile care stau la baza *procesului de stimulare a creativității* școlarului pot fi sintetizate după cum urmează:

- ❖ fiecare copil se naște cu un potențial creativ, care se transformă în capacitate efectivă atunci când este stimulat și orientat pozitiv;
- ❖ în *stimularea creativității* sunt vizate următoarele dimensiuni ale personalității: *dezvoltarea emoțională, cognitivă și socială* [6, p.56].

Cadrele didactice pot încuraja creativitatea astfel: prin acceptarea ideilor neobișnuite ale elevului, fără a judeca modul divergent în care acesta rezolva o problemă, prin alocarea de suficient timp elevului pentru explorarea tuturor posibilităților, pentru trecerea de la ideile obișnuite la idei mai originale.

În cadrul educației plastice, vârstei școlarului mic îi corespunde faza realismului vizual, etapă în care copilul este preocupat să redea în imagine grafică aspectele vizibile ale obiectelor. Caracteristica principală a acestei perioade o constituie faptul că în desen, copilul se supune, mai mult sau mai puțin îndemânat, perspectivei vizuale sau relațiilor active dintre imagini. Acum, exprimarea și transpunerea în imagine plastică a ceea ce vede și știe nu se mai realizează cu aceeași spontaneitate și ușurință ca la grădiniță. Redarea realului văzut întâmpină dificultăți în ceea ce privește stăpânirea mijloacelor tehnice adecvate, precum și a limbajului plastic necesar [11].

Activitatea de educație plastică reprezintă mijlocul cel mai generos de activare și stimulare a potențialului creativ al copilului de vârstă școlară.

În cadrul experimentului de formare au fost preconizate următoarele obiective:

- familiarizarea elevilor cu culorile calde și reci;
- implementarea metodelor interactive;
- utilizarea diferitor tehnici de desen.

În cadrul lecțiilor de educație plastică am aplicat diferite *strategii interactive*. Elevilor li s-a propus câteva probe, care vizează următorii indici ai creativității: *flexibilitate, originalitate, inventivitate*.

Metoda Cubul - este o strategie care urmărește studierea unei teme din mai multe perspective. Scopul ei este lărgirea orizontului de idei al elevului. Este necesar un cub mare, pe fețele căruia să fie scrisă câte o sarcină de lucru sub diferite forme. Pe cele șase fețe ale cubului se notează câte un verb: Descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează.

Am propus spre exemplificare o variantă a cubului folosită la lecția de educație plastică:

1. Descrie: Ce obiecte vezi în imaginea alăturată? Recunoaște părțile componente ale obiectului.
2. Compară: semnele iernii cu semnele primăverii.
3. Asociază: cuvântul cu imaginea corespunzătoare.
4. Analizează: câte silabe au cuvintele imaginilor – scriind numărul corespunzător silabelor în căsuța liberă.
5. Aplică: alte culori imaginii.
6. Argumentează: ce-i lipsește imaginii pentru a sugera anotimpul de primăvara. Desenează ce ai argumentat!

Metoda Ciorchinele - este o metodă grafică de organizare și integrare a informației în cursul învățării. Poate fi folosită la începutul lecției numindu-se „ciorchinele inițial” sau după lectura textului, numindu-se „ciorchine revăzut”. Această metodă solicită elevilor o analiză precisă a textului și îi permite corectarea și completarea informațiilor pe care le deține.

Diagrama Venn – scopul este să evidențieze asemănări, deosebiri și elemente comune în cazul a doua concepte, personaje sau evenimente. Elevii pot lucra individual, în perechi și în grup, iar în final se face pe un poster diagrama clasei. Propunem spre exemplificare o variantă a diagramei Venn care conține următoarele instrucțiuni:

1. Recunoașteți imaginile. Completați diagramele cu informații despre legumele și fructele din imagini.

Metoda Blazonul - este o metodă complexă care se potrivește în diverse situații și presupune o fixare, o sistematizare, o abordare transdisciplinară. Se poate organiza individual, în perechi, în echipă, pe grupe. Propun spre exemplificare o variantă a blazonului folosită la tema Fructele. Se fixează un titlu, o sintagmă (Caracteristicile mărului). În cele patru secțiuni ale blazonului se pun într-o ordine dată: culoare, importanță.

