

TeachEdu
Future Learning



2022



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

EDUCAȚIA DIN PERSPECTIVA CONCEPTULUI CLASEI VIITORULUI

Culegere de articole
ale Conferinței Științifice Naționale cu Participare
Internațională



Chișinău 2022

Lucrarea a fost elaborată și editată în cadrul proiectului *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*

Cifrul proiectului: 20.80009.0807.37

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Educația din perspectiva conceptului Clasei Viitorului", conferință științifică națională cu participare internațională (3 ; 2022 ; Chișinău). Culegere de articole ale Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională (NSCIP) "Educația din perspectiva conceptului Clasei Viitorului", [ediția a 3-a, 4-5 noiembrie 2022] / comitetul științific: Victoria Gonța [et al.] ; comitetul organizatoric: Evelina Gorobeț [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC). – 352 p. : fig., tab.

Antetit.: TeachEdu Future Learning, ANCD, Clasa Viitorului. – Texte, rez.: lb. rom., engl, rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-681-3.

37.0:004(082)=135.1=111=161.1

E 19

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Victoria GONȚA, dr., conferențiar universitar, director de proiect, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, dr., conferențiar universitar, rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila ARMAȘU CANTÎR, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Eduard COROPCEANU, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Diana ANTOCI, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Lala ALIYEVA, dr., prof. universitar, Universitatea de Stat din Bacu, AZERBAIJAN

Andrei HOLMAN, dr., prof. universitar, Universitatea Alexandru Ioan-Cuza Iași, ROMÂNIA

Dorin NASTAS, dr., conferențiar universitar, Universitatea Alexandru Ioan-Cuza Iași, ROMÂNIA

Ludmila BRANIȘTE, dr., conferențiar universitar, Universitatea Alexandru Ioan-Cuza Iași, ROMÂNIA

Florentina MOGONEA, dr., conferențiar universitar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova, ROMÂNIA

Mahdi TARABEIH, dr., conferențiar universitar, Colegiu Academic din Tel Aviv-Jaffa, ISRAEL

Valentina BOTNARI, dr., profesor universitar interimar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mariana ZUBENSCHI, dr., lector universitar, cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Sergiu SANDULEAC, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Maria PAVEL, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

COMITETUL ORGANIZATORIC

Victoria GONȚA, dr., conferențiar universitar, director de proiect, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mariana ZUBENSCHI, dr., lector universitar, cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila ARMAȘU CANTÎR, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Diana ANTOCI, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina BOTNARI, dr., profesor universitar interimar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Evelina GOROBET, doctorand, cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Marcela VÎLCU, dr., cercetător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Ion BULICANU, doctorand, inginer IT, cercetător științific stagiar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mihai BENZARI, inginer IT, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CUPRINS

SESIUNEA PLENARĂ

Eduard COROPCEANU 12

RELAȚIA CERCETARE-INOVARE-ANTREPRENORIAL ÎN ASIGURAREA BUNĂSTĂRII SOCIO-ECONOMICE

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Director Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
doctor în chimie, conferențiar universitar

Diana ANTOCI 20

FORMAREA ORIENTĂRIILOR VALORICE PRIN ABORDAREA INOVATIVĂ A EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Prorector pentru cercetare, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar

SECȚIUNEA 1

Abordarea creativă a predării, învățării, evaluării În învățământul preuniversitar prin intermediul tehnologiilor inovative. Idei și soluții

Valentina MÎSLIȚCHI, Mihaela MIHAILUȚA 26

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DIGITALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Instituția de Educație Timpurie „Sălcișoara”, com. Stăuceni, mun. Chișinău,
master în Științe ale Educației, educatoare, Grad didactic II

Laurențiu Mihai SABAREANU, Victoria GONTA 43

MODELUL PSIHOPEDAGOGIC DE DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII, LA AGRESORI, ÎN MEDIUL PENITENCIAR

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Doctor în psihologie, conferențiar universitar

Carmen STANCIU	53
CREATIVITATEA, GÂNDIREA LATERALĂ, METODELE ȘI TEHNOLOGIA INOVATIVĂ- PILAȘTRI ÎN EFICIENTIZAREA LECȚIEI	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand, Școala Gimnazială „ Explorator Teodor Gheorghe Negoiță”, România	
Claudia Veronica CIOBANU	62
SOFTURILE EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA CULTURII ARTISTIC- ESTETICE	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand	
Alina Gabriela BAIASU	67
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE ȘI SOCIALE LA ADOLESCENȚII AFLAȚI ÎN SITUAȚII DE RISC	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand	
Amalia ENACHE	75
ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ PRIN JOC LA PREȘCOLARI	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand	
Andrei GUȚU	83
EDUCAȚIA ONLINE – O PROVOCARE PENTRU SCHIMBARE ȘI ÎNSUȘIRE DE NOI ABILITĂȚI	
Școala Gimnazială Omega din Târgu Mureș, România, profesor	
Lidia SABĂU	87
EDUCAȚIA FINANCIARĂ PRIN RESURSE DIGITALE ÎN CLASA VIITORULUI	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand, profesor învățământul primar	
Mariana BUZEA	94
FORMAREA MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE (ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CLASELE PRIMARE)	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand, profesor învățământul primar	
Ghenadie RÂBACOV	102
DE LA TRADUCERE LA SEMIO(AUTO)TRADUCERE	
Alianța Franceză din Moldova, coordonatorul proiectului Clase bilingve francofone	

Anca Ștefania CRĂCIUN **108**

**ÎNVĂȚAREA DE TIP CONSTRUCTIVIST ȘI MEDIU EDUCAȚIONAL
VIRTUAL**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Evelina GOROBET, Anatolii CAUSAN **113**

**EVALUAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN CONDIȚIILE
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

SECȚIUNEA 2

**Adaptarea învățământului universitar și cercetării științifice
la condițiile actuale prin implementarea tehnologiilor inovative.
Dificultăți și realizări**

Petru JELESCU **128**

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИРОВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Viorica CAZACU **133**

INVESTIGAREA PRINCIPIILOR DE PROIECTARE ALE CURSULUI EMP

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”,
doctor în pedagogie, lector universitar

Mădălina BOBOC **140**

**IMPACTUL TEHNOLOGIILOR INOVATIVE ASUPRA VIETII COTIDIENE.
AVANTAJE VERSUS DEZAVANTAJE**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand,
Liceul Teoretic „C. Angelescu” Ianca, profesor învățământul primar

Alina ROBU **144**

**DEZVOLTAREA INTERESULUI ȘI COMPETENȚELOR
ANTREPRENORIALE PRINTR-UN PROGRAM DE FORMARE
INTERACTIV ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LICEAL**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Maia POROMBRICA **156**

CINCI PAȘI DE UTILIZARE WEB PENTRU O CLASĂ INOVATOARE

Liceul Teoretic "Meșterul Manole",
prof. de matematică și informatică, Grad didactic I

Veronica Alina FLOREA **161**

**REPERE EPISTEMOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE
PREDARE A MESAJELOR ORALE**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Iris Ionelia DIȚĂ **168**

**EFICIENȚA ȘI ACCESIBILITATEA EDUCAȚIEI ONLINE, TESTATE DE
CIRCUMSTANȚELE ACTUALE**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand,
Centrul școlar de educație incluzivă, or. Vălenii de Munte, profesoară, psihopedagog

Ioana Roxana IORDACHE **174**

**MODELUL-CADRU AL PROCESULUI DE ASIGURARE A CONTINUITĂȚII
ÎN FORMAREA STILULUI/ MODULUI DE VIAȚĂ SĂNĂTOS LA NIVELUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR ȘI PRIMAR DIN ROMÂNIA**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

SECȚIUNEA 3

**Facilitarea organizării formării continue a cadrelor didactice
prin intermediul clasei viitorului.
Avantaje și perspective**

Valentina BOTNARI, Albina SCUTARU **181**

**FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE AXATĂ
PE FUNCȚIONALITATEA FACTORILOR PROTECTORI
AI BUNĂSTĂRII COPILULUI**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
asistent universitar

Galina ZAZULEA **189**

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Colegiul Tehnic Feroviar din Bălți

Evelina GOROBET 196

**IMPLEMENTAREA ACTIVITĂȚILOR LUDICE CA FACTOR
MOTIVAȚIONAL PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE
ÎN MEDIUL DIGITAL**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Mihaela TOMA 206

**IMPORTANȚA INTERACȚIUNII ELEV-CALCULATOR ÎN INSTRUIREA
ELEVILOR CU CERINȚE SPECIALE EDUCAȚIONALE (CES)**

Universitatea de Stat din Moldova, doctorand, profesor

Lucia BÎTCA 211

PRINCIPALELE VALORI DIN VIAȚA ADOLESCENTULUI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
doctorand, Youth Klinik, psiholog

Maria Georgeta GHITA 216

**STRATEGII DE DEZVOLTARE A BUNĂSTĂRII PSIHOLOGICE ȘI
RELAȚIILOR SĂNĂTOASE LA ADOLESCENȚII SUPUȘI BULLYINGULUI**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Tatiana PETCU 225

TIPOLOGIA COMUNICĂRII ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Cristina POPESCU 230

**INFLUENȚA STRESULUI ASUPRA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE
A COPILULUI ÎN UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INOVATIVE**

American University of Moldova, lector universitar, doctorand

Evelina GOROBET, Corina CAUȘAN, Larisa SCHITSKAIA 236

**CREȘTEREA MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR CA FACTOR
DETERMINANT ÎN ALEGEREA UNEI VIITOARE PROFESII
ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”,
Doctor în economie, Conferențiar universitar,

Uniuersitatea de Stat “Taras Shevcenco» of Transnistria” din Transnistria
Doctor în pedagogie

Pavel MOLISTEANU	245
CYBERBULLYING: AN OCCURRING PROBLEM AMONGST TEENAGERS	
American University of Moldova, student	

SECȚIUNEA 4

Impactul tehnologiilor inovative asupra vieții cotidiene. Avantaje/dezavantaje

Ecaterina ZUBENSCHI, Emilia LAPOȘIN	253
SCOLIOZA FUNCȚIONALĂ ȘI PROBLEMELE EI LA ELEVI	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor în pedagogie, conferențiar universitar	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor în pedagogie, conferențiar universitar	

Natalia CIUBOTARU	260
TEHNOLOGII INOVATIVE ȘI AVANSATE ÎN DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL LA PREȘCOLARII CU DEFICIENȚE DE AUZ	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, lector asistent	

Mariana ZUBENSCHI	266
ECHILIBRUL PROFESIONAL VERSUS QUIET QUITTING ÎN RÂNDUL PROFESORILOR	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor în psihologie, lector universitar	

Alexandra-Cristina NICOLESCU, Aurelia GLAVAN	278
SURSELE DE STRES LA SPORTIVI	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand	
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar	

Dan-Gicu HORGAN	286
DIDACTIZAREA ELEMENTELOR ETNO-FOLCLORIC-RELIGIOASE ALE CULTULUI CREȘTIN-ORTODOX LA ORELE DE EDUCAȚIE PLASTICĂ (GIMNAZIU)	
Școala Gimnazială nr.1 Perieni, România, profesor titular	

Xenia BANUL **296**
**ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕДИЦИНСКИХ
КОЛЛЕДЖАХ**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Doctoran

Gabriel ICHIM-RADU **304**
**LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL, INSTRUMENT DE COMUNICARE ÎN
EDUCAȚIA ELEVILOR SURZI ȘI HIPOACUZICI ÎN CADRUL CLASEI
VIITORULUI**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

Zinaida DOROFEEV **310**
**PARTICULARITĂȚI ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN FUNCȚIE DE
GEN LA ADOLESCENȚI**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand

SECȚIUNEA 5

**Modele de intervenție psiho-educatională și psiho-socială în situații de criză
(covid, războiul din ucraina, criza refugiaților ș.a.)**

Victoria GONȚA **318**
**CONDIȚII PSIHOLOGICE PENTRU O EDUCAȚIE DE CALITATE
ÎN SITUAȚIE DE CRIZĂ UMANITARĂ**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Doctor în Psihologie, Conferențiar universitar

Tatiana IFRIM **323**
**EVALUAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ LA LECȚIILE
DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ LA ELEVII ALOLINGVI PRIN
CREAREA PRODUSELOR DIGITALE**

Liceul Teoretic ”N. V. Gogol”,
profesor de limba și literatura română

Nicoleta DOBRIN **330**
**NECESITATEA UTILIZĂRII TEXTULUI LITERAR CA BAZĂ PENTRU
CUNOAȘTEREA MEDIULUI LINGVISTIC LITERAR**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Doctorand, profesor învățământul primar

Aurelia IANCU

335

**UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PREȘCOLAR**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Doctorand, profesor învățământul preșcolar

Alina Ionela AVRAM

339

**DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN
INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctorand,
Liceul tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra Neamț,
profesor învățământul primar

Sergiu SANDULEAC, Ludmila BODIU

346

**SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR ABUZAȚI FIZIC ȘI
NEGLIJAȚI**

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”,
Doctor, conferențiar universitar,
Centrul Internațional „La Strada Moldova”,
Master în psihologie,

RELAȚIA CERCETARE-INOVARIE-ANTREPRENORIAL ÎN ASIGURAREA BUNĂSTĂRII SOCIOECONOMICE

THE RESEARCH-INNOVATION-ENTREPRENEURSHIP RELATIONSHIP IN ENSURING SOCIO-ECONOMIC WELL-BEING

Eduard COROPCEANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Doctor în știință, conferențiar universitar (MOLDOVA)

E-mail: coropceanu.eduard@upsc.md

ORCHID iD: 0000-0003-1073-828X

CZU: 378:001.89

Abstract

Contemporary educational policies are largely correlated with economic needs and the need to train functional competences adapted to the realities of labor market of the future. Training through research is a priority of the contemporary educational system in the process of developing competent and competitive personality. It is necessary to develop a complex methodology for the development of research competence based on age characteristics and the specifics of study disciplines, as well as the ability to creatively integrate knowledge from different fields. Based on the research competence, the capacity for innovative thinking is developed, which allows the development of new ideas/materials and correlates the creative process with their practical scope for the creation of new technologies, qualitatively superior to the existing ones. These processes directly influence the profitability of socio-economic processes and increase the level of social welfare. In this context, the connection and direct influence between the quality of services in the educational, research and entrepreneurship system is obvious. The university presents an ideal platform for the integration of these fields, as it has the necessary resources to develop a series of joint projects with the business environment based on the results of scientific research.

***Keywords:** research, innovation, entrepreneurship, socio-economic development.*

Rezumat

Politicile educaționale contemporane sunt în mare parte corelate cu necesitățile economice și cu exigențele față de formarea competențelor funcționale adaptate la realitățile pieții muncii viitorului. Instruirea prin cercetare este o prioritate a sistemului educațional contemporan în procesul de dezvoltare a personalității competente și competitive. Este necesară elaborarea unei metodologii complexe de dezvoltare a competenței de cercetare în baza particularităților de vârstă și a specificului disciplinelor de studii, precum și a capacității de a integra creativ cunoștințele din diferite domenii. În baza competenței de cercetare se dezvoltă capacitatea de gândire inovativă, care permite elaborarea noilor idei/materiale și corelează procesul de creație cu domeniul de aplicare practică a lor pentru crearea noilor tehnologii, calitativ superioare celor existente. Aceste procese influențează în mod direct rentabilitatea proceselor socio-economice și sporește nivelul bunăstării sociale. În acest context este evidentă legătura și influența directă între calitatea serviciilor din sistemul educațional, de cercetare și antreprenoriat. Universitatea prezintă o platformă ideală de integrare a acestor domenii, deoarece dispune de resursele necesare pentru a dezvolta o serie de proiecte comune cu mediul de afaceri în baza rezultatelor cercetărilor științifice.

***Cuvinte-cheie:** cercetare, inovare, antreprenoriat, dezvoltare socio-economică.*

Introducere

Sistemul educațional modern este influențat de o serie de factori care determină necesitatea dezvoltării unor strategii de corelare a politicilor educaționale cu cerințele mediului de afaceri și elaborarea unor viziuni prospective, care ar permite dezvoltarea la educabili a unor competențe funcționale în condițiile unei societăți calitativ diferite de cea actuală, ținând cont de evoluția rapidă a tehnologiilor și dinamica ocupațiilor profesionale. Este necesar de redus decalajul dintre modelele existente și nevoile în schimbare ale societății. Acest proces poate fi modelat atât în cadrul formării inițiale, cât și continue în baza unor metodologii bine gândite, care ar propune mecanisme eficiente în evoluție pentru fiecare categorie de vârstă. Universitatea, cu diversele ei funcții, constituie platforma pe care se cristalizează personalitatea viitorului profesionist. În ultimele decenii activitățile realizate în cadrul universităților au fost diversificate considerabil. Dacă până la sfârșitul secolului XX educația și cercetarea prezentau domeniile de bază ale activității universității, atunci în primele decenii ale mileniului III accentul a fost plasat spre dezvoltarea spiritului inovativ și elaborarea soluțiilor practice pentru diverse domenii socio-economice. Astfel, universitatea are tendința de a evolua spre un mediu de incubație a noilor soluții inovative. Pe platforma universitară se regăsesc toate resursele necesare pentru formarea și dezvoltarea creativă a personalității: personal calificat, care se dezvoltă permanent; infrastructură didactică și de cercetare, care este corelată cu tendințele actuale în domeniu; mecanisme de adaptare dinamică a planurilor de studii la noile exigențe; evaluarea periodică internă și externă a programelor de studii; activitatea profesorilor și a studenților în proiecte de cercetare; conexiunea cu domeniile ocupaționale, inclusiv consultarea cu angajatorii etc. În plus, paralel cu formarea inițială are loc și formarea continuă, fapt care permite conexiunea directă la dinamica proceselor din învățământul preuniversitar și orientarea unor activități de la ciclul I și II în direcția adaptării la noile realități din sistemul educațional.

Universitatea integrează o serie de activități și procese nu numai pe verticală, dar și pe orizontală prin intermediul unui șir de manifestări științifice, culturale, sociale, economice etc. Personalitățile din mediul universitar sunt implicate deseori în elaborarea concepțiilor de dezvoltare a unor domenii, promovarea politicilor de evoluare și a strategiilor de implementare a unor reforme. Această diversitate de activități facilitează formarea unor specialiști cu profil profesional individualizat, bazat pe experiențe inedite, care generează calități valoroase și necesare pentru ghidarea tinerilor pe traiectoria de formare profesională. Activitatea în cadrul laboratoarelor și centrelor de cercetare, a catedrelor, departamentelor și facultăților permite nu numai dezvoltarea personală, dar prin diverse relații de socializare și schimb de idei contribuie și la creșterea culturii cercetării la nivel de comunitate, diseminarea noilor cunoștințe și a experiențelor originale. Astfel, mediul universitar dispune de condiții favorabile de generare, verificare și implementare a noilor idei, fapt care contribuie la evoluția concepțiilor în diverse domenii, servind drept catalizator pentru progresul tehnico-științific. Deoarece pe platforma universitară tot mai des se intersectează activitățile educaționale, de cercetare, sociale și economice, una dintre subdiviziunile importante ale universității moderne este incubatorul, care are misiunea de a integra aceste domenii și a propune soluții inovative și utile pentru diverse arii de activitate practică. Integrarea domeniilor Instruire-Cercetare-Antreprenoriat pe o singură platformă accelerează procesele de elaborare a noilor inovații și de aplicare practică a lor. În cadrul incubatorului se creează

premise favorabile pentru aplicarea competențelor formate și evaluarea funcționalității acestora.

O serie de factori, precum: epuizarea unei serii de resurse naturale; apariția tehnologiilor care determină schimbări majore în diferite domenii; fluxul enorm de noi informații; necesitatea promovării politicilor previzionare pentru a satisface exigențele față de viitorii specialiști plasează universitățile contemporane într-o competiție dură de identificare a strategiilor distincte de promovare a calității produsului final al procesului educațional. De reușita și funcționalitatea mecanismelor interne de dezvoltare a infrastructurii cercetare-inovare a universității depinde imaginea și perspectivele instituției. O importanță deosebită revine și cadrului legal național, care trebuie să încurajeze și să faciliteze evoluția relației dintre universitate și mediul socio-economic [1]. Această relație permite transformarea sistemului economic din rigid în flexibil. Astfel, universitatea se transformă într-un ecosistem unic, cu rol de conector, care orientează vectorii dezvoltării noilor tehnologii performante și realizează coeziunea între diferite elemente cu importanță vitală pentru asigurarea stabilității și progresului socio-economic.

Instruirea prin cercetare este o prioritate a educației contemporane și urmărește scopul de a dezvolta personalitatea în stil constructivist. În contextul evoluției rapide a procesului de acumulare a informațiilor și dezvoltare explozivă a noilor tehnologii este important ca specialistul să posede calitatea de dezvoltare autonomă, de analiză rațională a situațiilor concrete în care activează și de adaptare a cunoștințelor în noi contexte. Pentru aceasta, în mod deosebit în domeniul științelor experimentale, este necesar de a forma competențe funcționale în baza unor mecanisme bine gândite, bazate pe implementarea ideilor în practică, activitatea în cadrul proiectelor, generarea noilor idei și validarea lor în condiții practice. Instruirea prin cercetare, în cadrul căreia are loc descoperirea/redescoperirea unor fenomene, substanțe etc. este un mediu ideal al dezvoltării profesioniștilor de calitate în domeniul științelor naturii. Utilizare diferitor utilaje, aparate pentru realizarea unor măsurători permite de a înțelege efectul unor procese. Este important ca încă la nivelul preuniversitar elevii să realizeze unele studii utilizând senzori, aparate pentru determinarea mediului unei soluții etc. [2], să se dezvolte capacitatea de manipulare a acestor dispozitive, pentru ca la nivel de facultate să învețe mai ușor să utilizeze echipament științific complex. În prezent majoritatea utilajelor de laborator sunt conectate la dispozitive electronice, fapt care accentuează necesitatea formării competenței interdisciplinare. Deoarece o serie de procese au loc la nivel molecular, sunt necesare unele metode de investigare care ar permite studiul stării energetice a unor sisteme moleculare, analiza probabilității declanșării unor procese, fapt care poate fi determinat în baza calculelor cuanto-chimice [3]. Este necesar de a elabora o metodologie care ar asigura coerența în procesul dezvoltării competenței de cercetare la diferite vârste [4], deoarece la moment studiile în domeniu sunt încă fragmentare și nu propun un algoritm clar care ar permite urmarea unor strategii bazate pe particularitățile etative la diverse discipline școlare, precum și o abordare complexă inter- și transdisciplinară care oferă posibilități de integrare a tuturor achizițiilor pentru a soluționa diverse probleme. Pentru domeniul Științe ale naturii, unde activitatea experimentală are o pondere determinantă în dezvoltarea competențelor profesionale este important ca la nivel preuniversitar să se acorde o atenție semnificativă investigării diferitor fenomene, dezvoltării abilităților practice de laborator, realizării diferitor experimente în cadrul activităților curriculare, cât și extracurriculare, care

ar permite formarea elementelor competenței de cercetare pentru a continua cu succes cercetarea la nivelul studiilor universitare. La facultate studentul dispune de o serie de facilități care favorizează dezvoltarea competenței de cercetare: specialiști calificați și cu experiență bogată de activitate în diverse domenii; laboratoare dotate cu echipament; școli științifice cu tradiții; posibilitatea de a implica personalul în diverse proiecte de cercetare, precum și în organizarea și participarea la diverse manifestări științifice [5]. Acest mediu deosebit poate cataliza interesul tinerilor pentru cercetarea științifică. Apartenența la o școală științifică cu renume/colectiv de cercetare cu realizări performante sporește satisfacția pentru activitatea realizată, generează mândria apartenenței la colectivul de creație, dar și încrederea în propriile forțe și în posibilitatea realizării ideilor personale. În contextul digitalizării și conectării echipamentului de cercetare la softuri specializate crește productivitatea procesului de prelucrare a datelor, pot fi suprapuse rezultatele diferitor analize, reprezentate grafic corect și estetic. Deseori tinerii sunt cei care promovează aceste tehnologii și le însușesc cu plăcere, asigurând transferul noilor metode spre domeniile înrudite. Rezultatele cercetărilor creează premise pentru dezvoltarea unor cursuri noi în domeniu [6-8]. Astfel, transferul noilor cunoștințe acumulate în activitatea de cercetare contribuie la dezvoltarea conținuturilor curriculare.

Formarea competenței de cercetare este doar o etapă absolut necesară spre dezvoltarea capacității inovative a personalității, care presupune conexiuni cu diverse domenii suplimentare; adaptarea rezultatelor cercetării la necesitățile socio-economice; identificarea avantajelor și dezavantajelor noilor idei/produse/tehnologii comparativ cu analogii existenți; dezvoltarea noilor produse în baza viziunilor prospective intuind viitoarele tendințe în domeniu etc. Inovarea este forța motrice a dezvoltării tehnologice. Capacitatea de a crea produse inovative oferă posibilitatea trecerii la alte generații de tehnologii, fapt care oferă posibilitatea creșterii randamentului economic, astfel cercetarea inovativă creează noi oportunități pentru mediul de afaceri și societate în ansamblu.

Deseori inovația este asociată doar cu procesele economice (mai ales în industrie, agricultură, medicină etc.), dar o importanță deosebită revine și inovațiilor pedagogice, care influențează în mod direct formarea noilor specialiști și calitatea inovațiilor care vor fi elaborate de ei în toate domeniile de activitate. Inovațiile pedagogice în context universitar au diferite particularități în dependență de domeniu, dar în ultima perioadă se axează în mare parte pe subiecte ce țin de procesul de cercetare-inovare și implementare a rezultatelor cercetării în activitatea practică [9]. Inovația în educație poate să se bazeze pe diverși factori, dar factorul principal rămâne a fi creativitatea cadrului didactic. Pentru a nu se confunda noțiunile de reformă și inovație, este suficient de specificat că reforma vine de obicei de sus în jos în sistem și este impusă de organele ierarhic superioare din domeniu și de obicei este susținută prin investiții financiare, iar inovația vine de jos în sus fiind deseori propulsată de valoarea calitativ superioară a ideii. Deseori reforma este o consecință a racordării sistemului educațional la schimbările inevitabile condiționate de transformările majore bazate pe ideile inovative [10].

În Republica Moldova, odată cu aprobarea noului Curriculum (2019), pentru învățământul general instruirea prin cercetare devine o prioritate [11]. Paralel cu competența de cercetare o importanță deosebită se acordă dezvoltării competenței antreprenoriale, care integrează armonios setul de competențe ale personalității pentru a contribui la sporirea

bunăstării socio-economice [12-14]. Această tendință corelează cu strategiile privind promovarea politicilor educaționale de perspectivă la scară mondială. La nivelul învățământului superior are loc dezvoltarea universităților antreprenoriale, în cadrul cărora sunt desfășurate diverse cercetări ce au scopul de a: soluționa probleme reale ale economiei; dezvolta capitalul intelectual; breveta invențiile; crea parteneriate cu agenții economici, organizațiile sociale, culturale etc. Această metamorfoză în relația universității cu alte componente din societate are un impact direct asupra dezvoltării regionale [15, 16]. În cadrul comunităților academice are loc crearea de noi spații de afaceri dedicat studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor etc. La universitate apar subdiviziuni specializate care au scopul de a valorifica rezultatele cercetării, noile tehnologii prin implementarea și obținerea plusvalorii care se reinvestește în dezvoltarea infrastructurii de cercetare. Aceste procese facilitează pătrunderea noilor tehnologii în mediul afacerilor, fapt care accelerează creșterea capacității de concurență a agenților economici pe piață. Este interesant faptul, că modelele universităților antreprenoriale au unele mici deosebiri în dependență de țară sau regiune a globului, fiind marcate de unele particularități condiționate de specificul economiei și ponderea diferitor ramuri ale ei, culturii regionale, nivelul dezvoltării infrastructurii, nivelul de utilizare a tehnologiilor inovative etc. [17].

În științele experimentale algoritmul prin care se ajunge la gândirea inovativă este precedat de exersarea experimentală, începând cu reproducerea unor lucrări cunoscute după instrucțiuni, apoi elaborarea propriilor procedee experimentale, care ulterior conduc la elaborări de noi strategii de desfășurare a unor studii, având deja la bază propria experiență și gândirea analitică predictivă bazată pe intuiție. Aceste experiențe profesionale trebuie acumulate cel târziu începând cu ciclul I la universitate. În cadrul facultății Biologie și Chimie (UPSC) pe parcursul ultimilor 5 ani are loc susținerea activității de cercetare a studenților prin promovarea investigațiilor echipelor care studiază un subiect actual și relevant în domeniu sub coordonarea unei persoane cu experiență (cadru didactic, cercetător etc.) în cadrul catedrelor de profil, precum și ale laboratoarelor: Biotehnologii ecologice; Genetică, Fiziologie și Biochimia Plantelor; Chimie experimentală; Compuși cu proprietăți utile pentru biologie și industrie etc. Un rol esențial în asigurarea calității cercetărilor în domeniu revine nivelului performanței echipamentului de cercetare, care trebuie să furnizeze date precise și relevante pentru cercetările actuale, dar și de perspectivă.

În perioada 2018-2022 la facultatea Biologie și Chimie au fost finanțate din surse proprii ale universității 11 proiecte de cercetare pentru studenți cu următoarele titluri:

1. Sinteza și studiul proprietăților compușilor coordinativi noi cu design molecular polimeric în baza liganzilor cu diverse grupe funcționale (2018);
2. Utilizarea plantelor superioare, algelor și ciupercilor în calitate de bioindicatori ai calității mediului în Republica Moldova (2018);
3. Studiul cuanto-chimic al stabilității energetice a unor molecule și al profilului energetic a mecanismelor unor reacții chimice (2019);
4. Utilizarea bioindicatorilor în supravegherea ecosistemelor acvatice și terestre în condițiile mun. Chișinău (2019);
5. Designul și sinteza compușilor coordinativi în baza metalelor 3d și liganzilor cu diverse grupe funcționale (2020);

6. Stabilirea relațiilor de interacțiune a bioindicatorilor cu factorii de mediu în condițiile mun. Chișinău (2020);
7. Sinteza și studiul teoretic a unor compuși noi, studiul cuantochimic al stabilității energetice și profilul energetic a mecanismelor unor reacții chimice (2021);
8. Supravegherea și evaluarea calității unor ecosisteme acvatice și terestre din mun. Chișinău prin intermediul bioindicatorilor (2021);
9. Sinteza și studiul teoretic a compușilor complecși cu unele metale de tranziție și liganzi polifuncționali, derivați ai aminoacizilor (2022);
10. Materiale anorganice-organice hibride noi bazate pe liganzi polifuncționali și metale de tip "s" și "d" (2022);
11. Optimizarea protocolului de micropropagare *in vitro* a plantelor de *Actinidia Arguta* (2022).

Implicarea studenților în proiectele de cercetare a condus la acumularea rezultatelor științifice originale și publicare a lor în cadrul manifestărilor științifice și a revistelor de profil din domeniu. Conform datelor din Tabelul 1 se observă o creștere semnificativă a publicațiilor studenților facultății Biologie și Chimie în ultimii ani.

**Tabelul 1. Numărul de publicații ale studenților chimiști (ciclul I și II)
ai Facultății Biologie și Chimie, anii 2016-2022**

Anii	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nr. de publicații	6	9	10	15	18	27	43

În cadrul proiectelor sunt realizate studii care se încadrează în direcțiile principale de cercetare la facultate: sinteza chimică, chimia coordinativă, modelarea moleculară computațională, protecția mediului, microbiologie, fiziologia plantelor, sporirea productivității plantelor de cultură etc. Activitatea în cadrul echipei proiectelor împreună cu profesorii de la facultate permite transmiterea experienței școlilor științifice către tinerele generații, totodată adaptând metodologia experimentului de laborator la noile tendințe.

Este evident necesară elaborarea unor soluții pentru promovarea cercetării, inovării și antreprenoriatului la nivel de universitate:

- elaborarea unei strategii de dezvoltare în ansamblu a domeniilor Educație-Cercetare-Inovare-Antreprenoriat;
- promovarea unor bune practici de transfer a noilor cunoștințe spre sistemul educațional și economie;
- crearea unui climat inovațional favorabil pentru cercetare și inovare pedagogică universitară;
- dezvoltarea potențialului de instruire prin cercetare;
- încurajarea transferului inovațional;
- motivarea și stimularea activității de cercetare a studenților, masteranzilor și doctoranzilor,
- fortificarea potențialului de elaborare a proiectelor ce permit atragerea investițiilor externe pentru cercetare și transfer inovațional;
- atragerea investițiilor sectorului privat în cercetare și inovare etc.

Un element fundamental al menținerii calității și continuității procesului de cercetare este infrastructura instituțională, care trebuie să fie conectată cu mai mulți factori: educațional, antreprenorial, social etc. pentru a fi valorificată multidimensional, iar rezultatele cercetării să producă un impact socio-economic semnificativ. Dezvoltarea infrastructurii de cercetare și a relațiilor de colaborare la nivel național, dar mai ales internațional va oferi diverse oportunități de fortificare a colectivelor de cercetare și atragere a investițiilor în domeniul investigațiilor științifice. Este important ca procesul de cercetare să livreze noi soluții, materiale, modele pentru mediul socio-economic pentru a dezvolta parteneriate de colaborare reciproc avantajoase și a argumenta necesitatea finanțării proiectelor de cercetare.

Astfel, funcționalitatea constructivă a relației cercetare-inovare-antreprenariat duce la:

- motivarea pentru realizarea cercetărilor științifice;
- crearea clusterelor complexe în baza subdiviziunilor specializate ale instituțiilor de învățământ și a agenților economici, organizațiilor cu importanță socială etc.;
- soluționarea unei serii de probleme socio-economice;
- sporirea satisfacției beneficiarilor;
- crearea premiselor favorabile pentru dezvoltarea dinamică a programelor de studii în baza relației universitate-angajator nu numai conform exigențelor actuale, dar și prospectiv;
- sporirea relevanței studiilor universitare etc.

CONCLUZII

Cercetarea este direct conectată la procesele socio-economice pe care le poate influența prin elaborarea soluțiilor eficiente. Este necesar de elaborat diverse strategii adaptate la specificul domeniului pentru sporirea gradului de implicare în procesul de cercetare atât al cadrelor didactice și a cercetătorilor, precum și al studenților. Pentru dezvoltarea culturii cercetării este necesar de a fi elaborată o metodologie în baza căreia ar fi asigurată evoluția competenței de cercetare începând cu nivelul preuniversitar. Asigurarea continuității și dezvoltării școlilor științifice poate fi realizată doar în baza atragerii tinerilor și promovarea lor în cariera de cercetător științific. În baza competenței de cercetare poate fi dezvoltată capacitatea de gândire inovativă, care facilitează conexiunea dintre produsele cercetări și domeniile de aplicare practică a lor. Crearea diverselor ecosisteme educațional-antreprenoriale în baza relațiilor simbiotice poate impulsiona o serie de procese socio-economice și spori bunăstarea populației.

BIBLIOGRAFIE

1. KRASOVSKIY, I.N., PILYAVSKI, V.P., SHENDRIKOVA, S.P., NAZRIEVA, M.V. Mechanism of the innovation development in the university. In: *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2020, vol. 128, pp. 2132-2140.
2. CODREANU, S., IAVIȚA, T., COROPCEANU, E. Utilizarea senzorilor în motivarea pentru instruire la chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2019, nr. 3, pp. 153-160.
3. CODREANU, S., ARSENE, I., COROPCEANU, E. Utilizarea unor modalități moderne de calcule cuantă-chimice a stării energiei sistemelor moleculare în cursul de chimie. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2017, nr. 1, pp. 147-156.

4. CODREANU, S., COROPCEANU, E. Metodologia de instruire prin cercetare la chimie în context interdisciplinar. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2020, nr. 3, pp. 14-22.
5. COROPCEANU, E., CODREANU, S. *Formation of the chemistry research competence in the interdisciplinary university context*. Craiova: Sitech. 2022. 232 pag. ISBN 978-606-11-8277-0
6. COROPCEANU, E., CILOCI, A., ȘTEFÎRȚĂ, A., BULHAC, I. *Study of useful properties of some coordination compounds containing oxime ligands*. Academica Greifswald, Germania. 2020. 266 p. ISBN 978-3-9402237-24-8
7. CODREANU, S., ARSENE, I., COROPCEANU, E. Active interdisciplinary research training context for developing innovative competence in chemistry. In: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2018, nr. 8, pp. 102-112.
8. CODREANU, S., ARSENE, I., COROPCEANU, E. The development of research competence based on quantum calculation of molecular systems. In: *Social Sciences and Education Research Review*. 2018, vol. 5, nr. 1, pp. 95-109.
9. WALDER, A.M. The concept of pedagogical innovation in higher education. In: *Education Journal*. 2014, vol. 3, nr. 3, pp. 195-202.
10. NEAGU, G. Inovația în învățământ. In: *Calitatea vietii*. 2009, vol. 20, nr. 1-2, pp. 110-121.
11. COROPCEANU, E., GODOROJA, R. Evoluția Curriculumului la Chimie pentru învățământul general din perspectiva formării culturii cercetării elevilor. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2021, nr. 4, pp. 45-53.
12. COROPCEANU, E., TANASACHI, O., LOZOVAN, V. Dezvoltarea competenței antreprenoriale: mecanism de stimulare a interesului pentru disciplina Chimie. In: *Univers pedagogic*. 2019, nr. 4, pp. 28-33.
13. LOZINSCHI, I., COROPCEANU, E. Impactul abordării inter- și transdisciplinare a conținuturilor la biologie și chimie asupra formării competenței antreprenoriale și spiritului de inițiativă la elevi. In: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*. 2022, nr. 2, pp. 7-21.
14. COROPCEANU, E. Impact of training through research on the evolution of contemporary teaching technology. In: *Profesional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2019, vol. 9, pp. 9-22.
15. ETZKOWITZ, H. The evolution of the entrepreneurial university. In: *Int. J. Technology and Globalisation*. 2004, vol. 1, nr. 1, pp. 64-77.
16. KLEIN, S.B., PEREIRA, F.C.M. Entrepreneurial university: conceptions and evolution of theoretical models. In: *Revista Pensamento Contemporaneo em Administração*. 2020, vol. 14, no. 4, pp. 20-35.
17. BUDOIU-BALAN, O. The evolution of the entrepreneurial university in Europe. In: *Revista Economica*. 2021, vol. 73, nr. 2, pp. 30-46.

FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE PRIN ABORDAREA INOVATIVĂ A EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

FORMING VALUE ORIENTATIONS THROUGH THE INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION AND RESEARCH

Diana ANTOCI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Doctor habilitat, conferențiar universitar, (MOLDOVA)

E-mail: antoci.diana@upsc.md

ORCID iD: [0000-0002-7018-6651](https://orcid.org/0000-0002-7018-6651)

CZU: 37.013.73

Rezumat

Lucrarea reflectă conținuturi importante obținute în cadrul cercetării realizate pentru identificarea metodologiei de formare a valorilor și orientărilor valorice în diverse contexte educaționale. Studiul axat pe analiza detaliată a teoriilor și modelelor existente în spectrul științific, a constituit baza pentru desfășurarea unei cercetări științifice cu referire la valori, orientări valorice prin componența lor structurală. În conținutul articolului sunt descrise diverse modalități de aplicații inovative efectuate în context educațional și de cercetare a produselor și rezultatelor, eficiente pentru formarea orientărilor valorice, realizării noilor cercetări și relevă necesitatea și avantajele realizării transferului tehnologic. O atenție deosebită este acordată argumentării și descrierii necesității realizării învățării prin cercetare cu racordarea la noi tendințe științifice eficiente pentru formarea competențelor de cercetare și profesionale la tineri și viitori specialiști.

***Cuvinte-cheie:** valori, orientări valorice, inovație, formare, educație, cercetare.*

Abstract

The article reflects important contents obtained within the research carried out to identify the methodology of formation of values and value orientations in various educational contexts. The study focused on the detailed analysis of the existing theories and models in the scientific spectrum, constituted the basis for the development of a new scientific approach in the research of values, value orientations through their structural composition. The content of the article describes various directions of innovative applications carried out in an educational context and research of products and results, effective for the formation of value orientations, the realization of new researches and reveals the necessity and advantages of technological transfer. Special attention is paid to the argumentation and description of the need to realize research-based learning with the connection to new effective scientific trends for the formation of research and professional skills in young and future specialists.

***Keywords:** values, value orientations, innovation, formation, education, research.*

Interesul pentru sfera orientărilor valorice, sistemului de valori ale personalității și de grup la diverse etape istorice ale dezvoltării societății se datorează rolului multidimensional al constituirii valorilor pe parcursul întregii perioade de formare a personalității prin respectarea principiilor, legităților, mecanismelor, care constituie suportul necesar pentru stabilirea obiectivelor educației, înțelegerii sensului vieții, proiectării stilului de viață etc. Formarea

orientărilor valorice are loc în societate, prin intermediul educației, sub impactul unor condiții istorice specifice acestei perioade de timp, având o anumită semnificație socială și personală, factorii ce influențează asupra cercetărilor realizate, fenomenelor investigate etc.

Cercetarea orientărilor valorice a fost realizată în domeniul Științelor educației. Pentru elaborarea studiului și implementarea produselor de cercetare au fost implicate instituțiile de învățământ atât general, cât și cel superior, utilizând diverse metode științifice teoretico-experimentale.

Studiul teoretico-experimental desfășurat a condus spre elaborarea unor produse esențiale: Teoria Integralizării Orientărilor Valorice (fundamentarea științifică a acesteia a reieșit din aria largă a subiectului abordat ce vizează ansamblul formării generale a personalității reflectat în paradigmele psihanalitică, umanistă, cognitivă, constructivistă, structuralistă); Modelul teoretic al orientărilor valorice (conceput în baza modelelor teoretico-pedagogice, teoriilor și interpretărilor propuse de autorii M. Rokeach, V. Gouveia, Sh. Schwartz, R. Inglehart, P. Andrei, T. Vianu, A. Леонтьев, С. Рубинштейн, V. Iadov, N. Narayan, N. Silistraru etc. cu referire la valori, orientări valorice, valori etnopedagogice, valori bazale etc.) [2]; principiilor, legităților, mecanismelor de formare a orientărilor valorice în cadrul personalității în contextul educației axiologice; Modelul conceptual al educației axiologice (având la bază nucleul epistemologic al pedagogiei, psihologiei, filosofiei, sociologiei, antropologiei etc. și proiectat în termeni de finalități, conținuturi și tehnologii educaționale, identificate prin contexte educaționale și diverse forme de organizare); Chestionarul pentru evaluarea orientărilor valorice (definitivat din perspectiva abordării structuraliste cu specificarea nivelurilor și criteriilor de formare) [1].

Formarea orientărilor valorice rezidă în abordarea originală a rezultatelor științifice produse în contextul cercetării realizate, în identificarea noii direcții de cercetare, reprezentată prin noi poziții și produse, elucidarea diferențelor semnificative între conceptele examinate, elaborarea metodologiei de evaluare și formare a orientărilor valorice.

Studiul realizat identifică necesitatea includerii și promovării educației axiologice la nivelul sistemului de învățământ general și superior prin intermediul propagării și susținerii valorilor general-umane; prin formarea continuă a cadrelor didactice pentru educația axiologică; renovarea curriculumului pentru realizarea obiectivelor prin metodologii inovatoare de educație axiologică; excluderea influenței distructive a nonvalorilor din mass-media și promovarea valorilor tradiționale naționale, culturale necesare pentru formarea demnității personale în procesul socializării a subiecților de vârste diferite.

Pentru asigurarea procesului de formare a orientărilor valorice prin intermediul educației axiologice a fost elaborat Modelul schematic al procesului de transfer tehnologic expus prin Demersul pedagogic al educației axiologice din perspectiva formării orientărilor valorice, care pune în valoare produsele stabilite în cadrul cercetării (Teoria integralizării orientărilor valorice, Modelul teoretic al orientărilor valorice, Modelul conceptual al educației axiologice), implementarea cărora necesită crearea condițiilor pedagogice favorabile în diverse contexte educaționale, reieșind din specificul subiecților implicați, de parteneriat etc. Este necesar de a lua în considerație principiile, legitățile, mecanismele și structura organizării și formării orientărilor valorice.

Transferul inovațiilor științifice în practica pedagogică poate fi realizată prin aplicarea Programului de formare a orientărilor valorice, constituit din 8 compartimente, axat pe

formarea orientărilor valorice, racordate cu Curriculumul Național și la tendințele educației la nivel național și internațional, canalizate pe consolidarea referențialului axiologic din perspectiva orientărilor valorice: *morală, recunoașterea socială, avantajul material, creația, dezvoltarea personalității, sănătatea, dezvoltarea profesională, familia*. Fiecare compartiment fiind proiectat pentru 5 ședințe, care pot fi aplicate în contextul lecțiilor la disciplina *Dezvoltare personală, Dirigenție* și în afara orelor, ca activitate extrașcolară, prin organizarea unor ședințe individuale sau de grup, cu durata de până la 45 minute.

Procesul de aplicare continuă a produselor cercetării se desfășoară prin implicare în diverse proiecte de cercetare din domeniul cercetării și inovării cum ar fi: Proiectul 513007 „*Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza II*”, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii *Pestalozzi* din Elveția.

Pe parcursul anilor au fost inițiate proiectele de cercetare cu studenții ciclului I și II și valorificate produsele cercetărilor științifice deja obținute: în anul 2019 a fost aprobată propunerea de proiect „*Dinamica relației dintre orientările valorice și succesul activității de învățare a adolescenților și tinerilor*” (codul proiectului UST.PCSt.06.2019); în anul 2021 a fost realizat proiectul cu titlul „*Relația dintre inteligența emoțională și arderea profesională la vârsta tinereții și maturității*” (codul proiectului UST.PCSt.11.2021); în 2022 a fost aprobat spre realizare proiectul cu titlul: „*Inteligența emoțională și orientările valorice ca factori facilitatori în diminuarea arderii profesionale la tineri și adulți*” (codul proiectului: UST.PCSt.14.2022). Proiectele nominalizate au fost coordonate de cadrele didactice universitare.

Rezultate științifice din cadrul proiectelor au fost diseminate prin prezentarea comunicărilor în baza datelor experimentale în cadrul diverselor manifestări științifice în țară și publicarea lucrărilor în materialele conferințelor. De exemplu, în anul 2019 au fost publicate 8 lucrări științifice; în 2021 au fost scoase în tipar 10 articole științifice, în 2022 au fost elaborate și publicate 12 lucrări științifice. Datele prezentate constată creșterea interesului, acțiunilor, atitudinii tinerilor față de activitatea științifică și de cercetare prin implicare pe parcursul anului în studiul literaturii științifice, determinării metodologiei de cercetare experimentală, aplicării cu rigurozitate a instrumentelor din domeniul psihologiei și pedagogiei, prelucrării și interpretării datelor experimentale obținute, sintetizării rezultatelor teoretico-experimentale și prezentării acestora în cadrul evenimentelor științifice cu ulterioară publicare a informației.

Implicarea studenților ciclului I și II în activitatea de cercetare contribuie la formarea competențelor de cercetare, care constituie fundamentul pentru dezvoltarea și competențelor profesionale. Astfel de acțiuni implementează politici educaționale [7; 8] la nivel de stat privind învățare prin cercetare, care prin urmare, va avea o continuitate și în activitatea tinerilor specialiști prin formarea atitudinilor și competențelor de cercetare în instituțiile de învățământ general.

Rezultatele și produsele obținute în cadrul studiului realizat pe parcursul anilor au fost diseminate la diverse manifestări științifice la nivel național și internațional, expuse în publicații științifice (monografie, suport de curs, articole, teze), promovate pe calea extinderii ariei de transfer inovațional prin includerea în conținuturi a unor cursuri la ciclul II: Educația prin valori și pentru valori [3]; prin inițierea unor noi cursuri la ciclul III, doctorat: Teoria

integralizării orientărilor valorice în cercetarea pedagogică; realizării cursurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământ general (Modulul Psihopedagogie, curriculumul la cursul *Promovarea valorilor în contextul parteneriatului social*); toate cursurile fiind asigurate prin curricula disciplinare, modele de proiecte ale activităților educative, instrumente de cercetare etc.

Impactul inovației asupra dezvoltării profesionale a tinerilor specialiști se constată prin utilizarea produselor în procesul de organizare și desfășurare a cercetărilor în cadrul tezelor de licență și master la Programele de studii Psihopedagogie (ciclul I, învățământ cu frecvență și fără frecvență), Psihopedagogia învățământului preuniversitar (ciclul II). Prin urmare, asigurând relația: cercetare-educație-antreprenoriat axată pe implementarea modelelor propuse, realizând evaluarea, cunoașterea, formarea și dezvoltarea orientărilor valorice cum ar fi *morală, recunoașterea socială, creația, avantajul material, dezvoltarea personalității, sănătate/viață, dezvoltarea profesională, familia*, din perspectiva componentelor structurale.

Studiul realizat prin aplicarea unui set de instrumente existente pentru fiecare element constitutiv al orientărilor valorice evidențiat, definitivat și argumentat în detalii, a permis identificarea structurii și conținutului orientărilor valorice, specificului constituirii acestora în diferite perioade de vârstă [4], confirmate prin validarea conceptelor elaborate (valoare, orientări valorice), ceea ce în continuare ne angajează în respectarea acestui sistem structural în procesul educațional axat pe formare și dezvoltare a valorilor și orientărilor valorice în varii contexte. Componentele constitutive ale orientărilor valorice au relevat: valori, convingeri, atitudini, dispoziții, cunoștințe, experiențe, comportamente [2; 5]. Elementele identificate contribuie la formarea valorilor personalității, care se conturează din copilărie și se cristalizează (într-o formă relativ finală pentru această etapă a vieții) spre tinerețe, fiind, în rezultat, element principal și definitoriu pentru ansamblul de conținuturi al orientărilor valorice, care, prin urmare, funcționează în direcția inversă, conturând orientarea valorică a personalității.

Comportamentele, dispozițiile, atitudinile, convingerile sunt adecvate și optime pentru o societate progresivă doar atunci, când de mediul social sunt asigurate condițiile realizării unui proces instructiv-educativ axat pe valorile general-umane, îmbibat de spiritualitate înaltă, încărcat de muncă pasionată, de bunăvoință, combinat cu varii strategii educaționale moderne, etc. și întreg proces este desfășurat în atmosfera favorabilă. Educarea, formarea, constituirea componentelor orientărilor valorice duce la crearea personalității în conformitate cu solicitările timpului și generației contemporane.

Astfel, au fost elaborate unele recomandări pentru actanți educaționali, unul dintre care ar constitui implementarea conținuturilor curricula și a modelului de formare a orientărilor valorice în procesul educațional din învățământul general și superior. Utilizarea unor noi metodologii în educație permite trecerea la alte conținuturi noi în sistemul de orientări valorice, care se reflectă prin schimbarea comportamentelor, atitudinilor, convingerilor, astfel, obținând o nouă calitate a valorilor și orientărilor valorice, trecând la un nivel mai înalt de dezvoltare.

Este necesară modelare prin inovare continuă a procesului educațional, ceea ce contribuie la altă reprezentare, interpretare, interiorizare, conștientizare a valorilor și formării/elaborării propriilor orientări valorice caracteristice personalității în cauză. Acestea modulații au loc nu doar în sistemul de personalitate, dar și la nivel social. Pe această cale se

produce înlocuire unor vechi conținuturi cu cei noi, prin urmare, apare un alt spectru al valorilor, care se proiectează pe întreaga societate.

Valorile se formează și se modifică ca urmare a unor condiții istorice specifice care au o anumită semnificație socială și culturală. Pre-achiziții pentru instaurare a acestor condiții sunt crizele prin care trece și se transformă o societate și care influențează asupra sistemului de personalitate prin reconceptualizări, restructurări, trăiri intense, căutări de soluții etc. și contribuie la creștere. Acest proces implică modificări și noi formări în plan intern și extern, care și constituie progresul.

În prezent se constată necesitatea stringentă a realizării transferurilor inovative în pedagogie, psihologie și alte domenii, care prin intermediul socializării și întregului proces educațional vor înlocui ceea ce deja nu este actual și nu corespunde solicitărilor, tendințelor contemporane. Conținuturi noi în orientări valorice ale personalității apar prin influențele din exterior, iar conținutul societății se modifică prin personalități.

Schimbările prompte produse la nivel global provoacă mărirea și extinderea numărului de cercetări științifice la nivel național și internațional în diverse domenii care stimulează competitivitatea în sfera socială, economică, tehnologică și altele și condiționează implementarea acestora, prin efectuarea transferului tehnologic, inclusiv în favoarea inovațiilor pedagogice și necesității de renovare durabilă. Preocuparea, susținerea, realizarea cercetării și generarea inovațiilor științifice țin în mare parte de instituțiile de învățământ superior prin intermediul procesului instructiv-educativ și de cercetare desfășurat în contextele tendințelor noilor educații, în diverse parteneriate (mediul academic, de afaceri, ONG-uri) stabilite la nivel național și internațional, corelarea cu noi abordări, culturi etc., prin măiestria profesională a specialiștilor din domenii, care prelungesc cu o iscusință deosebită viața ideilor, rezultatelor și produselor cercetărilor prin formarea și dezvoltarea tinerelor generații în spiritul contemporaneității.

Transferul inovațional în educație urmărește asigurarea accesibilității rezultatelor științifice și inovative pentru un spectru larg de subiecți, care vor dezvolta, utiliza și implementa în continuare tehnologiile inovative în noi produse, procese, aplicații, materiale, servicii etc. Transferul inovațional este strâns legat de transferul cu cunoștințe.

Abordarea inovativă a educației și cercetării este un punct forte care permite menținerea în competiția continuă a instituțiilor la nivel mondial și obținerea doar avantajelor în contextele create. Abilitatea de inovare reflectă flexibilitate și orientare către noi tendințe. Succesele inovative se înregistrează prin rezultate sau produse noi implementate, actualizarea relativ frecventă a celor existente (utilaj/echipament de lucru, surse științifico-metodice, metodologii de lucru, tehnologii didactice, materiale, instrumente etc.), modelarea schemelor de re/organizare a activității cu posibile abordări creative, sporirea calității, extinderea ariilor de colaborare. Dezvoltarea și promovarea metodologiilor de realizare a transferului inovațional aparține instituțiilor de învățământ superior care dispun de infrastructura, potențial uman creativ, experiență, înaltă calificare și păstrează, promovează valorile perene.

CONCLUZII

Formarea orientărilor valorice prin intermediul conținuturilor structurale (comportament, emoții/dispoziții, atitudini, convingeri, valori) reprezintă fundamentul educației contemporane realizate atât în cadrul instituțiilor de învățământ general și superior,

cât și în familie. Axarea pe componentele orientărilor valorice cu ulterioară proiectare spre valori în procesul de educație a personalității constituie un punct forte pentru viitorul societății, pentru întreaga națiune. Transformările rapide produse în jurul nostru, se constată a fi pozitive sau negative doar peste o perioadă de timp și uneori este deja foarte târziu de a schimba ceva, astfel, se solicită evaluarea, proiectarea și intervenția predictivă pornind de la cele cunoscute către modelare și implementare a conținuturilor noi.

Multitudinea cercetărilor realizate la nivel de țară, dar și în lume nu sunt valorificate pe deplin și corespunzător, nu se aplică ulterior, nu au continuitate prin punere în funcțiune sau includere în programe de studii pentru a aduce la cunoștință tinerei generații cu posibilă implementare în viitor. Rezultatele științifice recent confirmate și validate necesită a fi incluse cât mai urgent în proces de transfer și diseminare bazat pe colaborare dintre mai multe sfere științifice și socio-economice și, prin urmare, de efectul obținut va beneficia întreaga societate.

Educația generației contemporane solicită noi abordări și viziuni, noi restructurări, finanțări care vor menține potențialul uman, vor atrage tânără generație și vor dezvolta infrastructura de cercetare în fiecare instituție de învățământ. Revizuirea domeniului de cercetare cu precădere spre sistemul de educație constituie viitorul: învățarea în prezent se desfășoară prin cercetare, societatea evoluează prin realizarea transferurilor inovative.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor*. Monografie. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). 220p.
2. ANTOCI, D. Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. In: A. Sandu (vol. ed.), *Lumen Proceedings: Vol. 17 World Lumen Congress 2021* (pp. 06-25). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House, 2022. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02> URL: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/743>
3. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori*: suport de curs. Red. șt.: Valentina Botnari. Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Pulsul Pieței”), 2018. 260p.
4. ANTOCI, D. Value orientations of adolescents and youth: review and current situation. In: *Homo et Societas*, Nr. 5/2020, pp. 150-162. ISSN 2543-6104 / e-ISSN 2719-485X. DOI 10.4467 / 25436104HS.20.011.13244.
5. ANTOCI, D. Behaviours, emotions, attitudes, convictions, and values in the framework of value orientation in adolescence and youth ages. In: *International Forum for Education. Challenges of modern education. Education – teacher – learner. 2020, No.13*. pp.151-170. ISBN 976-43-8180-420-2
6. *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Consiliul Europei (CRCCD). 2018. Volumul 1. <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>
7. *Codul Educației al Republicii Moldova (CERM) nr. 152 din 17.07.2014* In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
8. *Glosarul Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Consiliul Europei. 2018. URL: <https://ccd.intercultural.ro/glosar/>

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DIGITALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS FROM PRESCHOOL EDUCATION

Valentina MÎSLIȚCHI,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar (MOLDOVA)

E-mail: mislitchi.valentina@upsc.md,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7868-4439>

Mihaela MIHAILUȚA

Instituția de Educație Timpurie „Sălcioara”, com. Stăuceni, mun. Chișinău,

master în Științe ale Educației, educatoare, grad didactic II (MOLDOVA)

E-mail: mihaela_mihailuta@mail.ru,

ORCID ID: 0000-0003-0467-1058

CZU: 373.2.011.31:004

Rezumat

Articolul tratează problema dezvoltării competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de învățământ preșcolar. În lucrare sunt prezentate diverse definiții ale conceptului de competență digitală; este descris Programul experimental axat pe dezvoltarea competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, constituit din următoarele compartimente: Competențe de bază în domeniul TIC; Utilizarea calculatorului în crearea documentelor grafice; Procesarea de texte; Calculul Tabelar; Aplicațiile Google; Organizatori grafici; Cerințe psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare; Aspecte sociale și etice în contextul utilizării TIC.

***Cuvinte-cheie:** competență digitală, tehnologii informaționale și de comunicație (TIC), cadre didactice din învățământul preșcolar, evaluarea competenței digitale, Program experimental.*

Abstract

The article deals with the issue of developing the digital competence of teachers in preschool educational institutions. Various definitions of the concept of digital competence are presented in the paper; the experimental program focused on the development of the digital competence of preschool teachers is described, consisting of the following compartments: Basic competences in the field of IT; The use of the computer in the creation of graphic documents; Texts processing; Table calculation; Google apps; Graphic organizers; Psychopedagogical requirements in the creation and editing of digital content in the teaching-learning-evaluation process; Social and ethical aspects in the context of using IT.

***Keywords:** digital competence, information and communication technologies, preschool teachers, evaluation of digital competence, Experimental program.*

Introducere

Scopul principal al standardelor noii generații este de a schimba abordările educației nu numai pentru copii, ci și pentru cadrele didactice. Un pedagog modern trebuie să aibă capacitatea de a căuta, analiza, transforma, aplica informații pentru rezolvarea problemelor

(competență digitală); să poată coopera cu oamenii (competență de comunicare); să fie capabil să stabilească obiective, să planifice, să utilizeze resursele personale (autoorganizare); să-și conceapă și să implementeze propria traiectorie educațională de-a lungul vieții, asigurând succesul și competitivitatea (autoeducație). Dar pentru aceasta, cadrul didactic însuși trebuie să fie competent în multe aspecte ale educației. Prin urmare, creșterea și îmbunătățirea competenței digitale a pedagogilor este una dintre cele mai importante sarcini cu care se confruntă sistemul de învățământ în etapa actuală.

Cadrul european al competenței digitale a cadrelor didactice DigCompEdu (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>) oferă un cadru de referință general, care urmează să sprijine dezvoltarea competențelor digitale specifice cadrelor didactice în Europa, de la toate treptele de învățământ, de la cel preșcolar până la cel superior, dar și pentru instruirea adulților [apud 6, p.38].

În secolul XXI cadrele didactice trebuie să posede competențe digitale pentru a face față provocărilor erei informaționale. Pe măsură ce tehnologiile sunt integrate în toate activitățile din orice domeniu, capacitatea de a utiliza aceste tehnologii și de a ține pasul cu evoluția lor rapidă a devenit o condiție obligatorie întrucât tehnologiile digitale transformă fiecare aspect al vieții, de la stilul de viață personal la activitatea de la locul de muncă.

Competența digitală nu presupune doar să știi cum să navighezi pe Internet. Cadrul european al competenței digitale pentru cetățeni (DIGCOMP), conturează cinci domenii care definesc cetățeanul „competent digital”: procesarea informației, comunicarea, crearea de conținut, siguranța și soluționarea problemelor [apud 6, p.37].

Prioritățile epocii actuale și perspectivele societății cunoașterii determină creșterea continuă a responsabilității cadrelor didactice, în special, se pune accent pe necesitatea deținerii de către acestea a competenței digitale și a competenței de predare care implică și capacitatea de creare a contextelor facile de învățare. Domeniul TIC fiind foarte dinamic, cu o viteză mare de dezvoltare a noilor instrumente și oportunități și, totodată, foarte extins, iar gama și complexitatea competențelor necesare pentru a fi pedagog în secolul XXI este atât de variată, încât este puțin probabil ca un subiect să le posede în totalitate sau să și le dezvolte în aceeași măsură la anumite momente de timp. Această realitate constituie o provocare pentru cadrele didactice 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 [3, p.241].

În conformitate cu Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, competența digitală prezintă ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, care pot fi mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării informației cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor [14, p.3].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, art. 11 cu privire la Finalitățile educaționale, educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică, iar competența digitală reprezintă una din competențele-cheie semnificative în acest sens [8].

În asemenea circumstanțe, capătă o importanță deosebită educația digitală. Uniunea Europeană a lansat Planul de acțiune pentru educația digitală 2021-2027, solicitând opiniile cetățenilor, instituțiilor și organizațiilor cu privire la experiențele și așteptările lor în contextul crizei de COVID-19, precum și viziunea acestora pentru viitorul educației digitale.

Planul de acțiune pentru educația digitală urmărește să sprijine utilizarea tehnologiei în educație și dezvoltarea competenței digitale. Acest plan este o inițiativă politică reînnoită a Uniunii Europene de sprijinire a adaptării sustenabile și eficiente a sistemelor de educație și formare ale statelor membre ale UE la era digitală. Respectivul Plan oferă o viziune strategică pe termen lung, pentru o educație digitală europeană de înaltă calitate, incluzivă și accesibilă; abordează provocările și oportunitățile create de pandemia de COVID-19, care a dus la utilizarea fără precedent a tehnologiei în scopuri de educație și formare; urmărește consolidarea cooperării la nivelul UE în domeniul educației digitale și subliniază importanța colaborării între sectoare pentru a adapta educația la era digitală; prezintă oportunități, inclusiv o mai bună calitate și cantitate a predării noțiunilor legate de tehnologiile digitale, sprijin pentru digitalizarea metodelor de predare și a tehnicilor pedagogice și furnizarea infrastructurii necesare pentru o învățare la distanță incluzivă și rezilientă [13].

Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) prezintă măsuri, menite să ajute statele membre și instituțiile de educație și formare să valorifice oportunitățile pe care le oferă era digitală și să răspundă la provocările aferente. Planul dat prevede și acoperă două priorități: Prioritatea I - Încurajarea dezvoltării unui ecosistem de educație digitală de înaltă performanță; Prioritatea II - Dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale relevante pentru transformarea digitală. În conformitate cu aceste principii directoare, Comisia propune o serie de acțiuni, cum ar fi utilizarea programului Erasmus pentru a sprijini planurile de transformare digitală ale instituțiilor de învățământ, elaborarea unui certificat european de competențe digitale recunoscut și acceptat de guverne, de angajatori și de alte părți interesate din întreaga Europă și propunerea unei recomandări a Consiliului privind îmbunătățirea ofertei de competențe digitale în educație și formare [1, p.40].

1. Competența digitală: delimitări terminologice

Competența digitală este descrisă în documentele de referință europene prin cunoștințe, abilități și atitudini specifice: cunoașterea și înțelegerea vizează o bună înțelegere și cunoaștere a rolului și a posibilităților tehnologiei informației și comunicării în viața obișnuită; deprinderile și aptitudinile se referă la utilizarea unei variate game de aplicații ale TIC în viața de zi cu zi; atitudinile se referă la atitudinea critică și reflexivă în evaluarea informațiilor disponibile (atitudinea pozitivă și precisă în utilizarea responsabilă și în condiții de securitate a Internetului), implicarea în rețele cu scopuri culturale, sociale și /sau profesionale). Astfel, competența digitală „presupune utilizarea tehnologiei multimedia pentru a accesa, evalua, stoca, produce, prezenta și schimba informații și pentru a comunica și a colabora în rețele Internet” [4, p.226].

V. Ciobanu atrage atenția că există diverse opinii privind „definirea unor termeni, cum sunt: competența de utilizare a tehnologiilor informaționale, competența în utilizarea calculatorului și competența digitală. În acest sens, unii cercetători sunt de părerea potrivit căreia competențele de utilizare a tehnologiilor informaționale sunt deseori confundate cu competențele digitale. Competențele TIC sunt, de fapt, un pas spre dezvoltarea competențelor

digitale, o precondiție în educația pentru competențele digitale. Prin competențe de utilizare TIC se înțelege abilitatea utilizatorului de a folosi calculatorul în calitate de instrument (la tehnoredactarea informației, salvarea, transmiterea ei)”. Autoarea susține că uneori aceste două concepte – competența de utilizare TIC și competența digitală – sunt folosite ca sinonime și face trimitere la cercetătorul P. S. Brouwer în opinia căruia „competența digitală trebuie concepută ca o competență a unui concept mai larg de competență în utilizarea TIC” [apud 7, p.161].

Există diverse definiții pentru competențele digitale și mai mulți termeni, cum ar fi „alfabetizare digitală”, „competență digitală”, „competențe legate de TIC” și „competențe informatice”, sunt adesea utilizați ca sinonime. În mai 2018, Consiliul Europei a definit competența digitală ca „implicând utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și utilizarea acestora pentru învățare, la locul de muncă și pentru participarea în societate. Ele includ alfabetizarea în domeniul informației și al datelor, comunicarea și colaborarea, educația în domeniul mass-mediei, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), siguranța (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiunile legate de proprietatea intelectuală, precum și soluționarea problemelor și gândirea critică” [1, p.7].

D. Patrașcu și E. Țap sunt de părerea potrivit căreia „competența digitală trece mult dincolo de competența în utilizarea TIC, prin utilizarea eficientă a informației, abilitatea de a identifica și evalua critic informația în scopul creativității și comunicării eficiente” [12, p.307].

Competența digitală prezintă ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, care pot fi mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării informației cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor [14, p.3].

2. Cercetarea problemei dezvoltării competenței digitale a educatorilor: aspecte definitorii

Preocupați de asigurarea contextelor relevante dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul preșcolar, pe parcursul anilor 2021-2022 am realizat o investigație a cărei obiect de cercetare a vizat procesul de dezvoltare a competenței digitale a educatorilor.

Scopul cercetării: elaborarea, implementarea și validarea unui Program experimental de dezvoltare a competenței digitale la cadrele didactice din instituția de învățământ preșcolar.

Obiectivele cercetării: determinarea fundamentelor teoretice ale procesului de dezvoltare a competenței digitale la cadre didactice din instituția de învățământ preșcolar; evaluarea nivelului competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie; fundamentarea și elaborarea unui Program experimental de dezvoltare a competenței digitale la cadrele didactice din instituția de învățământ preșcolar; implementarea și validarea Programului experimental de dezvoltare a competenței digitale la cadrele didactice din instituția de învățământ preșcolar; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale; deducerea concluziilor generale și a recomandărilor.

Lotul experimental a fost constituit din 44 de cadre didactice din învățământul preșcolar, dintre care 24 de educatori din IET „Sălcioara” din comuna Stăuceni, municipiul Chișinău au alcătuit grupul experimental și 20 de educatori din diverse instituții de învățământ preșcolar din țară, masteranzi ai programului de studii Managementul educației preșcolare din cadrul Universității de Stat din Tiraspol au format grupul de control.

În vederea evaluării nivelului competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar recomandăm utilizarea următoarelor instrumente: Chestionarul de evaluare a opiniei cadrelor didactice în raport cu utilizarea TIC în procesul didactic de T. Veverița; Testul de evaluare a competenței digitale a cadrelor didactice de T. Veverița [15].

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale la etapa de constatare a experimentului pedagogic a evidențiat necesitatea dezvoltării competenței digitale a educatorilor. În acest sens, a fost elaborat și implementat un Program experimental de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie.

3. Elaborarea și implementarea Programului de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie

Obiectivele etapei de formare a experimentului pedagogic au vizat: elaborarea Programului experimental de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie; implementarea Programului experimental de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie.

În cadrul cercetării realizate de noi am pornit de la ideea că procesul de dezvoltare a competenței digitale la cadrele didactice se va derula eficient în cazul în care educatorii vor fi motivați pentru dezvoltarea respectivului tip de competențe-cheie, se va asigura alfabetizarea digitală și informațională a acestora, se vor crea contexte de valorificare a instrumentelor digitale în activitatea profesională.

Programul experimental axat pe dezvoltarea competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar a fost constituit din următoare compartimente: 1. Competențele de bază dezvoltate educatorilor prin valorificarea TIC; 2. Utilizarea calculatorului în crearea documentelor grafice; 3. Procesarea de texte; 4. Calculul Tabelar; 5. Aplicațiile Google; 6. Organizatori grafici; 7. Cerințe psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare; 8. Aspecte sociale și etice în contextul utilizării TIC; 9. Valorificarea TIC în demersul didactic.

La debutul implementării Programului am desfășurat o consultație cu cadrele didactice în cadrul căreia am realizat o introducere în domeniul TIC, combinând reperatele teoretice cu activitatea practică. Explicațiile s-au realizat cu ajutorul diagramelor, tabelelor, dispozitivelor video, obiectelor reale etc. Împreună cu cadrele didactice, care s-au angajat ca participanți în „Programul de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie” am desemnat cele mai relevante modalități de colaborare dintre participanți: ședințe, seminare teoretico-practice, consultații individuale și de grup, mese rotunde, workshop-uri, training-uri etc.

Tabelul 1. Programul de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie

Denumirea compartimentului	Formele de realizare a programului	Perioada
1. Competențe de bază în domeniul TIC	1. Consultație „Competența digitală în secolul XXI”	Noiembrie 2021
	2. Seminar teoretico-practic „Utilizarea dispozitivelor de intrare-ieșire ale calculatorului”	
2. Utilizarea calculatorului în crearea documentelor grafice	1. Seminar teoretico-practic „Crearea documentelor. Instrument colaborativ de creare a organizatorilor grafici; poster digital”	Noiembrie 2021
	2. Workshop „Elaborarea materialelor didactice cu ajutorul Platformei de design grafic în educație”	Noiembrie 2021
3. Procesarea de texte	1. Seminar teoretico-practic „Prezentarea meniului aplicației Microsoft Word”	Decembrie 2021
	2. Training „Elaborarea materialelor didactice cu ajutorul aplicației Microsoft Word”	Decembrie 2021
4. Calculul Tabelar	1. Seminar teoretico-practic „Baze de date și calcul tabelar în Microsoft Excel”	Decembrie 2021
	2. Masă rotundă „Elaborarea tabelor de calcul cu ajutorul aplicației Microsoft Excel”	Decembrie 2021
5. Aplicațiile Google	1. Consultație „Prezentarea generală a serviciilor Google în educație”	Ianuarie 2022
	2. Seminar teoretico-practic „Crearea și personalizarea conturilor Google”	Ianuarie 2022
	3. Workshop „Prezentări și formulare Google”	Ianuarie 2022
6. Organizatori grafici	1. Seminar teoretico-practic „Crearea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare”	Februarie 2022
	2. Masă rotundă „Cartea digitală – instrument interactiv de combinare audio, video, imagine, text”	Februarie 2022
7. Cerințe psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare	1. Consultație „Cerințe psihopedagogice de elaborare a e-prezentărilor”	Februarie 2022
	2. Dezbateri „Utilizarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare: avantaje/dezavantaje”	Februarie 2022
8. Aspecte sociale și etice în contextul utilizării TIC	1. Consultație „Probleme sociale și etice în contextul utilizării TIC”	Martie 2022
	2. Oră metodică „Licențe. Drepturi de autor”	Martie 2022
9. Valorificarea TIC în demersul didactic	1. Seminar teoretico-practic „Aplicarea exercițiilor interactive în demersul didactic: WordWall”	Martie 2022
	2. Seminar teoretico-practic „Aplicarea exercițiilor interactive în demersul didactic: Learning.apps”	Martie 2022
	3. Seminar teoretico-practic „Utilizarea elementelor 2D. Animaker”	Aprilie 2022
	4. Seminar teoretico-practic „Redactarea resurselor video în calitate de material didactic (Edpuzzle, Inshot, Filmora)”	Aprilie 2022

Compartimentul 1 – *Competențe de bază în domeniul TIC* – s-a bazat pe cunoașterea TIC de către cadrele didactice și a constituit o etapă inițială în predarea altor compartimente; a fost menit să ofere baza teoretică a activității practice în cadrul altor compartimente din cadrul programului.

Obiective urmărite: identificarea și înțelegerea funcțiilor celor mai importante componente ale sistemelor informaționale și/sau comunicaționale de bază; distingerea funcțiilor dispozitivelor periferice; utilizarea programelor de calculator sistemice în raport cu programele de uz general.

Studiind acest compartiment cadrele didactice au fost capabile: să identifice părțile componente de bază ale echipamentului utilizat precum Unitatea Principală de Procesare (CPU), dispozitive de intrare, dispozitive de ieșire, dispozitive de acumulare și stocare; să demonstreze cunoașterea funcțiilor componentelor de bază ale echipamentului folosit; să identifice diversele dispozitive periferice (ex. Modem, fax, scanner, cameră digitală); să demonstreze cunoașterea funcțiilor diferitor dispozitive periferice, a rețelei locale folosite în raport cu rețeaua externă, precum și folosirea poștei electronice, a funcțiilor SOFT-ului și aplicarea acestora.

Cadrele didactice au făcut cunoștință cu modul de funcționare a calculatorului și a sistemului operațional de bază, au exersat abilitatea de a opera cu calculatorul, au fost încurajați să depășească temerile ce vizează utilizarea calculatoarelor și să fie conștienți de faptul că acestea se perfecționează permanent. De asemenea, educatorii au făcut cunoștință cu cauzele modernizării permanente a calculatoarelor. În rezultatul lucrului realizat, cadrele didactice au fost capabile să deosebească componentele de bază ale unui calculator și să cunoască funcțiile dispozitivelor periferice de bază. De asemenea, au făcut cunoștință cu modalitățile de conectare a calculatoarelor la rețeaua externă cu ajutorul Hotspot-ului, precum și cu funcțiile acestor rețele.

Evident, la începutul programului am avertizat unele riscuri ce vizau nivelul scăzut al interesului și a motivației unor cadre didactice de a conlucra și coopera în vederea dezvoltării competenței digitale. De aceea a fost nevoie de a motiva cadrele didactice de la prima ședință.

La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: diagrame, modele ale principalelor compartimente ale calculatorului, ilustrarea funcțiilor acestora, mostre și ilustrări de dispozitive periferice, programele de sistem, precum ar fi Windows, resurse video etc.

Compartimentul 2 – *Utilizarea calculatorului în crearea documentelor grafice* a avut ca obiective: utilizarea funcțiilor de bază ale programului de sistem și ale programelor de uz general; crearea documentelor grafice precum: postere, banere, semne de carte, invitații, calendare și desene.

După studierea acestui compartiment educatorii au fost capabili: să utilizeze funcțiile de bază ale programelor de sistem și ale programelor de uz general; să demonstreze competențe în folosirea aplicațiilor grafice pentru a crea postere, invitații, diplome, calendare și titluri de scrisori folosind programe de calculator simple; să manifeste motivația de a aplica organizatorii grafici în procesul didactic cu suportul calculatorului.

În această etapă am urmărit familiarizarea educatorilor cu un mod eficient de folosire a computerului pentru executarea sarcinilor care li se propun. Aceste prime experiențe de folosire a calculatorului au fost atrăgătoare și stimulante, dat fiind faptul că educatorii au fost

instruiți în crearea și utilizarea instrumentelor Canva, ceea ce a constituit o temelie solidă în folosirea organizatorilor grafici. În rezultat, cadrele didactice au analizat și exersat modul de operare a unor instrumente grafice, precum și comenzile necesare pentru folosirea unui program pentru a asigura finalitățile dorite; au însușit, de asemenea, pașii și comenzile necesare pentru realizarea sarcinilor, cum ar fi: elaborarea unor diplome de merit, invitații pentru o serbare, calendar cu cele mai relevante fotografii ale copiilor, schema proiectării de lungă și scurtă durată, scrisori de intenție, avize pentru părinți etc. Pentru consolidarea conținuturilor vizate, le-am propus educatorilor exerciții cu sarcini concrete pe care să le realizeze, am proiectat și valorificat activități bazate pe lucrul individual, activități de elaborare a organizatorilor grafici în mod creativ. La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: computer, aplicații grafice, imprimantă.

Prin implementarea Compartimentului 3 – *Procesarea de texte* – am urmărit realizarea următoarele obiective: utilizarea eficientă a redactorului de texte WORD; crearea documentelor bine structurate în contextul activității profesionale.

În rezultatul studierii acestui compartiment educatorii au fost capabili: să creeze un document bine structurat; să creeze documente atractive pentru diverse scopuri; să cunoască posibilitățile meniului aplicației Microsoft Word; să discute avantajele și dezavantajele unui redactor de texte; să elaboreze fișe de lucru pentru copii și părinți.

În cadrul activităților realizate cu educatorii la acest compartiment am discutat despre capacitatea de a folosi redactorul de texte WORD care este o necesitate indispensabilă în societatea modernă și activitatea profesională. Există avantaje reale în folosirea redactorului de texte în loc de scrierea simplă pe hârtie sau dactilografiera la mașina de tipărit. În acest context, cadrele didactice au apreciat folosirea redactorului de texte și au fost învățați să îl folosească la îndeplinirea sarcinilor scrise. Pentru cunoașterea redactorului de texte WORD, mai întâi educatorii au fost învățați să folosească redactorul de texte. Cadrele didactice au realizat exerciții cu referință la modalitățile de folosire a diverselor caracteristici: caracterul pronunțat, cursiv, subliniat; câmpurile justificate; textul centrat după indicele superior și inferior; fonduri, antet, subsol, tabele; schimbarea textului; introducerea datelor propuse de redactorul de texte; folosirea instrumentelor suplimentare, precum verificarea ortografierii, corectarea gramaticală, dicționarul și sugestii de îmbinare. Activitățile instructive cu folosirea redactorului de texte Microsoft Word au inclus scrierea unor scrisori personale și de intenție, invitații la evenimente și liste ale evenimentelor, elaborarea fișelor pentru copii și părinți.

În rezultatul realizării conținuturilor propuse, educatorii au utilizat independent redactorul de texte pentru a crea documente bine structurate. De asemenea, au decis asupra relevanței folosirii unui redactor de texte pentru îndeplinirea unor sarcini concrete. Procesul didactic s-a bazat pe lucrul individual al participantului și activități practice. Pentru aceasta s-au elaborat sarcini precum crearea unor documente, educatorii fiind monitorizați mai întâi să deschidă, modifice și să stocheze din nou fișierul, apoi să realizeze acțiuni mai complicate, de exemplu, folosirea antetului, subsolului, folosirea dicționarilor, a corectorilor ortografici și gramaticali. La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: computer pentru fiecare cadru didactic, program de calculator pentru procesarea textelor, proiector, fișe cu sarcini, fișiere-mostre.

Compartimentul 4 – *Calculul Tabelar* – a avut următoarele obiective: elaborarea tabelelor simple de calcul în aplicația Microsoft Excel; operarea cu tabelele de calcul.

În timpul studierii acestui compartiment cadrele didactice au realizat acțiuni diverse: s-au familiarizat cu tabelul electronic și modul de folosire a acestuia; au efectuat operații de mutare, copiere, ștergere a datelor în cadrul tabelelor de calcul; au operat cu tabelele elaborate schimbând indicii și datele și au observat diverse efecte ale acestor schimbări; au folosit diverse modalități de aplicare a tabelor electronice.

Tabelele de calcul au fost instrumente utile, aplicabile în activitățile de grup și individuale și s-au folosit pe larg în procesul de alfabetizare digitală a cadrelor didactice. Educatorii au fost familiarizați cu noțiunea de tabele electronice și cu componentele acestora și au dedus că este ușor de manipulat indicii, observând efectele acestor manipulări. De asemenea, educatorii au realizat varii acțiuni cu tabelul schimbând datele din celule și formele pentru a obține efectul scontat: diagramele, la baza cărora sunt datele introduse în celulă, s-au creat în mod automat. Cadrele didactice au exersat diverse modalități de folosire a tabelor electronice pentru realizarea unor documente relevante activității didactice, fiind susținuți de explicațiile și demonstrațiile formatorului, activitățile individuale și practice în care au fost antrenați.

La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: computere pentru activitățile individuale, în diade și în echipă; programe de calculator pentru tabele electronice; tabele pregătite de formator; tabele-model elaborate pentru facilitarea activității didactice; proiector.

Pentru Compartimentul 5 – *Aplicațiile Google* – am planificat următoarele obiective: crearea și personalizarea conturilor Google; implementarea serviciilor Google în activitatea didactică a educatorilor.

În rezultatul studierii acestui compartiment educatorii au însușit următoarele: au elucidat fazele relevante de rezolvare a problemelor; au identificat probleme care poate fi rezolvate cu ajutorul unei baze de date; au folosit baze de date gata elaborate pentru stocarea informației; au obținut și interpretat în mod rațional și bine structurat informația din baza de date existentă.

La etapa dată am urmărit ca fiecare participant să-și dezvolte abilitatea de a crea un cont Google, de a personaliza contul, de a opera cu serviciile și aplicațiile Google în educație. Cadrele didactice s-au familiarizat cu aplicațiile Google și au fost instruiți pentru a manevra cu acestea: Google Chrome, stocarea și păstrarea informației în drive, persoane de contact, calendar, grupuri, formulare, crearea unei semnături personalizate etc. De asemenea, educatorii au fost formați în utilizarea aplicațiilor suplimentare Google: să elaboreze o prezentare Google, să convertească o imagine în gif (Save Slides as Gif & Video Files), să creeze desene Google, să scoată fundalul de la fotografii, să utilizeze foarfeca pentru decuparea conținuturilor (Nimbus Screenshot) etc.

La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: calculator, proiector, Internet, aplicația Google.

Compartimentul 6 – *Organizatori grafici* – a avut următoarele obiective: crearea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare; familiarizarea cu instrumentele de lucru în Platforma BookCreator; utilizarea organizatorilor grafici în activitatea didactică.

În rezultatul studierii acestui compartiment educatorii au fost capabili: să identifice necesitatea folosirii diferitor forme de prezentări grafice în viața profesională; să

conștientizeze relațiile între informație și grafic; să includă informația în formă grafică potrivită; să folosească textul și forma grafică potrivită pentru crearea documentelor sau prezentărilor bine structurate; să creeze postere interactive cu mai multe nivele, care să aibă text și grafică; să folosească diferite forme de reprezentare grafică a aceleiași informații; să identifice cazurile potrivite pentru folosirea graficelor și să decidă ce reprezentare grafică să folosească.

„Un desen poate fi mai elocvent decât o mie de cuvinte” – cu acest slogan am început realizarea compartimentului vizat. În plus, capacitatea de a prezenta informația în formă clară devine o necesitate în viața computerizată de astăzi. Cunoașterea modalităților de folosire a hărților conceptuale/organizatori grafici i-a ajutat pe educatori să facă o prezentare clară hărții proiectelor a activităților sale. Organizatorii grafici facilitează învățarea conștientă și activă a educabililor, prin reprezentare grafică schematică a unui fenomen, a unui obiect, a unei corelații dintre idei. Un șir de rapoarte au fost ilustrate cu ajutorul diferitor reprezentări grafice, de exemplu: diagrame liniare, scheme cu bare sau în formă de cerc ce arată proporțiile. De asemenea, educatorii au analizat diverse tipurile de postere digitale: poster digital static – poate fi creat și completat cu ajutorul platformelor de design grafic, conținut informativ de text și imagine; poster interactiv cu un singur nivel – cu o zonă de lucru și un set de diverse elemente interactive; conținutul zonei de lucru se modifică în funcție de starea elementelor interactive: click-uri pe butoane, conținutul câmpurilor de introducere a textului etc.; poster interactiv cu mai multe nivele – este complex, primul nivel este un meniu prin care avem acces la componentele corespunzătoare; fiecare dintre componente, la rândul său, poate fi un poster multimedia sau interactiv (cu un nivel sau cu mai multe niveluri) sau un document separat, o pagină web etc.

Tot în cadrul compartimentului dat, cadrele didactice au analizat diverse modalități de aplicare a prezentărilor grafice în viața grădiniței. S-au enumerat elementele componente ale unui poster educațional, s-a stabilit avantajele/beneficiile folosirii posterului în activitatea didactică, s-au identificat dezavantajele și limitele folosirii posterului în activitatea didactică. În orice situație posibilă, s-a recurs la exemple care au demonstrat elocvent cazurile nepotrivite de folosire a graficii.

În vederea creării unui poster interactiv, educatorilor li s-a recomandat să țină cont de următoarele aspecte: fiabilitatea informațiilor furnizate; respectarea particularităților de vârstă ale copiilor; disponibilitatea și alfabetizarea textului prezentat; gama de culori plăcute ochiului; interfața unui poster interactiv ar trebui să fie luminoasă, simplă și convenabilă; posterul interactiv trebuie să transmită informații. Textul, datele și grafica s-au folosit și pentru diferite prezentări: documente scrise, hărți conceptuale, prezentări și postere digitale.

Procesul de alfabetizare a subiecților în cadrul acestui compartiment s-a bazat pe lucrul individual al educatorilor și pe un număr variat de exemple de ilustrare a prezentărilor grafice. La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: computer pentru un grup de educatori cu un pachet de programe grafice și programe pentru prezentații; proiector; mostre de postere și imagini.

Compartimentul 7 – *Cerințe psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare* – a avut următorul obiectiv: să cunoască cerințele psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor educaționale valorificate în contextul predării-învățării-evaluării.

În rezultatul studierii acestui compartiment educatorii au fost capabili: să demonstreze cunoștințe despre caracteristicile e-conținuturilor în era digitală; să asigure schimb de informație, de colaborare cu ajutorul unei rețele; să identifice cerințele pentru a face videoclipul interesant și captivant; să identifice cum funcționează percepția formatului video; să descrie principiile științei cognitive ale învățării multimedia eficiente utilizând tehnologiile digitale; să respecte regulile tehnice de creare și redactare a conținuturilor digitale; să stabilească scopul și valențele formative ale video-ului asupra auditoriului.

Într-o societate informatizată, educatorii pot obține rapid informația din surse corespunzătoare, pot crea conținuturi digitale, face schimb de informație și colabora prompt cu alți specialiști din diferite țări. În acest context, cadrele didactice au evidențiat caracteristicile conținuturilor în era digitală, care este puterea explicativă a videoclipului instructiv, cum funcționează percepția formatului video, dacă diferă la copii și adulți. De asemenea, educatorii au avut o atitudine conștiincioasă și critică în ceea ce privește alegerea informației necesare codificării optime a mesajului audio-vizual. Conținuturile din acest compartiment au avut tangențe cu toate compartimentele „Programului de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie”, în special cu Compartimentul 8: Aspecte sociale și etice.

La începutul etapei date, subiecții au stabilit care sunt avantajele și dezavantajele conținuturilor digitale, au analizat principiile de învățare multimedia propuse de Richard Mayer și au identificat principalele tendințe în comunicarea video modernă pentru ca videoclipul să fie încorporat în mod eficient în demersul didactic.

La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: computer pentru un grup de educatori dotat cu programe de comunicare, dispozitive digitale pentru crearea unei cărți digitale; proiector multimedia; resurse pentru corespondență electronică și conferințe video.

Compartimentul 8 – *Aspecte sociale și etice în contextul utilizării TIC* – a avut următoare obiective: conștientizarea aspectelor sociale, economice și etice ale utilizării rețelelor de socializare; respectarea drepturilor de autor și crearea conținuturilor cu drept de autor.

În rezultatul studierii acestui compartiment educatorii au fost capabili să determine: aspectul pozitiv și cel negativ al folosirii resursele educaționale deschise; avantajele și dezavantajele economice ale utilizării rețelelor de socializare; probleme etice care au apărut în rezultatul utilizării computerelor, precum: respectarea dreptului de autor, caracterul privat al informației, virusi de calculator; stabilirea de noi parteneriate/legături cu instituții și organizații din interiorul, dar și din afara învățământului; schimbul de idei și de practici în cadrul instituției, sporirea rolului activităților de sprijin profesional (mentorat, consiliere etc.).

Un rol important în viața cotidiană îl ocupă bazele de date electronice, în care este stocată informația necesară. Bazele de date conțin din ce în ce mai multă informație cu caracter personal și educatorii trebuie să cunoască modalitățile de a proteja informația personală. În contextul descris mai sus, cadrele didactice au analizat diverse situații din viața instituției de învățământ, unde pot fi folosite bazele de date. În orice situație posibilă au fost folosite exemple în care necesitatea de protejare a informației este evidentă, cum ar fi: reușita copiilor, informația despre frecvența și necesitățile acestora etc. În baza acestor exemple, am demonstrat subiecților structura bazei de date, apoi educatorii au colectat informația necesară,

utilizând itemi reprezentativi de care ar avea nevoie în elaborarea unui chestionar potrivit scopului propus. Folosind o bază de date concretă, educatorii au distins modalități de rezolvare a problemelor, precum: proiectarea bazei de date, introducerea informației, modificarea acesteia și modul de a extrage informația dintr-o bază de date.

Activitatea beneficiarilor în cadrul compartimentului dat s-a bazat pe lucrul individual al educatorilor, activitățile practice realizate în diade și grup. În acest scop au fost folosite următoarele resurse: computere; baze de date; proiector multimedia.

Unul din aspectele apreciate de educatori a fost să elucideze faptul că nu întotdeauna tehnologiile digitale aduc beneficii societății. Ei au recunoscut seriozitatea schimbărilor sociale, economice și etice care au apărut în ultimii ani, dar, în același timp au conștientizat că cei care controlează resursele informaționale și comunicaționale pot manifesta lipsă de comportament etic, abuz și pot utiliza aceste resurse într-un mod impropriu. Educatorii au fost cunoscuți cu Licențe Creative Commons, depozite RED, căutarea cu Google RED sub licența CC, resursele educaționale deschise, motoarele de căutare specializate, condițiile de utilizare a creațiilor și anume „Legea celor 5 R”.

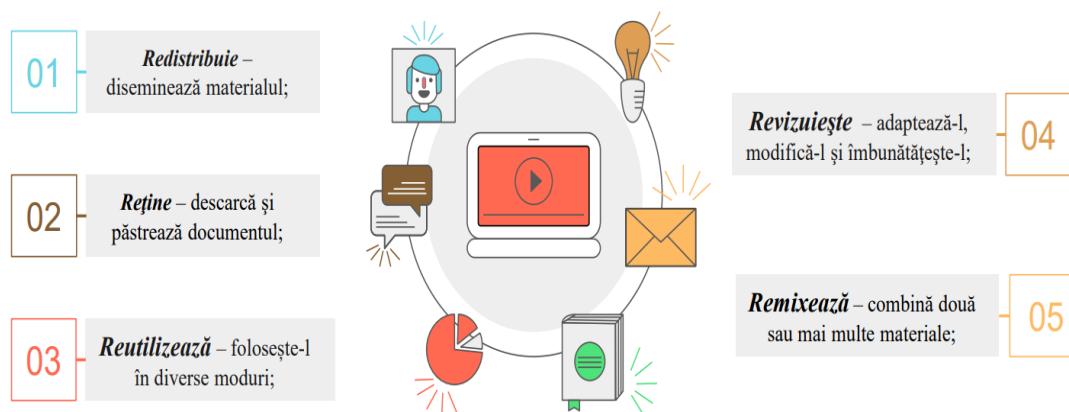


Figura 1. Legea celor 5 „R”

În cadrul compartimentului au fost discutate cu cadrele didactice aspecte axate pe: echitate, proprietate intelectuală, caracterul secret al informației, securitate electronică, fraudă comisă cu ajutorul calculatorului (furt, spargere de coduri, viruși etc.).

Resurse utilizate în cadrul compartimentului au fost următoare: calculatoare pentru educatori dotate cu resurse de Internet; resurse video; link-ul la lucrarea „Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație” [2].

Cadrele didactice au avut de realizat următoarele sarcini individuale: Căutați pe Facebook o comunitate a cadrelor didactice specifice disciplinei/domeniului profesional al Dvs.; Precizați cel puțin 2 reguli care ar trebui să le respecte membrii grupului pentru buna funcționare a acestuia. Menționați în ce scopuri ați utiliza un astfel de grup.

În urma acestei activități individuale educatorii au dedus următoarea concluzie: Comunitățile profesionale sunt medii colaborative importante pentru că oferă posibilitatea de a analiza, discuta probleme specifice, cu care se confruntă cadrele didactice și a propune eventuale soluții; permit familiarizarea cu diverse oportunități, precum concursuri virtuale, programe de formare, conferințe etc.; facilitează schimbul de resurse educaționale:







videoclipuri, imagini sugestive, prezentări, exerciții interactive etc.; asigură eficacitatea procesului instructiv-educativ; permit schimbul de experiență între cadrele didactice etc.




Compartimentul 9 – *Valorificarea TIC în demersul didactic* – a avut următoarele obiective: să cunoască esența și rolul TIC în exercitarea diferitor activități didactice și extradidactice; să elucideze modul în care TIC schimbă caracterul activităților didactice și a managementului educatorului modern.