Metoda Știu, vreau să știu, am învățat (S-V-I) - solicită elevul să se gândească la ceea ce știe despre temă, să adreseze întrebări despre temă și să formuleze răspunsuri la întrebările adresate.

În *stimularea creativității* școlarii prin activitățile de pictură un rol important îl au *tehnicile de lucru*. În lucrările realizate am utilizat elemente de limbaj plastic (punctul, linia, forma, pata de culoare).

Desenarea cu firul de ață. Se propune elevilor să lucreze în pereche. Unul ține ața, altul o acoperă cu vopsea. Același fir poate fi acoperit cu 2-3 culori diferite. După aceasta ața atent se aranjează pe o foaie fără a fi mișcată cu capătul neacoperit de vopsea în jos. La fel de atent se acoperă cu o altă foaie, pe care ușor cu palma stânga se apasă, iar cu mâna dreaptă se trage capătul de ață rămas. Cel mai impresionant moment pentru elevi este atunci, când ridică foaia de asupra și văd un desen neobișnuit de frumos lăsat de urma aței vopsite.

Desenarea prin suflare. Cu pensula înmuiată în vopsea se aplică picături de vopsea pe suport. Elevul suflă printr-un tub pe picăturile de vopsea încercând să deseneze elemente plastice: copaci, fire de iarba, flori, nori, soare, etc.

Pata de culoare. poate fi realizată pe suprafața uscată sau umedă. Prin cele două procedee se obțin diferite expresivități plastice. Pe suport uscat, contururile sunt precise, pe suport umed contururile fuzionează și pata are un aspect difuz.

- Se acoperă suprafețele de lucru cu o culoare întinsă uniform, se lasă să se usuce și apoi se suprapun grafic elemente inspirate din natură.

- Se realizează un fond colorat prin pata picturală obținută prin tehnica „ton în ton” (culoare caldă sau rece), apoi se suprapun grafic elemente geometrice sau elemente inspirate din natură.

- Se realizează o suprafață cu pete vibrante cu diferite nuanțe.

- Se realizează o compoziție plastică cu un anumit subiect în care se utilizează pata picturală obținută prin diferite procedee.

Pictura cu paiul. Se picură mici pete de culoare pe hârtie cu ajutorul pensulei sau a unui burete. Se ține paiul deasupra hârtiei, orientat în direcția unde se dorește să se realizeze pictura. Se suflă prin pai, iar culoarea se va întinde pe hârtie. Copiii vor obține astfel structuri atractive și creative.

Exemple de activități: ”Primăvara”, „ Foc de artificii”.

Pictura cu sfoara. Se pune o cantitate mică de vopsea în mijlocul unei foi, copilul se folosește de o sfoară pentru a elimina vopseaua și a realiza un desen; se trage sfoara de la un capăt, după ce a fost așezată într-o anumită formă peste pata de culoare fluidă între două foi.

Exemple de activități: „Valurile mării”, „Florile primăverii”.

Tehnica petelor întâmplătoare. Elevii găsesc unele elemente concrete din realitate, dintr-o mulțime de forme aleator obținute prin fuzionarea culorilor dispuse în spațiul plastic. Se stimulează capacitatea de imaginație, de realizare a diferitelor analogii.

Tehnica punctelor unite cu linii. Aceasta constă în descoperirea de către elevi a unor elemente concrete din realitatea sistemului nostru de referință, dintr-o multitudine de forme aleatoare obținute la intersectarea unei rețele de linii generate de unirea mai multor puncte dispuse la întâmplare în spațiul plastic.