Finalități asigurate cadrelor didactice în derularea compartimentului: să demonstreze cunoștințe despre caracteristicile videoclipului în era digitală, să facă schimb de informație, de colaborare cu ajutorul unei rețele; să identifice modalitățile pentru a face videoclipul său interesant și captivant; să cunoască cum funcționează percepția formatului video; să valorifice în practica educațională principiile lui Richard Mayer privind principiile de învățare multimedia; să creeze un video educațional actual; să respecte reguli tehnice de filmare și redactare a video-urilor proiectare în timpul creării unui video educațional; să stabilească scopul și valențele formative a video-ului asupra auditoriului.

Personalul didactic a analizat instrumentele web 2.0.: SlidesMania, Nearpod, Learning apps, Edpuzzle, Wizer.me, Book Creator, Quizizz, Wordwall și Animaker. Totodată, am remarcat faptul că puțini educatori cunosc instrumentele interactive, unii din ei au recunoscut că le-au preluat de la colegi, doar că nu au încercat încă să creeze astfel de e-exerciții interactive. Unele denumiri de softuri educaționale au fost auzite pentru prima dată de către cadrele didactice, fapt ce a solicitat prezentarea detaliată a acestora. Mai întâi s-au prezentat regulile pentru elaborarea și aplicarea e-exercițiilor: claritatea și accesibilitatea sarcinii didactice; diversificarea resurselor utilizate: text, imagini, video, audio; anunțarea timpului pentru aplicarea e-exercițiilor; oferirea feedback-ului cu referire la rezultatele educabililor; stimularea spiritului competitiv, dar și colaborativ; monitorizarea progresului educabililor.

Tabelul 2. Instrumentele Web aplicate de educatori în procesul de predare-învățare-evaluare

Instrumentele Web de predare-învățare-evaluare	
 <p>Book Creator - instrument educațional online prin care se pot crea cărți în format electronic pe un calculator sau tabletă</p>	 <p>Quizizz - aplicație Web cu ajutorul căreia este posibilă crearea unor teste și chestionare interactive</p>
 <p>LearningApps - instrument Web de creare a exercițiilor interactive, care facilitează procesele de învățare și predare prin module interactive</p>	 <p>SlidesMania - șabloane interactive PowerPoint destinate creării jocurilor interactive</p>
 <p>Wordwall - instrument online gratuit destinat creării jocurilor interactive</p>	 <p>Edpuzzle - aplicație Web care permite transformarea unui video într-un material didactic cu exerciții interactive, prin includerea sarcinilor didactice și monitorizarea corectitudinii realizării acestora</p>

	<p>Animaker - instrument educațional online de creare a animațiilor și a videoclipurilor pentru orice ocazie și pe orice subiect</p>		<p>Nearpod - instrument de creare a jocurilor și prezentărilor interactive</p>
			<p>Wizer.me - platformă educațională unde se pot crea fișe interactive și monitoriza corectitudinea realizării acestora</p>

Seminarele, consultațiile individuale și de grup, activitățile în pereche și microgrupuri, activitățile practice individuale în care au fost implicați educatorii au asigurat succesul implementării în practica educațională a diverselor aplicații și platforme. Pentru demonstrarea rezultatelor atestate, cadrele didactice au exersat în valorificarea fiecărui instrument Web în procesul de predare-învățare-evaluare specific învățământului preșcolar, iar apoi au prezentat colegilor produsele obținute.

La realizarea compartimentului respectiv s-au folosit următoarele resurse: calculatoare pentru fiecare cadru didactic; videoproiector; Internet; pachete de instrumente pentru prezentări și exersări.

4. Avantajele și limitele TIC

În derularea cu succes a Programului de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie am ținut cont de avantajele și limitele TIC, la care fac referire diverși autori [9; 10; 11].

Utilizarea TIC are numeroase avantaje:

- ☑ rapiditatea și operativitatea accesului la cunoaștere, prin raportarea la cele mai diverse tipuri de conținuturi; securizarea informațională, prin conexarea principială la o multitudine de surse; economicitatea gestionării spațiului informațional, prin diminuarea costurilor; eliminarea determinărilor de ordin spațial, interpelarea rapidă, în timp real, a actorilor interesați de conținuturile instruirii; exploatarea mai multor tipuri de medii de învățare (de exemplu, text scris, fond sonor, suporturi imagistice, secvențe statice și dinamice, structuri spațio-temporale virtuale); corelativitatea informațională, prin antrenarea diverselor surse [9, p.57].
- ☑ stimularea capacității de învățare inovatoare, adaptabilă la condiții de schimbare socială rapidă; consolidarea abilităților de investigare științifică; conștientizarea faptului că noțiunile învățate își vor găsi ulterior utilitatea; creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor; întărirea motivației subiecților în procesul de învățare; stimularea gândirii logice și a imaginației; introducerea unui stil cognitiv, eficient, a unui stil de muncă independentă; instalarea climatului de autodepășire, competitivitate; mobilizarea funcțiilor psihomotorii în utilizarea calculatorului; dezvoltarea culturii vizuale; formarea deprinderilor practice utile; asigurarea unui feed-back permanent, cadrul didactic având posibilitatea de a reproiecta activitatea în funcție de secvența anterioară; asigurarea de facilități de prelucrare rapidă a datelor, de efectuare a calculelor, de afișare a rezultatelor, de realizare de grafice, de tabele; facilitare în alegerea și folosirea strategiilor adecvate pentru rezolvarea diverselor aplicații; dezvoltarea gândirii, astfel încât pornind de la o modalitate generală de rezolvare a unei probleme subiectul își

găsește singur răspunsul pentru o problemă concretă; asigurarea pregătirii pentru o societate bazată pe conceptul de educație permanentă (educația de-a lungul întregii vieți); formarea atitudinii pozitive față de domeniul la care este utilizat calculatorul și față de valorile morale, culturale și spirituale ale societății; ajutarea persoanelor cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educațional [11, pp.201-202].

Există și o serie de dezavantaje în valorificarea TIC, de care am ținut cont în realizarea Programului de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie:

- accentul pe informare, insuficienta formare a abilităților, atitudinilor cursanților; lipsa posesiei instrumentarului tehnic adecvat; costuri personale; nediferențierea viață academică-de familie-timp liber; incertitudini în identificarea sau selectarea datelor; împrumutul tacit al ideilor; apariția oboselii, demotivării, stresului; socializarea nerealistă [9, p.57].
- prezența limbii engleze în majoritatea instrumentelor Web restrânge accesibilitatea utilizării instrumentelor; majoritatea pedagogilor sunt autodidacți în domeniul digital; pentru a beneficia de întreg potențialul instrumentului, este necesar de a procura pachete; nu toate instrumentele Web permit stocarea produselor finale; intervin unele probleme tehnice, care necesită timp pentru a fi soluționate; sunt necesare anumite dispozitive tehnice (laptop, camera Web, microfon) conectate la Internet și deprinderi de manipulare a acestora [10, pp.11-12].

Programul experimental a fost elaborat astfel încât să susțină cadrele didactice de a face față provocărilor generate de schimbările și inovațiile care sunt indispensabile activității didactice; a fost conceput să dezvolte sistematic, coerent, eficient competența digitală a educatorului; a asigurat contexte relevante valorificării TIC în activitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

CONCLUZII:

1. Competența digitală reprezintă una din competențe-cheie și vizează ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini, formate și dezvoltate prin învățare, care sunt mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării informației cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor.

2. Procesul de dezvoltare a competenței digitale la cadrele didactice se derulează eficient prin motivarea educatorilor pentru dezvoltarea respectivei competențe, asigurarea alfabetizării digitale și informaționale, valorificarea instrumentelor digitale în activitatea profesională.

3. Implicarea educatorilor în cadrul unui Program complex format din seminare, consultații, ateliere de lucru, mese rotunde, training-uri ce vizează subiecte relevante (competențele dezvoltate educatorilor prin valorificarea TIC; utilizarea calculatorului în crearea documentelor grafice; procesarea de texte; calculul tabelar; aplicațiile Google; organizatorii grafici; cerințele psihopedagogice în crearea și editarea conținuturilor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare; aspecte sociale și etice în contextul utilizării TIC; valorificarea TIC în demersul didactic) asigură progresul competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

4. Valoarea teoretico-practică a cercetării realizate de noi rezidă în fundamentarea teoretică a demersului de dezvoltare a competenței digitale la cadre didactice prin prisma valorificării tehnologiilor informaționale și de comunicare; constă în identificarea și aplicarea metodelor de evaluare a nivelului competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar; derivă din elaborarea, implementarea și validarea Programului experimental de dezvoltare a competenței digitale a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie.

Recomandări pentru cadre didactice din instituțiile de educație preșcolară:

- Utilizați tehnologiile digitale în procesul educațional și aplicați-le dozat, în mod rațional!
- Implementați instrumentele Web, respectând principiile și cerințele psihopedagogice ce permit evitarea suprasolicitării copiilor!
- Evitați dependența de unul și același instrument digital, pentru că devine plictisitor pentru educabili, conducând spre diminuarea interesului acestora!
- Actualizați permanent competențele digitale, participați la stagii de formare profesională continuă pentru a ține pasul cu evoluția rapidă a tehnologiilor digitale!
- Colaborați (inclusiv prin utilizarea TIC) cu alte cadre didactice din diverse instituții, faceți schimb de experiență și bune practici în domeniul tehnologiilor digitale!
- Combinați și demonstrați eficiența și aplicabilitatea tehnologiilor didactice moderne în diverse experiențe de învățare, îmbinate optim cu tehnologiile didactice clasice!

BIBLIOGRAFIE

1. Acțiuni ale UE vizând creșterea nivelului competențelor digitale de bază. Documentul de analiză nr. 2. Luxemburg: Curtea de Conturi Europeană, 2021. 59 p. Disponibil: https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21_02/rw_digital_skills_ro.pdf
2. BEZEDE, R., GORAȘ-POSTICĂ, V., GORINCIROI, V., VOICU, O. *Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație*. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2017
3. Disponibil: http://prodidactica.md/wpcontent/uploads/2017/12/Ghid_RED-1.pdf
4. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Impactul competenței digitale a cadrului didactic asupra eficienței creării contextelor de învățare transformativă. În: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*. 27 noiembrie 2020, Chișinău. Chișinău: Garomont-Studio, 2020, pp. 239-249.
5. BOTNARIUC, P., TĂSICA, L., Domenii de competențe cheie europene: competența digitală. In: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3), 2010, pp.294-301.
6. BOTNARIUC, P., TĂSICA, L., Domenii de competențe cheie europene: competența digitală. În: *Revista de Pedagogie*. nr. 58 (3), 2010, pp. 294-301.
7. BRAICOV, A., CORLAT, S., VEVERIȚĂ, T. Despre competența digitală a cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*. Vol. 1, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 37-41. ISBN 978-9975- 76-360-8.

8. CIOBANU, V. Competența digitală a cadrului didactic – imperativ al succesului în procesul predării-învățării disciplinei limba și literatura română. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 21, Vol.2, 21-22 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republic of Moldova: 2019, pp. 160-165. ISBN 978-9975-3370-3-8.
9. Codul Educației al Republicii Moldova. Cod nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
10. FRĂSINEANU, E.-S. Utilizarea tehnologiei și internetului în învățământul universitar. În: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*. 27 noiembrie 2020, Chișinău. Chișinău: Garomont-Studio, 2020, pp. 52-63.
11. GARBATOVSCI, V., GAVRILENCO, N., TIMOFTICĂ, G. *Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice*. Chișinău: Pro Didactica, 2022, pp. 60. ISBN 978-9975-87-959-0.
12. JEVERDAN, E., RUSU, E. Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul primar. În: *Materialele conferinței științifice a studenților*. Ediția 68, 1-2 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 198-202. ISBN 978-9975-76-280-9.
13. PATRAȘCU, D., ȚAP, E. Criterii și indicatori ai competenței digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului „Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Seria 19, Vol.2, 24 martie 2017, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2017, pp. 301-308. ISBN 978-9975-46-335-5.
14. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027). [citat 10.03.22]. Disponibil: <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan>
15. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. MECC: Chișinău, 2015. 8 p. [citat 07.12.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf
16. VEVERIȚA, T. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi: Monografie*. Chișinău: Tipografia UST, 2021. 217 p. ISBN 978-9975-76-353-0.

MODELUL PSIHOPEDAGOGIC DE DIMINUARE A AGRESIVITĂȚII ÎN MEDIUL PENITENCIAR

THE PSYCHO-PEDAGOGICAL MODEL OF REDUCING AGGRESSION IN THE PENITENTIARY ENVIRONMENT

Laurențiu-Mihai SĂBĂREANU

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (MOLDOVA), doctorand
Psiholog principal, Penitenciariul-spital din Pitești (ROMÂNIA)*

Email: mihai.sabareanu@gmail.com,

ORCID iD: 0000-0002-8931-8968

Victoria GONȚA

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Doctor în psihologie, conferențiar universitar (MOLDOVA)*

E-mail: victoriagonta1@gmail.com

ORCHID iD: 0000-0002-6433-5112

CZU:159.9:343.82

Abstract

A fundamental feature of living beings, human aggression appears as a complex reality: from the norm/rule in relations with others, a way of affirmation in a certain context, the guarantee of success (nonviolent, calm form), to its perception as a form of behavior destructively oriented, with the production of material, psychological, moral or mixed damages (Neculau, 1996). In other words, aggressiveness can take the form of that fundamental disposition "thanks to which the living being can obtain the satisfaction of its vital needs, mainly food and sexual", "the form of the dynamism of a subject who asserts himself, who does not run away from difficulties or struggle", (Larousse, 1998) as well as that of the hostile, malevolent character oriented towards oneself (self-aggressiveness) or towards others (hetero-aggressiveness) The present article highlights the importance of cognitive emotion regulation and reducing aggression on the custodial population by enhancing the psychoeducational intervention at the level of inmates. The study of documents and psychological, social, educational programs, own interventions and previous research, the actual work with the prison population and the results of the pilot study come to strengthen the author's convictions on the importance of psychoeducation in the penitentiary environment.

***Keywords:** teaching, cognitive emotion regulation, aggression, delinquent population, psychoeducational*

Rezumat

Trăsătură fundamentală a ființelor vii, agresivitatea umană apare ca o realitate complexă: de la normă/regulă în relațiile cu ceilalți, un mod de afirmare într-un anumit context, garanția succesului (formă nonviolentă, calmă), până la percepția ei ca un formă de comportament orientată distructiv, cu producere de prejudicii materiale, psihologice, morale sau mixte (Neculau, 1996). Cu alte cuvinte, agresivitatea poate lua forma acelei dispoziții fundamentale „mulțumită căreia ființa vie poate obține satisfacerea nevoilor sale vitale, în principal alimentare și sexuale”, „forma dinamismului unui subiect care se afirmă, care nu

fuge de greutate sau luptă”, (Larousse, 1998) precum și cea a personajului ostil, răuvoitor, orientat spre sine (autoagresivitate) sau către ceilalți (heteroagresivitate). Prezentul articol evidențiază importanța reglării cognitive a emoțiilor și a reducerii agresiunii asupra populației deținuților prin intensificarea intervenției psihoeducaționale la nivelul deținuților. Studiul documentelor și programelor psihologice, sociale, educaționale, intervențiile proprii și cercetările anterioare, munca efectivă cu populația penitenciară și rezultatele studiului pilot vin să întărească convingerile autorului asupra importanței psihoeducației în mediul penitenciar.

Cuvinte-cheie: predare, reglare cognitivă emoțională, agresivitate, populație delincventă, intervenție psihoeducativă

Introducere

Agresivitatea apare ca o ”însușire a tipurilor de comportament care sunt orientate în sens distructiv, cu intenția de a provoca daune morale, psihologice, fizice sau materiale, cazuri în care comportamentul agresiv poate viza obiecte, animale sau ființa umană – mergând până la autoagresivitate sau orice combinație între acestea” [15, p.164]. Elementul definitoriu este intenția; pentru ca un act să fie considerat agresiv, persoana trebuie să intenționeze să facă rău. Comportamentul agresiv arată o poziție fermă față de drepturile proprii, o exprimare a gândurilor și emoțiilor într-un mod neadecvat, ce lezează drepturile celorlalți și are drept scop dominarea, controlul asupra acestora [1; 3; 4]. Cu specificarea faptului că agresivitatea nu trebuie confundată nici cu comportamentul antisocial, nici cu delincvența, devianța sau infracționalitatea (acestea fiind doar formele de vârf ale ei, prin caracterul spectacular și potențialul periculos), se poate diferenția între: comportament agresiv direct sau indirect (în funcție de mijloacele folosite, fizice sau verbale); agresivitate latentă sau manifestă (având drept criteriu forma de manifestare); conduită agresivă orientată în direcția producerii unui rău altei persoane sau orientată în direcția demonstrării puterii agresorului sau a masculinității (în funcție scopul urmărit); între comportament autodistructiv sau care poate periclita sănătatea și echilibrul organismului etc. Ca ritm de manifestare, comportamentul agresiv poate fi ocazional, polimorf și cronic, sau poate fi expresia integrată a unei manifestări patologice.

1. Sistemul penitenciar și grupul de deținuți

De sorginte latină (*”poenitentia”*), semnificația cuvântului penitenciar derivă din limbajul creștin, făcând referire la pocăință, stare de privare (fizică, materială) percepută fie din partea unui preot, fie impusă sieși ca o auto-îndreptare. Termenul include dubla valență a pocăinței pentru o greșeală/păcat/delict comise cu intenție sau fără și a pedepsei corespunzătoare aceluși delict civic, moral sau duhovnicesc, transpusă în privarea de orice fel. Penitenciarului îi revine astfel atribuția de disciplinare, în sensul corectării unei abateri morale prin conlucrarea deținutului (cu voința sa) cu persoana/instituția care-l ajută să înțeleagă unde a greșit, rațiunea delictului (anumite nevoi personale neîmplinite) și impactul asupra propriei persoane, a victimei, a altor participanți indirecti (familia victimei, a agresorului, etc.) Prin activitățile reglementate juridic, prin ansamblul de obligații și drepturi propuse celor condamnați, penitenciarul vizează atingerea unor obiective de tipul asigurării detenției (custodia persoanelor condamnate la o pedeapsă privativă de libertate, în condiții morale și materiale ce respectă demnitatea umană) și asistenței, sprijinirii, deținuților în vederea

reeducării și facilitării reintegrării în societate după executarea pedepsei [18, p.222]. Specific mediului penitenciar este existența în paralel a normelor oficiale -legiferaate și care urmăresc atingerea obiectivelor instituției productive, educative, preventive-, cu normele modificate - care urmăresc crearea unor relații și condiții de viață suportabile pe parcursul executării pedepsei și care acționează numai în interiorul grupului de deținuți. Pentru persoana care execută o pedeapsă privativă de libertate, mediul penitenciar ridică, pe de o parte, problema adaptării la normele și valorile specifice acestui cadru de viață și pe de altă parte problema evoluției ulterioare a personalității sale.

Luând în considerare notele definitorii ale grupului, ca unitate socială alcătuită din mai multe persoane ce se află în relații de interacțiune și dependență reciprocă, mediate de implicarea într-o activitate comună, dezvoltând în timp norme și valori care reglează comportarea comună [10], distingem în definirea grupului de deținuți, două aspecte ce trebuie avute în vedere: spațiul de viață și specificul populației penitenciare. *Spațiul* de manifestare al grupului de deținuți îl reprezintă penitenciarul care, independent de voința persoanelor implicate, le obligă să coexiste în același „teritoriu”. Spațiul penitenciar este unul închis, limitând semnificativ libertatea de acțiune; dihotomic, împărțind populația penitenciară în două categorii: de o parte și de alta a gratiilor; lipsit de intimitate, obligând la acceptarea, adoptarea unor comportamente; penal din punct de vedere juridic și totodată un spațiu al autorității penitenciare, impunând respectarea regulamentului de ordine interioară, în caz contrar aplicându-se sancțiuni suplimentare. Populația penitenciară este una eterogenă, *specificul* acesteia având ca particularități psihice și morale: dificultăți în asumarea responsabilității, deficit instructiv – educativ la o mare parte dintre deținuți, atitudini și valori proinfraționale, dizarmonii ale personalității, traume nedepășite sau neintegrate, toleranță la frustrare scăzută, contradicții între conștiința morală și manifestările morale, dominanța intereselor materiale și biologice [11].

Odată intrați în spațiul carceral, deținuții ”sunt nevoiți” să-și atribuie identități specifice:

- o identitate comună, necesară conviețuirii împreună și existenței lor în fața celor care i-au respins. Din poziția de ”excluși”, deținuții prezintă valori morale aparent opuse celor avute de cetățeni obișnuiți, ceea ce le-ar permite să-și regăsească o identitate onorabilă - „ noi suntem pur și simplu diferiți de voi” [Le Caisine, apud.11, p. 78-79].

- o identitate socială individuală, determinată de locul social în cadrul detenției. Pedeapsa cu închisoarea produce depersonalizarea individului, aceasta suportând degradări, mortificări, mutilări și o repersonalizare dobândită grație sistemului de privilegii, așteptărilor secundare „și complicității în reclusiune” [Goffman, apud. 11, p. 56-94]. Concomitent are loc o desocializare a deținutului ce privește atât eul individului, cât și relațiile lui cu alții [Pollak, apud. 11, p. 260]. Odată cu intrarea în spațiul detenției individul își ”pierde” identitatea civilă și socială (profesia, familia, prieteni etc), singura identitate socială rămânând cea de deținut (ca element de distincție și recunoaștere).

- deținutul trebuie totuși să se diferențieze de ceilalți (de diferite vârste, origini etnice, culturale sau sociale, cu fapte și/sau trecuturi carcerale multiple), acest aspect presupunând adoptarea unei identități personale specifice, sprijinită pe integrarea (totală sau relativă) valorilor morale specifice și cu ajutorul judecăților privind valorile morale pe care unii și alții se presupune că le posedă. Ei își crează astfel o identitate morală diferită, ce poate

căpăta în diferite conjuncturi valoarea de identitate socială (deținutul devine ceea ce s-a presupus a fi făcut și ce poate să facă).

Viața în penitenciar este însă o viață în grup, cu particularități specifice ale [9, p. 90-92]:

- structurii formal-informale și a status-rolurilor (există deținuți responsabilizați "oficial" de către administrație, această organizare formală intrând deseori în contradicție cu organizarea neoficială bazată pe simpatii și antipatii interpersonale și subordonată satisfacerii trebuințelor fundamentale pentru deținuți; există "privilegii diferite de la un statut la altul, dar, ca principiu, statutele avute afară par să se mențină pe perioada executării pedepsei")

- comunicării formale și informale (influențată pe de o parte de ierarhizarea organizatorică a penitenciarului și pe de alta de mesajele orale care circulă între deținuți și care au o importanță majoră pentru aceștia)

- structurii normelor (deși normele informale par că asigură o echilibrare pozitivă a grupului de deținuți, în realitate tensiunile ce se nasc permanent între deținuți și între diferite subgrupuri ale acestora certifică faptul că normele neoficiale nu pot asigura singure autoorganizarea grupului de deținuți)

- structurii puterii (cu liderii informali a căror autoritate pare superioară celor numiți oficial, cercetările în domeniu semnalând că "liderul agreat de cei mai mulți deținuți este cel care își exercită influența din mijlocul grupului și nu din fața lui").

1.1 Forme ale manifestării comportamentelor agresive în penitenciare

Privarea de libertate favorizează apariția și dezvoltarea unor comportamente agresive. Se poate ca unii deținuți să fie victime sau agresorii altora, conduitele lor agresive fiind fie induse motivațional prin crearea unor stări de manie și furie, fie determinate de efectele de grup, ca imitația coercitivă - comandată. Legat de acest fenomen J. Pinatel distinge două forme distincte ale agresivității: ocazională și profesională [apud. 2]. Agresivitatea ocazională se caracterizează prin spontaneitate și violență, fiind mai des întâlnită în crimele pasionale. Agresivitatea profesională se caracterizează printr-un comportament violent, durabil, care se relevă ca o constantă a personalității infractorului, acesta manifestându-se agresiv în mod deliberat, conștient. Altă formă de agresivitate este cea instrumentală care se manifestă sub forma conflictelor individuale sau de grup, în condițiile în care se intră în competiție pentru o resursă de existență limitată, cum ar fi teritorialitatea, dreptul de a lua primul masa. O formă extremă de agresivitate (verbală și fizică) este a celor care sunt condamnați pentru delict repudiate de mediul carceral, cum ar fi: violul cu incest, violul copiilor, uciderea copiilor, părinților, soției. Ca formă de agresivitate specifică mediului apare sclavia, constând în folosirea de deținuți a altora pentru menaj și alte activități considerate înjositoare. Putem afirma că mediul privativ de libertate dezvoltă un comportament agresiv care constă în respingerea agresivă a valorilor și normelor de grup din exterior.

Formele de manifestare ale comportamentului agresiv în penitenciare pot fi sistematizate astfel: rezistența pasivă – deținuții nu opun rezistență, dar refuză să se conformeze cererilor echilibrate sau ordinelor directe; rezistența activă – deținuții amenință cu violența; comportament violent – considerat ca fiind o amenințare verbală sau nonverbală, acest lucru putând duce la violență; amenințări pentru personal – pot să includă arme. Prin

comportamentul său, deținutul poate răni alte persoane; amenințări pentru viață - pot să includă arme. Atitudinea deținutului poate duce la pierderea vieților.

Deși comportamentele agresive reprezintă o problemă serioasă a organizației penitenciare ca ansamblu, numărul studiilor adresate acestora rămâne limitat și axat în general pe latura descriptivă.

1.2 Trăsături ale agresivității la deținuți

Agresivitatea particulară a deținutului include un subset de comportamente distincte, cu caracteristici proprii. Studiile și cercetările vizând acest fenomen (deși relativ puține), argumentează faptul că orice definiție a agresivității în mediul penitenciar include un număr de elemente cheie [9, p. 184-197]: comportamentul agresiv poate include un singur incident, cu atât mai mult dacă acesta este sever; teama față de o agresiune repetată trebuie să fie recunoscută; asimetria puterii nu este întotdeauna evidentă, dar poate fi implicată; agresiunea implică forme directe și indirecte; trebuie avută în vedere percepția potențialei victimei; intenția agresivă poate să nu fie întotdeauna evidentă; motivația ce stă în spatele fenomenului poate fi extrem de complexă; provocarea din partea potențialei victimei poate să nu fie intenționată.

Deținuții cu comportamente agresive sunt văzuți ca având o motivație pentru dominanță (aceștia provoacă confruntări sau alte forme de agresiune, ignorând manifestările de supunere sau receptivitate). Comportamentele agresive sunt probabil utilizate în încercarea de a obține acceptarea din partea celorlalți și obținerea unui anumit status social (mai înalt, în ierarhia deținuților). Credințele pozitive referitoare la utilizarea agresiunii (agresiunea este un răspuns eficient la un conflict), capacitatea limitată de empatie, credințele negative despre celelalte persoane, experiența agresiunii în alte medii, reprezintă tot atâtea caracteristici individuale ce pot explica comportamentele agresive. Există speculații cu privire la severitatea unor tulburări mentale și a relației dintre acestea și comportamentele agresive. Potrivit acestora, agresivii posedă unele trăsături ale personalității psihopatice, ale tulburării de personalitate de tip borderline, histrionică sau paranoidă.

2. Activități/programe psihoeducaționale desfășurate cu deținuții

Penitenciarul încearcă recuperarea, prin inițiala separare de ceilalți (care nu au greșit, sau nu au greșit chiar atât de rău, sau care nu au greșit încă), fără a izola de ceea ce înseamnă social, pentru că, de fapt, revenirea din detenție se face tot în societate.

Dacă până nu demult sistemul penitenciar românesc pune accent pe latura punitivă, în prezent (fie ca impuls din interiorul sistemului, fie din afara acestuia prin implicarea asociațiilor și fundațiilor nonguvernamentale) două scopuri principale ghidează ceea ce reprezintă pedeapsa cu închisoarea: *coerciția* (custodia persoanelor condamnate la o pedeapsă privativă de libertate, în condiții morale și materiale ce respectă demnitatea umană) și *educarea* (pregătirea, asistența, sprijinirea deținutului pentru reintegrarea în societate, în comunitate, după executarea pedepsei privative de libertate) [18, p.222].

Dinamica modernă a filosofiei carcerale, preocuparea pentru sporirea ”*capacității instituționale de a formula ea însăși în mod cât mai adecvat problemele proprii și de a găsi soluții eficiente*” [19, p.24], au determinat definirea și reglementarea în diverse prevederi normative și legislative referitoare la desfășurarea activităților de asistență psihologică, a unor

concepte de tipul: vulnerabilitate, nevoi speciale, risc pentru siguranța penitenciarului, situații de criză etc.

Pornindu-se de la dezideratul accesului tuturor deținuților la informare, la activități și programe de educație, asistență psihologică și asistență socială individualizată, la nivelul penitenciarelor din România este asigurat un cadru unitar de desfășurare a acestor tipuri de activități, cu încercarea permanentă de asigurare a raportului numeric optim dintre personalul de specialitate și persoanele private de libertate.

a) *În funcție modalitățile de desfășurare și de adresabilitate*, activitățile psihologice pot fi individuale sau adresate grupurilor și se pot realiza: cu toate categoriilor de deținuți, cu grupuri de risc/supravulnerabilizare (cu nevoi speciale: bolnavi cronici, bolnavi psihici, femei însărcinate sau cu copil în creștere până la un an, deținuți cu dizabilități etc).

b) *În funcție de tipul activităților*, acestea se pot clasifica în: activități de psihodiagnoză și interpretare a rezultatelor, consiliere psihologică, activități terapeutice, activități de cercetare și de elaborare a unor noi instrumente și metode de lucru, activități coparticipative la actul decizional în cadrul comisiilor, activități desfășurate în colaborare cu instituțiile de învățământ superior și cu cele care au ca obiect de activitate studiul fenomenului infracționalității.

c) *Raportat la momentele traseului execuțional*, psihologul ce-și desfășoară activitatea în penitenciar poate desfășura: activități de evaluare și intervenție inițială – adresate deținuților nou-depuși (aplicarea screeningului de evaluare psihologică, aplicarea unor baterii de teste psihologice, elaborarea profilurilor psihologice, consiliere psihologică, intervenție în situație de criză etc); activități curente – desfășurate pe perioada executării pedepsei (evaluare psihologică, consiliere psihologică sau terapie, asistență acordată deținuților în situații conflictuale, de criză sau de management al stresului, programe de intervenție specifică etc); activități premergătoare perioadei de pregătire pentru liberare (evaluare psihologică, consiliere psihologică și intervenție în criză, psihoterapie, mediere cu instituții ce pot sprijini reintegrarea socială a deținutului etc) [12, p.29-31].

Îmbunătățirea calității vieții persoanelor custodiate pe perioada executării pedepsei privative de libertate, crearea premiselor pentru reintegrarea acestora în comunitate ca persoane care să respecte normele și valorile acesteia, reducerea riscului de recidivă, impun ameliorarea permanentă a standardelor și metodologiilor de lucru [12, p.3].

2.1 Particularitățile desfășurării activităților psihoeducaționale cu deținuții agresivi

Populația carcerală cu tulburări de personalitate reprezintă o categorie aparte, astfel încât și demersurile psihologice destinate acestor beneficiari presupun o abordare diferențiată în măsură să corespundă nevoilor și particularităților specifice.

În general, în mediul penitenciar apar ca alterații retardul psihic, tulburările cognitive (mai mult sau mai puțin pronunțate), schizofreniile și sindroamele paranoide aflate în faza de remisie, tulburările de personalitate, tulburările afective, nevrozele etc. Având în vedere faptul că decompensările comportamentale ale acestei categorii de deținuți sunt destul de frecvente (pe fondul intrării în acțiune, pe de o parte, a multitudinii de factori declanșatori și de menținere a bolii, a factorilor culturali, sociali și de mediu, nonspecifici mediului penitenciar, precum și a celor specifici mediului penitenciar, pe de altă parte), asistența psihologică

adresată acestora vizează în principal echilibrarea și menținerea acestui echilibru pe perioade cât mai lungi de timp [16, p.156].

Intervenția apare ca un efort de echipă ce implică proiectarea unui ansamblu structurat al demersurilor de specialitate (medicale, psihologice, educaționale, sociale). Abordarea de tip psihoterapeutic a persoanelor private de libertate cu patologie medico-psihiatrică îmbracă astfel forma conceptului de tratament plurimodal menit ”*să diminueze alterațiile cognitive, comportamentale și emoționale (...), să susțină eforturile de reabilitare și să prevină decompensările*” [17, p.7]. Concret această abordare asigură: depistare timpurie prin screening, după depunerea în penitenciar a deținuților (în perioada de carantină); evaluare – ce va sintetiza nevoile (constatate sau exprimate de beneficiar), recomandări ale diferiților specialiști, identificarea resurselor disponibile de intervenție etc; programe – presupune inițierea consilierii psihologice sau a programelor specifice (există în fiecare penitenciar cel puțin un program de psihoterapie pentru deținuții cu probleme medico-psihiatrice); monitorizare și reevaluare periodică; comunicare adecvată; intervenție în criză – presupune intervenția rapidă de specialitate în situații de tipul: tentativă/intenție/amenințare cu suicidul, autorânire, automutilare, ingestie de obiecte, ingestie medicamentoasă cu scopul de a se droga sau de a se sinucide, agresiune verbală sau fizică îndreptată către alți deținuți sau către cadre [13, p. 90-100].

2.2 Studiu pilot de reglare a emoțiilor cognitive și diminuare a comportamentului agresiv la deținuți

Agresiunea este un fenomen complex, cu o mare varietate de semnificații și exprimat comportamental într-o multitudine de moduri. În ciuda faptului că literatura de specialitate include numeroase studii dedicate, nu există încă un acord cu privire la cauzele și semnificația agresiunii și nicio definiție unanim acceptată a acesteia. Deși definiția științifică a agresiunii a suferit unele modificări de-a lungul timpului, opiniile experților asupra conceptului converg în mare măsură, agresivitatea fiind definită ca orice comportament îndreptat către un alt individ care este concentrat pe intenția imediată de a provoca un rău. În plus, făptuitorul trebuie să creadă că comportamentul va dăuna țintei și că ținta este motivată să evite comportamentul. În timp ce, de-a lungul timpului, agresiunea a fost dihotomizată între ceea ce este impulsiv, reactiv și condus de furie (ostil) și ceea ce este premeditat, proactiv și condus de un obiectiv final, altul decât vătămarea (instrumentală), s-a argumentat recent că acest lucru nu mai este util și poate chiar inhiba progresul în cercetarea agresiunii, întrucât această dihotomie nu reușește să țină seama de actele agresive cu motive multiple, fiind confundată de dihotomia de procesare automată a informațiilor controlată [18].

2.2.1 Participanți

Cercetarea a fost efectuată pe un eșantion de deținuți care execută pedepse privative de libertate într-un penitenciar din Regiunea Sud-Muntenia a României. Participarea subiecților la studiu a fost pe bază de voluntariat, cu completarea formularului de consimțământ informat și a contractului terapeutic. Participanții au fost selectați folosind următoarele criterii de includere: (a) bărbați; (b) vârsta peste 20 de ani; (c) naționalitatea română; (d) un nivel de educație cel puțin echivalent cu clasa a VIII-a, nivel de școală secundară; (e) condamnări pentru infracțiuni săvârșite cu violență domestică (crimă, agresiune

și alte violențe, vătămare corporală, agresiune cu moartea, privare de libertate); comportament heteroagresiv față de personal, alți deținuți sau obiecte (de exemplu, distrugere, spargerea geamurilor) în timpul executării pedepsei, pentru care au fost sancționați disciplinar; comportament ostil, nepoliticos sau agresiv verbal față de personal sau în relație cu alți deținuți. Scopul cercetării a fost explicat fiecărui deținut. Eșantionul a inclus 43 de bărbați condamnați pentru diverse infracțiuni. Dintre aceștia, 26 (60,46%) executau pedepse privative de libertate pentru crimă, crimă calificată, agresiune cu moartea, viol, agresiune domestică, proxenetism și trafic de persoane. Vârsta participanților la studiu a variat între 22 și 68 de ani ($M=37,93$; $S.D.=11,59$). 27 dintre discipline au studii medii, 8 clase (62,8%), 10 dintre ele au 10 clase (23,3) iar 6 dintre discipline au 12 clase (14%). Studiul a fost aprobat de directorul penitenciarului de referință și avizat de consiliul de etică al penitenciarului.

2.2.2 Intervenție

Programul s-a desfășurat în mai multe etape: a) selecția și înregistrarea participanților; b) semnarea contractului terapeutic și consimțământul informat de către fiecare participant; c) evaluarea inițială (inclusiv anamneză și investigații preliminare, folosind instrumente precum QA, CERQ) și interpretarea rezultatelor; d) intervenția, care constă în aplicarea metodelor și tehnicilor necesare atingerii scopului terapeutic; e) reevaluare/retestare, consemnând starea participanților și rezultatele obținute. Programul s-a bazat pe terapia integrativă care reprezintă o paradigmă, un punct de întâlnire între mai multe discipline, confirmând tendința interdisciplinară și integrativă. Au fost folosite tehnici cognitiv-comportamentale, tehnici din terapia narativă și psihologia individuală. Metodele folosite au fost dialogul, expunerea, explicația, conversația euristică, discuția de grup și jocul de rol. În funcție de complexitatea activităților și de specificul grupului de participanți, sesiunile au durat între 60 și 90 de minute. Sesiunile au fost conduse de unul dintre autorii studiului, psiholog clinician în sistemul penitenciar național cu pregătire în psihoterapie integrativă și cognitiv-comportamentală. Având în vedere obiectivul programului, intervenția sa bazat pe o strategie progresivă de învățare și schimbare structurată în: 1) autodescoperire; 2) identificarea asemănărilor și diferențelor cu/față de ceilalți; 3) dobândirea de cunoștințe despre agresivitate și formele ei de manifestare, inclusiv formularea unei definiții din perspectiva participanților; 4) dobândirea de cunoștințe despre diferența dintre agresivitatea instrumentală, manipulativă și agresivitatea spontană, bazată pe furie; 5) identificarea și discutarea situațiilor în care participanții au adoptat comportamente agresive și consecințele acestora la nivel personal, social, legal etc. ; 6) emoții, gânduri, comportament, definirea și clarificarea termenilor; 7) înțelegerea diferențelor dintre pozitiv/negativ; emoții adaptive/dezadaptative; 8) dezvoltarea gândirii raționale; 9) ABC-ul furiei; 10) stilul de comunicare și comportamentul agresiv. Programul s-a încheiat cu o sesiune de „încheiere”. Toate sesiunile includ exerciții experiențiale, participanții sunt încurajați să-și exprime reacțiile, gândurile, emoțiile, sentimentele observate și trăite în timpul sesiunilor (o tehnică numită abordare prin descoperire ghidată). La sfârșitul fiecărei sesiuni, participanții au primit o temă de „temă”, în care au folosit conceptele și strategiile învățate în situațiile lor de zi cu zi.

2.2.3 Rezultate

Agresivitatea și strategiile de coping cognitiv-emoționale au fost evaluate la începutul și la sfârșitul programului. Prelucrarea statistică a datelor obținute a fost realizată folosind software-ul IBM SPSS Statistics v20.0. SPSS a fost folosit pentru a efectua comparații între itemi ale variabilelor dependente (furie, ostilitate, agresiune verbală, agresiune fizică, strategii de coping cognitiv-emoționale, reevaluare pozitivă și blamarea altora) și a fost folosit testul t pentru mostre pereche. Dimensiunile efectului au fost calculate folosind d-ul lui Cohen, cu 0,2 indicând un efect mic, 0,5 un efect mediu și 0,8 un efect mare [7].

Comparând mediile variabilelor analizate la începutul și la sfârșitul programului, se observă diferențe semnificative statistic pentru furie (M1=2,47, M2=2,08), agresiune fizică (M1=2,01, M2=1,67), ostilitate (M1)=2,90, M2=2,32), precum și în strategiile de coping cognitiv emoțional precum reevaluarea pozitivă (M1=6.20, M2=6.64) și blamarea altora (M1=7.04, M2=7.69). Mărimea efectului este semnificativă, astfel încât rezultatele obținute au semnificație atât statistică, cât și practică. Pragul de semnificație $p < .05$ demonstrează că intervenția a avut efect. În ceea ce privește agresivitatea verbală, se observă că rezultatele obținute nu susțin existența unor diferențe între momentele de testare (M1=3,11, M2=2,48), $p = .053$.

Rezultatele demonstrează eficacitatea programului de intervenție, cu o scădere a agresivității prin reglare emoțională. Cunoștințele participanților despre emoții și rolul lor adaptativ în viața lor înseamnă că în viitor vor folosi reglarea emoțională în viața de zi cu zi. În plus, strategiile de coping cognitiv-emoționale pot fi folosite în dezvoltarea personală viitoare.

CONCLUZII

Rezultatele obținute în studiul de față au o mare relevanță în practica sistemului penitenciar românesc. Nu este vorba doar de eficacitatea unui astfel de program în reducerea agresiunii, ci și de nevoia de psihoeducație și dezvoltare personală în rândul deținuților pentru a preveni recidivarea comportamentală dar și îndeplinirea misiunii organizației carcerale de reeducare a infractorilor.

BIBLIOGRAFIE

1. ALLEN, J.J. & ANDERSON, C.A. *Aggression and Violence: Definitions and Distinctions*. 2016. Preluat de la https://www.researchgate.net/publication/323784533_Aggression_and_Violence_Definitionsand_Distinctions;
2. ALLPORT, G.V. *Structura și dezvoltarea personalității* (traducere și note de Ioana Herseni). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991;
3. ANDERSON, C.A., & BUSHMAN, B.J. Human aggression. *Annual Review of Psychology*. 2002., 53, 27–51. Preluat de la
4. <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/AndersonBushman2002.pdf>
5. BANDURA, A., *Aggression: A Social Learning Analysis*. International Psychotherapy Institute, 1973. Preluat de la
6. https://www.academia.edu/40055016/AGGRESSION_a_social_learning_analysis
7. BUSHMAN, B.J., & Baumeister, R. F. Threatened egotism, narcissism, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of*

- Personality and Social Psychology, 1998, nr. 75, 219 –229. DOI:10.1037/0022-3514.75.1.219.
8. BUSS, A. H., & PERRY, M. The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992, nr. 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
 9. BECK, A., FREEMAN, A., Davis, D., & colaboratorii. *Terapia cognitivă a tulburărilor de personalitate*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011;
 10. ICD 10. *Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament*. București: Editura Trei, 2016;
 11. GHEOGHE, F. *Psihologie penitenciară*, Editura Oscar Print, București, 2001;
 12. GOLU, P. *Fundamentele psihologiei sociale*. Constanța: Ex Ponto, 2000;
 13. MICLE M.I. *Deținuții și relațiile în mediul carceral* Interviu – Studii de caz. București, 2004
 14. MORAR I. M. coord. *Culegere de documente privind desfășurarea activităților de educație, asistență psihologică și asistență socială a persoanelor private de libertate internate în penitenciarele spital*. București: Administrația Națională a Penitenciarelor, 2011;
 15. *Penal Reform Internațional*. București: Drepturile omului și deținuții vulnerabili, 2007;
 16. *Penal Reform Internațional*. București: Protecția drepturilor deținuților cu probleme de sănătate mintală, 2007;
 17. POPESCU A.; MOISE I.; DUVAC I. *Forme de manifestare a agresivității – factori de risc și soluții terapeutice*. București: Intell Psy Group, *Practica Farmaceutica - Vol. 6, Nr. 3, 2013. P.163-169*
 18. PRIPP C., ZAMOȘTEANU A. București: *Program specific de asistență psihosocială destinat persoanelor cu afecțiuni psihice*, 2009;
 19. PRIPP C., DECSEI-RADU A. Iași: *Ghid de bune practici pentru psihologul care lucrează în sistemul penitenciar*, 2011;
 20. STĂNIȘOR E. (coord.), BĂLAN A., PRIPP C. "Universul Carceral". București, Editura Oscar Print, 2004. ISBN, 973-668-078-9, 575;
 21. ZAMFIR C. *Strategii ale dezvoltării sociale*. București: Editura Pedagogică, 1977;
 22. *Legea 254 privind executarea pedepselor și a măsurilor dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal*, 2013. Disponibil la: www.euro.who.int/prisons

CREATIVITATEA, GÂNDIREA LATERALĂ, METODELE ȘI TEHNOLOGIA INOVATIVĂ – PILAȘTRI ÎN EFICIENTIZAREA LECȚIEI

CREATIVITY, LATERAL THINKING, INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGY – PILASTERS IN STREAMLINING THE LESSON

Carmen STANCIU

Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită” (ROMÂNIA)

E-mail: geo.karmen@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0002-0601-4150

CZU: 373.025

Rezumat

Sarcina noastră, a cadrelor didactice, este de a asigura dezvoltarea personalității creative a elevilor, pentru ca pe viitor să aibă o viziune optimistă asupra vieții, să nu judece până nu este pe deplin în cunoștință de cauză, dar și mai bine ar fi să caute soluții în tot ceea ce întâmpină, indiferent de situație. Să știe cum să iasă din orice context nepotrivit, având în vedere textele ce se inspiră din viața de zi cu zi, chiar noi, cadrele didactice, oferindu-le exemple pozitive și prin operele literare studiate și selectate în funcție de lecția predată. De altfel, prin îmbinarea armonioasă a tehnologiei inovative cu metodele adecvate, vom reuși să oferim cunoștințele mult mai eficient, transformându-le astfel în competențe.

Cuvinte-cheie: tehnologie, inovație, creativitate, învățare, lecție, gândire, metode.

Abstract

Our task, of the teachers, is to ensure the development of the creative personality of the students, so that in the future they have an optimistic vision of life, not to judge until they are fully informed, but even better would be to look for solutions in everything they encounter, regardless of the situation. To know how to get out of any inappropriate context, given the texts that are inspired by everyday life, even we, the teachers, give them positive examples also through the literary works studied and selected according to the lesson taught. Moreover, by harmoniously combining innovative technology with the appropriate methods, we will be able to offer knowledge much more efficiently, thus transforming it into competences.

Keywords: technology, innovation, creativity, learning, lesson, thinking, methods.

Introducere

În prezent există multe modalități prin care este definită creativitatea, psihologii susținând, în general, că a fi creativ presupune *a crea ceva nou, original și adecvat realității*, iar această creativitate, în coroborare cu gândirea laterală, determină rezolvarea corectă a exercițiilor.

A crea înseamnă și a face să existe, a genera, a produce, a fi primul care interpretează un rol și dă viață unui personaj. Creativă este persoana care are portretul moral reprezentat de originalitate și expresivitate, fiind, prin tot ceea ce realizează, un deschizător de drumuri, un inventiv, un inovativ etc, deci elevul ar reuși astfel să transpună conținutul prin propria gândire.

După P. Popescu-Nevean (1987), creativitatea presupune orientarea generală a personalității către nou, dar și derularea specifică privind procesele psihice în sistem de personalitate.

De altfel, Margaret A. Boden (1992) a inventariat definițiile creației consemnate în diferitele dicționare, concluzionând că în general creativitatea constă în realizarea de combinații noi, originale, de idei vechi, aici intervenind și rolul profesorului, respectiv tactul pedagogic al acestuia. Michel și Bernardette Fustier (1988) arată că, în mintea omului obișnuit, creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de comunicare interumană, de educație și de mișcările sociale.

Termenul de creativitate își are originea în cuvântul latinesc *creare*, care înseamnă a zămisli, a făuri, a crea, a naște. Însăși originea cuvântului, precizează Landau, Erika în Psihologia creativității, ne demonstrează că termenul de creativitate definește „un proces, un act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul”. [6, p.11]

Gândirea laterală se află în coroborare cu „intuiția, creativitatea și dispoziția”, vizează generarea de noi idei, deci mintea este un factor-cheie, după cum sesizează Edward de Bono în cartea „Gândirea laterală”. În învățământul actual este stringent acest tip de gândire, pentru a le dezvolta copiilor modul de a gândi, putând vedea o situație în mai multe variante, să ajungă la rezolvarea unor sarcini, găsind soluții eficiente pe moment.

1. Repere teoretice și metodologice ce vizează creativitatea și gândirea laterală

Noțiunea de creativitate are accepțiuni diverse: *produsul creat* - fiind uneori pe primul plan; *procesul creator* - în unele situații, persoana creatoare în alte situații.

De cele mai multe ori însă, creativitatea este privită *ca fiind un proces, care duce la un anumit produs, caracterizat prin originalitate sau noutate și prin valoare sau utilitate pentru societate*. [7, p.7]

Având în vedere că un produs poate fi original, neavând totuși impactul dorit, cele două denumiri ale creativității nu pot fi separate. De asemenea, sunt implicate calitățile ce nu pot lipsi din structura aceluia produs, pentru a fi considerat creator.

Dacă accentul este pus pe persoană, creativitatea este definită: fie ca o caracteristică a performanței persoanei; fie ca facultate sau capacitate de a crea (în artă și literatură).

Trebuie avut în vedere și că progresul omenirii nu este posibil fără activitate creatoare, teoretică sau practică a oamenilor, produsul putând prezenta grade diferite de originalitate și nivele diferite de valoare pentru societate.

După cum am precizat și cu alte ocazii, factorii a căror prezență este o condiție sine qua non a creativității sunt cei: *afectivi; voliționali; motivaționali*[...]. [1, p.95]

În *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice* regăsim alți factori [4, p.55]: imaginația; aptitudinea - factorul ereditar; cunoștințele din muncă: directe sau indirecte; inteligența; însușiri de caracter: motivația, voința; societatea.

În sens mai larg, creativitatea vizează soluționarea unor idei, identificarea unor probleme, ce sunt vechi în viața cotidiană, dar care au avut o rezolvare individuală și nu colectivă, de altfel și independentă. În acest sens, creativitatea, după cum s-a constatat, se evidențiază și se dezvoltă la anumiți elevi și la diverse materii.

În gândirea critică, *creativitatea este abilitatea de a vedea o provocare sau o problemă într-o nouă lumină și de a găsi, astfel, soluții care până atunci nu erau evidente.* [9, p.17]

Creativitatea nu înseamnă doar receptarea și consumul de nou, ci în primul rând crearea noului. [8, p.11]

Iar Edward de Bono vede în gândire un factor central al devenirii umane, o soluție la problematica prezentului și a viitorului, preocuparea acestuia pentru *(re)gândirea gândirii* găsind-o din 1967, asociind gândirii verticale, ce are ca fundament cauzalitatea, conceptul de gândire laterală. Astfel se accentuează utilitatea gândirii laterale, adăugând creativitatea și în acest mod se estompează rigiditatea procesului.

1.1. Dezvoltarea creativității și a gândirii laterale:

a. Exemple de câte două metode și tehnici pentru stimularea creativității și a gândirii laterale.

- *Metoda brainstorming-* are un rol important în dezvoltarea resursei inconștientului;
- *Sinectica-* se caută soluții, metafore, comparații la o situație, acțiune.
- Generarea alternativelor (gândire laterală)
- Metoda ce vizează *răsturnarea lucrurilor cu susul în jos*, după Edward de Bono. [2, p.79]

De altfel, orice metodă sau tehnologie inovativă folosită în mod creativ, corect și constant are eficiență în acest sens.

b. Cultivarea creativității în învățământ și dezvoltarea gândirii laterale.

Noi, cadrele didactice trebuie să facem tot posibilul să asigurăm dezvoltarea personalității creative a elevilor, implicit a gândirii laterale, pentru ca pe viitor să aibă o viziune optimistă asupra vieții, oferindu-le exemple pozitive și prin operele literare studiate, respectiv selectate în funcție de lecția predată, încurajându-i și utilizând metode și tehnici specifice acestui demers.

În această categorie intră compunerile reflexive, deoarece în cadrul acestora sunt exprimate emoții, trăiri, gânduri, generate de un anumit eveniment: vizionarea unui film sau concert, participarea la un concurs, implicarea în diverse proiecte. Ele constau în notarea cât mai nuanțată a sentimentelor trăite, folosind mijloace lingvistice adecvate contextului.

În acest sens, elevii ar putea redacta un text, sub formă de StoryJumper, de 15-20 de rânduri, în care să-și exprime anumite sentimente, ce au fost determinate de participarea la un concurs.

În plus, la textul narativ literar în proză „Oracolul” de Mircea Cărtărescu le-am oferit copiilor o fișă în care să pornească de la ipoteza că un prieten/ o prietenă ar avea nevoie de ajutorul lor, dar nu îl cere. Observație! De altfel, nici nu știe că i te consideri prietenul/prietena sa. Ce faci? Îi acorzi ajutorul, chiar dacă te-ar putea refuza? De asemenea, va trebui să spună și dacă lui/ei i-ar plăcea acest gest și de ce. Copiii vor avea de precizat răspunsul în 10-15 rânduri. Această tehnică intră în „generare de alternative prin formulare de ipoteze.”

2. Procesul didactic al învățării

Învățarea implică următorii factori: scopul (ce se urmărește); conținutul învățării (programa, manualul); actanții acestui proces (participanții); metodele folosite în vederea atingerii scopului.

Scopul învățării e determinat atât de necesitățile biologice, cât și de trebuințele materiale și spirituale ale naturii și conștiinței umane. Procesul învățării instituționalizate (prin școală) antrenează, cum am văzut, ca actanți, elevul, care vine cu motivația sa individuală, și profesorul, care personifică motivația socială instituționalizată. Pedagogia modernă consideră, pe bună dreptate, că formarea și dezvoltarea motivației adecvate constituie una dintre cele mai importante probleme ale învățării.

Conținutul învățării, adică *ce se învață*, stabilit prin programa școlară, trebuie să conducă la realizarea scopului și obiectivelor învățării: *cognitive (a ști), psihomotorii (a face), afective (a simți)*. Așadar, conținutul învățării, în viziunea didactică modernă, reprezintă o modalitate de a crea deprinderi practice și abilități ce țin de gândire, accentuându-se modalitatea în care elevul a aplicat noțiunile studiate și nu informația în sine, cum l-au format acele noțiuni, ce efect au avut asupra personalității copilului, astfel sporindu-i încrederea în el, stimulându-i creativitatea.

Referindu-ne, în mod special, la conținutul programei de literatură română, acesta ar trebui în așa fel constituit, încât să nu suprasolicite memoria, *ci să contribuie, efectiv, la dezvoltarea gândirii, a imaginației și sensibilității elevilor, pentru a le forma obișnuința de a citi, de a trăi, permanent, în tovărășia operelor beletristice, de a le cultiva deprinderea de a comenta o operă literară, de a le cultiva simțul estetic*. De o importanță capitală în obținerea succesului este modul cum elevul este îndrumat să învețe, cu alte cuvinte, complexul de metode care ajută la atingerea obiectivelor, inclusiv cele inovative.

Școala contemporană se preocupă să facă din elev un element activ în descoperirea și însușirea cunoștințelor, iar din profesor, un dirijor priceput, care să conducă din umbră activitatea elevului, indicându-i căile optime pentru a depăși anumite situații neplăcute referitoare la noțiunile studiate. Spiritul activ cu care este însuflețit elevul se bazează pe o motivație pozitivă, care însoțește efectuarea sarcinilor. Independența de gândire, respectiv de acțiune și pricepera de a conlucra cu alții sunt alte însușiri ale elevului școlii moderne, care își propune, ca principal scop, formarea unei concepții științifice despre lume și a unei atitudini active față de aceasta.

A face din elev autorul propriei sale instrucțiuni, prin a-l pune în situații propice de învățare, prin a-l determina să observe, să gândească, să se exprime adecvat, prin a-l solicita să efectueze acțiuni concrete, să reacționeze afectiv, e dezideratul major al școlii noastre.

În cazul profesorului de literatură, trăirea în intimitatea operei de artă, împreună cu elevii săi, îi impun situația colocvială, dialogul sincer, deschis tuturor întrebărilor și mărturisirilor, ceea ce nu este posibil decât prin instituirea unei noi relații didactice, de fraternizare pe tărâmul sublim al esențelor ficțiunii literar-artistice.

Sistemul de organizare a noțiunilor de teorie a literaturii în gimnaziu este predominant cel liniar, îmbinat uneori cu sistemul concentric, adică, o noțiune este definită o singură dată, dar ea se reia, adâncindu-se prin alte concretizări, în funcție de textul supus studiului.

Așadar, elevii parcurg un întreg sistem de cunoștințe privind structura operei literare, specificul ei, mijloacele de reflectare a realității, care țin de simbolistică și de limbajul poetic.

Studiile de estetică și de psihologie pedagogică sugerează, sub denumire de emoție estetică, câteva indicii privind procesul de percepere a operei literare, în funcție de vârsta și experiența elevului, care vine în contact cu opera literară. [8, p.25]

Ca orice **proces**, prinde contur pe măsură ce elevul înțelege mai bine acest domeniu de activitate, surprinzând trei etape:

1. În primul rând, textul studiat atrage copilul prin conținut, sentimentele desprinse aflându-se în relație de interdependență cu intelectul acestuia.

2. În al doilea rând, opera literară studiată fiind recită, sunt remarcate elementele de detaliu, intelectul, în această situație, este susținut de sentimente, emoții.

3. Paul Cornea susține că *procesul receptării cunoaște o a treia fază, numită sintetic-estetică, și care are loc la încheierea lecturii. Pentru ușurarea procesului de receptare a operei literare, profesorul se va sprijini și pe experiența de viață a elevilor.* În acest sens, au fost identificate modalități ce reflectă legătura ce se formează între elevi și textul studiat la clasă.

În primul caz, între experiența de viață și conținutul operei există o deplină concordanță, înțelegerea ei fiind spontană și justă. E vorba de opere care oglindesc anii copilăriei scriitorilor, anii de școală, prietenii literare. De exemplu: *Amintiri din copilărie, Domnul Trandafir* etc.

În al doilea caz, experiența de viață favorizează înțelegerea operei, fără însă a fi spontană, trebuind activizate anumite trăiri ale elevilor. Reactualizăm impresiile elevilor din excursiile în natură, prin diferite regiuni ale țării, prin apropierea de texte luate. *De exemplu:* din istoria lui Nicolae Bălcescu, din reportajele lui Geo Bogza, din *călătoriile* lui Calistrat Hogaș.

Există însă situații în care textul respectiv nu oferă informațiile necesare în realizarea unei legături cu ceea ce a trăit. În această categorie intră romanele de analiză psihologică. **De exemplu:** *Pădurea spânzuraților, Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* sau poeziile filozofice de Lucian Blaga sau Tudor Arghezi. În această situație, profesorul se bazează pe inteligența și imaginația elevilor, care le permit depășirea granițelor propriei experiențe de viață.

Încă de la formarea primelor noțiuni de teorie literară, elevii trebuie atrași în procesul conștientizării faptului literar, intuind distinct modalitatea de reflectare în literatura artistică față de aceea a literaturii științifice.

De exemplu, putem alătura un pasaj dintr-un tratat de Zoologie povestirii lui Emil Gârleanu, în format digital, apoi, în același mod, un text descriptiv subiectiv ce vizează prezentarea unui colț din natură, un obiect sau o persoană, utilizându-se un limbaj expresiv. Elevul trebuie să știe despre acest tip de text și că exprimă o viziune subiectivă asupra aspectelor descrise, iar scopul este de a impresiona, de a sensibiliza cititorul.

Trebuie atras, de altfel, în oaza creativității prin diferite tehnologii inovative, prin metode și mijloace moderne, atractive, având scopul de a-l deschide, de a depăși barierele cognitive, afective etc.

Astfel, o tehnologie inovativă ce o folosesc vizează wordwall-ul, ce poate fi utilizat pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile. Cele mai multe dintre șabloane sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă. Cele interactive sunt redactate pe orice dispozitiv activat pentru web, precum computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă, putând fi redactate individual de către elevi sau coordonate de profesori, iar elevii ajungând pe rând în fața clasei. Cele imprimabile pot fi imprimate direct sau descărcate ca fișier PDF, putând fi însoțite de activități interactive sau de cele independente.

Activitățile Wordwall pot fi utilizate pentru temele finalizate de elevi. Atunci când un profesor dă o temă, cursanții sunt îndrumați către acea activitate fără a vizita pagina principală de activitate.

Această caracteristică poate fi folosită în clasă când elevii au acces la propriile dispozitive sau ca o modalitate de a face temele acasă, deci e necesar ca în clasă să avem tehnologia specifică.

Rezultatele fiecărui elev sunt înregistrate și puse la dispoziția profesorului.

Orice activitate ce se creează se poate face publică. Acest lucru îți permite să partajezi linkul paginii tale de activitate prin e-mail, pe rețelele sociale sau prin alte mijloace. De asemenea, permite altor profesori să găsească activitatea în rezultatele de căutare, ce este creată folosindu-se un sistem de șabloane clasice, cum ar fi Chestionarul și Cuvintele încrucișate. Identificăm, de asemenea, jocuri în stil arcade, precum Maze Chase și Airplane, existând instrumente de gestionare a clasei, de exemplu Planul de locuri.

Pentru a efectua o activitate nouă, se începe prin selectarea șablonului, apoi se introduce conținutul. Este ușor și înseamnă că se poate crea o activitate complet interactivă în doar câteva minute.

După ce s-a creat o activitate, se poate comuta la un alt șablon cu un singur clic. Acest lucru ajută în economisirea timpului, fiind excelent pentru diferențiere și consolidare. Se pot păstra activitățile private, ceea ce înseamnă că se pot accesa doar de creator.

Șabloanele interactive pot fi prezentate în diferite teme, fiecare schimbându-și aspectul cu diferite grafice, fonturi și sunete. Se pot găsi, de asemenea, opțiuni suplimentare pentru a seta un cronometru sau pentru a schimba jocul.

Șabloanele imprimabile au, de asemenea, opțiuni. De exemplu, poți modifica fontul sau imprima mai multe copii pe pagină.

Un exemplu privind aplicația realizată pe Wordwall, creată de mine în urma activităților de pe platforma Naradix voi prezenta în următoarea figură.

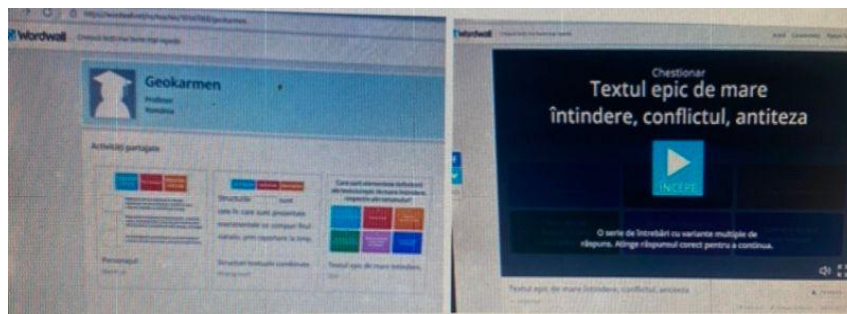


Figura 1. Wordwall „Textul epic”

Revenind la învățarea creativă, Torrance este unul dintre cei care au abordat-o în cadrul învățământului, adresându-și întrebarea: *Cum se poate promova oare spontaneitatea și inițiativa elevilor, păstrându-se în același timp, și posibilitatea de a exercita un control asupra acestora?*

Ei bine, materia studiată reprezintă, într-o asemenea situație, o greutate. Unele răspunsuri neașteptate ale elevilor ne pot surprinde și pe noi, profesorii, punându-ne în încurcătură, dacă nu știm ce anume trebuie să răspundem. Din lipsă de timp, indicăm, de cele mai multe ori, modul în care se poate realiza acel exercițiu, neoferindu-le copiilor șansa de a rezolva singuri. Elevii trebuie susținuți în demersurile lor creative și menținuți activi

permanent, întrebați și lăudați, atunci când merită, iar când greșesc trebuie sprijiniți. Doar în asemenea condiții, elevii vor prinde încredere în forțele proprii și vor studia cu plăcere teoria predată la limba și literatura română.

2.1. Învățarea creativă

Privind învățarea creativă a elevilor, Erika Landau în *Psihologia Creativității*, precizează că are legătură cu următoarele premise [6, p.97]:

1. *Inițiativa proprie.* Profesorul trebuie să lase elevului inițiativa de a gândi independent, deoarece, numai pe calea exercițiului, elevul va învăța să gândească creativ. Pe de altă parte, gândirea trebuie să se desfășoare într-o formă care să intereseze pe elev, abordând teme adaptate acestuia, stimulându-l astfel să pună întrebări și să caute metode inventive de rezolvare.

2. *Învățarea independentă.* S-a demonstrat că elevii care sunt stimulați să citească și să scrie, în afara programului școlar, sunt cei care învață mai mult și cu plăcere.

3. *Necesitatea revizuirii conceptului de maturitate necesară unei activități oarecare.* Elevii nu trebuie să fie reținuți de la efectuarea unei activități dorite, dacă ea nu corespunde vârstei.

4. *Încrederea în sine.* Se pune problema dezvoltării încrederii elevilor în forțele proprii. Mulți elevi nu manifestă nici măcar năzuința de a fi talentați, pentru că nu vor să fie altfel decât toți ceilalți colegi, această atitudine fiind determinată de conformism. Un alt element în sprijinul creativității constă în necesitatea de a veni în ajutorul acestor elevi, făcându-i conștienți de posibilitățile pe care le au de a se manifesta creativ și de a-și dezvolta această creativitate, putând fi realizate astfel compoziții pe diferite teme sau structuri.

5. *Felul în care reacționează mediul* reprezintă o altă condiție importantă în dezvoltarea creativității. În acest sens, elevul încetează să mai fie creativ când mediul sau profesorul nu reacționează la manifestările sale de creativitate.

Dezvoltarea creativității elevilor se poate realiza doar prin susținerea acestui demers de activități instructiv-educative desfășurate de profesor și de strategiile abordate de acesta. De altfel, *elevii ar trebui învățați abilități de viață, elemente de bază ale gândirii, crearea de valori, cum să supună analizei critice modelele devenite obișnuințe, pentru a genera progres.* [5, p.28].

În clasă, psihologia creativității își poate avea centrul de greutate și pe evaluare, care poate face foarte mult în acest sens. În colaborare cu evaluarea, trebuie să vină și susținerea permanentă și valorizarea de cadrul didactic. Astfel, profesorul poate institui perioade/activități de neevaluare a copiilor și să încurajeze deschis oricare element (comportament, atitudine, performanță) în direcția creativității, oricât de slab ar fi fost manifestat de elev, nefiind sancționate lacunele, greșelile de ortografie sau forma grafică; se pot practica principiile brainstormingului sau autoevaluarea.

Modalitatea de învățarea creativă a conținuturilor în general, nu doar la limba română, este deci construirea de către profesor a propriilor teste, cum ar fi Quiz, dar nu numai acesta, iar cele standardizate pot fi înlocuite sau însoțite de teste în construcție proprie, imaginate de profesor, ele numindu-se altfel, nu test, ci, poate, *joc de interpretare.*

De exemplu, să realizeze descrierea științifică sau literară a școlii, în 10-15 minute, evaluând astfel factorii gândirii creative: fluiditate, originalitatea și flexibilitatea.

Având în vedere că dezvoltarea gândirii independente și creatoare la elevi stă în centrul activității instructiv-educative din școală, este momentul să se găsească în programa și manualul de limba și literatura română un loc mai mare compunerilor pe teme libere, acestea reprezentând un instrument eficace de activizare și dezvoltare a gândirii intuitive și ideative, a imaginației creatoare, respectiv a limbajului elevilor. „*Prin mijlocirea lor, în același timp cu dezvoltarea proceselor cognitive, are loc o însemnată acțiune formativă, ele contribuind într-un grad semnificativ la educația patriotică și estetică a elevilor, la dezvoltarea aptitudinilor de muncă independentă-creatoare, desăvârșind treptat măiestria de a aborda prin forțe proprii temele majore ale vieții noastre cotidiene*”. [3, p.73] De altfel, tabla interactivă ne ajută foarte mult în acest sens. Inclusiv manualul digital ne sprijină în prezentarea și explicarea noțiunilor, astfel încât să fie mai bine înțelese de elevi.

La școala noastră avem inclusiv catalog digital, astfel părinții aflând nota chiar în momentul în care o trecem. Pe Google Classroom încă postăm teme, iar la evaluare folosim metoda quiz ce se găsește pe Google Classroom, elevii putând rezolva o fișă, un test, într-un timp stabilit, iar profesorul putând vedea răspunsurile automat, nota fiind generată în funcție de răspunsurile oferite.

Voi prezenta un scenariu didactic în care folosesc atât tehnologii moderne, cât și metode moderne corelate cu cele tradiționale, dar fără să fac uz de una sau de alta, totul curgând firesc.

De exemplu, voi creiona desfășurarea lecției: fabula „Căinele și cățelul” de Grigore Alexandrescu, iar ca mod de concepere am ales varianta *CEAPDOFERT*. Utilizând modelul ERR, evocarea înlocuia captarea atenției, realizarea sensului ținea locul dirijării învățării, iar obținerea performanței și asigurarea feedback-ului erau înlocuite de reflecție.

După ce voi avea grijă ca elevii să-și pregătească materialele necesare orei de limba română, inclusiv aprinderea laptopului și conectarea acesteia la tabla interactivă, făcând și prezența, voi asigura liniștea și disciplina clasei pentru o bună desfășurare a activității didactice.

Apoi voi realiza controlul caietelor de teme și voi verifica tema atât cantitativ, cât și calitativ.

Captarea atenției și introducerea în activitatea propriu-zisă se va face prin interpretarea unei fabule cu titlul *Cartea și creionul* scrisă de subsemnata (prof. Stanciu Carmen), dar prezentată printr-un filmuleț, deci prezentând înregistrarea.

În cadrul dirijării învățării, elevii sunt îndrumați, prin întrebări euristice, dar și cu imagini elocvente pe *tabla interactivă*, având și *cartea în format digital*, să formuleze definiția fabulei, apoi, împreună cu mine, vor identifica tema textului suport și vor preciza semnificația titlului în raport cu textul. Planul simplu de idei va fi oferit de profesor într-o ordine greșită, iar elevii îl vor așeza corect, prin rezolvarea unui *quizz*.

Obținerea performanței și asigurarea feedbackului.

La solicitarea mea, utilizând metoda cadranelor, elevii vor primi câte o fișă și, fiind împărțiți în patru echipe, vor avea de rezolvat, fiecare echipă câte un cadran, deci câte o cerință care constă în: 1) imaginile artistice desprinse din textul suport: vizuale, auditive, motorii și figurile de stil; 2) sentimentele pe care le-a trezit conținutul textului; 3) stabilirea unor legături între conținutul textului, pe de o parte, și cunoștințele, experiența lor de viață, pe de altă parte; 4) morala sau învățătura.

Evaluarea formativă se realizează prin metoda minicazurilor, elevii fiind solicitați să identifice, în cadrul textului suport, o situație problemă pe care să o compare cu o situație reală și să-i găsească posibile rezolvări, ghidați de întrebarea: „Ce ai face în această situație?”

Asigurarea retenției și a transferului de cunoștințe se caracterizează prin faptul că voi face aprecieri globale și individuale asupra modului de participare la oră, apoi voi prezenta tema care va consta în realizarea unui Pics Art, ținând cont de trăsăturile personajului ales spre prezentare.

Având în vedere diversitatea, rolul și impactul tehnologiilor moderne în predarea-învățarea și evaluarea noțiunilor științifice, pot afirma că au o evoluție pozitivă și o implicare progresivă în înțelegerea, eficientizarea, aplicabilitatea și înlesnirea gradului de preluare a informației de către elev, mai ales prin spiritul ludic pe care-l dețin, dacă se poate gestiona timpul ce ar fi dușmanul numărul unu în conceperea lecțiilor în care se folosesc astfel de tehnologii și metodele moderne.

CONCLUZII

Profesorul trebuie să aibă în vedere totuși limita utilizării tehnologiilor inovative în cadrul unor lecții, exact ca și în cazul metodelor active și cele tradiționale, respectiv de aplicarea lor în funcție de tipul de lecție, de nivelul clasei, de subiectul abordat, de timpul pe care-l alocă pentru a folosi tehnologia, deoarece *filmul educațional* este regizat de profesor, deci de modul în care se hotărăște să predea lecția depinde atragerea, implicarea și mai ales înțelegerea informațiilor de către elev.

Noutatea permanentă în conceperea lecției ține de bagajul creativ al profesorului și de adaptarea acestuia la condițiile cognitive și motrice ale clasei de elevi, respectiv la dotarea spațiului instruirii! De aceea este foarte importantă inclusive dotarea tuturor claselor cu mijloace moderne.

BIBLIOGRAFIE

1. BEJAT, Marian. *Activitatea Creatoare*, Colecția Psyche, în ed. Științifică, 1971, p. 95.
2. BONO, Edward, *Gândirea laterală*, în Curtea Veche Publishing, 2019, p. 79, ISBN 978-606-44-0413-8.
3. CARONI, Cecilia, Frimu Popescu, Vera, *Metode și procedee pentru creșterea eficienței compunerilor*, în editura Didactică și Pedagogică, București, p. 73.
4. CUCOȘ, Constantin, coordonator, *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice, curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*, Ed. Polirom, 2005, p.55, ISBN 973-683-213-9.
5. FLUERAȘ, Vasile, *Gândirea laterală și scrisul creative*, în Casa Cărții de Știință, 2008, p. 28, ISBN 978-973-133-229-1.
6. LANDAU, Erika, *Psihologia creativității*, în editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, pp. 11- 97.
7. ROȘCA, Alexandru, *Creativitate*, București, 1972, Ed. Enciclopedica Română, p. 7.
8. ROCO, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, 2004, pp. 11-25, ISBN 973-683-654-1.
9. WESTON, Anthony, *Creativitatea în gândirea critică*, Ed. All, București, 2008, p. 17, ISBN 978-9735717377.

SOFTURILE EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA CULTURII ARTISTIC ESTETICE

EDUCATIONAL SOFTWARE IN THE FORMATION OF AESTHETIC ARTISTIC CULTURE

Claudia Veronica CIOBANU,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Doctorand (MOLDOVA)

E-mail: micu_veronica@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0003-2258-883X

CZU: 37.036:004.4

Rezumat

În contextul actualei reforme curriculare a învățământului românesc, este firesc ca utilizarea programelor educaționale în activitățile de educație artistică estetică în procesul de predare-învățare-evaluare și atitudinea elevilor față de educația artist estetică să fie plasate în centrul preocupărilor actuale ale școlii românești. Prin urmare, este necesar ca școala să ofere elevului mijloacele necesare pentru progresul său continuu în cunoaștere și adaptare. Acest progres trebuie să se concentreze pe cultivarea gândirii suple, dialectice, asigurând însușirea sistemelor logice, creative, a metodelor și instrumentelor de învățare prin propria sa activitate bazată pe software educațional în dezvoltarea unei culturi artisco-estetice adaptate mediului vieții.

Preocuparea pentru stabilirea treptată a unui domeniu motivațional adecvat oricărei forme de muncă pe care o desfășoară elevul este o cerință pedagogică de organizare a muncii în școală. Orice cercetare pedagogică este întreprinsă pentru dezvoltarea și îmbunătățirea continuă a procesului de învățare, trebuie să vizeze generalizarea experienței pozitive sau crearea unei noi experiențe. Cercetarea pentru a crea o nouă experiență corespunde mai îndeaproape tendințelor actuale în dezvoltarea științei, cu creșterea în general a gradului de participare conștientă a omului în progres în toate domeniile.

***Cuvinte-cheie:** inovație, tehnologie, educație artistică estetică*

Abstract

In the context of the current curricular reform of the Romanian education, it is natural that the use of educational software in artistic-esthetic education activities in the teaching-learning-evaluation process and the students' attitude toward artistic-esthetic education should be placed at the center of the current concerns of the Romanian school. Therefore, it is necessary for the school to provide the student with the necessary means for his continuous progress in knowledge and adaptation. This progress must focus on cultivating supple, dialectical thinking, ensuring the appropriation of logical, creative systems, learning methods and tools through its own activity based on educational software in the development of an artistic-esthetic culture adapted to the environment of life.

The concern for the gradual establishment of a motivational field appropriate to any form of work the student carries out is a pedagogical requirement of organizing work in school. Any pedagogical research is undertaken for the continuous development and improvement of the learning process, it must aim at generalizing the positive experience or

creating a new experience. Research to create new experiences more closely corresponds to current trends in the development of science, with the increase in general of the degree of conscious participation of man in progress in all fields.

Keywords: Innovation, technology, artistic-esthetic education

Introducere

Lucrarea de față are ca scop analiza corespondenței dintre utilizarea softurilor educaționale și atitudinea elevilor de primar față de școală, în special față de educație artistic estetică.

Obiectivul principal: determinarea relației dintre utilizarea softului educațional în activitățile de educație artistic estetică în procesul predare-învățare-evaluare și atitudinea elevilor față de educație artistic estetică, promovarea ideii că educația artistic estetică ar trebui să conțină și conținuturi de educație artistic estetică aplicată, ce pot fi realizate cu ajutorul softurilor educaționale instalate pe calculatoarele din laboratorul școlii, de acasă, pe tablete sau telefoane mobile.

De ce încă un studiu despre tehnologie și atitudinea față de școală? Pentru că tehnologia este prezentă peste tot, pe când o atitudine pozitivă față de educație se pare că este tot mai puțin întâlnită în rândurile elevilor; pentru că tehnologia este folosită cu plăcere de elevi (și de mulți profesori), însă nu în mod înțelept, ocupându-se mult timp pe care ar putea să-l folosească mai bine.

Aș dori, de asemenea, să-i încurajez prin acest studiu pe profesorii tehnofobi, pe cei care, din diverse motive, nu folosesc câtuși de puțin tehnologia în general și softuri educaționale în special, în procesul de predare-învățare- evaluare. Folosirea softurilor educaționale le va permite elevilor să devină mai activi în procesul de învățare.

1. Considerente teoretice

Jocurile educative au ca țintă atingerea unui scop didactic, prin aplicarea inteligentă a unui set de reguli - îl implică pe elev într-un proces de rezolvare de probleme.[1, p 134] Instrumente cum ar fi: table interactive, calculatoare, telefoanele personale și videoproiectoarele pot ajuta la creșterea interesului elevilor prin variațiunile pe care le aduc în procesul instructive educative. Tehnologia va fi tot mai importantă pentru generațiile viitoare de elevi. Dacă îi expunem pe elevi la provocări interesante care includ tehnologia și în special aceste softuri educaționale, îi vom încuraja să lupte pentru a atinge așteptări înalte din lumea reală. Orice absolvent de primar trebuie, astăzi, să fie familiarizat cu tehnologia.

Softurile educaționale îi poate ajuta pe elevi să abordeze chestiuni mai complexe decât arta operele e artă cu care sunt obișnuiți. Ele le permite elevilor să crească de la simpla reproducere a unor teoreme la explorare și descoperire. Elevii sunt capabili să pătrundă mai adânc în diferite aspecte estetice. Învățarea devine distractivă pentru ei. Utilizarea tehnologiei multimedia nu mai este o surpriză în procesul de învățământ conformându-se aportul utilizării acesteia în asigurarea reușitei școlare a elevilor la orice vârstă. Dezvoltarea acestora de-a lungul timpului a fost foarte rapidă și variată, astfel de la funcțiile inițiale simple de arhivare și redare s-au creat aplicații și softuri educaționale cu scopuri și obiective educaționale precise, putând fi considerate instrumente de predare-învățare- evaluare.

În cadrul orelor de educație artistic estetică, aplicarea softurilor educaționale poate avea ca efect nu numai asigurarea achizițiilor cognitive și înțelegerea conceptuală, ci și aducerea într-o perspectivă ludică a acestei discipline. Este posibil ca ei să aibă inteligență artistic estetică nativă (inteligențele multiple – Gardner), dar să nu o manifeste deoarece nu a fost învățat cu să apeleze la ea. Ca și inteligența, atitudinea este o variabilă psihologică reală, latentă dar neobservabilă în mod direct și care se exprimă în comportamente diferite, interpunându-se între motivele acțiunii și efectuarea ei. Componentele atitudinilor sunt:

- cognitivă (cunoștințele subiectului legate de obiectul atitudinii sau de proprietățile atribuite obiectului)
- afectivă (subiectului îi place/ displace obiectul atitudinii)
- conotativă (comportamentul intențional legat de obiect) [4, p 79]. Diferențele date de individualizare se traduc printr-un comportament diferit față de o activitate sau un obiect.

Una din directivele învățământului modern este aceea a individualizării și particularizării învățării. Aceasta este mult mai ușor de realizat prin utilizarea atât a tehnologiilor în sine cât și a aplicațiilor și softurilor existente. Prezentarea conținuturilor și a informațiilor se poate realiza sub mai multe forme – imagini, texte, video – devenind mult mai ușor de asimilat. Principiul învățării interactive este susținut de utilizarea softurilor educaționale în învățarea matematicii. Accesul la informație se realizează mult mai ușor, iar atingerea obiectivelor se poate realiza independent și particularizat.

Curriculumul actual se raportează mult mai mult la noile educații, aducându-le în centrul procesului de predare-învățare. Profesorii trebuie să fie conștienți de potențialele beneficii ale tehnologiei în clasă atunci când este folosită în concordanță cu teoriile pedagogice și instrucționale sănătoase. Din această perspectivă, a modernității, ar trebui să se țină pasul și în vederea utilizării celorlalte dispozitive în afara calculatorului, cum ar fi tableta și smartphone-ului, asta deoarece elevii, în special cei de primar, au din ce în ce mai mult acces la aceste instrumente, au posibilitatea de a utiliza diverse aplicații pentru aceste instrumente, ei ar trebui să fie conștientizați că pot utiliza anumite aplicații care să îi ajute, nu să substituie învățarea.

Virtualitatea, păstrându-și înțelesurile etimologice din rădăcina indo-europeană de „wir”= curaj, virtute, valoare, voință, virtuozitate, nu contrastează dihotomic cu realitatea sau cu umanul. În paradigma postmodernă, se consideră, din acest punct de vedere, că realitatea virtuală poate fi înțeleasă ca o realitate mediată prin tehnologiile informaționale și comunicaționale, iar procesul de virtualizare reprezintă o valorificare creativă a valențelor multiple ale umanului. Această valență creativă se manifestă prin forța interpretativă a realităților din jurul activităților cognitive, pragmatice, a relaționărilor din jurul ființei umane, deci implicit și a realității virtuale care devine interpretativă și socială. Pe baza acestei logici, tehnicitatea nu este o prelungire intrinsecă a corporalității sau a imaginației, nu este subsumată totalmente umanului, ci reprezintă o relație mediată a acestuia cu tehnicul, manifestându-se ca mijloc, și nu ca mod autonom de ființare. Virtualitatea ca mod de manifestare are loc la intersecția ființei umane cu tehnicul, cu mașina, fiind o prelungire a naturii ontologice și epistemologice, o prelungire extindere a corpului și a minții individuale.

„Virtualul este coevoluția ființei umane cu mașinile computaționale sub forma unei interfațări complementare la fel cum pielea corpului separă și simultan, unește 16 exteriorul

trupului cu interiorul său, interfața digitală, indiferent de natura ei, generându-se ca spațiu al reciprocității, mediază între ființa umană și alteritatea tehnologică” [2, p 10]. Metafora utilizată este sugestivă pentru a reda nu doar abordarea osmotică, dar și viziunea umanistă a coexistenței civilizației între tehnicitate și umanitate de-a lungul întregii evoluții istorice, nu doar din ultima jumătate de secol. Cu alte cuvinte, virtualitatea nu reprezintă decât un element, un produs al dezvoltării societății contemporane, al tehnicii și descoperirilor actuale, așa cum cartea a fost un produs al tiparului în perioada gutenbergiană.

Tot din perspectiva analizei acestor instrumente, trebuie apreciată mobilitatea acestor instrumente, deoarece trebuie apreciat faptul că acestea pot fi utilizate în orice sală de curs și acasă sau în activitățile extrașcolare. Aceste dispozitive sunt ușoare, de dimensiuni reduse, au autonomie și pot fi transportate și folosite cu mare ușurință. Ele permit elevilor să fie mai activi și mai autonomi în procesul de învățare, favorizând individualizarea și diferențierea învățării.

2. Considerente practice

Folosirea dispozitivelor mobile la orele de educație artistic estetică motivează elevii și îi determină să fie mai angajați în procesul învățării. Folosirea aplicațiilor (apps) de pe dispozitivele mobile, îi conectează mai mult cu arta aplicată, îi face să fie mai creativi și le oferă oportunități pentru activități colaborative, activități în grup (în clasă dar și în afara clasei, la teme sau proiecte școlare), pentru învățarea reciprocă (peer learning) și pentru primirea de feedback de la profesor.

Kellner sesizează ca specific pentru societatea contemporană manifestarea accentuată a culturii media. Pentru poziționarea critică în fața acestui fenomen socio-cultural este nevoie de pedagogia media înțeleasă ca teorie critică a societății în contextul în care „comunicarea a devenit un fenomen de civilizație totală” [3, p. 12]. Astfel Kellner asociază culturii media următoarele dimensiuni [3, 13]: „cultură a imaginii” vizând preponderent simțul auzului și al văzului; - „cultură industrială” organizată pe bazele producției în serie menită largului consum; - „cultură high-tech” combinând cultura, comunicarea și tehnologia și având ca rezultat noi forme, configurații bazate pe media și tehnologie. Așadar, poziția adoptată de Kellner în privința necesității pedagogiei media este afirmată clar: „Este deci, important, pentru cei care trăiesc și mor într-o societate media și de consum, să învețe să-i înțeleagă, să-i interpreteze și să-i critice sensurile și mesajele. În cultura media contemporană, mijloacele dominante de informare și deconectare sunt o sursă profundă și adesea prost percepută de pedagogie culturală: ele contribuie la educarea noastră, arătându-ne cum să ne comportăm și ce să credem, să simțim, să gândim (...). În consecință, „alfabetizarea” în domeniul criticii media este o sursă importantă pentru individ și cetățean, de învățare a modului de a face față acestui mediu cultural înșelător.

Utilizarea acestor instrumente în școală nu este lipsită de probleme, deoarece sistemul educațional românesc nu este pregătit pentru aplicarea tehnologiei multimedia. Aceste probleme se înregistrează în ceea ce privește disponibilitatea acestor instrumente în școli, a rețelelor de internet, dar și disponibilitatea profesorilor de a utiliza aceste dispozitive și soft-uri educaționale. O altă problemă este și tentația elevilor de a deschide și alte aplicații simultan, aplicații care nu au scop educativ, din acest motiv profesorii trebuie să pregătească foarte bine aceste activități, să le dea elevilor sarcini clare și feed-back, să folosească aceste

activități pentru a face elevii mai activi și mai angajați în procesul învățării și a le facilita învățarea în contexte cât mai diferite. Pentru realizarea unor produse sau rezultate concrete în urma activității există foarte multe aplicații. Printre aplicațiile folosite de mine și care au fost bine primite de elevi se numără: Canva și Edpuzzle.

Aceste aplicații pot facilita și activitățile în grup sau proiectele colaborative. Sarcinile pot fi împărțite între elevi în așa fel încât unii să filmeze, alții să fotografieze, sau să realizeze prezentarea rezultatelor utilizând aplicațiile date.

Atitudinea față de educație artistic estetică este un proces intens, cu mai multe variabile, cu posibilități de revenire, de schimbare, nepermanent. Este posibil ca elevilor să le placă arta, deși nu se manifestă în mod frecvent în timpul orelor de la clasă.

CONCLUZII

Elevii au o atitudine pozitivă în timpul activităților artistice estetice fiind atrași de utilizarea softurilor educaționale în condițiile utilizării acestora pe o perioadă consistentă de timp și nu sporadic. În baza strictă a studiului realizat rezultatele structurează concluzia că elevii își pot îmbunătăți atitudinea față de exprimarea artistică în mediul virtual prin utilizarea softurilor în cazul în care ei pot accesa oricând aceste softuri, iar aplicabilitatea lor depășește programa școlară (latura distractiv – creativă a softurilor educaționale).

Atitudinea elevilor față de învățare poate fi îmbunătățită numai prin utilizarea la clasă a metodelor și mijloacelor de învățământ activ-participative și prin integrarea elementelor specifice vieții copiilor. Ea trebuie să facă apel la toate instrumentele ce au devenit uzuale pentru aceștia: smartphone și tabletă pentru a preveni învechirea perspectivei asupra acestei discipline.

Din punct de vedere strict personal consider că utilizarea softurilor educaționale și a aplicațiilor duce la sporirea interesului elevilor pentru această explorarea spațiului virtual dintr-o perspectivă critică, dar este necesar ca și cadrele didactice să dispună de instrumentele și abilitățile necesare aplicării acestor softuri educaționale pentru a putea fi eficiente.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT Ioan, RADU Ion T., POPESCU Elena, VLĂSCLEANU Lazăr. *Didactica*. 1997, București: E.D.P., 148 p, ISBN 97-30-5844-0
2. DINESCU, Lucia Simona. *Corpul în imaginarul virtual*. 2007, Iași: Polirom. 296 p, ISBN 978-973-16-0641-2
3. RACHIERU, Adrian Dinu *Douglas Kellner și materialismul cultural, în Douglas Kellner*, Cultura media, Institutul European, 2001, Iași, 416 p, ISBN 973-611-118-0
4. ZLATE, Mielu, *Introducere în psihologie*, Polirom, 2015, Iași, 413 p, ISBN 978-973-46-5829-9

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE ȘI SOCIALE LA ADOLESCENȚII AFLAȚI ÎN SITUAȚII DE RISC

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND SOCIAL SKILLS IN ADOLESCENTS IN RISKY SITUATIONS

Alina Gabriela BĂIAȘU,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, (MOLDOVA)

Doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației

E-mail: alibaiasu@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0002-0122-4044

CZU: 159.922.8.072

Rezumat

Schimbările majore din cadrul societății românești și ritmul trepidant de viață și-au pus și își pun amprenta asupra personalității în formare a adolescenților. Timpul tot mai puțin petrecut în familie, plecarea părinților în străinătate, efectele stresului la nivel biologic, emoțional, cognitiv și comportamental, schimbările rapide și uneori dramatice din sfera profesională, sunt doar câțiva factori care conduc la o realitate uzuală și deja acceptată în școlile românești: violența verbală și fizică, consumul de tutun și alcool, consumul și traficul de droguri, comportament sexual deviant.

Adesea, școala lasă la întâmplare educația socioemoțională a elevilor, supralicitând unilateral pregătirea școlară. În ultimii ani, un număr considerabil de cercetări au arătat legătura dintre abilitățile socioemoționale și succesul, eficiența școlară. Învățarea și încurajarea manifestării unor astfel de abilități în școală ajută elevii să își mărească capacitatea de integrare la nivel cognitiv, la nivelul emoțiilor și comportamentelor, ceea ce contribuie la apariția unor relații și atitudini pozitive în școală și în viața de zi cu zi a elevilor.

***Cuvinte-cheie:** adolescenți, program de consiliere, abilități emoționale și sociale, comportamente de risc.*

Abstract

The major changes within the Romanian society and the throbbing rhythm of life have made their mark on the personality of adolescents in formation. The less and less time spent in the family, the departure of parents abroad, the effects of stress at the biological, emotional, cognitive and behavioral level, the rapid and sometimes dramatic changes in the professional sphere, are just a few factors that lead to a common and already accepted reality in Romanian schools: verbal and physical violence, tobacco and alcohol consumption, drug use and trafficking, sexual behavior.

Often, the school leaves the socio-emotional education of the students at random, unilaterally over-bidding the school preparation. In recent years, a considerable number of researches have shown the link between socioemotional skills and school success, effectiveness. Learning and encouraging the manifestation of such skills in school helps students to increase their ability to integrate at the cognitive level, at the level of emotions and behaviors, which contributes to the emergence of positive relationships and attitudes in school and in the daily life of students.

Cuvinte-cheie: adolescenți, program de consiliere, abilități emoționale și sociale, comportamente de risc.

Introducere

Aflați în pragul integrării lor într-un mediu socio-economic și politic fluctuant, marcat de schimbări rapide și interese particulare de multe ori, într-un mediu cultural sufocat de influențe și preluări necritice din alte culturi (și subculturi), adolescenții pot fi victimele tentațiilor legate de consumul de droguri și alcool, de sexualitate, de aventură, sau ale confuziei și anxietății legate de viitorul lor profesional. Ieșirea din copilărie marchează sfârșitul unui echilibru afectiv. Psihismul este invadat de noi pulsuni și de noi dorințe. Reactivarea acestor pulsuni explică multe schimbări de comportament care surprind anturajul. Adolescentul poate experimenta din nou o perioadă de opoziție penibilă, refuzând orice propunere din partea părinților. Nu este niciodată mulțumit de alegerile pe care i le propun părinții. Nu-l interesează nimic. Pare să caute mereu cearta la masă. Are ieșiri violente. Cu alte cuvinte, adolescența poate fi considerată o “vârstă a derutei” [2, p.77].

Importanța crescândă a prietenilor nu reduce importanța familiei. Factorii familiari care influențează profund dezvoltarea sunt cantitatea de dragoste pe care o oferă părinții, cantitatea de autonomie pe care i-o permit copilului, gradul de receptivitate la părerile acestuia, anxietatea cu care se implică în viața copilului și măsura în care se bazează pe tehnici autoritare de disciplină. Același rol îl are și cadrul didactic care contribuie la fel de mult la formarea stimei de sine și a succesului școlar. Clasele primare oferă elevului posibilitatea de a se compara cu ceilalți și de a lucra, de a învăța, de a se juca sub îndrumarea adulților din afara familiei. Rolul acestor adulți este acela de a oferi copiilor șansa de a experimenta succesul, de a se simți bine cu propria lor persoană (imagine de sine reală) și de a le menține entuziasmul și creativitatea [4, p. 9].

1.Cadrul teoretic

Inteligența de tip cognitiv, rațional și performanța academică nu-i pregătesc pe adolescenți pentru confruntarea cu aceste probleme. Dobândirea abilităților emoționale asigură persoanei sănătatea emoțională. Daniel Golman, în cartea sa *Inteligența emoțională*, prezintă rezultatele unor cercetări care arată că dezvoltarea emoțională a elevilor este decisivă pentru succesul lor în viață și nu doar pentru rezultatele școlare. Un sondaj efectuat asupra unui număr mare de părinți și profesori din diverse țări (Goleman, 1995) a relevat o tendință mondială a generației actuale de copii de a avea mult mai multe probleme emoționale decât în trecut. Aceștia sunt mai singuri și mai deprimați, mai furioși și mai nestăpâniți, mai emotivi și mai înclinați să devină anxioși din orice, mai impulsivi și mai agresivi.