Jocul “Mașina de cusut”. Elevii lucrează în perechi. Un elev îndeplinește funcția de ac al mașinii de cusut, ținând carioca pe foaie. Alt elev (croitorul) va mișca foaia în diverse direcții, străduindu-se să creeze o imagine cât mai interesantă. Imaginea va fi alcătuită din linii continue. Jocul constituie o parte necesară a vieții copiilor, pentru că el îi ajută să se acomodeze și să înțeleagă lumea înconjurătoare. Jocul îi permite să se dezvolte din punct de vedere social, emoțional, fizic și intelectual. Copiii își dezvoltă capacitatea de a avea empatie.

Scopul experimentului de control a fost determinarea nivelului creativității artistice a elevilor din clasa a II-a la lecțiile de educație plastică.

Elevii au realizat o lucrare plastică utilizând următorii itemi:

1. Intitulați lucrarea.
2. Numiți culorile utilizate.
3. Explicați semnificația a trei culori.

Tabelul 1. Rezultatele experimentului pedagogic

	<i>Clasa experimentală</i>				<i>Clasa de control</i>			
	Ex. de constatare		Ex. de control		Ex. de constatare		Ex. de control	
Nivel	nr.elevi	%	nr.elevi	%	nr.elevi	%	nr.elevi	%
Înalt	5	25%	8	40%	5	23.80%	7	33.33 %
Mediu	7	35%	8	40%	9	42.85%	9	42.85 %
Scăzut	8	40%	4	32%	7	33.33%	5	23.80%

Analizând rezultatele la experimentul pedagogic, am ajuns la următoarele concluzii: am observat creșterea nivelului înalt de dezvoltare a creativității la elevii din clasa experimentală de la 25% s-a plasat la 40%, ponderea fiind de aproape 1,6 ori mai mare. Analizând rezultatele din rubrica nivel mediu am observat o creștere de la 35 % la 40 %.

Familiarizarea elevilor cu unele tehnici noi de lucru le mărește curiozitatea și imprimă activităților artistico-plastice un caracter atractiv și creativ. Cunoașterea limbajului plastic și tehnicilor de lucru de către elevi favorizează dezvoltarea creativității, realizarea ideilor în redarea formelor artistice variate.

Creativitatea copilului trebuie privită diferit de cea autentică. Produsul realizat de elev este nou și valoros pentru el și beneficiază de atributul originalității. Orice act care solicită din partea elevului folosirea unor procedee euristice și conduce la concluzii inedite, descoperite prin efort individual, este un act creator. Creativitatea școlarii mici poartă un caracter specific, grație fie imaginației bogate, fie curiozității, plăcerii de a fabula, spontaneității specifice vârstei.

Bibliografie

1. Bouillercce B., Carre E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002.
2. Curriculum Național. Învățământ primar. Chișinău, 2018.
3. Donald W.A. Mackinnon, În: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1963.tb00463.x/abstract;jsessionid=39EC2947F72FFD4F9FE6C171462279BD.f04t01> (accesat 20.06.2020).
4. Mândăcanu V. Metode active: Tehnologii educaționale moderne. Chișinău: Lyceum, 1996.
5. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Ed. Albatros, 1978.
6. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004.
7. Roșca A. Creativitatea generală și specifică. București, 1981.
8. Șușală I. Estetica și psihopedagogia artelor plastice și a desenului. București: Sigma, 2000.
9. Bruner J. Applied Imagination. New York: Charles Scribner's Sons, 1997.
10. Torrance E. P. Education and the creative. NY: Press, 1963.
11. <https://innerspacejournal.wordpress.com/2011/06/24/specificul-manifestarilor-creative-ale-scolarului-mic/> (accesat 12.06.2020).

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Лариса ШОФРОН, др., конф. унив.

Тираспольский Государственный Университет

Rezumat. În articol se analizează specificul comunicării pedagogice în procesul învățării la distanță Specificul mediului virtual schimbă conținutul și formele comunicării pedagogice, utilizarea mijloacelor de comunicare verbală și nonverbală.