Presiunea din partea grupului este resimțită cu putere de către adolescenți. Influența grupului poate afecta deciziile adolescenților în mod direct. Așa se întâmplă în situațiile în care adolescenții sunt constrânși să își asume riscuri ce ar putea fi de altfel evitate. Indirect, dorința adolescenților de a fi acceptați de către grup, sau frica de a fi respinși, îi poate împinge să facă lucruri pe care în mod obișnuit nu le-ar face [4, p. 12]. Soluția depinde de felul în care noi considerăm potrivită pregătirea tinerilor pentru viață. E tot mai evident faptul că școala lasă la întâmplare educația emoțională a elevilor, supralicitând unilateral pregătirea școlară. Prin urmare, se impune o nouă viziune în privința a ceea ce școlile pot face pentru a asigura o formare completă a elevilor care să le permită o mai bună adaptare la realitățile cotidiene.

Analizând diversitatea și gravitatea problemelor cu care se confruntă elevii în școli, trebuie să fim de acord că implementarea unor programe educaționale de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale a devenit astăzi, mai necesară decât oricând.

Goleman (1995) ne mai atrage atenția asupra unei presiuni morale a societății contemporane. Trăim o perioadă în care egoismul, violența și sărăcia spiritului au ajuns a fi trăsăturile definitorii ale unei societăți decadente. Subscriem și noi acestei observații și atenționăm că elevului de astăzi, îndeosebi adolescentului aflat la vârsta împlinirii caracterului, i se vorbește tot mai puțin despre suflet, despre conștiința morală, despre valori, despre ideal sau despre eroism. În curriculumul său supraîncărcat de tematica științifică, a cărei importanță nu o contestăm, educației morale i se rezervă un spațiu mult prea mic sau chiar inexistent. Există tot mai multe dovezi că dimensiunile axiologice ale individului își au originea în capacitățile emoționale ale acestuia. Iată așadar un argument esențial pentru importanța inteligenței emoționale în stabilirea conexiunilor dintre sentimente și caracter. Cei care sunt sclavii impulsurilor au mult de suferit din punct de vedere moral, deoarece tocmai capacitatea de a controla impulsurile este ceea ce susține clădirea caracterului. Similar, rădăcinile altruismului se regăsesc în abilitatea de a descifra corect și de a răspunde adecvat la emoțiile celorlalți; a fi indiferent la nevoile sau disperarea celuilalt echivalează cu lipsa de afecțiune [3, p. 358].

Anii adolescenței abundă în experiențe care sunt trăite pentru prima oară, în tentații legate de fumat, de consumul de alcool și droguri, de sexualitate, de aventură. Modul în care adolescenții parcurg această etapă, felul cum reacționează la toate aceste tentații devine subiect de preocupare, de îngrijorare chiar, pentru adulții semnificativi din viața lor. Educația bazată pe inteligența emoțională va oferi mai multă pace și mai puțin stres. Este o metodă de a ne regăsi simțul echilibrului atunci când îngrijorarea ne copleșește, copiii încep să se bată, cooperarea se transformă în conflict, adolescenții se revolt, iar membrii familiei nu știu ce să facă mai întâi. [1, p. 18].

Studiile indică faptul că acei copii care au dezvoltate abilitățile sociale se vor adapta mai bine la mediul școlar și vor avea rezultate mai bune; copiii cu abilități sociale slab dezvoltate (*ex. copiii care se comportă agresiv – fizic sau verbal, copiii care au dificultăți în a se integra într-un grup de persoane noi*) au o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament; astfel, copiii care sunt izolați de grup au un risc crescut pentru abandon școlar, delincvență juvenilă, probleme emoționale (anxietate, depresie). Prin urmare, a ști să-ți faci prieteni și să interacționezi cu ei în mod adecvat influențează sănătatea emoțională a persoanei. Lipsa abilităților sociale îi face pe unii copii să fie ținta ironiilor din partea altor colegi deoarece copii mai agresivi observă că aceștia nu au modalități de a se apăra. Ei au mai multe probleme de adaptare la școală și sunt predispuși spre delincvență juvenilă și consum de substanțe. În concluzie, dezvoltarea abilităților sociale reduce factorii de risc asociați cu performanțele școlare scăzute, asumarea comportamentelor de risc și asigură sănătatea emoțională a persoanei.

De aceea, una dintre prioritățile consilierilor școlari este de a găsi cea mai bună cale de a-i orienta pe copii/adolescenți într-o direcție pozitivă. Sarcina noastră, alături de părinți și profesori, este să ne asigurăm că ei ajung niște adulți echilibrați, integrați social, cu cât mai puține accidente pe parcurs, și să-i ajutăm dacă drumul se mai înfundă.

Scopul cercetării de față rezidă în elaborarea, implementarea și validarea unui program educațional adresat atât elevilor, cât și cadrelor didactice, vizând dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la adolescenții aflați în situații de risc, prin intermediul metodelor și tehnicilor specifice consilierii psihopedagogice.

Programul se adresează în primul rând profesorilor consilieri (psihologi, pedagogi, sociologi) din cadrul cabinetelor de asistență psihopedagogică de la nivelul școlilor, ca un exemplu de bune practici, dar se urmărește să poată fi adaptat și pentru profesorii diriginți.

Obiectivele cercetării:

1. Selectarea unui grup de adolescenți aflați în situații de risc (cu număr mare de absențe, cu repetenție, cu proleme familiale, cu consum de alcool, comportament agresiv) pentru realizarea studiului.
2. Conceperea unui program educativ pentru dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la acești adolescenți, în zece ședințe de consiliere de grup.
3. Aplicarea acestui program adolescenților din grupul-țintă.
4. Adaptarea programului pentru utilizarea de către profesorii diriginți la clasă, în cadrul orelor de consiliere și orientare.

Ipoteza cercetării:

- În urma aplicării programului de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale la adolescenții aflați în situații de risc, se va constata o îmbunătățire a stimei de sine și a relațiilor interpersonale în cadrul grupului de lucru.

Descrierea grupului-țintă:

■ **Subiecții:** 10 adolescenți, 4 fete și 6 băieți, elevi în clasa a X-a, selectați din clasele a X-a de la Liceul Tehnologic „Ion Bănescu” Mangalia, pentru a participa în cadrul modulului de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale.

■ **Criteriile de selecție:**

- numărul mare de absențe în anul școlar 2020-2021;
- rezultate școlare slabe și situație de repetenție (2 elevi);
- situație familială care-i dezavantajează (părinți plecați în străinătate, divorțați, separați etc.);
- implicarea în situații conflictuale la nivelul clasei/școlii;
- acordul adolescenților pentru a se implica în acest program, disponibilitatea lor de a participa constant la ședințele de lucru.

Au fost aleși elevi care au manifestat de-a lungul anului școlar probleme de relaționare cu colegii, profesorii sau părinții, care întâmpină dificultăți în controlul unor emoții intense (de exemplu furia sau tristețea), care au experimentat situații familiale, școlare și sociale cu mare încărcătură emoțională (înfiere, nașterea unui copil, repetenție, divorțul părinților, conflicte puternice cu părinții, colegii sau profesorii).

Elevii au provenit din mai multe clase, încercându-se crearea unui grup nou, care să nu se construiască pe structuri grupale mai vechi. În felul acesta, s-au putut forma și exersa abilitățile sociale de inițiere și menținere a unei relații și de integrare în grup.

Metode și tehnici utilizate:

- Metoda biografică (Anamneza)
- Observația
- Conversația euristică
- Dezbateră
- Studiul de caz
- Problematizarea
- Tehnica rezolvării de probleme și antrenamentul asertiv
- Tehnici prin care se facilitează autoreglarea emoțională
- Povestiri și metafore terapeutice
- Teste și exerciții aplicative
- Lucrul în echipă

Etapele desfășurării programului

1. Etapa de pregătire și organizare
2. Etapa **de aplicare a programului**

Desfășurarea a **zece sesiuni** de optimizare comportamentală pentru dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale adolescenților aflați în situații de risc a urmărit un anumit algoritm.

3. Etapa finală

Descrierea sintetică a celor 10 ședințe de consiliere de grup

Ședințele 1-3

➤ Primele 3 ședințe au vizat:

- deblocarea și motivarea adolescenților pentru experiența de grup;
- crearea unui climat securizant, prin asigurarea cunoașterii și intercunoașterii, care să permită depășirea reticențelor, rezistențelor, punând bazele unei comunicări eficiente.

S-au folosit metode și tehnici specifice consilierii psihopedagogice, precum: exerciții de spargere a gheții, expunere, conversație euristică, povestirea, completarea fișei de lucru, exprimarea metaforică.

Ședințele 4-8

Următoarele 3 ședințe au avut ca scop informarea privind **emoțiile și abilitățile emoționale**, apoi exersarea acestora din urmă, prin: fișe cu informații și prezentări PowerPoint; teste și exerciții aplicative, fișe de activitate.

Ședințele 7 și 8 au avut în vedere informarea privind **emoțiile și abilitățile sociale**, apoi exersarea acestora din urmă, prin: fișe cu informații și prezentări PowerPoint, fișe de activitate („Harta relațiilor interpersonale”), studii de caz.

Ședințele 9-10

- Ultimele 2 ședințe au urmărit fixarea și amplificarea calității achizițiilor cognitive, afective și comportamentale dobândite, prin intermediul metaforei și lucrului în echipă: *realizarea Blazonului echipei, discutarea experiențelor emoționale și de interrelaționare trăite pe parcursul ședințelor de consiliere, aplicarea unui test de inteligență emoțională.*

2. Rezultatele cercetării

Prezentarea și analiza datelor

Programul de consiliere pentru dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la acești adolescenți aflați în situații de risc a constat în conceperea și desfășurarea a zece ședințe de consiliere de grup.

Interpretarea psihopedagogică a rezultatelor

În urma monitorizării rezultatelor școlare și a comportamentului elevilor din grupul de lucru în timpul orelor și, pe cât posibil, al pauzelor, la încheierea semestrului I al anului școlar 2021 - 2022 s-au putut constata:

- numărul de absențe a scăzut cu 10% în cazul lui A.C., cu 30-40% în cazul lui N.M.A. și B.A-M. și cu 70% în cazul lui C.N.G. față de începutul anului școlar în curs;
- îmbunătățirea performanței academice a tuturor subiecților: A.M. și B.G. au medii de 5 la materiile de repetenție din anul școlar trecut, iar restul mediilor sunt peste 6; ceilalți subiecți au medii între 6 și 10, aproximativ 30% dintre acestea cu minimum 1 punct mai mari decât pe semestrul I;
- comportamentele agresive verbale ale subiecților B.A.M., F.M.I., D.L. au scăzut ca intensitate și frecvență, după evaluarea colegilor și a profesorilor de la clasă.

Analiza efectelor programului pe baza interviewării adolescenților participanți la ședințele de consiliere de grup a reliefat în foarte mare măsură atingerea obiectivelor. Răspunsurile lor au reflectat:

- aprofundarea cunoașterii de sine și a cunoașterii celorlalți: *„despre mine am aflat că sunt o fire prea închisă și nu comunic prea mult cu colegii; despre ceilalți am aflat că sunt la fel de sensibili ca și mine și că au și ei nevoie de prieteni”* ;
- îmbunătățirea stimei de sine: *„am învățat cum să fiu cu colegii”*; *„mi-a fost ușor să mă împrietenesc cu noii colegi”*; *„ce am aflat despre mine - că îmi place să fac echipă cu alții, despre ceilalți – că sunt gălăgioși și amuzanți”*;
- creșterea coeziunii de grup: *„am observat că dacă lucrezi în grup este mult mai bine, că unde sunt mulți puterea crește”*; *„lucrând în grup am câștigat experiență, am descoperit prieteni noi, am învățat lucruri noi”*;
- exersarea abilității emoționale de recunoaștere și împărtășire a propriilor emoții: *„am descoperit că îmi pot spune toate supărările atât în cuvinte cât și prin desene; m-am simțit foarte bine și am rămas plăcut impresionată atât de ceea ce am avut de făcut cât și de ceea ce am scris eu”*;
- optimizarea relaționării interpersonale: *„pentru mine activitatea de consiliere a fost amuzantă, distractivă și o bună ocazie de a mă apropia de colegii mei; am învățat să-i apreciez mai mult pe cei din jur”*; *„am învățat să am răbdare și să-i ascult și pe alții”*; *„am învățat că trebuie să ne respectăm pe noi înșine, dar și pe cei din jur”*.

Exercițiile-suport pentru atingerea obiectivelor au avut în vedere îmbinarea într-un mod flexibil a unui număr cât mai mare de metode și tehnici, realizându-se în final o experiență de maturizare afectivă, cognitivă și comportamentală.

CONCLUZII

Beneficii ale consilierii de grup:

- S-a creat un climat securizant, deschis, care să permită pe viitor o comunicare autentică;
- S-a dezvoltat capacitatea adolescenților de a oferi suport comprehensiv, empatic, stimulat în relațiile interpersonale;
- S-au dezvoltat abilități de lucru în echipă;
- A crescut motivația adolescenților pentru școală.

Cercetarea a constituit și un bun prilej de comunicare și relaționare între psiholog și colegii profesori la clasele a X-a.

- **Un punct slab** l-a constituit faptul că ședințele nu au putut fi filmate. La propunerea consilierului în acest sens, adolescenții din grupul de lucru au refuzat categoric.
- **Dificultăți** au fost întâmpinate inițial în motivarea subiecților pentru a participa activ la ședințele de grup, în prezența colegilor din alte clase. De asemenea, unii adolescenți au manifestat reticențe și suspiciune în etapa de culegere a datelor anamnestice. Unii adolescenți au lipsit la 1-2 ședințe de grup (A.C., C.N.G., D.L.), principalul motiv fiind că au lipsit și de la școală și nu puteau veni numai la ședința de consiliere. O dificultate importantă a fost cea legată de realizarea temelor de casă.

De-a lungul ședințelor și în urma evaluării finale s-a constatat că desenul – ca tehnică expresivă și simbolică a fost preferatul subiecților. Au desenat cu plăcere, au colaborat în utilizarea culorilor, și-au apreciat reciproc produsele activității.

De la o ședință la alta s-a observat o evoluție în manifestările emoționale și comportamentale ale adolescenților: trecerea de la rezervă, suspiciune, timiditate la autodezvăluire, colaborare, implicare și inițiativă.

În urma ședințelor de consiliere de grup, adolescenții au reușit să se cunoască mai bine pe ei înșiși și unii pe alții. Au descoperit că au unele pasiuni comune. Au simțit faptul că sunt acceptați în grup fără condiționare, că sunt acceptați așa cum sunt (beneficiu de ”creștere” afectivă). Exercițiile aplicate au fost un bun prilej pentru ca fiecare copil să-și sporească încrederea în forțele proprii, să-și optimizeze implicit imaginea de sine. S-a creat astfel un climat securizant, deschis, care să permită pe viitor o comunicare autentică. S-au pus bazele unei motivații pozitive pentru participarea la ședințele de grup, dar și pentru prezența la școală, activitatea de consiliere fiind identificată cu „ceva legat de școală”.

Pentru adolescenți a fost un bun prilej de interacțiune, de afirmare a propriilor idei, opinii. Consilierul a stimulat comportamentele cooperante, tolerante și a contracarat apariția oricărui comportament agresiv. Au fost încurajați să-și afirme ideile și subiecții mai timizi, emotivi. De asemenea, adolescenții au fost susținuți în exprimarea unui număr cât mai mare de idei și soluții. Au fost astfel stimulate și resursele creative. S-a dezvoltat capacitatea de a oferi suport comprehensiv, empatic, stimulat în relațiile interpersonale.

O contribuție importantă a avut-o grupul în valorizarea calităților și aptitudinilor subiecților. Gratificările exprimate prin aplauze sau investire în anumite roluri au adus un sentiment de mulțumire personală fiecărui adolescent, de creștere a stimei de sine. În final, adolescenții au conștientizat și verbalizat efectele pozitive ale comunicării și lucrului în echipă. Ei au apreciat faptul că au putut coopera și s-au putut inspira din ideile celorlalți. Au conștientizat că au învățat cum să muncească în grup, să se respecte unii pe alții, să se ajute,

să facă schimb de idei. Au ajuns să se simtă bine împreună. S-a amplificat astfel dorința de a se întâlni și de a-și petrece timpul împreună. Aceasta este o dovadă a faptului că a crescut coeziunea grupului.

Originalitatea lucrării constă în modalitatea de îmbinare a tehnicilor și algoritimizarea celor 10 pași spre atingerea obiectivelor propuse. Sedințele de consiliere de grup s-au desfășurat după o structură inedită, aleasă de consilier, care poate fi îmbunătățită, ea fiind un punct de pornire pentru activitatea consilierilor școlari și un reper pentru profesorii diriginți. Conținutul ședințelor acoperă o arie largă de cunoștințe și abilități utile pentru integrarea echilibrată în viața socială.

Proiectarea și susținerea unor programe educaționale de prevenire și combatere a comportamentelor dezadaptative sunt apanajul consilierului școlar și reprezintă - alături de alte activități de consiliere și educaționale derulate în școală – “cartea sa de vizită”, pătrunderea sa ca profesionist apreciat și respectat în mediul școlar și social.

BIBLIOGRAFIE

1. ELIAS, Maurice J., TOBIAS, Steven E., FRIEDLANDER, Brian S. *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. București: 2003 (Curtea Veche Publishing). 304 p. ISBN 978-669-834-7.
2. CLERGET, S. *Criza adolescenței*. București: 2008 (Editura Trei). 312 p. ISBN 978-973-707-204-7.
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: 2001 (Curtea Veche Publishing). 536 p. ISBN 978-606-44-0072-7
4. OPRE, Adrian. *Prevenția și terapia tulburărilor emoționale și comportamentale din mediul școlar. Suport de curs*. Cluj-Napoca: 2007 (Universitatea Babeș-Bolyai). 99 p.

ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ PRIN JOC LA COPIII PREȘCOLARI

EXPERIENTIAL LEARNING THROUGH PLAY IN PRESCHOOL CHILDREN

Amalia ENACHE,

*Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,
doctorand (ROMÂNIA)*

E-mail: amigeoenache@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0003-4606-6016

CZU: 373.2.025

Rezumat

Învățarea prin joc a apărut ca o strategie importantă pentru a promova implicarea copiilor preșcolari și dezvoltarea abilităților. Acest studiu își propune să determine rolul și importanța învățării experiențiale prin joc la copiii preșcolari. Jocul este modul în care ne raportăm la lume și unii la alții. Prin implicarea activă cu idei și cunoștințe și, de asemenea, cu lumea în general, vedem copiii ca fiind mai bine pregătiți să facă față realității. Din această perspectivă, învățarea prin joc este crucială pentru dezvoltare pozitivă, sănătoasă, indiferent de situația copilului. Implementarea tehnicilor de învățare experiențială prin joc favorizează o mai bună înțelegere a noului conținut decât simpla participare la învățare. Pentru a înțelege pe deplin natura procesului trebuie să luăm în considerare diferitele moduri de învățare care influențează identificarea și exploatarea oportunităților.

***Cuvinte-cheie:** jocul, învățarea prin joc, învățarea, învățarea experiențială.*

Abstract

Learning through playing has emerged as an important strategy to promote preschooler engagement and skill development. This study aims to determine the role and importance of experiential learning through playing in preschool children. Playing is how we relate to the world and to each other. By actively engaging with ideas and knowledge, and also with the world in general, we see children better equipped to cope with reality. From this perspective, learning through playing is crucial for positive, healthy development, whatever the child's situation is. Implementing experiential learning techniques through playing fosters a better understanding of new content than simply participating in learning lessons. To fully understand the nature of the process we need to consider the different ways in which learning influences the identification and exploitation of opportunities.

***Keywords:** play, learning through play, learning, experiential learning.*

Introducere

Copiii posedă un potențial uimitor și natural de a învăța datorită curiozității și impulsului lor firesc. Dewey (1910) a făcut legătura între experimentarea naturală a copiilor în joc și procesul de cercetare științifică. Copiii mici au, de asemenea, o imaginație și inventivitate care îi ajută să creeze idei noi și oportunități și o motivație puternică de a se conecta și de a se angaja cu ceilalți, copiii sunt intrinsec motivați să se joace, ceea ce determină învățarea și dezvoltarea de noi abilități. Jocul valorifică potențialul copiilor și are

rol central în pregătirea copiilor pentru provocările din copilărie și până la vârsta adultă. Prin urmare, deși vine de la sine, jocul trebuie și el sprijinit de mediu pentru a fi productiv [4].

Jocul

Literatura de specialitate oferă diverse definiții ale jocului. Sunt autori care consideră jocul o activitate specifică copilăriei, alții afirmă că este o activitate care continuă până la bătrânețe. Unii autori atribuie jocului un rol important în dezvoltarea intelectuală, psihomotrică și socială, alții sunt de părere că jocul provoacă doar plăcere. Jocul este văzut de asemenea ca modalitatea ideală de cunoaștere a copilului, cu caracter universal.

Din prisma teoriei sale J. Piaget definește jocul ca activitate dominantă a copilăriei: “Jocul este o asimilare a propriei activități, oferindu-i acestei activități alimentația necesară și transformând realul în funcție de multiplele trebuințe ale copilului” [15, p. 51]. Pentru E. Claparede jocul este “prima formă de activitate a copilului, la care copilul recurge instinctiv pentru a cunoaște mediul înconjurător, activitate urmată de imitație” [3, pp. 65-66]. U. Șchiopu specifică “jocul este un fenomen tranzitoriu, un mijloc de exprimare și exteriorizare a trăirilor în forme concrete de conduită” [18, p. 17]. P. Popescu-Neveanu în Dicționarul de psihologie definește astfel: “Jocul dezvoltă percepțiile și reprezentările, dar și procesele psihice intelectuale, memoria, gândirea, imaginația” [16, p. 396]. K. Buhler definește jocul ca “o activitate alimentată de satisfacție funcțională ce se menține nemijlocit prin aceasta, sau datorită acesteia” [24, p. 79]. L. S. Vîgotski prezintă jocul ca “izvorul dezvoltării, creând și zonele dezvoltării celei mai apropiate” [24, p. 321]. D. B. Elkonin explică jocul “această recreare de activitate umană prin care se detașează din această esență socială, propriu-zis umană - sarcinile și normele relațiilor dintre oameni” [5, p. 20]. A. N. Leontiev spune că “jocul este transpunerea în plan imaginar a vieții reale, pe baza transfigurării realității și a preluării aspirațiilor, tendințelor, dorințelor copilului”; “jocul este o activitate de tip fundamental, cu rol hotărâtor în evoluția copilului, constând în reflectarea și reproducerea lumii reale într-o modalitate proprie copilului, rezultat al interferenței dintre factorii bio-psiho-sociali” [20, p. 10]. I. Albușescu surprinde diferența dintre joc și joacă: “Joacă liberă, interacțiunea, cu intervenția tuturor potențialilor, gândurilor și mișcărilor fizice ale copilului este cea care înglobează, într-o formă satisfăcătoare, imaginile și interesele acestuia” [1, p. 35].

Cerința pentru învățarea prin joc a copiilor este aceea prin care ei trebuie să experimenteze și să fie susținuți decât direcționați. Jocul lor este ghidat de adulți, dar li se oferă mai multă acțiune, libertatea de a face, își dirijează propriile activități.

În cadrul psihologiei dezvoltării, cercetările despre joc au fost inspirate de scrierile lui Vîgotski (1978). Acesta a susținut că, în timpul jocului, când acesta este spontan și este inițiat de copil, se exercită controlul asupra propriei activități, își pun provocări adecvate și așa își creează propria zonă proximală de dezvoltare în cadrul căreia învățarea este cel mai puternic îmbunătățită [23].

Un număr de studii revizuite au demonstrat că preșcolarii sunt capabili să îndeplinească sarcini în joc la niveluri semnificativ mai mari decât în cele în care nu se regăsește jocul. Whitbread (2015) a revizuit o serie de studii, inclusiv un studiu observațional la copii de 3-5 ani în 32 de unități preșcolare, oferind dovezi privind comportamentele de autoreglare care au fost cel mai frecvent observate la copii în timpul jocului colaborativ,

inițiat de copil [25]. Lipsa de joc afectează negativ dezvoltarea creierului și abilitățile de rezolvare a problemelor. Intervențiile de joacă sunt utilizate pe scară largă ca tratament pentru copiii care se luptă să dezvolte abilități socio-emoționale, inclusiv stabilirea de relații pozitive cu semenii [7].

Multe studii internaționale măsoară acum abilitățile holistice, cum ar fi învățarea socio-emoțională, gândirea creativă, competența globală, inovația și dezvoltarea fizică [21; 22]. Organizațiile interguvernamentale precum Națiunile Unite recunosc că abilitățile, cunoștințele și valorile de care copiii au nevoie pentru a se dezvolta în viitor depășesc cu mult competența în domeniile tradiționale de învățare, cum ar fi alfabetizarea și calculul. Pe măsură ce tehnologia progresa și locurile de muncă evoluează, guvernele și sistemele educaționale realizează că este necesară o viziune mai holistică asupra educației și învățării, pentru a-i echipa cel mai bine pentru a prospera și, în cele din urmă, pentru a-și atinge întregul potențial ca adulți în societate [6].

Cercetările indică învățarea prin joc ca pe o pedagogie promițătoare, care este în mod corespunzător extinsă în scopurile și rezultatele învățării [11]. Există, totuși, provocări semnificative pentru integrarea învățării prin joc în practică. Primul obstacol este semantic. Jocul este un fenomen complex greu de definit [12]. Se prezintă o provocare – aceea că însăși baza învățării este o noțiune contestată. Mai mult, definiția jocului este de a angaja într-o activitate pentru distracție sau recreere, mai degrabă decât într-un scop real [13].

O definiție utilă pentru învățarea prin joc ar trebui să includă cercetările contemporane despre experiențele de joc ale copiilor, să abordeze rolul copilului și al adultului și rezultatele învățării dorite ale abordării. Cercetătorii au descoperit caracteristici care întruchipează experiențe de joc educaționale: cele care sunt semnificative, antrenante în mod activ și atractiv din punct de vedere social [26]. Mai mult, jocul a fost recent redefinit ca un spectru sau continuum care implică activitatea dirijată de copil, precum și activitatea dirijată de adulți [17], aducând claritate rolurilor adultului și copilului în facilitarea învățării prin joc.

Definim învățarea prin joc ca atunci când: copiii își dezvoltă abilități holistice prin interacțiunea cu oameni, obiecte și reprezentări în experiențe active, semnificative și atractive din punct de vedere social [26]; experiențele sunt concepute și facilitate pentru a utiliza eficient resursele disponibile și pentru a integra oportunități conduse de copii, ghidate și conduse de profesor [11].

1. Teoria învățării experiențiale

Primele metode de învățare pe care le cunoaștem sunt cele folosite în familie și se referă la prezentarea unor modele care apoi sunt imitate. Metoda cea mai frecvent utilizată este cea bazată pe acțiune am făcut - am văzut - am crezut. Toate acestea conduc către acumularea unor informații importante și conduc la stabilirea unor relații sociale încă de la vârste foarte mici. Principalele categorii de metode de predare utilizate acum sunt comunicare orală, explorare și metoda bazată pe acțiune. Fiecare dintre acestea oferind copiilor informații, însă în funcție de fiecare personalitate acestea vor putea fi reținute și apoi utilizate într-o măsură mai mare sau mai mică.

Învățarea deprinderilor practice și a noțiunilor științifice prin expunere orală și citit are o eficiență extrem de scăzută și de aceea în învățământul de masă se utilizează foarte frecvent demonstrațiile teoretice și cele frontale sau prin intermediul metodelor multimedia. Din

nefericire puțini copii preșcolari realizează experimente și au ocazia să le prezinte colegilor sau părinților. David Kolb ne prezintă modul în care percep copiii învățarea prin experiment și modul în care acesta conduce către observarea reflexivă și conceptualizare. Există o recunoaștere tot mai mare a faptului că prin învățarea experiențială, prin învățarea activă centrată pe elev, educația este îmbunătățită în comparație cu învățarea tradițională. Teoria învățării experiențiale (ELT) ne spune că experiența de achiziție și transformare este esențială pentru procesul de învățare [10]. Teoria învățării experiențiale este o perspectivă integrativă care combină constructele de cunoștințe anterioare, percepție, cunoaștere și experiență. Ca atare, ea ne oferă oportunitatea de a descoperi de ce unii indivizi dobândesc și transformă informații în moduri diferite, cum le combină cu stocurile de cunoștințe existente și de ce aceste comportamente au ca rezultat abilități diferite de recunoaștere a oportunităților și exploatare. Atunci când este implicat în procesul de recunoaștere a oportunităților, teoria învățării experiențiale poate oferi unele clarificări de ce copiii dezvoltă anumite comportamente și cunoștințe cognitive, structuri care au un impact pozitiv asupra capacității lor de a recunoaște oportunitățile. Acest articol explică faptul că o parte din variația comportamentului și a cunoștințelor care afectează procesul de identificare și exploatare a oportunităților se bazează pe existența asimetriilor de învățare - adică indivizii își dobândesc și își transformă experiențele (învață) în diferite moduri. Prin furnizarea acestei conexiuni, acest articol va: spori bogăția conversației academice, permițând o înțelegere sporită a nuanțelor dintre învățare și cunoaștere; oferă o înțelegere mai detaliată a procesului de cunoaștere și exploatare a oportunităților.

Modelul lui Kolb este imaginat circular și presupune că fiecare individ va parcurge toate cele patru tipologii, în ordinea propusă de autor: experimentare concretă sau învățarea prin experiență; reflectare/observare sau învățarea prin examinare; abstractizare/conceptualizare sau învățarea prin explicitare și experimentarea activă sau învățarea prin aplicare. Experiența concretă sau a simți înseamnă a percepe informația. Judecățile se întemeiază pe simțuri. Aceste persoane consideră abordările teoretice lipsite de utilitate, învață cel mai bine din exemple în care pot fi implicați ei înșiși. Se relaționează cu egalii lor nu cu reprezentanți ai autorității. Munca în echipă îi ajută să obțină succes. Fiind autonomi în învățare au nevoie de un profesor facilitator.

Observarea și reflexia sau a privi reflectă felul în care anumite aspecte ne influențează viața. Aceste persoane se bazează pe observații sistematice în judecățile pe care le emit. Le plac prelegerile și expunerile pentru că acestea permit observare imparțială. Preferă evaluarea externă. Au nevoie de un profesor care este expert, formulează sarcini de lucru și oferă sugestii. Abstractizarea și generalizarea sau a gândi presupune a compara cum anumite lucruri se potrivesc cu experiența noastră. Aceste persoane sunt orientate mai mult înspre simboluri și obiecte decât înspre oameni. Învață cel mai bine în situații de învățare impersonale, care evidențiază teoriile și permit analiza sistematică. Le plac studiile de caz, lecturile și exercițiile de gândire. Ceilalți îl ajută prea puțin în învățare. Experiența activă sau a face trimite înspre felul în care informațiile noi oferă posibilități pentru a fi utilizate în acțiuni. Învață cel mai bine când sunt antrenați în proiecte, dezbateri de grup sau rezolvarea temelor de casă. Sunt introvertiți și doresc să atingă totul. Le place să vadă totul și-și stabilesc propriile criterii după care decid relevanța informațiilor.

Pentru a se produce învățarea cel care învață trebuie să parcurgă toate cele patru stadii. Un instrument util în dezvoltarea abilităților de învățare este aplicarea constantă a modelului propus de Kolb. Acest model consideră că un ciclu de învățare s-a încheiat atunci când au fost parcurse toate cele patru stiluri. Pentru o experiență completă de învățare se pornește întotdeauna de la acțiune, se observă rezultatele, se iau decizii și se realizează planificarea următoarei experiențe.

Kolb afirmă: “Prin alegerile lor de experiențe, oamenii se programează pentru a înțelege realitatea prin diferite grade de accent pe aprehensiune sau înțelegere” [10, p. 64]. Fiecare individ are, de asemenea, o preferință pentru transformare. Jung (1977) afirmă că toți avem tendința de a avea o preferință pentru diferite tipuri de învățare mecanisme de învățare și că interacțiunile complexe ale minții noastre și haosul mediului în care trăim contribuie la explicarea faptului că există o mare variabilitate în procesul de învățare. Circumstanțele exterioare și dispoziția interioară favorizează frecvent un mecanism, îl restricționează sau îl împiedică pe celălalt; prin urmare, predominanța unui mecanism apare în mod natural [9, p. 12].

Experiențele copiilor în grădiniță pot fi diferite în funcție de felul fiecăruia de a fi, dar și de stimulii pe care îi întâlnește zilnic. Cei care au ocazia să-și pună întrebări, să experimenteze, să caute răspunsuri sau să discute cu alți copii subiecte concrete, de viață ajung să înțeleagă mai târziu de ce învață. Cu alte cuvinte învățarea capătă sens și este dorită. Centrele de științe, construcții, arte, nisip și apă sunt extraordinare pentru că oferă experiențe și experimente noi mereu.

Parker și Thomsen (2019) au rezumat o serie de factori cheie de succes din literatură, după cum urmează: factori elevi - care aduc experiențe anterioare, abilități și cunoștințe la clasă care pot împiedica sau sprijini implementarea strategiilor care, de exemplu, necesită un limbaj oral puternic sau abilități de luare a deciziilor; facilitare - profesorii au înțeles și au folosit strategii esențiale, și-au înțeles elevii, au organizat învățarea, și-au adaptat abordarea pentru a satisface nevoile copiilor și au acționat ca mentori sau ghiduri pentru ei [14].

Profesorii știau și înțelegeau ce sunt și ce nu sunt pedagogiile ludice și aveau suficiente cunoștințe ale subiectului pentru a ghida investigațiile [11];

- proiectare - cadrele didactice au conceput activități care se bazează pe experiențele, cunoștințele și nevoile de învățare ale copiilor; au inclus obiective pe termen lung și scurt, au fost bazate pe dovezi, bine planificate și structurate, au combinat tipuri de facilitare și au încurajat gândirea și abilitățile de ordin superior [2];
- rezultatele învățării: pedagogiile ludice eficiente au acoperit profunzime, nu ampolare, au inclus evaluare multidimensională și integrată și au permis o oarecare flexibilitate în implementare [19];
- școală, sistem și comunitate - conducerea de susținere și o abordare integrală a școlii pentru implementarea pedagogiilor ludice, inclusiv sprijinul pentru conducere, planificarea, programarea, timpul, spațiul fizic și resursele sunt vitale pentru succes.

Atunci când părinții sunt implicați activ și dețin convingeri și valori care se aliniază cu abordările ludice, succesul este mai probabil.

Designul experienței de învățare reunește intențiile de învățare și experiența jocului. Preocuparea cheie este cum să folosiți toate resursele disponibile (elevi, materiale, profesori și

mediul de învățare) pentru a realiza cel mai bine intențiile pentru experiența de învățare. Materialele senzoriale, cum ar fi jucăriile, ustensilele sunt instrumente care fac parte integrantă din clasă în scopul pregătirii copilului pentru o viață independentă și al dezvoltării abilităților motorii fine și brute. Interacțiunea copiilor cu materialele are dublul scop de a oferi informații utile profesorului observator și, de asemenea, de a sprijini capacitatea copilului de a se concentra și de a dezvolta autocontrolul [8]. Caracteristicile modelelor de joc sunt activități și întrebări care sunt relevante și semnificative pentru copii, deoarece integrează concepte și abilități din curriculum cu interesele și experiențele copiilor.

Cheia învățării experiențiale la grădiniță constă în identificarea unor teme, unor povești și unor jocuri care să le dea copiilor o stare de confort, plăcere, entuziasm și bucurie. Experimentele simple, cu materiale din natură care explică textele citite, poveștile și lumea înconjurătoare sunt cele mai îndrăgite. Fiecare copil va îndrăgi experimentele și va învăța din propriile descoperiri care apoi le vor da curaj să rezolve probleme mai complicate și vor deschide drumul către dorința de a ști.

CONCLUZII

Analiza literaturii anterioare a arătat că învățarea experiențială este potrivită pentru a fi implementată în învățământul preșcolar, deoarece experiența este principala sursă de învățare și dezvoltare în rândul copiilor preșcolari. Punctul forte al învățării experiențiale este că aceasta implică copilul în învățarea activă și autoreglarea. În procesul de învățare, toate domeniile de dezvoltare a copilului trebuie să fie luate în considerare, iar integrarea între subiecte este necesară. Jocul cu alți copii, privitul acestora și învățând de la ei, poate fi una dintre modalitățile prin care învățarea ludică își exercită efectul. Desigur, este necesar să se adapteze punerea în aplicare a învățării experiențiale pentru o mai mare eficiență.

În cele din urmă, sunt necesare cercetări suplimentare în context local pentru a face adaptări pentru implementarea învățării experiențiale în învățământul preșcolar.

Cercetările viitoare ar putea explora acest lucru în continuare, comparând când și cum copiii învață de la alți copii față de adulți prin joc. Dovezile că jocul sprijină învățarea sunt considerabile. În plus, înțelegerea învățării s-a extins foarte mult în ultimele decenii pentru a include gândirea creativă, rezolvarea problemelor și învățarea socio-emoțională ca abilități esențiale.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, Ion, CATALANO, Horațiu. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: E. D. P., 2018, ISBN: 9786063104992.
2. BLOCK, Karen, GIBBS, Lisa, STAIGER, Petra, GOLD, Lisa, JOHNSON, Britt, MACFARLAINE, Susie, LONG, Caroline, TOWNSEND, Mardie. *Growing community: The impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools*. Health Education and Behavior, 2021, 39(4), 419–432. <https://doi.org/10.1177/1090198111422937>.
3. CLAPAREDE, Edouard. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: E. D. P., 1975, pp. 65 - 66.
4. DEWEY, John. *How we think*. Boston: DC Heath & Co Publishers, 1921, [citat la 18.10.2022]. Disponibil: https://openlibrary.org/books/OL7236952M/How_we_think.
5. ELKONIN, Daniil Borisovici. *Psihologia jocului*. București: E. D. P., 1980, p. 79.

6. ERNST, Jasmine, REYNOLDS, Arthur. Preschool instructional approaches and age 35 health and well-being. *Prev. Med. Rep.*, 2021 23:101498. doi: 10.1016/j.pmedr.2021.101498.
7. GITLIN-WEINER, Karen, SANDGRUND, Alice, SCHÄFER, Charles. *Play Diagnosis and Assessment*. 2nd, Hoboken: John Wiley, 2000, pp. 599 - 620. ISBN: 978-0-471-25457-7
8. GRAY, Peter. *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*, 2011, volume 3, 443–463. ISSN: ISSN-1938-0399.
9. JUNG, Carl, Gustav. *Collected works of Carl Jung*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1977.
10. KOLB, David. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
11. LOUISE, Marbina, CHURCH, Amelia, TAYLER, Collette. *Victorian early years learning and development framework: Evidence paper: Practice principle 6: Integrated teaching and learning approaches*. Retrieved from the State of Victoria. Department of Education and Training, 2011 website at: [https://www.education.vic.gov.au/](https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/eviintegtec). Documents/childhood/providers/edcare/eviintegtec.
12. MASTRANGELO, Sonia. *Harnessing the Power of Play Opportunities for Children With Autism Spectrum Disorders*. 2009, doi: 10.1177/004005990904200104.
13. OXFORD UNIVERSITY PRESS. *Learner's Dictionaries*. Marea Britanie, 2020, [citată la 17.10.2022]. Disponibil online la: <https://www.lexico.com/definizione/play>.
14. PARKER, Rachel, THOMSEN, Bo Stjerne. *Learning through play at school. A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. Billund: Fundația LEGO, 2019. ISBN: 978-87-999589-6-2.
15. PIAGET, Jean. *Psihologia copilului*. București: E. D. P., 1969, p. 51.
16. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, pp. 396 - 397.
17. PYLE, Angela, DANNIELS, Erica. *A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play*. *Early Education and Development*, 2017, Volume 28, pp. 274 - 289. [https://doi: 10.1080/10409289.2016.1220771](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771)
18. ȘCHIOPU, Ursula. *Probleme psihologice ale jocului*. București: E. D. P., 1975, p. 17.
19. SCHWARTZ, Marc, SADLER, Philip, SONNERT, Gerhard, TAI, Robert. *Depth versus breadth: How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework*. *Science Education*, 2008, 93, 798–826. doi: 10.1002/sce.20328
20. TACIU, Ramona Radut. *Pedagogia jocului: de la teorie la aplicații*. Cluj - Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2004, ISBN: 973-686-572-X.
21. UNESCO. *Raport global de monitorizare a educației: Educație pentru oameni și planetă: crearea unui viitor durabil pentru toți (ED-2016/WS/33/Rev)*. Paris: Biblioteca digitală UNESCO, 2016.

22. VINCENT-LANCRIN, Stéphan, URGEL, Joaquin, KAR, Soumyajit, JACOTIN, Gwénaél. *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
23. VÍGOTSKI, Lev. Seminovici. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner și S. Scribner., E. Sauberman Cambridge: Harvard University Press, 1978, pp. 92–104. doi: 10.2307/j12.
24. VYGOTSKY, Lev. Seminovici. *Notițe Conspect la prelegerile de psihologia copiilor de vîrstă preșcolară*. În ELKONIN, D. B. *Psihologia jocului*. București: E. D. P., 1980, pp. 320 - 328.
25. WHITEBREAD, David. JAMESON, Helen. BASILIO, Marisol. *Play beyond the Foundation Stage: play, self-regulation and narrative skills*. În J. Moyles (Ed.) *The Excellence of Play*. 4th Ed. Maidenhead: Open University Press, 2015, pp. 84 - 93. 9780335264186.
26. ZOSH, Jennifer, HIRST-PASEK, Kathy, HOPKINS, Emily, JENSEN, Hanne, Claire LIU, Claire, NEALE, Dave, SOLIS, Lynneth, WHITEBREAD, David. *Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum*. *Front Psychol.* 9:1124, 2018, doi: 10.3389/fpsyg.2018.01124.

ONLINE EDUCATION – A CHALLENGE FOR CHANGING AND ACQUIRING NEW SKILLS

EDUCAȚIA ONLINE – O PROVOCARE PENTRU SCHIMBARE ȘI ÎNSUȘIRE DE NOI ABILITĂȚI

Andrei GUȚU,

Școala Gimnazială Omega, Târgu Mureș, Profesor (ROMÂNIA)

E-mail: prof.andreigutu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4809-474X>

CZU: 37.018.43

Rezumat

Problemele cu care s-a confruntat sistemul de educație în timpul crizei pandemice au ajutat foarte mult la construcția unui sistem hibrid: online și offline. Însă, în continuare, este nevoie de un plan strategic, de finanțare, de un management performant, de o colaborare strânsă între actorii decizionali și de o programă adaptată pentru îmbunătățirea educației online în situații excepționale.

Educația online, în sine, a fost o alternativă foarte bună pe vremea pandemiei și va rămâne, cred, importantă pentru instituțiile de învățământ. Educația online a fost o provocare utilă pentru schimbare și însușire de noi abilități, cadrele didactice îmbunătățindu-și capacitățile de cunoaștere a tehnologiilor online, cunoscând programe electronice cu care pot organiza lecții captivante, ușor de înțeles și plăcute copiilor.

Cuvinte-cheie: educație, online, îmbunătățire, abilități, colaborare, tehnologii.

Abstract

The problems faced by the education system during the pandemic crisis have greatly helped build a hybrid system: Online and offline. However, a strategic plan, financing, efficient management, close collaboration between decision-makers and a tailored curriculum for improving online education in exceptional situations is still needed.

Online education itself was a very good alternative during the pandemic and will, I believe, remain important for educational institutions. Online education has been a useful challenge for changing and acquiring new skills, teachers improving their knowledge of online technologies, knowing electronic programs with which they can organize captivating, understandable and enjoyable lessons for children.

Keywords: education, online, improvement, skills, collaboration, technologies.

Introducere

Lucrarea de față prezintă câteva aspecte importante ce vizează schimbările produse în învățământ prin introducerea educației online, precum și a beneficiilor care pot apărea datorită acestui proces educațional. În cadrul articolului am argumentat că educația online nu trebuie să fie o piedică pentru cadrele didactice și managerii instituțiilor de învățământ ci o oportunitate pentru prezent și viitor, care să aducă plus valoare în ceea ce privește facilitarea

procesului educațional, indiferent de nivel, îmbunătățirea comunicării dintre școală și părinte, precum și a modului de transparență a activităților unității școlare.

1. Noi abilități, performanțe și oportunități educaționale

În ultima perioadă, sistemul educațional a cunoscut un șir de schimbări, datorate, în mod special, pandemiei de Coronavirus. Aceste schimbări trebuie să-i facă mai conștienți pe profesori și managerii educaționali pentru a avea soluțiile necesare la îndemână și a fi mult mai pregătiți pentru alte probleme cu care s-ar putea confrunta domeniul educațional. Desigur, atât profesorii cât și elevii vor trebui să își îmbunătățească drastic abilitățile digitale, ceea ce va schimba fundamental relația dintre cadru didactic și elev și relația dintre instituția de învățământ și familia elevului. De asemenea, este necesar ca și societatea civilă să se implice mult mai activ în problemele educaționale pentru a sugera îmbunătățiri constructive, în special în ceea ce privește învățarea la distanță și aplicarea corectă a instrumentelor digitale [1].

În același timp, profesorii alături de elevi, părinți și managerii educaționali, trebuie să fie autodidacți, învățând din propriile experiențe și din experiențele altora. Să avem în vedere că elevii astăzi nu se mai concentrează doar pe conținut, ci analizează strategiile și metodele de învățare, precum și relațiile stabilite între participanții la comportamentul de învățare. Tehnologia a ajutat foarte mult continuarea activităților de învățământ la distanță în timpul închiderii școlilor. Oricum, unele dintre activitățile de predare obișnuite, cu prezența fizică, nu pot fi desfășurate online, având un impact negativ asupra bunei învățări. Este evident că astăzi trăim într-o lume tehnologizată, în care revoluția digitală este tot mai evidentă în multe domenii. Tehnologiile informaționale, inteligența artificială, precum și sfera roboticii nu pot fi ignorate având în vedere impactul acestor domenii în societate și interesul lor pentru multe părți ale societății moderne, și care pot aduce avantaje enorme, mai ales educației online [3].

Învățarea online cere o investiție considerabilă, o pregătire specializată pentru a asigura mijloacele necesare de instruire, modernizarea metodelor de predare, mai ales din perspectiva pregătirii profesorilor, elevilor și părinților elevilor. Totodată, este nevoie de o implicare activă pe câteva aspecte concrete, cum ar fi: 1) Pregătirea digitalizată a organizației școlare pentru a permite învățarea online; 2) Instruirea elevilor pentru dezvoltarea abilităților de utilizare a calculatorului, accesarea internetului, utilizarea corectă a resursele online, abilități de autoevaluare, organizare, capacitatea de comunicare în grup, responsabilitate, promptitudine în rezolvarea sarcinilor; 3) Instruirea cadrelor didactice în domeniul digital, la fel este foarte importantă. Profesorii trebuie să acumuleze experiență relevantă în utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare, cunoștințe și abilități în organizarea lecțiilor online prin diferite mijloace electronice [2].

La începutul pandemiei de Covid-19, sistemul educațional din Republica Moldova dar și din întreaga lume a trebuit să se adapteze urgent unei noi realități accentuând necesitatea investițiilor în tehnologie informațională, resurse și formare astfel încât fiecare elev să aibă acces la educație [4].

Închiderea școlilor, suspendarea orelor și întreruperea activităților sportive pe termen mediu au generat o problemă majoră cu care a trebuit să se confrunte societatea: cum asigurăm continuarea procesului de învățare? Cum asigurăm dreptul la educație în mediile defavorizate? Se poate dezvolta învățământ online și care vor fi consecințele acestei schimbări? Cum se poate realiza o evaluare obiectivă cu riscuri cât mai reduse de fraudă?

Toate aceste probleme reprezintă unele dintre preocupările cele mai importante în ce privește învățământul online, mai ales că încă nu există în acest moment un orizont clar pentru revenirea la o situație normală. Pandemia a scos la iveală mai multe probleme din domeniul învățământului, cum ar fi: lipsa infrastructurii, a protocoalelor și a metodelor de lucru online [5].

Pandemia a prins sistemul de stat complet nepregătit iar cel particular, a reacționat și s-a adaptat mai rapid noilor provocări pentru a trece la învățământul online. Sistemul de stat, mai greoi, cu inerție mare la schimbare a preferat inițial să oprească cursurile și apoi le-a cerut profesorilor să le țină online. Din acest moment s-a instaurat haosul: fiecare profesor a făcut cât și cum a putut. Fără protocoale și soluții la nivel național, unii profesori s-au străduit să țină orele online, alții au trimis fișe pentru lucru, dar mulți au lucrat prin intermediul rețelelor sociale [6].

În rezultatul mai multor sondaje de opinie, mai mulți profesori și elevi au preferat totuși învățământul clasic, care permite o componentă de socializare, extrem de necesară copiilor. Oricum, în cazul existenței pandemiei, sănătatea copiilor e pe primul loc, chiar dacă procesul de învățare va suferi prin trecerea în online. În acest sens, pentru a minimiza impactul învățământului online sau mixt, trebuie analizate provocările ridicate de sistemul online, în același timp merită analizate țările care au implementat deja învățământul online și merită aplicată metodologia care s-a dovedit eficientă. Doar căutând soluții împreună, cadrele didactice alături de părinți, elevi, managementul școlilor și a autorităților publice centrale și locale, uniți și solidari, vom putea să le oferim copiilor un sistem de învățământ cât mai bun [5].

Lecțiile învățate în această perioadă trebuie cu siguranță luate în serios, astfel încât școala de după pandemie să valorifice abilitățile, competențele și resursele digitale dezvoltate acum iar astfel de cercetări pot deveni suport decizional pentru viitoarele politici educaționale ale decidenților, oferind o diagnoză precisă și consistentă a situației la nivelul întregului sistem de învățământ, cu o largă acoperire geografică. Dacă competențele digitale pot fi formate în timp relativ scurt și prin efort personal, digitalizarea conținuturilor presupune un efort mai amplu și de durată, însă în această perioadă acest proces a fost accelerat. Experiența didactică în spațiul on-line a produs schimbări la nivelul credințelor, atitudinii, competențelor și abilităților didactice care, cu siguranță, vor fi capitalizate [7].

CONCLUZII

Cu siguranță că, introducerea educației online nu a avut doar părți negative în procesul educațional ce a contribuit la scăderea calității învățării în rândul elevilor dar a adus și lucruri pozitive prin identificarea și aplicarea noilor instrumente, metodologii și strategii de comunicare eficientă în învățământ. Din punctul meu de vedere, educația tradițională trebuie nu doar să fie adaptată și reformată, dar acest proces reformativ trebuie să cuprindă oportunitățile de inovare și astfel să devină mai deschisă pentru a răspunde cerințelor actuale ale elevilor.

O soluție de redresare a domeniului educațional este o reformă a sistemului de pregătire și de evaluare a cadrelor didactice, de la un modul psihopedagogic și până la toate etapele de grad, eliminarea birocrăției prin digitalizarea școlilor și oferirea de tool-uri și soft-uri astfel încât să putem avea un management al clasei cu sistem digital performant, ceea ce ar

însemna și îmbunătățirea procesului educațional. Indubitabil, experiențele de învățare la distanță au oferit până în prezent lecții valoroase, inclusiv cu privire la importanța de adaptare rapidă a sistemului de învățământ la realitățile variate.

BIBLIOGRAFIE

1. Punct de vedere privind educația on-line [online]. Academia Română. București, 2020.
4 p. [citată 28.10.2022]. Disponibil la:
https://academiaromana.ro/mediaAR/pctVedereAR/2020/d0728-Punct_de_vedere_Educatia_on-line_si_educatia_in_clasa.pdf
2. Școala online – între necesitate și progres. Revista „Educație și noi orizonturi” [online].
Nr. 2 / Septembrie 2020. 154 p. ISSN: 2734 5491. ISSN-L 2734 – 5491 [citată 27.10.2022]. Disponibil la:
<https://academiaabc.ro/wp-content/uploads/2020/09/Scoala-online-%E2%80%93-intre-necesitate-si-progres.pdf>
3. BOTNARIUC Petre, GLAVA Cătălin, CUCOȘ Constantin, IANCU Daniel E.. Școala online - elemente pentru inovarea educației [online]. Raport de cercetare evaluativă. Editura Universității din București. București 2020. 77 p. ISBN: 978-606-16-1164-5. [citată 27.10.2022]. Disponibil la:
https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf
4. Pandemia de COVID-19 aduce la suprafață o altă urgență națională [online]. București, 2020 [citată 25.10.2022]. Disponibil la: <https://www.unicef.org/romania/ro/>
5. Manuela PETRESCU. Cum a mers învățământul online în România, în timpul pandemiei. Probleme și soluții [online]. București, 2020 [citată 25.10.2022]. Disponibil la:
<https://s9.ro/1fw4>
6. Raport despre educația din timpul pandemiei [online]. București, 2020 [citată 26.10.2022]. Disponibil la: <https://s9.ro/1fw5>
7. Un an de școală online. Premise pentru inovarea educației [online]. București, 2021 [citată 27.10.2022]. Disponibil la:
<https://www.uvt.ro/blog/un-an-de-scoala-online-premise-pentru-inovarea-educatiei-2/>

EDUCAȚIA FINANCIARĂ PRIN RESURSE DIGITALE ÎN CLASA VIITORULUI

FINANCIAL EDUCATION THROUGH DIGITAL RESOURCES IN THE CLASSROOM OF THE FUTURE

Lidia SABĂU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, (MOLDOVA)

Doctorand, Școala Doctorală de Științe ale Educației,

Universitatea „Vasile Alecsandri”, profesor asociat (ROMÂNIA)

Școala Gimnazială „Mihai Drăgan”, profesor învățământ primar, (ROMÂNIA)

E-mail: sabaulidia05@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-2858-7232

CZU: 37.04:336

Rezumat

Pe fondul problemelor generale ale societății în vremurile actuale, lipsa unei educații financiare se face resimțită în fiecare gospodărie în care există nemulțumiri legate de bani, nu ajung resursele financiare de la o lună la alta, sau se fac împrumuturi fără o informare prealabilă foarte aprofundată, ori nivelul de trai se află la un nivel de insuficiență materială. Această lacună din formarea indivizilor asigură, în schimb, o multitudine de frustrări, atât pentru adulți, cât și pentru copii, frustrări alimentate permanent de limitările impuse de insuficiența banilor. Analiza noastră critică dorește să dezvăluie în articolul prezent motivele care stau la baza nivelului scăzut de educație financiară, motive care duc, inevitabil, la situarea popoarelor pe niveluri diferite de dezvoltare economică, socială și personală a indivizilor, conform statisticilor OECD, necesitatea unor resurse digitale în educația financiară a elevilor, deoarece educația banilor ar trebui să înceapă cât mai curând, dar și o imagine ideală a Clasei Viitorului, unde elevii merg cu drag la școală, dornici de o formare personală adaptată prezentului și viitorului, printr-o învățare asertivă și prin achiziția unor competențe menite să conducă elevul la o dezvoltare personală, la o integrare pe piața muncii, dar și la o prosperitate personală.

***Keywords:** educație financiară, resurse digitale, clasa viitorului*

Abstract

On the background of the general problems of society in current times, the lack of financial education is felt in every household where there are dissatisfactions related to money, financial resources do not arrive from one month to the next, or loans are made without very thorough prior information, or the standard of living is at a level of material insufficiency. This gap in the formation of individuals, in turn, ensures a multitude of frustrations for both adults and children, frustrations constantly fueled by the limitations imposed by the insufficiency of money. Our critical analysis wants to reveal in the present article the reasons behind the low level of financial education, reasons that inevitably lead to the situation of peoples on different levels of economic, social and personal development of individuals, according to OECD statistics, the need for digital resources in the financial education of students, because money education should start as soon as possible, but also an ideal image of the Class of the Future, where students go to school with love, eager for a

personal training adapted to the present and the future, through assertive learning and through the acquisition of skills designed to lead the student to personal development, to integration in the labor market, but also to personal prosperity.

Keywords: educație financiară, resurse digitale, clasa viitorului

Introducere

Necesitatea unei educații financiare se face simțită tot mai mult în viața societății în care trăim, deoarece o multitudine din aspectele de ordin economic s-au digitalizat deja sau sunt pe cale să devină digitale: plăți online, administrarea unui cont de economii online, contractare de credite prin internet banking, operațiuni bancare fără prezență fizică la bancă etc. [8].

Perioada pandemiei de COVID-19 a grăbit digitalizarea, iar viața oamenilor și activitățile lor trebuia să continue într-un fel sau altul. Digitalul a preluat, astfel, foarte multe din acțiunile care se desfășurau fizic din: domeniul sănătății, viața economică, viața socială, educația, serviciile. Datorită distanțărilor fizice impuse, vizitele la medic s-au desfășurat prin intermediul sistemelor electronice; cumpărăturile, spre exemplu, au început să se facă prin intermediul plăților online; în domeniul social oamenii s-au întâlnit virtual, respectând distanțarea fizică impusă de restricții; orele de la școală s-au transformat în școală online, într-o clasă virtuală [12]. Ultimii ani au adus, din păcate, o înstrăinare a oamenilor, motiv pentru care există mai puțină empatie, mai puțină interacțiune între semeni, dar și o implicare emoțională mai redusă. Gadgeturile au acaparat din atenția și concentrarea oamenilor, orientându-le spre ecranele dispozitivelor. Chiar dacă socializarea fizică a avut de suferit, oamenii s-au transformat, fără o inițială intenție, din punct de vedere al emotivității, al gândirii, al percepției, al formării personale.

Viața fiecărui individ a fost influențată, în măsură diferită, de pandemie: unii au început să petreacă mai mult timp în mediul online decât înainte, căutând variante noi de comunicare prin intermediul internetului, care oferă câteva aspecte pozitive: utilitate, rapiditate și interacțiune [10].

Pentru a face față provocărilor actuale e nevoie urgentă de formare rapidă și de învățare din mers a unor aspecte ce țin de adaptarea individului la cerințele societății și ale economiei. Existența unei educații financiare poate ajuta individul să facă față unor crize neașteptate, iar lipsa unei astfel de educații poate duce la decizii eronate atunci când vine vorba despre bani. Creditele doar cu buletinul, spre exemplu, pot constitui decizii pripite și pot conduce la datorii pe termen lung, dacă nu se studiază piața sau dacă banii împrumutați nu au scopul de a produce o plus valoare. Creditele de consum (pentru electrocasnice, autoturisme, vacanțe), creditele de nevoi personale și descoperirile de cont aduc cu sine dobânzi mai mereu nejustificate, dar dacă clientul are un grad de satisfacție imediat, aceste detalii nu sunt tratate cu importanța cuvenită la momentul achiziționării, întrucât foarte multe contractări de credite și foarte multe cheltuieli se fac pe fond emoțional [4].

Se ridică astfel întrebarea: facem noi, oamenii, cheltuieli emoționale, fără a ne gândi la consecințele financiare pe termen mediu și lung? Din păcate, răspunsul este pozitiv, iar acest răspuns este generat, de fapt, de mentalitatea oamenilor care nu au o minimă educație financiară și se hazardează în cheltuieli nenecesare.

1. Factori determinanți ai nivelului scăzut de educație financiară

Datele statistice cele mai recente ale OECD plasează țările pe niveluri diferite de dezvoltare economică, inclusiv România și Republica Moldova, datorită faptului că în unele țări se pune serios problema educației elevilor și aspecte care țin de formarea lor ca indivizi primează: disciplina, autonomia, cooperarea, independența, formarea financiară etc. [3]. Statele tributare mentalității comuniste, cu sisteme de predare tradiționale învechite au rămas la un stadiu de subdezvoltare, pentru că progresul înseamnă informație actuală, precum și o adaptare permanentă la nou. Între state există diferențe ample, diferențe date mai ales de importanța acordată educației tinerei generații. Statele dezvoltate au și sisteme de educație bine puse la punct, pe care le susțin financiar, cu procent ridicat din PIB pentru un astfel de domeniu strategic, dar și prin implementarea unor proiecte de anvergură. În țările în care educația nu este susținută, efectele sunt pe măsură: rezultatele elevilor la testările internaționale, nivelul de dezvoltare al națiunii, nivelul de satisfacție al populației în țara respectivă, instituțiile în care se încred oamenii etc. [Idem]. Exemplele singulare de reușită din unele țări, unde nu se acordă o atenție deosebită educației, provin din instituții private de învățământ sau din munca asiduă și implicarea unor profesori dedicați și a unor părinți foarte responsabili cu proprii copii.

Analizând datele oferite de OECD și observând realitatea expusă de datele statistice, putem concluziona că nivelul scăzut de educație financiară se datorează unor factori foarte importanți:

- **mentalitatea** - Oamenii sunt tributari unei mentalități învechite și muncesc toată viața pentru un salariu mai mereu insuficient. Ei nu știu să investească, să pună banii să lucreze pentru ei și se transformă în sclavii care muncesc toată viața pentru puțin. O educație financiară i-ar scoate din zona de confort, i-ar provoca să încerce domenii noi, i-ar face să fie creativi în a-și găsi mijloace corecte de a face bani [7].

- **nevoia de consum nejustificat** – Din dorința de „a avea” cât mai multe, oamenii achiziționează lucruri de care nu au nevoie cu bani pe care nu îi au, pentru a impresiona oameni care nu contează, într-o continuă acțiune de shopping. Promoțiile sunt la mare căutare pentru unii, astfel încât o mulțime de produse sunt vândute pentru că „sunt la promoție” [1]. O minimă educație financiară ar demonstra că promoțiile nu sunt mereu atât de avantajoase cum ar părea la prima vedere, și nici nu sunt neapărat necesare.

- **lipsa capacității de a discerne între nevoi și dorințe** – Foarte multe persoane nu fac diferența dintre nevoi și dorințe, fac cumpărături impulsive și își dau seama prea târziu sau deloc de inutilitatea cumpărăturilor. Educația financiară are scopul de a crea contexte de învățare, de a folosi gândirea ca instrument în luarea deciziilor, astfel încât analiza, comparația și sinteza să fie operațiile realizate individual înainte de a cheltui o sumă anume de bani.

- **lipsa unui obiectiv** – Nu toți oamenii își fixează obiective pe termen mediu sau lung atunci când vine vorba de economisire. Foarte mulți sunt cei care iau decizia contractării unui credit și mai puțini sunt cei care merg pe economisire [8]. Pentru a avea un obiectiv financiar de achiziționare a unui obiect mai valoros sau mai important, educația financiară impune o anumită disciplină în gândire și în acțiunile referitoare la bani, cu mare accent pe acțiunea de economisire.

- **lipsa unei discipline a economisirii** – Oamenii nu au disciplina economisirii pentru că nu sunt învățați de mici să facă acest lucru. Părinții nu îi învață pe copii să pună bani

deoparte, părinții nu economisesc și nici nu insuflă celor mici obișnuința de a amâna cheltuirea. Educația financiară înseamnă economisire într-o pușculiță sau cont bancar cu o anumită regularitate sau ritmicitate, chiar dacă uneori acest proces este anevoios [5].

2. Necesitatea resurselor digitale în educația financiară a elevilor

Pentru a elimina aceste motive care plasează România și Republica Moldova la coada clasamentului OECD privind educația financiară a populației, este nevoie de o implementare a unei astfel de educații încă de la învățământul primar, adică imediat ce elevii știu să scrie, să citească, să socotească, să înțeleagă un anumit conținut educațional.

La clasele mici se poate vorbi elevilor despre bani, dar totul trebuie să fie într-o formă cât mai simplă și livrată sub formă de joc [11]. Elementele financiare cu care pot face cunoștință elevii de 6-9 ani au în vedere noțiuni ca ”pușculiță”, ”cont”, ”dorințe”, ”nevoi”, ”împrumut”, ”datorie”, ”troc” – noțiuni pe care elevii le pot înțelege dacă vin la pachet cu povestioare, întâmplări, ghicitori, cântece, fișe simple, desene, machete, lucrări plastice sau practice pentru nivelul lor. Nu întâmplător evenimentul ”Olimpiada Micilor Bancheri”, organizat la nivel național de către Asociația de Promovare a Performanței în Educație (APPE), se adresează elevilor de clasele III-IV, cu vârste între 9-11 ani [9]. Nivelul celor din acest segment este de operare deja cu noțiuni mult mai complexe, deoarece elevii au învățat deja tabla înmulțirii și a împărțirii, și ei cunosc unitățile de măsură pentru valoare la un alt nivel, ceva mai avansat decât cei de la clasele 0-II.

În timpul pandemiei, cei care livrau la școală opționalul de ”Educație Financiară” oferit de APPE au fost nevoiți să transfere conținutul fizic de învățare (manuale, caiete) în conținut electronic (platforme de învățare, fișe în format digital sau cu completare electronică), trecerea efectivă realizându-se destul de anevoios, pe parcursul a câtorva luni de zile. Odată pusă la punct, platforma de învățare a devenit mai accesibilă pentru mai mulți elevi, mai complexă decât manualul fizic sau caietul elevului, furnizorul de conținut dovedind o impresionantă determinare în a livra conținut educațional de calitate [9].

Resursele digitale de educație financiară oferite de site-urile de profil, printre care și cel al Junior Achievement Romania [6] sunt ușor accesibile, atât datorită tehnologiei, cât și nivelului lor de adaptare la comprehensiunea elevilor, în funcție de vârstă. Aplicația pe telefon ”Bucluc pe Planeta Jucărilor” este un alt exemplu de învățare a unor elemente de educație financiară prin joc: elevii au de îndeplinit câteva sarcini în cadrul jocului pentru a rezolva mistere sau misiuni. Ei fac cunoștință cu termeni ca ”bancă”, ”economie”, ”troc”, ”credit”, ”card”, ”bancomat”, etc. într-un mod cât se poate de simplu și concis [2].

Generația copiilor de azi (”generația alpha”) reprezintă categoria copiilor care operează într-un mod foarte facil cu gadgeturile, chiar într-un mod natural. Or, acestor copii trebuie să li se livreze și conținutul de învățare adaptat cerințelor lor: digital. Dacă dorim să îi învățăm despre bani, ar trebui să apelăm la resurse digitale adecvate, adaptate categoriei lor de comprehensiune, accesibile, interactive, astfel încât învățarea să se realizeze prin joc digital. Ar fi un câștig dacă timpul petrecut în fața ecranelor ar fi un timp de învățare reală a unor noțiuni abstracte, de altfel.

Facem referire în acest capitol și la aspectul legat de marele beneficiu al accesului la resurse educaționale pentru toți cei interesați de educație financiară: elevii pot accesa

materiale și le pot studia în ritm propriu, profesorii pot accesa materiale digitale și le pot imprima pe cele care le fac trebuință, în numărul necesar de exemplare.

Digitalizarea prezintă, deci, atât avantaje, cât și dezavantaje. Dezavantajele sunt pentru cei cu conexiune slabă la internet, cei fără electricitate, cei care nu dețin dispozitive electronice care i-ar putea ajuta în accesarea materialelor digitale necesare în propria formare și instruire.

3. Model ideal de învățare a educației financiare prin resurse digitale în Clasa Viitorului

Pentru o instruire eficientă, o sală de clasă modernă ar trebui să fie dotată cu o multitudine de materiale necesare în buna desfășurare a actului de instruire. Dar cum din punct de vedere material, un astfel de demers este costisitor, dar nu imposibil, propunem ca în fiecare școală să existe un laborator special amenajat, unde toți elevii să aibă acces la un învățământ de înaltă ținută. Clasa Viitorului presupune un ansamblu de elemente: de la instrumente digitale utilizabile de către toți elevii, până la abilitățile minime necesare, atât ale elevilor, cât și ale profesorilor, astfel încât, la final, să fie formate competențele necesare adaptării la nevoile societății.

În Clasa Viitorului, pentru ca finalitățile educației să fie cele preconizate în programa școlară, este nevoie de:

- **acces la internet de mare viteză**, astfel încât informațiile financiare de care au nevoie elevii să fie ușor de accesat, în timp real;
- **tablă interactivă** pentru activitatea frontală;
- **dispozitive electronice** pentru toți elevii angrenați în instruirea financiară, astfel încât actul de învățare să se realizeze într-o manieră tehnologizată;
- **electricitate**;
- **platforme de învățare** a educației financiare adaptate la nivelul de vârstă al elevilor și/sau a nivelului de învățare la care a ajuns fiecare în mod individual;
- **instrumente digitale** diverse pentru aplicabilitatea noțiunilor financiare;
- **competențe digitale** atât ale profesorilor, cât și ale elevilor;
- **conexiune între elevi și profesor** pe tot parcursul activității de predare – învățare – evaluare;
- **programă școlară** de educație financiară pe module de învățare, adaptată permanent la schimbările tehnologice, dar și pentru fiecare categorie de vârstă în parte;
- **jocuri electronice** de învățare, aprofundare, exersare a elementelor economice asimilate;
- **jocuri în format fizic**, pentru asigurarea aplicabilității în viața reală a noțiunilor învățate;
- **aplicații gratuite** pentru antrenament personal;
- **fișe de lucru** pentru fiecare modul de învățare;
- **feed-back permanent** în actul instruirii, astfel încât avansarea în materie să vină simplu, de la sine, fără sincope, pentru toți elevii.

CONCLUZII

Pentru a elimina diferențele vizibile între națiuni, ar trebui să acordăm o atenție mult mai mare educației financiare în școală, de la o vârstă cât mai fragedă. Suntem de opinie că

finalul gimnaziului (clasa a VIII) sau anii de liceu reprezintă o perioadă suficient de târzie pentru învățarea acestei discipline. Or, elevii trebuie să știe cât mai devreme cum să-și gestioneze banii de buzunar, cum să procedeze atunci când au bani și au de cumpărat diverse, făcând o diferență clară între nevoi și dorințe. Antrenamentul de timpuriu nu poate fi decât benefic într-un astfel de demers.

Resursele educaționale de profil sunt de o reală utilitate în actul instructiv-educativ, chiar dacă el se desfășoară online sau în sala de clasă. Clasa Viitorului trebuie să fie un spațiu prietenos, cald, liniștit și primitiv unde elevii să fie conectați, să primească informațiile necesare instruirii lor, dar și un mediu de învățare digitalizat, pentru o mai bună eficientizare a timpului alocat procesului instructiv-educativ. Ideal ar fi ca toate sălile de clasă, din toate școlile să beneficieze de infrastructura necesară realizării unei educații financiare a elevilor de învățământ primar, dar existența măcar a unei clase ultramoderne poate face diferența.

În demersul nostru viitor, vom încerca să abordăm și alte subiecte legate de educația financiară a elevilor, mai ales a celor din învățământul primar.

BIBLIOGRAFIE

1. BAN, Olimpia. *Tehnici promoționale*. Presa Universitară Clujeană, 2020, ISBN 978-606-37-0861-9 [citată 24.10.2022] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/345322561_CARTE_TEHNICI_PROMOTION_ALE
2. *Bucluc pe Planeta Jucăriilor*, [citată 24.10.2022]. Disponibil: <https://investory.app/>
3. *Financial Literacy of Adults in South East Europe*, OECD, 2020 [citată 24.10.2022]. Disponibil: <https://www.oecd.org/finance/Financial-Literacy-of-Adults-in-South-East-Europe.pdf>
4. *Ghid de informații generale despre creditele garantate cu ipoteca*, Garanti Bank SA [citată 24.10.2022]. Disponibil: https://www.garantibbva.ro/assets/ro/pdf/GHID_HL_GPL_PLUS_RO.pdf
5. *Îndrumar de educație financiară*, Banca Națională a Moldovei, 2016 [citată 14.01.2022]. Disponibil: <https://www.bnm.md/files/BROSURA%202.pdf>
6. *Junior Achievement Romania* [citată 14.01.2022]. Disponibil: <https://www.jaromania.org/>
7. KIYOSAKI, Robert, *Tată bogat, tată sărac, Educația financiară în familie*, Ed. Curtea Veche, București, 2008, pp. 12-13, 230 p. ISBN 978-973-669-626-8
8. *Manualul practic pentru utilizatorul de servicii financiare*, Platforma de Educație Financiară, Ed. Agir, București [citată 23.10.2022]. Disponibil la [https://www.bancatransilvania.ro/Manual%20Educatie%20Financiara .pdf](https://www.bancatransilvania.ro/Manual%20Educatie%20Financiara.pdf)
9. *Olimpiada Micilor Bancheri* [citată 14.01.2022]. Disponibil: <https://appe.ro/category/olimpiada-micilor-bancheri/>
10. RODAT, Simona, *Impactul social și cultural al internetului asupra adolescenților și tinerilor din România* [citată 24.10.2022]. Disponibil la <https://www.researchgate.net/project/Impactul-social-si-cultural-al-internetului-asupra-adolescentilor-si-tinerilor-din-Romania-The-social-and-cultural-impact-of-the-Internet-on-adolescents-and-youth-in-Romania>

11. SABĂU, L., *Aspecte psihopedagogice ale elevilor de învățământ primar în învățarea educației financiare prin resurse digitale*, în Conferința Științifică Națională ”Măsuri pedagogice pentru creșterea eficienței învățării prin promovarea gândirii științifice în timpul crizei prelungite cauzate de pandemia COVID 19”, UPSC, 27 noiembrie 2021, Chișinău, Republica Moldova
12. *Strategia privind digitalizarea educației din România*, Document în consultare publică în perioada 18 decembrie 2020 – 15 februarie 2021, Ministerul Educației și Cercetării, SMART-Edu [citat 23.10.2022]. Disponibil la <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>

**FORMAREA MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR
DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE
(ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI LA LITERATURA ROMÂNĂ
ÎN CLASELE PRIMARE)**

**FORMATION OF MOTIVATION TO ACQUIRE THE LITERARY
LANGUAGE BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS
(IN THE CONTEXT OF THE ROMANIAN LITERATURE
CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS)**

Mariana BUZEA,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

doctorand (MOLDOVA)

E-mail: mariana.2286@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0002-6112-9073

CZU: 373.3.016:821.135.1

Rezumat

Generația acestui mileniu trăiește un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare. Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri-cognitiv, social, cultura, civilizator, globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

În practica educațională a achiziționării limbii române de către elevii claselor primare se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Evaluarea competențelor de comunicare a elevilor desemnează rolul limbii române în procesul de socializare al elevilor, marchează contextul relațional al comunicării ca un contract de colaborare în baza ansamblului funcțional al interacțiunii verbale.

***Cuvinte-cheie:** capacitate, activitate de exersare, cunoștințe, atitudini, priceperi*

Abstract

The generation of this millennium is living a time of changes, in which even primary school students are interrogatively looking for new meanings of their existence in communication. Becoming a citizen competent in communication, in various plans - cognitive, social, cultural, civilizing, globalizing - takes shape within school education as values of first importance.

In the educational practice of the acquisition of the Romanian language by primary school students, the communicative value of the language is attested by training the specific verbal landmarks of communication in the Romanian language.

The assessment of students' communication skills indicates the role of the Romanian language in the socialization process of students, marks the relational context of communication as a collaboration contract based on the functional ensemble of verbal interaction.

***Keywords:** capacity, practice activity, knowledge, attitudes, skills*

În procesul de valorificare a limbajului literar este foarte importantă competența pragmatică a elevului, bazată pe motivare, care include utilizarea funcțională a resurselor lingvistice și literare pornind de la un șir de scheme acționale. Această competență este esențială în realizarea unor variate activități, ce implică receptarea, producerea, medierea, interpretarea, fiecare fiind susceptibile de a fi realizate în diverse forme. În acest context, activitățile de receptare sunt de o importanță primordială, ele presupun citirea unui text literar și valorificarea suportului semantic și structural. Un loc aparte îl ocupă activitățile de mediere, care permit prin intermediul interpretării rezumatului de a produce reformularea accesibilă a textului sursă. Activitățile de mediere care reprocesează un text literar existent ocupă un loc considerabil în funcționarea lingvistică și literară normală a limbii române în diverse specii literare.

Modificările fundamentale în domeniul studierii și cunoașterii literaturii române de către elevii claselor primare sunt dintre cele mai semnificative. În ultimele câteva decenii s-a răspândit tot mai mult termenul „planificarea conținutului literar”. Există tendințe de înlocuire a idiomului local prin conținutul care corespunde, din punct de vedere cultural și profesional, necesitățile materiale și spirituale ale unor elevi care locuiesc în diferite dimensiuni lingvistice. Noțiunea desemnată (ceea de planificare a conținutului literar) se referă la acțiunile conștiente ale mediului literar acceptat de societatea respectivă. Practica de asimilare a literaturii române dovedește că „implanturile” deliberate sunt respinse, în timp ce „conținuturile literare accesibile” pot și trebuie să fie intrinseci limbajului literar folosit de către elevii claselor primare, care doresc să-l practice în diverse situații de comunicare. În acest context, profesorii acceptă termenul conținut literar stratificațional. Datorită acestui fapt, limbajul literar reprezintă o bază de utilizare a limbii române literare în toate domeniile de activitate literară a elevului. Dar aceasta se referă mai întâi de toate la lexicul literar și structurilor specifice limbajului literar.

Referitor la specificul învățării limbajului T. Slama-Cazacu, care este autoarea concepției metodologiei contextual-dinamice, susține că orice metodologie de predare a limbilor (în cazul nostru al limbajului literar) trebuie să fie fundamentată teoretic, să fie justificată de o motivare a ei prin argumente atât lingvistice, cât și psihologice, psiholinguvistice, pedagogice și, desigur, pragmatice, [9;p.417]. În învățarea limbajului literar se realizează nu numai formări de conținuturi literare, ci și modificări de structură mintală, adaptări la modul de gândire, de decupare „a realității literare”, reflectată în limbajul asimilat de către elevi.

Asimilarea limbajului literar, învățarea conținuturilor literare de către elevii claselor primare a depășit demult cadrul îngust al unei discipline de predare, devenind, de fapt, o dimensiune vitală a noii generații și cunoașterii bogăției literare. Căutările metodologice în domeniu converg astăzi spre primatul „comunicativului literar” în învățarea limbajului, deplasarea accentului de la învățător spre elev, lăsând loc unui proces cooperant, în care elevul devine factorul decisiv.

În fața elevilor se află următoarele acțiuni, care le determină motivația și factorii motivatori:

- să-și păstreze specificul limbajului literar
- să se integreze lingvistic structurilor specifice limbajului literar.

Consecințele învățării și limbajului literar de către elevii claselor primare au fost reflectate în diverse documente ministeriale și guvernamentale. S-a abordat problema privind motivarea elevilor claselor primare, în primul rând, pentru învățarea productivă a literaturii române, iar drept urmare și integrarea lor socioculturală. [1; p18]; [2; p.255]; [3; p.262]; [4; 228p]; 6; p.172]; [7 ;p.35]; [8; p.104], etc.

Competența de comunicare lingvistică și literară îi poate permite elevului să acționeze în anumite împrejurări, utilizând, cu precădere, atât mijloace lingvistice, cât și literare. Analizând particularitățile lingvistice și literare ale elevului, precum și competențele de comunicare lingvistică și literară, de care trebuie să dea dovadă elevii claselor primare constituie premisa pentru care profesorii urmăresc să stabilească un program inovator cu transpuneri inovative a cunoașterii operelor literare.

În cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [10; p.16], competența de comunicare lingvistică parte integrantă a competenței de comunicare literare se definește prin relația a trei părți specifice: componența lingvistică, componența sociolingvistică și componența pragmatică, ce prezintă, în elementele lor fundamentale, o sinteză a cunoștințelor, a aptitudinilor și a deprinderilor. Componența lingvistică vizează formarea deprinderilor lexicale fonetice, sintactice, utile textului literar, în vreme ce componența sociolingvistică, valorifică parametrii socioculturali ai elevului, iar componența pragmatică se concretizează în folosirea funcțională a resurselor lingvistice și literare, bazându-se pe schemele sau pe descriptorii schimburilor interacționale.

Fiecare grup de componente (universal specific) se realizează la diferite niveluri ale competenței lingvistice și literare. În viziunea noastră, competența lingvistico-literară ca element constitutiv al competenței de comunicare, constă din componentele: cognitiv, pragmatic și atitudinal valoric.

Cunoștințele lingvistice și literare necesare pentru formarea competenței lingvistico-literare vor cuprinde:

- cunoștințe practice din domeniul literaturii;
- cunoștințe legate de teoria limbajului;
- cunoștințe despre relația dintre sistemul lexical, stilistic și opera literară;
- cunoașterea procesului de aplicare a vocabularului operei literare;
- cunoștințe metalingvistice, care se bazează pe reflecția lingvistică asupra operei literare și asigură formarea abilităților de conștientizare a procesului de însușire a operei literare.

Componența cognitivă se referă la pregătirea elevilor pentru activitatea comunicativ-mentală direcționată spre stăpânirea terminologiei lingvistico-literare, a abilităților și a deprinderilor de a utiliza cunoștințele din domeniul literaturii și de a opera cu mijloace lingvo-literare de comunicare.

Competența pragmatică a competenței lingvistico-literară vizează abilități de a transmite mesaje literare într-o situație de comunicare și include abilități și deprinderi care permit o reproducere corectă a operei literare și o înțelegere a mesajelor verbale în conformitate cu normele de exprimare a limbii române. În acest component se includ și abilitățile lingvistice de receptare(corelarea compoziției unei opere literare cu semnificația blocurilor lexicale, semantice, stilistice, diferențierea unităților lexicale și a sintagmelor

apropiate pentru înțelegerea textului, stabilirea similitudinilor și a diferențelor în prezentarea informației, etc); deprinderi lingvistico-literare în producerea mesajelor literare (diferențierea contextelor literare și transpunerea lor în mediul lingvistic); strategii lingvistico-literare de receptare a textelor literare (capacitatea elevului de a înțelege opera literară cu întrebări și solicitări, a evidenția erori lingvistice și semantice, etc); strategii lingvistico-literare de producere (abilitatea elevului de a respecta corect sistemul lexical și fluxul exprimării corecte, abilitatea de a utiliza mijloacele literare la nivel de capacitate a elevului în conformitate cu programul școlar, etc).

Valoarea-cheie în formarea competenței lingvistico-literare a elevilor din clasele primare o are componența atitudinal-valorică care alcătuiește esența motivației, a aspectului socio-valoric al competenței vizate.

Competența dată vizează abilități, deprinderi de autocontrol și autoasimilare; educă o atitudine emoțională față de operele literare, față de strategiile didactice și de cercetare.

Considerăm că reperul competenței lingvo-literare o reprezintă componența atitudinal-valorică. Orientările motivaționale sunt sursa principală a activității elevului, acestea influențează la dezvoltarea atenției, a gândirii, și, nu în ultimul rând, influențează asupra succesului stăpânirii structurii operei literare și convingerea de viabilitatea cunoștințelor obținute.

Datorită motivației și factorilor motivatori, în desfășurarea învățării operei literare sunt implicate procese și activități psihice și relații de interdependență: pe de-o parte procesele și funcțiile psihice sunt antrenate în cadrul învățării operei literare, iar pe de altă parte, ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare a blocului lingvistico-literar. Astfel, motivația învățării a unei opere literare antrenează în întregime psihicul, având rol generativ, formativ și constructiv față de acesta. Motivele fundamentale pentru procesul educativ sunt atașamentul și factorii motivatori.

Motivația școlară constituie ansamblul de motive ce îl determină pe elev să învețe. În contextul învățării, motivația este extrinsecă (dorința de afirmare, tendințele normative, teama de consecințe, ambiția) și intrinsecă (curiozitatea, dorința de a afla cât mai mult).

Motivația intrinsecă este fundamentul formării competențelor și a gândirii logice. Însă procesul motivațional se inversează în activitatea de învățare a operei literare. Analizând relația dintre performanță și motivația extrinsecă, am constatat o creștere a performanței proporțională cu intensificarea motivației doar până la un segment anume, după care intervine o stagnare sau chiar un regres.

În cercetarea noastră când ne referim la motivație ca fiind legată de trebuințele imediate ale elevilor, putem deosebi:

- motivația cognitivă, ce este legată de nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial. Acest tip de motivație se manifestă sub forma curiozității față de ceea ce este nou, de inedit, de complexitate și prin gradul ridicat de toleranță față de un anumit risc. Denumirea de motivație cognitivă este dată cu preponderență procesul de cunoaștere, înțelegere. Prin mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației au loc, în mod, progresiv, explorarea, reproducerea, înțelegerea anumitor fenomene literare și dorința de a crea ceva nou;
- motivația afectivă care-i determinată de nevoia elevului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în anturajul lor. Elevii învață din dorința atât de a

satisface orgoliul părinților, învățătorilor, cât și pentru a nu le pierde dragostea sau afecțiunea. În clasa academică sau la locul de trai motivația afectivă apare sub forma acceptării unor sarcini și locuri de activitate din dorința elevului de a nu fi considerat incapabil sau rău intenționat;

- motivația pozitivă, manifestată prin relaționarea directă și proporțională a rezultatelor obținute și a comportamentului promovat (valoarea soluțiilor) cu satisfacțiile personale. Motivația pozitivă nu poate fi aplicată în clasa academică. Marea diversitate a structurilor psiho-intelectuale ale elevilor face ca satisfacția să fie percepută diferit de la elev la elev. Satisfacția depinde de felul de a fi, de a gândi, de a concepe rostul și valorile vieții de fiecare elev în parte. De aceea trebuie să se construiască în clasa de elevi o structură consecventă a motivației pozitive, ce ar oferi fiecărui elev tipul de satisfacție la care este sensibil;
- motivația negativă generată de folosirea unor factori motivatori aversivi.

Cercetările experimentale din domeniul motivației în cadrul activității au dovedit că, începând din perioada preșcolară, copilul are un caracter social, ceea ce înseamnă că însăși geneza motivelor superioare este de natură socială. Datorită dezvoltării intelectuale și a structurării personalității, sistemul de valori și sistemele de referințe, sistemele de valențe se completează cu elemente și relații noi, care, în urma conceptualizării lor, devin factori operaționali. Formarea imaginii și a conceptului de sine, raportat la realitatea înconjurătoare, deschide noi perspective în structurarea formelor complexe ale motivației în care sunt implicate relațiile interpersonale, aprobările și dezaprobările sociale, relațiile interpersonale, aprobările și dezaprobările sociale, relațiile dintre subiect (dintre elevi și obiect, etc). În legătură cu acest aspect al motivației, ne putem referi la acele categorii, de necesități fundamentale, concepute și așezate într-o ordine ierarhică de Macarova A. C. [11; p.25.]; [5; p.12]

În această ierarhie, după necesitățile fiziologice și după necesitățile de securitate, pe locul al treilea urmează trebuința de apartenență și de dragoste (necesități sociale). Pe locul patru în ierarhie se situează necesitatea de a fi, ceea ce de a cincea categorie intră necesitatea de autorealizare.

Macarova arată că aceste categorii apar la individ succesiv, în funcție de nivelul de dezvoltare psihică.

Necesitățile biologice trebuie fundamentate, dar cu toate acestea în cursul dezvoltării psihice, în dinamica vieții crește treptat ponderea necesităților superioare.

Acestea pot impulsiona activitatea creatoare și pot aduce cele mai mari satisfacții.

Motivele de tip superior și ierarhia superioară a motivelor nu se formează în mod spontan, ci în procesul comunicării, sub influența educației. Corelația motivelor este creată, de exigențele societății, la început în relațiile cu educatorul, adică într-o situație nemijlocit socială, și doar ceva mai târziu devine posibilă și în cazurile de acțiuni independente ale elevului, în condițiile cerute de împrejurările concrete ale activității lui.

În structura motivației superioare, realizată prin subordonarea motivelor într-un sistem ierarhizat, la tânăr și la adult dobândește un rol predominant conținutul social, ideologic, axiologic, atitudinea omului față de normele morale, față de ideile politice. În

această formă a motivației acționează preponderent legile și îndatoririle morale conștientizate, necesitatea obiectivă recunoscută și însușită de persoană.

La acest nivel, în structura motivației accentul se transpune din sfera obiectivelor în sfera relațiilor interpersonale. Prin orice acțiune se realizează nu numai un scop obiectual, ci, concomitent, și un act social, condiționat de relațiile dintre oameni și care, la rândul lui, acționează asupra acestora.

O trăsătură caracteristică a motivației superioare rezidă în faptul că se îmbină nu numai cu scopuri personale, ci și cu scopurile colectivității, scopurile personale fiind realizate prin intermediul celor colective, prin acțiuni realizate pentru o cauză comună. Pe baza unei motivații superioare, scopurile personale pot fi subordonate scopurilor colectivității.

Motivația trebuie să constituie, atât pentru profesor cât și pentru elev, un punct de plecare bine conturat în activitatea didactică și corect formulat, având și un suport material adecvat. Numai în cazul unei motivații corecte și corespunzătoare ea devine intrinsecă limbii ca atare, ca expresie bogată a unei alte culturi și nu intrinsecă în sensul că poate fi folosită pentru scopuri proprii ca orice alt instrument de lucru. O motivație corectă, având inițial o finalitate bine conturată, urmărește, în primele etape, instalarea dorinței și plăcerii de a învăța limbajul literar românesc, apoi trecerea la transformarea acestuia în dorința de a folosi cele asimilate la nivelul unui cunoscător al limbajului literar, precum și de a înțelege viața și activitatea poporului care îl recunoaște.

Motivația este susținută de realizarea obiectivelor generale, având ca obiect și subiect elevul care, la rândul său, are o motivație mai mult sau mai puțin conștientizată. Cazul ideal este acela în care atât profesorul, cât și elevul au motivație comună sau, cel puțin, o zonă de interferență cât mai apropiată.

Pornind chiar de la formularea motivației, trebuie întotdeauna să se țină cont de materialul uman și intelectual cu care se lucrează, cât și de aspectele practice urmărite în diverse etape de învățare a limbajului literar. Limbajul literar românesc nu este receptat cu același interes de către toți elevii. Pentru ca limbajul literar respectiv să poată trezi interesul și să fie atractiv pentru elevi, este necesar să se îndeplinească o serie de condiții: să cuprindă cuvinte și expresii cunoscute de către elevi, contextul/textul literar să fie apropiat de înțelegerea elevului și preocupările lui personale, să predominie textualitatea literară, situațiile de comunicare, conversațiile în baza limbajului literar asimilat.

În însușirea limbajului literar este esențial înțelegerea generalului, a întregului material literar și apoi utilizarea acestuia în vorbirea individuală a elevului. Dacă prin orice alt sistem semiotic o parte din informație se pierde în procesul de transmitere, limbajul literar este sistemul semiotic, ce implică o îmbogățire a conținutului literar de la concepție până la receptare, iar în cazul procesului de învățare acest conținut literar se valorifică de la profesor la elev.

Astfel, în activitatea didactică pornim de la premisa că elevul este solicitat mai întâi să se implice în procesul de receptare a limbajului literar ca manifestare lingvistică și apoi ca multitudine de sensuri. Procesul de receptare capătă noi valențe, sensurile devin mai ample și mai dificile, iar conturul rotund, simplu al cercului limbajului literar se segmentează; aceasta reprezentând prima treaptă în înțelegerea și conștientizarea dificultăților textuale literare.

O lectură corectă conduce implicit spre descifrarea contextului literar, motivația prin curiozitate din partea elevului și prin necesitatea evidențierii de către profesor a vocabularului

nou al limbajului literar. În general, textele literare nu trebuie să fie prea lungi, pentru a nu încărca memoria elevilor, cu prea multe cuvinte, îmbinări de cuvinte și structuri gramaticale în același timp.

O nouă segmentare, deci o nouă treaptă în reevaluarea dificultăților textuale literare apare odată cu înțelegerea întregului, cu explicarea sensului global al materialului lingvistico-literar, motivată de această dată de necesitatea înțelegerii limbajului literar. Numai simpla înțelegere nu poate satisface curiozitatea elevilor care au nevoie de informații suplimentare privind textul literar în general, toate fiind anticipate de discuții și comentarii ce elucidează contextul în întregime. Motivația profesorului și cea a elevului tind spre același scop, iar segmentele devin tot mai mici, numărul lor crescând direct proporțional cu numărul dificultăților.

Apare ca element nou motivația integrativă, ce depinde de dorința celui care învață de a se confrunta cu elevii altor clase, deci cu vorbitorii și cunoscătorii limbajului literar asimilat: terminologie nouă, structuri gramaticale noi, contextele literare capătă un sens mult mai larg decât cel pe care profesorul încearcă să ni-l prezinte.

Competența de comunicare și de folosire ale elementelor noi (ale limbajului literar) marchează încă un pas pe scara dificultăților pe care elevii urmează să le depășească. Înțelegerea tuturor elementelor, folosirea tuturor structurilor și aplicarea cunoștințelor noi, ce se pot stabili între două sau mai multe clase, înseamnă o revenire la forma perfectă a cercului limbaj literar românesc, de data aceasta însă cu o sumă de segmente egale cu puncte reprezentând achiziționarea elementelor esențiale în învățarea limbajului literar și atingerea scopului propus în faza inițială.

Cercul lingvistic textual sau cercul-limbaj literar textual este structurat din faza inițială și faza interacțiunii culturale. Aceste două faze sunt determinate de patru faze intermediare și succesive. Faza întâi reprezintă conturul inițial al culturii limbii în baza formării deprinderilor de însușire a limbajului literar. Aici un rol deosebit îl au trei tipuri de motivații conform nivelului la care se situează însușirea și analiza lingvistică a limbajului literar, și anume:

- motivația fonetică identificată de blocuri lexicale;
- motivația morfologică ce se referă la derivarea lexicală a blocurilor de limbaj literar cu bază nominală sau verbală;
- motivația semantică, mai specială, ce se referă la apozitia sens propriu-sens figurat.
- Aceste tipuri de motivație condiționează achiziționarea structurilor lingvistice ale limbajului literar, în mod succesiv și constructiv în baza celor patru faze ce reprezintă dicotomia expresie-conținut: expresia ca formă (fonetică) și substanță (fonologică) și conținutul ca formă (gramaticală) și substanță (semantică). Fazele respective asumă, în cadrul sistemului de predare-învățare a limbajului literar românesc, complementaritatea a două dimensiuni:
- selectare unităților de limbaj literar ce urmează a fi predate și asimilate;
- motivația subiecților (elevilor).