Cuvinte cheie: învățare la distanță, mediu virtual, comunicare prin Internet, mijloacelor de comunicare verbală și non-verbală.

Abstract. This article analyses the peculiarities of pedagogical communication within the distant learning process. The specific features of the virtual environment change the contents and the forms of pedagogical communication, the use of verbal and nonverbal communication means.

Key words: distance learning, virtual environment, Internet communication, verbal and non-verbal means of communication.

Из-за сложной эпидемиологической обстановки в конце марта 2020 года образовательные учреждения РМ перешли на дистанционный режим работы. Будучи неподготовленными к организации онлайн-обучения, педагогические кадры столкнулись с большим количеством проблем. Через некоторое время стало ясно, что простой механический перенос методов и форм традиционной схемы учебного процесса на дистанционное обучение без его переосмысления и перестройки невозможно. Что представляет собой дистанционное обучений?

Дистанционное обучение – это обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени, реализуется с учетом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий [7].

Передача информации в специальной информационно-образовательной среде (виртуальной) имеет свою особенность - здесь отсутствует прямой контакт учащегося с педагогом, что и определяет психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. Это кардинальным образом влияет на все компоненты учебной деятельности: учебную мотивацию, учебную ситуацию, контроль и оценку обученности учащихся, в том числе и на процесс коммуникации [8].

В проведённых ранее исследованиях, при сравнении оценок эффективности очного и дистанционного обучения, посредством критерия Стьюдента для связанных совокупностей среди прочих отличий отмечалась встревожимость участников опроса по поводу «недостатка общения» [2].

В своих исследованиях учёные Бейтс, Дэниел, Кабанова, Прохоров, Сьюарт обращают внимание на особое значение организации межличностного общения в дистанционном образовании [11].

Общение является основой любого обучения, так как именно в общении передается социокультурный опыт от педагога к учащимся. Через общение учитель организует поведение и деятельность учеников, оценивает их работу и поступки, информирует о происходящих событиях, вызывает соответствующие переживания по поводу проступков, помогает преодолеть трудности, не потерять веру в свои возможности [9].

Применительно к электронному обучению *процесс образования может быть определен как последовательность специально организованных актов общения, направленных на расширение, изменение или развитие имеющихся у обучаемого познаний, эмоционально-чувственных состояний и наличных способов деятельности* [10].

Общение имеет определенную структуру, включающую три базовых элемента:

- коммуникацию (собственно обмен сообщениями (данными) в знаково-символической форме)
- интеракцию (обмен действиями)
- перцепцию (восприятие собеседниками друг друга).

Рассмотрим каждый из них.

Первый элемент – *коммуникационный (информативный)*. Дистанционное обучение задействует преимущественно коммуникационную составляющую общения, которая является абсолютно необходимой. При этом происходит активный обмен информацией, обмен различными представлениями, идеями, интересами, настроениями. Но следует отметить, что в этой искусственной среде отсутствует живое общение ученика с учителем, что исключает возможность получения дополнительной информации, не предусмотренной программой. Крайне ограничены возможности для непосредственной педагогической импровизации [8].

Следующая составляющая – *интеракция, взаимодействие*. Интерактивная сторона общения предполагает взаимодействие участников при организации и осуществлении совместной деятельности. Цели и результаты взаимодействия - изменение, перестройка индивидуальных или групповых психических явлений (взглядов, отношений, мотивов, установок, состояний). Цели и задачи учебно-педагогического взаимодействия:

1. Присвоение определенного количества знаний, умений и навыков по предметам, соответствующим образовательным стандартам.

2. Присвоение способов приобретения знаний, умений и навыков, которые в результате формируют способность самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, другими словами - научить ребенка самостоятельно учиться [6].