Ori, fazele reprezintă elaborarea și aplicarea activităților motivante ce permit o predare-asimilare pe cât de justificată, pe atât de reală și posibilă. Prin urmare, scopul dual, urmărind atât formarea deprinderilor de abilitate lingvistică și asimilare a limbajului literar, cât și cea de orientare motivațională spre o „altă comunitate a limbajului literar”, incluzând cu cultura ei.

Înșușirea limbajului literar se bazează și contribuie la formarea motivelor interne superioare ale elevilor din clasele primare, în special a motivelor cognitiv-instructive. În acest scop, un rol esențial îl are utilizarea metodei active în valorificarea limbajului literar. Prin valorificarea limbajului literar de elevii claselor primare în procesul de învățare al literaturii române se realizează două dintre cele mai relevante funcții ale motivației, cea de activizare și direcționare.

Fundamentarea formării motivației la elevii claselor primare în baza și pentru însușirea limbajului literar pe scop ca element esențial al motivației și pe cunoașterea rezultatelor ca direcționare a activității, conferă procesului în ansamblu un șir de efecte pozitive.

BIBLIOGRAFIE

1. CHIREEV A. *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*. Viața școlii: Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p.18;
2. CRIȘAN A. *Educarea comunicării: aspecte ale „sintaxei mixte” în dialogul la elevi*. Limba și literatura, 1987, n2. pp. 247-255;
3. IONESCU M., Chiș V. *Strategii de predare și de învățare*, Bucuresti: Editura Științifică, 1992, p. 262;
4. IONESCU M., Chiș V. *Limbi și literaturi moderne*, Iași, 1988, p. 228;
5. MÂNDĂCANU V. *Conținutul învățământului în context curricular//Tehnologii educaționale moderne*, vol. II, Chișinău, 1994, pp. 7-20;
6. MAHU V. *Problematizarea și motivația în procesul de instruire*. Chișinău: Editura Știința, 1992, p. 13;
7. OKON W. *Învățământul problematizat în școala contemporană*. București: E.D.P., 1978, p. 35;
8. ROZENTAL N. *Organizarea și dirijarea activității cognitive a elevilor*. Chișinău, 1988, p. 104.
9. SLAMA-CAZACU T. *Orientări moderne în lingvistica aplicată la predarea limbilor străine*. Loghos și methodos. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 1982, p. 345-417;
10. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assesement. Companion Volume with New Descriptions (F-67075). Strasbourg Cedex, 2018.227p, ISBN:168078-7989, p.15;
11. МАРКОВА А.К. *Тренинг для мотивации обучения в школьном возрасте*. Учебный материал для учителей. Москва: «Просвещение», 1983, p. 96;

DE LA TRADUCERE LA SEMIO(AUTO)TRADUCERE

FROM TRANSLATION TO SEMIO(SELF)TRANSLATION

Ghenadie RÂBACOV,

Universitatea de Stat din Moldova

Doctorand (MOLDOVA)

E-mail: ghenadie.rabacov@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-9120-3887

CZU: 81'25+81'22

Rezumat

Acest articol este dedicat conexiunii dintre traducere/autotraducere și semiotică. Autorul analizează atât traducerea alografică, cât și cea auctorială dintr-o perspectivă semiotică, mai ales din perfectivul cercetătorului Dinda L. Gorlée, care evidențiază drumul de la traducere la semio(auto)traducere, pe baza teoriilor lui F. de Saussure, R. Jakobson, Ch. S. Peirce și colab. Se evidențiază și semioza (acțiunea triadică a semnului după Peirce), adică interacțiunea dintre semn, obiect și interpretant, cu integrarea afinităților culturale ale sistemului cultural în narațiunile sursă și țintă. Interacțiunea a trei puncte generează semio(auto)translația.

Definind autotraducerea ca un transfer intersemiolingvistic și susținând ideea reducerii celor 7 procese tehnice de traducere ale lui Vinay și Darbelnet la 3, autorul propune o clasificare semiotică a acestui act creativ complex.

Cuvinte-cheie: traducere, autotraducere, semiotică, semio(auto)traducere, semn, semioza.

Abstract

This article is dedicated to the connection between translation/self-translation and semiotics. The author analyses both allographic and authorial translation from a semiotic perspective, especially from the perspective of the researcher Dinda L. Gorlée, who highlights the path from translation to semio(self) translation, based on the theories of F. de Saussure, R. Jakobson, Ch. S. Peirce et al. Semiosis (the triadic action of the sign according to Peirce) is highlighted too, i.e. the interaction between sign, object and interpretant, with the integration of the cultural affinities of the cultural system in the source and target narratives. The interaction of three points generates the semio(self)translation.

Defining self-translation as an intersemiolinguistic transfer and supporting the idea of reducing Vinay and Darbelnet's 7 technical translation processes to 3, the author proposes a semiotic classification of this complex creative act.

Keywords: translation, self-translation, semiotics, semio(self)translation, sign, semiosis.

De-a lungul secolelor , traductologia, definită ca disciplina care și -a găsit locul său propriu în palmaresul științelor limbajului și constituie suma valorilor lingvisticii , semanticii, semioticii, culturologiei, etnografiei, literaturii, dar și a tuturor domeniilor existente , a reușit să străbată frontierele fine între știință și artă . Studiile traductologice sunt orientate din ce în ce mai mult către o abordare semiotică , inter- și transdisciplinară, iar în contextul globalizării actuale, capătă un rol primordial în transferul cultural, științific și neuro-lingvistic.

Atât traducerea alografă, cât și cea auctorială, ca exerciții de (re)scriere și de creație, au o dimensiune profund semiotică. Ambele practici se integrează într-o semiosferă cu care interacționează, fapt confirmat de majoritatea cercetătorilor din domeniu. Susan Petrilli, bunăoară, rezumă clar natura semiotică a traducerii în articolul său *The semiotic machine, linguistic work, and translation*: „Sign activity or semiosis is a translation process” [6, online]. Cercetătoarea se sprijină pe postulatele lui Charles S. Peirce și ale Victoriei Welby atunci când plasează activitatea intelectuală a interpretării pe picior de egalitate cu procesul de traducere: „If we agree with Charles S. Peirce (1839-1914) that sign do not exist without an interpretant and that the meaning of a sign can only be expressed by another sign acting as its interpretant, translation is constitutive of the sign. [...] Similarly to Peirce and his concept of sign, Victoria Welby (1837-1912) too believed that all signs are translations in themselves, in other words, translation is structural to the generation of signs” [*Ibidem*]. Prin urmare, teoria traducerii nu poate ignora semiotica traducerii. Vice versa, teoria semiotică poate profita de contribuția teoriei și practicii traducerii [5, p. 311]. Umbaldo Stecconi, la rândul său, consideră că dat fiind faptul că traducerea este un tip special de *semiosis* sau acțiune de semne, semiotica se aplică și în cazul traducerii [7, p. 154].

Opera originală este un „macrosemn complex raportat la realitatea obiectivă sau ideatică, adesea foarte codificat și dificil de tradus pentru un alt traducător” [4, p. 101]. Întâlnirea dintre două spații culturale diferite, deși înrudite, ține de semiotica transculturală ce se încrucișează cu problematica *deteritorializării* [2, p. 13] și valorifică noțiunea de *între*. De altfel, acest ne-loc pare să fi fost dintotdeauna un pământ roditor și un spațiu privilegiat pentru scriitorii bilingvi, care au cunoscut gloria *în* și *prin* o altă limbă de adopție (franceza, de exemplu), cum au fost Emil Cioran, Eugen Ionesco, Panait Istrati, Vintilă Horia, Matei Vișniec și mulți alții.

Analizând teoriile unor mari savanți ca F. de Saussure, R. Barthes, R. Jakobson, Ch. Morris, Ch. S. Peirce, J.-P. Vinay și J. Darbelnet, E. Nida ș.a., Dinda L. Gorfée a realizat un studiu structurat în două părți: *De la semne interpretate spre semne interpretative* și *De la semioză la trans-semioză*, pe care l-a publicat în „SIGNATA, Annales des sémiotiques /Annals of Semiotics”, nr. 7, *Traduire : signes, textes, pratiques* [3, pp. 57-69], și prezentat în cadrul celui de-al 12-lea Congres al Asociației Internaționale de Semiotică.

Cercetătoarea consideră că scopul ideal al actului de traducere este înlocuirea perfectă, într-un singur sens, a materialului textual din limba textului sursă cu materialul textual echivalent într-o altă limbă. Această re-creație (cum e și cazul autotraducerii, n.n.) în altă limbă este realizată de un agent uman (traducătorul) pentru a adapta (reimagina, remodela, reconstrui) țesutul tematic, spațio-temporal și conceptual al unui text sursă în limba textului țintă. În opinia ei, traducerea, atât ca proces, cât și ca produs, este marcată de „semnătura semiotică” a traducătorului. Acesta are sarcina de a scoate în evidență contextul cultural al mesajului /textului și de a-l include prin echivalența lingvistică și culturală în ruptura „lingvo-culturală” dintre limbile sursă și țintă. Raționamentul traducătorului derivă din obscura imaginație a creierului său prin asociere și combinație a facultăților mintale.

Punctul de vedere convențional al perspectivei semiotice propune o abordare duală a traducerii semnului și a obiectului. Abordarea contrastivă a semnului și obiectului semiotic încurajează utilizarea sistematică a constrângerilor formale în competența de traducere. Dinda L. Gorfée face trimitere la cartea lui Vinay și Darbelnet *Stylistique comparée du français et de*

l'anglais (1958) [9], care este și astăzi o lucrare de referință pentru orice traducător, mai ales pentru cel debutant. Privită în termenii lingvisticii structuraliste, „metoda de traducere” propusă de acești doi teoreticieni este fondată pe dualitatea termenilor contrastivi din *Cursul de lingvistică generală* al lui Saussure. Teoria limbajului dezvoltată de savantul genevez are la bază o serie de dihotomii: semnificant – semnificat, limbă – vorbire, denotație – conotație, materie – formă, sincronie – diacronie ș.a. Teoria limbajului asupra dublului proces de traducere este în asonanță cu sistemul de termeni contrastivi ai lui Saussure și funcționează în cazul predării/învățării activităților practice de traducere. Modalitățile de autoreflexare în învățarea semnului și a obiectului traducerii au devenit instrumente practice pentru activarea competențelor profesionale ale traducătorilor. În același timp, autoarea argumentează de ce cadrul dual al teoriei saussuriene este bruiat de modele de traducere « *entre les deux* » (traducerile bune vs. traducerile proaste), explicitate prin elementele sintactice, semantice și pragmatice (Morris). Rolul traducerii nu constă doar în prezența unei taxonomii contrastive pentru a califica, într-o manieră diferențiată și negativă, semnul și obiectul în ambele limbi. Or, după Saussure, în limbă nu există decât diferențe. Rolul traducerii, menționează Gorlée, este de asemenea de a crea un act social dintre limbă și cultură, unind sursa lingvo-culturală cu textul într-un text țintă echivalent [3, p. 58] (sau poate nu tocmai echivalent, mai ales în traducerea auctorială, n.n.).

În locul tehnicilor variate, ce constau în utilizarea diferențelor dintre două limbi, scopul distinct al traducerii ar trebui să fie adoptarea unei teorii pozitive globale despre relevanța unei acțiuni pragmatice, care ar face față problemelor metalingvistice constituite din puzzle-ul limbilor și culturilor. Cercetătoarea de la Universitatea din Bergen susține că ideea unei posibile echivalențe tinde spre modelul lui Peirce:

- Viziunea traducătorului (primitate);
- Memoria traducătorului (secunditate);
- Experiența traducătorului (terțitate).

Toate contribuie la reconstruirea echivalenței globale a mesajului țintă.

Semioza (acțiunea triadică a semnului la Peirce) este interacțiunea dintre semn, obiect și interpretant, integrând afinitățile culturale ale sistemului cultural în narațiunile sursă și țintă.

Interacțiunea a trei puncte generează **semio(auto)traducerea**. Potrivit lui Gorlée, rațiunea traducătorului nu reprezintă un mecanism simetric ca cel al lingvisticii structurale a lui F. de Saussure, unind sursa și ținta într-un semn lingvistic unic (traducerea). În accepțiunea saussuriană, semnul se reduce la interacțiunea fixă a semnelor pe intern și la dependența reciprocă între aspectul material al semnului (semnificantul) și obiectul (semnificatul). Or, traducerea nu are nici semnificant, nici semnificat fixe sau unificate, dar pare să disimuleze cititorilor anonimi ambiguitatea textului original și a celui tradus. E o mediere a semnăturii dintre autor, mai întâi, și traducător, mai apoi. În traductologie, traducătorul poate și este adesea considerat un fel de pseudo-autor, meta-autor sau co-autor (nu și în cazul autotraducerii, n.n.). În opinia lui Barthes, lectura textului tradus poate constitui o pseudo-imagie a textului original. Atunci când se face o alegere în procesul de transpunere de la sursă spre țintă, terminologia aplicată este cea a interpretantului semnificației semnelor, supusă pseudo-conceptului de cvasiinterpret, produsă pentru a pune față în față semnele de transfer și a echilibra un anumit grad de alienare între textul sursă și

textul țintă. Actul traductiv devine astfel nu doar o competență de ordin tehnic, ci o aventură artistică și estetică ce depășește stăpânirea unei limbi natale autonome, prin integrarea și traducerea dintr-un limbaj într-un alt sistem de semne.

Autoarea studiului insistă și pe reinterpretarea conceptului de stilistică, așa cum a fost abordat acesta de Vinay și Darbelnet [*apud* 8, p. 72], și vorbește despre transformarea unui mediu contextual fix complet (determinat) într-un flux de traducere fluid incomplet (nedeterminat).

Odată cu introducerea termenului de *semiotraducere*, în 1994, continuarea de către traducători a unui ideal de semioză autentică – relația pură a semnului-obiect al cărui semn „perfect” este terțitatea interpretantului final și logic – a fost „îmblânzită” de pseudo-semioza „imperfectă” a „cvasispiritelor” de Peirce. Spiritul uman al unui traducător, afirmă Gorrée, creează noi cvasitraduceri subiective, fondate pe cvasisemne stabilite de cvasigândurile unui cvasispirit. Cvasitraducerile nu scot în prim-plan doar spiritul intelectual, dar mai cu seamă calitățile impredictibile, non-analizabile, non-sistematice și controversate ale sentimentelor și ale spiritului traducătorului-interpret. Semnăturile semiotice ale deplasărilor și substituirilor replicilor traduse nu manifestă un grad înalt de logică exactă a unei semioze regenerate, dar mai degrabă o idee de nivel inferior a unei oarecare forme degenerate a unei pseudo-semioze [3, p. 63].

Semiotraducerea, conchide autoarea studiului, înlocuiește fixitatea normativă a replicii tehnice – echivalența fixă, supradeterminare, sub-determinare, concentrare, compensație, explicitare și alte strategii ale traducerii „ordinare” (Vinay și Darbelnet, Catford) – pentru o libertate absolută a traducerii dinamice.

Semiotraducerea utilizează o metodă de gândire bazată pe scrierile logico-semiotice ale lui Peirce, de analiză a semnelor pentru a forma interpretanți și a defini atribuirea unui semn la un obiect. Distanțată de câmpul lui Saussure și recuperată într-un fel de Peirce, viziunea generală a studiilor traductologice vizează traducerea unui tip mai vast de sens și semnificație într-un cadru deschis de termeni logici și non-logici, asamblați într-o paletă de termeni raționali și iraționali în textul țintă. Semnele sunt divizate în semn semiotic, obiect și interpretant și subdivizate în diverse elemente în triade, pentru a corespunde categoriilor peirciene de primitate, secunditate și terțitate. În cadrul activității de traducere, Peirce ar distinge între ordinea relativă a categoriilor: interpretantul, semnul și obiectul, adică terțitatea în asociere cu primitatea și secunditatea. Elementele în triadă nu sunt formule separate, ci trebuie să interacționeze împreună în semioză degenerată. Semioza traducerii funcționează, în primul rând, cu și prin semne vii pentru a atinge perfecțiunea. O traducere este o operă (re)creativă a unui traducător care traversează o succesiune de stări, aspecte și faze a unei infinitudini de acte și idei și gânduri schimbătoare într-un spațiu-timp schimbător. Orice mesaj-interpretant poate efectua (sau re-efectua) sens ce variază de la „bun” la „rău”. În semiotraducere, consideră autoarea, acest lucru nu este un mit virtual, ci o realitate faptică.

Semiotraducerea este percepută de Gorrée ca „o pânză interpretativă de semne” [3, p. 64]. Activitatea mintală structurată în triade, la Peirce, avea gustul cultural de a identifica orice semn și non-semn și de a analiza, în același timp, semnele lingvistice și mesajele non-lingvistice ca un flux de semne semiotice direcționat spre interpretanți. Semnele semiotice au un rol ludic. Pornind de la regulile lui Saussure și ținând cont de echivalența formală și cea dinamică despre care vorbește Nida, Dinda L. Gorrée este de părere că teoria semnelor de

natură infinită a lui Peirce tinde spre o semioză intertextuală ce admite « *un tout autre système de signes dans lequel on aurait pour habitude de traduire des mots et formes de mots afin de les rendre plus intelligibles* » [3, p. 66].

„Condimentându-și” cercetările cu faimoasa clasificare a traducerii propusă de Jakobson (traducerea intralinguală, interlinguală și cea intersemiotică), profesoara de la universitatea norvegiană scoate la suprafață o „mișcare” de la semiotraducere la intersemioză și trans-semioză. Așadar:

- Actul de traducere creează conexiuni logice și nelogice între semnul lingvistic și obiectul textului sursă. Semio(auto)traducerea, spre deosebire de traducerea „obișnuită”, completează strategia semnelor pe intern ale lui Saussure cu semnele interpretante pe extern ale lui Peirce. Interpretanții garantează semiotraducerea din textul sursă în textul țintă. Efectele semiozei acționează în trei etape fiind în același timp traduceri „bune” și „rele” realizate de traducător.
- Cele trei tipuri de traducere ale lui R. Jakobson (intralinguală, interlinguală și intersemiotică) confirmă ideea că semiotraducerea generează intersemioza lui Peirce. Ideea revoluționară și sceptică a semnelor lingvistice pe care o propagă acesta include semne grafice, acustice, optice precum și alte semne non-lingvistice pentru a crea o semioză intertextuală, o intersemioză extralingvistică și o trans-semioză artistică.

Pornind de la ideea că semiotica constituie temelia traductologiei, se înțelege de la sine că autotraducerea, fenomen cultural universal ce cuprinde toate genurile și speciile literare și non-literare, vine și ea din lumea semnelor.

Definind traducerea auctorială ca pe un transfer intersemiolingvistic și susținând ideea cercetătoarei Cécile Coscolluela [1, online] de a reduce cele 7 procedee tehnice de traducere ale lui Vinay și Darbelnet la 3, cu o amprentă profund semiotică, am putea aplica această propunere la tema noastră de cercetare și diviza autotraducerile în:

- 1) *Autotraducere iconică* – textul care este fidel sursei în scopul stabilirii unui raport de asemănare între semnul-sursă și semnul-țintă. Autorul-traducător încearcă să conserve maximum posibil din elementele Textului 1, prin împrumut, calchiere sau traducere motamotistă. În termenii non-semiotici acest tip este numit autotraducere sursieră sau naturalizantă.
- 2) *Autotraducere indiciară* – textul supus unei constrângeri de a respecta și semnul sursă și semnul țintă în același timp, proces ce are loc atunci când se recurge la o transpoziție sau modulație.
- 3) *Autotraducere simbolică* – traducere prin conceperea unui semn-țintă care ar produce același efect al semnului-sursă (înstituirea unei echivalențe de efect).

Bilingvismul senergetic în activitatea scriitoricească și autotraducătoricească se extinde spre o semiotică ce depășește frontierele sale lingvistice.

CONCLUZII

În concluzie, putem menționa că semio(auto)traducerea oferă răspunsuri experimentale, de natură sceptică și evolutivă, referitoare la frontierele dintre traductibil și intraductibil, echivalență și lipsa acesteia, fidelitate și infidelitate, energie și emotivitate,

câștig și pierdere, destinele textelor sursă și țintă ș.a. Abordarea semiotică a traducerii alografe și a celei autoricești permite anvizajarea mai multor „lumi” cu ajutorul unor instrumente conceptuale apropiate și extinderea unei perspective ce avantajează (auto)traductorul în sensul integrării semnelor derivate din sisteme variate.

BIBLIOGRAFIE

1. COSCULLUELA, Cécile. *Traductologie et sémiotique peircienne : l'émergence d'une interdisciplinarité* [online]. Thèse de doctorat (1996) sous la direction de Jean Claude BARAT, Université Michel de Montagne Bordeaux. <http://www.shs.univ-poitiers.fr/Forell/CC/ooSommaire.htm>, accesat la 02.02.2011.
2. DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix. *L'Anti-Œdipe: capitalisme et schizophrénie*. Paris, Minuit, 1972. ISBN : 978-2707-3006-7-6.
3. DINDA L. Goriée. De la traduction à la sémiotraduction. In: *SIGNATA*, Annales des sémiotiques /Annals of Semiotics, nr. 7, Traduire : signes, textes, pratiques, 2016, pp. 57-69. ISSN: 2565-7097.
4. GUȚU, Ana. *Ecrits traductologiques*. Chișinău : ULIM, 2012. ISBN: 978-9975-920-72-8.
5. PETRILLI, Susan. Interpretative trajectories in translation semiotics. In: *Semiotica*, 2007, nr. 163 (1), pp. 311-345. ISSN: 1613-3692.
6. PETRILLI, Susan. *The semiotic machine, linguistic work, and translation* [online]. Disponibil: <https://www.susanpetrilli.com/files/the-20semiotic-20machine.pdf>.
7. STECCONI, Umbaldo (2009). Semiotics. In: M. BAKER & G. SALDANHA (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2009, pp. 260-263. ISBN: 978-0415-3693-0-5.
8. STEINER, Georges. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford University Press, 1998. ISBN: 978-0192-8809-3-2.
9. VINAY, Jean-Paul and DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. London /Paris: George G. Harrap /Librairie Marcel Didier, 1960.

ÎNVĂȚAREA DE TIP CONSTRUCTIVIST ȘI MEDIU EDUCAȚIONAL VIRTUAL

CONSTRUCTIVIST LEARNING AND VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Anca-Ștefania CRĂCIUN

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău,
Doctorand (MOLDOVA)*

E-mail: craciunastefania@gmail.com

ORCHID 0000-0002-5983-2338

CZU: 37.02:004.738.5

Rezumat

Acest articol abordează rolul mediului virtual în actualul context educațional pandemic și post-pandemic, din perspectiva suportului său în învățarea de tip constructivist. Departe de a fi de la sine un mediu cu valențe pedagogice, mediul virtual își găsește relevanța în susținerea unei învățări autentice, construite, atunci când este investit cu scop pedagogic.

Cuvinte-cheie: educație digitală, teorii constructiviste, învățare

Abstract

This article approaches the purpose of the virtual environment in the present pandemic and post-pandemic educational context, as supporting the learning from the constructivism paradigm point of view. Far from being itself a learning environment, with pedagogical attributes, the virtual environment is relevant for supporting the learning when the teacher uses this context to facilitate, to determine authentic learning, having established clear pedagogical purposes.

Keywords: digital education, constructivism, learning

Introducere

Studiile consacrate învățării digitale fac front comun în încercarea de a demonstra că nu orice activitate în mediul educațional virtual, chiar cele desfășurate în timpul lecției gestionate de cadrul didactic, determină învățare și are conținut pedagogic. Echipamentele și instrumentele digitale au potențialul de a contribui la învățare, dar nu sunt metode de învățare în sine. Ele trebuie utilizate în condițiile în care li se asociază scopuri pedagogice.

1. Educația digitală în contextul societății actuale

1.1 Clarificări conceptuale

Noțiunile de educație digitală și de mediul virtual de învățare nu reprezintă abordări științifice și de practică pedagogică lansate de actualul context pandemic, provocat de virusul SARS-COV-19. Învățarea amestecată (blended learning), învățarea hibridă (hybrid learning), învățarea bazată de web (web based learning), instruirea asistată de calculator, instruirea

virtuală, instruirea programată, instruirea multimedia sunt paradigme consacrate de mult timp de cercetarea și practica pedagogică.

2. Educația digitală și provocarea pandemică

Noutatea impusă de actualul context epidemiologic este determinată de ponderea crescută a educației virtuale în parcursul educațional al generațiilor actuale, aceasta nemaifiind o opțiune printre altele și corelată echilibrat cu altele, atunci când vorbim de organizarea instruirii, ci devenind unica opțiune. Pentru o bună parte din generația actuală de elevi, anul școlar 2020-2021, a însemnat livrarea educației exclusiv prin mediul on-line, "...elementul care a condus la o presiune majoră asupra sistemului de învățământ și a societății în ansamblul ei a constat în utilizarea exclusivă a mijloacelor de comunicare la distanță pentru a face educație." [1, pag.8].

Societatea informațională și a cunoașterii din lumea contemporană, caracterizată prin progresul tehnologiei și utilizarea pe o scară foarte largă a calculatoarelor, a fost provocată de această mutare a educației exclusiv în zona on-line, ceea ce a activat dezbaterea privind rolul mediului virtual ca suport real al învățării - în ce măsură acesta garantează efecte pedagogice și conduce la o învățare autentică, la formarea de competențe, conform profilului de formare al absolventului.

2. Teoriile constructiviste ale învățării în context educațional digitalizat

2.1 Teoriile constructiviste și învățarea

În perspectiva teoriilor constructiviste, învățarea este considerată o succesiune de operații, nu un ansamblu de rezultate concretizat în noi cunoștințe. Teoriile constructiviste ale învățării au în vedere stimularea participării elevilor la procesul de elaborare a cunoștințelor. Elevii își construiesc înțelegerea. „Învățarea este un proces activ, informația poate fi impusă din exterior, dar nu și înțelegerea; aceasta trebuie să vină din interior. Învățarea este determinată de o interacțiune complexă între cunoașterea existentă a subiecților, contextul social și problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea subiecților cu o situație de colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât și oportunitatea de a construi o nouă înțelegere.” [5, p.11]. Pentru a stimula reflecția necesară pentru construirea cunoașterii, sarcinile de rezolvat trebuie să propună un element de noutate pentru a motiva elevul.

Una dintre ideile curentului constructivist postulate în teoria educației este că „nu există cunoaștere care să rezulte dintr-o simplă înregistrare a observațiilor, fără o structurare datorată activităților subiectului.” [6, p.32]. Curentul constructivist în teoria educației se opune manierei mecaniciste de concepere a actului didactic, ca transmitere a unei culturi prestabilite; toate variantele constructivismului pedagogic afirmă rolul activ al elevului în procesul cunoașterii, al formării și al socializării.

2.2 Formarea competențelor din perspectivă constructivistă

Literatura de specialitate identifică șase etape în structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categorii de competențe: *receptare*: identificare de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte; *prelucrarea primară* (*a*

datelor): compararea unor date, stabilirea unor relații, clasificări de date, reprezentarea unor date, sortarea-discriminarea, investigarea, descoperirea, explorarea, experimentare; *algoritmizarea*: reducerea la o schemă sau model, anticiparea unor rezultate, reprezentarea datelor, remarcarea unor invariațiuni, rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare; *exprimarea*: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene, generarea de idei, concepte, soluții, argumentarea unor enunțuri, demonstrarea; *prelucrarea secundară (a datelor)*: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între tipuri de prezentări, între reprezentare și obiect; *transferul*: aplicarea, generalizarea și particularizarea, integrarea, optimizarea, realizarea de conexiuni, adaptarea și adecvarea la context.

Formarea competențelor din perspectivă constructivistă este un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context. Învățarea survine în contexte sociale, fiind orientată spre utilitate practică, aceasta fiind determinată hotărâtor de semnificația atribuită. „Elevul se străduiește să construiască reprezentări semnificative și coerente pe baza cunoștințelor sale, indiferent de cantitatea și calitatea informației existente.” [4, pag. 5].

2.3 Mediul educațional virtual și rolul său în învățarea de tip constructivist

Competența constructivistă este interpretativă, centrată pe autonomie, evoluție, orientată spre desfășurare și pe construirea realității, pe sesizarea diferențelor și diversitatea perspectivelor. Valorificarea și utilizarea mediului de învățare virtual din perspectiva teoriilor constructiviste asupra învățării, cu respectarea principiilor fundamentale ale acestora, conduce la o învățare reală, ancorată în realitatea tehnologică și educațională actuală, care răspunde și intereselor de învățare și dezvoltare ale generației de elevi din zilele noastre.

În perspectiva pregătirii lucrării mele de doctorat, în anul școlar 2020 - 2021, pe semestrul I (ianuarie 2021), am aplicat un chestionar de identificare a nevoilor de învățare mijlocite de mediul virtual, unui număr de 100 elevi de gimnaziu, de la Școala Gimnazială ” Miron Costin” Bacău. Chestionarul valorifică experiența învățării on-line a elevilor din perioada martie 2020 – septembrie 2020 și a evidențiat următoarele nevoi/ interese exprimate de copii: mai puțină expunere din partea profesorilor în învățarea on-line; mai multe ocazii oferite elevilor de a colabora în mediul educațional virtual; să nu fie evaluați, ”ascultați” așa cum se întâmpla în școala față-în-față; să fie lăsați să creeze instrumente on-line- mai multă libertate de căutare, selectare, organizare a cunoașterii; să fie plasați în contexte de învățare interactive – vor să lucreze alături de colegii lor în grupuri de lucru, la proiecte, la investigații pe diverse teme, valorificând spațiul și resursele on-line; să fie lăsați să ia decizii în ceea ce privește învățarea on-line, atât în format sincron, cât și asincron; să fie conectați cu colegii lor pentru a exprima și împărtăși opinii, pentru a intra în competiție. Coroborând aceste rezultate cu postulatele teoriilor constructiviste asupra învățării, valorificarea mediului virtual în educație, cu scopul de a forma competențe și de a propune elevilor contexte de învățare autentică, ar trebui să aibă în vedere următoarele principii și direcții de acțiune:

- mediul virtual trebuie valorificat de cadrul didactic în sensul în care să faciliteze interacțiunile cu scop educațional în rândul elevilor – un site/o aplicație virtuală nu devine mediu educațional virtual de învățare decât dacă devine suport pentru interacțiunea socială – atât în format sincron, cât și asincron. O realitate virtuală elementară, cum ar fi atunci când elevul are

posibilitatea de a afla cine e interesat de o anumită informație în mediul on-line, determină un anumit comportament ” comportamentul noilor generații de elevi este deja modelat masiv de contextul virtual de învățare.” [2, pag.39]

- valorificarea creativă a oportunităților diverse oferite de tehnologie și mediul digital (de la texte/manuale digitale la platforme/aplicații 3D)- copiii din culturi diferite se pot reuni și colabora în contexte de învățare virtuală, pot crea comunități virtuale de învățare;
- proiectarea și implementarea activităților de învățare, astfel încât elevii să devină actori ai învățării în mediul virtual – de la chestionare cu alegere multiplă la simulări de rezolvare de probleme prin diverse aplicații pe domenii (economie, biologie, ecologie, etc.), de la rolul elevilor de consumatori de informație virtuală la creatori de informație;
- prin intermediul tehnologiei se reactivează principiile fondatoare ale pedagogiei bazate pe proiecte a lui Freinet : ”... nu doar prin folosirea instrumentelor, ci prin preocuparea pentru multidisciplinaritate. De exemplu, o condiție pentru participarea școlilor în proiectul ”Young Reporters for Environment” (<https://www.yre.global/>) este ca profesorii de discipline diferite (biologie, fizică, geografie) să-și articuleze cursurile plecând de la problematica mediului.” [3, p.8].

CONCLUZII

Nu orice produs educațional virtual folosit în lecția on-line (web, ghid, soft, text digital) generează o învățare reală în rândul elevilor, motiv pentru care se impune ca soluție valorificarea resurselor într-un context virtual colaborativ, activarea gândirii critice a elevilor (simpla citire a unui text/cărți în format digital nu generează un mediu de învățare activ, dar plasarea lecturii într-un context de învățare tip seminar virtual, în care copiii să-și susțină argumentele, crearea de către elevi a unui trailer digital pe baza cărții, determină construirea, ci nu simpla preluare a cunoașterii).

Provocarea, din punct de vedere pedagogic, nu este, așadar, de a imita interacțiunile și realitățile din educația față – în față în mediul virtual de învățare, de a transpune pur și simplu vechi paradigme și principii didactice în învățarea on-line, ci de a explora și valorifica la maxim funcționalitățile acestuia, de a crea contextul educațional virtual relevant pentru elevi și pentru societate.

Mediul educațional virtual permite crearea unor contexte de învățare interdisciplinare la nivel internațional. Limitele spațiului fizic nu mai există, iar interculturalitatea/internaționalitatea/inter influențele de ordin pedagogic și didactic modelate național sunt accesibile participanților la învățare, indiferent în ce colț al lumii s-ar afla.

Mediul educațional virtual investit cu scop pedagogic poate constitui contextul educațional în care să se producă formarea competențelor din perspectivă constructivistă, ca un proces activ și constructiv, în care elevul își elaborează propriile reprezentări. Contextul permite interacțiunea mediată digital, tehnologic a subiecților, determinantă în constituirea înțelegerii. Punctele sensibile sunt legate de absența unui context social direct, dar acesta

poate fi suplinit de posibilitatea mediului educațional on-line de a facilita învățarea pe grupe prin diverse aplicații.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARIUC Petre, CUCOȘ Constantin, GLAVA Cătălin, IANCU E. Daniel, ILIE D. Marian, ISTRATE Olimpius, LABĂR Adrian Vicențiu, PÂNIȘOARĂ Ion-Ovidiu, ȘTEFĂNESCU Doru, VELEA Simion. *Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*, București: Editura Universității din București, mai 2020, 77 pag., Disponibil: https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/sc_onl_rap_apr_2020.pdf;
2. CEOBANU Ciprian, CUCOȘ Constantin, ISTRATE Olimpius, PÂNIȘOARĂ Ion-Ovidiu, *Educația digitală*, Iași, Editura Polirom, 2020, 376 pag.;
3. DILLENBOURG Pierre, SCHNEIDER Daniel, PARASKEVI Synteta, *Virtual Learning Environments*, 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education", 2002, Rhodes, Greece. pp.3-18, ffhal-00190701f, Disponibil: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190701/filename/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf> ;
4. McCOMBS, B. L. & WHISLER, J. S., 1997, *The Learner-Centered Classroom and School*, San Francisco: Jossey-Bass, pag. 5, disponibil : [www.intime.uni.edu /model /Romanian_Model /center_of_learning_files / Checklist.html](http://www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/center_of_learning_files/Checklist.html);
5. NOVEANU, E., *Informatizarea învățământului. Arie problematică*, „Caiet documentar”, nr. 1, *Curs de instruire asistată de calculator*, Universitatea din București, 1993.
6. PIAGET Jean, *apud*, PĂCURARI O., ȚÂRCA A., SARIVAN L, *Strategii didactice inovative- suport de curs*, București, 2003.

EVALUAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ

EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION IN DISTANCE LEARNING

Evelina GOROBET,

*Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
Cercetător științific, doctorand (MOLDOVA)*

E-mail: evelinagorobet@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0122-5362

Anatoli CAUȘAN,

*Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
Cercetător științific, doctorand (MOLDOVA)*

E-mail causan@list.ru

ORCID ID: 0000-0002-0346-5167

Corina CAUȘAN,

*Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”,
Doctor în economie, Conferențiar universitar (MOLDOVA)*

Email: kausankorina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5021-6473

CZU: 37.018.43

Rezumat

Criza coronavirusului a coincis cu actualizarea și adoptarea noilor direcții în dezvoltarea învățământului, care impun și noi cerințe pentru evaluarea calității educației. Printre acestea, digitalizarea iese în prim plan. Tranziția masivă a educației către un format de învățământ la distanță, împreună cu dezvoltarea rapidă, sofisticarea și utilizarea tehnologiilor digitale, precum și implementarea activă al acestora în procesele educaționale, au dus la o nevoie urgentă de creare și implementare a unor instrumente digitale de evaluare a calității învățământului în mediul online. În prezent, evaluarea calității educației online este o provocare la toate nivelurile de învățământ. Nu este o coincidență faptul că evoluțiile în acest domeniu au loc în diferite țări. În diferite țări se dezvoltă instrumente de testare digitală, mecanisme de supraveghere, tehnologii de monitorizare a claselor virtuale (de exemplu, Digital Teach) și altele.

Cuvinte-cheie: educație, evaluarea educației, calitate, promovarea digitalizării, evaluarea calității educației.

Abstract

The Coronavirus Crisis coincided with the updating and adoption of new directions in education development, which imposed new requirements quality of education assessment.

Among them, digitization comes to the fore. The massive transition of education to the distance learning format, together with the rapid development, sophistication and use of digital technologies, as well as their active implementation in educational processes, have led to an urgent need for the creation and implementation of digital assessment tools of the quality of education in the online environment. Currently, evaluating the quality of online education is a challenge at all levels of education. It is no coincidence that developments in this field are taking place in different countries. Digital testing tools, surveillance mechanisms, virtual classroom monitoring technologies (e.g. Digital Teach) and others are being developed in different countries.

Keywords: *education, education evaluation, quality, digitalization promotion, education quality evaluation.*

Digitalizarea, împreună cu necesitatea dezvoltării noilor competențe, reprezintă o provocare pentru evaluarea calității de a crea mecanisme de "evaluare a neconformităților". Competențele actuale necesare pentru adaptarea la realitățile învățământului contemporan sunt competențe transversale, competențe universale, competențe 4K, caracteristici noncognitive, competențe pentru lucrul cu tehnologiile digitale și pentru lucrul într-un mediu digital.

Tigran Schmis, manager de proiect în domeniul educației, specialist principal în educație la Banca Mondială, menționează că "Noua realitate a Coronavirusului a dus la actualizarea la apariția unor noi provocări pentru ECE. În acest context, există, fără îndoială, o importanță continuă a abordărilor conceptuale privind noțiunea de "educație de calitate", dar cel mai mare interes astăzi se află în domeniul practicii, în care sunt operaționalizate." [7, p. 45]

În ultimul an de pandemie, sistemele de educație au suferit o schimbare tectonică, care a accentuat unele probleme, dar a deschis și noi oportunități. Această "nouă realitate" nu va fi probabil temporară, ci va transforma sistemele de educație și, odată cu acestea, sistemele de evaluare a calității educației.

Tendențele generale aduse de pandemia COVID-19 în 2020 nu sunt legate doar de schimbările în formatul examenelor finale, ci se referă la dezvoltarea sistemului de evaluare a calității în genere. Aceste noi tendințe au generat schimbări mai ample și mai profunde care se petrec deja în diferite sisteme sociale, inclusiv în procesul educațional, cauzând schimbări majore în termeni de structură și conținut, bazate pe noi forme și mecanisme de interacțiune și comunicare între participanții la procesul educațional: elevi, profesori și părinți. [1, p.18]

Părinții devin participanți tot mai implicați în procesul educațional, care nu doar că au aderat la sistemul educațional (normativ și formal), dar și-au asumat responsabilități și au preluat o parte din activitățile educaționale. În timp ce în primăvara anului 2020, cei mai mulți dintre ei erau mai degrabă pasivi ("voi ne spuneți, noi facem"), în toamna anului 2020, majoritatea au devenit implicați, asumându-și un rol activ în acest proces.

În urma unei analize extrem de stresante la toate nivelurile de educație, a devenit clar că evaluarea calității este una dintre cele mai mari provocări în această tranziție. Astfel, conform sondajelor realizate de Banca Mondială, UNESCO și UNICEF, doar 50% dintre țări au evaluat calitatea învățării online și a învățării prin intermediul pachetelor de învățare la domiciliu. În cazul utilizării televiziunii și radioului, proporția a scăzut la o treime și un sfert. (Fig.1)

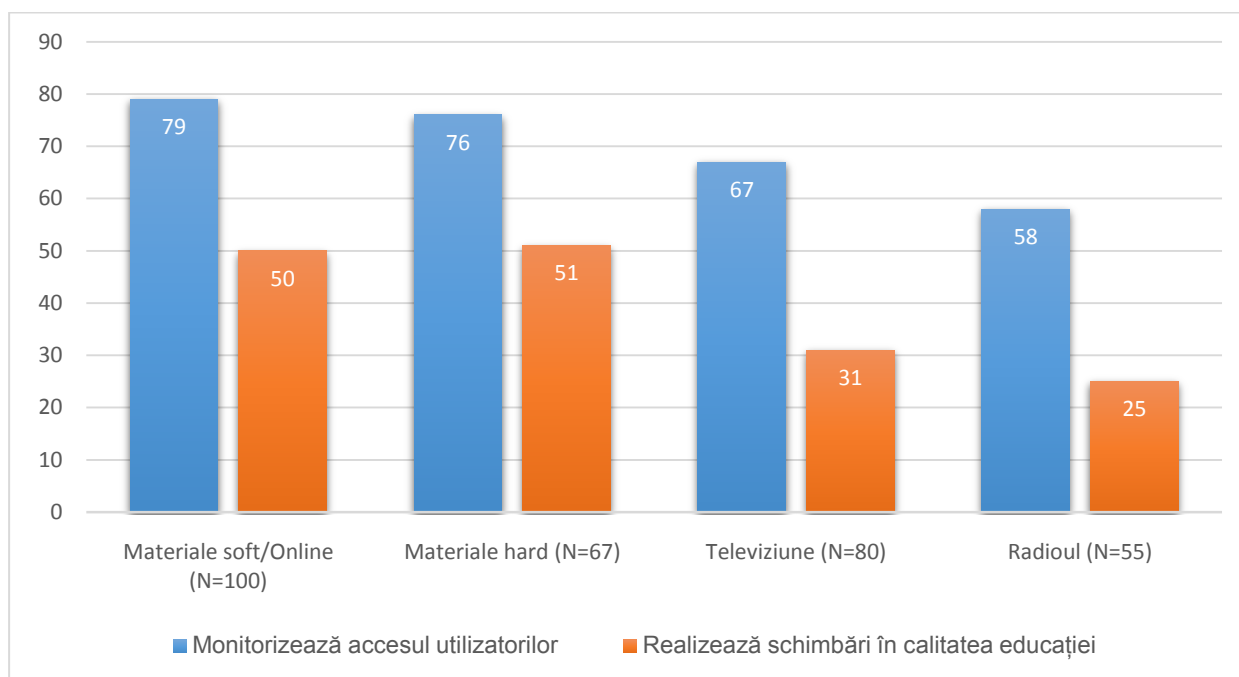


Figura 1. Procentul de țări (din 118 țări din lume) ce monitorizează accesul utilizatorilor și evoluează calitatea învățământului în format online, 2020

Sursa: UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures.¹

Implicarea părinților a început a fi vizibilă după ce aceștia și-au asumat responsabilitatea pentru alegerea și organizarea de traseului educațional a copiilor lor. În acest sens, natura educației școlare nu numai că s-a schimbat, dar au apărut și noi întrebări și provocări în ceea ce privește calitatea educației.

Practica și numeroasele studii demonstrează că evaluarea calității educației în învățământul la distanță a devenit unul dintre cele mai dificile domenii din punct de vedere pedagogic. A fost înregistrat un deficit de comunicare între actorii procesului educațional. Cadrele didactice nu primeau feedback despre succesele școlare a elevilor, însușirea noilor materii, reușita academică, etc., iar managerii instituțiilor de învățământ nu primeau informații despre însăși decurgerea procesului educațional și care dintre domeniile procesului educațional necesitau o atenție și un sprijin suplimentar.

Este evident faptul că în cazul unei pandemii, deschiderea școlilor se dovedește a fi mult mai dificilă decât închiderea lor. Factorii de decizie din domeniul educației se confruntă cu o alegere complicată între reducerea riscului de răspândire a virusului și limitarea accesului la educație, pe de o parte, și reluarea unei educații tradiționale, pe de altă parte.

Odată cu începerea noului an școlar, aproximativ jumătate dintre țări au redeschis școlile. Pe măsură ce pandemia evoluează, diferite state ale lumii adoptă strategii diferite: unele redeschid școlile pentru doar anumite grupuri de copii, altele pentru anumite niveluri de educație, în timp ce un procent dintre ele nu le redeschid deloc.

Datele UNESCO privind închiderea școlilor din cauza pandemiei începând cu 8 septembrie 2020 arată, că: din 210 țări, 21% dintre școli sunt închise pentru vacanțele școlare

¹ Valorile procentuale din grafic reprezintă medii simple pentru numărul de țări care utilizează metoda respectivă

planificate. Școlile închise sunt programate pentru pauză, 24% sunt închise din cauza pandemiei. În aproximativ 28% dintre țări, școlile sunt închise pentru pauză, 24% sunt închise din motive de pandemie, 16% sunt deschise parțial și 39% sunt deschise în totalitate (figura 2). [11]

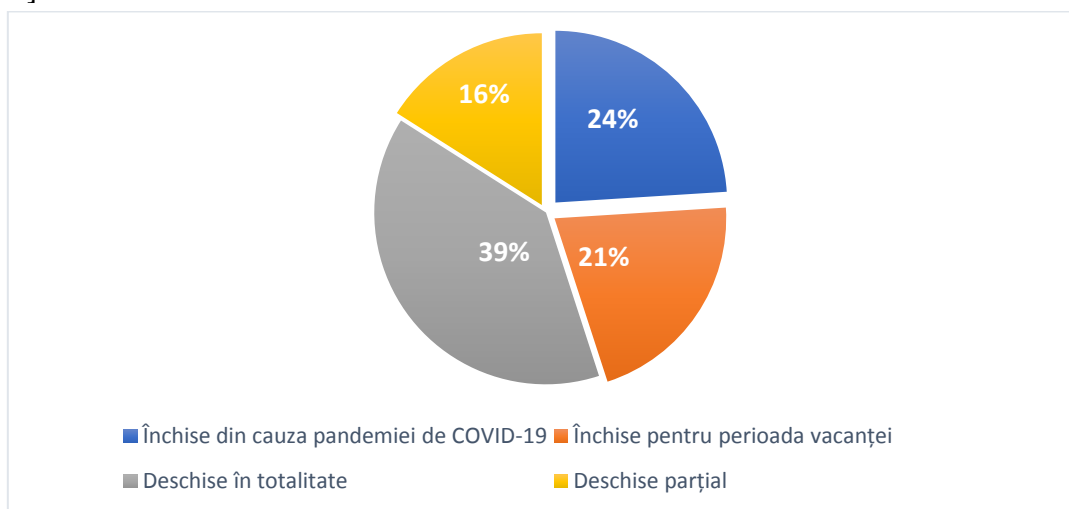


Figura 2. Situația instituțiilor de învățământ la începutul lunii septembrie 2020 (%) [11]

O mare parte din țări (aproape 40 la sută) în care învățământul a fost reluat cu 100% prezență la clasă, indică faptul că sistemele de învățământ din multe țări încearcă să revină la modelul vechi de organizare a educației. Acest lucru variază de la țări mai puțin dezvoltate, ca cele din Africa Subsahariană și Asia de Sud, la țări mai dezvoltate, din Orientul Mijlociu și Africa de Nord.

De exemplu, în Africa și Asia Centrală, dar și statele membre încearcă să reinventeze vechiul mod de a face lucrurile mai bune. Țările precum Austria, Belgia, Danemarca, Estonia, Germania, Luxemburg, Ungaria, Letonia, Olanda, Noua Zeelandă, Norvegia, Suedia și Noua Zeelandă, sunt un exemplu de implimentare a noilor modificări legate de performanța educației. De asemenea, este demn de remarcat faptul că Republica Moldova se află și ea în grupul țărilor care și-au deschis complet unitățile de învățământ la începutul lunii septembrie.

Să luăm în considerare schimbările din sistemul educațional moldovenesc și modelele existente sau care au apărut în timpul pandemiei în străinătate: în Statele Unite, Marea Britanie, Noua Zeelandă, Australia și China [10, p. 54].

Învățământul la distanță forțat în masă a devenit unul dintre principalele repere al Strategiei 2020. [10, p. 39] În primul rând, a avut loc o reducere critică a interacțiunii personale între elev și profesor. În același timp, a devenit mai dificilă determinarea gradului de implicare a elevilor în procesul educațional și a capacității de a monitoriza progresul individual al elevilor. Aceste două probleme devin provocări majore pentru evaluarea obiectivă a calității educației în întreaga lume.

Ce a fost "la îndemână" în clasă, atunci când profesorul putea vedea în timp real ce se întâmplă cu fiecare elev din clasă în timpul discuțiilor despre materialul educațional, rezolvării sarcinilor, efectuării temelor etc., nu mai este „la îndemână” profesorilor într-un mediu de învățământ la distanță.

Toate cadrele didactice, începând școlile primare până la profesorii universitari, au simțit impactul trecerii din formatul față în față la cel online. Procesul de evaluare a calității în

aceste condiții s-a adeverit a fi aproape imposibil și au trebuit introduse măsuri urgente în vederea reluării corecte a procesului de evaluare al rezultatelor academice a elevilor.

Acesta problemă majoră, însă, s-a suprapus și cu celelalte provocări secundare descrise mai jos, ceea ce a îngreunat semnificativ managementul procesului de evaluare a calității:

- Conexiunea slabă la internet: în majoritatea cazurilor, nici părinții pe de o parte, și nici instituțiile educaționale pe de altă parte, nu au fost pregătite de trecerea bruscă la învățământul online;
- Creșterea controlului din partea părinților și a tutorilor (în special în cazul copiilor);
- Capacitatea redusă a părinților de a sprijini bunăstarea copiilor lor din cauza izolării sociale;
- Creșterea nevoii de sprijin suplimentar pentru copiii cu nevoi educaționale speciale;
- Inegalitățile în ceea ce privește accesul elevilor la tehnologie, inclusiv la internet și la dispozitivele necesare pentru a sprijini învățarea.

Majoritatea acestor probleme, desigur, nu sunt noi, ci doar în era învățământului la distanță și a învățării online. De fapt, aceste probleme rămân "provocări" permanente pentru sistemul educațional, existente și în afara contextului pandemic. Cu toate acestea, trecerea la învățământul la distanță, unde profesorul are mult mai puține oportunități de a comunica și interacționa cu elevii săi în mod direct, a majorat amploarea, gravitatea și impactul negativ al acestor probleme asupra calității educației. Condițiile actuale de învățare la distanță au necesitat o reorganizare majoră a sistemelor educaționale la diferite niveluri - de la sala de clasă la o întreagă organizație educațională - în întreaga lume.

Deja astăzi, experiența din diferite țări evidențiază principiile cheie care se desfășoară în diferite state. Printre acestea se numără, în primul rând, centrarea pe elev, care se manifestă printr-o îndepărtare de activitatea colectivă a copilului, unde rolul important îl juca factorul de interacțiune într-un grup mare sau mic, la comunicarea directă sau indirectă. Acest principiu afectează toate aspectele procesului educațional: de la organizarea spațiului de lucru până la programul educațional și evaluarea rezultatelor acestuia. Rolul și organizarea spațiilor fizice (școală - casă), a spațiilor mentale (spațiul public și individual) și a spațiilor temporale se schimbă.

În al doilea rând, este o proiectare multi-rol a procesului de învățare pentru elev, ceea ce îl determină pe elev să fie implicat activ în procesul de învățare și nu îl limitează doar la participarea pasivă al acestuia la perceperea informațiilor și la realizarea de teme.

Următorul principiu este cel al managementului "accelerat" sau "operațional", prin care, din cauza imposibilității planificării pe termen lung, sistemele de învățământ au trecut la mecanismele de reacție rapidă și de control cu ciclul scurt. Comunicarea, analiza situației curente, clarificarea rapidă a scopurilor și obiectivelor, redefinirea "regulilor jocului" și controlul programului devin cele mai importante elemente de management într-o situație de criză care necesită o re-inginerie și o ajustare periodică și foarte rapidă a proceselor în cadrul aceluiași ciclu educațional (uneori de mai multe ori pe an școlar).

La acest moment se face posibil să vorbim despre natura benefică și perspectivele pozitive ale acestor practici de management. Este deja o practică pozitivă și promițătoare, deoarece oferă informații într-un timp foarte scurt despre ceea ce se întâmplă cu elevii, despre

starea lor, și permite luarea unor decizii rapide pe baza acestora. Este vorba, fără îndoială, de noua experiență și cultură a interacțiunii care a apărut în contextul pandemiei între participanții la procesul educațional.

Și ultimul principiu, al patrulea, este acela de a împrumuta și de a utiliza mecanisme și instrumente de succes din alte subsisteme. Criza i-a obligat pe toți profesorii, la toate nivelurile și tipurile de învățământ, să se uite la ceea ce se întâmplă în apropiere și să învețe din experiența vecinilor lor pentru a face față propriilor provocări. Ideea este de a construi mecanisme de interacțiune și cooperare cu părinții în ceea ce privește dezvoltarea individuală a copiilor. Multe instituții de învățământ superior au început să formeze mai mulți profesori în domeniul pedagogiei. Cu alte cuvinte, o nouă sinergie, o nouă realitate a întregului sistem educațional sa făcut acum vizibilă, dar care mai așteaptă încă o cercetare și o evaluare mai detaliată.

Reorganizarea sistemelor de învățământ a variat de la țară la țară, de la regiune la regiune și chiar de la instituție la instituție. *Se pot distinge trei modele principale ale acestei transformări educaționale digitalizate.*

Primul model poate fi numit în mod convențional "Noi stingem focul". În acest caz, întregul sistem existent normele formalizate (sistemul de clase și lecții, examene, curriculum) sunt pur și simplu transferate într-un format online, fără a se adapta la particularitățile acestui format și fără a ține cont de tendințele externe care afectează toate procesele participanților la relațiile educaționale. Acest model este urmat de 2/3 din sfera educațională din întreaga lume.

Cu toate acestea, există deja scenarii alternative. De exemplu, încă din primăvara anului 2020, SUA, urmată de Marea Britanie, China și Australia, au început să își revizuiască abordarea procesului educațional. Unul dintre modelele implementate în aceste țări este învățarea prin mijloace de comunicare la distanță. Este în continuare o școală condusă de profesori, centrată pe profesori. Profesorul, școala este tutorele tuturor căilor de comunicare/interacțiune. Accentul se pune în principal pe crearea unui feedback eficient prin intermediul mijloacelor de comunicare accesibile publicului. Evaluarea devine un element obligatoriu în fiecare acțiune.

Tehnologiile online sunt doar un instrument de susținere a procesului educațional, compensând imposibilitatea interacțiunii față în față. Sunt reținute elemente ale procesului de învățare, cum ar fi implicarea maximă a elevilor în munca de grup și individuală, crearea (în perechi sau în grupuri mici) a unui produs la sfârșitul fiecărei lecții, utilizarea unei game complete de instrumente de evaluare cu miză redusă.

Cel de-al doilea model este învățarea online în medii special create. Principala diferență față de modelul anterior este că procesul de învățare este gestionat și controlat de către cel care învață. Rolul acestuia poate fi pasiv (folosind MOOC, de exemplu), sau activ (folosind MOODLE, de exemplu), dar întotdeauna se evaluează cu o notă. Mediul de învățare îi permite celui care învață să își individualizeze procesul de învățare, inclusiv prin participarea la alegerea propriei strategii educaționale. Acest model nu implică dezvoltarea unor sisteme complexe pe mai multe niveluri și a unor platforme educaționale speciale. Se bazează pe utilizarea unor instrumente de bază, cum ar fi Zoom. Acest model este recunoscut în multe universități americane de top, inclusiv Harvard, și este implementat și în școli. În acest caz, profesorul are mai degrabă un rol de consilier. El oferă sprijin pentru procesul

educațional, adică este mai mult un tutore decât un profesor. Elementul cheie este reprezentat de bibliotecile de cursuri video și de materiale de testare, care sunt utilizate în diferite configurații de programe.

Serviciile care le oferă studenților acces la astfel de biblioteci sunt utilizate în mod activ. În cadrul acestui model se utilizează o varietate de instrumente de evaluare, dar accentul se pune în principal pe evaluările cu miză mare: cel care învață primește un certificat la final, care are greutate în contextul notelor finale.

Serviciul Național de Orientare pentru Profesorii Americani deja în luna aprilie 2020 a dezvoltat și a lansat o tehnologie completă pentru munca educatorului în acest mod, utilizarea unei varietăți de instrumente de sprijin informațional pentru profesori și, printre altele includerea unui ciclu vizibil de management operațional, atrăgând atenția asupra rolului și importanței sporite a mecanismelor de feedback și a sistemelor de evaluare a calității.

Un scenariu la fel de interesant de reorganizare a învățământului poate fi văzut în Australia, unde decizia privind alegerea strategiei a fost lăsată la latitudinea fiecărei regiuni. Astfel, în prezent, în țară există patru modele: Educație convențională față în față (în clasă) acolo unde situația epidemiologică o permite (zone mici și izolate unde oamenii se simt în siguranță); serviciile guvernamentale de învățământ la distanță (echivalente online); învățământul independent la domiciliu, care implică un rol activ al părinților; și învățământul la distanță condus de școală. Acestea fiind spuse, australienii notează, că învățământul la distanță, perceput de toată lumea ca o inovație, nu este unul nou și în țara lor. Rolul temelor pentru acasă, care a fost oarecum controversat într-o situație exclusiv față în față, revine în mediul educației la distanță. În timpul pandemiei, întreaga lume a început să se întoarcă la temele pentru acasă, care devin una dintre principalele instrumente de feedback.

Toate modelele menționate mai sus se concentrează pe suportul informațional nu numai pentru elev, ci și pentru profesori și administratori. Centrele de dezvoltare a produselor informaționale și metodologice au devenit nu numai agenții naționale, ci și cele mai importante agenții de profil din lume sau universități, de exemplu Stanford sau Harvard.

Al treilea model "Regulile jocului" presupune:

- modele de feedback rapid, operațional, care includ chestionare scurte, teste, sondaje online;
- multitudinea opțiunilor în loc de teste standard. Serviciile electronice dispun acum de un set bogat de tipuri de întrebări care nu se rezumă doar la cele cu alegere unică sau multiplă. "Corectitudinea" nu mai este definiția conceptului, procesul de gândire creativă în sine devine o prioritate. Instrumentele digitale profită de oportunitățile oferite de răspunsul cu ajutorul unui dispozitiv bazat pe web (spre deosebire de un dispozitiv de clicker fizic). De exemplu, aplicația *Poll Everywhere* are tipuri de întrebări de tip "Word Cloud" și "Clickable Image", iar *Learning Catalytics* susține diferite tipuri de întrebări care implică grafice (de exemplu, desenarea unui grafic al unei funcții);
- Note finale ergonomice, cu standarde ridicate de responsabilitate și conștientizare (examene online de 24 de ore, cu o medie a notelor care se bazează mai degrabă pe un punctaj mai mare decât pe un punctaj mai mic).

Pentru ca aceste instrumente să funcționeze eficient, trebuie îndeplinite anumite condiții prealabile:

- formalizarea (descrierea) și transmiterea așteptărilor către toți participanții la procesul educațional. Această cerință rămâne problematică pentru țările post-sovietice. Sistemele educaționale școlare s-au concentrat pe tranziția către modalitățile la distanță, în loc să doteze elevii și părinții cu un complex metodologic (un manual de utilizare) cu care să poată să navigheze și să se orienteze singuri în procesul educațional. Materialele de testare și măsurare ar trebui să devină parte a acestor "manuale;
- descrierea și comunicarea diferitelor roluri către elevi. Este important să se descrie și să se comunice elevilor toate acțiunile pe care ei urmează să le întreprindă și toate rolurile pentru care vor fi responsabili;
- scenariile și procedurile originale pentru lecțiile individuale și procesele de învățare sunt importante și trebuie descrise în detaliu, utilizând principiul instruirii diferențiate. Detaliile a scenariului este condiția de bază pentru promovarea și utilizarea gratuită a acestuia de către diferiți utilizatori;
- schimbări în spațiu-timp, ceea ce necesită introducerea și dezvoltarea de instrumente de planificare (de exemplu, dispozitive mobile de planificare, instrumente de planificare bazate pe internet).

O schimbare a spațiului temporal, care determină necesitatea de a pune în aplicare și de a dezvolta instrumente de planificare (de exemplu, planificatoare mobile, sincronizate cu instrumente de bază pentru învățare și evaluare). Acest nou mediu, această cultură nouă nu este legată doar de online. Tendințele care au apărut și au fost actualizate în contextul crizei pandemice, vor determina principalii vectori în dezvoltarea educației în următorii ani. Devine tot mai evident faptul că, în anii următori, traiectoria întregului sistem educațional se va baza pe aceste tendințe.

Articolul analizează diverse scenarii de examinare pe exemplul mai multor țări străine (România, Arabia Saudită, Ungaria, SUA, Rusia, Marea Britanie, Finlanda, China etc.), în principal sunt evidențiate examenele de absolvire a școlii și examene de admitere la universitate. De asemenea, se analizează modul în care schimbările din sistemele educaționale în contextul pandemiei au afectat utilizarea sporită a tehnologiilor digitale în procedurile de evaluare.

Sursele pentru această analiză includ o serie de publicații de specialitate precum și de pe site-urile oficiale ale țărilor și din presa internațională.

Principala sursă este studiul UNESCO realizat în aprilie 2020 și include rezultatele unui sondaj efectuat în rândul reprezentanților din 118 țări cu privire la strategiile de examinare și alte proceduri de evaluare a calității educației la sfârșitul anului școlar [12]. Aceasta este propus și admisibil pentru Republica Moldova.

Modificările au fost însoțite de activități de informare extinse [13, 14, 15, 16, 17]. Deciziile, regulamentele cadru, curricularele și dispozițiile adoptate, au fost plasate pe pagina oficială web al ministerului și publicate pe rețelele de socializare, de ex. Facebook. Cu toate că toate deciziile au fost bine argumentate, totuși acestea au stârnit și un val din nemulțumiri atât de din partea instituțiilor de învățământ cât și din partea părinților. În general, atitudinea publicului larg a fost neutră. Oamenii au cântărit riscurile implicate, având în vedere nivelurile de incidență a bolii în acel moment, și au făcut alegerea.

Lipsa actuală de soluții universale în domeniul asigurării calității în învățământul la distanță nu permite o viziune clară asupra modelului general pentru dezvoltarea ulterioară a

sistemului ECE. Calitatea evaluării depinde esențial de metodele și procedeele utilizate. Metodele tradiționale de evaluare (examele cu bilete, lucrările de control) nu mai pot fi valabile pentru evaluarea în mediul online. Tehnologiile informaționale ne vin în ajutor la acest capitol. Însă, pe lângă avantajele de utilizare (posibilitatea de a evalua un număr mare de studenți într-un interval de timp scurt, gradul înalt de obiectivitate, posibilitatea de a urmări progresul studenților), testele computerizate tradiționale au un șir de limite: orientarea la o personalitate omogenizată, imposibilitatea de a individualiza procesul de testare; necesitatea de a parcurge toate sarcinile testului; gradul mic de precizie al evaluărilor; lipsa motivării pentru evaluare la studenții cu o pregătire slabă la cei cu o pregătire foarte înaltă. Căutarea căilor de ridicare a eficienței testelor reprezintă o problemă didactică importantă. În ultimii ani în literatura pedagogică se discută conceptele teoriei învățării adaptive și, drept consecință, conceptele teoriei evaluării adaptive. Chiar și înainte de pandemie, era clar că lumea se îndreaptă spre testele computerizate. Georgia, România, Ungaria, Italia, Spania, Suedia, Elveția s.a., încercau să introducă sistemul de testare CAT - Computer Adaptive Testing [3, p. 5]. TAC are avantajul de a propune itemi diferențiați în funcție de succesul activităților desfășurate de evaluat. Testarea adaptivă poate fi comparată cu o testare orală de bună calitate [4, p. 8]. Ea nu numai realizează o evaluare obiectivă a nivelului de pregătire a studentului, dar permite depistarea cunoștințelor slabe. În baza rezultatelor testării pot fi acordate recomandări pentru îmbunătățirea procesului de instruire. Utilizând conceptul zonei dezvoltării proximale [2, p. 6], testele adaptive asigură învățarea adaptivă cu activități de evaluare și corecție individuală. TAC permite realizarea eficientă a evaluărilor ritmice ale studenților și informarea lor în mod operativ asupra progreselor realizate în procesul de învățare, fapt ce contribuie la efectele educative ale evaluării și la motivarea studenților pentru învățare. Utilitatea testării adaptive reiese din necesitatea raționalizării testării tradiționale. Practica de testare demonstrează că este inutil ca unui student bine pregătit să i se administreze itemi cu o dificultate redusă, deoarece probabilitatea răspunsului corect este mare, iar sarcinile facile nu posedă un potențial evident de dezvoltare. În mod simetric, este inutil să i se administreze unui student cu o pregătire slabă, itemi dificili, deoarece probabilitatea răspunsului incorect este mare și este cunoscut faptul, că sarcinile dificile și foarte dificile reduc motivația învățării multor studenți. Administrarea itemilor, care corespund nivelului de pregătire al studentului, măresc considerabil exactitatea măsurii și minimizează timpul individual de testare până la 5-10 minute [18].

În Armenia, Belarus, Kazahstan, Uzbekistan, testul nu a fost un sistem obligatoriu, ci un test online - fix.

Problema tranziției către un format online, ridică necesitatea de a defini obiectivele acestei tranziții. Experiența acestor țări a arătat că, cu o organizare sanitară și epidemiologică competentă, nu există o explozie de morbiditate, iar siguranța academică a fost chiar consolidată, deoarece distanța dintre cei care susțin testele a fost mărită pentru asigurarea distanței sociale, ceea ce a eliminat aproape în totalitate posibilitatea de a trișa.

Cu toate acestea, testarea adaptivă este soluția evaluării cunoștințelor în viitor, dar tranziția la noul sistem necesită distrugerea aproape completă a vechiului sistem. Acest lucru ridică din nou problema obiectivelor.

Tabelul 1. Condiții și caracteristici ale modelelor de examinare

în țările din întreaga lume

Model pentru organizarea examenelor	Condiții/particularități de punere în aplicare a modelului	%
1. Desfășurarea examenelor fără modificarea termenelor, termene limită	- Asigurarea măsurilor de securitate - Posibilitatea de a organiza examenele în termen scurt	10
2. Amânarea examenelor la o dată ulterioară, termen limită	- Asigurarea măsurilor de securitate - Alinierea cu calendarul campaniei de admitere la universitate - Aplicarea testelor finale de verificare a cunoștințelor - Reducerea numărului de elevi care susțin examenul - folosirea doar a examenului de admitere în instituțiile de învățământ superior și care nu se iau în calcul pentru obținerea certificatului de absolvire a școlii	15
3. Transferul procedurii de examinare în online	-Disponibilitatea infrastructurii tehnice necesare - Experiență în organizarea de examene online - Posibilitatea de a susține examene la domiciliu - Aplicarea tehnologiei de supraveghere cu ajutorul inteligenței artificiale, - Alt format de utilizare a manualelor și a altor materiale didactice (de ex. aplicații online) - Organizarea de către universități a mai multor etape de examene (teste de subiecte și interviuri)	55
4. Eliminarea examenelor și utilizarea de date alternative	- Utilizarea mediei generale pentru toți anii - Utilizarea mediei generale pentru ultimul an - Desființarea fazei de primăvară a examenelor, în cazul în care este disponibilă o a doua fază de toamnă - Utilizarea examenelor finale pentru nivelul gimnazial de învățământ (clasa a 9-a)	20

Sursa: elaborat de autori în baza datelor, Reimers, Schleicher [9].

Autorii afirmă, că conform condițiilor și caracteristicilor modelelor de examinare din țările din întreaga lume în 2020, acestea au fost fie anulate, fie desfășurate în regim prescurtat. Exemplul monitorizării naționale a calității educației poate ilustra acest aspect în contextul practicii europene. Acestea sunt utilizate pentru a informa politica și acțiunile în domeniul educației la nivelul sistemelor naționale de educație. Autorii menționează, ca o lecție importantă pe care sistemele naționale de educație o pot învăța din experiența anului 2020, este că sistemul educațional ar trebui să încurajeze utilizarea activă a instrumentelor și serviciilor digitale în cadrul procedurilor de evaluare. La fel, să aibă mai multă încredere în profesor și în școală prin delegarea evaluării cunoștințelor elevilor către acesta.

Pentru a rezuma o trecere în revistă a experienței unor țări străine în organizarea examenelor de finalizare a studiilor și a examenelor de admitere în context pandemic, sintetizăm condițiile și caracteristicile care stau la baza punerii în aplicare a unui anumit model în anumite țări (tabelul 1). Este clar că în practică au fost utilizate diferite modalități de organizare a examenelor, ținând cont de contextul național. Țările au ales intervențiile și opțiunile care li se potrivesc cel mai bine, luând în considerare factori precum calendarul

academic, disponibilitatea tehnică a infrastructurii necesare, programele și curiculile de învățământ și procesul de evaluare.

În general, trebuie remarcat faptul că țările au căutat în primul rând să abordeze problema examenelor naționale, de care depinde soarta elevilor și care nu este întotdeauna posibil să le eliminăm complet. Examenele de la sfârșitul școlii și, cu atât mai mult, pentru admiterea în instituțiile de învățământ superior sunt proceduri de evaluare cu miză mare, de care depinde, în mare măsură, soarta și traiectoria educațională a elevilor. În majoritatea cazuri, aceste examene sunt destul de greu de eliminat sau de înlocuit cu unele comparabile din punct de vedere calitativ. Prin urmare, să analizăm principalele modele de examinare (evaluare) care au fost puse în aplicare de către țările europene în contextul pandemiei mondiale. Patru modele de examinare pot fi identificate în baza publicațiilor UNESCO și a opiniilor experților internaționali.

Tabelul 2 Algoritmul de evaluare a modelelor de examinare

Modelul	Activitățile	Rezultatul implementării
1. Desfășurarea examenelor fără reprogramare	În acest model, examinarea s-a desfășurat în mod programat, dar cu aplicarea măsurilor de securitate necesare. Măsuri de securitate.	Neimplementat
2. Amânarea examenului	Examenul a avut loc cu o ușoară reprogramare a procedurii anterioare. Această abordare a permis un sfârșit de an mai ușor și organizarea examenelor într-un mod sigur.	Implementat parțial
3. Transferul procedurii de examinare online	Modelul de evaluare permite reducerea semnificativă și, în unele cazuri, eliminarea completă a riscurilor de contact social în timpul examinărilor. Punerea în aplicare a acestei proceduri necesită o pregătire tehnică ridicată a întregii infrastructuri IT necesare.	Implementat parțial
4. Eliminarea examenelor și utilizarea de date alternative	În acest model, examenele tradiționale sunt eliminate, iar deciziile de absolvire/admitere la universitate se bazează pe luarea în considerare a diferitelor date alternative privind rezultatele școlare ale elevilor.	Implementat parțial

Sursa: elaborat de autori în baza, COVID-19 Organizing and Conducting Exams and Assessments during School & University Closures – Resources & References [12].

În ceea ce privește utilizarea diferitelor modele de examinare, trebuie făcute două observații:

1. Procesul de examinare este adesea efectuat folosind mai multe modele diferite în același timp. Rusia, de exemplu, a reprogramat examenul de stat unificat (modelul 2) și a eliminat certificarea finală bazată pe Examenul principal de stat la sfârșitul clasei a 9-a (Model 4). Finlanda, Moldova, ș.a., a susținut examenul de absolvire a școlii în timp util (Model 1) și Moldova, Finlanda a implementat un examen de admitere la universitate online (Model 3). Larisa Pogolișa, Vlad Pîslaru, Lilia Granețkaia, Larisa Sadovei, menționează, că Modelele 3 și 4 necesită o revizuire majoră a sistemului de examinare. Aceste abordări pot fi puse în aplicare numai de acele țări care au experiență în utilizarea serviciilor digitale pentru

examene și care au reușit să colecteze și să țină evidența diferitelor rezultate ale învățării elevilor (examene, evaluări în cadrul școlii, portofolii etc.) pentru a documenta rezultatele învățării pe parcursul a mai multor ani. Gouëdard, Pont și Viennet [5, p. 14-16]. oferă următoarele măsuri practice și recomandări pentru managerii din domeniul educației în contextul unei strategii de învățare în caz de pandemie:

- Evaluarea resurselor necesare pentru a trece la abordări de învățare la distanță sau hibride: de exemplu, disponibilitatea benzii largi la nivel național, platformele de învățare online, dispozitivele tehnologice și disponibilitatea acestora pentru toți actorii al procesului educațional (instituțiile de învățământ, cadrele didactice, elevii, studenții și familiile acestora);
- Identificarea grupurilor de risc de abandon școlar sau cu acces limitat la resurse, precum și stabilirea de parteneriate financiare, logistice și sociale.
- Consolidarea cooperării între actorii implicați în procesul educațional: Încurajarea școlilor de a utiliza structurile existente, rețelele, centrele naționale de cadre didactice, universitățile, parteneriatele public-privat etc., pentru a pune în comun resursele, a face schimb de bune practici și a oferi structuri reactive și pentru a menține contactele în cadrul comunităților școlare;
- Respectarea orientărilor privind serviciile sociale și de sănătate: în sistemele educaționale în care școlile oferă servicii de alimentare și sociale (de exemplu, servicii psihologice sau de consiliere), ar trebui să se ia în considerare modalități alternative de furnizarea acestor servicii;
- Revizuirea formatului și conținutului activităților de evaluare: examene de sfârșit de semestru sau de sfârșit de an, metode de evaluare formativă pentru monitorizarea progresului curent al elevilor și alte procese de evaluare școlară sau sistemică pot fi revizuite pentru a le alinia la obiectivele intervenției educaționale.
- Elaborarea unui răspuns împreună cu alte părți interesate pentru a asigura un sprijin politic larg: întrucât rezultatele elevilor depind în mare măsură de menținerea unor relații strânse cu personalul didactic, este esențial ca profesorii să fie implicați în mod activ în crearea și punerea în aplicare a strategiei. Se recomandă, de asemenea, consultarea cu alți actori din sistemul de învățământ, cum ar fi sindicatele, asociațiile de părinți, și profesioniștii din domeniul educației și al sănătății. Acest lucru va garanta că soluția este cât mai bine adaptată la situația existentă și că ține cont de interesele tuturor părților interesate.
- Facilitarea comunicării între părțile interesate; Facilitarea și dezvoltarea comunicării între părțile interesate din comunitățile școlare și din întregul sistem educațional - pentru a menține contactul, pentru a crea încredere și pentru a compensa limitările interacțiunii offline. Aceste măsuri trebuie puse în aplicare atât la nivel național, cât și la nivelul școlii, utilizând instrumentele de comunicare disponibile (aplicații mobile și web, portalul școlii, buletine informative etc.);
- Stabilirea unei metode de feedback cu privire la progresele înregistrate în învățare, pentru a oferi răspunsuri și soluții în timp util la probleme specifice și pentru a implica mai bine cadrele didactice, elevii și părinții;

- Utilizarea tehnologiei pentru a sprijini transferul de cunoștințe și competențe, dar și pentru a consolida sentimentul de apartenență la o comunitate;
- Modificarea organizării învățării: scurtarea duratei lecțiilor, gruparea și regruparea elevilor și utilizarea diferitelor instrumente online pentru a oferi un nivel mai ridicat de versatilitate și oportunități de interacțiune;
- Echilibrarea cursurilor față-în-față și online pentru a reduce stresul asupra sănătății studenților și reorganizarea curriculumului;
- Asigurarea dezvoltării profesionale și a consolidării capacităților cadrelor didactice în timp util, în contextul influențării politicii școlare în ceea ce privește conținutul pedagogic și managementul școlar.

În general, măsurile propuse au potențialul de a reduce pierderile cauzate de limitarea formelor tradiționale de interacțiune offline între participanții la procesul educațional, și să faciliteze dezvoltarea și punerea în aplicare a unor noi practici de învățare. După cum a menționat Ludger Woessmann în *The Economic Impacts of Learning Losses*, "... învățarea nu înseamnă doar a fi în școală sau nu, ci este un concept mult mai cuprinzător, proces în care elevii trebuie să dobândească cele mai relevante și utile competențe" [6]. Criza are, fără îndoială, un impact negativ asupra sistemului educațional, dar, în același timp, oferă o oportunitate de a performa competențele și abilitățile atât elevilor cât și profesorilor.

Criza afectează, fără îndoială, sistemul educațional, dar oferă, de asemenea, o oportunitate de a explora și de a testa abordări alternative ale învățării, creând o legătură mai puternică și mai eficientă între instituțiile de învățământ, elevi și comunitățile lor.

CONCLUZII

În concluzie, prezentăm rezumatul priorităților esențiale de planificare în contextul educației.

Pe termen scurt:

- Identificarea elevilor cu risc de a nu se (re)înscrie și de a abandona școala;
- Decizii privind politicile de revenire la școală și etapele aferente;
- Adresarea aspectelor privind accesul la dispozitive digitale
- Colaborarea cu părinții și cu familiile pentru a sprijini revenirea la școală a copiilor;
- Adaptarea sprijinului privind tranziția între ciclurile de învățământ;
- Configurarea rețelelor școlare pentru a face schimb de practici;
- Evaluarea impactului crizei asupra bugetului alocat educației;
- Asigurarea de fonduri suplimentare pentru următorii ani și alocarea de fonduri către școlile, regiunile și elevii cei mai afectați

Pe termen mediu:

- Strategii pentru elevi și părinți pentru revenirea la școală a copiilor;
- Măsuri de prevenire a abandonului școlar: sprijinirea accesului la școală, a învățării și a bunăstării socio-emoționale;
- Implicarea continuă a părinților și a familiei;
- Conectarea tinerilor care nu frecventează școala la programe de dezvoltare a competențelor și la programe de tipul „a doua șansă”;

- Îmbunătățirea Sistemului informatic și a sistemelor de identificare a copiilor și tinerilor.

Pe termen lung:

- Politici și investiții pentru Sistemul informatic care să ofere date dezagregate sustenabile și pentru sistemele de monitorizare;
- O mai bună coordonare intersectorială pentru sprijinirea accesului la educație ;
- Politici și investiții cuprinzătoare pentru eliminarea tuturor barierelor de acces și participarea la educație inclusiv copiii cu dizabilități;
- Programe îmbunătățite de educație alternativă și programe de tipul „a doua șansă”.

Provocarea care îi așteaptă pe profesori, directori de școli, responsabili din sistemul de educație și factori de decizie de la nivel local și național este semnificativă. Dacă nu se va face față acestei provocări, impactul asupra copiilor, tinerilor, familiilor, comunităților și societăților la un nivel mai larg se va resimți pe tot parcursul vieții, atât din punct de vedere social, cât și economic. De aceea, îmbunătățirea rezilienței sistemului educație, prin planificarea unei educații de calitate , ar trebui să fie o prioritate maximă pentru următoarele luni și ani și ar trebui să fie principiul de bază al reconstruirii învățământului.

BIBLIOGRAFIE

1. BOLOTOV V. A., MERTALOVA T. A., Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения: опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства. М.: «Алекс» (ИП Поликанин А.А.), 2021. ISBN 978-5-9618-0119-4
2. COREPANOVA I. E. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. În Психологическая наука и образование, nr. 2, 2002.
3. DEINEGO, N. Testarea adaptivă – mijloc de îmbunătățire a calității înmănatului. În: Materiale ale conferinței științifice cu participare internațională “Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ”. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007, p. 159-162
4. DEINEGO, N. Testarea adaptivă computerizată bazată pe teoria IRT. În: Materiale ale conferinței științifice cu participare internațională “Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ”. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2007, p.162-166.
5. GOUËDARD Pierre, PONT Beatriz, VIENNET Romane, OECD. Education responses to Covid-19: implementing a way forward. în OECD Education Working Papers No. 224 Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020, <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
6. HANUSHEK, Eric Alan, Ludger WOESSMANN. “The economic impacts of learning losses.” 2020. DOI:[10.1787/21908d74-en](https://doi.org/10.1787/21908d74-en)
7. PATRINOS Harry Anthony, SHMIS Tigran, NIKOLAEV Denis. The Impact of the Pandemic on Global Education Systems. 2020.
8. REIMERS F., SCHLEICHER A. *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Secretary-General of the OECD, 2020. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf.

9. REIMERS F.M., SCHLEICHER A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD, 2020. V. 14.
10. REPERE METODOLOGICE privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022, MEC, Chișinău, 2021. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf
11. UNESCO, Global monitoring of school closures caused by COVID-19. 2020 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
12. COVID-19 Organizing and Conducting Exams and Assessments during School & University Closures – Resources & References, [unesco-covid-19-ed-webinar-4-resources.pdf](#)
13. HOTĂRIREA DE GUVERN nr. 161 din 2022 Chișinău Cu privire la aprobarea Avizului la proiectul de lege pentru modificarea Codului educației al Republicii Moldova nr. 152/2014 <Y:\300\2022\HOTARARI\16395\16395-redactat-ro.docx>
14. ORDIN MEC din 19.03.2020, nr. 350. Cu privire la aprobare Regulamentului-cadru de organizare a învățământului profesional tehnic în perioada în care accesul în instituții este restricționat. Disponibil la: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_cadru_5.pdf
15. ORDIN MEC din 20.03.2020, nr. 366. Cu privire la organizarea activităților didactice în sistem online în instituțiile de învățământ superior. Disponibil la: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_act.didactice_online_universitati_1.pdf
16. ORDIN MEC din 20.03.2020, nr. 368, Cu privire la suspendarea procesului educațional în instituțiile de învățământ. Disponibil la: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ord.meccnr.368_0.pdf
17. DISPOZIȚIA nr. 1 din 18 martie 2020, a Comisia pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova cu privire la suspendarea procesului educațional în cadrul instituțiilor de învățământ general, profesional și universitar, până la data de 31 martie 2020 inclusiv, cu revizuirea ulterioară a termenului indicat, în funcție de situație. Disponibil la: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://gov.md/sites/default/files/dispozitia_1_din_18.03.2020_a_cse_a_rm-1.pdf
18. УСАТИК 2.000. Тестирование. История, теория и практика. Surs electronic. Calea de acces: <http://www.usatic.narod.ru>.

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИРОВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

THE PROBLEM OF STRUCTURING THE GENERAL PSYCHOLOGY COURSE

Petru JELESCU

Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. Иона Крянгэ, кафедра психологии, доктор хабилитат, профессор (MOLDOVA)

E-mail: jelescupetru@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-3535-0524

CZU: 159.9

Резюме

Цель данной статьи – показать существующую проблему структурирования курса *общей психологии* на сегодняшнем этапе развития науки и значение её решения для правильного обучения и воспитания будущих учителей, воспитателей, преподавателей (и не только, так как общая психология – *азбука* всех отраслей человеческой деятельности: экономической, инженерной, правовой, медицинской, военной, политической и т. д.). Для решения данной проблемы, предлагается использовать один из возможных путей: соблюдение *генетического/исторического* принципа.

Ключевые слова: *педагогический процесс; возрастные, индивидуальные и групповые психические особенности; студенты, структурирование, общая психология, генетический/исторический принцип.*

Abstract

The purpose of this article is to show the existing problem of structuring the course of *general psychology* at the current stage of development of science and the importance of its solution for the correct training and education of future teachers, educators, teachers (and not only, since general psychology is the ABC of all branches of human activity: economic, engineering, medical, military, political, etc.). To solve this problem, it is proposed to use one of the possible ways: observance of the *genetic/historical* principle.

Keywords: *pedagogical process; age, individual and group mental characteristics; students, structuring, general psychology, genetic/historical principle.*

Введение

По своей природе, педагогический процесс – суть психологический. В процессе обучения и воспитания учителя, воспитатели и т. д. должны учитывать возрастные, индивидуальные и групповые психические особенности учащихся, детей дошкольного и/или преддошкольного возрастов, родителей и даже свои собственные. Для того, чтобы облегчить учебную и/или воспитательную деятельность, педагоги должны учитывать их интересы, внимание, память, мышление, воображение, волю, эмоции, темперамент, характер, способности, межличностные отношения и т. д. Больше того, они должны не только учитывать, но и формировать развитую личность с

определёнными убеждениями, взглядами, идеалами. Они должны развивать у них психические познавательные процессы (ощущения, восприятие, представления, память, воображение, мышление, речь, внимание), состояния (эмоции, чувства и др.), волевые свойства (самостоятельность, настойчивость, решительность и мн. др.), способности, характер и т. д. Для успешного решения этих задач, они должны хорошо знать и владеть этими процессами, свойствами, состояниями, их закономерностями и механизмами. В этом смысле, общая психология является наукой, которая представляет такую возможность. Она лежит в основе разработки и практического применения школьных и дошкольных программ, дидактических и воспитательных технологий, учебников и учебных пособий и т. д. Она является также *азбукой* для усвоения всех остальных ветвей психологической науки, в частности, для усвоения возрастной и педагогической психологии. От её *логической структуры*, последовательности представленных в ней для изучения, понимания и усвоения тем зависит насколько легко, глубоко и правильно студенты усвоят категориальный аппарат и смогут применить его на практике. Поэтому, её необходимо хорошо учить и усвоить.

Рассмотрим под углом зрения *структуры* (не только содержания, что само по себе, естественно, очень важно) несколько известных университетских учебников. Проанализируем их в хронологическом порядке.

1. Структурирование курса общей психологии в разных учебниках

При изложении научного материала в учебнике „**Psihologie generală**” под ред. проф. Alexandru Roșca в соавторстве с известными психологами Университета Cluj-Napoca (изд. 2-е. București: EDP, 1976) авторы придерживались следующей структуры: Психология как наука и её место в системе наук; Методы психологии; Нейропсихологические механизмы психической деятельности; Развитие психики; Ощущения; Восприятие; Представления; Память; Мышление; Речь; Воображение; Внимание; Мотивация; Чувства; Волевая деятельность; Навыки; Способности; Темперамент; Характер.

В учебнике „**Психология жenerală**” для студентов педагогических вузов (перевод с „Общей психологии” под ред. проф. А. В. Петровского и многочисленных известных психологов. М.: Просвещение, 1976) дана следующая структура: Предмет психологии; Состояние, структура и методы современной психологии; Развитие психики и сознания; Психологическая характеристика личности; Психология межличностных отношений; Общая характеристика деятельности личности; Внимание; Речь и общение; Ощущение; Восприятие; Память; Мышление; Воображение; Чувства; Воля; Темперамент; Характер; Способности.

В учебнике „**Psihologia generală**” для студентов педагогических вузов (перевод с „Общей психологии” под ред. проф. В. В. Богословского, А. Г. Ковалёва, А. А. Степанова и многочисленных известных психологов. М. „Просвещение”, 1981) содержится такая структура: Предмет психологии; Методы психологии; Развитие и современное состояние психологии как науки; Личность и её структура; Направленность личности; Психология деятельности; Внимание; Ощущения и сенсорная организация личности; Восприятие и наблюдательность; Память, представления и мнемонические свойства личности; Мышление и интеллектуальные

особенности личности; Речь и речевые качества личности; Воображение и творчество; Эмоции, чувства и эмоциональные свойства личности; Воля и волевые качества личности; Темперамент; Характер; Способности.

В учебнике „**Общая психология**” для студентов педагогических институтов под ред. акад. АПН СССР А. В. Петровского и др. известных психологов. М.: Просвещение, 1986, изд. 3-е представлена следующая структура: Предмет психологии; Состояние, структура и методы современной психологии; Развитие психики и сознания; Деятельность; Общение; Коллектив; Личность; Внимание; Ощущения; Восприятие; Память; Мышление; Воображение; Чувства; Воля; Темперамент; Характер; Способности.

С. Л. Рубинштейн в „**Основы общей психологии**” в 2-х тт. М.: Педагогика, 1989 (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР, составители К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский) излагает материал в соответствии с следующей структурой: Предмет психологии; Методы психологии; История психологии; Проблема развития в психологии; Развитие поведения и психики животных; Сознание человека; Ощущение и восприятие; Память; Воображение; Мышление; Речь; Действие; Деятельность; Направленность личности; Способности; Эмоции; Воля; Темперамент и характер; Самосознание личности и её жизненный путь.

В своём труде „**Fundamentele psihologiei**” (ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2009) Mielu Zlate анализирует научные основы психологии в следующем порядке: Психология как наука; Предмет психологии; Методы психологии; Закон и объяснение в психологии; Природа человеческой психики; Ипостаси психики; Состояния модифицированного сознания; Виды трактовки психики; Ощущения; Восприятия; Представление; Мышление; Память; Воображение; Мотивация; Чувства; Общение и речь; Внимание; Воля; Понятие о личности; Темперамент как динамико-энергетическая черта личности; Способность как инструментальная черта личности; Характер как отношенческо-ценностная черта личности; Итelligentность как резолютивно-продуктивная черта личности; Креативность как трансформационно-конструктивная черта личности; Личность как структурированный комплекс.

2. Проблема структурирования курса общей психологии в старых учебниках

По инерции, после распада СССР, у нас до сих пор сохраняется в переведённых на молдавский/румынский язык старая, советская структура курса Общей психологии [1], [2], [3], [4], [5], [6]. Хорошо это или плохо? Не совсем хорошо. Почему? Потому что, после вводной части „Предмет; Методы; История психологии; Проблема развития в психологии; Развитие поведения и психики животных; Сознание человека” в тех или иных комбинациях и последовательности, следуют такие сложнейшие темы, как „Психологическая характеристика личности; Психология межличностных отношений; Коллектив; Общая характеристика деятельности личности” в различных их сочетаниях и последовательности. Разве можно понять, например, суть „Личности”, не усвоив ещё важнейшие её составляющие, как отношение биологического и социального, врожденного (но не обязательно наследственного) и приобретенного, процессуального и содержательного [7]? Различие этих трех пар понятий по-разному проявляется в разных подструктурах. При этом в 1-ю подструктуру, наиболее существенную для

личности в целом, входят почти исключительно социально обусловленные содержательные черты личности (направленность в ее различных формах, отношения, моральные качества личности и т. д.). Во 2-й подструктуре — опыта, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, наряду с личным опытом, включающим в себя и социальный, — уже отмечается заметное влияние врожденных, биологических процессуальных свойств. Это влияние еще более усиливается в 3-й подструктуре, в которую входят черты личности, зависящие от индивидуальных особенностей психических процессов как форм отражения действительности. И наконец, в 4-й биопсихической подструктуре личности врожденность процессуального резко преобладает над приобретенностью [там же].

Разве можно усвоить „Деятельность” как понятие, содержание, структура и т. д., не усвоив психические познавательные процессы (ощущения, восприятие, представления, память, мышление и т. д.), при помощи которых формируются и развиваются знания, умения, навыки, лежащие в основе деятельности?

Список этих вопросов, естественно, можно продолжить. Считаем, однако, что достаточно и тех, которых привели. Дело не в количестве, а в качестве преподавания, понимания и усвоения общей психологии как учебной дисциплины, на что указали выше.

3. Возможности структурирования курса общей психологии на современном этапе

При написании учебника „*Psihologia generală*” (Chişinău: Univers pedagogic, 2007, P. Jelescu, Ig. Răscu, Ag. Volboceanu, I. Negură, C. Perjan, E. Donica и др. [8]) мы соблюдали следующую, более приемлемую, как нам представляется, структуру: Предмет психологии; Психология как наука; Ощущения; Восприятие; Представления; Память; Воображение; Мышление; Речь; Внимание; Чувства; Воля; Темперамент; Характер; Способности; Личность; Межличностные отношения; Деятельность; Креативность. При этом, мы основывались на *генетическом* принципе [8, с.3], согласно которому, как в филогенезе так и в человеческом онтогенезе, постепенно, сначала возникают ощущения, затем восприятия, потом представления; далее, одновременно, укореняется память, развивается воображение, мышление и т. д. в той последовательности, которую мы указали только-что выше: Речь; Внимание; Чувства; Воля; Темперамент; Характер; Способности; Личность; Межличностные отношения; Деятельность; Креативность. Данная последовательность/структура отражает *исторический* путь познания действительности, благодаря которому, по нашему мнению, будущие воспитатели, учителя, преподаватели легче, надёжнее и логично усвоят учебный материал. Конечно, нельзя преувеличить и данный подход. В конце-концов – всё относительно. Поэтому, нельзя рассматривать его как панацею.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учитывая тот факт, что Республика Молдова была принята в качестве члена Европейского Союза, мы должны менять постепенно свою психологию. Впредь, нам необходимо осуществить этот процесс во всех областях, в том числе и в учебно-воспитательной деятельности, начиная с детского сада и до старости лет включительно.

Не секрет ведь тот факт, что труднее всего меняется и формируется именно психология человека, его сознание. Поэтому, общая психология может, и должна, внести свой вклад. Однако, и она, в свою очередь, нуждается в перестройке, в пересмотре как структуры, так и содержания. Для начала, можно и нужно, пересмотреть её структуру.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Alexandru ROȘCA и др. Psihologie generală. Под ред. проф. Университет Cluj-Napoca. Изд. 2-е. București: EDP, 1976.
2. Психология жeneralэ. Для студентов педагогических вузов. Перевод с „Общей психологи” под ред. проф. А. В. ПЕТРОВСКОГО и др. М.: Просвещение, 1976.
3. Psihologia generală. Для студентов педагогических вузов. Перевод с „Общей психологи” под ред. проф. В. В. БОГОСЛОВСКОГО, А. Г. КОВАЛЁВА, А. А. СТЕПАНОВА. М. „Просвещение”, 1981. ISBN 5-372-012i9-6.
4. Общая психология. Для студентов педагогических институтов. Изд. 3-е. Под ред. акад. АПН СССР А. В. ПЕТРОВСКОГО и др. М.: Просвещение, 1986.
5. РУБИНШТЕЙН, С. Л. *Основы общей психологии*. В 2-х тт. М.: Педагогика, 1989. Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР. Составители: К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский. ISBN 5-7155-0179-2 (т. 1); ISBN 5-7155-0180-6 (т. 2).
6. ZLATE, Mielu. *Fundamentele psihologiei*. Ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1520-9.
7. ПЛАТОНОВ, К. К. *Структура и развитие личности*. Отв. ред. Глоточкин А.Д. М.: Наука, 1986.
8. JELESCU, P, RACU, Ig., BOLBOCEANU, Ag., NEGURĂ, I., PERJAN, C., DONICA. E. и др. *Psihologia generală*. Chișinău: Univers pedagogic, 2007. ISBN 978-9975-48-040-6.