Для реализации эффективного взаимодействия при организации дистанционного обучения следует придерживаться следующих основных принципов:

- ✓ тщательная организация дидактического диалога;
- ✓ имитирование диалога в учебных материалах;
- ✓ организация персональной поддержки студентов (учащихся) в период между стационарными занятиями: консультации, предоставление информации, в которой учащиеся могут быть заинтересованы (о предстоящих виртуальных событиях, о поступлении новой информации на сайте, создание учебных сообществ и т. д.);
- ✓ распределение интерактивной деятельности в оптимальном соотношении с самостоятельной работой учащегося.

По критерию активности взаимодействия участников выделяют:

- ❖ пассивное общение (информация поступает от педагога к учащемуся, при этом учащийся воспринимает ее относительно пассивно);
- ❖ активное общение (педагог и учащийся находятся в постоянном взаимообмене информацией, обучение происходит в процессе диалога);
- ❖ интерактивное общение (обучение происходит в процессе полилога) [11].

Чтобы социальная интеракция, устанавливающая межличностный контакт, имела место, используют вербальные и невербальные средства.

Вербальные средства – это речевая интеракция, когда информация в процессе общения не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Вербальное общение реализуется при помощи фактического, информационного, дискуссионного и исповедального типов диалогов [12]. При дистанционном обучении значительно усиливаются требования к точности формулировок, логичности и последовательности изложения. Среди других требований к речи учителя можно отнести точность употребления слова, его доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации [13].

Для правильного восприятия речи сообщение должно быть кратким, учитель должен говорить короткими фразами. Если коммуникативное сообщение является слишком длинным, громоздким и сложным, то ученик успевает забыть, о чем ему говорилось в начале сообщения. В этом случае перегружается кратковременная память ученика и возникают информационные потери (отсюда - требование лаконичности сообщений). Исследования показывают, что из-за длинных сообщений теряется до 50% всей коммуникативной информации.

Следует обратить внимание на тот факт, что для участников устной коммуникации важно не то, «что» мы говорим, а то, «как» мы говорим, то есть интонация, громкость, скорость, ритм, паузы и тональные характеристики. Из-за невыразительной речи, речи-скороговорки, использования звуков-паразитов, дефектов

речи могут возникать так называемые фонетические барьеры –которые приводят к непониманию учениками сообщения.

Другой особенностью интернет-коммуникации является количество высказываний и время, затраченное на их продуцирование. Наблюдения показывают, что за одинаковое количество времени участники коммуникации лицом-к-лицу производят намного больше высказываний, чем в интернет-коммуникации. Кроме того, участникам интернет-коммуникации требуется значительно больше времени для построения и написания высказывания.

Следует отметить, что при использовании плохих каналов связи, могут возникать технические препятствия, затрудняющие восприятие физических характеристик речи - тембра, качества дикции, произношения [1].

Если с помощью вербального сообщения передается информация о предмете общения, то с помощью невербального - отношение человека к этому предмету. Невербальная коммуникация является органическим дополнением вербальной коммуникации, которая, является поведением, сигнализирующем о характере взаимодействия и эмоционального состояния собеседников. Знак меняет состояние участников коммуникационного процесса.

Невербальная коммуникация предполагает употребление таких невербальных средств общения, как:

- ❖ кинесика (жесты, мимика, пантомимика);
- ❖ диапазон, тональность и экстралингвистика (включение в речь пауз, смеха, покашливаний и т.п.);
- ❖ проксемика (пространственная и временная организации общения – хронотипы «вагонного попутчика», «больничной палаты» и т.п.);
- ❖ визуальное общение (контакт глазами) [5].

Следует отметить, что при дистанционной форме обучения почти полностью отсутствует канал обмена невербальными знаками, сигналами, что приводит к сложностям в восприятии, в понимании другого, тормозит процесс коррекции, а также нарушению эмоционального состояния участников процесса.

Анализируя психологические особенности общения посредством Интернет Шевченко И. С. в работе «Некоторые психологические особенности общения посредством Интернет», указывает на затрудненность эмоционального компонента общения и, в то же время, стойкое стремление к эмоциональному контакту с участниками общения [4].

В. Э. Франкл считал, что суть работы учителя заключается не в передаче знаний ученику, а в передаче собственного эмоционального отношения к этим знаниям [В. Э. Франкл, 1991].

На важную роль эмоционального контакта указывают исследователи Куницына В. Н., Казаринова Н. В. по их мнению, «успешность общения проявляется в

достижении и сохранении психологического контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений через достижение совместимости, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой корректировки целей, умений и состояний, способов воздействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами». [3]. Михайлов В. А. обращает внимание на тот факт, что возникновение эмоций провоцирует не сам информационный взаимообмен, а принятое решение на основе анализа установленной связи, что приводит к выработке нового отношения между коммуникаторами. Эмоциональный контекст любого коммуникативного процесса составляет его содержание, но он не идентичен информационному наполнению самого процесса коммуникации, а является реакцией на него. Значимость эмоционального фактора коммуникации достаточно высока, так как связана с субъективным миром человека [4]. Благодаря эмоциям участники общения лучше понимают друг друга и легче налаживают взаимодействие. Эмоции — это самые быстрые механизмы обработки информации и последующего принятия решений.

Третьим базовым элементом в структуре общения является *перцепция (восприятие собеседниками друг друга)*. Восприятие происходит в процессе взаимодействия. Результатом взаимодействия является взаимопонимание, понимание поступков собеседника и построение своего собственного поведения. Важными признаками для понимания другого является внешний облик: общий контур тела, мимика лица, одежда, жесты и другие невербальные сигналы. А поскольку они ограничены, создаются препятствия в понимании другого.

В процессе педагогического общения все эти три элемента общения взаимосвязаны, взаимозависимы, дополняют друг друга, что обеспечивает успех в целом.

Проанализировав специфику интернет-коммуникации учитель-ученик, можно констатировать, что общение в виртуальной среде мало напоминает реальное общение. Это особый вид коммуникации, где отсутствуют многие атрибуты межличностного общения. Для достижения целей обучения необходимо дополнить общение новыми правилами, новыми навыками, новыми инструментами, адаптируя их к сетевому пространству.

Библиография

1. Авдеева Е. Л. Способы выражения эмоциональных состояний в межличностном общении и интернет-коммуникации. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2015. № 1 (43) часть 2. ISSN 1997-2911 https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_1-2_01.pdf.
2. Дистанционное обучение вашего ребёнка (материалы для родителей). Санкт-Петербург, 2010 <https://rcokoit.ru/data/library/1020.pdf>

3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. С-Пб: «Питер», 2001. http://cyberpsy.ru/articles/success_internet_communication/
4. Михайлов В. А. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества. В. А. Михайлов, С. В. Михайлов. Режим доступа: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml
5. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylosophy/2017/01/2017-01-05.pdf>
6. Старов М.И., Чванова М.С., Вислобокова М.В. Психолого-педагогические проблемы общения при дистанционном обучении [Электронный документ]. URL: <http://www.e-joe.ru>.
7. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Амелишко Е.М. Психология общения в учебно-педагогическом процессе. Методическое пособие для учителей, 2000. <https://elib.bsu.by/bitstream/>
8. <file:///C:/Users/User/Downloads/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantionnogo-obucheniya.pdf>
9. <file:///C:/Users/User/Downloads/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantionnogo-obucheniya.pdf>
10. <http://yamal-obr.ru/articles/uchitel-i-uchenik-sistema-vzaimootnoshen/>
11. <http://reshit.ru/node/23552>
12. <file:///C:/Users/User/Downloads/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-distantionnogo-obucheniya.pdf>
13. https://spravochnick.ru/psihologiya/interakciya_v_psihologii_obscheniya/.
14. http://cyberpsy.ru/articles/babaeva_vojskunskij_posledstviya_informatizatsii/