INVESTIGAREA PRINCIPILOR DE PROIECTARE ALE CURSULUI EMP

INVESTIGATING THE DESIGN PRINCIPLES OF THE EMP COURSE

Viorica CAZAC

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Doctor, lector universitar (MOLDOVA)

E-mail: viorica.cazac@usmf.md

ORCHID ID: 0000-0002-2449-2084

CZU: 378.016:811.111

Rezumat

Proiectarea unui curs ESP este un proces fără sfârșit care necesită îmbunătățiri permanente și schimbare datorită creșterii rapide a globalizării și progresului tehnologic. De asemenea, au fost identificate provocările cu care se confruntă profesorii și proiectanții de curriculum în procesul de predare a limbii engleze medicale, având în vedere natura duală a disciplinei, larg discutată de pedagogi și metodologi. Acest articol prezintă câteva baze teoretice referitoare la EMP, precum și descrie componentele esențiale de luat în considerare la proiectarea unui curs EMP.

Cuvinte-cheie: ESP, EMP, studenți la medicină, analiza nevoilor, proiectarea cursurilor.

Abstract

Designing an ESP course is a never – ending process which requires permanent improvement and changing due to rapid growth of globalisation and technological progress. Also, the challenges that teachers and curriculum designers have to face in the process of teaching medical English were identified, given the dual nature of the discipline, widely discussed by pedagogues and methodologists. This article introduces some theoretical background concerning EMP, as well as describes the essential components to consider while designing an EMP course.

Keywords: ESP, EMP, medical students, needs analysis, course design.

Introduction

Designing an English course for Medical Purposes (EMP) is a continuous, open process that requires constant changes and improvement. The selection of teaching resources should largely meet student needs, being oriented towards a specific teaching purpose, based on different views regarding modern methodology, objectives, highly-specialised content, techniques, materials and teaching practices [2, p.350]. The process of teaching and learning Medical English is generally defined as teaching and learning English for Specific Purposes or ESP (Belcher, 2009; Basturkmen, 2010). EMP (English for Medical Purposes) is a branch of ESP (English for Specific Purposes), which mainly focuses on didactic aspects of teaching-learning not only the specific terminology or vocabulary but also the communication structures, professional jargons, colloquialisms, abbreviations and acronyms, intercultural and

ethical aspects, etc. Medical English is part-technical, part-academic, and part-everyday language characterised by its own structure and set of rules. Health professionals commonly deal with a great number of data which should be appropriately understood, written, interpreted, as well as they should have sufficient range of language to be able to give clear directions, use a wide variety of abbreviations and acronyms, which are extremely specific to the given profession and vocation [3, p.17]. Although EMP branches off from ESP, it covers a diverse area. According to L. Shi (2009), EMP can be subdivided into *English for Occupational Purposes*, used by doctors and health workers within their professional settings, and *English for Academic Purposes*, used for medical students who learn English as a part of their University curriculum.

The evolution of English for Medical Purposes started in the 60s, being generated by two driving forces of change. The first tendency involved the study and the detailed analysis of registers specific to the medical context. The register analysis has been largely influenced by three key features: (a) the specific text content, (b) the relationship between the producer and processor (transmitter and text decoder), and (c) the form of the text, viz. written or spoken (Halliday et al. 1964; Halliday & Hasan, 1985; Biber, 1988; Ghadessy, 1988) [7].

The second trend in the study of ESP concerns the specific needs, particularly of non-speaking English learners, which require the use of English as the only language of international communication (e.g., J. Munby, 1978; West, 1994; M.H. Long, 2005). However, the needs analysis does not necessarily involve an accurate identification of the EMP course content, but only a reasonable prediction, with a limited degree of certainty, of the forms, structures or contents, which adult students will apply within their classes and subsequently in their professional environment.

The renowned researcher in the field of ESM J. Maher [5, p.210] points out that, like other types of ESP, EMP should be adapted to the goals and needs of the learners, as well as respond to their expectations or purposes. He also reasons the need for a specific program that will increase the communicative efficiency of an English course.

In this context, these trends followed their natural course in terms of projects, courses, materials and strategies, being largely discussed among the specialists in domain, who also stressed upon a vital need to improve the effectiveness of teaching ESP for healthcare professionals. Therefore, EMP has largely benefited from a variety of language learning theories both from a general and a narrower perspective of specialised language approaches (M.R. Richards, 2001). This, in turn, has given rise to certain discrepancies in terms of teaching English of specific medical content. At the moment, there is no consensus on the content of an EMP course, each teacher, thus, is adapting the most appropriate methodology and application strategies depending on the target group and its specific needs.

Major principles of EMP design

Understandably, it is almost impossible to design a single course, which would include absolutely all the diverse and extensive medical contexts within the English classes. Therefore, this article will outline some of the following essentials, which should be considered while designing an EMP course and that would later on fit into medical professionals' work environment:

- The principles and practices of teaching ESP;

- The analysis of the environment (social-professional framework);
- Needs analysis;
- Curriculum design;
- Content and presentation;
- Monitoring and assessment;
- Implementation in real-life settings.

Curriculum design is quite a complex process. A similar curriculum design, based on the principles mentioned above, was described by J. Mcalister (2010), suggesting that in order to facilitate the teaching and learning process, the course designers should consider the academic *environment* that will comprise the *learners' needs, curriculum objectives, content sequencing, content and presentation*, as well as *students and course assessment*.

Although there are different opinions regarding the main stages for the development and implementation of the curriculum, almost all the authors and course designers identify three key elements: (1) *environment analysis*; (2) *needs analysis* and (3) *objectives* (M.R. Richards, 2001, I. Nation 2010, L.F. Litwack 1979; L.J. Briggs 1977; N. Nicholls 1972, etc.).

Environment analysis is an important component in the ESP design, as it provides effectiveness to the whole teaching and learning process. Thus, if the level of training of the teaching staff is very low, or they do not possess the necessary skills in teaching a specialised language, such as, for example, English for Dentists, Pharmacists or Optometrists, they will not be able to deal with the activities implemented in a course. Teachers are the key to the success or failure of teaching activities. Pluri-, inter-, trans- and intra-disciplinary approaches also play an important role in training a successful teacher. Similarly, a course would be likely to fail, if the teaching material is outdated (it is recommended to update the course every 5 years), or if it requires certain technical means to be interactively presented (classrooms equipped with the necessary technology, etc.), as well as if there are not enough hours allocated for the teaching-learning process (along with the implementation of the Bologna process in May 2005, the number of English classes was reduced, particularly in Higher Education establishments, mostly being taught only in the first academic year). The analysis of the real situation in the field involves *the assessment of the current situation at a local level, as well as on a wider scale, in order to ensure that the respective course (namely, the EMP course) will fit and fulfil the requirements of a specific institution*.

The second important component of an ESP curriculum design is *needs analysis*. Needs analysis explores the learners' professional and language backgrounds, customized learning styles, learning strategies, motivation, as well as their willingness to participate within the course activities, do a variety of tasks, communicate, etc. Language skills, as well as their lack, are also important factors for designing an EMP course for ensuring a quality teaching-learning process. According to M.R. Richards [9, p. 72], needs analysis satisfies the following three functions in language curriculum design:

1) it involves a large group of students, teachers, administrators and participants (hospitals, clinical institutions, international mobility projects/student exchange programs) in the curriculum planning process, therefore providing a mechanism for obtaining information on the specific content, design and quality implementation;

2) it identifies general and specific language needs, in order to outline the objectives of a course program;

3) it provides data, which might facilitate the assessment, reconsideration or updating of the existing program [1, p. 442].

It is noteworthy that the term “needs” has been differently defined by the authors. Thus, according to R. Richterich [10], the language needs should include information about the learners who are going to participate within a specific foreign language course and how they will apply the acquired knowledge when they complete the course. G.H.Widdowson [11, p.5] identified the language needs as a current or future student’s requirement of learners and what they expect to learn when they finish the language course. Contrary to this, A. Mountford [5, p.22] referred needs to what is perceived by the educational organisation or society and which are necessary to succeed within a language program/course. It should be noted that all the aforementioned definitions are, in fact, oriented towards the learners’ objectives which actually encompass the specific learning objectives of a course or their professional requirements.

Valuable information on students ‘needs can be obtained via a number of questionnaires and direct interviewing, thus, needs analysis should be a part of a continuous process , not limited just to students’ assessment only at the beginning of the course. The needs of learning English for Medical purposes also involves adjusting them during the course, as well as determining the final goals. Teodorescu A. (2010) points out that needs analysis is not just a one-off initial activity, but should be an ongoing process that will not end until the course is completed. Therefore, the initial assessment of the students “level of knowledge and the identification of the target situation, or what the student would like to achieve at the end of the course are important prerequisites for a course design” [7, p. 135].

Just like with needs, the curriculum objectives/goals have been and remain a matter of debate for many course designers. When offering English courses for specialists, detailed and specific teaching objectives should be traced out based on the characteristics and data obtained from student’s needs analysis. However, the curriculum framework should also be developed to meet the needs of the educational institution, current legislation and any other interested parties such as the employing organisations or institutions. English for healthcare staff intrinsically includes acquiring skill standards on occupational safety and health competencies. In the context of a language education, the learning objectives can be expressed by:

1. Integrating knowledge acquisition and language, for example, the student's knowledge of general/common language and specific medical vocabulary by developing the student's reading, writing, listening and speaking skills in a range of job-related contexts.
2. Developing the students' discourse skills, particularly the student's ability to understand how to act in different professional settings, such as patient-centered interviewing, caring communication skills, job interviewing, doctor-doctor communication, case presentations, completing the patient’s record form, giving instructions, etc.

3. Developing the existential competence (*savoir-être*) involves the learner's willingness to reflect critically upon their own culture and values; to identify ethnocentric perspectives; to mediate conflicting interpretations and other phenomena, etc.

Furthermore, *the objectives of an ESP course* are to be found in the interaction between three fundamental areas, and if talking particularly about EMP, then this would include (1) language and specialized medical terminology/vocabulary; (2) occupational environment or both clinical and nonclinical settings where healthcare staff work; and (3) course activities that would comprise all of these specific features within practical classes. Some methodologists, such as O. Hadley, Shrum et al. suggests that, in addition to learning approaches and strategies, curriculum design should still use competency-based guidelines as important benchmarks in teaching EMP courses. On their side, various projects have been initiated aiming at exploring different ways of teaching medical terminology, namely the use of modern technology and authentic resources (mass media, online sources, digital platforms, etc.).

Over several decades, ESP course designers have tried to describe several design approaches, emerging from the linguistic and intellectual complexity (the vast content of the domain) to the activities that students are required to perform, while some linguistic structures (lexis and grammatical forms) are not taught as a goal but rather as a tool being already embedded in the content and based on the minimum necessary for understanding specific texts.

For instance, we can observe the difference in the contents from one specialty to another, depending on the needs of the students, while the linguistic aspects are incorporated in these contents. The contents may also vary over time, depending on the actuality and the requirements of the professional field. So, as it has been mentioned before, the EMP course has a tendency to renew itself and perpetually change. Thus, the course design mirrors the specific needs of the learners (i.e. dentist, pharmacist, doctor, nurse, radiologist, etc.) and gives more meaning to the course hours. Thus, lessons are contextualised, practical and experiential, based on healthcare topics and specialised terminology, used in clinical simulations, as well as in interactive, motivating tasks, discussions, debates, case studies and practical activities.

Course designers should be able to exploit a variety of available teaching materials, resources, and activities that will combine the general and specific objectives. However, it should be noted that ESP teachers are not specialists in the medical professional field, but rather are responsible for teaching specific English. Therefore, the main objective of a course is to teach English for future medical specialists in order to prepare them for being employed within certain circumstances and deal with a range of people to accomplish their professional goals, and not just teaching medical subjects in English.

The teaching material is the actual physical means of implementation of the syllabus and teaching content. Hutchinson & Waters (2002) suggests that the selection of medical English teaching materials should be in accordance with the following four criteria: (1) Authenticity, that is, the real teaching material, closely related to the future career of the students from their real professional settings. (2) The appropriateness, that is, the appropriate selection of the texts and contents being adjusted to the language level of the students. (3) Universality, that is, the selection of teaching materials that will integrate the language skills

such as vocabulary, grammar and listening, speaking, reading and writing skills with the intercultural communication knowledge. (4) Compatibility comprises materials that are closely related to the syllabus developed on the basis of demand analysis [3, p.17].

CONCLUSIONS

Undoubtedly, medical students have specific requirements for learning English. First of all, they want to communicate within their professional communities (hospitals, public health institutions, clinical and non-clinical settings, etc.) with certain groups of people (doctors, patients, employers, sponsors, legal representatives, etc.) on topics that are highly specific to their domain. Another desire of medical professionals is to publish research articles in medical journals with international impact, as well as to participate at various international conferences/ seminars/exchange programs/grants, as well as practising abroad. All this implies a good knowledge not only of the English language itself, including its grammatical and lexical structures, but also the use of the specific vocabulary and jargons used in their workplaces along with the authentic cultural information of the target language. Therefore, the main principles of designing a successful EMP course should fully meet these requirements by enabling the learners to easily integrate into the real world outside of the English classes.

REFERENCES

1. BRIKENA X., GEZIM X. The English language skills in ESP for law course. 2011. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 17. pp. 431-448, BIBLID 1133-1127
2. CAZAC, V. Using Material Authenticity within EMP Classes, international Conference, May19– 20, 2021, Bucharest, Rediviva Edizioni, Milano, p.349-361, ISBN 978-88-97908-61-6
3. HULL M. Changing the paradigm for Medical English language teaching. International Symposium of English for Medical Purposes. Xi'an, China. 2004, p. 16-19. [citat 25.10.2022]. Disponibil: <https://www.usingenglish.com/articles/changing-paradigm-for-medical-english-language-teaching.html>
4. KONG Y. Study of EMP Curriculum Reform Based on the Need Analysis. *Journal of Language Teaching and Research*. 2018. Vol. 9, No. 4, pp. 869-875. ISSN 1798-4769
5. MAHER J. The Development of English as an International Language of Medicine, *Applied Linguistics*, Volume 7, Issue 2, 1 July 1986, pp. 206–218, doi.org/10.1093/applin/7.2.206
6. MOUNTFORD A. The What, the Why and the Way. in Aupelf / Goethe Institute, British Council. 1981, p. 19-34.
7. PEIGH-YING L., CORBET J. *English in Medical Education: An Intercultural Approach to Teaching Language and Values*, Salisbury, UK 2012, 225 p. ISBN: 9781847697776
8. PILLOT M. *How to Teach a Language*, New Zealand: Xlibris. 2013, 142 p. ISBN:978- 1483659923

9. RICHARDS M.R., EDWARD L. Self-Determination Theory and the Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. January 2000 , Vol. 55, No. 1, pp. 68-78 DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
10. RICHTERICH R., CHANCEREL L. *Identifying the needs of adults learning foreign language*, Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe, 1980. 103p. ISBN: 9780080245928
11. WIDDOWSON, H.G. English for specific purposes: Criteria for course design. In Selinker et al. (Eds.), *English for Academic and Technical Purposes: studies in honor of Louis Trimble*, 1989, pp.1-11.

UTILIZAREA TEHNOLOGIEI INOVATIVE ÎN VIAȚA COTIDIANĂ

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGY IN DAILY LIFE

Mădălina BOBOC

Liceul Teoretic „C. Angelescu” Ianca, jud. Brăila (ROMÂNIA)

Profesor învățământ primar,

E-mail: boboc_mady@yahoo.com

ORCID ID 0000-0001-8335-4485

CZU: 316.77:004

Abstract

New technologies have changed our perceptions of time and space, human interactions, labor productivity, ways of spending free time, communication and even control over his body.

Our lives are controlled by the media today. Contemporary life becomes practically inconceivable without modern means of communication. Cities and countries, individuals and groups are interconnected through complex networks that make possible the exchange of sounds, data and images. Computers and gadgets have influenced and are influencing our lives more and more intensely. They are everywhere now: at the office, at home, in train stations, in banks, in schools, in hospitals, in amusement parks. A generation ago there were no smartphones, tablets, CDs, no TV cables, no PCs.

The grandparents and parents of those of us who are older did not know or did not have access to this technology. An irony of our times, however, could be that the era of the computer itself is practically over. All the major consequences of using the computer, just as a calculating machine, have already occurred. The technologies invented over time aimed precisely at communication, the elimination of isolation.

***Keywords:** innovative technologies, mass-media, life, impact.*

Rezumat

Noile tehnologii ne-au schimbat percepțiile asupra timpului și spațiului, interacțiunile dintre oameni, productivitatea muncii, modalitățile de petrecere a timpului liber, comunicare și chiar controlul asupra propriului corp.

Viețile noastre sunt azi controlate de mass media. Viața contemporană devine practic de neconceput fără mijloacele moderne de comunicare. Orașe și țări, indivizi și grupuri sunt interconectate prin rețele complexe care fac posibil schimbul de sunete, date și imagini. Calculatoarele și gadget-urile au influențat și influențează viața noastră din ce în ce mai intens. Ele se află peste tot acum: la birou, la domiciliu, în gări, în bănci, în școli, în spitale, în parcuri de distracție. Cu o generație în urmă nu existau telefoane smart, tablete, CD-uri, nu existau cabluri TV, nici PC-uri.

Bunicii și părinții acelora dintre noi, care sunt mai vârstnici, nu au cunoscut sau nu au avut acces la acesta tehnologie. O ironie a timpurilor noastre însă ar putea fi aceea că era calculatorului propriu-zis, practic, s-a încheiat. Toate consecințele majore ale utilizării calculatorului, numai ca mașină de calcul, deja s-au produs. Tehnologiile inventate de-a lungul timpului au avut drept scop tocmai comunicarea, eliminarea izolării.

***Cuvinte-cheie:** tehnologii inovatoare, mass-media, viață, impact.*

Introducere

Începând secolul al XX-lea viața cotidiană s-a schimbat din ce în ce mai mult datorită schimbărilor produse de tehnologiilor electrice, bazate pe lucrările fizicianului James Clerk Maxwell. Lista celor mai importante realizări electrice include:

- utilizarea puterii electrice
- telecomunicarea instantanee
- aplicațiile casnice ale energiei electrice
- automatizarea în întreprinderi
- radioteleviziunea
- cinematograful
- electronică aviatică
- tehnologiile medicale
- calculatoarele și Internetul
- videocasetofonul

Viețile noastre sunt azi controlate de mass media. Viața contemporană devine practic de neconceput fără mijloacele moderne de comunicare. Orașe și țări, indivizi și grupuri sunt interconectate prin rețele complexe care fac posibil schimbul de sunete, date și imagini.

1. Avantajele utilizării tehnologiei inovative asupra vieții

Impactul pozitiv al utilizării acestei tehnologii poate fi structurat pe următoarele direcții de transformare a societății umane:

- **Transformarea modului în care comunicăm.** Mai mult de 1 miliard de oameni pot accesa simultan rețeaua Internet, pot să organizeze întâlniri electronice în timp real, să gestioneze tranzacții financiare, să vorbească cu prietenii sau rudele, indiferent de locul în care sunt situați.
- **Transformarea modului în care dispunem de informație.** O persoană poate accesa, interoga sau imprima textul oricărei cărți, reviste, ziar etc., introdus într-o bază de date, orice informație video etc., prin simpla atingere a mouse-ului sau a ecranului, prin adresare verbală către calculator. Un individ poate opta pentru un anumit mod în care să i se comunice datele solicitate: text, imagine, semnal audio etc.
- **Schimbarea modului în care învățăm.** Orice persoană poate participa la programe educaționale on-line, indiferent de situarea sa geografică, de vârstă, de limite fizice, de programul personal. Oricine poate accesa materialele educaționale stocate în memoria calculatorului, reapelând lecțiile anterioare, actualizând abilități sau selectând diferite metode de învățare, cu scopul de a identifica cel mai eficient stil de muncă. Programele educaționale pot fi adaptate cerințelor fiecărui individ, astfel ca revoluția informațională să ajungă la toată lumea și ca nimeni să nu fie situat în afara posibilităților de dezvoltare.
- **Transformarea naturii și a modului în care facem comerț.** Orice companie comercială va putea fi ușor abordată de clienții săi, independent de situarea lor geografică. Consumatorii pot procura produsele sau serviciile cu cele mai convenabile raporturi preț/performanță, lansând comanda de la serviciu. Locul de muncă nu mai este legat de o anumită localitate geografică, astfel că un angajat poate să-l acceseze,

indiferent unde s-ar afla sau în timp ce se deplasează. Angajații pot accede la anumite funcții fără a fi obligați să locuiască în zone metropolitane importante.

- **Transformarea practicii asistenței medicale.** Aplicațiile de telemedicină au devenit un fapt comun. Specialiștii folosesc videoconferințe și metode de consultare de la distanță pentru a trata pacienți situați la câteva sute de kilometri de medic. Pacienții pot lua decizii privind propriul lor tratament prin noi modele de interacțiune cu medicii lor și pe baza accesului crescând la informația biomedicală, prin intermediul bibliotecilor medicale digitalizate, existente pe Internet.
- **Transformarea modului în care proiectăm și fabricăm bunuri.** Procese multiple de fabricație și proiectare pot fi explorate rapid, pentru a se stabili care sunt cele optime, ceea ce se concretizează în produse sigure, de înaltă calitate și la prețuri reduse.
- **Transformarea modului în care se face cercetarea.** Cercetările se pot desfășura în laboratoare virtuale, în care oamenii de știință și inginerii pot să-și realizeze sarcinile stabilite, independent de situarea lor geografică. Cercetătorii interacționează cu colegii, au acces la instrumentație și aparatură, își împart și schimbă resurse computaționale și accesează informația în biblioteci digitale. Toate revistele științifice și tehnice sunt disponibile on-line, permițând cititorilor să exploreze, pe bază de parolă, interactiv, cercetările publicate.
- **Modificarea modului de lucru al conducerii administrative.** Serviciile administrației centrale pot fi accesate liber de cetățeni, independent de situarea lor geografică, de nivelul lor de instruire în domeniul calculatoarelor sau de capacitățile lor fizice de a se deplasa. Sisteme inteligente ghidează cetățenii, furnizându-le modalitatea de a obține informația căutată. Documentele și formularele vor putea fi accesate, completate și supuse aprobării automat, electronic. Informația va fi procesată și vor fi transmise, aproape simultan, răspunsuri la problemele ridicate de cetățeni. Impactul pozitiv al acestor transformări potențiale a devenit o realitate în multe țări.

2. Unele efecte nedorite ale utilizării tehnologiei

Societatea omenească a căutat căi, modalități care să-i asigure o cât mai bună adaptare la schimbările majore tehnologice. Pe măsură ce au apărut noi necesități, noi probleme și s-au identificat noi mijloace tehnice de soluționare, de satisfacere a necesităților vieții, s-au creat noi instituții care au urmărit să amortizeze șocurile noilor tehnologii și să descurajeze abuzurile care ar fi putut duce la efecte necontrolabile. Mașinile automate bancare (ATM) constituie o aplicație comună în tehnologia calculatoarelor care pot exemplifica apariția unor efecte negative în cazul aplicării unei noi tehnologii. ATM-urile permit efectuarea unor tranzacții bancare (inclusiv retragerea unor sume) în orice moment din zi și din noapte și în locuri situate în apropierea locuinței, biroului, garilor etc. Utilizarea calculatorului oferă o mulțime de facilități pentru efectuarea de operații bancare, dar efectuarea de operații prin intermediul ATM-urilor prezintă și dezavantaje:

- **Schimbarea condițiilor de prestare a serviciilor pentru client.** Automatizarea funcției de casier elimină contactul uman dintre casier și client. În loc de a se adresa unei persoane zâmbitoare, clientul apasă pe butoanele unei mașini care poate

funcționa cu erori. În plus, este posibil ca un client să vrea să adreseze o întrebare și în cazul ATM-ului nu are cui.

- **Crearea unui mediu care facilitează infracțiuni.** Oamenii pot fi jefuiți imediat după ce au retras banii de la un automat situat în plină stradă. Răufăcătorii pot folosi cărțile de credit furate sau contrafăcute, fără nici un risc, deoarece anonimul mașinii face posibilă infracțiunea. Un casier ar observa că aceeași persoană face numeroase retrageri succesive sau ar putea cunoaște proprietarul și ar reacționa atunci când i se prezintă o carte de credit furată, ar putea identifica un suspect, în cazul comiterii unei infracțiuni.
- **Pierderea caracterului privat al operațiunilor.** Tranzacțiile efectuate la ATM sunt înregistrate într-o bază de date neconfidențiale, situată la bancă. Înregistrarea tranzacțiilor unei persoane, efectuate la mai multe ATM-uri, poate furniza pentru un terț, situat în bancă, informații despre orientarea afacerilor acelei persoane.
- **2.4. Erori în operare.** Motivul cel mai frecvent de defectare a ATM-urilor este utilizarea excesivă, prin efectuarea unui număr mare de retrageri într-o singură zi. Pentru salariații care trăiesc numai din salariu, utilizarea cardului nu se justifică, deoarece majoritatea acestora își vor retrage, în ziua de salariu, toți banii, punând în pericol funcționarea ATM-urilor. Folosirea cardului este recomandată în cazul oamenilor care au mai multe surse de venit, dar ea nu este recomandată celor care au ca singura sursă de venit salariul, aceștia din urmă scoțând salariul de la ATM în ziua de salariu și, astfel, se creează condițiile utilizării excesive și deci pericolul defectării.

CONCLUZII

Dacă tehnologia ar putea fi folosită doar în scopuri benefice și nu distructive pentru omenire, evoluția inteligenței umane ar fi de bun augur. Prin urmare, analizând elementele enumerate mai sus, putem concluziona că dezvoltarea tehnologică prezintă în mod egal avantaje, prin contribuțiile uriașe din toate domeniile de activitate, cât și dezavantaje, prin aceea că pot fi eliminate bucuriile simple, omenești.

BIBLIOGRAFIE

1. CLARK David. Groups Calls for Global Internet Summit. „Computer”, September, 1998.
2. CAVINGTON Michaela. Beware of Software Disclaimers. „Computer”, September, 1998.
3. MALTZ Maxwell. Psihocibernetica. București: Curtea Veche, 1999.
4. IANCU Ștefan. Unele probleme sociale, economice, juridice și etice ale utilizării tehnologiei informației și comunicațiilor, în Societatea Informațională – Societatea Cunoașterii – Concepte, soluții și strategii pentru România. Coordonator Florin Gh. Filip, București: Expert, 2001.

DEZVOLTAREA INTERESULUI ȘI COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE PRINTR-UN PROGRAM DE FORMARE INTERACTIV ÎN CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LICEAL

DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL INTEREST AND SKILLS THROUGH AN INTERACTIVE TRAINING PROGRAM IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL EDUCATION

Alina ROBU

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă",

Doctorand (MOLDOVA)

E-mail: robu.alina.088@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-9851-6915

CZU: 373.5:33

Rezumat

Numărul de programe educaționale cu tematică antreprenorială este în creștere, dar impactul acestora este insuficient cercetat la nivel local. Acest studiu contribuie la înțelegerea efectului educației antreprenoriale asupra intențiilor antreprenoriale la nivelul elevilor de liceu. Cercetarea a inclus 147 de elevi, 16-18 ani, împărțiți în grup de control și grup experimental. Elevii din grupul experimental au luat parte la un program educațional interactiv pe parcursul a 12 întâlniri, în scopul dezvoltării cunoștințelor despre antreprenariat. A fost observat un efect de magnitudine mare a programului educațional asupra intențiilor antreprenoriale ($\eta_p^2=0.83$, Cohen's $d=3.07$) și competențelor antreprenoriale ($\eta_p^2=0.82$, Cohen's $d=2.69$). Conform rezultatelor, considerăm că formarea antreprenorială în rândul instituțiilor de educație poate spori dobândirea de abilități relevante și încrederea necesară pentru angrenarea tinerilor în desfășurarea activităților antreprenoriale independente.

***Cuvinte-cheie:** învățământ liceal, educație antreprenorială, experiment formativ, intenții antreprenoriale, competențe antreprenoriale*

Abstract

The number of educational programs with an entrepreneurial thematic is increasing, but their impact is insufficiently researched at the local level. This study contributes to the understanding of the effect of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions in high school students. The research included 147 students, 16-18 years old, divided into a control group and an experimental group. Students in the experimental group took part in an interactive educational program during 12 meetings in order to develop their knowledge about entrepreneurship. We observed a large effect size of the educational program on entrepreneurial intentions ($\eta_p^2=0.83$, Cohen's $d=3.07$) and entrepreneurial skills ($\eta_p^2=0.82$, Cohen's $d=2.69$). According to the results, we believe that entrepreneurship training among educational institutions can enhance the acquisition of relevant skills and the necessary confidence to engage young people in the development of independent entrepreneurial activities.

***Keywords:** high school education, entrepreneurial education, formative experience, entrepreneurial intentions, entrepreneurial skills*

Introducere

În unele țări, rolul antreprenorilor nu este clar și poate fi privit negativ, iar antreprenoriatul nu este recompensat, ci mai degrabă penalizat și privit cu dispreț. În multe părți ale lumii generațiile mai în vârstă încă privesc antreprenoriatul cu un ochi sceptic și uneori cu ostilitate, atitudine deseori regăsită în foste țări comuniste și încă activă în multe manuale educative din Europa [1] [2] [3]. Desigur, atitudinile culturale diferă și nu trebuie să generalizăm prea mult, dar este necesar ca în formularea curriculei educaționale să fim atenți la sensibilitățile locale specifice. Acestea fiind spuse, în prezent cel mai laudat și susținut comportament antreprenorial se regăsește în S.U.A., Marea Britanie și țările nordice sau Coreea de Sud, pentru a numi doar câteva exemple fruntașe în adoptarea culturii antreprenoriale puternice.

Educația antreprenorială a fost introdusă și promovată în multe țări și în multe instituții ale învățământului terțiar, dar până în acest moment se cunoaște prea puțin despre efectul acestor cursuri, impactul lor fiind mai mult teoretizat decât demonstrat empiric. În special, nu se cunoaște în ce măsură cursurile au impact asupra dorinței elevilor de a se implica în activitatea antreprenorială și ce fel de procese de învățare sunt responsabile pentru aceste efecte. Din perspectiva empirică, după cum am menționat și anterior, există multiple probleme de măsurare cu acest tip de cercetare deoarece necesită grupuri de control și studiul longitudinal pentru a-și dovedi eficacitatea [4]. Rezultatele studiilor empirice au fost relativ mixte în privința cuantificării acurate a impactului educației antreprenoriale asupra tinerilor. Cu toate acestea, acesta este un domeniu de studiu este important pentru succesul antreprenorial, dar și pentru simpla dezvoltare a forței de muncă.

1. Cadrul teoretic al educației antreprenoriale

Comportamentele planificate, care în cazul de față comportamentul de interes ar fi inițierea unei afaceri, sunt intenționate și sunt precise prin intenția față de respectivul comportament, conform principiilor generale ale teoriei psihologice comportamentale. Teoria comportamentului planificat a fost dezvoltată de psihologul social polonez Icek Ajzen [5] pentru a prezice o varietate de comportamente sociale în diferite domenii, de la comportamentul consumatorilor, la politică sau asistență medicală. Atitudinea față de comportament, concordanța cu normele subiective și percepția controlului asupra comportamentului, sunt cei mai buni predictorii ai intenției. În același timp atitudinile sunt create în baza influențelor exogene, precum cultură, societate, descriptori demografici, abilități personale sau materiale, care la rândul lor impactează indirect intențiile și manifestarea comportamentului. Cei trei factori de influență descriși mai sus se regăsesc sub termenul umbrelă de atitudini, iar aceste atitudini sunt direct responsabile de intenția comportamentală. În cadrul antreprenorial, această intenție se regăsește sub forma unei stări de spirit și mentalitate (în engleză *mindset*) care direcționează atenția și energia individului înspre desfășurarea muncii antreprenoriale independente [6].

Activitățile educaționale antreprenoriale care vor fi dezvoltate pentru elevii din școli depind în mare măsură de barierele percepute de aceștia și de sprijinul pe care îl resimt în asumarea de noi riscuri. În studiile comisionate de Uniunea Europeană asupra percepției antreprenoriatului în rândul tinerilor [7] [8] relevă că lipsa de experiență relevantă percepută și lipsa încrederii în sine sunt principalele două motive citate de studenți și absolvenți ca

motiv pentru refuzul de a se angaja în antreprenoriat după absolvire. Educația antreprenorială influențează rata inițiativelor antreprenoriale, dar are și un impact pozitiv asupra ratei de succes a respectivei firme [9], mai ales în rândul femeilor [10]. Cele mai multe bariere raportate în inițierea unei afaceri sunt lipsa de capital și lipsa de cunoștințe [7], iar educația timpurie are capacitatea de a diminua sau disipa aceste impedimente. Deseori femeilor și minorităților nu li s-au oferit aceleași oportunități educaționale pe care le-au cunoscut persoanele din diferite firme, iar astfel de programe de educație antreprenorială pot începe să ajute aceste grupuri subreprezentate în depășirea obstacolelor cu care se confruntă în inițierea și dirijarea propriilor lor afaceri [11].

Cadrul teoretic adoptat în acest studiu a inclus teoria economică asupra antreprenoriatului generată de Schumpeter, perspectiva psihologică asupra antreprenoriatului de către McClelland și abordarea sociologică a lui Hagen. Din literatura de specialitate, atât din domeniul psihologic și pedagogic dar și mai ales din perspectiva economică, s-a putut observa clar că educația antreprenorială este esențială pentru dezvoltarea unei națiuni, deoarece oferă o educație funcțională și nu doar teoretică pentru elevi, lucru le va permite să se desfășoare independent și responsabili, încrezători în sine, creativi și inovatori în identificarea oportunităților de afaceri.

1.1. Studii empirice asupra educației antreprenoriale

Cercetările asupra efectului educației antreprenoriale sunt încă în stadii incipiente și de anvergură relativ restrânsă [12] [13]. Există o diferență între semnalele pe care întreprinzătorii și angajații le primesc despre capacitatea lor antreprenorială. În funcție de cultura în care trăiesc, viitorii antreprenori pot avea informații mai încurajatoare sau nu despre aspirațiile lor, decât angajații. Într-o cultură în care antreprenoriatul nu este o caracteristică predominantă, ne putem aștepta ca educația formală să îi ajute pe studenți să-și descopere și dezvolte talente potrivite pentru a fi angajați. În schimb, o cultură care accentuează antreprenoriatul este mai puțin probabil să ofere semnale puternice și instruire pentru angajații talentați și mai multe semnale pentru aspirații antreprenoriale.

Educația în context formal și informal este necesară pentru a motiva tinerii și pentru a dezvolta potențialul antreprenorial al studenților care, în mod tradițional, pot fi mai puțin înclinați să găsească și să gestioneze firme orientate spre inovație. Chiar dacă domeniul antreprenorial este în continuă schimbare și nu va putea fi vreodată acoperit integral de educație, există totuși o responsabilitate care nu poate fi ignorată de a influența atitudinile oamenilor față de antreprenoriat și de a informa asupra fezabilității de a deveni un antreprenor de succes [14] [15].

Unele studii empirice confirmă faptul că există un impact pozitiv al cursurilor sau programelor de educație antreprenorială din universități asupra atractivității percepute și a fezabilității inițierii unui demers antreprenorial, precum studiile efectuate de Tkachev și Kolvereid [16]. Studiile lui Peterman și Kennedy [17] sau Souitaris și colaboratorii săi [18] sunt printre cele mai riguroase și remarcabile cercetări din domeniu, folosind un cadru experimental de tipul pre-test post-test împreună cu o comparație cu grupul de control. Primul studiu constată că expunerea la educația întreprinderilor afectează intențiile antreprenoriale ale elevilor de liceu. Souitaris alături de colegii săi observă că sensibilizarea printr-un program de antreprenoriat pe parcursul unui semestru duce la o intenție antreprenorială mai

puternică, chiar dacă nici unul dintre studii nu încearcă să investigheze natura proceselor de învățare care se desfășoară în programele respective. Prin urmare, acest domeniu de cercetare devine o componentă importantă care nu ar trebui trecută cu vederea de instituțiile de învățământ. S-a putut totuși observa, după cum sublinia și Bandura, că această formă de educație interactivă este benefică copiilor, ajutându-i să își conștientizeze abilitățile și să își crească nivelul de autoeficacitate.

2. Planul educațional al competențelor antreprenoriale

Intervenția formativă din cadrul acestui studiu are drept scop introducerea elevilor în sfera antreprenorială și dezvoltarea abilităților relevante demersului antreprenorial. Seria de lecții poartă numele “Antreprenorul sunt eu!” și a fost construită pe baza modelelor “Educație socială și financiară” al Institutului de științe ale educației în colaborare cu Ministerul educației al Republicii Moldova [19], “Youth Start - Provocări antreprenoriale” sub egida Uniunii Europene [20], “Entrepreneurship for Kids” proiect dezvoltat de Galit Zamler pentru școlile din Israel [21] și “Junior Achievement USA” program fondat în Colorado, Statele Unite ale Americii [22].

Planul explorării antreprenoriale este conceput pentru a dezvolta abilitățile elevilor și pentru a le deschide apetitul de a participa la activități antreprenoriale. Credem că prin educație putem crea o cultură durabilă al antreprenoriatului, încurajând elevii și schimbând atitudinile față de mediul antreprenorial. Este necesar ca planul educațional să fie adaptat la specificul economic locale, care țin de anumite regiuni ale țării, cultura locală, resurse și legi [23] [24]. Fiecare școală va fi diferită precum fiecare economie va fi diferită și va avea caracteristici specifice agenților care o susțin.

Prin implementarea acestui program educațional formativ ne așteptăm ca motivația elevilor de a învăța, explora și de a se angaja în activitățile școlare să crească împreună cu dezvoltarea proactivității, gândirii creative și a atitudinii de asumare a riscurilor care le va permite să își atingă potențialul maxim [25]. Folosim o abordare orientată spre utilitate și pragmatism, centrată pe educația antreprenorială la nivelul elevilor de liceu pentru a promova atitudinile pozitive de autorealizare, cu scopul de a le îmbunătăți șansele pe piața muncii și de a le extinde perspectivele în viață.

3. Rezultatele experimentului formativ

Eșantionul a fost format din 147 de elevi, provenind din patru clase de a XI-a și două clase a XII-a. Aceștia au fost cu succes evaluați în cele două instanțe de testare. Vârsta acestora s-a modificat pe parcursul experimentului formativ, păstrându-se totuși în intervalul 16-18 ani. Experimentul formativ au fost aplicat în cadrul unei singure școli din Brașov, în primul semestru de pe parcursul anului școlar 2021/2022. Grupul experimental (GE) a fost format din elevii din trei dintre clase de a XI-a și una din clase XII, restul fiind asigurați în grupul de control (GC).

3.1. Instrumente utilizate

Chestionarul aplicat cu intenția de a evalua spiritul antreprenorial a fost preluat parțial din chestionar construit de Liñán și Chen [26]. Itemii au fost selecționați, traduși și aplicați pe

un grup restrâns de participanți cu intenția de a verifica claritatea traducerii. Chestionarul rezultat, împreună cu întrebările demografice specifice, a fost ulterior aplicat pe cei 147 de participanți la studiu în cele două etape de testare. Consistența internă a acestor scale a fost evaluată cu ajutorul valorii Alpha Cronbach care vizează corelarea inter-item cât și apropierea acestora de valoarea globală a scalei. Toate scalele prestabilite obțin valori bune (situate între 0.7 și 0.8) și foarte bune (peste 0.8, dar mai puțin de 0.9) al coeficientului alpha Cronbach. Dimensiunile de interes prezentate în această cercetare sunt subscalele *Competențe antreprenoriale* (conținând itemi precum “Cunosc detaliile practice necesare pentru a înființa o firmă” sau “Știi să dezvolt un proiect antreprenorial”) și *Intenții antreprenoriale* (conținând itemi precum “Scopul meu profesional este să devin antreprenor” sau “Voi depune orice eforturi pentru a înființa și a conduce propria mea firmă”), evaluate pe scală Likert în 7 puncte.

3.2. Evaluarea efectului educației antreprenoriale

Fundamentul de testare a eficienței intervenției pedagogice formative este bazat pe un format experimental clasic. Evaluarea experimentului formativ a fost efectuată cu ajutorul RMANOVA, [27] analiza multivariată cu măsurători repetate de forma 2 (GE și GC) x 2 (timp: pre și post-test) pentru a testa efectele intervenției educaționale formative asupra perspectivelor antreprenoriale și dezvoltarea cunoștințelor practice. Analiza de putere statistică a intervenției s-a bazat pe coeficientul parțial η^2 furnizat de SPSS pentru fiecare efect (Cohen: mărimea efectului mică - $\eta^2 = .01$; mărimea efectului medie $\eta^2 = .06$; mărime mare a efectului = $.14$) [28] [29].

3.2.1. Competențe antreprenoriale

Dimensiunea *Competențelor antreprenoriale* este variabila pentru care elevii evaluați au obținut cele mai mici scoruri. Cu o medie de 3.26 pe eșantionul total, cu mult mai jos decât punctul de mijloc la 4 (dintr-un maxim de 7), erau evidente lacunele cunoașterii procesului antreprenorial. Observăm că nu există o mare diferență între mediile GE (M=3.249, DS=0.824) și cel de control (M=3.278, DS=0.846) la timpul de pre-testare pentru variabila *Competențe antreprenoriale*. Totuși apare o modificare a mediei GE la evaluarea post-test (M=5.366, DS= 0.521), în timp ce GC menține o medie relativ apropiată cu cea din pretestare (M=3.445, DS=0.893).

Tabelul 1. Diferențele de medie pentru variabila *Competențe antreprenoriale* și analiza post-hoc a diferențelor cu ajustarea Bonferroni

	<i>Grup experimental</i>	<i>Grup de control</i>	
<i>Pretest: Inovativitate</i>	3.249	3.279	$\Delta M = -.030$, $p = .841$
<i>Post-test: Inovativitate</i>	5.366	3.446	$\Delta M = 1.921$, $p = .000$
	$\Delta M = -2.117$, $p = .000$	$\Delta M = -.167$, $p = .765$	

Rezultatele analizei multivariate cu măsurători repetate au relevat un efect principal mare al timpului de testare asupra dimensiunii *Competențe antreprenoriale*, Wilk's $\Lambda = 0.362$, $F(1) = 254.961$, $p = .000$, $\eta_p^2 = 0.637$. Aceeași analiză ne confirmă că există o diferență mare

semnificativă statistic și în funcție de grupul și momentul evaluării, Wilk's $\Lambda=0.438$, $F(1)=185.967$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.562$.

Pentru momentele evaluării, analiza post hoc Bonferroni a demonstrat o diferență între grupul experimental și cel de control doar pentru momentul post-test, nu și pentru evaluarea inițială din pre-testare la nivelul variabilei *Competențe antreprenoriale*. Pentru prima evaluare diferențele sunt nesemnificative între cele două grupuri ($\Delta M=-0.029$, $p=0.841$, 95% CI [-0.322, 0.262]). La cea de-a doua evaluare observăm o diferență de medii de $\Delta M=1.921$ ($p=.000$) între GE ($M=5.366$, 95% CI [5.236, 5.496]) și cel de control ($M=3.445$, 95% CI [3.253, 3.637]). Cu un grad ridicat de încredere putem afirma că diferența de medie dintre cele două grupuri se află pe intervalul [1.688, 2.152].

Ajustarea Bonferroni a relevat că nivelul variabilei *Competențe antreprenoriale* a crescut semnificativ pentru GE între momentul inițial ($M=3.249$, 95% CI [3.085, 3.412]) și testarea de după intervenția educațională formativă ($M=5.366$, 95% CI [5.236, 5.496]). Cu o încredere de 95% putem afirma că această diferență ($\Delta M=2.117$, $p=.000$) manifestată prin creșterea valorilor între pretestare și posttestare se află în intervalul [1.959, 2.27]. Deloc surprinzător, pentru GC nu apar diferențe semnificative statistic ale mediilor pre și post-test ($\Delta M=0.166$, $p=0.161$, 95% CI [-0.067, 0.4]).

Cu o majorare a mediei de aproape două deviații standard, desigur că am obținut un efect principal al intervenției educaționale asupra GE statistic semnificativ și de foarte mare magnitudine: Wilk's $\Lambda=0.171$, $F(1)=700.188$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.828$.

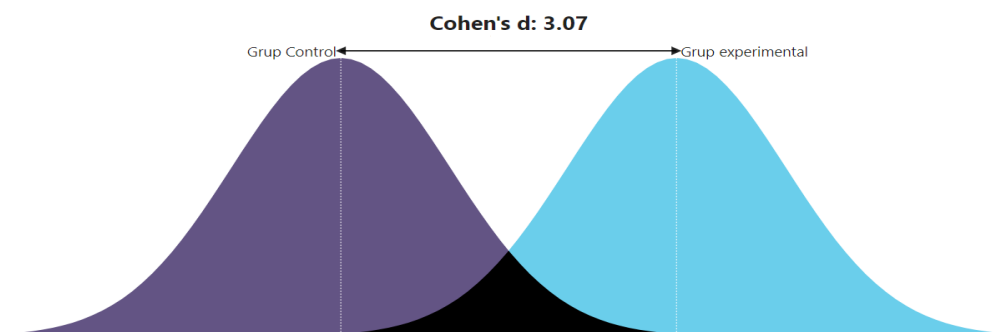


Figura 1. Représentarea grafică a distribuțiilor celor două grupuri post intervenție pentru variabila *Competențe antreprenoriale*

Magnitudinea mare a efectului se traduce într-un omega-pătratic similar cu eta, $\omega^2=0.826$, iar valoarea coeficientului Cohen este $d=3.071$. Cu o valoare Cohen d atât de mare putem fi siguri că 99,9% din GE va fi peste media GC (Cohen U_3) după intervenția formativă, 13,4% dintre cele două grupuri se vor suprapune și există o șansă de 98,3% ca o persoană aleasă la întâmplare din GE va avea un scor mai mare decât o persoană aleasă la întâmplare din GC (probabilitate de superioritate).

3.2.2. Intenții antreprenoriale

Ultima variabilă evaluată este dimensiunea *Intenții antreprenoriale*, care conține afirmații directe cu privire la înverșunarea respondentului de a deveni antreprenor precum "Am intenția fermă de a înființa o firmă într-o bună zi". La momentul inițial de testare media la nivelul întregului eșantion ($M=3.29$) era printre cele mai scăzute, alături de *Competențele*

antreprenoriale (M=3.26). Antreprenoriatul nu era un domeniu deloc atractiv pentru elevi, dar nici foarte bine înțeles. Inițial nu exista o mare diferență între mediile GE (M=3.291, DS= 0.833) și cel de control (M=3.276, DS= 0.765) la timpul de pre-testare pentru variabila *Intenții antreprenoriale*. Totuși apare o modificare a mediei GE la evaluarea post-test (M=5.284, DS= 0.633), în timp ce GC menține o medie relativ apropiată cu cea din pretestare (M=3.453, DS= 0.803).

Analiza RMANOVA a relevat un efect principal mare al timpului de testare asupra dimensiunii Intenții antreprenoriale, Wilk's $\Lambda=0.367$, $F(1)=249.547$, $p=.000$, $\eta^2=0.632$. Aceeași analiză multivariată ne confirmă că există o diferență semnificativă statistic, dar de magnitudine ușor redusă, și în funcție de grupul și momentul evaluării, Wilk's $\Lambda=0.453$, $F(1)=174.76$, $p=.000$, $\eta^2=0.546$.

Tabelul 2. Diferențele de medie pentru variabila *Intenții antreprenoriale* și analiza post-hoc a diferențelor cu ajustarea Bonferroni

	<i>Grup experimental</i>	<i>Grup de control</i>	
<i>Pretest:</i> <i>Inovativitate</i>	3.291	3.276	$\Delta M=-015$, $p=.918$
<i>Post-test:</i> <i>Inovativitate</i>	5.284	3.453	$\Delta M=1.831$, $p=.000$
	$\Delta M=-1.993$, $p=.000$	$\Delta M=-.177$ $p=.122$	

Din perspectiva momentului de evaluare a intențiilor antreprenoriale, analiza post hoc Bonferroni a demonstrat o diferență între grupul experimental și cel de control doar pentru momentul post-test, nu și pentru evaluarea inițială din pre-testare la nivelul variabilei de interes. Pentru prima evaluare diferențele sunt nesemnificative între cele două grupuri ($\Delta M=0.015$, $p=0.917$, 95% CI [-0.271, 0.301]). La cea de-a doua evaluare observăm o diferență de medii de $\Delta M=1.831$ ($p=.000$) între GE (M=5.284, 95% CI [5.148, 5.42]) și cel de control (M=3.453, 95% CI [3.252, 3.654]). Cu un grad ridicat de încredere putem afirma că diferența de medie dintre cele două grupuri se află pe intervalul [1.588, 2.073].

Analiza post-hoc cu ajustarea Bonferroni a relevat că nivelul variabilei *Intenții antreprenoriale* a crescut semnificativ pentru GE între momentul inițial (M=3.291, 95% CI [3.131, 3.451]) și testarea de după intervenția educațională formativă (M=5.284, 95% CI [5.148, 5.42]). Cu o încredere de 95% putem afirma că această diferență ($\Delta M=1.993$, $p=.000$) manifestată prin creșterea valorilor între pretestare și posttestare se află în intervalul [1.841, 2.144]. Deloc surprinzător, pentru GC nu apar diferențe semnificative statistice ale mediilor pre și post-test ($\Delta M=0.177$, $p=0.122$, 95% CI [-0.048, 0.402]).

Efectul principal al intervenției educaționale asupra GE este statistic semnificativ și de magnitudine mare: Wilk's $\Lambda=0.177$, $F(1)=672.663$, $p=.000$, $\eta_p^2=0.822$. Cu o magnitudine a efectului foarte mare, valoarea omega-pătratic ($\omega^2=0.82$) este și ea extrem de apropiată de eta pătratic parțial, asigurându-se că efectul este generalizabil.

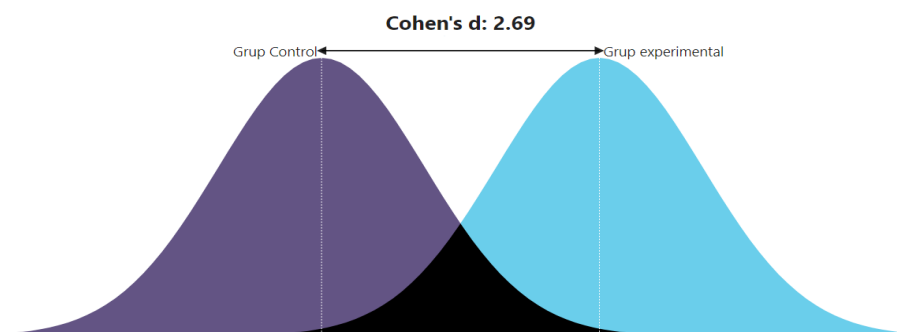


Figura 2. Reprezentarea grafică a distribuțiilor celor două grupuri post intervenție pentru variabila *Intenții antreprenoriale*

Valoarea coeficientului Cohen este $d=2.691$, putând afirma că cel puțin 99.6% dintre participanții GE vor fi peste media GC la variabila *Intenții antreprenoriale* după intervenția educațională formativă (Cohen U3), doar 17.9% din cele două grupuri se vor suprapune și există o șansă de 97% ca o persoană aleasă la întâmplare din GE va avea un scor mai mare decât o persoană aleasă la întâmplare din GC, manifestând probabilitate de superioritate.

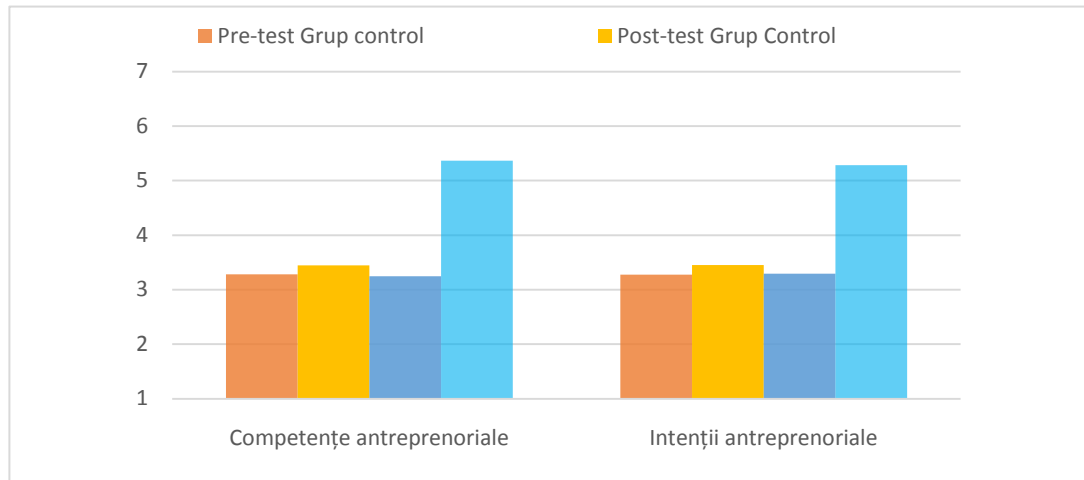
3.2.3. Concluziile analizei multivariate

În mod similar cu alte intervenții educaționale [30] dintre toate dimensiunile analizate de acesta, dimensiunile de *Intenții* și *Competențe antreprenoriale* manifestă cea mai mare și importantă modificare survenită de pe urma intervenției pedagogice formative.

Observațiile cercetării de față sunt relativ similare cu o cercetare publicată în 2019, cu format experimental similar dar un interes special oferit variabilei de gen ca moderator al efectului educației antreprenoriale [31]. Studiul a fost în rândul studenților din anul doi de facultate iar cercetătorii au raportat că cursurile interactive de antreprenoriat din Emiratele Arabe Unite au un impact pozitiv mai puternic asupra intențiilor antreprenoriale ale studenților, decât alte cursuri care acoperă doar baza teoretică. Acest lucru depinde probabil de variabile de moderare la nivel de curs, cum ar fi conținutul și maniera de implementare pedagogică. La începutul semestrului, scorul mediu pentru intenția antreprenorială al studenților a fost raportat ca fiind semnificativ mai mic decât scorul mediu al omologilor de sex masculin, indiferent dacă s-au înscris la un curs de antreprenoriat. În ciuda faptului că studenții de sex masculin s-au dovedit a mai puțin probabil să experimenteze schimbări în nivelul intențiilor antreprenoriale decât studentele, această diferență a fost minoră, cu toții obținând scoruri mult mai ridicate după cursul antreprenorial.

În alt studiu din Spania, cercetătorii au confirmat o creștere semnificativă și puternică a competențelor antreprenoriale [32]. Acestea s-au tradus ulterior într-o modificare pozitivă a percepției subiective a normei sociale, atitudinii față de antreprenoriat și asupra intențiilor antreprenoriale. Autorii au raportat și o îmbunătățire a nivelului de reziliență al participanților, aspect care nu a fost studiat în lucrarea de față dar deservește ca inspirație pentru aprofundare ulterioară.

Figura 3. Diagrama diferențelor de medie pentru fiecare dimensiune, între grupul experimental și cel de control la nivelul celor două evaluări



Este îmbucurător că cele mai mari efecte ale intervenției au fost asupra Competențelor antreprenoriale ($\Delta M = 2.117$, Wilk's $\Lambda = 0.171$, $F(1) = 700.188$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.84$), urmat îndeaproape de efectul asupra *Intențiilor antreprenoriale* ($\Delta M = 1.993$, Wilk's $\Lambda = 0.177$, $F(1) = 672.663$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.822$). Evoluția grupului care a beneficiat de formarea antreprenorială poate fi mai bine înțeleasă prin reprezentarea grafică de mai sus. Rezultatele analizei RMANOVA a demonstrat un efect puternic a intervenției pedagogice formative asupra tuturor variabilelor vizate. Asigurarea efectului educativ este oferită și de formatul experimental care a inclus un GC și unul experimental alături de evaluările pre și post intervenție formativă.

CONCLUZII

Pentru ca educația antreprenorială să fie un demers de succes necesită instructori pregătiți adecvat. Acest se traduce prin selectarea, susținerea și promovarea profesorilor capabil să îi angajeze pe elevi în activitățile interactive și experiențiale necesare înțelegerii subiectului antreprenorial. Observațiile acestei lucrări sugerează că ar trebui să existe o schimbare de paradigmă de la educația generală la educația antreprenorială în realitățile actuale în scopul dezvoltării abilităților antreprenoriale, diversificării abilităților tinerilor și creării de oportunități de afaceri în special pentru absolvenții învățământului secundar superior, cu scopul ameliorării problemelor socio-economice și al șomajului pe termen lung. Prin urmare, formarea antreprenorială în rândul instituțiilor de educație și formare poate spori dobândirea de abilități relevante și încrederea necesară pentru angrenarea tinerilor în desfășurarea activităților antreprenoriale independente.

Studiul prezent recomandă dezvoltarea unui strâns parteneriat de lucru, care să reducă decalajul dintre industrie și instituțiile de învățământ prin stabilirea antreprenoriatului drept abordare strategică a șomajului în rândul tinerilor. Acest lucru poate fi realizat prin educarea și promovarea culturii antreprenoriale în rândul studenților ca remediu pentru o economie slăbită. Responsabilitatea sistemului educațional este de a pregăti elevii adecvat pentru succes în economia globală, iar educația antreprenorială este o unealtă importantă în atingerea acestor obiective. Avem o responsabilitate față de următoarele generații să oferim elevilor

pregătirea necesară în explorarea oportunităților și îndeplinirea potențialului maxim al acestora.

BIBLIOGRAFIE

2. BRANCU, L., MUNTEANU, V., GLIGOR, D. *Study on students' entrepreneurship motivation in Romania*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012, pp. 223-231.
3. CAZACU, E.R. *Educația financiară în spațiul românesc*. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, probleme actuale ale științelor umanistice. Chișinău, 2016, pp. 110-113.
4. JONES, P. *Student attitudes towards enterprise education in Poland: a positive impact*. Education + Training, 2008, pp. 597-614.
5. GATEWOOD, E. J., SHAVER, K. G. AND GARTNER, W. B. *A Longitudinal-Study of Cognitive-Factors Influencing Start-up Behaviors and Success at Venture Creation*. Journal of Business Venturing. 1995, pp. 371-391.
6. AJZEN, I. *The Theory of Planned Behavior*. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*. 1991. pp. 179-211.
7. AJZEN, I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*. 2002. pp. 665-683.
8. EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR ENTERPRISE AND INDUSTRY. *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe*. 2008.
9. EUROPEAN UNION COMMISSION. *Analysis of entrepreneurial education in all education levels in Europe*. 2003.
10. MATLAY, H. *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes*. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 2008, pp. 382-396.
11. BIRLEY, S., MOSS, C. AND SAUNDERS, P. *Do Women Entrepreneurs Require Different Training?* *American Journal of Small Business*, 1987. pp. 27-36.
12. ROBB, A. M. *Entrepreneurial performance by women and minorities: the case of new firms*. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 2002, pp. 383-398.
13. LORZ, M., MÜLLER, S. AND VOLERY, T. *Entrepreneurship Education: A Meta-Analysis of Impact Studies and Applied Methodologies*. Zurich. 2011. Conference Paper, FGF G-Forum.
14. PITTAWAY, L. AND COPE, J. *Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence*. *International Small Business Journal*, 2007, pp. 479-510.
15. LUCA, M. R., CAZAN, A-M. *Involvement in entrepreneurial training and personality*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, pp. 1251-1256.
16. LUCA, M. R., CAZAN, A-M., TOMULESCU, D. *To be or not to be an entrepreneur... ..* *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, pp. 173-177.
17. TKACHEV, ALEXEI AND KOLVEREID, LARS. *Self-Employment Intentions among Russian Students*. *Entrepreneurship & Regional Development*, 2010, pp. 269-280.
18. PETERMAN, N. E. AND KENNEDY, J. *Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 2003, pp. 129-144.

19. SOUITARIS, V., ZERBINATI, S., AL-LAHAM, A. *Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources.* Journal of Business Venturing, 2007, pp. 566-591.
20. CARA, A. *Educație socială și financiară, Ghid metodologic.* Chișinău: Lyceum Chișinău, 2012.
21. YOUTHSTART. YouthStart - Entrepreneurial Challenges. YouthStart. [Online] 2020. [Cited: 10 Septembrie 2020.] <http://www.youthstart.eu/en/>.
22. ZAMLER, G. Galit Zamler - hackathons and entrepreneurship education.
23. JA-USA. Economic Empowerment Through Education. Junior Achievement USA. [Online] 2019. [Cited: 19 Septembrie 2020.] <https://jausa.ja.org/>.
24. BARNA, C., VAMEȘU, A. *Incluziune financiară prin economia socială.* s.l.: Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, Uniunea Națională a Caselor de Ajutor Reciproc din România, 2015.
25. TUDOR, C. *Abordări locale ale educației financiare.* Chișinău: Universitatea Cooperatist-Comerciala, 2013.
26. BATEMAN, T. S. AND CRANT, J. M. *The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates.* Journal of Organizational Behavior, 1993, pp. 103-118.
27. LIÑÁN, F. AND CHEN, Y. W. *Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions.* 2009, Entrepreneurship Theory and Practice, pp. 593-617.
28. RENCHER, A. C., CHRISTENSEN, W.F. *Methods of Multivariate Analysis.* Hoboken, NJ: Wile, 2012.
29. CARROLL, R. M. AND NORDHOLM, L. A. *Sampling characteristics of Kelley's e_2 and Hay's w_2 .* 1975, Educational and Psychological Measurement, pp. 541–554.
30. COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* 1988, Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
31. GRIGOR, I. *Formarea competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul educației economice.* Chișinău: s.n., 2013.
32. VAN EWIJK, A. R. AND BELGHITI-MAHUT, S. *Context, gender and entrepreneurial intentions: How entrepreneurship education changes the equation.* 2019, International Journal of Gender and Entrepreneurship.
33. GONZÁLEZ-LÓPEZ, M. J., PÉREZ-LÓPEZ, M. C. AND RODRÍGUEZ-ARIZA, L. *Clearing the hurdles in the entrepreneurial race: the role of resilience in entrepreneurship education.* s.l. : Academy of Management Learning & Education, 2018.
34. AHMETOGLU, G., LEUTNER, F. AND CHAMORRO-PREMUZIC, T. *EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in Trait Emotional Intelligence and entrepreneurship.* Personality and Individual Differences, 2011, pp. 1028–1033.
35. BRANDSTÄTTER, H. *Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses.* Personality and Individual Differences, 2011, pp. 222-230.
36. LUCA, M. R., CAZAN, A-M. AND TOMULESCU, D. *Entrepreneurial personality in higher education.* Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2013, pp. 1045–1049.

37. ZHAO, H., SEIBERT, S.E. *The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review*. Journal of Applied Psychology, 2006, pp. 259-271.
38. ZHANG, M. J. ZYPHUR, J. NARAYANAN, R. D. ARVEY, S. CHATURVEDI, B. J. AVOLIO, P. LICHTENSTEIN. *The genetic basis of entrepreneurship: Effects of gender and personality*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 2009, pp. 93–107.
39. BANDURA, A. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 1977, pp. 191-215.
40. ALTINAY, M. MADANOGLUB, R. DANIELEA, C. LASHLEYA. *The influence of family tradition and psychological traits on entrepreneurial intention*. International Journal of Hospitality Management, 2012, pp. 489– 499.
41. KENNEDY, D. J. P. RENFROW AND B. WATSON. *Situational factors and entrepreneurial intentions*. 16th Annual Conference of Small Enterprise Association of Australia New Zealand. 2003.
42. KRUEGER, N.F., JR, REILLY, M.D. AND CARSRUD, A.L. *Competing models of entrepreneurial intentions*. Journal of Business Venturing, 2000, pp. 411-32.
43. LASPITA, N. BREUGST, S. HEBLICH AND H. PATZELT. *Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions*. Journal of Business Venturing, 2012, pp. 414-435.
44. MATTHEWS, C., MOSER, S. *A Longitudinal Investigation of the Impact of Family Background and Gender on Interest in Small Firm Ownership*. Journal of Small Business Management, 1996.

CINCI PAȘI DE UTILIZARE WEB PENTRU O CLASĂ INOVATOARE

FIVE STEPS TO USING THE WEB FOR AN INNOVATIVE CLASSROOM

Maia POROMBRICA

Liceul Teoretic „Meșterul Manole”

Profesor, grad didactic I (MOLDOVA),

E-mail: porombricamaia@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0003-2126-9941

CZU: 37.02:004.4

Rezumat

Acest articol este dedicat utilizării instrumentelor WEB pentru crearea mediului favorabil de instruire și autoinstruire, asigurarea unui ”start” prin atractivitatea instruirii și formarea deprinderilor de lucru online. Articolul propune recomandări pentru cei cărora le este frică de tehnologii și nici nu doresc să le încerce. În articol sunt descrise platforme WEB, care pot fi utilizate de profesorii începători, în parteneriat cu elevii, împreună cu simple exemple din experiența personală, dar totul pentru educație.

Cuvinte-cheie: inovație, pizap, SlidesGo, Pinterest

Abstract

This article is dedicated to the use of WEB tools to create the favorable environment for training and self-training, ensuring a "start" through the attractiveness of training and the formation of online work skills. Recommendations for those who are afraid of technologies, and do not want to try. The described WEB platforms can be used by beginner teachers in partnership with students, simple examples of personal experience and everything for education.

Keywords: Innovation, pizap, SlidesGo, Pinterest

Introducere

Noile tehnologii au devenit necesare în procesul educațional ca o alternativă la cretă și nu numai. Cât cercetătorii studiază efectele negative ale gadgeturilor, profesorii utilizează sute de aplicații pentru a menține atenția elevilor, pentru a colabora și a promova educația digitală, pentru a asigura calitatea educației. În ultimii ani, după pandemie, utilizarea resurselor digitale a devenit o normă, un indice de modernizare a școlii. Toate instrumentele TIC conțin tutoriale, oferă instrumente clare utilizatorilor, intuitiv ușor de înțeles pentru începători.

Pentru elevi, aplicațiile permit orientarea rapidă în mediul digital, responsabilitatea la realizare, excluderea factorului uman la aprecierea corectă. Pentru un demers didactic interactiv, pot fi combinate aplicațiile, pot fi încorporate prin plasarea link-urilor, sau alte posibilități online (posibil, care acum sunt la etapa de testare).

Prezentarea testelor, descrierea sarcinilor de lucru, exemplificarea conținuturilor educaționale, formulare și gif-uri. Imposibil de descris toată varietatea de instrumente digitale. Dacă cadrul didactic predă într-o manieră activ-problematizantă, atunci elevii devin

colaboratori în elaborarea aplicațiilor. Asta vizează o redescoperire a materiei studiate, o înțelegere mai bună și un progres.

Posibilitatea de a lucra în Clasa Viitorului este o provocare: dintr-o parte atractiv, interesant, util, dar din altă parte – o necesitate de pregătire mult mai complexă, avansată și responsabilă. În ajutorul profesorilor și elevilor vin multiple aplicații pe WEB, care pentru domeniul educației sunt fără plată, sau, cel puțin, oferă 3-5 șabloane (template-uri) fără plată. Vom descoperi împreună magia acestor platforme online asupra elevilor.

1. Pizap (<https://www.pizap.com/>)

Despre Pizap este imposibil de vorbit, deoarece este un spațiu virtual pentru creare pentru toți doritorii. Imediat după înregistrare pe platforma pizap.com, profesorii și elevii pot elabora colaje, modifica poze, adăuga rame, elabora propriile materiale vizuale. Aspectul aplicației este foarte clar, aplicabil și nu cere cunoștințe de design. Pe elevi îi atrag șabloanele existente, posibilitatea de a personaliza poze sau imagini, posibilitatea de a adăuga elemente interactive și multe altele. Profesorii au găsit, de asemenea, în acest instrument multiple posibilități tehnice pentru a crea materiale educaționale și promoționale (de ex. anunțuri, postere informaționale, colaje, invitații). Cel mai mare avantaj, după crearea imaginilor online, descărcarea este fără plată. Practic, de la clasele primare, elevii se orientează ușor și lucrează cu plăcere.

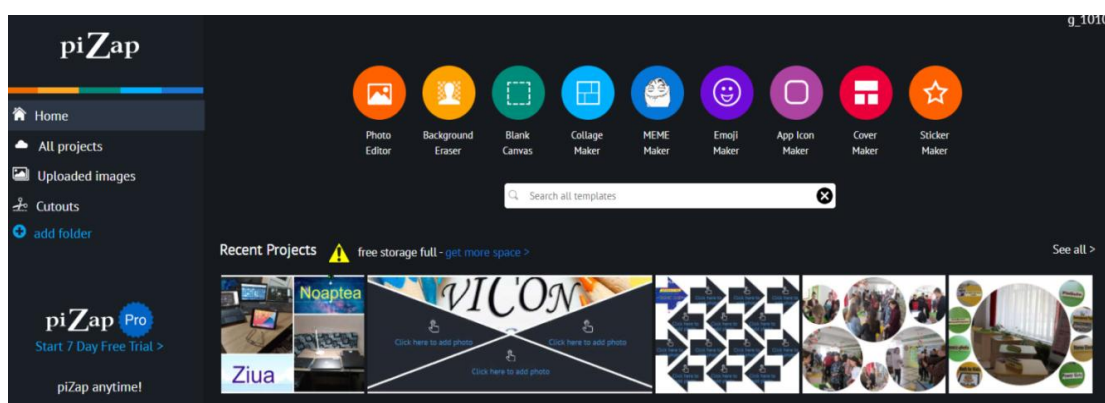


Figura 1. Aplicația Pizap

2. SlidesGo (<https://slidesgo.com/>)

Un produs excelent al designerilor, care permite două variante de utilizare: un șablon PowerPoint sau o prezentare Google Slides.

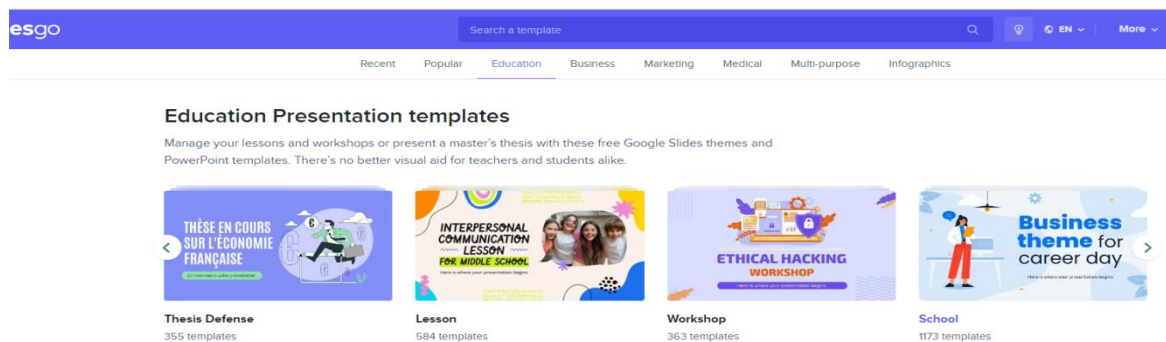


Figura 2. Aplicația SlidesGo

Această aplicație este o resursă pentru economisirea timpului în favoarea calității! Aici poți găsi prezentări pentru toate obiectele, la diferite teme și subiecte, cu o colecție de scheme, butoane, efecte etc. Șablonul vă va ajuta în crearea unui afiș sau poster, la elaborarea felicitărilor sau tabelor. Dacă copiați pe computer, formatul nu se schimbă. Dar cel mai mare avantaj – ilustrațiile! Admirați și selectați ceea ce este planificat pentru prezentarea voastră, recomandați colegilor.

3. AnswerGarden (<https://answergarden.ch/>)

Un feedback minimalist, cu participarea în timp real sau brainstorming online. Practic nu este necesară pregătirea. Beneficiile: AnswerGarden se potrivește scopurilor educaționale, profesionale și creative, este independent și încorporabil și arată mii de răspunsuri dintr-o privire!

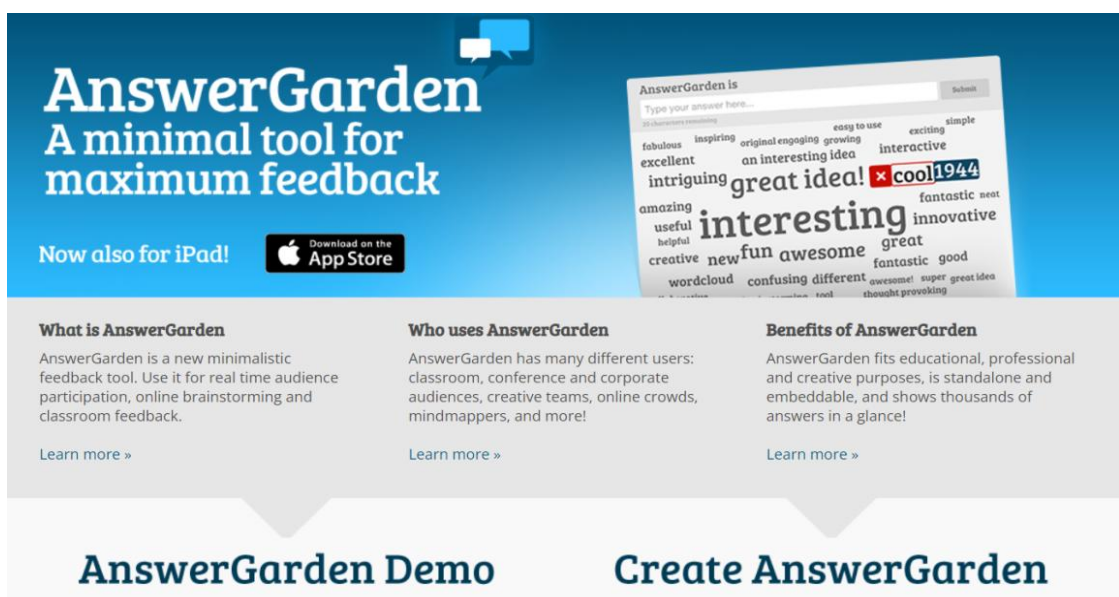


Figura 3. Aplicația AnswerGarden

4. ClassroomScreen (<https://classroomscreen.com/>)

O tablă virtuală magică prin completare și posibilitățile oferite utilizatorilor.

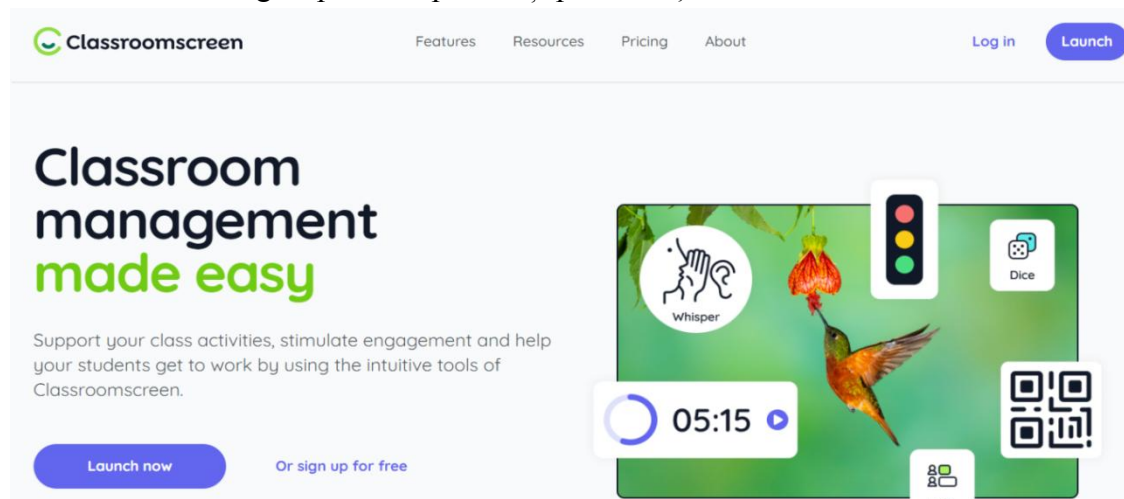


Figura 4. Aplicația ClassroomScreen

Utilizatorii apreciază mulțimea de instrumente și posibilitatea de a lucra fără logare. Dezvoltatorii acestei aplicații au urmărit cel mai genial scop: să asigure profesorii și elevii cu cele mai efective instrumente, care poate fi utilizat la tabla interactivă sau la alte dispozitive. Recent, tabla a fost modernizată, au fost adăugate instrumente noi, care permit inserarea imaginilor de pe computer, incorporarea videoclipurilor de pe canalul de youtube, inserarea resurselor create într-o altă aplicație cu cod html, organizarea transmisiilor online folosind o cameră web.

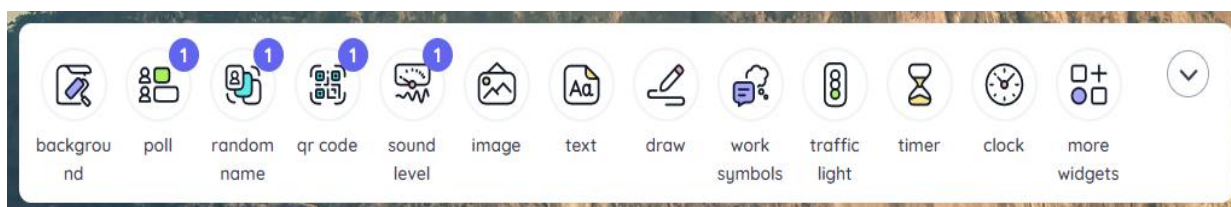


Figura 5. Classroomscreen. Bara de instrumente

Pentru a primi rapid un feedback de la elevi utilizați instrumentul **ExitPol**. După formularea mesajului pentru verificare, invitați fiecare elev să treacă lângă tablă și să voteze. Alte idei vor veni de la elevi, deoarece toate funcțiile unei table interactive sunt aici.

5. Pinterest (<https://www.pinterest.com/>)

Pinterest este numit – platforma de imagine socială: varietatea materialelor demonstrează tendințele actuale ale societății. Un instrument de fixare, colaborare, colecționare.

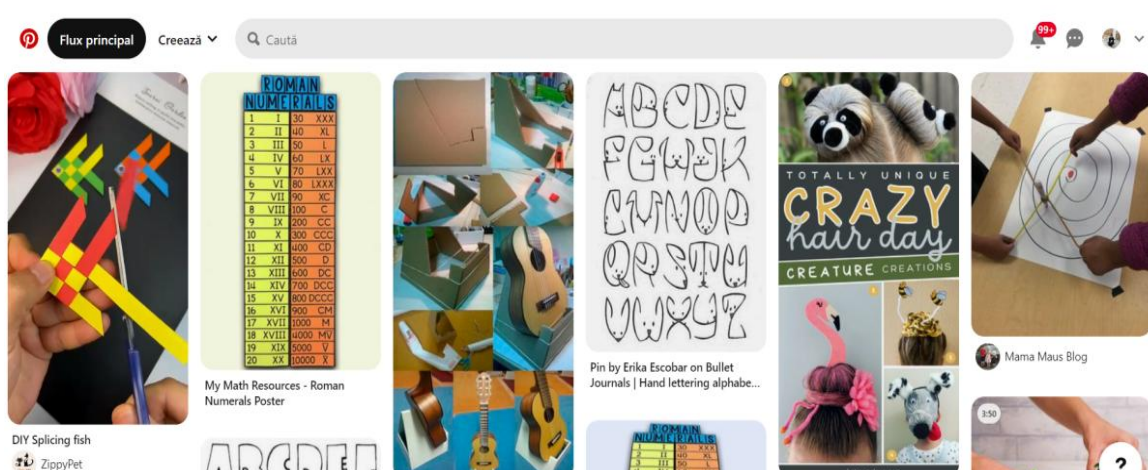


Figura 6. Aplicația Pinterest

De la primele descoperiri tematice sau căutate din curiozitate, această resursă devine un „prieten” sigur pentru întotdeauna. Pinterest este o rețea socială nedescoperită. Creativitatea, știința, arta sunt aici prezentate prin diferite metode.

CONCLUZII

Imposibil în zilele noastre să fii ”analfabet digital”. Prin cinci pași simpli avem posibilitatea de a revoluționa propria imagine. Școala și elevii au nevoie de o pornire, un pas, ca să utilizeze în continuare mult mai multe resurse. Un drum lung se începe cu primul pas.

BIBLIOGRAFIE

1. ROȘIORU Mirela. *Peste 100 de instrumente online utile în educație*. Blog de familie: didactic & creativ. Disponibil: <https://rosioru.ro/2020/07/13/peste-100-de-instrumente-online-utile-in-educatie/>
2. LAFLEUR Tiffany , 20 Best Free Educational Apps. Disponibil: <https://www.edapp.com/blog/free-educational-apps/>
3. Tech Tidbits. Disponibil: <https://sites.google.com/aseschool.net/techtidbits/subscriptions-programs/classroom-screen>
4. SCHERER BASSANI Patrícia B., FERRARI BARBOSA Débora Nice. Experiences with WEB 2.0 in school settings: a framework to foster educational practices based on a personal learning environment perspective. *Educação em Revista*, vol. 34, e162010, 2018 Disponibil: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399365005001/html/>

REPERE EPISTEMOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR COMUNICATIVE DE PREDARE A MESAJELOR ORALE

EPISTEMOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ORAL MESSAGES

Veronica Alina FLOREA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

Doctorand (ROMÂNIA)

E-mail: florea_alina28@yahoo.com

ORCHID ID: 0000-0002-3245-0570

CZU: 373.3.02:821.135.1

Rezumat

Într-o lume supusă unei legi, paradoxal stabile, cea a schimbării-învățământului nu face excepție, strategiile de învățare a limbii și literaturii române în clasele primare, în acest sens, fiind în continuă dezvoltare, întrucât tehnologiile educaționale sunt acțiunile cadrului didactic subordonate realizărilor scopurilor instruirii. Toate cunoștințele, priceperile și deprinderile legate de învățarea limbii și literaturii române sunt integrate în conceptul de comunicare, ca disciplină integratoare care presupune patru competențe: audiere/ascultare-vorbire și lectură/citire-scriere. Dintre acestea, competența de audiere, adică de înțelegere și recepționare prin formarea comportamentului de ascultător activ necesită cel mai mult timp, peste 45%, conform cercetărilor actuale.

Pornind de la conștientizarea importanței acestei competențe, mai ales în contextul socio-educativ actual, când există o preocupare pentru reducerea analfabetismului funcțional, receptarea mesajelor orale la disciplina limba română devine și mai importantă. Orientarea învățământului spre formarea competențelor este un imperativ în învățământul din România existând legislație specifică. Competența de comunicare orală reprezintă, ca și comunicarea scrisă, un sistem propriu de reguli și norme, doar că sensibil mai bogat și mai complex, datorită factorilor extra și paralingvistici, a influenței decisive a cadrului situațional, dar și datorită particularităților canalului emițător – receptor.

Cuvinte-cheie: tehnologie educațională, comunicare orală, mesaj oral, receptare

Abstract

In a world subject to a law, paradoxically stable, that of change-education is no exception, the strategies for learning the Romanian language and literature in the primary classes, in this sense, being in continuous development, as educational technologies are the actions of the teaching staff subordinated to the achievements training goals. All the knowledge, skills and skills related to learning the Romanian language and literature are integrated in the concept of communication, as an integrative discipline that involves four skills: listening/listening-speaking and reading/reading-writing. Of these, listening competence, that is, understanding and receiving through the formation of active listening behavior, requires the most time, over 45%, according to current research.

Starting from the awareness of the importance of this competence, especially in the current socio-educational context, when there is a concern to reduce functional illiteracy, the reception of oral messages in the Romanian language discipline becomes even more

important. The orientation of education towards the formation of skills is an imperative in education in Romania, with specific legislation in place. Oral communication competence represents, like written communication, its own system of rules and norms, only significantly richer and more complex, due to extra and paralinguistic factors, the decisive influence of the situational framework, but also due to the particularities of the transmitter-receiver channel.

Keywords: educational technology, oral communication, oral message, reception

Introducere.

Evoluția conceptului de tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale

Într-o lume supusă unei legi, paradoxal stabile, cea a schimbării-învățământului nu face excepție, strategiile de învățare a limbii și literaturii române în clasele primare, în acest sens, fiind în continuă dezvoltare [1, p. 185], întrucât tehnologiile educaționale sunt acțiunile cadrului didactic subordonate realizărilor scopurilor instruirii.

Noile tehnologii sunt folosite ca instrumente de achiziție în toate domeniile fiind explorate în scopul de a produce schimbări calitative, inclusiv și în sistemul educațional, de aceea este necesară, o abordare principială a acestora pentru a traduce potențialul noilor tehnologii educaționale în asigurarea calității procesului și a sistemului de învățământ. Aceasta este valabil, cu atât mai mult, pentru învățarea mesajelor literare, având în vedere faptul că anumite competențe în domeniul literaturii române și interculturale vor fi, mai mult ca niciodată, parte a calificărilor de bază necesare pentru a viețui și munci într-o societate informatizată, a cunoașterii și a comunicării globale. [2, p. 12]

Toate cunoștințele, priceperile și deprinderile legate de învățarea limbii și literaturii române sunt integrate în conceptul de comunicare, ca disciplină integratoare care presupune patru competențe: audiere/ascultare-vorbire și lectură/citire-scriere. Dintre acestea, competența de audiere, adică de înțelegere și recepționare prin formarea comportamentului de ascultător activ necesită cel mai mult timp, peste 45%, conform cercetărilor actuale.

Pornind de la conștientizarea importanței acestei competențe, mai ales în contextul socio-educativ actual, când există o preocupare pentru reducerea analfabetismului funcțional, receptarea mesajelor orale la disciplina limba română devine și mai importantă. Orientarea învățământului spre formarea competențelor este un imperativ în Moldova constituind una din dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculumul centrat pe competențe, standardele de competențe, evaluarea competențelor, etc. [3, p. 2]

Același imperativ este valabil și învățământului din România existând legislație specifică, în acest sens putem aminti: Legea educației naționale nr. 1/2011 cu modificările și completările ulterioare; Programele școlare pentru învățământul primar, aprobate cu OMEN nr. 3418 din 19.03.2013 pentru disciplina Comunicare în limba română (clasele Pregătitoare, I și a II a) și Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură română (clasele a III a și a IV a), aprobată prin OMEN nr.5003 din 02.12.2012, realizată pe baza Cadrului comun pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă, cadru ce a fost structurat pentru a accentua aspectul comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii materne în contextul actual. De asemenea Planurile cadru în vigoare pentru învățământul primar, aprobate cu OMEN nr.3371 din 12.03.2013.

Competența de comunicare orală reprezintă, ca și comunicarea scrisă, un sistem propriu de reguli și norme, doar că sensibil mai bogat și mai complex, datorită factorilor extra

și paralingvistici, a influenței decisive a cadrului situațional, dar și datorită particularităților canalului emițător –receptor.

„Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare cunoscute” pentru clasele pregătitoare, clasa I și clasa a II a și „Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare” reprezintă unele dintre competențele generale din programa școlară pentru învățământul primar la disciplina Comunicare în limba română, respectiv Limba și literatura română.

Orientarea învățământului spre formarea competențelor, în opinia lui Guțu Vl., constituie una din dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculumul centrat pe competențe, standardele de competențe, evaluarea competențelor, etc. [4, p. 2]

În ultimele două decenii, în perspectiva învățământului formativ, centrat pe competențe, se atrage atenție deosebită metodelor interactive de predare a literaturii române (ciclul primar), reieșind din faptul că necesitatea de a cunoaște literatura română, la nivel de cunoaștere și comunicare, este într-o continuă creștere, fiind una din prioritățile metodologice de a îmbunătăți strategiile de predare-învățare-evaluare. Prin urmare, aderăm la opinia lui Vizental A., care consideră că în afară de simpla învățare a vocabularului, a regulilor gramaticale, a mesajelor-comunicare, studenții (în cazul nostru elevii) trebuie să-și dezvolte competența de a interacționa prin comunicare în grupul social și de a împărtăși informații pentru a negocia sensul, competența de a folosi cunoștințele lingvistice și literare, în mod funcțional și strategic pentru a obține efectul dorit. În acest scop, profesorul urmărește simultan o varietate de aspecte, astfel încât vocabularul, gramatica, receptarea și exprimarea orală a mesajelor, citirea și scrierea să fie predate integrat [5, p. 29].

Potrivit lui Pâslaru Vl., în procesul de predare-învățare a literaturii, metodologia este instrumentul cu rol esențial, deoarece este nevoie ca profesorul să știe a elabora strategii didactice eficiente, fascinând elevii [6, p.24-25].

Incursiunea în evoluția conceptului de **tehnologii comunicative de predare a mesajelor orale la literatura română**, a permis constatarea, că deși în practica predării literaturii române în clasele primare se aplică variate tehnologii didactice, în literatura de specialitate nu sunt delimitate totuși tehnologiile recomandabile predării mesajelor orale la literatura română ce favorizează, valorificarea acestora în comunicarea literar-artistică, fapt cea determinat identificarea argumentelor privind necesitatea predării limbajului literar prin metode de învățământ bazate pe tehnologiile comunicative de receptare a mesajelor orale, debutând cu ideea lui Pâslaru , Vl., care menționează faptul că elevii ating „naturalul” prin frecvența utilizării mesajelor orale, ce asigură expresivitate și înțelegere „blocurilor” literar-artistică în literatura română [ibidem 6].

Coșeriu E. menționează că practicarea unei limbi într-o comunicare literară nu este doar activarea unor cunoștințe acumulate și inerte, ci, mai ales, stimularea declanșării sistemului de comunicare (cu ajutorul limbajului literar) în toată funcționalitatea sa. Limbajul literar, în calitate de mijloc principal și universal de comunicare literar-artistică, trebuie înțeles „mai întâi ca funcțiune și apoi ca sistem”, deoarece „limbajul literar funcționează nu fiindcă este un sistem, ci, dimpotrivă, este sistem pentru a îndeplini o funcțiune și pentru a corespunde unei finalități (în cazul nostru a unei finalități de receptare a mesajelor orale)” [7, p. 27].

Tehnologiile educaționale au fost tradițional considerate indicator al schimbării în dezvoltarea sistemului educațional. În opinia lui Venkatesh N. acest termen a fost pentru prima dată recunoscut în 1967 odată cu fondarea Consiliului Național pentru Tehnologii Educaționale în Marea Britanie (National Council for Educational Tehnology). [8, p.5]. De-a lungul anilor au apărut multiple interpretări și definiții ale termenului de tehnologii educaționale. În prezent nu există o definiție unanim acceptată. Într-o declarație emisă de către Comisia Tehnologiilor Educaționale, în mod obișnuit, tehnologii educaționale, înseamnă, în primul rând, mass-media născută din revoluția sistemelor comunicaționale, utilizate în scopuri de instruire. [9, p.21

Cucoș C. definește tehnologiile educaționale ca „ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă; ansamblul structural al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare” [10].

De menționat în acest sens, că mijloacele de învățământ, ca subcompetență a tehnologiei didactice, reprezintă în opinia lui I. Cerghit I [6] ansamblul de obiecte, dispozitive, aparate ce contribuie la desfășurarea eficientă a activității didactice.

Cercetătorul Cristea S. [11] definește mijloacele de învățământ ca fiind instrumente materiale-naturale, artificiale, tehnice, informaționale-selectate și adaptate pedagogic pentru realizarea activității de predare-învățare-evaluare. Mijloacele de învățământ constituie resurse materiale ale procesului de învățământ, selectate din realitate, modificate sau confecționate în vederea atingerii unor obiective pedagogice. Dat fiind faptul că, progresul tehnico-științific a impulsionat diversificarea și perfecționarea acestor resurse, în prezent, Pâslaru V., Zbarnea, A., ș.a. diferențiază următoarele categorii ale mijloacelor de învățământ:

- informativ-demonstrative: instrumentele de tip bidimensional, planșe, filme, etc.;
- de exersare-formare a deprinderilor: instrumente de tip jocuri tehnice;
- de raționalizare a timpului didactic: grile didactice, tablă electronică, dispozitive automate de instruire;
- de evaluare a rezultatelor: teste docimologice, șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare informativă;
- informatice: computere, internet, computere de proiectare; de vizualizare tridimensională [12].

În opinia autorilor, mijloacele audio-vizuale se aplică ca suport în transmiterea, receptarea și asimilarea de către elevi a informațiilor tehnice, sociale, științifice; iar analiza metodologiei didactice reliefează nevoia valorificării mijloacelor de învățământ în școala primară și superioară. Lucrările de specialitate, identifică, conform autorilor sus menționați, unele mijloace audiovizuale-filmele, magnetoscopul, computerul, modele fizice, schemele etc-care pot fi utilizate cu o productivitate mai mare pentru atragerea elevilor în procesul de învățământ [12] studiile privind tehnologiile educaționale au adus o contribuție principală domeniului educației și răspund la întrebarea cum și cu ce pot fi atinse obiectivele, oferind strategii concrete de acțiune. Un punct de vedere asupra tehnologiilor educaționale propune Mândăcanu V. care diferențiază două accepții ale tehnologiilor educaționale: ca proces și ca produs [13].

În accepția de proces, tehnologia educațională presupune utilizarea ansamblului cunoștințelor teoretice despre învățământ și educație, despre psihologia învățării și despre strategiile, metodele și procedeele operaționale, precum și a mijloacelor tehnice auxiliare pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional în lumina unor finalități prestabilite. În accepția de produs, tehnologiile educaționale reprezintă sistemele (inclusiv materialele auxiliare, instrumentele de lucru) elaborate pentru a produce la elev schimbări observabile, reprezentate prin comportamente comunicative ce țin de cultura limbajului literar și de cultura procesului de predare-învățare-evaluare de literaturii române.

În viziunea cercetătorului Patrașcu D [14], tehnologiile educaționale pot fi analizate și în calitate de mijloacele, modele de instruire, precum și în calitate de formă de activitate pedagogică orientată spre organizarea optimă a procesului instructiv-educativ, crearea atmosferei moral-psihologice favorabile fiecărui discipol, încurajarea activității de instruire la nivel maximal al posibilităților didactice [ibidem, p.34].

În cazul activității de instruire, în studii valorificăm conceptul de tehnologii didactice, dezvoltarea căruia a condus la extinderea semnificației sale inițiale. În cheia construcției și dezvoltării curriculare pentru învățământul primar, Rogojină D., Chirilenco Sv., înțeleg prin tehnologii educaționale strategii de atingere a obiectelor educaționale, inclusiv prin cunoașterea conținuturilor educaționale, în baza unor teorii ale cunoașterii, comunicării, învățării, tehnologiile didactice fiind determinate de natura materiilor de predare-învățare-evaluare, de calitatea subiecților educați/ formați și de cultura profesională a cadrelor didactice pentru învățământul primar [15, p. 20-21].

Actualmente prin tehnologii didactice autorii vizați înțeleg măiestria cadrelor didactice de a combina eficient mijloacele mass-media, cu metodologia și formele de organizare a procesului de învățământ pentru a pune în practică procesul de predare-învățare-evaluare în vederea realizării obiectivelor specifice bazate pe inovații actuale din domeniul comunicării umane valorificând resurse umane și neumane cu scopul de a desfășura eficient activitatea educațională. Prin urmare, aderăm la definiția propusă de Cojocaru, M., Papuc L., Sadovei L. [16].

În contextul interesului științific pentru tehnologiile didactice comunicative noțiunea de instruire individualizată capătă importanță. Conform Comitetului de Definiții și Terminologie din cadrul Asociației pentru Comunicare și Tehnologii Educaționale, abordarea tehnologiilor didactice comunicative a fost direcționată spre expansiunea resurselor necesare pentru învățare, punând accent pe nevoile individuale ale elevilor /studentilor prin evidența sistematică a dezvoltării resurselor de învățare [4, p.36].

Valorizând principiul abordării individuale cercetătorul Kuman L. susține că tehnologiile didactice se includ în termenul de tehnologii educaționale [17, p.6]. Alte definiții ale tehnologiilor educaționale avansate de autor [17, p.4]:

- Proces complex, integrat, care implică persoane, procedee, idei, dispozitive și organizare pentru a analiza probleme și a inventa, implementa, evalua, manevra soluții problemelor implicate în toate aspectele de învățare (Association for Educational Technology, USA);
- Reprezintă dezvoltarea, aplicarea și evaluarea sistemelor, tehnicilor și mijloacelor auxiliare pentru îmbunătățirea procesului educațional (Council for Educational Technology, UK);

- Cunoștințelor științifice despre învățare, condițiile de învățare, cu scopul de a îmbunătăți eficacitatea predării-învățării.

În absența principiilor stabilite științific, tehnologiile educaționale implementează tehnici și testări empirice pentru îmbunătățirea instruirii (National Centre for Programmed Learning, UK). Cercetătorul Kumar, K. L este autorul care diferențiază tehnologiile educaționale de mijloacele audiovizuale, fiind de părere că cele din urmă reprezintă doar un element al tehnologiilor. Tehnologiile educaționale, pe care autorul le divizează în diferite resurse, materiale, se referă și la aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării unor probleme practice (opinie susținută și de didacticianul Mândăcanu V.) cu scopul de a îmbunătăți calitatea predării-învățării-evaluării [17, p.6].

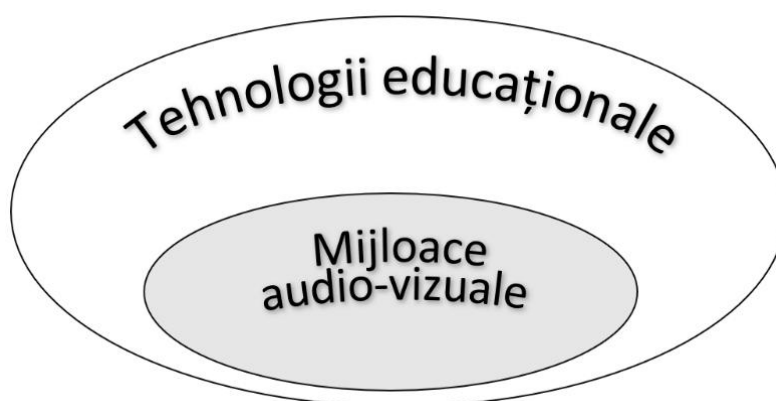


Figura1.1.Mijloacele audio-vizuale-componentă a tehnologiilor educaționale (apud Kumar, K. L)

În această ordine de idei autorul accentuează faptul că tehnologiile includ tehnicile și metodologia predării, acestea nu substituie și nici nu se referă numai la mijloacele audio vizuale. Autorul propune o schemă pentru o mai bună înțelegere a semnificației tehnologiilor educaționale.

Scopurile comune ale aplicării tehnologiilor didactice sunt atingerea garantată a rezultatelor în instruire-formare și pot fi identificate cel puțin trei moduri de percepție a noțiunii de „tehnologie didactică”:

- Tehnologia didactică ca antiteza noțiunii de teorie didactică;
- Tehnologia didactică ca antiteza activității individuale a profesorului (tehnologia didactică modernă presupune o activitate algoritmică, divizată în etape a unei echipe compuse din diverse specialiști: conceptori, dezvoltatori, evaluatori, etc.; profesorului îi revine doar aplicarea tehnologiei elaborate);
- Tehnologia didactică ca antiteză a noțiunii de metodă (metodica se sprijină, de regulă, pe experiența generalizată a profesorilor școlari, iar tehnologia se sprijină pe legitățile psihologiei și ale altor științe, asigurând un „rezultat garantat” în majoritatea cazurilor).

BIBLIOGRAFIE

1. SOLCAN A., Problematizarea-strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți. Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2003, p.157;

2. CALLO T. Configurații ale educației totale. Chișinău: CEP USM, 2007, p.116;
3. GUȚU, VI., Cadrul de referință al Curriculumului Național, Chișinău, 2007, p. 99;
4. Definition and Terminology Committee of the Association for Educational Communications and Technology. Educational Technology: A Definition with Commentary, Routledge: Taylor & Francis Group, 2007, p. 384;
5. VIZENTAL, A., Metodica predării limbii engleze, ed.a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2008, p. 241;
6. PÂSLARU, VI., Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001; Ed. a II a, București: Sigma, 2013, p. 198;
7. COȘERIU, E. Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice. Versiune în limba română de Nicolae Saramandu, București: Enciclopedică, 1997, p. 253;
8. VENKATESH, N., Educational Technology, New Delhi: HPH Publishing, 2008, p.238;
9. Commission on Instructional Technology. To Improve Learning: An Evaluation of Instructional Technology. New York: Bowker, 1970, (vol.I);
10. CUCOȘ, C. Metodologia și tehnologia instruirii. În: Pedagogie. Ed. A III-a. Iași: Polirom, 2014. p. 353. ISBN 978-973-46-4041-6.
11. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie, București: Litera Internațional, 2000, p.398, ISBN 9975-74-248-3
12. PÂSLARU, VI., A. Zbarnea, Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic, Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, p. 170;
13. MÂNDÂCANU, V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice .Chișinău: Liceum, 1997, 358 p. - ISBN 9975-939-19-8
14. PĂTRAȘCU, D., Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, 698 p;
15. CHIRILENCO, S.V. Abordarea sistemică a învățării creative în clasele primare. Teza de doctor, Chișinău, 1999, 205 p;
16. COJOCARU, M., PAPUC, L., SADOVEI, L., Teoria instruirii, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 190 p;
17. KUMAR, K. L. Educational Technology. India: New Age International 1997, 362 p. ISBN 978-8122408331

EFICIENȚA ȘI ACCESIBILITATEA EDUCAȚIEI ONLINE, TESTATE DE CIRCUMSTANȚELE ACTUALE

EFFICIENCY AND ACCESSIBILITY OF ONLINE EDUCATION, TESTED BY CURRENT CIRCUMSTANCES

Iris Ionelia DIȚĂ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctorand (MOLDOVA)

Centrul școlar de educație incluzivă

Profesoare, psihopedagog (România)

E-mail: irisditaionelia@yahoo.com

CZU: 37.018.43

Rezumat

Acest articol discută una dintre cele mai mari provocări ale secolului nostru, și anume pandemia de Covid și impactul acesteia asupra educației. Autorul prezintă problemele de accesibilitate a educației online și ridică problema eficienței testării cunoștințelor în mediul digital. Acest fapt, precum și nevoia generală de a continua educația chiar și în perioadă de criză, au impus căutarea unor metode prin care profesorii să-și poată continua munca la toate nivelurile de învățământ. Autorul analizează problemele cu care se confruntă cadrele didactice în trecerea la învățarea online la toate treptele de învățământ, evidențiind capitolul de testare și evaluare a cunoștințelor ca fiind cel mai provocator.

***Cuvinte-cheie:** educație online, testare, evaluare, eficiența, accesibilitate, învățământ la distanță*

Abstract

This article discusses one of the biggest challenges of our century, the Covid pandemic and its impact on education. The author presents the accessibility issues of online education and raises the issue of the effectiveness of knowledge testing in the digital environment. This fact, as well as the general need to continue education even in times of crisis, has forced the search for methods by which teachers can continue their work at all levels of education. The author analyzes the problems faced by teachers in the transition to online learning at all levels of education, highlighting the chapter of knowledge testing and evaluation as the most challenging.

***Keywords:** online education, testing, assessment, efficiency, accessibility, distance learning*

Anul 2020 a adus cu sine numeroase probleme atât la nivel local, cât și la nivel global. De la incendiile din Australia până la conflictele armate din Orientul Mijlociu, sau de la actualele probleme din Statele Unite ale Americii, cu proteste masive care contestă inegalitatea și discriminarea până la realizarea unei probleme puse în prim-plan cum nu a mai fost pusă până acum, anume încălzirea globală. Toate aceste evenimente au avut repercusiuni asupra tuturor aspectelor vieții noastre, însă sunt de părere că o anumită problemă a afectat în mod major, prin schimbări mai severe decât toate celelalte modul nostru de a trăi. Această

problemă este, desigur, pandemia de Coronavirus. Izbucnind în provincia Wuhan din China la sfârșitul anului trecut, până la momentul actual, acest nou virus s-a răspândit pe tot globul. Liderii lumii au acționat cât de rapid au putut, închizând granițele, desemnând unități speciale exclusive pentru depistarea și tratarea virusului și, nu în ultimul rând, impunând stări de urgență care au limitat libera-circulație a populației cu scopul de a prevenii răspândirea și mai accelerată a virusului. Aceste stări de urgență au obligat angajatorii să se adapteze la metode prin care angajații lor să-și efectueze munca de acasă, afacerile și instituțiile de sine stătătoare au trebuit să fie închise, exceptându-le pe cele destinate alimentației și farmaceuticelor, care au funcționat în regim special și, una dintre cele mai proeminente schimbări, școlile și universitățile au fost închise. Sunt de părere că acest lucru s-a petrecut într-un moment inoportun al anului școlar, acesta fiind semestrul II, în care nu mai că toate clasele își finalizează mediile generale, însă și elevii claselor de a 8-a și claselor de a 12-a își susțin examenele de finalizare a ciclului gimnazial, respectiv studiilor liceale. Acest fapt, cât și necesitatea generală, spun eu, a continuării învățământului chiar și într-o perioadă de criză, au solicitat găsirea unor metode prin care profesorii să continue să predea elevilor, eventual să îi evalueze pe aceștia.

Totuși, să nu uităm de studenți, și aceștia au trebuit să își continue instruirea academică ori chiar să își încheie lucrările, cercetările, disertațiile și tezele prin care să își conchidă ciclurile universitare. Observ că metoda prin care toți acești tineri și-au continuat educația și prin care profesorii și-au continuat activitatea didactică asigurându-se că aceștia o primesc este chiar una întâlnită mai des în mediul universitar decât în liceu și gimnaziu, în cadrul învățământului la distanță. Vorbesc aici, desigur, despre învățământul online.

Sunt conștientă și de restul metodelor de învățământ la distanță care există și la care chiar s-a apelat în perioada aceasta, printre ele numărându-se instruirea telefonică sau cea prin intermediul produselor media, așa cum este cazul meditațiilor dedicate elevilor de clasele a 8-a și de clasele a 12-a difuzate în ultimele luni de Televiziunea Română. Însă, în calitate de fost elev, actual student, dar și persoană care a practicat pedagogie, așadar cineva care a avut de a face cu lumea învățământului din mai multe ipostaze, sunt de părere că instruirea online este mai benefică decât restul de modalități alternative de învățământ la distanță. Sigur, așa cum are avantaje, la fel ca restul, are și potențiale dezavantaje, ambele le vom explora în textul acesta, însă eu consider că inclusiv acele dezavantaje sunt depășite numeric și în ceea ce privește importanța de avantaje.

Prima variabilă care îmi vine în minte este timpul. În momentul în care s-a instalat criza aceasta actuală asupra căreia facem studiul, profesorii au fost nevoiți să producă sau să găsească deja realizate materiale compatibile predării online, lucruri pentru care ar trebui alocat mai mult timp, resursă care în contextul vorbirii este delicată. În mod ideal, cred că ar fi corect ca profesorul să primească ceva mai mult timp pentru constituirea unui suport de învățământ online corespunzător. Printre altele, știm faptul că atât un suport de curs online, cât și unul de curs clasic, dacă sunt adecvate, printre alte însușiri, vor fi niște investiții majore pentru energia și timpul din viitor atât ale cadrelor didactice, universitare cât și ale elevilor, studenților.

Într-adevăr, pe partea de întocmit suportul, timpul reprezintă un dezavantaj al învățământului online, însă, în cazul efectiv al predării, eu o văd ca pe un câștig total de timp. Spun acest lucru punându-mă atât în locul profesorului, cât și în cel al elevului, studentului.

Ca profesor, aș simți că aș câștiga mult timp din predarea online datorită faptului că nu numai cunosc, dar și stăpânesc numeroase platforme dedicate acestui lucru, un exemplu fiind Prezi. Iar în calitate de student, mă gândesc la economia de timp pe care ar presupus-o învățatul de acasă în perioada stării de urgență, în special punând accent pe distanța pe care o parcurg unii elevi și studenți de acasă la școală, câteodată vorbim chiar de orașe diferite.

Următoarea variabilă pe care o văd ca ieșind în evidență este cea tehnică. Datorită anumitor ore de curs predate într-un mod interactiv în școala primară, respectiv datorită materiilor de tip Tehnologia Informației și a Comunicațiilor, abreviate TIC în liceu, școlile dispun deja de o infrastructură digitală de învățare, sistem prin care se gestionează cursurile online. Existența unui astfel de suport poate influența și variabila anterioară, în sensul că ar scuti cadrele didactice de timpul pentru a pune la punct o structură prin intermediul căreia să predea online. Aceste sisteme de gestionare sunt realizate de profesioniști IT și, de multe ori, asemenea profesioniști se află la dispoziția profesorilor pentru a fi consiliați în vederea utilizării platformei, însă vom discuta despre acest lucru la punctul următor.

În materie de avantaje și dezavantaje, consider că existența acestor platforme conferă un real avantaj nu numai predării individuale a unei materii, dar și întreg curriculumul școlar. Spun asta fiindcă existența unui sistem de gestionare al cursurilor online va înlesni ca formatul de predare al materiilor să fie oarecum similar, chiar dacă materiile sunt extrem de distincte între ele. Consider că le este mai ușor elevilor, respectiv studenților, să asimileze informațiile introduse în fiecare curs, dar le este mai ușor și cadrelor didactice când elevii și studenții înțeleg informația mai rapid și mai eficient.

În legătură cu tipul sistemelor, acestea sunt similare între ele, de la o școală la alta, așa că nu se poate spune sau crede că un sistem este mai bun decât celălalt. Consider că acest fapt ar trebui adus la cunoștință cât mai multor persoane nu neapărat din colectivul didactic, cât persoane din colectivul administrativ al unei școli, care poate face posibile aceste dotări, astfel ajutându-i masiv pe colegii lor profesori.

Astfel, ajungem la cea de a treia variabilă, cea privind cea a experienței colegilor unui profesor. Cu siguranță, știm că unii profesori preferă să găsească individual mijloacele prin care să își transpună activitatea în online. Însă, atunci când se revendică această oportunitate, un avantaj major în consider a fi experiența altor colegi în domeniul predării online. La fel ca în alte câmpuri ale muncii, unii profesioniști din învățământ se axează pe unele lucruri, mai mult, alții pe altele lucruri. Există, desigur și cei care fac tot posibilul să acopere tot, dar chiar și aceia, cred eu, au învățat, la rândul lor, de la colegi, care în momentul actual cunoșteau mai multe în domeniul respectiv.

Pe de o parte, este vorba despre colegii de catedră, cei de la care un profesor are ocazia de a împrumuta materiale online realizate sau găsite de acești colegi, dar care le dau impresia că ar fi compatibile și cu stilul lor de predare. Pe de altă parte, este vorba despre colegii de la catedrele de informatică sau cele de TIC, ori despre cei dintr-un colectiv special adunat pentru a se ocupa de aspectul învățământului online, aceștia pot găsi, modifica și produce materiale de o calitate profesională. Sunt de părere că inclusiv specialiștii aceștia IT au de câștigat din această colaborare, prin faptul că ei au abilitatea de a construi, iar profesorul care predă materia care necesită transpunere în online are de oferit materie primă acestor constructori. Văd lucrurile ca și cum profesorii ar produce materiale de construcție asemenea cărămizilor și

lemnelor, iar specialiștii în computere ar fi cei care ar construi case cu aceste materiale. Contribuțiile amândurora sunt vitale produsului final.

În acest mod, observăm că mai există un mod prin care putem clasifica aspectele acestei variabile. În ceea ce privește schimbul de expertiză în domeniul instruirii online, fie ne întâlnim cu mecanismul de tip profesor-elev, unde informația merge adesea într-un sens, fie ne întâlnim cu lucrul în echipă. Am convingerea fermă că acest lucru în echipă între profesori este un atu puternic al învățământului.

O a patra variabilă pe care o vom viza în discuția aceasta este strans legată, și ea, de celelalte trei. Mă refer aici la conținut și prezentarea lui. Am stabilit deja că materialele utilizate în predarea clasică necesită un oarecare proces de transformare înainte de a fi optime învățământului online, însă cred că este cazul și să oferim o privire de ansamblu motivului pentru care este necesară întreprinderea acestor acțiuni.

Să luăm, de pildă, exemplul unei prezentări Power Point. Nu este suficient ca această prezentare să fie trimisă elevilor sau studenților în forma în care ar apărea în contextul unui curs ce are loc în sala de clasă. Indiferent de cât de explicativ este fiecare diapozitiv, după cum bine știm, în timpul cursului, el este însoțit de explicațiile profesorului și în cazul în care elevii sau studenții vor avea acces la prezentare și în afara orelor, procesul de învățare a ceea ce are aceasta de oferit va fi augmentat de memoria sau notițele comentariului pe care l-au realizat profesorii în timpul derulării.

Totuși, pe subiectul materialelor de învățare și pe cel al utilizării internetului, am convingerea solidă că un anumit mod de predare și învățare este atât mai eficient, cât și mai compatibil cu ideea de interdisciplinaritate decât multe altele. Mă refer aici ca, alături de furnizarea unui suport de curs online, respectiv a unor explicații aferente acestuia, la învățarea elevilor și studenților să se documenteze. Este adevărat faptul nefericit că internetul, în vastitatea sa, dispune inclusiv de surse eronate, infidele sau chiar intenționat greșite, dar acest lucru nu impune excluderea lui totală ca sursă de învățare independentă pentru utilizatorii săi, printre aceștia aflându-se elevi, studenți, cât și profesori. În parcursul meu de elev și mai târziu student, mulți profesori au făcut tot posibilul să ne transmită, mie și colegilor mei, reflexul de a ne documenta cu privire la orice și de a recunoaște o sursă de încredere de una falsă. Văd acest mod de predare ca pe unul imperativ necesar nu numai pentru lecția la care se află programa la un moment anume, nu numai în contextul școlar, liceal, academic, ci și în viață.

Trăim într-o eră a tehnologiei și a comunicației. Am siguranța că elevii care învață să se documenteze corect nu vor avea cum să fie trași în jos de acest obicei. Ci dimpotrivă, o privesc ca pe o abilitate care nu numai că le va înlesni să fie în pas cu lumea din jurul lor, dar uneori îi va ajuta să fie și cu un pas înainte în fața celorlalți, și nu în sensul negativ, ci într-un sens pozitiv, sens în care ei, la rândul lor, vor pasa mai departe această cunoștință. Cum am spus, vorbesc dintr-o experiență atât a vieții de elev, student, cât și a celei de practicant pedagogic, respectiv instructor când spun că învățatul online este una dintre acele activități care stimulează ceea ce consider că se poate numi a învăța pe cineva să învețe.

Sunt de părere că trebuie, pe partea de dezavantaje, că elevii și studenții pot fi deja obișnuiți cu activități recreaționale în mediul online. Motivul pentru care privesc acest lucru ca fiind un dezavantaj este că tinerii pot avea reflexul de a-și slăbi atenția într-un curs online.

Ca soluție pentru a preveni această deconcentrare văd introducerea unui tip de evaluare online pentru a completa cursul. Desigur, nu ne putem aștepta ca evaluarea online să fie pentru elevi și studenți la fel ca lucrările de evaluare, tezele și examenele dintr-un context școlar, în sensul că le-ar fi ușor să copieze informațiile de la prima sursă care le vine la mână. Așa cum am stabilit și în punctele anterioare, în ceea ce privește învățământul online, printre obiectivele principale văd învățarea elevilor să se documenteze, dar această documentare să fie realizată din surse valide. Așa că văd ca mod de a adapta testarea elevilor și studenților online, de la distanță, testarea lor, cu posibilitatea de a se interesa și documenta, însă cu adăugarea sursei, respectiv motivarea credibilității acesteia. În acest mod, ei nu vor copia primul răspuns oferit de motorul de căutare sau de site-urile de tip enciclopedie, ci vor căuta mai în profunzime răspunsul. Consider că acest mod de testare ar fi modalitatea ideală prin care elevii și studenții ar fi provocați să nu se deconcentreze.

Evaluările sunt utilizate, la modul general, inclusiv pentru a măsura calitatea cursului. Pentru a determina că un curs online a fost eficient din punct de vedere al rezultatelor finale, acesta trebuie să aibă un număr egal sau chiar un număr mai mare de elevi promovați în comparație cu cel clasic și, în plus, notele elevilor să se ridice și ele la nivelul notelor permise într-un curs clasic sau chiar să le depășească.

În altă ordine de idei, am analizat un studiu asupra învățământului de la distanță, realizat pe timpul pandemiei, direcționându-mi atenția asupra preferințelor pe care le-au exprimat elevii, jumătate dintre aceștia fiind în ciclul gimnazial, pe când cealaltă jumătate îi însumează pe cei din ciclul gimnazial și cel liceal.

Așa cum am precizat și la început, una dintre metodele cele mai folosite de învățământ la distanță este telefonul, aproape jumătate dintre respondenți au bifat-o, printre variantele de răspuns și pe aceasta. Însă ce mi se pare remarcabil și reprezentativ pentru timpurile actuale, la care și mai devreme m-am oferit ca la o eră a informațiilor și comunicării, este faptul că numărul respondenților care au preferat platformele de clasă online, respectiv Zoom, un instrument cu care și eu sunt familiarizată, în calitate de student, a depășit jumătatea.

Activitățile întreprinse în cadrul cursului online au fost, pe de o parte, sarcinile individuale, ceea ce îmi întărește argumentul cu privire la faptul că elevii intră într-o stare diferită atunci când învață online, în propria casă, aceeași stare pe care o caracterizăm drept cale rapidă spre pierderea atenției, și pe de altă parte, testele. Am vorbit inclusiv despre acestea, faptul că pentru sarcinile și testele au avut un asemenea succes printre elevi, cred eu că dovedește competența cadrelor didactice, care au reușit să arate elevilor cum documentarea este un mod de învățare la îndemână, vast și interesant.

O altă legătură fascinantă este cea dintre rezultatele studiului privind interacțiunea cu profesorul, aproape toți respondenții au fost de acord că interacțiunea cu profesorul este necesară. Legătura pe care o trasăm este cea cu prima întrebare, în care clasele online au fost destul de populare printre elevi.

În concluzie, învățământul online vine atât cu avantajele, cât și cu dezavantajele sale. Totuși, pe parcurs, am descoperit cum avantajele acelea vin atât din oportunitățile instruirii didactice, respectiv academice clasice, din sala de curs, cât și deschid porțile unor noi tipuri de oportunități, asemănătoare celor care implică documentarea și recunoașterea surselor sigure. Un alt exemplu concret de domeniu în care elevii vor avea ocazia de a își utiliza

această abilitate va fi chiar cel academic, moment care va cere adunarea unor bibliografii, chiar cercetarea acestora. Cât despre dezavantaje, am descoperit în timpul acestei lucrări cum ele pot fi depășite prin adaptare. Este adevărat, timpul reprezintă un real obstacol în momentul apariției unei inițiative de a transpune cursurile în online, mai ales când această inițiativă apare brusc, cam cum a fost și în cazul stărilor de urgență adoptate în toată lumea, însă, prin folosirea corectă a instrumentelor potrivite, pierderea în materie de timp devine câștig.

Pe de altă parte, din cum văd eu lucrurile, educația online a câștigat destul de mult teren și o destul de solidă credibilitate atunci când sistemele educaționale s-au văzut față în față cu acesta, ca singură modalitate de a își continua activitatea, iar eu consider puternic că și-a dovedit accesibilitatea și eficiența.

BIBLIOGRAFIE

1. CERBUȘCA P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2020
2. GLOBOKAR J. Introduction to online learning: A guide for students. California: Sage Publications, 2010
3. PISUTOVÁ K. Instrumente interactive de e-learning”. Svätý Jur: Academia Istropolitana Nova, 2013
4. RUNCEANU A. Argumente pentru folosirea e-learning. Târgu-Jiu: Universitatea „Constantin Brâncuși”, 2010
5. HUBACKOVA, Sarka. History and Perspectives of Elearning. Procedia - Social and Behavioral Sciences.”, Hradec Kralove: Universitatea Hradec Kralove, 2015.

**MODELUL-CADRU AL PROCESULUI DE ASIGURARE
A CONTINUITĂȚII ÎN FORMAREA STILULUI/ MODULUI DE VIAȚĂ
SĂNĂTOS LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR ȘI
PRIMAR DIN ROMÂNIA**

**THE FRAMEWORK MODEL OF THE PROCESS OF ENSURING
CONTINUITY IN THE FORMATION OF A HEALTHY LIFE MODEL /
LIFESTYLE AT THE LEVEL OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY
EDUCATION IN ROMANIA**

Ioana Roxana IORDACHE

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Doctorand (MOLDOVA)*

E-mail: ioana_iordache17@yahoo.com

CZU: 373.2/.3:613(498)

Rezumat

În modelarea procesului de asigurare a continuității în formarea stilului/ modului de viață sănătos la nivelul învățământului preșcolar și primar din România, am pornit de la ideea potrivit căreia apare necesitatea abordării holistice a procesului vizat, având, totodată, ca premisă psihologică modelul unitar al procesului de formare a stilului/modului de viață sanogen. Acest model unitar constituie, de fapt, o parte componentă a modelului-cadru și reflectă, în particular, procesul de formare a stilului/modului de viață sănătos la cele două nivele avute în vedere, asigurând respectarea particularităților specifice de vârstă și a celor individuale ale subiecților.

Cuvinte-cheie: stil de viață sănătos, abordare holistică, învățământ primar, stil de viață sanogen.

Abstract

In shaping the process of ensuring continuity in the formation of a healthy lifestyle / lifestyle at the level of preschool and primary education in Romania, we started from the idea that there is a need for a holistic approach to the process, having as psychological premise the unitary model of the process. sanogenic lifestyle / lifestyle formation. This unitary model is, in fact, a component part of the framework model and reflects, in particular, the process of forming a healthy lifestyle / lifestyle at the two levels considered, ensuring compliance with the specific age and individual characteristics of the individual subjects.

Keyword: healthy lifestyle, holistic approach, primary education, sanogenic lifestyle.

Introducere

Reieșind din definiția conceptului de continuitate între nivelele de învățământ, formulată ca rezultat al interpretării holiste a perspectivelor filosofice, psihologice, fiziologice, general-pedagogică, specific-didactică, înțelegem continuitatea între nivelele de învățământ ca o armonizare a finalităților (ideal educațional, scopuri, obiective) și resurselor

(conținuturile de învățare; strategiile didactice (forme, metode și procedee, mijloace); fondul de probleme, exerciții și aplicații; mediul de instruire; timpul de instruire) utilizate în procesul educațional, am stabilit în structura generală a Modelului-cadru al procesului de asigurare a continuității în formarea stilului/ modului de viață sănătos la nivelul preșcolar și primar de învățământ următoarele componente: componenta teleologică; componenta conținutală; componenta operațională; componenta evaluativă. Centrând procesul pe copil, am evidențiat ca fond acțional al modelului componenta motivațională.

Tendențele actuale de modernizare a învățământului, inclusiv în România, impun anumite modificări pe verticala și pe orizontala sistemului de învățământ la nivelul structurii, organizării și funcționării acestuia. Continuitatea reprezintă unul dintre elementele pe care pune accent reforma învățământului. Astfel, dacă vorbim despre verticala sistemului, ne referim la procesul de asigurare a continuității în formarea competențelor aferente unui domeniu de studiu la diverse trepte de învățământ, pe când orizontala sistemului presupune abordarea inter - și transdisciplinară a conținuturilor curriculare din domeniul vizat [2, p.7].

Cu toate acestea, dezvoltarea învățământului din perspectiva continuității nu poate să se realizeze în mod spontan, de la sine, prin intermediul unor activități propedeutice, în cadrul unor instituții de învățământ, deoarece, în acest caz, continuitatea apare ca o legătură superficială în cadrul unui sistem închis de educație, unde se produc doar câteva procese de dezvoltare. Ea, totuși, trebuie să apară ca o conexiune între diferite trepte de învățământ, constituind zona proximei dezvoltări a actorilor implicați în procesul educațional: copiii și pedagogii.

Prin urmare, fără o viziune holistică asupra multiplelor aspecte ale conceptului de continuitate, proiectarea conținutului structural al învățământului în concordanță cu particularitățile de vârstă va eșua. Ca rezultat al interpretării holistice a perspectivelor abordate mai sus, înțelegem continuitatea între treptele de învățământ ca o armonizare a finalităților (ideal educațional, scopuri, obiective) și resurselor (conținuturile de învățare; strategiile didactice (forme, metode și procedee, mijloace); fondul de probleme, exerciții și aplicații; mediul de instruire; timpul de instruire) utilizate în procesul educațional [1, p.7].

Modelând fiecare dintre componentele stabilite, precizăm că structura componentei teleologice stilului/modului sănătos de viață a fost configurată în sistemul celor trei coordonate psihopedagogice ale continuității între nivelurile preșcolar și primar: – pregătirea pentru școală – relevă formarea stilului sănătos în grupa mare a instituțiilor preșcolare, în baza Curriculumului de educație timpurie pe domeniul Formarea reprezentărilor elementare cu privire la stilul/modul de viață sănătos, putem spune că maturitatea școlară vizează sistematizarea stilului de viață sanogen, la finele preșcolarității și la debutul școlarității mici, în baza Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală, în timp ce adaptarea școlară reflectă formarea și dezvoltarea modului sănătos de viață în clasa pregătitoare, respectiv I, în baza Curriculumului școlar de Educație pentru sănătate pentru clasele primare [6, p.7].

În componenta conținutală a stilului/modului de viață sănătos au fost profilate perspectivele intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară. În ceea ce privește componenta operațională a stilului/modului de viață sănătos au fost reliefate dimensiunile epistemologică (principii generale și specifice) și metodologică (forme, metode, mijloace) ale strategiilor didactice specifice (de tip inductiv, analogic, euristic). Cu privire la

componenta evaluativă a stilului/modului de viață sănătos a fost conturată în cheia concepțiilor actuale asupra evaluării criteriale prin descriptori. Indiferent de tipul de stil/mod sănătos supuse analizei, evaluarea criterială prin descriptori se axează pe emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat copilul/elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior și raportate la descriptorii individuali de performanță.

În componenta motivațională au fost urmărite două aspecte generale: dinamica unitară a motivației la vârstele preșcolară și școlară mică, dar și parteneriatul educațional școală grădiniță. [5, p.7]

În ultimul aspect a fost elaborată o curriculă pentru disciplina opțională Educație pentru un stil de viață sănătos, având următoarele competențe specifice: receptarea termenilor specifici educației pentru sănătate; adoptarea unui comportament și a atitudinii responsabile de protejare a sănătății personale și a mediului natural, social; elaborarea strategiilor de rezolvare a anumitor situații problemă privind sănătatea, mediul.

Bibliografia aferentă acestei discipline opționale are în prim plan:

1. Curriculum național: Învățământul primar.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar.
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I.
4. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasa I. Ghid metodologic.

**Tabelul 1. Curricula pentru disciplina opțională
Educație pentru un stil de viață sănătos**

ORE ALOCATE DISCIPLINEI

Nr. de ore pe săptămână	Nr. de ore pe an
1	33

PROIECTAREA EVALUĂRILOR

Unități de conținut	Nr. ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
<i>Semestrul I</i>					
Micul meu univers	4	1			
Activitate și odihnă	3		1		
Noțiuni elementare de anatomie și fiziologie	4		1		
Igiena personală	4			1	
<i>Total semestrul I</i>	15	1	2	1	
<i>Semestrul 2</i>					
Igiena personală (continuare)	2				
Sănătatea alimentației	6	1	1		
Un mediu curat – o viață sănătoasă	5		1		
Viața are prioritate	5		1	1	
<i>Total semestrul II</i>	18	1	3	1	
<i>Total an</i>	33	2	5	2	

**Tabelul 2. Proiectarea unităților de învățare (modulelor)
la disciplina școlară Educație pentru un stil de viață sănătos, clasa I**

Unități de competențe (subcompetențe)	Nr. crt.	Detalieri de conținut	Nr. de ore	Data	Resurse didactice	Eval uare	Observ ații
1.1. Achiziționarea și utilizarea în comunicarea științifică a termenilor-cheie: anatomie, fiziologie, corp, igienă, alimentație, natură, mediu înconjurător, ocrotire	MODULUL 1: Micul meu univers. Nr. de ore alocate: 4 ore						
	1.	Suntem fete și băieți.	1			EI	
	2.	Jurnalul meu	1				
	3.	Calități ale copiilor.	1				
1.2. Identificarea principalelor părți ale organismului, utilizând termeni simpli de anatomie	4.	Porecle și etichetări	1				
	MODULUL 2: Activitate și odihnă. Nr. de ore alocate: 3 ore						
	5.	Regimul zilei – necesitate sau moft	1				
	6.	Relaxarea prin activități fizice.	1			EFE	
1.3. Descrierea unor transformări ale corpului prin creștere, folosind termeni simpli de anatomie	7.	Importanța somnului	1				
	MODULUL 3: Noțiuni elementare de anatomie și fiziologie. Nr. de ore: 4 ore						
	8.	Creșterea și dezvoltarea în perioada copilăriei	1				
	9.	Rolul organelor în corpul nostru	1				
	10.	Cum îmi apăr sănătatea	1			EFE	
1.4. Compararea corpurilor, situațiilor, fenomenelor din natură pe baza unor observații proprii	11.	Trecutul meu	1				
	MODULUL 4: Igiena personală. Nr. de ore alocate: 6 ore						
	12.	Algoritmul zilnic al igienei personale	1				
	13.	Igiena lucrurilor personale	1				
	14.	Evaluare sumativă (semestrul I)	1			ES	
	15.	Controlul stomatologic	1				
	16.	Reguli legate de vestimentație: adaptare la context	1				
1.5. Identificarea normelor/ regulilor igienico- sanitare a de prevenire a unor accidente, probleme ale sănătății, efectelor negative ale activității omului asupra mediului înconjurător	17.	Rutina toaletei: reguli de minime de igienă intimă	1				

<p>2.1. Recunoașterea comportamentelor sănătoase și comportamentelor de risc</p> <p>2.2. Aprecierea rolului activităților fizice și al odihnei în menținerea sănătății</p> <p>2.3. Realizarea conexiunii cauză-efect a factorilor naturali și ambientali asupra sănătății individului și a grupului</p> <p>2.4. Argumentarea comportamentului prin raportare la diferite standarde (caracteristice vârstei)</p> <p>2.5. Manifestarea interesului pentru propria sănătate/ securitate</p> <p>2.6. Recunoașterea rolului responsabilității sociale</p>	MODULUL 5: Sănătatea alimentației.						
	Nr. de ore alocate: 6 ore						
	18.	Piramida alimentelor	1			EI	
	19.	Diversitatea alimentelor – condiție a sănătății	1				
	20.	Termenul de valabilitate al alimentelor	1				
	21.	Consecințele abuzului de dulciuri și sucuri carbogazoase	1				
	22.	Spune NU! fast-food-urilor.	1				
	23.	Proiect: făruriia cu hrană sănătoasă	1			EFE	
	MODULUL 6: Un mediu curat – o viață sănătoasă.						
	Nr. de ore alocate: 5 ore						
	24.	Plantele medicinale – ajutor de nădejde	1				
	25.	Protejarea mediului înconjurător	1				
	26.	Apa, aerul, soarele, solul – factori de întreținere a vieții	1			EFE	
	27.	Pădurea plânge, pădurea râde	1				
	28.	Ocrotim plantele și animalele	1				
	MODULUL 7: Viața are prioritate.						
	Nr. de ore alocate: 5 ore						
	29.	Eu știu ce să fac în caz de cutremur	1				
	30.	Siguranța circulației cu bicicleta, rolele, skate-boardul	1			EFE	
	31.	Utilizarea corectă a aparatelor electrice, a aragazului. Serviciile de urgență	1				
	32.	Recapitulare finală	1				
	33.	Evaluare sumativă (anuală)	1			ES	

CONCLUZII

Concluzionând, putem spune că: abordarea sistemică a educației în contextul proiectării unor acțiuni și utilizării unor elemente ale strategiei didactice se sprijină pe principiul continuității. Continuitatea trebuie să fie prezentă în contextul strategiei didactice, atât prin stabilirea conexiunii dintre toate elementele procesului, cât și în interiorul fiecărui element. Ea atribuie sens, consecvență și funcționalitate acțiunii educaționale. Este de neconceput lipsa de continuitate în aplicarea unei suite de metode și tehnici în contextul unei secvențe didactice, precum și lipsa de continuitate a metodelor utilizate în cadrul unui demers educațional mai amplu. Însăși finalitățile procesului educațional reclamă acest lucru, iar formarea conștiinței și a comportamentului necesită respectarea continuității în cadrul procesului educațional.

Deci, aplicarea judicioasă a strategiilor didactice presupune implicarea continuității în actul educațional. Potrivit mai multor autori, cum sunt S. Cristea [3, p.7], M. Ionescu, V. Guțu [4, p.7], Ю. Бабанский [7, p.7], strategia didactică oferă o soluție de ordin structural-funcțional, precum și metodologic, în procesul de învățare prin combinarea optimă a mijloacelor, metodelor și formelor de organizare racordate la legitățile didactice, cu ajutorul cărora sunt parcurse conținuturile în vederea atingerii obiectivelor. Prin urmare, strategia didactică poate fi abordată atât sub aspect epistemologic, cât și metodologic.

Pe de altă parte, au fost realizate, prin propunerea de o nouă curriculă, modelări ale fiecăreia dintre componentele stabilite: structura componentei teleologice a stilului/modului de viață sănătos a fost configurată în sistemul celor trei coordonate psihopedagogice ale continuității între treptele preșcolară și primară, după cum urmează: pregătirea pentru școală – relevă formarea stilului de viață sănătos în grupa mare a instituțiilor preșcolare, în baza Curriculumului de educație timpurie pe domeniul Formarea reprezentărilor elementare matematice și ale celor de cunoaștere a mediului; – maturitatea școlară – vizează sistematizarea stilului de viață sănătos, la finele preșcolarității și la debutul școlar, în baza Instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală; – adaptarea școlară – reflectă formarea și dezvoltarea stilului/modului de viață sănătos în clasa pregătitoare, respectiv I, în baza Curriculumului școlar de Educație pentru sănătate.

În componenta conținutală a stilului/modului de viață sănătos au fost profilate perspectivele intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară. În privința componentei operaționale au fost reliefate dimensiunile epistemologică (principii generale și specifice) și metodologică (forme, metode, mijloace) ale strategiilor didactice specifice (de tip inductiv, analogic, euristic). Componenta evaluativă a fost conturată în cheia concepțiilor actuale asupra evaluării criteriale prin descriptori. Indiferent de tipul de reprezentări, priceperi, deprinderi evaluate privind stilul/modul de viață sănătos, evaluarea criterială prin descriptori se axează pe emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat copilul/elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior și raportate la descriptorii individuali de performanță.

În componenta motivațională a stilului/modului de viață sănătos au fost urmărite două aspecte generale: dinamica unitară a motivației la vârstele preșcolară și școlară mica și parteneriatul educațional școală-grădiniță. În ultimul aspect a fost elaborată disciplina opțională „Educație pentru un stil de viață sănătos”.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGOSLAVSCKI V.V., KOVALIOV A. G., STEPANOV A. A. *Psihologia generală. Manual pentru studenții universităților pedagogice*, Chișinău: Lumina, 1992. p. 343.
2. CRISTEA S. *Continuitatea dintre nivelurile și treptele școlare. În Didactica Pro*, 2006, nr. 5-6 (39-40), p.116-118.
3. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău: Litera Internațional, 2000. p. 398.
4. GUȚU V. ș.a. *Psihopedagogia centrată pe copil*, Chișinău: CEP USM, 2009. p. 175.
6. MASLOW A.H. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2007, p. 510.
7. PASCARI V. *Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituției preșcolare - școală primară*. *Univers Pedagogic*, 2015, nr. 3 (47), p. 3-10.
8. БАБАНСКИЙ Ю.К. *Педагогика*. Москва: Просвещение, 1983. с. 8.

**FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE
AXATĂ PE FUNCȚIONALITATEA FACTORILOR PROTECTORI
AI BUNĂSTĂRII COPILULUI**

**THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHING STAFF
FOCUSED ON THE FUNCTIONALITY OF THE PROTECTIVE
FACTORS OF THE CHILD'S WELL-BEING**

Valentina BOTNARI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctor, profesor universitar (MOLDOVA)

E-mail: botnari.valentina@upsc.md

ORCID: 0000-0002-1190-9346

Albina SCUTARU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Asistent universitar (MOLDOVA)

E-mail: scutaru.albina@upsc.md

ORCID: 0000-0003-4157-2286

CZU: 37.091.27

Rezumat

În articolul dat se expun rezultatele studiului dedicat importanței implementării programelor de formare continuă a cadrelor didactice axate pe exersarea competențelor pertinente ce ar permite abordarea familiei ca factor protector funcțional în asigurarea bunăstării copilului. Dat fiind faptul, că domeniile de bunăstare sunt evaluate prin două aspecte: rezultatul atins de către copil și capacitatea părinților/persoanelor în grija cărora se află copilul, studiul dat redă descrierea importanței implicării cadrelor didactice în ridicarea statusului familiei ca factor protector prioritar în satisfacerea necesităților copilului, dar și în consolidarea competențelor educaționale ale părinților solicitate pentru asigurarea bunăstării copilului.

Cuvinte-cheie: formarea continuă, factor protector, bunăstarea copilului, competențe educaționale, părinți, familie, cadrele didactice.

Abstract

The article presents the results of the study on the importance of implementing continuous training programs for teachers, focused on the practice of relevant skills that would permit to change the family approach as a functional protective factor in ensuring child welfare. Given the fact that the areas of well-being are evaluated by two aspects - the result achieved by the child and the capacity of the parents/caregivers - the study describes the importance of teachers' involvement in elevating the family status as a priority protective factor in meeting children's needs, as well as in strengthening parents' educational skills necessary to ensure child well-being.

Keywords: continuous training, protective factor, child well-being, educational skills, parents, family, teaching staff

Formarea continuă a personalului didactic din învățământul general asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor profesionale inițiale, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile, schimbările și exigențele din procesele de educație, astfel, asigurând dezvoltarea profesională și evoluția în carieră. Importanța formării continue a cadrelor didactice este condiționată de necesitatea reactualizării, completării resurselor și exercitării competențelor profesionale din perspectiva anticipării efectelor evoluției tehnologice și necesității creșterii calității actului educațional raliată la nevoile societății moderne. Schimbările frecvente și uneori radicale obligă la o adaptare rapidă la situații profesionale tot mai diverse și mai provocatoare. Astfel, fiecare persoană activă profesional trebuie să se perfecționeze cât mai mult și, acolo unde este posibil, pe mai multe arii din domeniul său de activitate.

Cadrelor didactice au un rol important în calitate de agenți ai schimbării în cadrul procesului educațional. Timpurile moderne au schimbat identitatea elevilor și necesită, așadar, o redefinire a stilurilor și rolurilor cadrului didactic. Este necesar să se remodeleze din temelii modelele de interacțiune cu familia, pentru a le oferi sprijin atât familiei cât și copilului în diversitatea situațiilor cotidiene cu care se confruntă. În studiul: Reflecțiile cadrelor didactice asupra bunăstării elevilor pe care l-am realizat anticipat [1] am avut și intenția de a afla la cât de mult asigură cadrele didactice fortificarea relației elevilor cu familia care a fost identificată prin adresarea întrebării: Realizați activități comune părinți –elevi?

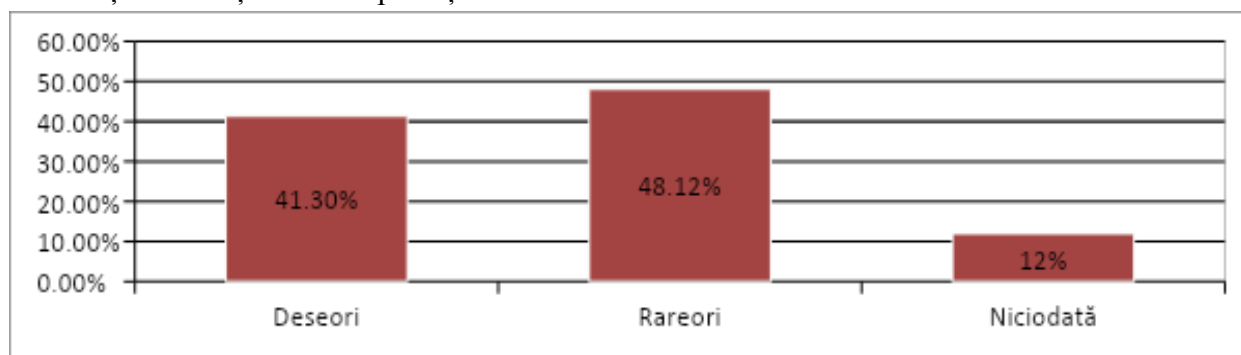


Figura 1. Periodicitatea realizării de către pedagogi a activităților comune părinți-elevi

Datele expuse în figura 1 denotă, că din totalul respondenților, doar 41,30 % au afirmat că realizează deseori activități comune cu părinții elevilor, 48,12 % -rareori, iar 12 % -niciodată. Deci, putem afirma cu certitudine că, colaborarea familie-școală, elev-familie la subiectele ce țin de activitatea școlară a elevului, este mai mult decât modestă.

Conștientizarea importanței consolidării relației părinte-copil din familie prezintă o expectanță actuală față de cadrele didactice din instituțiile moderne de învățământ general. Programele și prestatorii de servicii din diferite sectoare, uneori îi obordă pe părinți ca fiind nerelevanți în activitatea acestora cu copiii, sau sunt calificați ca și „obstacole” în atingerea rezultatelor dorite pentru copii. Cunoaștem, că copiii cresc în

familiei și nu în „servicii” și rezultatele bune pentru copii nu pot fi atinse fără implicarea părinților lor în calitate de parteneri.

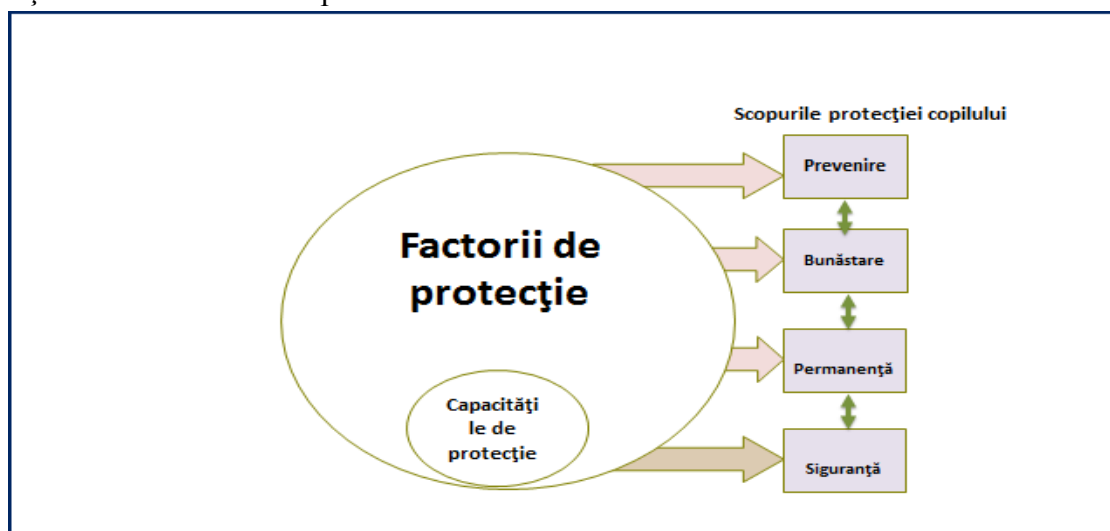


Figura 2. Factorii de protecție

Abordând problema din perspectiva factorilor protectori, profesioniștii vor susține dezvoltarea capacităților parentale și îi vor implica pe părinți ca parteneri în asigurarea unei bunăstări adecvate a copilului.

Consolidarea familiei ca și factor protector prioritar al bunăstării copilului este o abordare bazată pe studii și cercetări, ce poate fi adaptată la diferite situații și modele de prestare a serviciilor pentru familii și copii. Această abordare poate fi valorificată în orice organizații care prestează servicii specializate sau contactează cu copii și familii oferind un limbaj și set comun de instrumente de lucru. Pregătirea familiei pentru o cooperare de calitate cu elevul, pedagogii se realizează prin intermediul unor schimbări mici, dar semnificative, în ceea ce privește interacțiunea acestora cu prestatorii de servicii.

Mediul familial oferă cele mai bune condiții pentru îngrijirea, dezvoltarea și educația copilului. Succesul acestor procese este determinat de competențele educaționale parentale, formarea cărora se realizează prin implicarea familiei ca și agent educațional echitabil în parteneriate intersectoriale instituite.

Ca și factor protector a bunăstării copilului familia necesită sprijin pentru a înfrunța și depăși eventualele riscuri cotidiene. Schimbând bilanțul între riscuri și factorii protectori, astfel încât cei din urmă să prevaleze asupra riscurilor, putem realiza o strategie eficientă de prevenire și intervenție primară.

Axarea în lucrul cu familiile exclusiv pe factorii de risc poate provoca sentimentul de stigmatizare sau judecată inechitabilă vis-a-vis de familie. Abordarea factorilor protectori este o cale pozitivă de a implica familia, pentru că în așa mod se pune accentul pe caracteristicile puternice ale familiei și pe valorile acesteia. Înțelegerea atât a factorilor de risc, cât și a celor protectori ne ajută să stabilim sprijinul de care are nevoie familia.

Pentru dezvoltarea competențelor educaționale parentale profesioniștii pot utiliza diferite abordări și strategii în activitate precum: convorbiri, școala părinților, conferințele familiale, crearea grupurilor de suport, etc. Accentul principal în acest

proces trebuie pus pe implicarea părinților în luarea deciziilor care țin de familie și copil. Fiecare contact, vizită în familie efectuată de către profesioniști trebuie să se axeze pe consolidarea relației cu părinții și dezvoltarea competențelor educaționale parentale necesare, stabilite în baza evaluării și autoevaluării.

Competența părinților de a oferi copilului îngrijire și protecție conform necesităților, depinde de starea lor de bine, reziliența și capacitatea de autoîngrijire, precum și de capacitatea de a asigura pentru sine un mod de viață sănătos.

„Experiența de părinte” poate aduce multă bucurie, dar totodată, adesea înseamnă a trece prin diferite situații de stres. Stresul poate afecta părintele personal, implicit și în raport cu propriu copil. Stresul poate fi cauzat de: schimbări radicale în viață (de ex., schimbarea locului de trai), evenimente neașteptate (pierderea locului de muncă sau aflarea noutății că propriul copil are probleme grave de sănătate), factori individuali (abuzul de substanțe, experiențe traumatizante din copilărie), factori sociali (probleme relaționale sau sentimentul de singurătate și izolare), condiții la nivel de comunitate sau de mediu (de ex., sărăcie persistentă, pierderi în urma calamităților naturale, etc.).

Reziliența parentală include capacitatea de control a stresului, menținând buna funcționare, în pofida dificultăților, experiențelor nefaste sau traumei trăite, ceea ce mărește posibilitatea de a obține rezultate favorabile.

Unii factori stresanți, cu care se confruntă părinții, pot fi ușor evaluați pentru a soluționa problemele cotidiene. Părinții dau dovadă de reziliență, atunci când se arată capabili de a-și mobiliza forțele interne pentru a depăși eficient dificultățile personale și cele ce se referă la copiii acestora, ei pot depăși evenimentele ostile și nefaste, recupera efectele traumei și prospera în virtutea unor caracteristici și circumstanțe existente în propriile familii.

Dând dovadă de reziliență, părinții își sporesc eficiența personală, pentru că ei devin capabili să facă față dificultăților în mod competent. Mai mult, reziliența parentală are efecte pozitive nu numai asupra lor, ci și a copiilor și asupra relațiilor părinte-copil. Controlând factorii de stres, părinții se simt mai încrezuți și sunt în stare să acorde mai multă atenție și grijă copilului, ceea ce îl ajută pe copil să formeze, la rândul lor, atașamente emoționale sănătoase. Bucurându-se de grijă și atenție și dezvoltând atașamente sănătoase față de părinți, copilul, la rândul său, își dezvoltă propria reziliență în fața situațiilor de stres.

Uneori presiunile îi afectează pe părinți atât de mult, încât capacitatea lor de a depăși stresul devine subminată considerabil. Așa se întâmplă cu părinții care în copilărie au trăit dificultăți puternice, frecvente și îndelungate, fiind lipsiți de sprijinul ocrotitor și îndrumare din partea adulților apropiați. Drept rezultat, acești părinți ar putea manifesta simptome ale depresiei, anxietății sau alte tulburări ce inhibă capacitatea lor de a reacționa constructiv, cu căldură și sensibilitate la necesitățile propriilor copii.

Înțelegând că rolul de părinte este în sine stresant, ajutați-i pe părinți să-și formeze strategii de automonitorizare a stresului în exercitarea rolului de părinți.

Relațiile constructive și de susținere cu membrii familiei extinse, prietenii, vecinii, colegii de lucru, membrii comunității, prestatorii de servicii sunt niște resurse de valoare, care oferă: susținere emoțională (de ex., afirmarea capacităților parentale, comportament empatic și lipsit de prejudeciile celorlalți), sprijin informațional (de ex.,

oferirea unui sfat privind rolul de părinte sau recomandarea consultării unui specialist), sprijin instrumental (de ex., acordarea transportului, asistență financiară, ajutor în găsirea unui loc de muncă), sprijin spiritual (de ex., inspirarea optimismului, încurajarea).

Atunci când părinții au un sentiment al coeziunii sociale, ei cred și se conving că au în preajmă oameni care au grijă de ei, se simt protejați și încrezuți că îl au pe cineva cu care pot împărtăși bucuria, durerea și neliniștea legate de rolul lor de părinți. Ei pot solicita ajutor de la persoanele în care au încredere în perioade grele de viață și se simt capabili „să se răsplătească” prin relații reciproc avantajoase. Un șir de cercetări au demonstrat că sprijinul real, în plan emoțional, informațional, instrumental sau spiritual, acordat părinților (atât mamelor, cât și taților) este asociat cu dispoziție parentală pozitivă, atitudine grijulie și responsabilă față de copil, satisfacție parentală, bunăstare și sentiment al competenței, precum și cu un nivel redus de furie și anxietate.

Și invers, relațiile sociale inadecvate, conflictuale sau nesatisfăcătoare pot fi sursă de stres parental. Izolarea socială este un factor de risc asociat puternic cu iresponsabilitatea parentală, depresia maternală și probabilitatea sporită a maltratării copilului. În mod similar, singurătatea poate fi un factor major al stresului care inhibă capacitatea părinților de a oferi copiilor îngrijire consecventă, educație și ocrotire.

S-ar părea că extinderea numărului de persoane ce ar putea oferi părinților sprijin profesional constructiv ar fi „leacul” împotriva izolării și singurătății sociale. Totuși, acordarea părinților a unor oportunități pentru crearea și consolidarea conexiunilor sociale pozitive și durabile este un factor necesar, dar insuficient. Părinții pot simți singurătate și izolare chiar dacă sunt înconjurați de alți oameni, în cazul în care relațiile lor sunt lipsite de profunzime emoțională și acceptare veritabilă. Astfel, părinții au nevoie de oportunități pentru a cultiva interrelații pozitive cu cel puțin încă o persoană care ar putea să le ofere sprijin emoțional, informațional, instrumental sau spiritual, pentru ca interacțiunea eficientă să se producă într-un context de încredere și respect reciproc.

Încurajați părinții să lărgască sau să aprofundeze rețeaua socială de suport a familiei, ținând cont de calitatea relațiilor stabilite.

Nu sunt părinți care ar cunoaște totul despre copilul propriu sau care ar fi „părinți perfecți”. Cunoașterea strategiilor de creștere și dezvoltare a copilului îi ajută pe părinți să înțeleagă ce pot aștepta de la copil și cum să ofere cele necesare copilului la fiecare etapă de dezvoltare. Toți părinții și profesioniștii care lucrează cu copiii pot beneficia în urma acumulării cunoștințelor despre dezvoltarea copilului, inclusiv: dezvoltarea fizică, personală cognitivă, socială, emoțională, dezvoltarea limbajului; semnele ce indică probabilitatea unui retard în dezvoltare și necesitatea ajutorului specializat; factorii culturali ce influențează practicile parentale și percepția copilului; factorii ce promovează sau inhibă dezvoltarea sănătoasă a copilului; disciplinarea și metodele de influență pozitivă asupra comportamentului copilului, etc.

Dinpotrivă, îngrijirea parentală inconsecventă, indiferentă, detașată, ostilă sau respingătoare, produce atașamente nesigure. Copilul mic care are formate atașamente nesigure manifestă frică, lipsă de încredere, anxietate sau nefericire, are riscul de a suferi efecte de lungă durată asupra dezvoltării creierului, inclusiv retard în dezvoltare, afecțiuni cognitive, probleme de conduită, patologii psihice și dificultăți relaționale.

Adesea, ceea ce fac părinții și modul în care ei tratează copilul propriu, reflectă felul în care ei înșiși au fost crescuți în copilărie. Dobândirea de cunoștințe noi despre strategiile parentale și despre dezvoltarea copilului, le permite părinților să analizeze critic impactul experiențelor proprii asupra practicilor parentale pe care le aplică în prezent, precum și să-și dea seama că ar putea exista modalități mai eficiente de îndrumare și îngrijire a copilului. Mai mult, înțelegerea importanței dezvoltării timpurii a creierului permite atât părinților, cât și profesioniștilor care lucrează cu copiii, să cunoască ceea ce are nevoie cel mai mult copilul mic pentru a prospera: relații grijulii, atente, de încredere și durabile; activități sistematice și consecvente; experiențe interactive de dezvoltare a limbajului; medii protejate din punct de vedere fizic și emoțional; oportunități de explorare și învățare prin acțiune.

Ajutați părinții să identifice surse de informație de încredere (cărți, internet, alte persoane), pe care el poate conta atunci când are nevoie de informație cu privire la îngrijirea și educația copilului.

Toți părinții în anumite situații de viață pot avea nevoie de ajutor: pentru îngrijirea zilnică a copilului, pentru a înțelege cum să aline durerea copilului, ajutorul serviciului de urgență în caz de accident, suport pentru a-și controla furia atunci când sunt epuizați sau supărați, etc. Atunci când părinții se pomenesc în situații dificile, cum ar fi, pierderea serviciului, abuzul de substanțe, incapacitatea de a-și întreține familia, trauma, ei pot avea nevoie de acces la sprijin concret și la servicii care să-i ajute să rezolve problemele și să minimalizeze stresul cauzat de dificultățile apărute. Ajutorul acordat părinților pentru a găsi și primi sprijinul necesar în situații dificile contribuie la realizarea necesităților de bază ale copilului și familiei, precum și în accesarea serviciilor specializate implicate într-un parteneriat intersectorial funcțional cum sunt: medicale, de sănătate mentală, sociale, educaționale, psihologice, juridice, etc.

Atunci când părinții se pomenesc în condiții extrem de stresante ei trebuie să solicite ajutor, ceea ce nu este ușor pentru unii din ei. Acest lucru ar putea fi jenant pentru unii părinți, întrucât solicitarea ajutorului ar putea fi privită de către aceștea drept recunoașterea incompetenței proprii sau confirmarea faptului că ei nu știu cum să-și rezolve problemele sau să aibă grijă de propria familie. Alți părinți ar putea să nu caute ajutor, pentru că ei nu știu unde se pot adresa sau serviciile necesare ar putea să le impună anumite stigme, cum ar fi clinică de psihiatrie, poliția, adăpost pentru victimele violenței domestice sau pentru boschetari. Astfel, părinții au nevoie de experiențe care să-i ajute să-și cunoască drepturile în accesarea serviciilor, să cunoască și să se orienteze în rețeaua existentă de servicii.

În acest context, profesioniștii care contactează cu părinții, trebuie să le comunice clar că solicitarea ajutorului nu este un indicator al slăbiciunii sau al eșecului parental. Dimpotrivă, căutarea ajutorului este un pas spre îmbunătățirea circumstanțelor în care s-a pomenit persoana și spre învățarea modalităților mai eficiente de a depăși stresul și de a funcționa mai bine, chiar dacă persoana se confruntă cu dificultăți, probleme și traumă. Atunci când părinții solicită ajutor, ei, de fapt, își dezvoltă reziliența.

Tabel 1. Strategii de consolidare a familiei ca factor protector în asigurarea bunăstării copilului

Consolidarea rezilienței la părinți	Formarea rețelei sociale de suport a familiei	Consolidarea competențelor parentale pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului	Oferirea pentru părinți a sprijinului concret la necesitate
<p>-Manifestați o atitudine pozitivă față de părinți, bazată pe aspectele puternice ale acestora;</p> <p>-Susțineți familia în calitate de factor principal în luarea unor decizii bune care vizează copilul;</p> <p>-Înțelegând că rolul de părinte este în sine stresant, ajutați-i pe părinți să-și formeze strategii de control a stresului în rolul lor de părinți.</p>	<p>-Stabiliți relații pozitive cu părinții pentru a putea discuta despre diferite aspecte legate de educația copilului;</p> <p>-Încurajați părinții să-și lărgescă sau să -și aprofundeze rețeaua socială de suport a familiei, ținând cont de calitatea relațiilor stabilite.</p>	<p>-Recomandați părinților cursuri de educație parentală existente în comunitate.</p> <p>-Formați la părinți așteptări adecvate față de copil în corespundere cu potențialul lui.</p> <p>-Discutați cu părinții atunci când epectanțele lor nu corespund cu etapa de dezvoltare a copilului.</p> <p>-Accentuați importanța îngrijirii cu afecțiune pentru a-l ajuta pe părinte să aprecieze just importanța rolului său.</p> <p>-Oferiți părinților informația necesară la timpul potrivit: exact în momentul în care întâmpină dificultăți legate de îngrijirea și educația copilului ori anticipați ofertele.</p>	<p>-Încurajați părinții să caute și să solicite ajutor la necesitate;</p> <p>-Ajutați părinții să se orienteze în rețeaua de servicii sau direcționați-i la alte persoane care ar putea să-i ajute să acceseze serviciile de care au nevoie, indiferent de experiențele pe care le-au avut cu serviciile;</p> <p>-Ajutați părinții să înțeleagă rolul lor ca persoane care pledează pentru sine și pentru copilul propriu.</p> <p>- Stimulați părinții să-și completeze arsenalul de resurse educaționale strategice</p>

Activitatea bazată pe aspectele rezultative, pe punctele forte îi ajută pe părinți să simtă propria valoare, că ei sunt recunoscuți drept participanți competenți și informați. Ei trebuie să-și dezvolte încrederea de sine, capacitatea de a atinge succese și a acorda ajutor celor din jur. Astfel, sprijinul necesar acordat la momentul necesar și pertinent trebuie să fie însoțit de servicii calitative și coordonate, concepute să păstreze demnitatea părinților și să promoveze dezvoltarea sănătoasă a lor și a familiilor acestora, să promoveze reziliența și capacitatea de a căuta și a beneficia de serviciile și resursele necesare. Acest fapt se întâmplă într-o formă firească în cazul incumbării activităților specifice a tuturor agenților educaționali în cadrul unui parteneriat funcțional real, în care familia are statut de partener echitabil cu funcții și obligațiuni certe.

Analiza teoretică și praxiologică a problemei implicării cadrelor didactice în procesul real de asigurare a bunăstării copilului ne permit să conchidem următoarele:

Formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul general cuprinde dezvoltarea profesională și evoluția în carieră, axându-se la ora actuală prioritar pe cucerirea de către pedagog a acelor competențe ce sunt solicitate de funcțiile complementare, conturate suplimentar, pe care trebuie să le acopere cadrul didactic.

Asigurarea bunăstării copilului prezintă un deziderat actual prevăzut de către documentele de politici educaționale care își găsește transpoziție practică reală prin intermediul cadrului didactic.

Incontestabil, un factor semnificativ al asigurării bunăstării copilului îl prezintă familia, care necesită a fi sprijinită de varii profesioniști, în topul cărora ar fi pedagogii și psihologii.

Este important ca toți profesioniștii aflați în contact direct cu copilul și familia lui să conștientizeze că există o legătură strânsă între toate domeniile de bunăstare ale copilului, ele toate având o condiționare reciprocă: asigurarea unui domeniu de bunăstare va condiționa inevitabil asigurarea celorlalte, și invers.

BIBLIOGRAFIE

1. Botnari, V., Scutaru, A. Teachers reflection on the wellbeing of students. In: Scientific writing workshops and doctoral students' development: „Areas of scientific research among young academics”. Kraków: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, în curs de apariție
2. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 4. Mitrofan N., Mitrofan I. Familia de la A ... la Z. Mic dicționar al vieții de familie. București: Editura Științifică, 1991.
3. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, Aprobata prin Hotărîrea Guvernului nr. 1106 din 3 octombrie 2016. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 07.10.2016, Nr. 347-352 (1198).
4. Stratulat A.-M. Parentalitatea – factor al educației familiale. In: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale (ediția II-a). Chișinău, 2017.
5. Huncă M. Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău 2016. Disponibil la http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24837/mihaela_hunca_abstract.pdf
6. Huncă M. Educația permanentă și formarea continuă - condiții sine qua non în societatea cunoașterii. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chișinău: CEP USM, 2013, ISBN 978-9975-71-513-3, p.357-361.
7. <https://www.coursehero.com/file/51465064/suediadocx/>

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN THE PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION

Галина ЗАЗУЛЯ (Galina ZAZULEA)

Технический Колледж железнодорожного транспорта, Бэцъ

Преподаватель спец дисциплин (МОЛДОВА)

E-mail: galina_kukuska@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8082-375X

CZU: 377.02:16

Аннотация

Развитое логическое мышление помогает анализировать, мыслить шире, затрачивать меньше энергии на достижение результата. Развитие логики у учащихся станет основой для дальнейшего профессионального развития. Умение мыслить логически незаменимо, т.к. позволяет находить выход из трудных ситуаций, просчитывать действия на перспективу и предвидеть ошибки, находить кратчайший путь к успеху. Человек, способный мыслить логически, может на основании имеющейся информации сделать правильный вывод и принять наиболее верное решение. Логическое мышление присуще не только людям с «математическим складом ума», но и гуманитариям. Логическое мышление необходимо развивать и совершенствовать, начиная с детского возраста. Большую роль в этом развитии играет образование, которое призвано, за счет различных дидактических методик, не только развивать и обогащать знания, но и формировать правильную структуру мышления, способствуя развитию способности мыслить логически и применять приемы мышления на практике. В профессиональной деятельности логическое мышление позволяет быстро формулировать мысли, находить нужные аргументы и анализировать, прогнозировать ситуации и принимать правильные решения.

***Ключевые слова:** логика, мышление, развитие, образование, способности, дидактические методики, профессиональная деятельность.*

Abstract

Developed logical thinking helps to analyze, think more broadly, and expend less energy to achieve results. The development of logic in students will be the basis for further professional development. The ability to think logically is indispensable, as it allows students to find a way out of difficult situations, calculate actions to take in future, foresee mistakes, and find the shortest path to success. A person, who is able to think logically can draw the right conclusion and, based on the information available, make the most accurate decision. Logical thinking is inherent not only to people with a "mathematical mindset", but also to the humanities. Logical thinking should be developed and improved starting the early childhood. A great role in this development is played by education, which is designed, through a variety of didactic methods, not only to develop and enrich knowledge, but also to form the right structure of thinking, promoting the development of ability to think logically and apply the methods of thinking in practice. In professional activities, logical thinking allows people to quickly formulate thoughts, find the right arguments and analyze, predict situations and make the right decisions.

Keywords: logic, thinking, development, education, abilities, didactic methods, professional activity.

Введение

Мышление человека – это психический процесс обработки информации и установления связей между предметами, их свойствами или явлениями окружающего мира. Мышление позволяет человеку находить связи между феноменами действительности, но, чтобы найденные связи, отражали истинное положение дел, мышление должно быть объективным и правильным, т.е. логичным, подчиненным законам логики. Логическое мышление – это мыслительный процесс, при котором человек использует логические понятия и схемы, основанные на доказательности и рассудительности, целью которого является получение обоснованного вывода из имеющихся предпосылок. Развитое логическое мышление – это сложный приобретенный навык, который складывается из целого набора личностных и профессиональных качеств, таких как умение основываться на объективных факторах, а не идти на поводу эмоциональных реакций, умение замечать закономерности и предвидеть сценарии развития ситуации [1, с.18].

Логическое мышление – это навык, который позволяет объективно смотреть на факты и события, и реагировать на них рационально. Работодатели подбирают кандидатов с развитым логическим мышлением, потому что, это подразумевает, что такие кандидаты могут принимать качественные решения и эффективно решать проблемы. Логическое мышление позволяет разобраться в ситуации и выработать наиболее целесообразный план мероприятий с учетом возможностей и потребностей объекта исследования, намерений и мотивации. Логическое мышление – это не стандартная схема действий, у каждого человека она индивидуальна и учитывает его способности, уровень подготовки и знаний, воображение и восприятие. Учащимся/студентам логическое мышление позволяет грамотно пользоваться полученными знаниями, определять целесообразность применения конкретных методик и действий [2, с.13].

1. Логическое мышление, элементы и характеристика

Формирование и совершенствование мыслительной деятельности происходит постоянно: во время обучения в школе, колледже или вузе, на работе, в повседневной жизни. Принятие любого решения должно быть основано на тщательном обдумывании и анализе ситуации, выборе подходящего сценария с помощью логики.

Основными элементами логического мышления можно выделить:

- а) получение информации и овладение конкретной научной областью: терминология, правила, теории, методологии и инструментарий;
- б) рассуждение и построение цепи умозаключений, позволяющих сформулировать собственную позицию, обосновать ее и разъяснить (сравнение, расчеты и анализ, прогнозирование и моделирование);
- в) разработка плана действий по схеме: понятие (тема) - суждение (изучение информации по теме, анализ данных, аргументация) - выводы (подведение итогов) - решения, мероприятия (предложение-ния).

На практике выделяют три вида логического мышления:

• *Образно-логическое (наглядно-образное мышление)* – заключается в визуальном представлении образов и предметов, а с помощью имеющихся знаний учащийся воображает необходимые действия и операции, примерно понимая ожидаемые результаты. Образно-логическое мышление свойственно всем, начиная с детского возраста, когда начинается познание мира, а в дальнейшем оно уже основывается на ассоциациях. Данный вид образного мышления широко используется в техническом черчении и проектировании, когда представленные образы переносятся на чертеж или проект, схему и могут быть рассмотрены с разных сторон и в разных проекциях.

• *Абстрактно-логическое мышление (отвлеченное)* - основывается на воображении и абстрагировании от внешних факторов с акцентом на проблему, факты и выводы; учащийся устанавливает причинно-следственные связи, грамотно разделяет все процессы и результаты, а затем формирует соответствующий вывод. Данный вид мышления необходим для анализа различных проблемных ситуаций и принятия решений, и широко используется не только в процессе обучения, но и в профессиональной деятельности.

• *Словесно-логическое мышление (вербально-логическое)* - заключается в представлении обоснования мыслей учащихся, которое зависит от его ораторских способностей и самоподачи, грамотности и убедительности. Данный тип мышления основывается на речи, умении вести дискуссии, аргументировать позицию с научной точки зрения, подтверждая ее аргументами и фактами. К сожалению, применяемая система обучения и оценивания знаний не способствует развитию словесно-логического мышления, умению правильно совершать мыслительные операции, последовательно приходить к умозаключениям, так как на предметах профессиональной подготовки этому не учат. Поэтому учащимся порой сложно высказывать свои мысли и аргументировать свои решения [3, с.22].

Каждый вид мышления важен и применим в различных ситуациях, поэтому первые два типа мышления чаще необходимы для решения различных учебных задач, а последний – для представления результатов решений.

Логическое мышление основывается на пяти мыслительных операциях:

- 1) Сравнение – позволяет установить сходства и отличия между объектами и явлениями, определить существенные моменты и свойства;
- 2) Абстракция – позволяет выделить объект исследования и сосредоточиться на его индивидуальных характеристиках, внимательнее изучить все особенности, определить отличия и преимущества в связи с объектом.
- 3) Обобщение – заключается в переносе выделенных индивидуальных черт и характеристик, с одного объекта на другой (или целую группу), что позволяет их идентифицировать и классифицировать.
- 4) Анализ – позволяет мысленно разделить явления, объекты или их характеристики на части и свойства, углубленно их изучить, и охарактеризовать.
- 5) Синтез – позволяет мысленно объединить части или свойства объектов по определенным признакам или критериям, сгруппировать или разделить на категории [2, с.28].

2. Логическое мышление и образование

Мышление с использованием инструментария логики необходимо практически в любой области человеческой деятельности, в точных и гуманитарных науках, в экономике и бизнесе, в творческом процессе и исследовании. В одних случаях применяется строгая и формализованная логика, например, в математике, философии, технике. В других случаях логика снабжает человека полезными приемами для получения обоснованного вывода, например, в экономике или истории, или просто в жизненных ситуациях. Логическое мышление дает возможность планировать, регулировать поведение, делать верные выводы из обстоятельств, принимать правильные решения и меры.

Образование позволяет учащимся не просто получать новые для них знания, а учит собирать информацию, работать с большим объемом данных, разделять общую информацию на составные части по определенным критериям, сравнивать данные и находить взаимосвязи, объективно оценивать информацию, мыслить логически, излагать мысли последовательно и работать с фактами, правильно расставлять приоритеты, отделяя главное от второстепенного, мыслить критически (подвергать полученную информацию сомнению), искать альтернативные варианты и делать выводы.

Образование должно не просто формировать у учащихся прочную основу знаний, умений и навыков, но и максимально развивать им умственную активность: учить мыслить, самостоятельно обновлять и пополнять знания, сознательно использовать их при решении различных практических задач. Развитие умственной активности происходит в процессе усвоения знаний, но не всякое усвоение обеспечивает эту активность. Учащийся приходит в колледж учиться; он может выучить необходимые правила и принципы, и пересказать их, но он должен научиться применять свои знания в производственных ситуациях, находить свои решения возникающих проблем. Его успехи в обучении зависят от желания узнавать что-то новое и от умения работать, т.е. думать. Логическое мышление подразумевает и умение искать, собирать нужную информацию, её изучать и систематизировать, а затем делать выводы, основанные на полученных данных.

Логическое мышление не дается человеку с рождения, ему можно только научиться; оно должно развиваться системно на основании специального логического инструментария, который и используется в образовании. В процессе обучения учащийся последовательно получает навыки логического мышления и учиться уделять больше внимания анализу предоставленной информации, активно слушать и критически осмысливать доступную информацию. Логическое мышление позволяет: отделять факты от предположений, анализировать другие точки зрения и знания, учиться на ошибках, понимать, как и для чего можно использовать доступную информацию, делать обоснованные выводы.

3. Развитие логического мышления в процессе обучения

Без логического мышления невозможно успешное образование, но одной из целей образования является развитие логического мышления. Как развить логическое мышление? Для развития логического мышления можно использовать методы

самообразования и научно-образовательные методы. Развить логическое мышление можно следующими способами:

- 1) Решение логических и математических задач
- 2) Решение ребусов, кроссвордов и головоломок
- 3) Игра в шахматы
- 4) Чтение книг
- 5) Анализ различных ситуаций (связанных с учебой)
- 6) Изучение нового материала
- 7) Поиск альтернативных решений
- 8) Участие в дискуссиях и диспутах
- 9) Моделирование различных ситуаций для решения [2, с.43].

Методы самообразования ориентированы на расширение кругозора и повышение эрудиции. Для этого достаточно читать книги, просматривать полезные просвещающие передачи, слушать аудиокниги и новости, разгадывать головоломки и кроссворды, участвовать в интеллектуальных играх (игры на внимание, логические задачи и тесты, шашки и шахматы, квесты), изучать иностранные языки, развивать творческие способности, а также посещать различные курсы и тренинги, заниматься с репетитором и др. Но самое важное в этом не сам процесс изучения, а анализ полученной информации с выделением идеи, проблематики, фактов и решений. Методы самообразования, направленные на развитие логического мышления, не всегда включают все мыслительные операции и не позволяют пройти всю цепочку формирования способности мыслить логически.

Для успешного развития логического мышления учащимся необходимо соблюдение нескольких условий:

- а) задавать правильные вопросы по нужной теме; это даст больше информации для анализа и рациональных выводов, при условии, что информация истинна и полноценна;
- б) заниматься творчеством (рисование, поэзия или игра на музыкальном инструменте) могут помочь улучшить навыки логического мышления;
- в) осваивать новые рабочие навыки – это отличный способ тренировать мозг, чтобы мыслить рационально и методично;
- г) быть рациональным, а не эмоциональным -это позволит проанализировать ситуацию и принять взвешенное решение;
- д) организовывать свои мысли и устанавливать приоритеты;
- е) быть вдумчивым в принятии решений, учитывать долгосрочные последствия решений.

Не все перечисленные способы развития логического мышления и не все условия для успешного развития данной способности можно использовать в системе самообразования. Помощь со стороны образовательной системы для формирования и развития у учащихся логического мышления заключается в создании необходимых условий и использовании научных методик формирования данной способности. Применяемые в реализации учебного процесса дидактические методы, техники и инструменты (включая использование информационных образовательных ресурсов) способствуют формированию и развитию логического мышления у учащихся (методы

проблемного обучения, эвристический метод, разработка концептуальных карт, разработка проектов, брейнсторминг и др.)

В процессе профессиональной подготовки развитие логического мышления возможно за счет использования следующих способов:

1. *Чтение технической и научной литературы.* Чтение учебников и изучение материала, поиск необходимой информации как во время занятий, так и при выполнении различных заданий способствует запоминанию и накоплению информации, которая уже проверена и проанализирована.
2. *Решение логических и математических задач,* связанных с профессиональной деятельностью, под руководством преподавателя, делает этот процесс интересным и обучающим, позволяет проверять истинность полученных решений и изучить методику и способы их решения.
3. *Использование игровых методик обучения* и развития логического мышления. В интернете есть много развивающих игр и загадок, но их можно использовать и в профессиональном обучении. Составленные с помощью различных программ и инструментов тематические кроссворды и ребусы позволяют не только закрепить изученный материал и оценить уровень знаний учащихся, но и развивать их логическое мышление.
4. *Проблемное обучение* основанное на изучении, обследовании и анализе различных ситуаций, требующих принятия решения, с учетом прогнозирования последствий и разработке корректирующих решений (мероприятий). Для решения рассматриваются различные ситуации и проблемы, непосредственно связанные с изучаемым материалом и имеющие связь с действительными производственными условиями.
5. *Участие в научно-исследовательской деятельности:* проведение экспериментов, обследований, разработка проектов, изучение тем, проблем и рассмотрение обстоятельств, позволяющих применять полученные знания на практике в каждой конкретной ситуации.

Применение данных способов, совместно с самообразованием, способствует развитию логического мышления учащихся в процессе профессиональной подготовки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, логическое мышление – это особый и обязательный навык для каждого человека, который развивается с ним на протяжении всей жизни. Именно это мышление позволяет человеку выбирать индивидуальный путь развития, делать научные открытия, совершенствовать мир и окружающую среду. Данная способность, основанная на принципе научного обоснования, позволяет принимать решения более обоснованно, грамотно преподносить полученные результаты и достойно отстаивать собственную позицию. Формирование и развитие логического мышления в процессе обучения может осуществляться различными способами, каждый из которых способствует развитию того или иного вида мышления [3, с.52].

В процессе обучения, при изучении различных дисциплин, независимо от формы их организации (занятия, лекция или семинар, практическая работа или

тестирование) важно разобраться в каждой теме и задачи, выделив в нем: тему, проблему, ключевые термины и механизмы (концепции, методы, ограничения, особенности). Важно понять, как пользоваться информацией, как и где она применима. При выполнении учебно-исследовательских проектов необходимо не просто определить тему исследования и описать изучаемую проблему, а грамотно разработать план исследования, посредством которого можно планировать ход работы: что рассматривать, в какой последовательности, какие данные собирать и анализировать, какие методы и приемы использовать, какие выполнять расчеты и какие получить результаты. На занятиях, при защите выполненных проектов и работ учащиеся должны грамотно преподнести материал и полученные результаты, а без способности построения корректной профессиональной и аргументированной речи, выражения мыслей в определенной последовательности с учетом принципов четкости и ясности, достижение высоких результатов невозможно. Поэтому образование должно способствовать развитию логического мышления не только в рамках учебного процесса, но и при организации индивидуальной, самостоятельной учебной работы учащихся, осуществляемой под руководством преподавателя.

Развитие логического мышления позволяет сформировать ряд навыков и способностей, необходимых в профессиональной деятельности:

- a) обучает точнее подбирать способы, позволяющие прийти к правильному выводу;
- b) обучает мыслить быстрее и качественнее;
- c) формирует способность обобщать, сравнивать, конкретизировать;
- d) обучает правильно излагать мысли;
- e) формирует способность избегать заблуждений и анализировать ошибки;
- f) обучает находить и применять требуемые для убеждения аргументы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. СТРУВЕ Г.Е. Элементарная логика. М: Либроком, 2015. 168с. ISBN: 978-5-397-05041-8
<https://www.livelib.ru/book/1001287843-elementarnaya-logika-uchebnik-genrih-struve>
2. ГЕТМАНОВА А.Д., Учебник логики, -М: Кнорус, 2011. -368с. ISBN 978-5-406-01197-3
3. ИВИН А.А. Логика, базовый курс, -М: Юрайт, 2013. -400с. ISBN: 978-5-9916-2725-2 <https://www.livelib.ru/book/1000608501-logika-aleksandr-ivin>

IMPLEMENTAREA ACTIVITĂȚILOR LUDICE CA FACTOR MOTIVAȚIONAL PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN MEDIUL DIGITAL

IMPLEMENTATION OF GAMING ACTIVITIES AS A MOTIVATIONAL FACTOR FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Evelina GOROBET

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Cercetător științific, doctorand (MOLDOVA)

Email: evelinagorobet@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-0122-5362

CZU: 37.025:811.111

Rezumat

Învățământul online a devenit o parte indispensabilă al modelului educațional modern, solicitând instituției de învățământ și fiecărui profesor în parte revizuirea și adaptarea metodelor și tehnicilor de predare la noile standarde și cerințe. Tehnologiile educaționale online sunt pe larg folosite astăzi la toate treptele de învățământ. Aplicațiile mobile, rețelele de socializare, softurile și platformele educaționale, etc precum și posibilitățile nemărginite oferite de rețeaua globală Internet vin să faciliteze procesul de învățământ atât în format online cât și la clasă. Totodată, cea mai mare provocare rămâne a fi motivația elevilor și a studenților. Deși mediul virtual acaparează tot mai mult interesul elevilor, motivația celor din urmă scade. În prezentul articol am descris posibilitățile utilizării activităților ludice în predarea limbilor străine ca factor motivațional în procesul educațional desfășurat în mediul online. De asemeni sunt descrise metodele prin care jocurile didactice, jocurile de rol, activitățile interactive, aplicațiile media, resursele digitale ș.a. pot crește motivația studenților, spori interesul față de procesul educațional și, ulterior, îmbunătăți rezultatele lor academice.

***Cuvinte-cheie:** activități ludice, motivare, învățământul online, limbi străine*

Abstract

Online education has become an integral part of the modern educational model, requiring the educational institution and each individual teacher to review and adapt teaching methods and techniques to new standards and requirements. Online educational technologies are widely used today at all levels of education. Mobile applications, social networks, educational programs and platforms, etc., as well as the limitless possibilities offered by the World Wide Web, facilitate the learning process both online and in the classroom. At the same time, the biggest problem remains the motivation of schoolchildren and students. Although the virtual environment is increasingly capturing the interest of students, their motivation is declining. In this article, we have described the possibilities of using gaming activities in teaching a foreign language as a motivational factor in the educational process

carried out in an online environment. The article also describes the ways by which didactic games, role-playing games, interactive activities, media applications, digital resources, etc. can increase student motivation, grow interest in the learning process and subsequently improve their academic results.

Key words: playful activities, motivation, online education, foreign languages

Introducere

Toate activitățile umane, inclusiv și cele care le facem doar din plăcere, sunt determinate de cauze, motive și scopuri. Deseori se consideră că este firesc să înveți, orice vârstă, și că învățarea unei limbi străine nu necesită justificare specială. Nu este însă cazul tuturor. Mai mult, chiar și unor entuziaști le trebuie motive și obiective concrete pentru ași controla mai bine progresul. Multe dintre problemele întâlnite în predarea (limbilor străine) care sunt atribuite metodelor utilizate își au de fapt originea în înțelegerea și gestionarea motivațiilor, așteptărilor și scopurilor. Dacă oamenii doresc să călătorească împreună, cel mai bine este să înceapă prin a se pune de acord asupra locurilor de plecare și de sosire înainte de a discuta despre itinerar. Unele metode, au pus un mare accent pe importanța clarificării, stimulării și eventual construirii motivațiilor personale de care depinde succesul în învățarea unei limbi. În prezent, mai degrabă evaluarea rezultatelor îi preocupă pe profesori și condiționează predarea, uneori excesiv.

Tehnologia a schimbat fundamental modul în care învățăm, făcându-l mai captivant, dar și provocator. Unul dintre cei mai importanți factori în învățământul la distanță este motivația. De cele mai multe ori, în mediul online studenții își petrec timpul studiind materialul desinestător. Acest lucru necesită concentrare, perseverență și dorință de a învăța. În învățământul la distanță, multe tipuri de motivație tradițională nu funcționează la fel de eficient și în învățământul online. Progresul tehnologic a făcut ca profesorii și cursanții de limbi străine să aibă acces mai ușor la o gamă largă de resurse în ceea ce privește intrarea și comunicarea autentică cu vorbitori nativi și non-nativi de engleză din întreaga lume. Încă din primele zile ale învățării limbilor asistate de calculator (CALL), s-a discutat despre modul în care tehnologiile pot juca un rol în motivarea cursanților în învățarea unei limbi, iar pe măsură ce tehnologiile au devenit mai sofisticate, gama de utilizări ale tehnologiei în și în afara sălii de clasă crește potențialul de motivare sporită.

Motivația de a învăța o limbă străină este un proces complex. Succesul în învățarea limbilor străine este infuzat cu mulți factori precum inteligența, atitudinile, abilitățile și motivația. Dintre acestea, motivația este principalul factor care afectează învățarea limbilor străine, deoarece mediază atitudinile față de limba țintă și rezultatele în procesul de învățare a acesteia. Motivația este un proces psihologic complex care implică multe aspecte precum cogniția, comportamentul, emoția, procesul de luare a deciziilor și aspectele biologice [7, p.40]. Deși motivația este o parte esențială și indispensabilă a procesului de învățare, cercetările în domeniul încă nu sunt suficiente. În timp ce volumul cercetărilor privind motivația în sine în psihologie și educație este vast, au fost foarte puțini care au cercetat despre învățarea limbilor moderne în mediul online și motivația de a o învăța. Această situație rămâne o preocupare la nivel mondial și până în prezent.

1. Definiția motivației

Motivația este „motorul” învățării eficiente. Am ales termenul *motor* pentru că etimologic, provenind de la cuvântul latin *movere*, ce în traducere înseamnă *mișcare*, motivația ne „deplasează” către un scop, determinând în același timp intensitatea și durata mișcării. Acest aspect este esențial, deoarece relevă necesitatea didactică de a susține continuu motivația. În plus, metodologia de predare este una dintre principalele modalități de a întări motivația elevilor și de a ghida elevii către plăcerea învățării limbilor străine. Conform perspectivei umaniste, plăcerea este scopul final atunci când se promovează un tip de motivație care este consistentă și nu excesiv de condiționată de factori externi (cum ar fi o investiție tranzitorie în succesul școlar).

Deci și Ryan [4, 69] oferă o definiție generală a motivației spunând că „motivația se referă la energie, direcție, persistență și echifinalitatea – toate aspectele activărilor și intenției”. Folosind această definiție, putem afirma că un elev „motivată” este un subiect care se activează pentru un motiv intern sau extern și urmează o cale specifică pentru a atinge un scop. Cu toate acestea, există două variabile: intensitatea și persistența. Ele sunt conectate la factori care determină efortul dedicat atingerii unui scop și capacitatea de a menține motivația în timp.

Fiecare elev are propriile motive care activează emoții și diferite procese cognitive (cum ar fi relaxarea sau anxietatea, relațiile pozitive sau negative cu profesorul, interesul față de tema predată, afinitatea cu interesele personale). În consecință, ele influențează învățarea lingvistică. Conform Dörnyei, „oferă impulsul principal pentru a iniția învățarea L2 și mai târziu forța motrice pentru a susține procesul de învățare lung și adesea plictisitor” [6, 65].

U. Șchiopu definește motivația ca o structură de factori indisociabili temporar de activare în conduite a unor caracteristici și cerințe ale personalității, care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii implicate, dar și mesajul talent și de suprafață al acesteia. În motivație sunt implicate cerințe de scurtă, medie și lungă durată ale personalității cu intensități diferite [11, p. 464].

Ce reprezintă motivația, raportată la procesul de învățământ? Specialiștii în domeniu consideră că motivația de a învăța constituie ansamblul factorilor interni ai personalității copilului, care-i determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Motivația este factorul fundamental ce stă la baza succesului educațional – unul din rechizitele de bază ale profesorului. În același context, necesită a fi definit procesul de învățământ, care reprezintă „principalul subsistem al celui de învățământ, în cadrul căruia are loc activitatea de instruire, organizată conform obiectivelor educației care orientează formarea dezvoltarea personalității elevului-studentului” [3].

Motivația este unul dintre elementele cheie în învățarea limbilor străine. Ames & Ames definesc motivația în învățarea limbilor străine „... ca un impuls pentru a crea și susține intenții și acte de căutare a scopurilor...”, [1]. În timp ce Norris-Holt afirmă motivația ca „...orientarea cursantului cu privire la scopul de a învăța o secundă limbă” [10, p.1]. Un individ diferit are un grad diferit de motivație, precum și diferite tipuri de motivație. Cu toate acestea, în învățarea limbilor străine, motivația este privită ca un element important deoarece poate governa eforturile și acțiunile cursanților și poate determina atitudinile corecte ale cursanților pentru a atinge obiectivele și a asigura succesul în învățarea limbilor [9].

În însușirea limbii a doua (L2), conceptul de motivație a provenit din școli de gândire precum psihologia socială și psihologia educațională. Întrucât fiecare individ necesită niveluri și tipuri diferite de motivație, este interesant să se constate modul în care orientarea tehnologiei, în special instrumentele TIC, ar putea ajuta la creșterea motivației în învățarea limbilor străine. Prin urmare, va fi nedrept să nu discutăm despre esența conceptelor motivaționale și relevanța TIC ca instrument și orientare pentru motivare. Discuția asupra acestor concepte motivaționale se va concentra pe teoria motivației intrinseci-extrinsece de către doi psihologi educaționali proeminenți, Edward Deci și Richard Ryan.

1.1 Motivația intrinsecă și motivația extrinsecă

Teoria intrinsecă-extrinsecă este propusă de Edward Deci și Richard Ryan, psihologi care susțin că în învățarea limbilor străine, motivația intrinsecă se referă la impulsul, dorința, îndemnul, impulsul sau interesul unei persoane de a urma sau de a fi implicat în activități doar de dragul de a se bucura de plăcerea derivată din aceasta [4, 9]. Cursanții sunt angajați în activități pur și simplu de dragul lor, datorită factorilor satisfăcători și interesanți care se pot obține de la ei. Un elev este motivat intrinsec atunci când dorește să se angajeze într-o activitate pentru interesul și satisfacția proprie sau de dragul activității în cauză [4, p.12]. Prin urmare, TIC poate juca un rol în angajarea cursanților în activități și în concentrarea lor pe lecție atunci când manipularea TIC în procesul de învățare a limbilor străine poate fi atractivă și atrăgătoare pentru a atrage interesul elevilor în mod intrinsec.

Motivația extrinsecă, pe de altă parte, se referă la nevoia unei persoane de a căuta influențe tangibile și de a obține recompense externe din activitățile desfășurate. Ei desfășoară o activitate pur și simplu din obligație pentru situații externe, cum ar fi pentru a câștiga stimulente sau pentru a evita pedeapsa [9, p.12]. Motivația extrinsecă, însă, reflectă dorința elevului de a acționa pentru a provoca declanșarea unei activități dorite sau stoparea uneia nedorite [13, p.74-78]

Ryan & Deci clasifică motivația extrinsecă în patru tipuri care sunt plasate într-un continuum. La un capăt, reglarea externă a motivației extrinsece este adiacentă motivației (absența impulsului sau îndemnul de a face ceva) [4]. Prin urmare, în această etapă, un cursant este motivat să învețe din cauza factorului extern impus și anume învățarea de teama de a eșua. Pe măsură ce reglementarea se îndreaptă spre celălalt capăt al continuumului, factorii externi devin interiorizați personal, astfel, integrați și asimilați în sinea celui care învață. Ca atare, reglementarea integrată se apropie de motivația intrinsecă și, de fapt, ia mai multe caracteristici similare motivației intrinsece [9, p.10]. Prin urmare, în această etapă, cursanții sunt motivați să învețe din cauza factorului extern, precum și a realizării semnificației personale, de exemplu, învățarea pentru șansa de a avea o carieră mai bună. Astfel, o orientare bazată pe TIC a activităților de învățare a limbilor străine ar putea ajuta la declanșarea motivației datorită conștientizării importanței TIC pentru recompensele externe, precum și pentru cele internalizate.

2. Metoda ludică

Una din metodele interactive utile pentru învățarea unei limbi moderne este metoda ludică. Elementul central al metodei ludice este jocul ca mijloc de instruire. Activitatea ludică contribuie la consolidarea, precizarea, verificarea și la evaluarea cunoștințelor studenților.

Metoda ludică poate fi aplicată la însușirea tuturor compartimentelor limbii: fonetica, gramatica, lexicul; și poate fi implementată la orice nivel (începător, mediu, superior), oferind o gamă largă de posibilități, dar, în același timp, necesitând o cunoaștere profundă a universului ludic [8, p.27]. Utilizată corect, metoda ludică favorizează învățarea prin creativitate și asigură dezvoltarea multilaterală a personalității.

Metoda ludică implică un ansamblu de operații și de acțiuni care, concomitent cu destinderea și buna dispoziție, presupune obiective precise de instruire. Jocurile instructive îmbină armonios elementele instructiv și educativ cu cel distractiv, autorizează numeroase combinații și constituie un superb mecanism de învățare prin creativitate. Jocurile didactice în instruire angajează resursele intelectuale, morale, estetice și contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității. Jocurile didactice constituie o activitate complementară în cadrul orelor de limbă pentru a valorifica în condiții și forme noi cunoștințele însușite anterior. Metoda ludică consolidează, precizează și verifică însușirea cunoștințelor predate.

Orizonturile moderne ale metodei ludice vin să lărgescă vechile posibilități, să le direcționeze spre noi domenii de instruire. În didactica contemporană metoda ludică deține un loc important.

„Metoda ludică dezvoltă imaginația și creativitatea, contribuie la anularea oboselii, conferă studentului flexibilitate” [5].

Avantajele utilizării activităților ludice sunt divizate în două categorii: avantaje pedagogice și avantaje didactice. În plan pedagogic, activitățile ludice: - facilitează lucrul în grupele omogene; - contribuie la dezvoltarea aptitudinilor utile pentru lucrul în echipe; - dezvoltă capacitățile intelectuale, spiritul de observație și cel critic, motivația, cât și capacitățile de analiză și sinteză; - acordă posibilitatea promovării unei pedagogii diferențiate. În plan didactic, activitățile ludice: - favorizează introducerea reperelor mnemotehnice utile (ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea cunoștințelor pe baza unor asociații dirijate); - sporesc interesul față de studierea limbilor moderne, motivarea, diminuează frica de a comite greșeli, descătușează și moderează complexele [15].

3. Strategii de stimulare a motivației elevilor

Rolland Viau oferă o serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să-i intereseze pe elevi, dar el procedează într-un mod mai analitic, considerând că profesorul trebuie să gândească strategiile de predare în funcție de cunoștințele pe care trebuie să le transmită elevilor, cunoștințe declarative și cunoștințe procedurale. Pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte ce trebuie învățate pe de rost, Viau formulează următoarele cerințe [12, pp. 128-133]:

-începeți predarea printr-o anecdotă, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;

-chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;

-prezentați planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);

-organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;

-dați exemple care să îi intereseze pe elevi;

-utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou).

În ceea ce privește cunoștințele procedurale, Viau recomandă ca profesorii să-i obișnuiască pe elevi să conștientizeze pașii ce trebuie parcuși în rezolvarea unei probleme, indiferent de domeniu.

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea efecte asupra motivației elevilor. Pentru mulți profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica și a constata dacă au reușit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi, pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activitățile de învățare și să persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului, pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe, și nu doar să constate nivelul cunoștințelor.

Dacă problemele de motivație ale elevului se regăsesc în percepțiile acestuia cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activități, Rolland Viau recomandă următoarele strategii de intervenție [12, pp. 175-179]:

-profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile (“este greu, dar sunt capabil să reușesc”);

-profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;

-atunci când este posibil, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării; aceste obiective este bine să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;

-în anumite situații, atunci când execută o sarcină, profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută; în felul acesta, va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai necesită exerciții;

-profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacitățile lor. Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să adopte următoarele comportamente:

-să-și exprime încrederea în capacitatea lor de a reuși;

-să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni;

-să evite crearea de situații competitive în care ei nu pot decât să piardă;

-să nu le facă observații în fața colegilor;

-să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează;

-să manifeste interes pentru reușitele lor.

Toate aceste sugestii arată, o dată în plus, ca problemele de motivație ale elevilor sunt extrem de diverse, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

Prezentăm în continuare câteva sugestii pentru aplicarea activităților ludice la orele de limbă străină.

I. Activitate orală

1. *Jocul de roluri* este o activitate minunată care dezvoltă mai multe competențe lingvistice simultan. poate fi utilizat cu succes și în didactica predării limbilor străine, ajutând elevii să-și formeze competențe de comunicare în diverse contexte și apelând la diverse stiluri funcționale. Elevii ar putea fi invitați, de exemplu, să povestească o întâmplare, relatată într-un articol de ziar, din diverse perspective și în diverse situații: o conversație dintre doi prieteni, un reportaj jurnalistic, o relatare făcută de un polițist sau un medic etc.

2. Strategiile ludicului se pretează lecțiilor de limbă străină, contribuind la formarea competențelor de lectură și stimulând curiozitatea elevilor pentru descoperirea universului literar. În acest scop, poate fi folosit *jocul de-a detectivul*: elevii sunt invitați, după lectura primei pagini a textului narativ literar, să ghicească care va fi evoluția evenimentelor și cum se va termina lucrarea. Se analizează scenariile propuse și se selectează una sau câteva, cele mai aproape de soluția autorului. Acest joc sporește concentrarea elevilor asupra înțelegerii contextului, îi face să devină niște cititori atenți și conștienți de prezența unei structuri textuale, care trebuie identificată și utilizată pentru descifrarea codului narativ al ficțiunii, și le dezvoltă gândirea creativă. Activitatea dată este adaptabilă diverselor etape ale lecției: poate fi aplicată în partea introductivă, pentru a trezi curiozitatea elevilor și a le motiva lectura textului; se pretează, de asemenea, pentru prezentarea materialului nou, căci pe bază structurilor identificate, pot fi explicate, cu facilitare și în mod exhaustiv, de exemplu, noțiunile de gen sau specie literară. Jocul de-a detectivul ar putea deveni o modalitate insolită de autoevaluare a elevilor, fiindcă, prin confruntarea ipotezei inițiale și a soluției propuse de autor, ei pot să determine propriul nivel de competențe la nivel de comprehensiune și interpretare textuală.

3. O altă idee de activitate orală este „*Ce poți face cu...?*” (“What can you do with...?”). Acest joc le cere elevilor să se gândească și să enumere cât mai multe întrebări inedite pentru diverse obiecte din viața cotidiană. Exemplu: Ce poți face cu un ou?, Ce poți face cu un pantof?, Ce poți face cu o eșarfă?. Astfel elevii își pun imaginația în mișcare și găsesc soluții pentru fiecare obiect propus, îmbogățind-și totodată vocabularul.

4. „*Zece lucruri*” (“10 Things”). Acest joc pune accent spiritul creativ al fiecărui elev în parte. Astfel, elevii sunt rugați să noteze un număr de lucruri... care le plac/... pe care le doresc/... care îi sperie. Apoi, în perechi, elevii își vor clarifica unul altuia motivele pentru care eu făcut alegerile respective. Ei au în acest fel ocazia să-și exprime punctele de vedere și să se cunoască mai bine unii pe alții.

II. Activitate scrisă

1. „1/2 Rebus”. Elevii interacționează în perechi. Profesorul le va propune un rebus completat parțial. Unul dintre elevi va avea o jumătate de rebus, iar celălalt a doua jumătate. Nu vor exista indicații pentru găsirea cuvântului. Elevii vor formula, pe rând, propriile opinii, respectiv definiții astfel încât fiecare dintre ei să poată duce la bun sfârșit rebusul. Acest joc stimulează dezvoltarea vocabularului și exprimarea liberă, dar poate fi

folosit și pentru recapitularea vocabularului la sfârșitul unei lecții/ unități de învățare. Acest joc este foarte potrivită în cazul elevilor de nivel avansat, deoarece ei pot formula argumente mai ample, ajutându-se și de vocabularul acumulat.

2. „Jurnalul meu” („Dear Diary”). Această activitate presupune ținerea unui jurnal inedit. Elevii pot pretinde că sunt diverse personalități: un scriitor, un manager, o prințesă, o vedetă de cinema. Ei pot consemna întâmplările remarcabile care le marchează existența și-și pot împărtăși creațiile colegilor.

3. Basmul („The Fairytale”). Elevii sunt grupați câte trei sau patru. Profesorul le propune un basm cu început dat (de exemplu: „Era odată o fetiță săracă care locuia împreună cu bunica ei bolnavă într-o căsuță sărăcăcioasă de la marginea unui lac...”). Pe rând, fiecare elev din fiecare grupă are voie să scrie câte o singură propoziție, până când povestea ajunge la final. Variantele vor fi surprinzătoare: produsul unui autentic proces creativ.

Toate activitățile descrise mai sus, pot fi ușor implementate atât la clasă, cât și în mediul online. Atât activitățile scrise, cât și cele orale se pot desfășura în format sincron și asincron. În format sincron, elevii și profesorul sunt conectați în prin intermediul sistemelor de audio/video conferință Zoom, Meet, Microsoft Teams, etc. și interacționează în timp real. Pentru desfășurarea activităților orale în format asincron se vor folosi aplicații corespunzătoare de înregistrare a vocii sau înregistrare video în care elevul își poate înregistra istoria pe care a creat o sau se poate filma, iar ulterior să o posteze pe o platformă de studii sau să o transmită direct profesorului (de ex. aplicația FlipGrid).

Utilizarea ludicului în etapa de evaluare a cunoștințelor are un impact favorabil asupra atractivității cursului și asupra stimulării nivelului de stimă de sine la elevi, evitând astfel situații de frustrare și stres exagerat, ce însoțesc deseori acest moment al lecției. Principiile pedagogiei formative, dar și studiile privind psihologia adolescenților demonstrează că elevii de astăzi, pentru a avea o reușită bună, au nevoie să fie încurajați să-și afirme propria originalitate, fără a li se impune cu insistență anumite modele, fiindcă elevii-adolescenți își manifestă în mod pregnant condiția narcisică, căutând în privirea societății oglinda magică a autoafirmării [2, p. 16]. Tânărul Narcis își exteriorizează, de cele mai multe ori, revolta interioară contra unor instituții care tind să-i impună anumite modele comportamentale sau culturale. În momentul în care școala se transformă dintr-o instituție rigidă într-un spațiu adecvat pentru afirmarea propriei individualități, adolescentul transformă toată energia rebelă în forță creativă. În acest context, strategiile ludicului devin aliați indiscutabili în crearea unui spațiu modern de formare a noilor personalități. [2, p. 20].

Metoda ludică poate fi aplicată la însușirea tuturor competențelor de unei limbii: fonetica, gramatica, lexicul. Aceasta poate fi implementată la orice nivel (începător, mediu, superior), oferind o gamă largă de posibilități. Jocul didactic poate fi implementat atât în contextul predării-învării în mediul online, cât și în activități față-în-față. Utilizată corect, metoda ludică favorizează învățarea prin creativitate și asigură dezvoltarea multilaterală a personalității.

CONCLUZII

Jocul constituie un instrument didactic important care trebuie să fie implementat la orele de limbă modernă. Profesorul nu va obține rezultatele scontate fără o pregătire metodică minuțioasă și fără o măiestrie profesională. Esențialul în reușita implementării activităților

ludice îl constituie nivelul cultural și cel lingvistic al celor ce învață, materialul propus și metodele utilizate. Jocul poate duce la asimilarea noțiunilor mult mai ușor, creând un mediu relaxat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației, a aptitudinilor și creativității elevilor/studentilor. Această metodă didactică oferă celor ce învață posibilitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele și abilitatea de a vorbi o limbă străină, re-inventându-se în fiecare situație, interacționând cu alții, transferând „achizițiile” în contexte noi.

Jocurile didactice au diverse valențe: nu doar ating cu mai mare precizie obiectivele educaționale ci și creează un climat recreativ în clasă, reduce blocajele emoționale, alungă apatia și plictiseala.

BIBLIOGRAFIE

1. AMES, C. & AMES, R. (1989). *Research in Motivation in Education*. San Diego: Academic Press. In Yeok-Hwa, N.K. (1998). *Motivation and Transfer in Language Learning*. Retrieved February 13, 2006 from <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d138.html>
2. CHARMET G. P., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza. 2010.
3. CRISTEA S. *Studii de pedagogie general*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p. ISBN 9789733024507.
4. DECI, E.L.; RYAN, R.M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 68-78. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
5. DEMICI V., *Metoda ludică – un tandem al modernismului și tradiționalismului în pedagogie*. *Anale științifice. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*, vol. 1, Chișinău – 2004, pp. 700-707.
6. DÖRNYEI, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York; London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
7. GONZÁLEZ, Diego. "Psicología de la motivación." *La Habana: Ciencias Médicas* (2008).
8. HADFIELD, Jill. *Intermediate Communication Games*, Addison Wesley Longman Ltd, 1996.
9. NAKANISHI, T. (2002). *Critical Literature Review on Motivation*. *Journal of Language and Linguistics*. 1(3). Retrieved February 13, 2006, from http://www.shakespeare.uk.net/journal/1_3/nakanishi1_3.html
10. NORRIS-HOLT, J. (2001). *Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition*. *The Internet TESL Journal*. 7(6). Retrieved February 14, 2006, from <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
11. ȘCHIOPU U. *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
12. VIAU R. *La motivation en context scolaire*. Bruelles, De Boek&Larcier (2 ed.), 1997.

13. WOON L., WANG J., RYAN R., editors. *Building Autonomous Learners. Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Springer; New York: 2016.
14. WOOD R. & TOLLEY H. (2003). Inteligena emoional prin teste. Bucureti.
15. ZLATE M., Fundamentele psihologiei, București, Ed. Universitară, p. 92.
16. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/strategii-de-stimulare-a-motivatieilevelor-pentru-invatare>

IMPORTANȚA INTERACȚIUNII ELEV – CALCULATOR ÎN INSTRUIREA ELEVILOR CU CERINȚE SPECIALE EDUCAȚIONALE (CES)

THE IMPORTANCE OF STUDENT - COMPUTER INTERACTION IN TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

Mihaela TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

Doctorand (ROMÂNIA)

E-mail: tmihaela86@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-9912-6089

CZU: 376:004.4

Rezumat

Introducerea tehnologiilor de informație și telecomunicație atât în procesul instructiv-educativ, cât și în cel terapeutic, de compensare și recuperator al elevilor cu cerințe educaționale speciale, este foarte benefică, deoarece calculatorul și interacțiunea directă cu acesta, poate îndeplini două roluri esențiale unul de comunicare și celălalt de sprijin în procesul învățării elevului cu cerințe educaționale speciale. În acest context nu este importantă doar accesibilitatea la o multitudine de informații, ci selectarea lor, în vederea asimilării unui minim de achiziții și formarea unor competențe digitale în vederea utilizării calculatorului, a instrumentelor și programelor tehnice, precum și a platformelor educaționale, se va ține cont și de gradul de adaptabilitate a mijloacelor multimedia, în funcție de tipul și de gradul dizabilității.

Cuvinte-cheie: mijloace tehnologice, elevi cu cerințe educaționale speciale, proces educațional.

Abstract

The introduction of information and telecommunication technologies both in the instructive-educational process and in the therapeutic ONE, compensatory and recuperative process of students with special educational needs, is very beneficial, because the computer and direct interaction with it can fulfill two essential roles, one of communication and the other support in the learning process of the student with special educational needs. In this context, it is not only the accessibility to a multitude of information that is important, but their selection, in order to assimilate a minimum of acquisitions and the formation of digital skills in order to use the computer, technical tools and programs, as well as educational platforms, will be held account and the degree of adaptability of the multimedia means, depending on the type and degree of disability.

Keywords: technological means, students with special educational needs, educational process.

Introducere

De-a lungul timpului, evoluția mijloacelor multimedia s-a amplificat în ritm accelerat, făcându-și apariția tehnologiile moderne și inovatoare, mai ales în context pandemic, iar digitalizarea procesului de predare și evaluare, respectiv cadrul didactic a transmis cunoștințele elevilor exclusiv prin intermediul canalelor virtuale. Într-o anumită măsură elevii erau familiarizați cu implementarea tehnologiei în procesul educațional, deoarece multe dintre cadrele didactice utilizau în cadrul orelor de curs calculatorul/laptopul, videoproiectorul, tableta sau desfășoară anumite activități în laboratorul de informatică, deoarece favorizează însușirea informațiilor de către elevi. În caz particular, pentru elevii cu cerințe speciale, cadrul didactic trebuie să le observe particularitățile specifice și de dezvoltare psiho-fizică, în raport cu nevoile speciale pe care le solicită fiecare elev în parte care este școlarizat în clasele din instituțiile din învățământul de masă.

În cadrul procesului instructiv-educativ al elevului cu cerințe educaționale speciale, pentru facilitarea desfășurării procesului incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale alături de elevii tipici în clasele din învățământul de masă, în primul rând este necesară manifestarea unor atitudini pozitive față de incluziunea acestora, de către tot personalul din școală, începând cu managerul școlii și cadrele didactice, care devin promotorii implementării educației incluzive în școală, prin analizarea nevoilor elevilor, adaptărilor ce trebuie realizate la nivelul instituției de învățământ, a cadrelor didactice pentru identificarea celor care manifestă interes și deschidere pentru formarea profesională în domeniul educației incluzive și a informaticii.

În învățământul de masă, cadrele didactice dețin un rol esențial în relația din cadrul parteneriatului profesor-elev-părinți, prin intermediul căruia pot asigura interacțiunea elevului cu mijloacele multimedia, iar în urma frecventării unor cursuri de formare în domeniile expuse anterior vor avea oportunitatea să se autoperfecționeze și să își îmbunătățească competențele digitale pentru a putea lucra adecvat, adaptat și individualizat cu elevii cu cerințe educaționale speciale și a le garanta accesul și participarea, respectiv folosirea mijloacelor multimedia de care dispune instituția de învățământ, în vederea aplicării cunoștințelor teoretice și practice acumulate de către cadrul didactic, pe parcursul derulării activităților educative.

1.1. Programe și platforme educaționale folosite în instruirea elevilor cu CES

Noile tehnologii reclamă faptul că este importantă crearea unui mediu favorabil utilizării platformelor, programelor educaționale, iar accesarea și lucrul individual se poate realiza și din zona de confort a copilului, în special când ne referim la elevii nedeplasabili care solicită învățământ la domiciliu, iar problemele fizice sunt localizate la nivelul membrilor inferioare, iar aceștia posedă abilități tehnice în utilizarea calculatorului și dispun de mijloace multimedia acasă, aceștia pot să ia parte la traseul educațional prin conectarea pe platformele și /sau programele educaționale indicate de școală și să le ofere ajutor suplimentar profesorul itinerant care lucrează cu copilul respectiv, la domiciliu [2, p.192].

Se recomandă utilizarea următoarelor platforme și programe educaționale pentru familiarizarea și îmbunătățirea deprinderilor de lucru, prin intermediul acestora, în procesul instructiv-educativ, terapeutic și recuperator al elevilor cu C.E.S.

Tabel 1. Platforme și programe educaționale ce pot fi utilizate în instruirea elevilor cu CES

Categorie	Aspecte specifice
LearningApps	Implică exersarea practică, prin intermediul cărora cadrele didactice pot crea propriile materiale didactice, cum ar fi: jocuri distractive, astfel încât învățarea devine mult mai interesantă și interactivă pentru elevi, atât în sala de clasă, cât și acasă (prin introducerea de cuvinte încrucișate, puzzle-uri, jocuri de cuvinte, teste de evaluare și multe altele, ce vizează toate subiectele disciplinelor studiate).
Scratch	Acest program computerizat le oferă elevilor provocări, dar în același timp îi ajută să-și dezvolte capacitatea de concentrare, le intensifică capacitatea de gândire logică, astfel elevul devenind mai încrezător în forțele proprii și își amplifică creativitatea, când este implementat acesta în demersul educativ al elevilor cu cerințe educaționale speciale.
Liveworksheets	Presupune transformarea foii de lucru în exerciții interactive corectate online, pe care le numim ca fiind “interactivă/foaie de lucru live”. Elevii pot completa foaia de lucru online și pot trimite răspunsurile lor cadrelor didactice. Aceasta le menține interesul și motivația pe parcursul activităților școlare propuse și profesorii salvează timp și hârtie. Avantajele implementării în educația elevilor aflați în dificultate: ei pot introduce sunete, exerciții de completare a spațiilor libere, le oferă șansa de a alege varianta corectă din mai multe răspunsuri posibile, bifând varianta corectă. De asemenea, se pot executa următoarele acțiuni: tragerea și aranjarea elementelor, trasarea de săgeți, realizarea de multiple alegeri și exerciții de vorbire pentru elevii care au acces și funcționabilitatea unui microfon. Cadrele didactice pot folosi pentru creare a unei fișe d lucru, un format pdf sau imagine, lucrează cu instrumente interactive, le distribuie elevilor fișele online, așteaptă ca aceștia să le rezolve și să le trimită înapoi pe e-mail sau în clasa virtuală.
Kahoot	Prin intermediul acestei platforme educaționale interactive se pot crea exerciții-joc cu întrebări și răspunsuri. Rolul elevului este de a participa și a se implica activ, prin utilizarea smartphonului sau a tabletei, astfel devenind mai responsabil în clasa virtuală. Aici elevii primesc feedback instantaneu pentru răspunsurile corecte. Kahoot are două variante, pentru profesori crearea ,editarea, revizuirea exercițiilor, iar pentru elevi folosirea și rezolvarea exercițiilor (elevii văd întrebările, răspunsurile, au oportunitatea de a da răspunsurile și de a avea un feedback pozitiv, dacă răspunsurile lor sunt corecte.

1.2. Metode și materiale didactice utilizate în identificarea nivelului interacțiunii dintre elev-calculator

Metodele, materialele, instrumentele folosite au fost: conversația, explicația, exemplificarea, demonstrația, de asemenea, au fost aplicate chestionare cadrelor didactice, pentru a afla nivelul de pregătire a acestora în domeniul informaticii, părinților elevilor tipici și părinților elevilor cu cerințe educaționale pentru descoperirea intereselor copiilor și dorința acestora privind gradul și nivelul la care aspiră să îl atingă ei în acest domeniu, în corelație

directă cu expectanțele și potențialul de care dispune fiecare, întrucât la elevii cu dizabilități poate fi limitat, dacă nu există mijloace multimedia adaptate corespunzător.

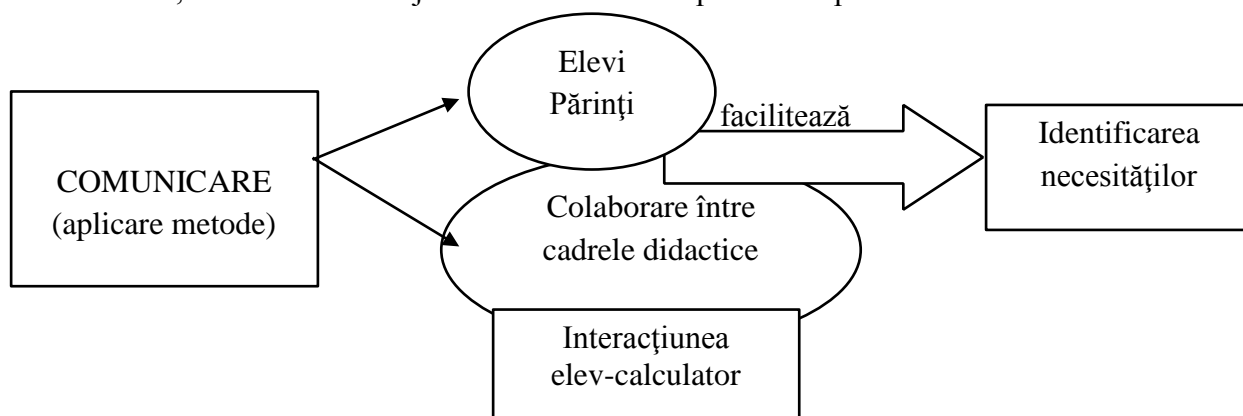


Figura 1. Interacțiunea elev-calculator

Cel mai important pion dintre actorii educaționali implicați în procesul educațional este beneficiarul direct al educației, în situația noastră elevul, centrarea pe nevoile lui și aspirațiile pe care le are pe viitor. De aceea, le-au fost aplicate și acestora un chestionar pentru a afla nivelul de disponibilitate a tehnologiei la domiciliul de rezidență, în vederea continuării activităților și rezolvarea temelor pentru acasă.

De asemenea, vor reflecta nivelul de folosire a tehnologiei, în scop educativ, din partea elevilor, iar în cadrul orelor de consiliere și orientare le-a fost aplicat și testul Holland, a căror rezultate au indicat domeniul spre care se orientează fiecare elev în parte, iar pentru cei care au optat pentru domeniul tehnologiei informației și comunicației (TIC) se vor aprofunda cunoștințele în acest domeniu.

În cazul unui elev cu cerințe educaționale care are ca aspirație de viitor să lucreze în domeniul TIC, reieșind și din rezultatele înregistrate în urma testării și de asemenea, deține abilitățile tehnice necesare utilizării calculatorului la un anumit nivel, i se va întocmi adaptarea curriculară, printr-un curriculum prin extensiune și i se vor adăuga suplimentar câteva ore de informatică, alături de aceasta se vor întocmi și un plan educațional individualizat (PEI) sau un plan de intervenție personalizat (PIP), împreună cu echipa de specialiști din instituția de învățământ implicați în procesul incluziunii educaționale (profesor de sprijin, logoped, psiholog, mediator școlar). Datele complete despre elevii cu cerințe speciale pot fi consemnate și în fișa psihopedagogică, studii de caz cu plan de consiliere, în vederea elaborării acestor documente adaptate. Astfel, elevul cu cerințe educaționale speciale va transforma abilitățile și deprinderile în domeniul tehnologiilor moderne în competențe digitale, pe care le vor folosi cu succes, după finalizarea studiilor, în viitoarea inserție socio-profesională.

Instruirea asistată de calculator folosită în procesul educațional al elevilor cu cerințe educaționale, poate înregistra rezultate favorabile prin implementarea acestuia în procesul învățării elevului, în particular, fiind considerată o metodă cu dublă semnificație, atât o provocare, cât și o oportunitate în dezvoltare și transferul cunoștințelor de la cadrele didactice pregătite în domeniul informaticii către elevii cu dizabilități, pentru a ști cum să le ofere sprijin în învățare prin intermediul calculatorului, în funcție de nevoile pe care le solicită fiecare elev.

Aceasta este o versiune a modelului e-learning, iar prin intermediul utilizării ei în actul educativ, alături de interacțiunea dintre elev și calculator, în cadrul sălii de clasă sau în laboratorul de informatică, elevul cu cerințe educaționale speciale poate înregistra rezultate pozitive prin antrenarea proceselor psihice, crearea unor activități atractive și interactive la clasă, în vederea valorificării potențialului propriu de care dispune fiecare elev în parte.

Folosirea acestei metode la clasă, de către profesor presupune participarea și implicarea elevului în activitatea propusă, în timp ce cadrul didactic trebuie să reorganizeze întregul proces de învățământ, cunoscând în detaliu particularitățile acestei metode de lucru, modul în care poate fi aplicată la clasă și rolul profesorului este relativ modificat, prin faptul că intervenția acestuia este subtilă, dar prezența fizică lângă elevul cu cerințe educaționale rămâne esențială, deoarece acesta necesită stimulare și sprijin permanent în momentul în care se confruntă cu anumite dificultăți [1, p.138, 139].

CONCLUZII

În concluzie, rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor și testelor au fost favorabile dezvoltării și implementării tehnologiilor moderne și am constatat următoarele: că o pondere mare dintre cadrele didactice chestionate în legătură cu formarea profesională în domeniul educației incluzive și cel al tehnologiei informației sunt interesate de propria dezvoltare și perfecționare, mai ales cadrele didactice care au terminat relativ recent studiile superioare, mai exact formarea inițială și sunt dornice să descopere tot ce e nou în domeniu și se axează și pe formarea continuă.

În ceea ce privesc elevii cu cerințe educaționale speciale, acestora le pot aplica cu succes programele și platformele educaționale prezentate anterior, în tabelul 1, cu ajutorul din partea profesorului, necesitând o formare profesională de înaltă calitate în domeniul informaticii, din partea cadrelor didactice pentru a le putea transfera și implementa cunoștințele teoretice și practice din cadrul acestora în activitățile educative de la clasă.

BIBLIOGRAFIE

1. CEOBANU, Ciprian. *Învățarea în mediul virtual-Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Iași: Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-5827-2.
2. CEOBANU, Ciprian, ș. a., *Educația digitală*, Iași: Polirom, 2020. ISBN 978-973-46-8200-3.
3. GHERGUȚ, Alois, *Sinteze de psihopedagogie specială-Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Ediția III, Iași: Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3386-9.

THE MAIN VALUES IN THE LIFE OF THE ADOLESCENT

PRINCIPALELE VALORI DIN VIAȚA ADOLESCENTULUI

Lucia BÎTCA

Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă” din Chișinău, Doctorand,

Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor (MOLDOVA)

E-mail: luciabitca@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-2801-4039

CZU:37.013.73

Rezumat

Valorile personale sunt un instrument puternic ce influențează viața fără să știi dacă nu ești conștient că ele există și dacă nu știi care sunt prioritare pentru tine. Ele sunt standardele pe care și le definește fiecare pentru a trăi conform lor și influențează adesea atitudinea și comportamentul nostru. Ele sunt cele care ne influențează deciziile de viață. Și tot ele ne conturează unicitatea și ne definesc autenticitatea.

Cuvinte-cheie: valori personale, adolescent, vârsta adolescentină.

Abstract

Personal values are a powerful tool influencing life without knowing whether we are aware that they exist and which ones are our priorities. They are the standards we define for ourselves in order to live by them and often influence our attitudes and behaviour. They are the ones that influence our life decisions. They also shape our uniqueness and define our authenticity.

Keywords: Personal values, teenager, teenage age.

Introducere

Valorile personale se conturează în copilărie, de la o vârstă foarte fragedă. Părinții sunt cei care contribuie la construirea primului set de valori, în copilăria noastră. Unele valori dobândite în copilărie nu se păstrează. De exemplu: de la o vârstă încolo „obedița” (sau a asculta de părinți) poate părea că ne împiedică să creștem, să ne dezvoltăm așa cum ne dorim, stă în calea curiozității și setei de cunoaștere, drept pentru care o ștergem de pe listă și răspundem cu „nu vreau” la cerințele părinților.

Valorile se transformă odată ce înaintăm în vârstă. Adolescența este o perioadă foarte importantă din viață, când află cine ești și definești cine vrei să fii.

1. Studiul valorilor din viața adolescenților

Prin acest studiu ne-am propus să identificăm viziunile elevilor referitor la valori, în vederea stabilirii priorităților specifice vârstei adolescente. Scopul studiului este de a identifica principalele valori ale elevilor din ciclul gimnazial, în vederea prevenirii situațiilor de criză educațională între actorii câmpului educațional (părinți, elevi, cadre didactice).

1.1. Organizarea cercetării experimentale

Eșantionul supus studiului este format din 60 de elevi din municipiul Chișinău, elevi ai claselor a VII-a, a VIII-a și a IX-a, adolescenți cu vârste cuprinse între 13 și 16 ani.

În baza listei de mai jos (Tab.1), care numără 70 de valori, participanții au fost rugați să aleagă valorile după anumite condiții, analizând mai ales comportamentul propriu și excluzând în mod intenționat orice definiție a termenilor înainte de a face alegerile respective.

Tabelul 1. Lista de valori

Adaptabilitate	Echilibru	Libertate	Respect
Adevăr	Echipă	Loialitate	Respect pentru sănătate
Ajutor	Egalitate	Modestie	Sănătate
Ambiție	Energie	Naivitate	Sensibilitate
Bucurie	Excelență	Obiectivitate	Seriozitate
Calm	Experiență	Onoare	Siguranță
Capacitate de a asculta	Familie	Optimism	Sinceritate
Capacitatea de a glumi	Fericire	Organizare	Sociabilitate
Contribuție	Frumusețe	Pace	Solidaritate
Corectitudine	Generozitate	Pasiune	Spirit de echipă
Creativitate	Independență	Perfecționism	Spirit de organizare
Cunoaștere	Indiferență	Persistență	Spiritualitate
Curaj	Individualitate	Practic / Funcționalitate	Succes
Curiozitate	Inspirație	Prietenie	Toleranță
Determinare	Integritate	Prosperitate	Tradiție
Devotament	Inteligență	Punctualitate	Tupeu
Disciplină	Încredere	Răbdare	
Diversitate	Înțelepciune	Recunoaștere	

1.2. Rezultatele cercetării experimentale de constatare

Investigația realizată este un studiu constatativ, participanții au fost rugați să aleagă în baza listei de valorile, acele 3 valori care îi reprezintă cel mai bine; o valoare care este prezentă în viața elevului cu prisosință și o valoare care nu este prezentă, dar pe care dorește să o dețină; să aleagă trei valori pe care le dețin prietenii săi; trei valori care se întâlnesc în familia elevilor și trei valori observate la cadre didactice.

În urma analizei datelor înregistrate și a rezultatelor obținute (Tab.2), observăm că cel mai frecvent sunt nominalizate valorile: „ajutor” cu 39 alegeri, constituind 65 % din totalul elevii participanți; fiind urmată de valoarea „răbdare” cu 38 alegeri (63 %); „prietenie” cu 35 alegeri (58 %); „curaj” cu 34 alegeri (56 %).

Astfel putem remarca faptul că 65 % dintre adolescenții participanți au ales valoarea „ajutor”, ceea ce semnifică că primordial pentru ei este nu doar de a oferi, dar și de a primi ajutor din partea celor din jur, nevoia de susținere și suport fiind incontestabilă. „Răbdarea” a marcat 38 de alegeri din cei 60 de elevi care au participat la studiu, ceea ce ar semnifica un

semn al înțelegerii, al înțelepciunii și al puterii interioare, „a avea răbdare” are foarte mult de-a face cu a trăi momentul prezent.

Tabelul 2. Cele mai abordate valori ale adolescenților

Top 10 cele mai frecvent nominalizate valori		Top 10 cele mai rar nominalizate valori	
Valori	Alegeri	Valori	Alegeri
Ajutor	39	Tradiție	1
Răbdare	38	Spiritualitate	1
Prietenie	35	Solidaritate	1
Curaj	34	Recunoaștere	1
Capacitatea de a glumi	29	Diversitate	1
Bucurie	27	Prosperitate	1
Fericire	25	Determinare	0
Încredere	25	Integritate	0
Inteligență	24	Persistență	0
Familie	23	Practic / Funcționalitate	0

Valorile „prietenie” (58 %) și „curajul” (56 %), pentru adolescenți reprezintă de fapt fundamentul atitudinilor tinerilor, precum și portretul dezirabil pe care ei îl atribuie celorlalți. În cadru mai larg totuși, este important de remarcat că „ajutorul” este o valoare fundamentală a adolescenților, iar prezența ei în cadrul autodefinirii generației 13-16 ani este surprinzătoare.

La celălalt capăt al listei de valori care îi descriu pe adolescenții care au participat la acest studiu se regăsesc o serie de elemente precum „tradiția” menționată o singură dată, la fel ca „spiritualitatea”, „solidaritatea”, „recunoașterea”, „diversitatea” și „prosperitatea”. Ar putea fi vorba de răzvrătirea specifică vârstei dar este de remarcat ca oricât de mult ne displace să recunoaștem, viața condusă de tradiții este specifică mediului rural și segmentului de vârstă de peste 50 de ani. În același timp, poate fi vorba și de o oarecare lipsă de participare în activitățile tradiționale sau poate chiar o lipsă totală de manifestare a tradiției în viața lor educațională și socială. Iar valorile: „determinarea”, „integritate”, „persistență” și „practic/funcționalitate” nu au fost deloc alese în cazul condițiilor menționate de către adolescenți. În cadrul primelor alegeri realizate, elevii trebuiau să aleagă 3 valori care îi reprezintă cel mai bine (Tab.3).

Tabelul 3. Principalele valori ale adolescenților

Valori	Alegeri	Procentaj
Prietenie	14	23 %
Curaj	14	23 %
Bucurie	9	15 %
Ajutor	8	13 %
Fericire	8	13 %
Familie	7	12 %

Frumusețe	7	12 %
Sănătate	6	10 %
Succes	6	10 %
Capacitate de a glumi	6	10 %

Analizând rezultatele obținute (Tab. 3), observăm că pe adolescenții îi reprezintă valorile: „prietenie” și „curaj” cu 14 alegeri fiecare, constituind 23 % din totalul elevii studiați; o altă valoare care îi reprezintă pe 15 % dintre adolescenți este „bucuria”, iar pentru valorile „ajutor” și „fericire” s-au obținut 13 %. Importante pentru elevi sunt și valorile: „familie” și „frumusețe”, desemnând a câte 12 %, iar „sănătatea”, „succesul” și „capacitatea de a glumi” marchează a câte 10 %. Ceea ce denotă faptul că la vârsta adolescentină, aceste valori ilustrează portretul tânărului modern.

2. Cultivarea valorilor personale la nivel de instituție, țară

La fel cum familia cultiva un set de valori și școala (spațiul, profesorii și orele de curs) poate cultiva valori. De exemplu o ora deschisă în care elevul este încurajat să își exprime părerea și să lucreze în echipă cultivă valori precum „deschidere”, „nonconformism”, „creativitate” și „încredere în sine”. O oră în care elevul este încurajat să asculte și să păstreze ordinea și liniștea cultivă valori precum „tradiționalism”, „securitate”, „autoritate”, „conformitate”. Dacă valorile adolescenților nu coincid cu cele cultivate de școală la care învață, pentru a echilibra balanța, elevii se pot implica în afara programului școlar, în activități extracurriculare.

Și la nivel de țară se pot identifica și cultiva anumite valori în funcție de oamenii model mediatizați și de legile statului. De exemplu: o lege socială ce acordă o susținere financiară motivantă tinerelor mame, va cultiva valori precum „familia” și va încuraja creșterea natalității. Mediatizarea preocupării pentru aspectul fizic va cultiva valori precum „imaginea” ce poate genera probleme de alimentație incorectă din dorința de confirmare această valoare socială mediatizată. La rândul lor valorile personale, prin atitudini și comportamente, pot influența, de exemplu adoptarea unei legi.

CONCLUZII

În urma analizei și interpretării datelor studiului se relevă faptul că elevii resimt din ce în ce mai mult nevoia de interrelaționare, mai ales comunicare indiferent de mediul la care se raportează. Rezultatele studiului atrag atenția asupra tendinței spre libertate a elevilor, tendință specifică de altfel etapei de vârstă la care ne raportă (12-14 ani).

Există o oscilație între motivația intrinsecă și cea extrinsecă, în sensul că pe deoparte refuză autoritatea adulților, dar în același timp recunosc că, constrângerile exterioare, regulate sunt cele care îi determină la un comportament adecvat.

La această vârstă elevii au capacitatea de a discerne între valoare și nonvaloare în sensul că aderă la sistemul axiologic universal: Bine, Adevăr, Frumos, Libertate, Egalitate, Fraternitate și resping nonvalorile: minciuna, violența, înjurăturile, jignirile, discriminarea etc.

Concluziile studiului ne determină a atrage atenția școlii și familiei asupra rolului deosebit de important pe care îl au la această vârstă în viața tinerilor.

Tinerii își doresc să petreacă mai mult timp cu familia, părinții fiind modele de viață. Dat fiind acest fapt comunicarea cu părintele, capacitatea acestuia de a-i explica copilului importanța pregătirii școlare în viața lui sunt parte importantă.

Comunicarea școală – familie, crearea unei relații de parteneriat părinte – profesor poate contribui în mod hotărâtor la formarea personalității tânărului.

Atragem atenția asupra necesității creării unui echilibru între înțelegere și exigență, libertate/autoritate, instrucție și educație, pedeapsă/recompensă atât în cadrul școlii cât și a familiei, acestea întreținute fiind de o permanentă comunicare cu elevul și tratarea acestuia ca un partener egal la propria sa educație. Elevul trebuie să simtă și să înțeleagă că cerințele adultului sunt utile și necesare pentru formarea lui.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională, Cluj-Napoca, 2003. 311 p. ISBN 973-0-02400-6.
2. BIRCH, A. Psihologia dezvoltării. București: Ed. Tehnică, 2000, p.48-49. ISBN 9733114421.
3. DINCĂ, M. Adolescenții într-o societate în schimbare. București: Paideea, 2004, 167 p. ISBN 973-596-201-2.
4. MODREA, M. Imagine de sine și personalitate în adolescență. Studii teoretice și experimentale. Focșani: Aliter, 2006, 222 p. ISBN 973-97931-7-7.
5. ȘCHIOPU, Ursula, VERZA, E. Adolescența. Personalitate și limbaj. București: Albatros, 1998, 290 p. ISBN-973-24-0072-2

STRATEGII DE DEZVOLTARE A BUNĂSTĂRII PSIHOLOGICE ȘI RELAȚIILOR SĂNĂTOASE LA ADOLESCENȚII SUPUȘI BULLYINGULUI

STRATEGIES FOR DEVELOPING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND HEALTHY RELATIONSHIPS IN BULLIED ADOLESCENTS

Maria Georgeta GHÎȚĂ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctorand, Psiholog Psihoterapeut (MOLDOVA)

E-mail: ghitamaria92@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-8695-6975

CZU: 159.922.8

Rezumat

Consolidarea bunăstării psihologice și dezvoltarea relațiilor sănatoase a adolescenților sunt preocupări importante promovate prin programe la nivel național și internațional. Articolul evidențiază importanța bunăstării psihologice prin abordarea unor strategii holistice pentru optimizarea funcționalității psiho-afective, dezvoltarea culturii emoționale și consolidarea sănătății emoționale în contextul violențelor școlare și a situațiilor de victimizare a adolescenților supuși bullyingului. De asemenea prezintă detalii privind situația acestora și rezultatele parțiale ale unui program de intervenție psihologică dedicat acestei categorii pentru diminuarea afectivității negative și consolidarea stării de bine psihologic.

Cuvinte-cheie: adolescenți, bunăstare psihologică, victimizare, bullying.

Abstract

Strengthening the psychological well-being and developing healthy relationships of adolescents are important concerns promoted through programmes at national and international level. The article highlights the importance of psychological well-being by addressing holistic strategies for optimizing psycho-affective functioning, developing emotional literacy and strengthening emotional health in the context of school violence and bullied adolescent victimization. It also presents details of their situation and the partial results of a psychological intervention programme dedicated to this category to reduce negative affectivity and strengthen psychological well-being.

Keywords: adolescents, psychological well-being, victimization, bullying.

Introducere

Bunăstarea joacă un rol crucial în viața oamenilor. Este considerat unul dintre principalii predictorii ai sănătății și calității vieții (Cooke et al., 2016). Inițial, bunăstarea a fost considerată a fi absența bolii, adică „proasta stare” (Joseph & Wood, 2010; Su et al., 2014). Ulterior, i-a fost recunoscută și conotația pozitivă, subliniind rolul bunăstării în contribuția la funcționarea mentală, fizică și socială, dincolo de absența bolii și a suferinței (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

Această natură duală a bunăstării se reflectă în două abordări ale bunăstării, și anume abordarea hedonică și cea eudaimonică a bunăstării. Hedonicul _abordarea se ocupă de experiența fericirii și a plăcerii (Huta & Ryan, 2010) și a fost legată de așa-numita bunăstare subiectivă (Keyes et al., 2002). În schimb, abordarea eudaimonică evocă bunăstarea psihologică , percepția angajării cu provocările existențiale ale vieții (Keyes et al., 2002) [2,p.1-11; 9].

Bunăstarea subiectivă și psihologică au fost mult timp considerate a fi constructe independente și, în consecință, măsurată cu diferite scale. De-a lungul timpului, necesitatea de a lua în considerare ambele dimensiuni pentru a asigura stabilitatea psihologică și realizarea deplină a potențialului uman a fost din ce în ce mai recunoscută (Gabardo-Martins & Ferreira, 2018), iar unii autori au încercat să îmbine aceste două abordări ale bunăstării (de exemplu, Kern et al., 2015 ; Seligman, 2018). Acest lucru a dus la necesitatea urgentă de a stabili o măsură cuprinzătoare a bunăstării utilă atât pentru comunitatea științifică, cât și pentru politicieni (Stiglitz et al., 2009). Su și colab. (2014) au abordat această nevoie prin crearea unei noi măsuri de bunăstare (Inventarul cuprinzător al prosperității; CIT), care unește decalajul dintre abordările hedoniste și eudaimonice prin integrarea tuturor subdimensiunilor bunăstării într-un mod pozitiv și holistic. abordare a sănătății. [2, p.11]

Conform ultimelor statisticilor ale Uniunii Europene tinerii reprezintă cea mai afectată categorie de populație în timpul pandemiei covid și după aceasta. Incertitudinea condițiilor sociale, economice și ideologice; discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de viață și cele de criză, dar și alte provocări societale invocă stres psihologic masiv, încordare, frică, confuzie, afectând sănătatea spirituală, mentală și fizică a persoanelor, uneori provocând indiferență și pasivitate, alteori anxietate, ostilitate, alertă și panică. O criză ne scoate din ordinea firească a vieții, ne pune sub semnul întrebării modul în care trăim, proiectele noastre de viață, menționează profesorul, cercetătorul și psihologul român Mircea Miclea [5].

Violența școlară se impune din ce în ce mai mult în atenția societății contemporane și mai ales în cea a unor instituții specializate și a unor organizații neguvernamentale, sensibilizate de amploarea de necontestat pe care acest fenomen o capătă, chiar în absența unor statistici riguroase și comparabile, la diferite nivele de globalizare. O diversitate de forme de violență ușoară sau moderată, dar și evenimente tragice, aduse la cunoștința publicului, reprezintă expresia vizibilă a unui stil de relaționare și a unui comportament social care valorizează pozitiv violența, în detrimentul unor strategii de gestionare și rezolvare a conflictelor. Societatea, în ansamblul ei, dar în mod diferențiat, percepe cu neliniște creșterea acestui fenomen, incluzându-l în problematica complexă a violenței tinerilor, considerându-l ca un factor care fragilizează sau împiedică o societate care se dorește democratică.[1 ,p.13]

În România, în urma documentării s-au identificat un număr de 11 studii (proiecte), mai importante în perioada 2001 – 2016, pentru a surprinde cele mai recente tendințe în cercetarea violenței școlare. Rezultatele studiilor au demonstrat indici înalți ai agresivității în mediul școlar [6, p7,8].

Raportul de stare globală privind prevenirea violenței 2014 a beneficiat de contribuțiile multor organizații și partenerii acestora analizând violența interpersonală în rândul tinerilor, ca factor de risc pentru problemele sociale și de sănătate pe tot parcursul vieții. Acest raport evidențiază date din 133 de țări, acoperind 6,1 miliarde de oameni și reprezentând 88% din populația lumii.

Expunerea la violență este puternic asociată cu un risc ridicat de consecințe comportamentale și asupra sănătății: Sănătate mentală și comportamentală: abuzul de alcool și droguri, depresie și anxietate, stres post traumatic, tulburări alimentare, deficiențe de atenție, hiperactivitate, comportamentul de externalizare, fumat, gândurile de sinucidere, comportament sinucigaș.

Provocările societale sunt reliefate ca fiind una din prioritățile strategice ale domeniilor cercetării și inovării și în Republica Moldova stipulate în cadrul „Programului Național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023”, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.381/2019 [7]. Programul menționat, intervine cu o abordare sistemică pe termen lung a dezvoltării durabile a unei societăți sănătoase, armonioase, bazate pe cunoaștere, competitive, capabile să răspundă la provocările timpului, luând în considerare cerințele contemporane pentru dezvoltarea durabilă.

Dimensiunile sau componentele structurale ale calității vieții în literatura de specialitate sunt foarte variate (Tab.1). Enumerăm definițiile mai multor autori:

Tabel 1. Dimensiunile calității vieții definite de mai mulți autori

Felce (1996)	Schalock (2000)	OMS (1993)	Hagerty (2001)	Cummins(1997)
6 dimensiuni	8 dimensiuni	6 dimensiuni	7 dimensiuni	7 dimensiuni
Bunăstare fizică	Bunăstare fizică	Bunăstare fizică	Sănătate	Sănătate
Bunăstare materială	Bunăstare materială	Mediu	Bunăstare materială	Bunăstare materială
Bunăstare socială	Includere socială	Relații sociale	Să fii parte a comunității	Bunăstare comunitară
Bunăstare productivă	Bunăstare emoțională	Bunăstare psihologică	Muncă și activități productive	Muncă și activități productive
Bunăstare emoțională	Drepturi	Nivel de independență	Bunăstare emoțională	Bunăstare emoțională
Bunăstare civilă	Relații interpersonale	Bunăstare spirituală	Relaționare cu prietenii și familia	Conexiuni sociale și familiale
	Dezvoltare personală		Siguranță personală	Siguranță
	Autodeterminare			

Caracteristica principalelor dimensiuni ale calității vieții:

1. Bunăstarea emoțională sau psihică, ilustrată prin indicatori precum: fericirea, mulțumirea de sine, sentimentul identității personale, evitarea stresului excesiv, stima de sine, bogăția vieții spirituale, sentimentul de siguranță.
2. Relațiile interpersonale, ilustrate prin indicatori precum: a te bucura de intimitate, afecțiune, prieteni și prietenii, contacte sociale, suport social (dimensiunile suportului social).

3. Bunăstarea materială, ilustrată prin indicatori precum: proprietate, siguranța locului de muncă, venituri adecvate, hrană potrivită, loc de muncă, posesie de bunuri, locuințe, statut social.
4. Afirmarea personală, care înseamnă: competență profesională, promovare profesională, activități intelectuale captivante, abilități/deprinderi profesionale solide, împlinire profesională, niveluri de educație adecvată profesiei.
5. Independență, care înseamnă autonomie în viață, posibilitatea de a face alegeri personale, capacitatea de a lua decizii, autocontrolul personal, prezența unor valori și scopuri clar definite, autoconducerea în viață.
6. Integrarea socială, care se referă la prezența unui statut și rol social, acceptarea în diferite grupuri sociale, accesibilitatea suportului social, climat de muncă stimulat, participarea la activități comunitare, activitatea în organizații nonguvernamentale, apartenența la o comunitate spiritual-religioasă.
7. Asigurarea drepturilor fundamentale ale omului, cum sunt: dreptul la vot, dreptul la proprietate, la intimitate, accesul la învățatură și cultură, dreptul la intimitate, accesul la învățatură și cultură, dreptul la un proces de judecată rapid și echitabil [8,p.96,97].

Lucrarea doctorală "Stima de sine și particularitățile psiho-afective la adolescenții supuși bullyingului" și-a propus să analizeze și să diminueze experiența victimizării prin cunoașterea și diminuarea factorilor declanșatori care contribuie și afectează bunăstarea fizică emoțională, socială și creșterea siguranței personale , a stimei de sine.

Cercetarea de față este parte a unui studiu doctoral care își propune implementarea unor strategii de diminuare a bullyingului care determină numeroase tulburări psiho-afective și comportamentelor dezadaptative. Cercetarea constatativă s-a desfășurat cu 207 participanți, iar concluzia a fost că fenomenul de bullying afectează bunăstarea psihologică, stima de sine și particularitățile psiho-afective la adolescenții supuși bullyingului. De altfel, cercetarea constatativă, rezultatele obținute și concluziile formulate ne-au condus la concluzia că adolescenții supuși bullyingului au percepția comportamentelor de bullying (agresiune și victimizare). În urma aplicării chestionarului de bullying am identificat 49 de elevi care se autopercepe victime și 43 care se percep agresori. Corelația dintre cele două tipuri de comportamente este de $r=0.63$. Am identificat diferențe semnificative la aproape toate variabilele investigate între elevii care se percep victime ale bullyingului Copiii victime ale bullyingului sunt mai anxioși, mai depresivi și mai stresați. De asemenea, capacitățile lor de a face față emoțiile sunt semnificativ diminuate, la fel și strategiile cognitive și atitudinile sociale. Stima de sine și dimensiunile bunăstării psiho-afective ale sunt semnificativ mai reduse decât la copiii care nu se percep victime ale comportamentelor de intimidare și hărțuire.

Scopul experimentului formativ a fost elaborarea și implementarea un program de intervenție psihologică menit să diminueze afectivitatea negativă dobândită în procesul dezvoltării personale, să amelioreze pe cât posibil factorii determinanți care au condus la scăderea stimei de sine , a bunăstării fizice, psihice,emoționale, a schemelor ce împiedică adaptarea lor psiho-socială optimă, într-o manieră autonomă, rezilientă și matură, bazată pe asumarea adecvată și responsabilă a rolurilor adecvate etapei de viață .

Obiectivele specifice ale experimentului formativ au fost: 1.Diminuarea comportamentelor de victimizare de tip bullying și a amenințării situaționale. 2. Ameliorarea

stărilor emoționale negative ale anxietății, depresiei și a stresului. 3. Creșterea abilităților de a face față provocărilor și a rezolva conflictul. 4. Creșterea empatiei și a stimei de sine.

Ipoteza experimentului formativ a reprezentat-o presupunerea că în urma programului de intervenție psihologică vom obține diminuarea comportamentelor pasive, disfuncționale, de victimizare și a stărilor emoționale negative (anxietate, depresie, stres) pe de o parte și creșterea abilităților de a face față conflictului de tip bullying, a empatiei și a stimei de sine la adolescenții supuși bullying-ului.

Cercetarea formativă a fost realizată cu participarea a 24 de persoane, cu vârste cuprinse între 15 și 17 ani. Participanții au fost distribuiți în două grupuri omogene, Grup experimental și Grupul de control. Criteriile de selecție pentru participarea la grup au fost: 1. vârsta între 15 și 17 de ani, 2. supus fenomenului de bullying. 3. disponibilitatea de a participa la grup timp de 12 luni.

Aceste criterii au fost stabilite în urma cercetării constatative. Instrumentele (probele) psihologice de investigare au fost:

1. Chestionar de bullying (după EBIPQ; Ortega-Ruiz et al., 2016). Alcătuit din 14 itemi, 7 care descriu aspecte legate de victimizare și 7 în corespondență cu agresiunea. Pentru ambele dimensiuni, elementele se referă la acțiuni precum lovirea, insultarea, amenințarea, furtul, rostirea de cuvinte rele, excluderea sau răspândirea zvonurilor.
2. Scala de empatie (BES, Jolliffe și Farrington, 2006) ne arată că nivelul de manifestare al empatiei prin scalele: Contagiune emoțională; Empatie cognitivă; Deconectare emoțională.
3. Capacitatea de a face față emoțiilor a fost măsurată cu Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). A fost concepută pentru a evalua diferențele individuale relativ stabile în tendința oamenilor de a se ocupa de dispozițiile și emoțiile lor, de a discrimina clar între ele și de a le reglementa. Subiecții au răspuns la 30 de itemi ordonați aleatoriu de-a lungul unei scale de cinci puncte ancorate de 1 = total dezacord și 5 = puternic de acord. Au fost extrași și confirmați trei factori: Atenția la sentimente, Claritatea în discriminarea sentimentelor și Repararea dispoziției.
4. Scalele de depresie, anxietate și stres DASS-21RU (S.H. Lovibond, P.F. Lovibond) scale ce au urmărit ameliorarea componentelor psihologice menite, conform conceptului lui Lerner, Dowling și Anderson (2003), să facă o persoană să se simtă împlinită, aducând contribuții valoroase atât pentru sine, cât și pentru ceilalți și instituțiilor în care își desfășoară activitatea.
5. Comprehensive Inventory of Thriving (CIT, Lerner, Dowling și Anderson, 2003) - a urmărit relațiile sănătoase ale adolescentului cu comunitatea, să măsoare o gamă largă de constructe de bunăstare psihologică și să reprezinte o viziune holistică a funcționării pozitive. CIT include 18 subscale cu 54 de itemi în total, acoperind o gamă largă de componente ale bunăstării. CIT are proprietăți psihometrice excelente și prezentată validitate convergentă cu măsurile existente ale bunăstării psihologice și validitate discriminantă cu măsurile stării de rău. A contribuit, peste măsurătorile existente ale bunăstării psihologice, la prezicerea unei varietăți de rezultate de sănătate, inclusiv starea de sănătate auto-raportată și obiectivă, funcționarea fizică și comportamentele de sănătate.

6. Inventarul CSEI - Inventories Coopersmith Self-Esteem.(CSEI/ISSC, Coopersmith Self-Esteem Inventories) vizează evaluarea stimei de sine la copii și adulți. Stima de sine este o judecată subiectivă asupra valorii exprimate în atitudinile pe care o persoană le are față de sine și reprezintă o expresie a acordului sau dezacordului cu sinele și indică măsura în care o anumită persoană se percepe pe sine ca fiind competentă, ca având succes, ca fiind importantă și valoroasă.

Programul de intervenție s-a bazează pe principiile, tehnicile și metodele: intervențiilor de grup cognitiv comportamentale (R. D. Friedberg, J. H. Garcia, J. M. McClure); centrate pe studierea relațiilor dintre gânduri, emoții și comportamente (Aaron Beck); terapii clasice în psihoterapia experiențială: Terapia centrată pe persoană (Carl Rogers); terapiilor metacognitive ce sunt centrate pe modificarea credințelor metacognitive ce perpetuează stările de îngrijorare, ruminare și fixațiile (A. Wells și G. Matthews), terapiei rațional-emoțive și comportamentale focusate pe rezolvarea problemelor emoționale și comportamentale (A. Ellis & Dryden), terapiei schemelor dezadaptative timpurii (J. Young), terapiei centrate pe emoții (R. Leahy), terapiei centrate pe soluții (S. De Shazer și Insoo Kim Berg), terapia compasiunii (Paul Gilbert); terapiei acceptării și implicării ce are ca obiectiv mărirea flexibilității psihologice și realizarea angajamentului realizării schimbării (S. C. Hayes).

În acest articol prezentăm rezultatele obținute la Bunăstarea psihologică ce a fost investigată cu Comprehensive Inventory of Thriving (CIT, Lerner, Dowling și Anderson, 2003).

Bunăstarea psihologică reprezintă o viziune holistică a funcționării, acoperind o gamă largă de componente ale bunăstării: Suport, Comunitate, Încredere, Respect, Singurătate, Angajament, Aptitudini, Învățare, Realizare, Autoeficacitate, Prețuire, Autonomie, Scop, Semnificație, Optimism, Satisfacție, Sentimente pozitive, Sentimente negative [10,11, p.251-279;127-148].

În contextul dezvoltării pozitive a tinerilor, Lerner, Dowling și Anderson (2003) au sugerat că adolescenții prosperă atunci când manifestă o contribuție ridicată ca urmare a experimentării nivelurilor ridicate de competență, caracter, conexiune, încredere și compasiune [9].

Pentru a evalua eficacitatea programului de intervenție am comparat rezultatele cele două grupuri GE și GC după desfășurarea acesteia, precum și rezultatele obținute de GE și GC înainte și după intervenție separat. (Tab.2). GE retest/GC retest. Testul U Mann-Whitney ne arată diferențe semnificative între tinerii care au participat la programul de intervenție (GE) și cei care nu au participat, la toate dimensiunile stării de bunăstare psihologică:

Tabel 2. Testul U Mann Whitney pentru Comprehensive Inventory of Thriving (CIT), GE retest și GC retest

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp.Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
CIT_Suport_retest	63.5	141.5	-0.491	0.623	.630b
CIT_Comunitate_retest	62.5	140.5	-0.549	0.583	.590b
CIT_Incredere_retest	62	140	-0.578	0.563	.590b

CIT_Respect_retest	23	101	-2.831	0.005	.004b
CIT_Singuratate_retest	41.5	119.5	-1.762	0.078	.078b
CIT_Angajament_retest	26.5	104.5	-2.629	0.009	.007b
CIT_Aptitudini_retest	29	107	-2.484	0.013	.012b
CIT_Invatare_retest	49.5	127.5	-1.301	0.193	.198b
CIT_Realizare_retest	26.5	104.5	-2.628	0.009	.007b
CIT_Autoeficacitate_retest	52	130	-1.155	0.248	.266b
CIT_Pretuire_retest	12.5	90.5	-3.436	0.001	.000b
CIT_Autonomie_retest	26	104	-2.656	0.008	.007b
CIT_Scop_retest	54.5	132.5	-1.011	0.312	.319b
CIT_Optimism_retest	25.5	103.5	-2.685	0.007	.006b
CIT_Satrisfactie_retest	49	127	-1.329	0.184	.198b
CIT_Sentimente_pozitive_retest	16	94	-3.236	0.001	.001b
CIT_Sentimente_negative_retest	29.5	107.5	-2.457	0.014	.012b

GE test/retest. Testul Wilcoxon (diferența rangurilor pentru două eșantioane perechi) ne arată că nivelele de manifestare ale dimensiunilor Stării de bine (WB) sunt semnificativ mai ridicate la adolescenții care au participat la intervenția psihologică (GE/retest) față de etapa inițială (GE/test).

Suport (Z=-3.065, p=0.002)	Comunitate (Z=-3.087, p=0.002)
Încredere (Z=-3.271, p=0.002)	Respect (Z=-3.464, p=0.001)
Singurătate (Z=-3.464, p=0.001)	Angajament (Z=-3.464, p=0.001)
Aptitudini (Z=-3.464, p=0.001)	Învățare (Z=-3.022, p=0.003)
Realizare (Z=-3.464, p=0.002)	Autoeficacitate (Z=-3.317, p=0.001)
Prețuire (Z=-3.271, p=0.001)	Autonomie (Z=-3.464, p=0.001)
Scop (Z=-3.564, p=0.001)	Optimism (Z=-3.464, p=0.001)
Satisfacție (Z=-3.357, p=0.001)	Sentimente pozitive (Z=-3.464, p=0.001)
Sentimente negative (Z=-3.213, p=0.001)	

Tabel 3. Testul Wilcoxon pentru dimensiunile Comprehensive Inventory of Thriving (CIT), GE test-retest

Variabila	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
CIT_Suport_retest - CIT_Suport_test	-3.065 ^b	0.002
CIT_Comunitate_retest - CIT_Comunitate_test	-3.087 ^b	0.002
CIT_Incredere_retest - CIT_Incredere_test	-3.271 ^b	0.001
CIT_Respect_retest - CIT_Respect_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Singuratate_retest - CIT_Singuratate_test	-3.464 ^c	0.001
CIT_Angajament_retest - CIT_Angajament_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Aptitudini_retest - CIT_Aptitudini_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Invatare_retest - CIT_Invatare_test	-3.022 ^b	0.003
CIT_Realizare_retest - CIT_Realizare_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Autoeficacitate_retest - CIT_Autoeficacitate_test	-3.317 ^b	0.001
CIT_Pretuire_retest - CIT_Pretuire_test	-3.271 ^b	0.001
CIT_Autonomie_retest - CIT_Autonomie_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Scop_retest - CIT_Scop_test	-3.464 ^b	0.001

CIT_Optimism_retest - CIT_Optimism_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Satisfactie_retest - CIT_Satisfactie_test	-3.357 ^b	0.001
CIT_Sentimente_pozitive_retest CIT_Sentimente_pozitive_test	-3.464 ^b	0.001
CIT_Sentimente_negative_retest CIT_Sentimente_negative_test	-3.213 ^c	0.001

GC test/retest. Testul Wilcoxon ne arată diferențe ne semnificative pentru GC în etapele de test și retest.

Tabelul 4. Testul Wilcoxon pentru dimensiunile Comprehensive Inventory of Thriving (CIT), GC test-retest

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
CIT_Suport_retest - CIT_Suport_test	-3.184	0.001
CIT_Comunitate_retest - CIT_Comunitate_test	-3.197	0.001
CIT_Incredere_retest - CIT_Incredere_test	-3.158	0.002
CIT_Respect_retest - CIT_Respect_test	-3.423	0.001
CIT_Singuratate_retest - CIT_Singuratate_test	-3.488	0.001
CIT_Angajament_retest - CIT_Angajament_test	-3.420	0.001
CIT_Aptitudini_retest - CIT_Aptitudini_test	-3.557	0.001
CIT_Invatare_retest - CIT_Invatare_test	-3.242	0.001
CIT_Realizare_retest - CIT_Realizare_test	-3.502	0.001
CIT_Autoeficacitate_retest - CIT_Autoeficacitate_test	-3.342	0.001
CIT_Pretuire_retest - CIT_Pretuire_test	-3.342	0.001
CIT_Autonomie_retest - CIT_Autonomie_test	-3.623	0.001
CIT_Scop_retest - CIT_Scop_test	-3.556	0.001
CIT_Optimism_retest - CIT_Optimism_test	-3.321	0.001
CIT_Satisfactie_retest - CIT_Satisfactie_test	-3.424	0.001
CIT_Sentimente_pozitive_retest - CIT_Sentimente_pozitive_test	-3.321	0.001
CIT_Sentimente_negative_retest - CIT_Sentimente_negative_test	-3.261	0.001

CONCLUZII

Bunăstarea psihologică are o relație semnificativă cu sănătatea fizică și mentală. Bunăstarea psihologică este de obicei conceptualizată ca o combinație de stări afective pozitive, cum ar fi fericirea (perspectiva hedonică) și funcționarea cu eficacitate optimă în viața individuală și socială (perspectiva eudaimonică) [2,p.1-11].După cum a sintetizat F. Huppert, „Bunăstarea psihologică este despre viața care merge bine. Este combinația dintre a te simți bine și a funcționa eficient” [4,p.137-164]

În urma intervenției psihologice, dimensiunile bunăstării psihologice s-au ameliorat, adolescenții participanți la intervenția psihologică au raportat o creștere a autonomiei, a încrederii în sine, a sentimentului de apartenență și sprijin în grup,un nivel mai mare de autocontrol, conștientizarea aptitudinilor, resurselor personale și importanța de a fi valorificate pentru creșterea personală și experimentarea vieții cu mai mult sens și semnificație. Deasemenea s-a evidențiat creșterea imaginii de sine, de acceptare, validare și încredere în propriul potențial,în puterea și sprijinul grupului și al comunității.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGHEL F., BALICA M., FARTUȘNIC C., et al. *Violența în școală*. Buzău: Alpha, 2006. 13 p. ISBN (10) 973-7871-47-2 ; ISBN (13) 978-973-7871-47-3
2. DECI E. L, RYAN R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, 1–11p.[citat 20.10.2022]. Disponibil: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9018-1>
3. Global status report on violence prevention 2014. site-ul web al OMS (www.who.int) vii,10-17p. ISBN 978 92 4 156479 3
4. HUPPERT F.A. Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2009, vol. 1.137–164p.
5. MICLEA M. *Arta de a trăi în vremuri de criză*. 2020. [citat 27.10.2022]. Disponibil: <https://www.g4media.ro/mircea-miclea-arta-de-a-trai-in-vremuri-de-criza.html?fbclid=IwAR1UlnTSjqDzbALL9CxYYGjpbIYqYekpyoLqUZJtavDWmoy5hUYvVixJI>
6. MITULESCU S., SCODA D. A., ȘANDRU I., ZAMBETA E. *Violența școlară*. București: Institutul de educație ale Științei, 2015, 2016. 7-8p.
7. Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Aprobabil prin Hotărârea Guvernului nr.381/2019. [citat 27.10.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf.
8. SÎRBU A., POTĂNG A. Abordări conceptuale ale calității vieții și dezvoltării regionale durabile. In: *Intellectus*. 2015, nr. 1, pp. 92-99. ISSN 1810-7079.96,97p.
9. SORGENTE A., ZAMBELLI M., TAGLIABUE S. et al. The comprehensive inventory of thriving: a systematic review of published validation studies and a replication study. *Curr Psychol* .2021. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02065-z>
10. SU R., TAY L., & DIENER E. The development and validation of Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2014. <http://doi.org/10.1111/aphw.12027>.251-279p.
11. WIESE C. W., TAY L., SU R., & DIENER, E. Measuring thriving across nations: Examining the measurement equivalence of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 10(1), 2018.127-148p.

TIPOLOGIA COMUNICĂRII ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE

TYOLOGY OF COMMUNICATION IN THE LITERATURE

Tatiana PETCU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctorand. (MOLDOVA)

E-mail: petcu.tatiana@upsc.md

CZU:316.77

Rezumat

Comunicarea, se definește ca performanța de a descifra sensul, semnificația, conotația și denotația legăturilor sociale, organizate sau dezorganizate, cu ajutorul simbolurilor, semnelor, reprezentărilor și altor modalități de modelare informațională, în scopul declanșării, obținerii stabilității, amplificării, diminuării, amânării sau stopării unor comportamente (conduite) individuale sau de grup. Pentru relațiile sociale și implicit pentru relațiile publice, comunicarea reprezintă o componenta esențială, o stare de spirit și un instrument. Ea este, în același timp, o forță motrice a progresului, calea spre înțelegere, armonie și dreptate, dar și o sursă a conflictelor, a neînțelegerilor.

***Cuvinte-cheie:** comunicare, emițător, receptor, mesaj, verbal, nonverbal, tipologie.*

Abstract

Communication is defined as the performance of deciphering the meaning, significance, connotation and denotation of social ties, organized or disorganized, with the help of symbols, signs, representations and other ways of informational modeling, in order to trigger, achieve stability, amplify, diminish, postpone or stopping individual or group behaviors (conduct). For social relations and implicitly for public relations, communication is an essential component, a state of mind and a tool. It is, at the same time, a driving force of progress, the path to understanding, harmony and justice, but also a source of conflicts and misunderstandings.

***Key-words:** communication, sender, receiver, message, verbal, nonverbal, typology.*

Procesul de comunicare reprezintă o perindare de evenimente cu privire la următoarele aspecte: inițiativa de a transmite un sens, exprimarea intenționată a unui mesaj într-un anumit limbaj, cât și acțiunea de transmitere și receptare a acestui mesaj.

Interacțiunea umană presupune o varietate de dificultăți și conflicte, din acest motiv tipurile de comunicare umană se dovedesc a fi infinit de diverse. Comunicarea este clasificată după mai multe criterii, astfel, după criteriul direcției de comunicare, deosebim două tipuri:

- comunicare verticală, de exemplu între părinți și copii, șef și subordonați;
- comunicarea orizontală, cum ar fi comunicarea fraților apropiați de vârstă, comunicarea colegilor la locul de muncă, etc.

În cazul unei comunicări, răspunsul receptorului la mesajul transmis ne demonstrează dacă acesta a fost bine înțeles, dacă s-a făcut comunicarea corect. Reacția respectivă se numește feedback și încheie cercul comunicării deoarece receptorul, la rândul său, codifică o

informație și o comunică transmițătorului. Putem deci considera ca în procesul comunicării rolurile se schimbă mereu: receptorul devine transmițător și invers.

După natura scopurilor sale, distingem următoarele tipuri de comunicare:

- comunicarea ca scop în sine. Un exemplu ar fi comunicarea între prieteni, rude; Încă o dată este demonstrat faptul că comunicarea construiește relațiile, legăturile dintre noi.
- comunicarea ca mijloc de realizare a unui obiectiv extern în legătură cu aceasta, include comunicarea managerială, pedagogică, ș.a. În acest caz, scopul este în afara procesului de comunicare în sine: acesta constă în atingerea scopurilor organizației, întreprinderii, instituției de învățământ etc.

Conform cercetărilor realizate de Luminița Iacob, comunicarea poate fi clasificată după:

1. **Nivelul interacțiunii**, care se referă la comunicarea interpersonală;
2. **Finalitățile comunicării**, putem distinge comunicarea informativă, persuasivă, ș.a;
3. **Codurile utilizate**, conform acest criteriu deosebim 3 tipuri de comunicare: verbală, paraverbală și nonverbală;
4. **Conținuturile dominante**, se referă la comunicarea referențială, atitudinală, ș.a;
5. **Sprijinul informațional**, deosebim comunicare digitală, analogică etc;
6. **Raporturile dintre parteneri**, remarcăm comunicarea verticală și orizontală;
7. **Feedbackul**, comunicarea nelateralizată sau cea lateralizată [1].

Înțelegerea tipurilor de comunicare oferă posibilitatea oamenilor să își dezvolte abilitățile de comunicare, așa cum acestea sunt indispensabile în orice activitate. În literatura de specialitate mai întâlnim o clasificare a comunicării după componența persoanelor ce participă la procesul de comunicare, aici distingem:

1. Comunicarea intrapersonală, acest tip de comunicare este echivalat cu o discuție cu sine, adică un monolog intern;
2. Comunicarea interpersonală reprezintă modelul ideal de comunicare care implică doi sau mai mulți comunicanți, este o comunicare directă și personalizată;
3. Comunicarea de grup, aceasta se realizează în cadrul unui grup, între grupuri, individ-grup;
4. Comunicarea de masă are loc atunci când un mesaj este primit de un număr mare de persoane.

În lucrarea „*Teoria Comunicării*”, Sultan Craia descrie succint tipurile comunicării, clasificate după mai multe criterii. Inițial, comunicarea este diferențiată pe regnuri, astfel, autorul deosebește 2 tipuri de comunicare:

1. Comunicarea umană;
2. Comunicarea animalelor.
3. Comunicarea umană, la rândul ei, este divizată în alte două forme de comunicare:
4. Din punct de vedere rațional. În opinia autorului, comunicarea umană din punct de vedere relațional reprezintă comunicarea în cadrul speciei sau cu alte specii, comunicarea religioasă etc.
5. Din punct de vedere al mijloacelor: comunicarea verbală și non-verbală. [2]

Oamenii fac schimb de informații în mod constant, ceea ce înseamnă că întotdeauna fie primim sau oferim informații. Când are loc comunicarea, transmitem mesajul de obicei într-unul din două moduri:

1. Verbal (oral sau scris)
2. Nonverbal.

Comunicarea verbală reprezintă comunicarea prin intermediul cuvintelor, ceea ce înseamnă că procesul de schimb de informații și interacțiunea emoțională între oameni sau grupuri are loc prin folosirea mijloacelor de vorbire.

Acest tip de comunicare este direct, are un pregnant caracter subiectiv, comportă un grad ridicat de interactivitate și are un puternic impact psihologic. Comunicarea verbală, în care mesajul este transmis prin vorbire, se distinge de comunicarea non-verbală, unde influența are loc prin intonație, modificări a expresiei faciale/postură, prin gesturi și alte mijloace non-verbale.

Vorbirea umană este utilizată ca un sistem de semne fonetice care este construit pe baza vocabularului și a sintaxei. Vocabularul reprezintă un set de cuvinte care alcătuiesc o limbă. Sintaxa este constituită din totalitatea mijloacelor și a regulilor specifice limbii.

Cu ajutorul vorbirii, informația este codificată și decodificată: emițătorul codifică în procesul de vorbire, iar receptorul decodifică această informație în procesul de ascultare. În funcție de direcția fluxului vorbirii în timpul comunicării, distingem vorbirea dialogică și vorbirea monolog.

Dialogul constituie o formă de vorbire formată dintr-un schimb de enunțuri – replici. Există următoarele tipuri de dialog: dialog informativ; dialog prescriptiv; dialog - un schimb de păreri; dialog în scopul stabilirii sau reglementării relațiilor interpersonale; dialog inactiv (poate fi o comunicare emoțională sau o conversație intelectuală). Monologul, discursul monolog este un tip de vorbire care este complet sau parțial fără legătură (spre deosebire de discursul dialogic) cu discursul interlocutorului într-un context semnificativ și structural.

Comunicarea verbală are două forme:

- ❖ orală
- ❖ scrisă.

Comunicarea orală este un discurs sonor folosit pentru comunicarea directă. Din punct de vedere istoric, aceasta este prima formă de vorbire, comunicarea orală a apărut mult mai devreme decât cea scrisă.

Forma materială a vorbirii orale sunt sunetele pronunțate de către om. De acest fenomen sunt legate posibilități bogate de intonație ale vorbirii orale. Intonația este creată de melodia vorbirii, de intensitatea vorbirii, de durata, de creșterea sau încetinirea ritmului vorbirii și de timbrul pronunției.

În vorbirea orală, un rol primordial îl are: locul accentului logic, gradul de claritate al pronunției, prezența sau absența pauzelor. Comunicarea orală are o diversitate de intonație încât poate transmite toată bogăția sentimentelor, experiențelor, dispozițiilor, opiniilor umane.

Percepția vorbirii orale în comunicarea directă este sporită de expresiile faciale și gesturile persoanei care vorbește. Deci, un gest poate exprima o stare emoțională, acord sau dezacord, surpriză etc. Toate aceste mijloace lingvistice și extralingvistice ajută la creșterea semnificației semantice și a bogăției emoționale a vorbirii. Una dintre caracteristicile comunicării orale este incapacitatea de a reveni la un anumit moment al vorbirii din nou, din cauza căreia vorbitorul este forțat să gândească și să vorbească în același timp, adică se gândește direct în proces.

O caracteristică de bază a comunicării scrise este că aceasta nu se desfășoară într-un spațiu temporar, ci într-un spațiu static. Acest lucru oferă scriitorului de a gândi prin scris, de a reveni la ceea ce deja a scris, de a reformula propoziții/fraze, de a substitui cuvinte, apelarea la dicționare, etc. Scrisul a apărut din cele mai vechi timpuri, din motivul că oamenii s-au confruntat în timp cu nevoia de a transmite informații în anumite cazuri în care comunicarea orală directă era imposibil de realizat.

Cu siguranță, istoria comunicării în scris reprezintă una dintre cele mai importante pagini din istoria dezvoltării culturii umane. Esențial este faptul că trebuie să cunoaștem istoria scrisului, aceasta demonstrând înaintarea omenirii pe calea progresului. Principala funcție a comunicării scrise este fixarea vorbirii orale, menținerea acesteia în timp și spațiu.

Comunicarea orală sau scrisă, are propriile sale caracteristici. Comunicarea orală, de regulă, este asociată cu semne de contact și imediate, în timp ce comunicarea scrisă este asociată cu semne de distanță și mediere. Textul scris conține forme complexe de gândire, reflectate în forme lingvistice mai complexe. Comunicarea scrisă are nevoie de reflecție, este supusă unor reguli lexicale și gramaticale mai stricte.

Comunicarea orală nu permite modificarea mesajului, cu excepția unor clarificări sau precizări, spre deosebire de informația scrisă, care poate fi returnată și, în cazul în care este necesar, revizuită de către autor.

Comunicarea nonverbală reprezintă limbajul corpului: expresiile faciale, gesturile, aspect și chiar postura utilizată în procesul de vorbire, etc. Astfel, pe lângă mesajul verbal, prin intermediul comunicării nonverbale sunt transmise sentimente și atitudini.

Există situații când semnele nonverbale contrazic comunicarea verbală, acest lucru afectând sensul mesajului. În conformitate cu cercetările din domeniu, 55% dintre mesaje sunt percepute prin expresii faciale, posturi și gesturi, iar 38% prin intonații și modulații ale vocii. Din acest fapt rezultă că atunci când vorbim, destinatarul percepe doar 7% prin intermediul cuvintelor. Această cercetare ne demonstrează că modul în care vorbim este mai important decât cuvintele pe care le spunem.

Majoritatea formelor și mijloacelor de comunicare non-verbale ale unui om sunt înnăscute și îi permit să interacționeze cu alți oameni, să realizeze o înțelegere reciprocă la nivel emoțional și comportamental. Datorită comunicării non-verbale, oamenii se dezvoltă psihologic chiar înainte de a învăța să vorbească.

Mai mult ca atât, comportamentul non-verbal în sine contribuie la dezvoltarea și îmbunătățirea capacităților de comunicare ale unei persoane, în urma cărora aceasta devine mai capabilă de contacte interpersonale. În majoritatea cazurilor, comunicarea non-verbale nu este conștientă, deoarece exprimă emoțiile și atitudinile reale ale unui participant la procesul de comunicare.

Fiecare om se află în permanență într-o ipostază care poate fi interpretată într-un anumit fel și îl poate caracteriza. Cea mai bună metodă de a studia tehnicile de comunicare este observarea propriilor gesturi și a celor din jur. În același timp, utilizarea abilității a comunicării non-verbale este necesară zi de zi și oferă doar avantaje în toate domeniile activității umane.

Din comunicarea nonverbală fac parte:

- aspectul exterior al omului
- contactul vizual

- mimica
- gesturile
- comportamentul acestuia
- felul în care face mișcări de orice fel.

Toate aceste lucruri pot forma o imagine despre om înainte ca acesta să rostească un cuvânt.

Funcțiile comunicării non-verbale au fost evidențiate de mai mulți cercetători. În Conform cercetărilor realizate de Watson și Hill, comunicarea non-verbală are următoarele funcții:

- *accentuarea comunicării verbale*, acest lucru se datorează faptului că semnalele non-verbale vin să întărească mesajului verbal;
- *complementaritatea*, prin dispunerea unor informații adăugătoare care vin să confirme ori iners, să infirme mesajul verbal;
- *contextualizarea*, prin care se presupune sensibilizarea afectivă ori persuasivă a receptorului în procesul de comunicare
- *substitutivă*, adică are loc înlocuirea exprimării verbale în totalitate, de exemplu limbajul surdo-muților;
- *manipulatorie*, prin care se urmărește atingerea scopului urmărit. [3]

Comunicarea reprezintă un proces extrem de divers. În literatura de specialitate, sunt enumerate mai multe tipuri de comunicare, clasificate după anumite criterii. În același timp, ca și în situația cu definirea aceste noțiuni, oamenii de știință nu au ajuns la o tratare unică la ceea ce este considerat un tip de comunicare. Se presupune că trăsăturile tipologice ale comunicării se datorează naturii lor, iar trăsăturile specifice se datorează orientării subiectului. Varietățile de comunicare caracterizează și determină rolul și mijloacele participanților, precum și însăși situația de contact

BIBLIOGRAFIE

1. IACOB L. *Cercetarea comunicării astăzi*. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996, p.179.
2. SULTAN C. *Teoria comunicării*. București.
3. WATSON J., HILL A. *A Dictionary of Communication and Media Studies*. London, Edward Arnold, 1993, p. 40.
4. Comunicarea: definire tipologie.
<https://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/Comunicarea-definire-tipologie82.php>

INFLUENȚA STRESULUI ASUPRA SECURITĂȚII PSIHOLOGICE A COPILULUI ÎN UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INOVATIVE

THE INFLUENCE OF STRESS ON THE CHILD'S PSYCHOLOGICAL SECURITY IN THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Cristina POPESCU

Universitatea Americană din Moldova, doctorand (MOLDOVA)

E-mail: Crystal.popi@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0001-8986-7089

CZU: 159.944-053.2:004.738.5

Rezumat

Așa cum accesibilitatea la mass-media și la tehnologiile digitale, este, oarecum un fenomen recent, și datele cu referire la influența acesteia asupra sănătății psihologice a copilului, sunt limitate. Pe de altă parte, platformele digitale oferă instrumente pentru hărțuirea cibernetică (cyber-bullying). Unele țări prezintă dovezi ale creșterii hărțuirii cibernetice [12].

Pe măsură ce adoptarea rapidă a tehnologiilor digitale și a rețelelor sociale de către copii și tineri continuă, este importantă abordarea adecvată, care ar minimiza riscurile fără a se recurge la restricționarea oportunităților și beneficiilor considerabile pe care le oferă tehnologiile digitale.

Copiii, tinerii, cât și familiile acestora ar trebui încurajați în participarea online, dar și educați cu privire la utilizarea acestor tehnologii pentru a preveni riscurile.

***Cuvinte-cheie:** securitate psihologică, tehnologii digitale, cyber-bullying, stres.*

Abstract

Just as accessibility to media and digital technologies is somewhat of a recent phenomenon, data on its influence on children's psychological health is limited. On the other hand, digital platforms provide tools for cyber-bullying. Some countries show evidence of increasing cyberbullying [12].

As the rapid adoption of digital technologies and social networks by children and young people continues, it is important to address the appropriate approach that would minimise risks without resorting to restricting the considerable opportunities and benefits that digital technologies offer. Children, youth and their families should be encouraged to get into online, but also educated about the use of these technologies to prevent risks.

***Keywords:** psychological security, digital technologies, cyber-bullying, stress.*

Introducere

În ultimii ani, utilizarea tehnologiilor este în creștere. Raportându-ne la rezultatele din 2015 ale Programului Internațional de Evaluare a Elevilor (PISA), care spun că 95% din elevi începând cu vârsta de 15 ani, din țările OECD, au conexiune la internet acasă [13].

Nu fac excepție nici preșcolarii, la care cercetările vorbesc, la fel despre o creștere a utilizării tehnologiilor și acomodării tot mai bune a acestora cu diferite tipuri de gadgeturi. Chiar înainte de a fi expuși cărții [14].

Creșterea utilizării mediului online a dus la reproducerea cercetărilor referitoare la explorarea legăturilor potențiale dintre bunăstarea emoțională, sănătății mintale și utilizarea tehnologiilor la copii.

În ultimii ani, cercetările s-au concentrat mai mult pe aspectele psihologice ale utilizării tehnologiilor, decât pe cele fiziologice [1].

Unele cercetări citează principiul ”Goldilocks” în utilizarea tehnologiilor, ceea ce ar presupune că o angajare moderată în mediul online și utilizarea diferitor tipuri de gadgeturi, poate fi benefică starea de bine mintală și conexiunea dintre adolescenți [16].

Donald Hebb, (1949) spunea: ”Neuronii care se declanșează împreună, se conectează împreună”. În primii 3 ani de viață creierul copilului poate face aproximativ 1 mln. de noi conexiuni pe secundă, ceea ce este absolut necesar pentru dezvoltarea diferitor funcții ca auditivă, limbajul și cogniția [3]. Perioadele senzitive în copilăria timpurie și adolescență, atunci când are loc dezvoltarea și reorganizarea critică a creierului, pot fi influențate de experiențele și factorii de mediu, care pot afecta funcționarea viitoare a acestuia.

A fost nimită ”perioadă critică” din convingerea că aceasta ar fi presupus a fi o fereastră a oportunităților pentru dezvoltarea creierului în acea perioadă, care nu trebuie nicicum omisă, căci altfel duce la deficiențe și goluri în dezvoltarea diferitor abilități. Dar s-a dat prioritate termenului de ”perioadă senzitivă” în loc de cel ”critic”, așa cum cercetările au demonstrat plasticitatea creierului și că, chiar dacă are loc deprivare cognitivă și aceasta are un efect dur asupra creierului și funcțiilor cognitive la copii, în cazul în care copilul este mutat într-un alt mediu, unele procese cognitive pot fi redobândite. Aceasta vorbește despre plasticitatea creierului și că aceasta la rândul ei prezintă o bază a procesului de învățare.

Raportându-ne la cele menționate mai sus și făcând apel la cercetările făcute asupra influenței jocurilor la calculator asupra sănătății mintale a copiilor, menționăm că rezultate mai multor cercetări sunt contradictorii și încă în dezbateri, care ulterior au arătat rezultate adverse celor spuse mai sus, ceea ce ia făcut pe unii cercetători să utilizeze noțiunea de ”utilizarea internetului în exces” în locul celei de ”Tulburarea de jocuri”. Astfel, mai multe cercetări vorbesc despre efectele pozitive a jocurilor la calculator asupra, atât a copiilor cât și a maturilor, cum ar fi dezvoltarea memoriei, orientării spațiale și a percepției acesteia, atenției și vitezei de procesare [9].

Iar cercetările făcute asupra utilizării social media de către copii și adolescenți, arată ca aceasta fiind un mod de stimulare a relațiilor dintre copii, comunicarea în mediul online având un efect pozitiv asupra calității relației de prietenie dintre copii, cât și a capitalului social.

Atunci când se confruntă cu un factor de stres, cu o provocare sau amenințare, corpul uman secretă cortizolul care are rolul în a pregăti organismul să reacționeze la stres, activând ”lupta sau fuga”.

Cannon, în modelul teoretic ”Lupta sau fuga de stres” [2] spune că anumiți factori amenințatori exteriori provoacă lupta sau fuga, care implică în sine un nivel crescut al activității și excitării. Iar schimbările la nivel fiziologic (activitatea și excitarea crescută) îl face pe individ să scape de surse de stres. La persoanele sănătoase, cortizolul urmează un

model ciclic, ajungând la vârf după trezire și apoi mergând într-o scădere bruscă înainte de culcare. Nivelurile cronice ridicate sau scăzute de cortizol, pot avea efecte negative asupra fiziologiei umane și asupra sănătății psihologice a acestuia. Însă, un lucru important de menționat este că nivelurile subiective de stres nu reflectă, neapărat, nivelul de stres fiziologic [6].

Perioadele de mai mult de 3 ore pe zi de utilizare TIC ar putea afecta nivelul de cortizol la copii (Wallenius, 2010).

Stresul poate fi măsurat prin markeri biologici cum ar fi cortizolul, sau markerii subiectivi care se referă la percepția stresului de către respondent. Unii copii pot utiliza mass-media într-o măsură mai mare ca răspuns la factori stresanți, căutând divertisment online pentru a gestiona, cumva stresul (Russoniello, O'Brien and Parks, 2009). Iar unele cercetări, arată chiar, că unii copii pot apela la jocurile pe calculatorul și/sau în mediul online pentru că acestea duc la o scădere tranzitorie a stresului fizic și le îmbunătățește starea de spirit după joc (Leung, 2007).

În teoria Sindromul General de Adaptare a lui Selye (1956) se vorbește despre 3 etape a stresului:

- *etapa de alarmă*, care se referă la mobilizarea organismului de a întâmpina și rezista factorului de stres;
- *etapa rezistenței*, presupune utilizarea strategiilor de coping pentru a face față factorilor de stres;
- *etapa epuizării*, atunci când rezistența nu a făcut față factorilor de stres, coping-ul se epuizează.

Holmes și Rahe (1967) au dezvoltat un Orar al Experiențelor Recente (SRE) care oferă respondenților o listă detaliată a unor posibile schimbări sau evenimente în viață. Acest lucru a demonstrat că persoanele care și-au pierdut soțul/soția sau/și un membru apropiat al familiei manifestă același nivel al stresului cu o persoană care recent a avut două vacanțe.

Oricum, în acest orar nu s-a ținut cont de următoarele aspecte:

- evaluarea individuală a evenimentului
- problema evaluărilor retrospective
- experiențele de viață pot interacționa una cu alta
- care este rezultatul a unor serii de experiențe de viață?
- factorii de stres pot fi termen scurt sau în desfășurare

De aceea este important de a ține cont de rolul evaluării stresului. Așa cum spunea Lazarus [12], stresul implică o tranzație între indivizi și lumea lor exterioară și că răspunsul la stres poate fi provocat dacă individul evaluează un eveniment potențial stresant ca fiind, de fapt, stresant.

Siguranța psihologică ca stare de protecție a individului împotriva amenințărilor externe este asigurată de un astfel de comportament care nu necesită risc nejustificat și are ca scop soluționarea constructivă a sarcinilor de viață. Printre factorii determinanți psihologici care stau la baza funcționării sigure a unui individ, se pot evidenția sănătatea psihologică, responsabilitatea, încrederea, bunăstarea psihologică. I. V. Dubrovina definește sănătatea psihologică ca un set dinamic de proprietăți mintale care asigură armonia între diferitele aspecte ale personalității unei persoane, între o persoană și societate, precum și posibilitatea funcționării depline a unei persoane pe parcursul vieții. (Dubrovina, 2009).

O. S. Shiryeva, explorând bunăstarea psihologică și modelele sale în condiții extreme de viață, înțelege acest fenomen psihologic ca un set de resurse personale care asigură succesul subiectiv și obiectiv al unui individ în sistemul ”subiect-mediul”, care este atât o condiție, cât și un indicator al funcționării depline a personalității în condiții extreme ale vieții.

Atunci când copilul simte frică, neputință și vinovăție în interacțiunea cu alte persoane drept urmare a insatisfacției nevoilor de siguranță și satisfacție, conform teoriei socio-culturale a lui K. Herney, evoluează ostilitatea (Ricerca Educativa, 2013).

Cyberbullyingul prezintă o problemă semnificativă care afectează astăzi tinerii. Conform statisticilor 7 din 10 tineri sunt supuși cyberbullying-ului [18].

Când se discută, însă despre predispunerea tinerilor pentru atac, nu întotdeauna se ia în considerație rolul adultului în „formarea” vulnerabilității tânărului din perioada copilăriei. Dacă am fi examinat comportamentul maturilor, atunci vom constata, cât de des maturul subliniază neputința copilului. Prin urmare putem menționa că schimbarea comportamentului maturului este în stare să reducă dependența copilului și să-i ofere dreptul de a-și folosi capacitățile proprii pentru a preveni orice atac. Este destul de dificil să înțelegem cum am putea reduce dependența copiilor față de cei adulți când susținem că copiii trebuie să ceară ajutor de la părinți. Indiferent de această mică contradicție, susținem că măbind independența copiilor, apoi a tinerilor reducem neputința lor și nu o perpetuăm. Aceasta este foarte important pentru că uneori părinții nu sunt lângă copiii lor. Copiii trebuie să fie ajutați de către mături să reziste atacului maltratării, învățându-i diverse îndemnări și strategii de prevenire a atacului atunci, când părinții nu pot interveni [18].

Am putea enumera așa numiții factori de protecție care se referă la caracteristicile individuale sau de mediul care se ivesc pentru a facilita rezultate mai bune în ciuda riscurilor existente. Factorii de protecție presupun reducerea dezvoltării și funcționării sistemului. Prin urmare voi menționa 2 categorii de factori:

A. Copilul însuși:

- capacitatea de a conceptualiza problemele, strategiile și soluțiile;
- capacitatea de a descrie situația actuală și a-și imagina viitorul;
- capacitatea de a visa;
- capacitatea de a identifica și defini experiența emoțională;
- prezența sistemului etic de valori, dorința de a fi cinstit și de a demonstra integritatea;
- capacitatea de a folosi competența și succesul pentru a diminua anxietatea;
- dorința de a cunoaște și înțelege;
- interesul cu cei de o vârstă și comunicarea cu adulții;
- dorința de a se alătura unui grup care are același interese;
- control asupra impulsurilor interne;
- calități intelectuale și organizaționale;
- sănătate bună.

B. Familia:

- conferă identitatea culturală;
- pregătește copilul pentru rolurile de adult și educă responsabilitatea;
- oferă sprijin în perioada de stres, experimentare și dificultăți;
- poate oferi acceptare necondiționată;

- poate ajuta la definirea și exprimarea emoțiilor;
- oferă încurajare și laudă în caz de competență;
- capacitatea de a oferi spațiu pentru acțiunile independente [4].

Comenius I. A. vorbește despre faptul că creierul copilului inițial se aseamănă cu ceara moale pe care o poți modela. Și că modelarea această se datorează imaginilor care provin din simțuri [5]. El menționează că copiii asimilează nenumărate lucruri foarte repede. Prin asta, Comenius oferă un rol deosebit de important educației și celui care se ocupă de educare [5].

Fiind teolog, I. A. Comenius s-a referit la educația globală ca la un moment practic al filosofiei, care trebuie să se desfășoare cu naturalețe și cu participarea activă a subiectului la propria formare. Atât I. A. Comenius, cât și J. Locke consideră că educația se constituie din două părți: intelectuală și morală. Valorile morale din care s-ar constitui moralitatea lui I. A. Comenius sunt: prudența, cumpătarea, dreptatea, tăria de caracter, adevărul, onestitatea. Analizată în ansamblul ei, valoarea apare la I. A. Comenius drept virtute, dar cu sensul de moralitate, fapt care este firesc pentru acea perioadă, deoarece conceptul valoare a apărut pentru prima dată cu un secol mai târziu. Pentru J. Locke, a fi virtuos, înseamnă a nu te lăsa furat de pasiuni sau înclinații nefirești, iar virtutea (valoarea) rezidă în acordul dintre normele morale și rațiunea umană [5].

BIBLIOGRAFIE

1. AFIFI T. et al. "WIRED: The impact of media and technology use on stress (cortisol) and inflammation (interleukin IL-6) in fast paced families", *Computers in Human Behavior*, Vol. 81, pp. 265-273, 2018. Disponibil la: <http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2017.12.010>. ;
2. Cannon W. B. *The Wisdom of the Body*. New York. W. W. Norton, 1932:
3. Center on the Developing Child (2009), *Five Numbers to Remember About Early Childhood Development (Brief)*. Disponibil la: <http://www.developingchild.harvard.edu>;
4. CUTASEVICI A. Considerații epistemologice asupra securității personale. Delimitarea educației pentru securitate personală ca obiect epistemic", *Revista științifică nr. 3 (14) 2018 „Acta et commentationes Științe ale educației"*, UST;
5. COMENIUS I. A. *Didactica magna*. București: Editura T.Basilescu, 1970. 198 p;
6. DAVIDSON R. and W. IRWIN. "The functional neuro-anatomy of emotion and affective style", *Trends in cognitive sciences*, 1999. Vol. 3/1, pp. 11-21;
7. DAMASIO A. "A Second Chance for Emotions", in Lane, R. and L. Nadel (eds.), *Oxford University Press*, New York. 2000;
8. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* • anno VI – n. 10 – giugno 2013. ISSN 2038-9736 (in press) / ISSN 2038-9744 (on line)
9. GRIFFITHS M. D. (2017). Dependența comportamentală și dependența de substanțe ar trebui definite prin asemănările lor, nu prin diferențierile lor. Dependență. Publicație online avansată. doi:<https://doi.org/10.1111/add.13828> CrossRef

10. HOPKINS L., BROOKES F. and GREEN J., “Books, bytes and brains: The implications of new knowledge for children's early literacy learning”, *Australasian Journal of Early Childhood*, 2013, Vol. 38/1, p. 23-28, Disponibil la: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=266659007690976;res=IELHSS>.
11. IRWIN L., A. SIDDIQI and C. HERTZMAN. *Early Child Development: A Powerful Equalizer Final Report*, World Health Organization’s Commission on the Social Determinants of Health, 2007;
12. LAZARUS R.S., *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill. 1996;
13. LIVINGSTONE S., STOILOVA M. and KELLY A. *Cyberbullying: Incidence, trends and consequences*. In *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, 2016, pp. 115-120. United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children. New York, USA.
14. OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponibil la: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>;
15. OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> ;
16. OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> ;
17. PRZYBYLSKI, A. and N. WEINSTEIN. “A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis”, *Psychological Science*, 2017, Vol. 28/2, pp. 204-215, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797616678438>.
18. Stop Bullying.gov. *Effects of Bullying*. 2017. Disponibil la: <https://www.stopbullying.gov/at-risk/effects>
19. ДУБРОВИНА И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // *Вестник практической психологии образования*. 2009. № 3. С. 17-21.

CREȘTEREA MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR CA FACTOR DETERMINANT ÎN ALEGEREA UNEI VIITOARE PROFESII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LA DISTANȚĂ

INCREASING STUDENTS' LEARNING MOTIVATION AS A DETERMINING FACTOR IN CHOOSING A FUTURE PROFESSION IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

Evelina GOROBET

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă",

Cercetător științific, doctorand (MOLDOVA)

E-mail: evelinagorobet@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-0122-5362

Corina CAUȘAN

Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”,

Doctor în economie, Conferențiar universitar (MOLDOVA)

E-mail: kausankorina@gmail.com

ORCID ID 0000-0001-5021-6473

Larisa SCHITSKAIA

Uniuersitatea de Stat "Taras Shevcenco» of Transnistria" din Transnistria

Doctor în pedagogie (MOLDOVA)

E-mail: skitskaja@mail.ru

ORCHID ID: 0000-0002-0122-53356

CZU:37.04=111

Rezumat

În condițiile actuale, una dintre sarcinile cele mai importante ale pedagogiei moderne este crearea condițiilor în care studenții într-un timp scurt să stăpânească cantitatea maximă de cunoștințe și să le poată aplica creativ în rezolvarea problemelor practice. Astăzi, sistemul de educație ar trebui să însufle tinerilor aflați în pragul noilor realități dorința de cunoaștere, autoeducare continuă, dezvoltarea competențelor profesionale și să contribuie la formarea aspirațiilor asociate cu dorința de a obține succesul în viață. și o poziție socială adecvată. Acest articol discută studiul realizat de autori, care a făcut posibilă identificarea factorilor psihologici și pedagogici ai motivației educaționale a elevilor și identificarea recomandărilor pentru profesori care vizează creșterea motivației educaționale a elevilor, precum utilizarea formelor moderne, tehnologiilor, metode etc.

***Cuvinte-cheie:** motivație în creștere, motivație educațională, cunoaștere, motivație profesională, învățământ la distanță.*

Abstract

In the current conditions, one of the most important tasks of modern pedagogy is to create conditions under which students in a short time could master the maximum amount of knowledge and be able to creatively apply it in solving practical problems. Today, the

education system should instill in young people, who are on the threshold of new realities, the desire for knowledge, continuous self-education, development of professional skills, and contribute to the formation of aspirations associated with the desire to achieve success in life and an appropriate social position. This article discusses the study conducted by the authors, which made it possible to identify the psychological and pedagogical factors of students' educational motivation and identify recommendations for teachers aimed at increasing students' educational motivation in online learning, such as the use of modern forms, technologies, active methods, etc.

Keywords: *increasing motivation, educational motivation, knowledge, professional motivation, distance learning.*

Interest in learning is the most important factor stimulating the activation of the educational process and influencing the increase in the cognitive abilities of students. In this regard, the creation of conditions for motivating students to cognitive and educational activities is one of the most important problems of modern higher education pedagogy.

Motivation includes a whole range of personal qualities that determine not only the success of training, but also the general socialization of young people, the formation of their worldview positions, moral and value orientations, which are realized both in the profession and in self-development.

The concept of "motivation" originates from the Latin word *movere* - "to move". A. Schopenhauer in the early 19th century wrote an article "Four Principles of Sufficient Reason" where he introduced this concept into science [1].

In modern pedagogy and psychology there is no unified approach to the essence, nature, and structure of motivation. The problem of motivation has been considered by many scientists: Z. Freud, D. Watson, E. Tolman, I. P. Pavlov (behavioural concept of motivation); K. Goldstein, A. Maslow, C. R. Rogers, A. Adler ("Growth Theory" or "Humanistic Psychology"); M. Boss, A.N. Leontiev, J. Nutten, D.N. Uznadze (situational-dynamic motivation); H. Heckhausen, J. Kuhl, J. Beckman, E. Deci and R. Ryan (personal motivation). Also interesting are works on motivation by V.G. Aseev, E.P. Ilyin, V.I. Kovalev, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, D.A. Leontiev, B.F. Lomov, A.K. Markov, etc.

Today, motivation is understood as "an inner urge to action that determines an individual's subjective-personal interest in accomplishing it" [2]. [2]. Motivation is based on motives - that is, aspirations, certain interests, desires, goals, needs, ideals, in which young people make their choices in the field of their behaviour, decision-making, evaluation of their activities. When talking about learning motivation, we should bear in mind specific motivations for cognitive activity, mastering new professional scientific knowledge and applying it in practice.

The student period is a very important period of personal development and formation, during which intensive intellectual development takes place, skills and abilities for the future profession are formed, value orientations and attitudes for later life are formed. Students are young people, full of optimism and eager to demonstrate their abilities and talents as soon as possible.

The objective of higher education institutions is to create a motivation to learn, to create an environment in which students will learn willingly, where they will get satisfaction from the learning process itself, will be active and proactive.

What is at the heart of motivation? What motivates a young person to learn something, to master new disciplines and topics, while wasting a lot of personal time?

The stimulus to educational activity is the desire to assert oneself as a person, to achieve success, to gain recognition from society, to be independent, competent, in demand, to realize the practical importance of knowledge. Having entered the university, a young person expects to acquire professional knowledge, higher education and a diploma of a qualified specialist.

At the heart of learning activity is a whole set of motives that can complement each other, intertwine, some may act as leading, and the rest - secondary. A great role in the formation of motivation is played by socio-psychological characteristics of young people: their interests, attitude towards life, past experience, interpersonal relationships, their environment and, of course, youthful maximalism.

The most important factor determining the success of professional and personal formation of the future specialist is the choice of future profession. A person's fate depends on the right and thoughtful choice of profession, it is a very difficult and responsible moment in the life of a young person. All begins with the purpose: what to become, what level to achieve, where to get the necessary knowledge and skills, the choice of place of study, etc. The goals should always be specific and realistic, for example: to be a pharmacist, a surgeon, a director of television programs, to be a cinematographer. The main motives in the choice of future profession are: the motive of self-actualization, the motive of career, respect, the motive of communication, the motive of stability and the motive of earning. Motivation makes a person purposeful.

Of great importance for professional motivation to the future profession are the interests, aptitudes and abilities of the individual. A person will succeed in the type of activity that will be interesting to him. Motives, such as thirst for knowledge, broadening of horizons, overcoming difficulties, are manifested in the interest. The inclination is a person's desire to engage in a particular activity, to strive not only for the result, but also to enjoy it. But one interest and inclination to a particular type of activity is not enough, you need more to succeed. And for this you need a certain ability. Abilities are the rapid acquisition by a person of professional abilities, skills, leading to the successful performance of any activity.

As part of this study, a survey was conducted among school leavers on the question of choosing a future profession and the criteria for this choice. The survey showed that the "external" motive in choosing a university and a training program is significant for the young generation. It is difficult to disagree with the fact that the relevance of this or that profession, the convertibility of the diploma is really important. However, this fact by itself does not fully clarify the issue of the reasons for the decrease of students' learning motivation, but definitely sets the task of further research searches, including in the scientific literature.

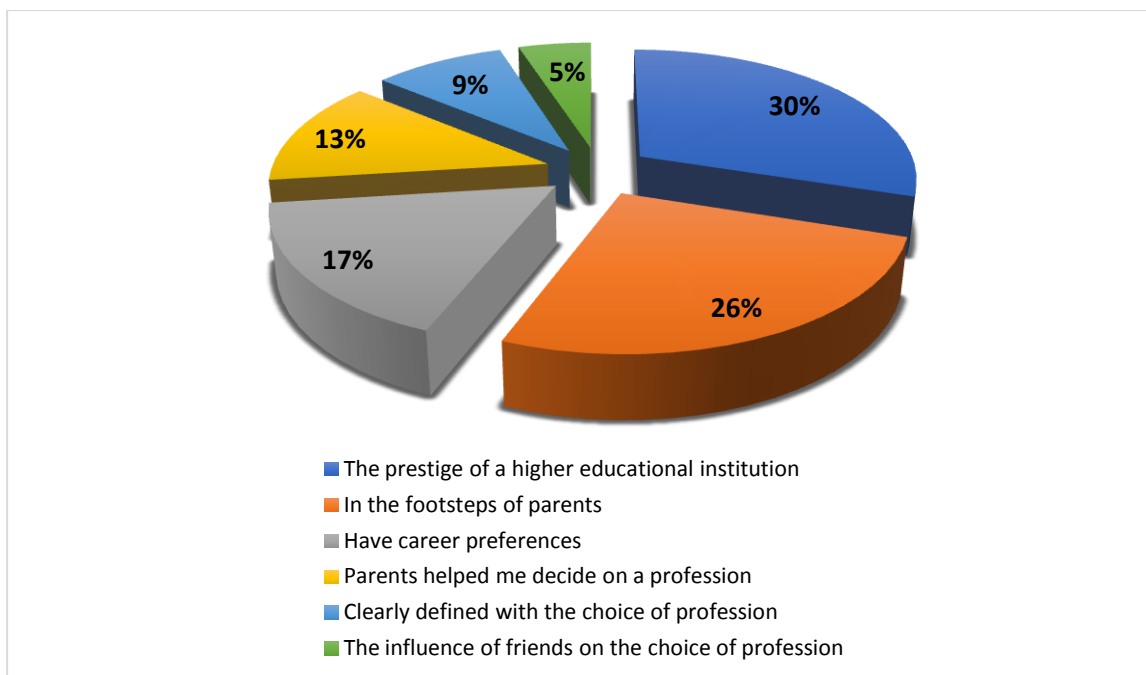


Figure 1. Criteria for choosing a profession for future students

(Source: made by the author based on data from UNESCO. COVID-19: Recommendations to plan distance learning solutions. [1])

Thus, among the respondents 30% of students chose a higher education institution based on its prestige as well as the prestige of the field of study (criterion "prestige of the university or the field of study"); 26% of the respondents do not clearly understand in which professional field they see themselves and choose the field of professional education that their parents have (criterion "in the footsteps of their parents"); 17% of the respondents proceed from how interesting a particular field of study is for them (criterion "interesting field"); 13% of students belong to a group, 13% of students belong to the group for which parents are a great authority: when choosing a university they followed their recommendations (criterion "parents insisted"); 9% of respondents clearly understand what profession they want to get (criterion "favorite business"); 5% of respondents choose an educational institution and an educational program because they do not want to lose friendly contacts with friends (criterion for company with friends, socializing").

So, the leading motive for entering university is interest in the profession. The higher the motivation to master the future profession is, the more effective the educational process will be. If a student approaches the choice of his/her future profession consciously and considers it personally and socially important for him/her, then the learning process will be more productive and the motivation and incentive to accumulate knowledge and independent professional activity will be higher. This is the first and the most important stage of students' learning activity motivation.

Professional formation of students is carried out within the framework of academic activity of higher education institutions. It is interesting to study the transformation of students' motives during their studies at the university.

Based on the experience of teaching, it can be noted that first-year students have a high level of professional and learning motives, but in the second and third years the intensity

of all motivational components of learning of students decreases, in the last years there is an increase in the degree of awareness and unification of various forms of motives of learning [3]. By the end of training not all students are satisfied with their own choice. There is a decrease in the orientation on learning learning activity in the life of students. There can be several reasons for this: students' lack of independent work skills, increasing volume and complexity of the material, lack of free time, lack of understanding of the purpose and importance of learning, doubts about the possibility of employment in the specialty, etc. For example, V.A. Gordashnikov and A.Y. Osin's monograph indicates that "strong" students differ from each other, but not by the level of intelligence, but by the strength, quality and type of motivation [4].

Based on the experience of teaching, it can be noted that first-year students have a high level of professional and learning motives, but in the second and third years the intensity of all motivational components of learning of students decreases, in the last years there is an increase in the degree of awareness and unification of various forms of motives of learning [3]. By the end of training not all students are satisfied with their own choice. There is a decrease in the orientation on learning learning activity in the life of students. There can be several reasons for this: students' lack of independent work skills, increasing volume and complexity of the material, lack of free time, lack of understanding of the purpose and importance of learning, doubts about the possibility of employment in the specialty, etc. For example, V.A. Gordashnikov and A.Y. Osin's monograph indicates that "strong" students differ from each other, but not by the level of intelligence, but by the strength, quality and type of motivation [4].

Motives in the educational process influence learning motivation: achievement motive (goals, success, self-actualization), social motives (to be useful to society, sense of responsibility, moral duty) and communication motive (productive cooperation, creation of full emotional background in communication). Learning motivation is directly influenced by the forms of educational process organization, specifics of the subject, style of pedagogical activity of the teacher and other factors of psychological and pedagogical nature.

One of the important priority conditions of professional training of future specialists in the university should be to prepare students for self-educational activities. For this purpose, the educational process should focus on the formation of students' mobility, the ability to work independently and the ability to adapt to new information and educational technologies.

Thus, the task of higher education institution is to create the most favorable, comfortable conditions for comprehensive professional development of the individual and build on this basis the basis for a successful career and self-identification. At creation of such conditions there is always a high level of motivation and manifestation of students' activity in educational and research activities. In order to ensure the effectiveness of such an educational environment it is necessary to use a systematic approach, which will express a high demand for knowledge in students and professional readiness of teachers to innovate in teaching activities.

To increase motivation in learning on the part of teachers, several recommendations can be pointed out.

1. It is the teacher's responsibility to convince his or her students of the relevance and importance of the taught subject and its practical application in their future profession. The

main thing is to stimulate students for the result, to open for them wide opportunities of practical use of knowledge. As M.N. Krylova writes, "a teacher, in order to motivate a student for successful professional training, needs to prove and show by practical examples that knowledge, abilities, skills and competences formed in his discipline will really be needed in his future professional activity, thereby constantly stimulating interest to study the discipline". [6].

2. Teachers need to master modern forms and technologies of conducting classes. Lectures must not be monotonous, boring, with a dry presentation of facts, but must be interesting, in the form of lively conversation and dialogues. Classes should be filled with different levels of difficulty tasks and cases, games, tests, creative techniques and many other techniques, because they form the necessary skills for the profession. It is necessary to be able to choose exactly that technology of training which in the given situation is most expedient, and, the main thing, to provide high efficiency of its realization in work with students [7]. This will allow students to be in the environment of the future profession. Such integrated classes will show interest, initiative, creativity and success in the results of learning activities.

3. In the process of learning to use active and interactive methods that enhance activity and high motivation of the participants of the educational process. Such methods of motivation in university include: project method, case tasks, brainstorming, debates, round tables, role and business games, problem lectures and seminars, conferences, trainings, case studies, modeling, interviews, discussions, etc. These methods contribute to the development of communicative, organizational, creative abilities of students, the ability to find their own approach to solving the problem, form the skills of independent work and independence of their own judgments. Students learn to think, evaluate, decide and take responsibility, as well as to work in constantly changing conditions.

4. To increase motivation for new knowledge it is important to form a dyad - "teacher-student", to create an atmosphere of trusting cooperation, leading to the disclosure of the inner potential of the student. It is important for a student to see in a teacher a mentor, who can be addressed for help, discuss problems, argue, get approval, carry out joint creative work. The instructor should use an effective form of motivation - to build confidence in the student's own abilities [8]. The teacher should praise, approve students' successes, encourage, demonstrate their achievements during the learning activity for a well-done task. Such an attitude as belief in success forms a positive attitude of a student to the subject, he will have a desire for active academic work.

5. Personal qualities of the teacher play an important role in the development of learning motivation. The teacher should be benevolent, balanced, respectful to his students, responsible, tactful. Be demanding but fair, persistent, firm, not deceptive, keep promises (field trips, psychological tests, etc.). To be trustworthy, to advise, to be considerate, honest, decent. Be optimistic. By the way, the teacher's optimism is transmitted to everyone with whom he or she works. The more optimism, the less irritation, nagging, reproaches, accusations, punishments, despair, the more good mood, cheerfulness, goodwill [9]. The democratic style of pedagogical communication of the teacher with the students should create a positive microclimate in the group, it is necessary to find an individual approach to each student.

Thus, the authors of this article stated the curious fact that students do not necessarily focus on specific subjects in pursuit of mastery goals. If another academic discipline is more conducive to personal development, respondents primarily talk about mastery, in this regard, the authors of this article state.

The authors also emphasize the idea that it is impossible to motivate absolutely all students. Teachers, while playing an important role in identifying the direction of future professional paths, should make clear to their students that they want to motivate them to become worthy and productive members of society.

Table 1. Algorithm of phases and performance

	Activities	The result
1.	Advanced training for teachers in new skills, online teaching methods, and the use of communication technology to deliver online lessons;	Partially implemented
2.	Provision of uninterrupted Internet, especially in remote areas of the country;	Performed at a high level
3.	Conducting preparatory work with Internet service providers and cellular operators to provide moderately priced Internet and improve its quality, particularly in the regions;	Partially implemented
4.	Preparation of online lessons that are broadcast on national TV channels in accordance with the curriculum;	Partially implemented
5.	Conducting outreach to students' parents about their responsibilities and facilitating student participation in distance learning;	Partially implemented
6.	Providing teachers and students with everything they need for distance learning, such as: a computer and/or smartphone, a microphone, a workstation, time, and parental attention;	Performed on a low level
7.	Development of mechanisms to increase students' learning motivation during distance learning, as its absence is the main reason for missing online lessons;	Performed on a low level

Source: compiled by the authors based on EHEAROM-E2020 data. Rome Ministerial Communique. 19 November 2020.

The current situation is an opportunity for humanity to rethink pedagogical methods and principles and to create quality distance education programs. And if the situation in the country does not improve and distance learning continues, there is a need to make preparations for a more effective organization and implementation of such a process.

The unique experience gained during the coronavirus pandemic in 2020 allowed us to test many new educational technologies (mostly digital), determine the actual tasks of further development of this area and formulate proposals for improving the quality of distance learning in the future.

At the same time, distance learning, which has become a lifeline for education in the new extreme conditions, without a number of additional measures aimed at consolidating all the various necessary resources (material, technical, human, etc.), cannot fully replace

traditional learning without compromising the quality of education. And although UNESCO has offered countries a set of specific recommendations for the planning and implementation of distance learning, their implementation is problematic, given the different levels of development of countries, and therefore; and the ability to respond to new challenges. This is quite a real problem for the Republic of Moldova as well. Education systems have made and continue to make efforts to adapt to new conditions. Requirements for the educational process are being revised, and new measures, rules and procedures are being regulated. However, the new realities require additional measures, new approaches and strategies from governments and educational partners. It is clear that educational institutions still have to adapt to the conditions and challenges of the "new normal" that has become a reality. Actions to mobilize and implement innovative solutions for distance learning using different (high-, low-, and non-technological) approaches are still relevant.

The ongoing search for equitable solutions for universal access to education, a coordinated response, and avoidance of duplication of effort remain imperative for national structures. [5,7,]. There is also a particular responsibility for the national organizations/agencies mandated to administer and assess the quality of education in each country. It is clear that only by working together can the pandemic crisis in education be successfully overcome, limiting as much as possible its negative effects and turning it into new opportunities for development.

An important mission of the educator is to be able to organize and supervise the learning process. The teacher's authority is also one of the important factors that motivates students to learn. Therefore, every teacher should strive to gain authority with his or her students, but this is only possible through honest and hard work. The quality of the teacher's training and personal qualities determine the success of the educational activity.

CONCLUSION

Thus, we can conclude that motivation is one of the effective ways to influence the educational process and learning outcomes. Conscious choice of profession is the key to successful learning and motivation to independent professional activity. The main task of increasing motivation to obtain professional knowledge in higher education institutions is to organize the educational process in order to reveal the inner potential of the student, to create the most favorable conditions for his professional development. Learning motivation is influenced by psychological peculiarities of young people, as well as forms of educational process organization, specifics of discipline, methods and technologies used, personal qualities of the teacher, style of his pedagogical activity and other factors.

BIBLIOGRAPHY

1. UNESCO. (2020, July 31). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. The global goals for sustainable development. Communique of the Bologna ministerial conferences (2009, 2012, 2015, 2018, 2020).

2. BELSCHAK F., VERBEKE W. V., BAGOZZI R. P. *Coping With Sales Call Anxiety: The Role of Sale Perseverance and Task Concentration Strategies*. Journal of the Academy of Marketing Science, nr. 34, 2006. p. 403.
3. CONSTANTIN T. *Evaluarea Psihologică a personalului*. Iași: Editura Polirom, 2004. p. 290.
4. ENIOLA M. S., ADEBIYI K. *Emotional intelligence and goal setting an investigation into interventions to increase motivation to work among visually impaired students in Nigeria*. British Journal of Visual Impairment, 2007. nr.25. p. 249.
5. HOUSER-MARKO L., SHELDON K. M. *Motivating Behavioral Persistence: The SelfAs-Doer Construct*. Pers Soc Psychol Bull, 2006. nr. 32. p. 1037.
6. JONES B. D. *Motivating students to engage in learning: The MUSIC Model of Academic Motivation*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21 (2), 2009. p. 272-285.
7. KULIKOVA O.V. Osobnosti motivatsii obucheniya inostrannykh studentov// Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk. 2008. № 9. S. 229-232.
8. KUBANOV R.A. Soderzhaniye i innovatsionnyye metody organizatsii obratnoy svyazi v dvoynoy konfiguratsii "prepodavatel'-studenty", Studia Humanitatis. 2021. № 4. URL: <http://sthum.ru/node/1081> (data obrashcheniya: 10.11.2022).
9. MALAKHOVA O.N., IMANAYEV V.I. Osobnosti kommunikativnogo opyta v sovremennoy studencheskoy srede: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt //Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 2021. № 94. S. 66-69.
10. MARKOVA A.K., ORLOV A.B., FRIDMAN L.M. Motivatsiya obucheniya i yeye vospitaniya u shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1983. 64 s.
11. VEREMCHUK A.S. O motivatsii studentov kak neobkhodimym usloviya povysheniya kachestva obucheniya// Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki. – 2020. № 2. S. 34-38;URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284>
12. UNESCO. COVID-19: Recommendations to plan distance learning solutions. 2020, March. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>.

CYBERBULLYING: O PROBLEMĂ RECURENDĂ ÎNTRE ADOLESCENȚI

CYBERBULLYING: AN OCCURRING PROBLEM AMONGST TEENAGERS

Pavel MOLISTEANU

Universitatea Americană din Moldova, Student (Moldova)

E-mail: pavvelmo@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-2444-2458

CZU: 159.922.8:004.738.5=111

Abstract

The purpose of this study was to pinpoint the psychological and social elements that influence cyberbullying among teenage pupils. A questionnaire created specifically for the needs of this study was employed to implement the descriptive technique. The statistical analysis software SPSS23 was used to analyze the data. The research sample consisted of 2000 pupils, both male and female, were included (1000 males and 1000 females). The findings indicated that the respondents' responses to psychological factors at the significance level ($\alpha = 0.05$) varied statistically significantly from one another. These psychological factors included neglecting the family because they were constantly busy and had no time to sit down and talk with them. The study suggested that it is crucial to teach the family about the dangers of cyberbullying to help their children stay away from it.

Keywords: Cyberbullying, Internet, school students, Abu Dhabi.

Rezumat

Scopul acestui studiu a fost de a identifica elementele psihologice și sociale care influențează hărțuirea cibernetică în rândul elevilor adolescenți. Un chestionar creat special pentru nevoile acestui studiu a fost folosit pentru a pune în aplicare tehnica descriptivă. Software-ul de analiză statistică SPSS23 a fost utilizat pentru a analiza datele. Eșantionul de cercetare a constat în 2000 de elevi, atât bărbați, cât și femei, au fost incluși (1000 de bărbați și 1000 de femei). Constatările au indicat că răspunsurile respondenților la factorii psihologici la nivelul de semnificație ($p = 0,05$) au variat statistic semnificativ unul față de celălalt. Acești factori psihologici au inclus neglijarea familiei pentru că erau în permanentă ocupați și nu aveau timp să se așeze și să vorbească cu ei. Studiul a sugerat că este esențial să învățăm familia despre pericolele hărțuirii cibernetice pentru a-și ajuta copiii să stea departe de ea.

Cuvinte-cheie: Cyberbullying, Internet, studenți școlari, Abu Dhabi.

Introduction

Bullying in schools is a type of unbalanced aggression that regularly happens on a daily basis in peer interactions. Bullying is built on control, dominance, and compliance between two people, one of whom is a bully who is domineering. He is the victor and the other is the victim, who is out of control. It is preceded by an intentional predisposition, and that predisposition is manifested in the peer culture as a fixed habit of that culture, which treated the concept of bullying as a specific term for school violence.

Beginning in the early 1990s of the previous century, trade liberalized and customs duties on goods and products, especially electronic ones, decreased as a result of the information and technological revolution and the entry of many countries into the GAT organization; computers, phones, various communication devices, and the Internet. Due to the rapid flow of news across nations, they have grown quite close [7, p.57]. All of these instruments grew more affordable around the start of the new millennium, increasing the number of people who used them and transforming traditional communication into electronic communication [10 p, 10]. This phase was seen as a transition from traditional direct bullying to bullying on the internet, which is simpler and frequently conceals the identity of the bully [9, p. 42].

Cyberbullying intensified, became more deadly, and became more pervasive in society, particularly among teenagers in schools. Since children are exposed to cyberbullying, which affects the home, school, neighborhood, and society as a whole, these tools and practices have had a significant impact inside the school, despite the fact that these behaviors occur outside of schools [2, p. 182].

Al-Raqqad et al. stress the significance of focusing on the detrimental impacts that cyberbullying has on pupils, which may include health declines, behavioral issues, a lack of confidence and self-esteem, difficulties making friends, a loss of social and psychological stability, and insecurity all negatively impact the student as well as the school [4, p.47]. These emotions could persist throughout the student's entire life. Poor social and communication skills, an inability to fit in with others, difficulty making friends, and a lack of cooperation and self-defense abilities are some of the repercussions that may manifest on the victim. Due to these issues, the school develops a negative culture where kids engage in harmful habits and actions that affect other students and divert the staff and teachers from academic initiatives. Students' activities may cause them to argue and hurt each other, feel tension in their relationships, and have less pleasant engagement with each other while also fostering enmity [8, p. 378].

Bullying, in both its physical and electronic manifestations, has been shown to be harmful, according to a number of studies that specialize in this area. Since spending extended periods of time in front of a screen increases the risk of serious health conditions like heart disease and depression, the majority of medical specialists claim that stress has a substantial impact on the death rate in contemporary society [11, p. 57]. Through the Internet and video games, the youth's identity transforms into a digital persona that he cannot escape. 7–10 people have reportedly experienced online abuse at some point, according to studies.

Cyberbullying may affect young people anywhere, not just in school as it did previously, but also at home, in a car, or on the street [1, p.649]. Students may experience abuse while they are at home alone and unaware of it; this lack of oversight makes the situation worse because the individual may experience it more than once without telling anyone for fear of being excluded from the group or having his or her participation in the game taken away.

Naturally, these buildups have a detrimental effect on the person and manifest as tension and anxiousness, sometimes to an excessive degree.

Teenagers today use technology frequently, which exposes them to a variety of issues like online harassment, which can result in psychological issues and even suicidal thoughts. Cyberbullying is deliberate hostility in a digital environment. The prevalence of online victimization is estimated to be 10% to 40% more common in adolescents [6, p.78]. When cyberbullying is contrasted with traditional bullying, the negative effects on the victims seem to be worse. Being the victim of cyberbullying was linked to having worse subjective physical

health, according to this research using data from a population survey of teenagers between the ages of 15 and 18. Bullying, according to many, is a significant issue in education and public health. Although the social problem of teenage kids being bullied in the conventional sense persists, new platforms for bullying have been made possible by recent technological advancements. which incorporates several programs (including Facebook, Twitter, Tik Tok, and electronic games played online) [12, p, 56].

Social psychologists advise improving and enhancing the function of family socialization in order to build children's personal qualities because the home environment and parental support are the primary factors in protecting teenagers from cyberbullying [6, p.45].

Research questions. The following research questions were sought to be answered in this study:

RQ1. *What are the psychological factors that lead to electronic bullying among school students?*

RQ2. *What are the social factors that lead to electronic bullying among students?*

Hypothesis. There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = .05$) when it comes to cyberbullying amongst school students related to the state of gender (male-female).

Literature review. Although some researchers have suggested that the effects of this environment may result in the existence of influential social relationships and contribute to the exposure of adolescents to negative emotions like anger, young people view the Internet and its tools as a suitable environment for them, giving them a space of freedom to express themselves in a better way than the realistic social environment [5, 37].

An individual can impersonate characters who are more aggressive than they would be in real life by concealing their identity online or by using false names to sign up for these digital networks. Bullying is more appealing in an electronic setting, where it is also safer for the target. It could be used by people to exact revenge on others. As a result, bullying among students has occurred outside the walls of the school, raising the level of anxiety among parents and social workers for their children regarding this occurrence. According to research, 47% of respondents have personally experienced cyberbullying. Among the most well-known research looking into this subject are: was used general characteristics, bullying definition, research sample characteristics, sample size, device type, timeframe, survey type, data collection method, sub-metrics, reliability, and validity to examine 64 international studies on cyberbullying. The findings showed that 32 studies evaluated the validity of measuring cyberbullying, bullying tools exhibited medium to high reliability, and 15 studies adhered to the suggested standards for creating the cyberbullying scale. The study suggested that in order to gauge cyberbullying behavior, there should be a common definition of what constitutes cyberbullying.

In the investigation of the connection between cyberbullying and adolescent mental health, 2117 adolescents (50 percent males and 50 percent females) made up the research population [3, p. 76]. On the subject of the connection between cyberbullying and mental health, the gender of the putative mediator was investigated. A five-point scale for degrees of difficulty was employed in a single analysis of variance to predict mental health issues, and

the study found that 1% of the sample were bullies and 9% were victims of cyberbullying.

The findings also indicated that girls are more vulnerable to mental health problems than boys. Additionally, compared to peers who are not victims of cyberbullying, Internet victims have lower mental health. In contrast, analyzing the ways to find games to stop cyberbullying through the methodical conflict of control games. The purpose of the study was to alter user perceptions and raise general and mental health awareness. The study looks for ways to deal with bullying, identify its types, and learn about the advantages of video games as instruments against it. The study showed a variety of video games, the value of employing distinct and unambiguous anti-bullying techniques, and the potency of serious games to educate and raise awareness to tackle cyberbullying.

Context. Procedure and sample. This study used an intentional random sample consisting of 2000 school students enrolled in the private schools in Abu Dhabi in the academic year 2020–2021 [2, p.45]. Half of the participants were female (N = 1000, 50%), while others were male (N = 1000, 50%). All participants were in an age group 15-18.

Table 1. Distribution of the sample members according to the gender variable

Type	Repetition	Percentage
Male	1000	50.0
Female	1000	50.0
Total	2000	100.0

Data Collection Tool. The only dependent variable in the study was cyberbullying. The independent variables are (psychological and social factors) as causative factors for the occurrence of cyberbullying among school students. It came from a questionnaire developed from the Reference Scale BoillotFansher's to hurt online stalking. Psychological factors were measured with fifth indicators. Participants were asked to indicate whether (1) “I feel nobody care about me”, (2) “I feel Always Stress”, (3) “Relationship between my parents is strained”, (4) " I always get insulted", (5) " and (5) " I was beaten many times". To measure the social factors that cause cyberbullying, participants were asked to indicate whether they had (1) “I don't sit much with the family”, (2) “My Parents are always busy”, (3) " I don't have much friends", (4) " My parents always asked about me", (5) " My Parents always asked about me” and (6) My parents always talk with me.

Data Collection Process. The authors ran the aforementioned online poll for three weeks in January 2022 in order to gather data. The department of private education has approved this study. Initially, 2040 randomly chosen students received the questionnaire via email. 2009 returned the questionnaire in full, nine samples were discarded due to their incompleteness, and 31 questionnaires were never returned. 2000 questionnaires made up the entire sample that was used for this study in order to ensure that a sufficiently representative sample of students took part in order to better understand community sentiments toward the subject under study. The questionnaire was examined by a committee of arbitrators at Jordanian, Al Ain University, and the University to verify questionnaire validity [5, p.112]. Sharjah, their observations were properly taken into account. The Cronbach's alpha test,

whose score was .86, supported the questionnaire's stability. The study tool's excellent dependability was suggested by the high value of this metric (>.60). These findings are summarized in Table 2.

Table 2. Domain, items and Cronbach's alpha coefficient

Domain	No. of items	Cronbach's alpha
Psychological causes	8	.854
Social causes	6	.851
Total	14	.863

Data Analysis. In this study, SPSS-23 software was used to perform statistical analysis. This resulted in descriptive statistics, including frequency distribution and percentage of data used to display the Social Psychological factors for cyberbullying. As the study has multiple correlations, standard multiple regressions were used to test the hypothesis of the study, and from there, the homogeneity between the variables was measured, and the normality was determined. In addition, a linear test between the variables was used. Furthermore, the mean and standard deviation were used to determine the descriptive statistics of the variables included in the regression study and matrix correlation between the two independent variables. The correlations between dependent variables and the degree of influence by the independent variables were examined. More specifically, R-Square test was employed to find out the correlation coefficient between the dependent variable and the independent variables and analysis of variance (ANOVA) test to show the p-value and the level of significance between the dependent variable and the independent variables. The last step also helped determine the validity of the hypothesis, the effect of the variables, and the beta value.

Results.

***RQ1.** What are the psychological factors that lead to electronic bullying among school students?*

Frequencies, percentages, arithmetic averages, standard deviations, and ranks of the responses of the study sample individuals on the psychological causes that lead to electronic bullying among school students were calculated to identify the psychological factors that lead to cyberbullying among school students, and the results were as shown in the following tables:

Table 3. The responses of the study sample individuals to the items of the psychological factors that lead to electronic bullying among school students arranged in descending order

Item	Arithmetic average	Standard deviation
My parents are always busy	4.76	3.22
I feel nobody care about me	4.35	2.33
Relationship between my parents is strained	3.11	2.27
I always get insulted	1.61	2.25
I was beaten many times	3.57	2.18
Arithmetic average	3.64	2.23

The results in table 3 showed that the study sample's tendency towards the psychological factors that lead to cyberbullying among school students was agreed with an average of (3.64). Which means that falls into the fourth category of the five-point scale (from 3.50 to 5), the category that indicates which study population is supportive of psychological factors that lead to cyberbullying among school students. Ranked #1 (I feel nobody cares about me) with an average (4.76 out of 5.00). And in second place (I feel Always Stress) with an average (4.35 out of 5.00), and in the third phrase (Relationship between my parents is strained) with an average (3.11 out of 5.00). And in the fourth phrase (I always get insulted) an average (1.61 out of 5.00). Finally, the phrase (I was beaten many times) averaged (1.2 out of 5.00).

RQ2. *What are the social factors that lead to electronic bullying among students?* The frequencies, percentages, arithmetic averages, standard deviations, and ranks of the responses of the study sample individuals on the social factors that lead to electronic bullying among students were calculated to identify the social factors that lead to electronic bullying among students.

Discussion. The study found that the participants were split equally between the sexes, with 50% females and 50% males; this tight ratio suggests that the gender distribution was observed fairly. The outcome demonstrates certain social factors that may lead to bullying for individuals. Most of all, they believe that no one cares about them, that their parents are perpetually busy, and that their relationship is strained. However, the results of our comparison of verbal bullying indicate that psychological factors affect students more than social variables, as they spend less time with their families and feel lonely more often as a result of their parents' constant busyness. They fled the family since they didn't care about the internet, the bully. This finding with Barclay study on the relationship of bullying to individuals' mental health [7, p. 76].

CONCLUSIONS

The current study offered a significant response to the study's queries, which were concerned with determining the causes of cyberbullying.

Technology is frequently viewed as beneficial and essential to our social lives. There are some limitations to this viewpoint. Despite the numerous advantages that technology and the Internet have for students, they present certain difficulties for both the family and societal institutions.

The researchers looked at the factors that lead to this issue in this study. As a result, the research's questions and responses are timely and relevant for making exciting predictions about the future. The study's participants are representative of schoolchildren in the Emirates of Abu Dhabi and serve as an example of how extensively and widely used technology is throughout the United Arab Emirates [4, p. 50]. The person is still vulnerable to cyberbullying as long as they have an Internet connection, thus both national and international efforts must be joined to address the causes of this problem and suggest solutions. Based on earlier research findings, the study makes the following recommendations:

- To conduct studies on victims of cyberbullying on the one hand and students who are bullying, on the other hand, to identify this phenomenon.
- To help students learn about bullying methods and how to face it.
- To conduct similar studies on cyberbullying, specifically on females, on age groups 15 and over.
- To continue awareness of school students about using the Internet and directing students to serious gaming programs and useful Internet sites.
- To raise the level of awareness among individuals, specifically teenagers.
- Parents should teach their children the principles of safe technologies and children's participation in selecting their friends over the Internet.
- To educate children not to publish personal information on the Internet.
- To encourage students to report incidents of bullying.
- To form a committee to combat cyberbullying in each school from the students themselves

Therefore, in order to protect individuals, it was essential to objectively research them in order to pinpoint those issues. One of these issues, cyberbullying, is one of the most prevalent since it affects young people, a significant segment of society.

REFERENCES

1. ABDULGHANY S. R. The impact of digital bullying in the school community. In: *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 2019, 5 (3): 645-650 pp. <https://doi.org/10.15520/jassh53417>, accesat [10.12.2022].
2. AL-HAYARI G., ALMEKANEEN H., YUNUS N. (2017) Cyberbullying of a sample of behaviorally and emotionally disturbed students in the city of Zarqa. In: *Journal of Educational and Psychological Studies* 12, Vol. 13: 179-197 pp. <https://doi.org/10.3923/ajsr.2020>, accesat [08.12.2022].
3. AL-RAHMI W. M., YAHAYA N., ALAMRI M. M et al. How cyber stalking and cyber bullying affect students' open learning. In: *Education Journal Taylor and Francis, IEEE Access* 7, 2019, 1744-5191 pp. <https://www.tandfonline.com/loi/nile20>, ISSN:

- 1049-4820 (Print), <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728342>, accesat [08.12.2022].
2. AL-RAQQAD H. K., AL-BOURINI, E. S., AL TALAHIN F. M et al. The Impact of School Bullying on Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. In: *International Education Studies* 2017, 10(6): 44-50 pp. ISSN 1913-9020, <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p44>, accesat [05.12.2022].
 3. AL-QAHTANI N. Bullying among intermediate school students in Riyadh. *Unpublished Ph.D. thesis*, 2008, 214 p. In: King Saud University, Riyadh. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/qudah2019_article_smartphoneaddictionanditsrelat.pdf, accesat [04.12.2022].
 4. AYCOCK B. *Rural Central Texas High School Principals' Perceptions of AntiCyberbullying Policy* (Doctoral dissertation. Texas A&M University-Commerce). electronic Theses & Dissertations. 26, 2020, 210 p. In: <https://digitalcommons.tamuc.edu/etd/26>, accesat [04.12.2022].
 5. BARCLAY D. A. *Fake news, propaganda, and plain old lies: how to find trustworthy information in the digital age*. Rowman & Littlefield. Lanham, Maryland, 2018, 248 p., ISBN: 1538108895
 6. BERY K., HUNT J. *Evaluation of intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school*. In: *Journal of Adolescent Health*, 2009, 45(4): pp. 376-382. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.023>, accesat [04.12.2022].
 7. BJÄREHED M., THORNBERG R., WÄNSTRÖM L. et al. *Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and proaggressive bystander behavior*. *The Journal of Early Adolescence*, 2020, 40 (1): pp. 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>, accesat [04.12.2022].
 8. CALATAYUD V. G. *Victims of Cyberbullying in the Region of Murcia: A Quantitative Study with High School Students*. In: *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 2018, 7(1), pp. 10-16. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.245>, accesat [09.12.2022].
 9. CALVO M. A., ALONSO F. C., FREIRE M. et al. *Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review*. In: *Computers & Education*, 2020, 157:103958, 27 p. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>, accesat [09.12.2022].
 10. CAMODECA M., NAVA E. (2020) *The long term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates*. In: *Journal of interpersonal violence*, 2020, 37 (3-4), pp. 50-61. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>, accesat [09.12.2022].

SCOLIOZA FUNCȚIONALĂ ȘI PROBLEMELE EI LA ELEVI

FUNCTIONAL SCOLIOSIS AND ITS PROBLEMS IN STUDENTS

Ecaterina ZUBENSCHI

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău (MOLDOVA)

Email: zubenschi.ecaterina@upsc.md

ORCID ID: 0000-0002-1822-7460

Emilia LAPOȘIN

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău (MOLDOVA)

Email: laposin.ludmila@upsc.md

ORCID ID: 0000-002-0533-1471

CZU: 616.711-053.2

Rezumat

Una dintre cele mai frecvente deformări ale coloanei vertebrale întâlnită la copil și adolescent este reprezentată de afecțiunea sciotică. Hipodinamia și postura incorectă sunt factorii cauzali determinativi în formarea tuturor curburilor coloanei vertebrale, durerilor de coloană. Scoliozele se evidențiază mai ales în perioada de creștere rapidă din timpul pubertății, existând însă și forme care apar mai devreme. Conform datelor statistice medicale actuale, peste 40% din populația lumii suferă de scolioză, 10% au nevoie de tratament. Locuitorii satelor sunt mai puțin afectați de scolioză decât orășenii (6,6% față de 12,7%). 95% din cazurile de incidență cu scolioză sunt de natură dobândită și doar 5% din cazuri au o cauză specifică a bolii.

***Cuvinte-cheie:** postură, curcură de coloană, scolioză, cervicală, toracală, lombară/lombo-sacrală etc.*

Abstract

One of the most common deformities of the spine encountered in children and adolescents is represented by the scoliosis condition. Hypodynamia and incorrect posture are the determining causal factors in the formation of all spinal curves, spinal pain. Scoliosis is especially noticeable during the period of rapid growth during puberty, but there are also forms that appear earlier. According to current medical statistics, more than 40% of the world's population suffers from scoliosis, 10% need treatment. Villagers are less affected by scoliosis than city dwellers (6.6% versus 12.7%). 95% of scoliosis incidence cases are acquired and only 5% of cases have a specific cause of the disease.

***Keywords:** posture, curvature of the spine, scoliosis, cervical, thoracic, lumbar/lumbo-sacral etc.*

Introducere

Trăim cu toții în era tehnologiei și nu putem nega rezultatele pozitive pe care le-a adus această dezvoltare fără precedent în viața omenirii, în progresul economic și social. Necătând

la efectele ei pozitive, nu putem nega și influențele nocive asupra stării mintale și de sănătate a copilului, generației tinere în creștere.

Statistic, curburile scoliotice de coloană se întâlnesc de 3-6 ori (80%) mai des la adolescenții de sex feminin, iar formele severe apar în proporție de 10:1 tot la fete. Ne obișnuim cu situația în care, copiii din fragedă copilărie sunt captivi de gadgeturi (smartphone-uri, tablete) și TV. Acest fapt, le afectează negativ vederea, ducând la miopie, coloana vertebrală, prezentând deviații scoliotice, procesele psihice, ducând la o gândire superficială, limbajul - caracterizat printr-un mutism selectiv, relațiile, influențând dezvoltarea unor comportamente autiste. Șezutul îndelungat în fața calculatorului, smartphonului îi lipsesc pe copii de mișcare, îi fac statici, greoi, neîndemnatici, lipsindu-i de dinamism.

Comunicarea virtuală, jocurile online, le formează închipuiri rupte de realitate, dezvoltându-le infantilism autic, lipsindu-i de capacitatea de a crea relații, de a se descurca cu problemele vieții.

Scolioza este o deviație laterală a coloanei vertebrale incomplet reductibilă a rahisului (măduvei spinării), cu evoluție progresivă și cu consecințe asupra morfologiei și funcționalității acesteia. Hipocrate menționează pentru prima dată acesta deformare a coloanei în plan frontal.

Galen (131-201dH) a dat denumirea acestor deformații ale coloanei vertebrale, introducând terminologia astăzi consacrată de scolioză, cifoză, lordoză și cifoscolioză. Gașen nu le-a considerat boală, ci simptom. skolios - scolios = sinuos, oblic - în grecește, înseamnă curbură.

În secolul al XVI-lea, celebrul medic Ambroise Paré face o descriere amănunțită a scoliozei. În secolul al XVIII-lea, scolioza este studiată de Albrecht, Richter, Delpeche, Hoffa, Nicoladoni, etc. Începutul secolului al XX-lea, școlile ortopedice renumite, aduc noi studii și date importante asupra scoliozei: - școala italiană; - franceză (Kirmisson, Roederer); - școala germană (Schany, Klapp); - școala americană (Mc Kenyie, Abbott, Cobb); - în România (Rădulescu, Pintilie, Ghiulamila) [5].

Scolioza este o deviere a axului coloanei vertebrale în planurile frontal, sagital și orizontal. În general, apare la coloana toracică sau în partea de jos a spatelui (coloana lombară). Planul frontal este o înclinare laterală iar planul transvers este o rotație a coloanei față de axa verticală. Privită din lateral coloana vertebrală trebuie să prezinte 3 curburi naturale lordoza cervicală, cifoza toracală și lordoza lombară. O coloană vertebrală normală, privită din spate arată ca fiind dreaptă, însă o scolioză arată în formă de C, sau o curbură dublă care are formă de S.

Curbura poate fi de diferite marimi, în funcție de cât de avansată este: mică – ușoară, medie sau o curbură ascuțită – severă. În scolioză, curbura laterală este mai mare de 10 grade și este asociată cu o rotație a vertebrelor în sensul părții concave.

Influența permanentă și de lungă durată a factorilor nocivi de mică intensitate stimulează apariția condițiilor ce provoacă stări prepatologice și patologice. Efectele negative în urma folosirii îndelungate a computerului sunt: sindromul de tunel carpian, insomnia, tulburările grave ale somnului, durerea de cap, sindromul de ochi uscat, dureri de state, umeri etc. Apar probleme la nivelul coloanei vertebrale, mușchilor, oaselor și articulațiilor sub formă de scolioză, cifoză, hernie de disc etc. O poziție gresită și prelungită în fața calculatorului, precum și realizarea unor mișcări dese și repetate pot duce la dureri de spate,

mâini sau de gât. Aceste afecțiuni se datorează mișcărilor repetate, concept cunoscut sub numele de RSI – Repetitive Strain Injury (accidentare cauzată de mișcări repetate) [3].

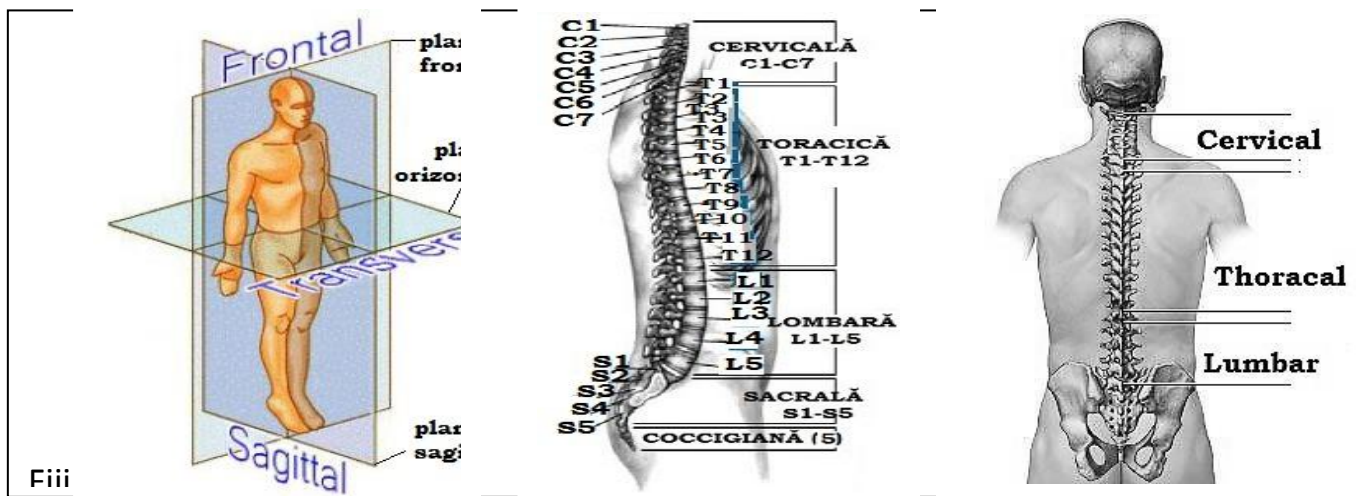


Figura 1. Structura coloanei vertebrale

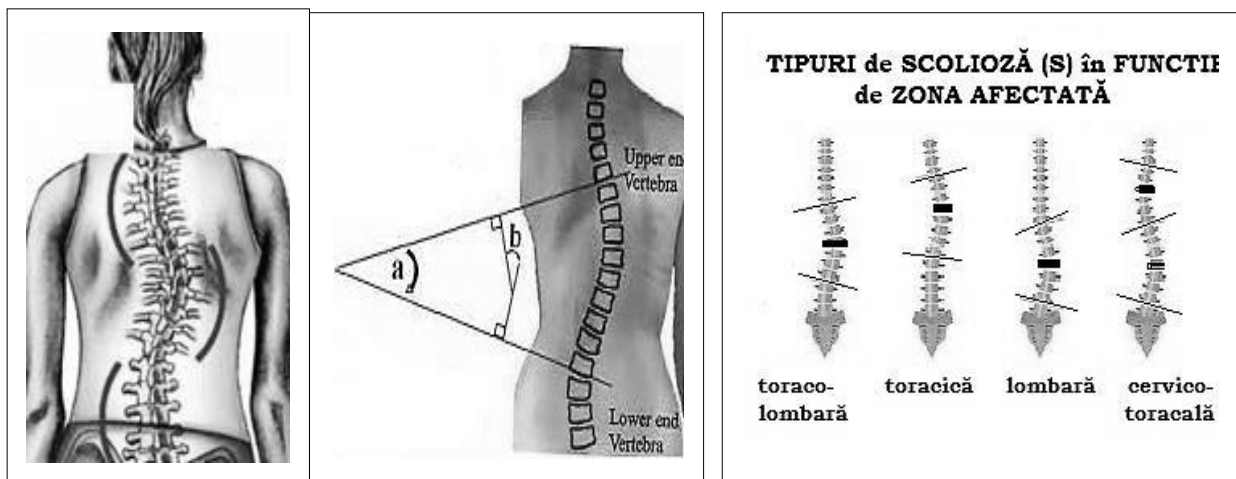


Figura 2. Tipuri de scolioză, în funcție de zona afectată

În cele mai multe cazuri scolioza nu produce dureri în faza de început. Pe măsură ce curburile se accentuează, în special în perioada de creștere ele pun din ce în ce mai mult stres și compresie pe discurile coloanei, pe musculatură și în special pe nervii care au originea în acele zone de ale coloanei vertebrale. Când coloana produce flexie și rotație în poziții incorecte, așa cum se întâmplă în cazul unei scolioze, nervii care emană din acea zonă pot deveni comprimați și iritați, astfel deregând funcția organelor și glandelor pe care le controlează [4].

Scolioza funcțională (nestructurată) – coloana este esențial sănătoasă, dar pare a fi curbată. Curbura este flexibilă și se îndreaptă atunci când persoana se înclină în direcția opusă [7].

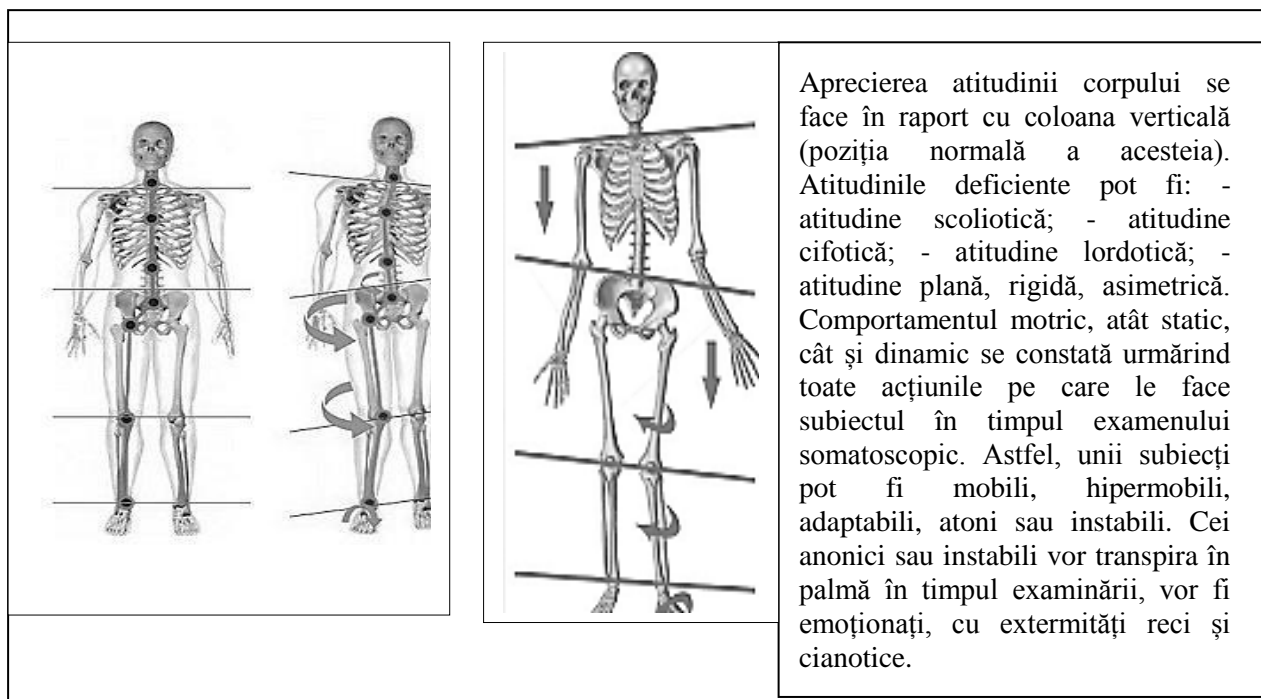


Figura 3. Poziție normală, poziții posturale greșite

Se numesc scolioze nestructurale sau funcționale acele devieri în plan frontal *care nu se însoțesc de modificări structurale* (îngustări și rotații ale corpurilor vertebrale în zonele de maximă curbură, gibozitate) și care se reduc “în integrum” în decubit dorsal sau prin suspendarea pacientului [8].

În cazul scoliozei funcționale de poate observa:

- apariția asimetriei la orice nivel al corpului examinat;
- un umăr sau un șold mai ridicat, un omoplat proeminent, bazin proeminent unilateral, inegalitate de membre inferioare;
- prăbușiri ale boltei plantare longitudinale doar la unul dintre picioare;
- hiperextensia genunchiului unilateral (este mai extins decât celălalt);
- apariția durerilor în anumite zone ale spatelui.

Scoliozele funcționale (nestructurale) pot fi provocate de inegalități ale membrilor inferioare, de anchiloze ale șoldului în poziții vicioase, mișcări greșite, tensiuni musculare asimetrice, de contracturi musculare paravertebrale antalgice ca în hernia de disc, etc. Aceste atitudini nu sunt evolutive și dispar odată cu dispariția sau corectarea cauzei care le-a produs. Scoliozele nestructurale, funcționale sau atitudinile scolastice se caracterizează prin faptul că deviația laterală a coloanei este complet reductibilă clinic și radiologic în poziția culcat. Scoliozele funcționale nu se însoțesc de modificări de structură vertebrală sau ghibozitate și se reduc spontan sau prin intervenție minimă. Atitudinea scoliotică nu se însoțește de o rotație a vertebrelor, dar se combină frecvent cu atitudinea cifolordotică. Această situație se întâlnește în cazul unei creșteri rapide, insuficientă musculoligamentară, igiena vertebrală deficitară sau inegalitatea de membre inferioare cu dezechilibru al bazinului (dezechilibru mecanic redresat prin aplicarea unui talonet) [2].

Persoana cu o scolioză funcțională, când se întinde în partea opusă a curburii, curbura se reduce, deci ea poate fi corectată cu un program special de exerciții corective.

Tabelul 1. Clasificarea scoliozelor funcționale (nestructurate)

A) <u>Atitudinea scoliotică</u>;
B) <u>scolioza profesională și din tulburări de auz și de vedere</u>;
C) <u>scolioza statică</u>: - inegalitatea membrilor inferioare; - accensionarea congenitală a omoplatului (omoplat supraridicat); - asimetrie de bazin (redoare a șoldului); - retractia mușchiului sternocleidomastoidian (torticolis); - anchiloze coxofemorale în poziții vicioase.
D) <u>scolioza antalgică</u> (sindromul vertebral din discopatia vertebrală).

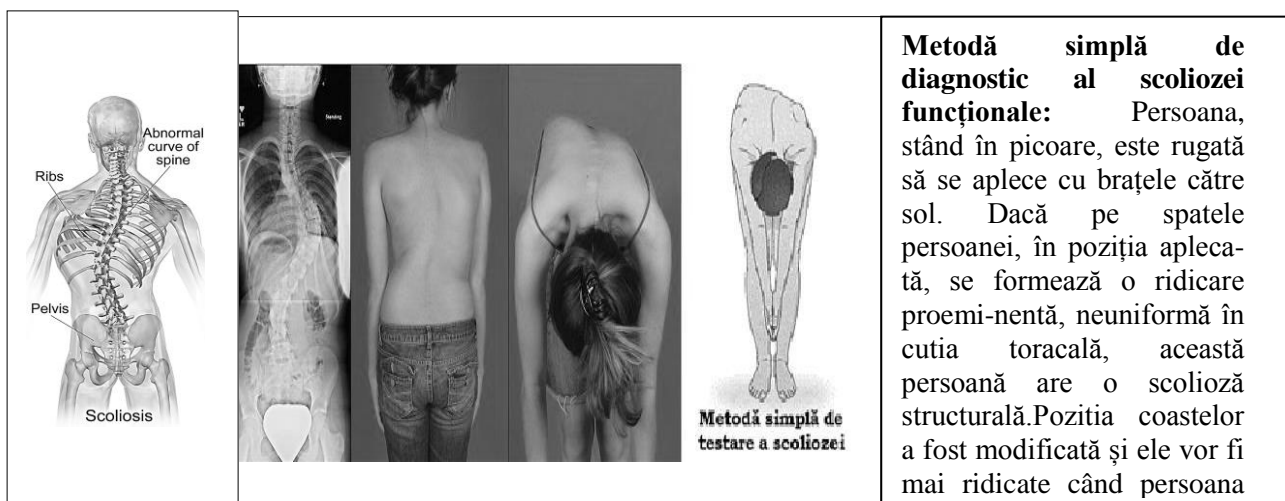


Figura 4. Metoda simplă de testare a poziției scoliotice

Persoanele cu o scolioză funcțională au dureri de spate, însă după câteva luni de antrenament postural ghidat de stretching și exerciții corective, scolioza dispare aproape în totalitate.

Scolioza este o problemă medicală încă neelucidată complet, nici ca etiopatogenie, nici ca și tratament. Scolioza este o afecțiune deosebit de gravă și frecvent întâlnită la copii și adolescenți, cu repercursiuni severe la vârsta maturității. Din păcate, în cele mai multe cazuri este depistată prea târziu, pacienții prezentându-se la un prim control medical după luni sau chiar după ani de evoluție a scoliozei. Este foarte importantă examinarea periodică a copiilor încă de la vârsta preșcolară. În cele mai multe cazuri scolioza nu produce dureri în faza de început. Pe măsură ce curburile se accentuează, în special în perioada de creștere ele pun din ce în ce mai mult stres și compresie pe discurile coloanei, pe musculatură și în special pe nervii care au originea în acele zone de ale coloanei vertebrale [1].

Când coloana produce flexie și rotație în poziții incorecte, așa cum se întâmplă în cazul unei scolioze, nervii care emană din acea zonă pot deveni comprimați și iritați, astfel dereglând funcția organelor și glandelor pe care le controlează.

În funcție de vârsta de debut a bolii, există 4 grupe de scolioză:

- Infantilă (de vârsta fragedă). Apare la copii sub 3 ani;
- Juvenilă. Începe la vârsta de 3 până la 10 ani;
- Adolescentină (tânără). Apare în perioada pubertății, de la 10 la 15 ani;
- Scolioza la vârsta adultă. Începe după sfârșitul creșterii scheletului.

Potrivit statisticilor, în rândul școlărilor, de la 40% la 95% din cazuri sunt marcate de patologia posturii. Aproximativ 10-12% dintre elevii școlii primare au curburi scoliote posturale, iar la vârsta adolescentină, la 15-18 ani, procentul scoliotic este de 3-4 ori mai mare. În era tehnologiilor moderne este dificil să-i forțezi pe copii să-și păstreze postura. Chiar dacă îndeplinesc unele exerciții, ei totuși stau într-o poziție confortabilă pentru că nu înțeleg că o poziție confortabilă poate să nu fie întotdeauna sănătoasă. 30% dintre elevii claselor primare și gimnaziale au diverse tipuri de tulburări de postură, inclusiv scolioză.

În Republica Moldova, situația nu este mai bună, 21% dintre elevi au tulburări scoliote. Cel mai mic număr de copii bolnavi a fost înregistrat în Slovacia - 14%. Nivelul mediu mondial este în jur de 15-17%, deși în ultimul deceniu nu a depășit 15% [9].

CONCLUZII

Felul în care ne mișcam zi de zi implică cel mai adesea să facem mișcări unilaterale și inegale adică folosind doar o singură parte a corpului există riscul dezvoltării unei scolioze.

Chiar și atunci când stăm în picioare sau pe scaun, ne sprijim mai mult pe un picior sau pe o singură parte a corpului, forța gravitației trage permanent corpul în jos, pe când mușchii posturali "luptă" să mențină corpul drept. Mușchii posturali sunt tot timpul pe pilot automat, ei fiind sub influența sistemului nervos al persoanei concrete. Chiar și atunci, când persoana se forțează să stea mai drept și reușește asta pentru câteva secunde sau un minut, se poate observa cum destul de repede corpul persoanei date revine în aceeași poziție inițială. Asta este pentru că mușchii posturali au fost antrenați și condiționați să stea în acest fel de poziție prin acțiune zilnică repetată. Este necesar de a crea un nou model pentru ca mușchii și sistemul nervos să mențină persoana drept, echilibrat și aliniat! Atât postura corectă cât și postura incorectă, necesită același volum de efort.

Oasele, articulațiile și ligamentele se ajustează în funcție de tensiunea și lungimea musculaturii. Când echilibrul nu mai este optim și forțele musculare care mențin persoana drept devin mai slabe în fața forței gravitaționale, atunci se produc deformări în coloana și în celelalte articulații. Acumulate în timp, ele creează probleme de postură precum: scolioză, hipercifoză, hiperlordoză, aplecare a capului în față, hernii de disc și alte diferite probleme sau dureri articulare. Acestea nu sunt altceva decât compensări ale corpului pentru a supraviețui cu un minim consum energetic. Pentru a menține coloana într-o aliniere normală și dreaptă, e nevoie în primul rând, ca mușchii corpului să fie activi și bine echilibrați. Acești mușchi trebuie să facă față forțelor generate de gravitație, nu doar 1-2 ore, ci pe tot parcursul zilei.

BIBLIOGRAFIE

1. MOLDOVEANU (ILIE) Eva Nicoleta. Impactul aplicării kinesiotapingului în corectarea atitudinii scoliotice la preadolescenți. Rezumat. Teză de doctorat. București, 2019. 74 p. <http://scoaladoctoralaunefs.ro/wp-content/uploads/2019/04/rezumat-teza.pdf>
2. OJOGA F., SUCIU V. N., Aspecte de etiopatogenie, biomecanică și fiziopatologie în scolioza idiopatică, Medicina sportivă, nr. 6, 2006
3. https://repository.usmf.md/bitstream/20.500.12710/8691/1/Popazu_Anisia_INFLUENTA_COMPUTERULUI_ASUPRA_ORGANISMULUI_UMAN.pdf
4. POPAZU Anisia. Influența computerului asupra organismului uman <https://onedr.ru/osanka/stepeni-kifoza.html>
5. Ghid pentru pacienții purtători de corsete. <https://ortoprofil.ro/wp-content/uploads/2015/12/Ghid-pentru-pacienții-purtători-de-corsete.pdf>
6. Scolioza. Definitie, Etiologie, Generalitati, Tipuri de Tratament <https://ru.scribd.com/document/16636645/Scolioza-Definitie-Etiologie-Generalitati-Tipuri-de-Tratament>
7. Scolioza la adolescenți <https://greenvibemedical.ro/scolioza-la-adolescenti/>
8. Efectele nocive ale calculatorului asupra vederii copiilor <https://pro-med.md/articole/efectele-nocive-ale-calculatorului-asupra-vederii-copiilor/>
9. https://www.google.com/search?q=%D0%B3%D0%BE%D0%BE%D0%B3%D0%B%D0%B5+%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B5&client=avast3&sxsrf=ALiCzsbIBjvU1DfGCUwQpKdWK4Nxf_uzA%3A1667414445595&source=hp&ei=rbliY8e0IcyMxc8PoZ234A8&iflsig=AJK0e8AAAAAY2LHvbHpGykZMnQaR_f0our_xDj5GOnQ&oq=%D0%B3%

TEHNOLOGII INOVATIVE ȘI AVANSATE ÎN DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL LA PREȘCOLARII CU DEFICIENȚE DE AUZ

INNOVATIVE AND ADVANCED TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL HEARING IN PRESCHOOLERS WITH HEARING DEFICIENCIES

Natalia CIUBOTARU

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

Lector asistent (MOLDOVA)

Email: ciubotaru.natalia@upsc.md

ORCID: ID 0000-0001-5733-1802

CZU: 376.353

Rezumat

Procesul de reflectare a stării emoționale umane, particularitățile lui asupra trăsăturilor vocii sunt una dintre modalitățile promițătoare de a descoperi mecanismele de comunicare. Percepțiile informațiilor emoționale prin voce în condiții normale și nu numai, sunt posibile datorită auzului emoțional (AE). Acesta din urmă contribuie la perceperea corectă a vorbirii, ceea ce duce la dezvoltarea răspunsului corect la o informație emoțională, înțelegerea adevăratelor intenții, gânduri și opinii ale vorbitorului, care pot contrazice manifestările sale verbale. Copiii cu dizabilități de auz, însă, au limitat această capacitate, dar ca suport vin tehnologiile de sprijin care vor contribui la dezvoltarea limbajului verbal-oral la această categorie de copii.

***Cuvinte-cheie:** deficiențe de auz, auz emoțional, tehnologii inovatoare, mijloace de antrenament auditiv*

Abstract

The process of reflecting the human emotional state and its particularities on voice features are one of the promising ways to discover communication mechanisms. Perception of emotional information by voice under normal and other conditions is possible thanks to emotional hearing (EH), which contributes to the correct perception of speech, leading to the development of the correct response to an emotional information, understanding of the speaker's true intentions, thoughts and opinions, which may contradict his/her verbal manifestations. Children with hearing disabilities, however, have limited this ability, but in support come assistive technologies that will contribute to the development of verbal-oral language in this category of children.

***Keywords:** hearing impairment, emotional hearing, innovative technologies, means of training*

Modernizarea sistemului educațional din Republica Moldova, sub influența cerințelor incluzive - au amplificat preocupările față de persoanele cu deficit auditiv, mai ales în urma cercetărilor efectuate atât în arealul românesc - N. Bucun, C. Bodorin, Stănică I., Pufan C., Verza E., cât și cei de peste hotare: Выгодский Л.С., Нудельман М.М., Корсунская Б.Д., Лубовский., Боскис Р.М. ș.a. Surdopsihopedagogia modern, urmează scopul de a

eficientizare a dezvoltării comunicării verbale la copiii surzi. Ca și toate centrele superioare, centrele auditive nu se dezvoltă, decât în măsura în care primesc, chiar de la naștere, impulsuri sonore, în caz contrar ele rămân absolut virtuale. La copilul neauzitor nu se formează automatismele nervoase necesare limbajului, deși are aceleași posibilități intelectuale și psiho-motrice bucofaringo-laringiene ca și copilul auzitor, întrucât el nu aude ca să reproducă sunete articulate [1, p. 63]. Deficiența auditivă conduce la limitări și particularități în dezvoltarea limbajului, influențează negativ asimilarea de informații din mediu, are impact asupra organizării personalității și asupra flexibilității adaptative. De asemenea, este limitat dezvoltarea auzului emoțional și apar dificultăți de dezvoltarea a limbajului verbal-oral. Emoțiile și sentimentele se manifestă în limbaj prin: timbrul, ritmul, tempoul și intonația vocii sub formă de pauze, ridicarea și coborârea vocii. Perceperea informațiilor emoționale a unei persoane după voce în condiții normale este posibilă datorită auzului emoțional. Scopul cercetării de față este evidențierea tehnologiilor de suport folosite de copiii cu deficiențe de auz, pentru a sublinia cât de eficient este procesul de dezvoltare a comunicării verbal-orale prin sporirea auzului emoțional din prisma utilizării compensării tehnice [2, p. 51].

Termenul de „auz emoțional” semnifică capacitatea de a determina starea emoțională a vorbitorului prin sunetul vocii sale sau, cum demonstrează Ilin E.P., capacitatea identificării emoțiilor în vorbire și cântec la persoană. Din punct de vedere teoretic, acest fenomen este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicării non-verbale, specializat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Ascultătorul contribuie la perceperea adecvată a vorbirii, dezvoltă un răspuns corect la o informație emoțională, înțelege corect intențiile, gândurile și părerile vorbitorului, ceea ce poate contrazice manifestările sale verbale [5, p. 69].

În teorie, auzul emoțional este definit ca sistem senzorial perceptiv al comunicării non-verbale, destinat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Spre deosebire de auzul verbal, centrul căruia este situat în lobul temporal stâng (Aria lui Wernicke), centrul auzului emoțional este situat în regiunea lobului temporal drept. Afectarea acestei zone duce la incapacitatea persoanei de a percepe și recunoaște în mod adecvat melodiile familiare, vocile, tonalitatea emoțională a vorbirii [6, p. 32].

În condițiile moderne, una din sarcinile educației speciale este formarea comunicării verbale la copiii cu deficiențe de auz ca condiție principală pentru succesul dezvoltării acestei categorii de copii. Totodată tehnologiile de suport pot fi folosite ca instrumente compensatorii în deficiența de auz, oferind o mai mare independență în viața de zi cu zi, precum și suportul tehnic necesar specialiștilor în recuperarea și educarea copiilor cu deficiențe de auz.

Termenul de tehnologie de suport se referă la „orice echipament sau sistem tehnic (produs în serie sau modificat corespunzător nevoilor individuale), care este folosit pentru creșterea, menținerea sau îmbunătățirea capacităților funcționale ale persoanelor cu deficiențe”.

Tehnologiile de suport au jucat un rol important în viața deficienților de auz de mult timp, mai ales în ceea ce privește comunicarea la distanță. Primul sistem folosit în acest scop a fost telefonul text, prin care se putea comunica prin mesaje scrise. Avansarea noilor tehnologii informatice a facilitat comunicarea la distanță pentru deficienții de auz, mai întâi

prin intermediul telefoniei mobile (SMS), iar apoi prin intermediul comunicării scrise sau video - internet. Comunicarea video le-a permis acestora să folosească la distanță propriul limbaj, mimico-gestual (și nu limbajul verbal în forma sa scrisă), ceea ce a contribuit la creșterea semnificativă a calității vieții acestora.

În cazul deficienței de auz tehnologiile de asistare a vieții de zi cu zi se referă la sisteme de alertă (ceasuri cu alarme speciale, sonerii, detectoare de fum, ringtonuri telefonice, avertizoare primire mesaje, mail, etc.), adaptări ale telecomunicării (telefoane cu amplificare, cu avertizare vizuală, pagere) și tehnologii de suport a comunicării (proteze auditive, implant cohlear).

Tehnologiile de suport folosite în educație se referă în special la tehnologiile de suport a comunicării individuale (proteze auditive, implant cohlear) și de grup (sisteme FM), iar cele folosite în recuperare și demutizare (amplificatoare de voce, audiometru, polidactilograf) [4, p. 64].

Pe baza necesității pe frecvențe de îmbunătățire a auzului, a tipului pierderii de auz, a stilului de viață, a vârstei purtătorului protezei, audiologul recomandă un tip sau altul de proteză auditivă (retroauriculare, în ureche sau în canalul auditiv). Cele mai multe proteze auditive au posibilitatea să fie îmbunătățite cu componente adiționale ca: microfon direcțional – protezele auditive sunt dotate cu un buton care permite activarea unui microfon direcțional care captează sunetele provenind dintr-o direcție specifică; comutator pentru telefon- unele proteze auditive au posibilitatea de a fi comutate pentru ascultarea telefonului, astfel încât sunetele înconjurătoare nu mai sunt percepute, direcția recepționării sunetului fiind focalizată pe telefon; intrare audio directă - unele proteze auditive au o intrare specială pentru dispozitive audio - se introduce o mufă din radio sau televizor în proteză astfel încât sunetele ambientale dispar și are loc o focalizare numai pe respectivul sunet.

Reabilitarea deficiențelor de auz are ca scop restabilirea totală ori parțială a funcției auditive, îmbunătățirea transmiterii informației auditive pentru dezvoltarea vorbirii, îmbunătățirea comunicării ș.a. Progresul din domeniul fizicii, acusticii, fiziologiei, farmacologiei, medicinei au adus un aport considerabil în procesul de reabilitare a surdității.

Protezarea auditivă trebuie să aibă loc imediat după depistarea deficienței auditive. Cu cât protezarea are loc cât mai de timpuriu câștigul este mai mare. Protezarea poate avea loc chiar la vârsta de un an și dacă protezele sunt bine realizate copilul se obișnuiește cu ele mult mai repede și învață să le accepte ca pe o parte componentă a corpului lor.

Se consideră că 90% dintre deficiențele de auz sunt hipoacuzii, deci cu reziduri auditive ce poate fi protezat. În procesul educațional, pe lângă protezele auditive/ implantul cohlear se mai pot folosi Sistemele FM sau Sistemele infraroșu. Sistemele FM sunt sisteme de amplificare și transmitere a sunetului în grup. Profesorul și elevii poartă un microfon ce captează și amplifică vocea, transmisă prin unde radio pe o anumită frecvență protezelor individuale ale elevilor. Principalul avantaj al sistemelor FM este acela de a capta și amplifica doar vocea, anulând zgomotele de fond parazite. Sistemele Infraroșu utilizează unde luminoase pentru a transmite sunetul de la un transmițător la un receptor special ce poate fi individual sau de grup [2, p. 59].

Ca și în cazul oricărei alte nevoi speciale și tehnologiile de suport trebuie individualizate, în funcție de necesitățile specifice fiecărei persoane. Astfel, în perioada de debut a intervenției educaționale și terapeutice, în alcătuirea planului de intervenție

personalizat ar trebui să se țină cont și de necesitățile de suport ale copilului (Shirin, 2009). În evaluarea inițială trebuie inclusă și evaluarea nevoilor de suport tehnologic. Această evaluare se face în funcție de gradul și tipul deficienței, capacitățile de auz, vârsta cronologică, vârsta audiologică și de limbaj a copilului. Scopul acestei evaluări inițiale este să determine dacă copilul are nevoie de tehnologii de suport, care sunt acestea, care sunt funcțiile și abilitățile pe care se poate baza copilul în utilizarea tehnologiilor de suport și modalitatea în care instituția poate să i le ofere [3, p. 78].

Dispozitivele pentru reabilitarea protetică a auzului, deși sunt diferite, au caracteristici comune definite de:

- stimularea sistemului auditiv pentru restabilirea comunicării audio-fonatorii;
- transformarea sunetelor și îndeosebi a vorbirii, în mesaj, capabil a provoca o senzație auditivă care, având suficientă informație, va restabili ori facilita relația dintre neauzitor cu lumea din jur.

Dispozitivele folosite pentru reabilitarea protetică în funcție de natura stimulării se impart în:

- sisteme de stimulare electrică (implantul cohlear, implantul trunchiului cerebral);
- sisteme de stimulare acustico-mecanică (protezele cu vibratoare externe ori implantabile);
- sisteme cu stimulare acustică (amplificatoarele și protezele auditive cu conducere aeriană).

Tehnologii de suport pentru deficienții de auz:

Support auditiv-Support în perceperea vorbirii (ascultare):

- Sisteme FM
- Sisteme infraroșu
- Sisteme de comunicare 1 la 1

Amplificatoare de voce:

- Protezele auditive
- Implantul cohlear

Acțiunea educațională (proiectarea proceselor didactice, orientarea, organizarea și desfășurarea educației) trebuie să se supună unor norme, forme, metode și moduri de realizare mai eficiente, „tehnologice”.

Tabelul 1. Tehnologii de suport pentru deficienții de auz

Support în comunicare:	Activități educaționale:
Telecomunicare: <ul style="list-style-type: none"> • Telefon text/ telefon mobil/ Pager • Telefon cu amplificare • Computer/ camera Web • Comunicare via internet • Video telefon Comunicare unu la unu: <ul style="list-style-type: none"> • Creion hârtie • Telefon text/ telefon mobil/ Pager • Computer/ camera Web 	Software de recunoaștere a scrisului Comunicator Video Remote Interpreter

Tehnologia educațională reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, concepții, tendințe, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru

eficientizarea procesului educațional, valorificând interrelaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice [4, p. 67].

Este originală structura tehnologiei educaționale elaborată de M. Mahmutov, care a evidențiat câteva aspecte:

- predare-învățare dialogat-problematizată;
- predare-învățare problematizată;
- predare-învățare modelat-problematizată;
- predare-învățare algoritmat-problematizată;
- predare-învățare problematizat-contextuală;
- predare-învățare problematizată pe module;
- predare-învățare problematizat-computerizată.

Fiecare din aceste aspecte se caracterizează printr-o îmbinare de metode de instruire. În fiecare dintre ele predomină o anumită formă de organizare a procesului de studiu.

Strategii didactice în organizarea procesului educativ pentru copii cu deficiențe de auz:

Organizarea clasei/grupului în semicerc:

- *comunicare simetrică*
- *citire labială*

Aplicarea metodelor intuitive:

- ☐ *demonstrarea;*
- ☐ *prezentarea grafică;*
- ☐ *prezentarea imaginilor pentru ilustrarea conținuturilor de învățare;*
- ☐ *utilizarea TIC;*

Formularea clară și concisă a sarcinilor

Repetarea sarcinilor

Încurajarea permanentă etc. [3, p. 86]

CONCLUZII

Copiii cu deficiențe auditive întâmpină dificultăți majore în recunoașterea anumitor indici acustici și emoționali cu repercusiuni asupra inteligibilității fonetice, dar și asupra limbajului verbal-oral. Desigur, pentru a putea încuraja eficientizarea procesului educațional a copiilor cu dizabilități de auz, există o multitudine de strategii, tehnici și sisteme eficiente, care ar facilita dezvoltarea limbajului și a întregii personalități. Prin urmare, tehnologiile inovative și avansate în dezvoltarea auzului și în special al celui emoțional contribuie la dezvoltarea limbajului verbal-oral la copiii cu deficiențe de auz. Prin intermediul acestor tehnologii copilul cu deficiență de auz înțelege cu adevărat mesajul transmis și nu răspunde mecanic, ci în cunoștință de cauză.

BIBLIOGRAFIE

1. BODORIN C. *Surdopsihologia*. Editura Valinex, Chișinău, 2009. 156 p. ISBN 978-9975-9948-7-3.
2. CIUBOTARU, N., BODORIN C. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive*. Tipogr. UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2020. 161 p. ISBN 978-9975-46-491-8.

3. *Ghid de bune practice pentru educarea limbajului copiilor cu deficiență de auz. Metode și instrumente digitale dezvoltate în cadrul proiectului logopedia.* Resp.ed. Georgiana Roșculeț. București, 2018. 108 p. ISBN 978-973-0-26583-5.
4. *Omul din lumea tăcerii. Ghid pentru înțelegerea lumii persoanelor cu dizabilități de auz.* Resp. ed. Victor Koroli. Chișinău, 2016. 300 p. ISBN 978-9975-3039-5-8.
5. ИЛЬИН Е.П. *Эмоции и чувства* Текст. / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. 783 с. ISBN 97-5-91180-231-8.
6. *Эмоциональный слух человека* Текст. / В.П. Морозов // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. Том XXI. - 1985. - №6. - С. 568577.

ECHILIBRUL PROFESSIONAL VERSUS DEMISIA ÎN LINIȘTE ÎN RÂNDUL PROFESORILOR

PROFESSIONAL BALANCE VERSUS QUIET QUITTING AMONG TEACHERS

Mariana ZUBENSCHI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctor în Psihologie, lector universitar (MOLDOVA)

E-mail: mariana.zubenschi@upsc.md

ORCHID ID: 0000-0002-4890-2068

CZU: 316.6:37.011.31

Rezumat

În zilele noastre, fenomenul renunțării liniștite este o tendință care domină rețelele de socializare și mai ales Tik Tok larg discutat în lume, unde angajații nu mai doresc să lucreze în afara orelor de lucru, concentrându-se pe un job mult mai flexibil care le-ar oferi posibilitatea de a se detașa de sarcini de muncă în favoarea vieții personale.

Acest articol examinează valențele psihologice ale stării de echilibru profesional (care este o reprezentare a structurii sociale, a modului de gândire și a modelului organizațional, în care angajații joacă un rol central), precum și componentele și particularitățile psihosociale ale bunăstării în planul profesional, prin prisma modelelor socio-cognitive ale persoanei în contextul factorilor care afectează alegerea și comportamentul profesional și modelul general de asociere multiplă între angajamente, identități, antecedente și rezultate profesionale. În consecință, în această cercetare s-a stabilit că ancorele de carieră sunt o resursă, un rol sau un construct deoarece se corelează pozitiv cu starea de echilibru profesional al angajatului și oferă echilibru intern conceptului de sine. Aceste aspecte analizează calitatea relației profesionale dintre specialiștii de profil și clienții acestora (student, pacient și/sau client).

Abordarea organizațională avansată este dedicată noului model psiho-social denumit „Echilibrul profesional” și constă în posibilitatea utilizării rezultatelor cvasi-experimentale ale programului de intervenție „Ancorarea stării de echilibru profesional”, ca fiind cel mai adaptat realității sociale din zilele noastre. , pe dimensiunile care vizează dezvoltarea personală și profesională a angajaților din cele mai profesionale domenii arse precum educația. Asigurarea stării de echilibru profesional ar fi o soluție de ultimă oră care îi ajută pe angajați să se bucure de viață.

***Cuvinte-cheie:** Modelul echilibrului profesional, axe ale echilibrului profesional, renunțare la activitate de tip ”Quiet quitting”*

Abstract

Nowadays the phenomenon of quiet quitting is a trend that dominates social media and especially Tik Tok widely discussed in the world, where employees no longer want to work outside working hours, focusing on a much more flexible job which would give them the opportunity to detach from work tasks in favour of personal life.

This article examine the psychological valences of professional balance state (which is a representation of the social structure, the way of thinking and the organizational model, where employees play a central role), as well as the psychosocial components and particularities of well-being in the professional plan, through the prism of the person's socio-

cognitive models in the context of the factors affecting professional choice and behavior and the general model of multiple association between commitments, identities, antecedents and professional results. Consequently, in this research was determined that career anchors are a resource, role, or construct because they positively correlate with professional balance state of the employee and provide internal balance to self-concept. These aspects review the professional relationship quality between profile specialists and their clients (student, patient and / or client).

The advanced organizational approach is dedicated to the new psycho-social model named "Professional balance" and consists in the possibility of using the quasi-experimental results of intervention program "Anchoring the professional balance state", as the most adapted to the social reality nowadays, on the dimensions aimed at the personal and professional development of the employees in the most professional burnt fields as education. Ensuring the state of professional balance would be a last-minute solution helping employees to enjoy their life.

Key words: Professional balance model, axes of professional balance state, quiet quitting

Introducere

Prioritatea fiecărui stat este de a pregăti forța de muncă viabilă pentru comunitate, națiune, țară, la nivel internațional, luând în considerare funcțiile, nevoile și specificul regiunilor (diversificând totodată posibilitatea de angajare). Adeseori profesorii nu sunt informați în mod riguros sau pregătiți cu privire la procedura de angajare, cultură organizațională, obiective și valori organizaționale, așteptări cu privire la locul de muncă. Nu se pune accentul pe valoarea resursei umane ca personalitate, nu se aplică teoriile ecologice ai coexistenței în mediu organizațional. Politicile de recrutare nu denotă o verticalitate complexă în selectarea cadrelor din domeniul educației, vădit reprofilând sub cerințele profesiei.

Politicile naționale ar trebui să ia în considerare limitele sociale, cum ar fi nivelul de dezvoltare a societății, congruența între straturile sociale și dimensiunea culturală toate aspecte ponderabile în cariera unui cadru didactic. Membrii unei națiuni se disting prin culturile lor organizaționale și profesionale, care reprezintă un proces de programare colectivă. Având în vedere multiplele crize și transformări pe piața socială, economică și de muncă a cadrelor din domeniul educației în Moldova, nu ar trebui să discutăm despre un model pragmatic care are limite, ci unul atomic-aplicativ care implică: dezvoltare, planificare, consultare și colaborare la fiecare etapă sau ciclu de dezvoltare profesională. Aceste modele să caracterizeze o abordare proactivă pentru sprijinirea dezvoltării sociale pe durata de viață, iar tehnologizarea domeniului educațional să fie o prerogativă de nivel politic.

Cercetarea dată este motivată de necesitatea de a identifica și a explica relațiile dintre identitate profesională, ancore profesionale, satisfacția de locuri de muncă, statutul cadrului didactic, semnificația succesului în cariera de profesor. De asemenea se identifică că mulți specialiști din domeniul educației nu își închipuie o altă profesie decât cea de a fi util umanității, neuitând de salarizarea proastă, sau de condițiile ce solicită îndeplinirea multor sarcini în termeni cât mai urgenți, condiții ce sunt prost dotate tehnic în raport cu potențialul celor ce învață și resursele tehnice contemporane, reușind să treacă de aceste bariere, se adevăresc să fie adevărați profesioniști, care își urmează vocația. Scopul acestui articol constă în investigarea determinantelor vocaționale, care ar fi elementele ce motivează, ce implică un burnout profesional în domeniul educației, care este nivelul de atingere a succesului

profesional, precum și investigarea celor mai exprimate ancore ale carierei în domeniul educațional. Acordate la factorii interni și externi ai sistemului educațional, toate acestea fiind o strategie utilă în proiectarea traseului profesional în condițiile actuale ale vieții, ca aport calitativ în domeniul dat interdisciplinar, contribuind la o înțelegere mai profundă a fenomenului cercetat, în aspect pozitiv, complex, benefic și important pentru societate.

1. Modelul echilibrului profesional

Identificarea lacunelor profesionalizării în domeniul educației, traiectoriile alegerii profesiei didactice și perspectivelor profesionale de viitor ar aduce o valoare adăugată la conștientizarea aportului pentru societate a cadrelor didactice. Actorii domeniului educațional necesită a fi pregătiți în fața cerințelor actuale [7, p.163]. Este necesară evaluarea conceptelor care se axează pe strategiile de alegere a carierei date, dezvoltare profesională, axare pe interese în alegerea traseului profesional în domeniul educației, pe capacitatea de autogestionare a propriei cariere. Strategii care să se bazeze pe date academice, din surse valide de cercetare, argumentele cărora ar considera aspecte precum: nevoia de atingere a succesului, motivație, burnout, ancora carierei și deformare profesională, toate în domeniul educației [8, p.21; 14, p.15]. Această necesitate se deduce din argumentele proprii pe care le invocă profesorii în Republica Moldova, care sunt orientați să evolueze profesional urmând un traseu empiric și intuitiv. Fără de a aplica strategii clare de gestionare a carierei, ei își pot doar oferi serviciile. Tinerii specialiști adeseori sunt lipsit de posibilitatea de a câștiga experiența necesară și calificarea respectivă în domeniul educațional, orientându-se de la universitate spre activități profesionale care le-ar asigura un trai mai decent. Fără de a respecta interesele tinerelor resurse umane, cum un cadru didactic s-ar putea autodetermina deschis să aleagă traseul său profesional?

Ca obiect al cercetării în aspect teoretico-practic a servit studierea conceptului de succes profesional în domeniul educației și identificarea determinantelor sale vocaționale [2, p.124; 4, p.120]. În mai multe analize de conținut ale documentelor și politicilor de profesionalizare, inclusiv în rapoartele Uniunii Europene este prezentată lipsa de corelare dintre educație și vocație, la cerințele pieței muncii. Acest prorogativ este prezent ca una dintre cele șapte priorități ale Strategiei Naționale Moldova 2030 fiind direct legată de sistemul național de învățământ vocațional la nevoile pieței forței de muncă [3]. .

Conceptul de cercetare se bazează pe modelul de profesionalizare ai cărui autor este Otsuka, denumit: ”Modelul valoric de autorealizare profesională”, (vezi figura 1) care concretizează perspective profesionale precum conceptul de sine, autoeficacitatea, credințe și abilități, așteptări, valori legate de sarcina profesională, performanța actuală, scopuri individuale, interese, motivații, comportament profesional, relațiile umane, recunoaștere, etc. [10, p. 38].

Metodele teoretice au constat în studiu surselor bibliografice, legislației, analiza și sinteza informațiilor.

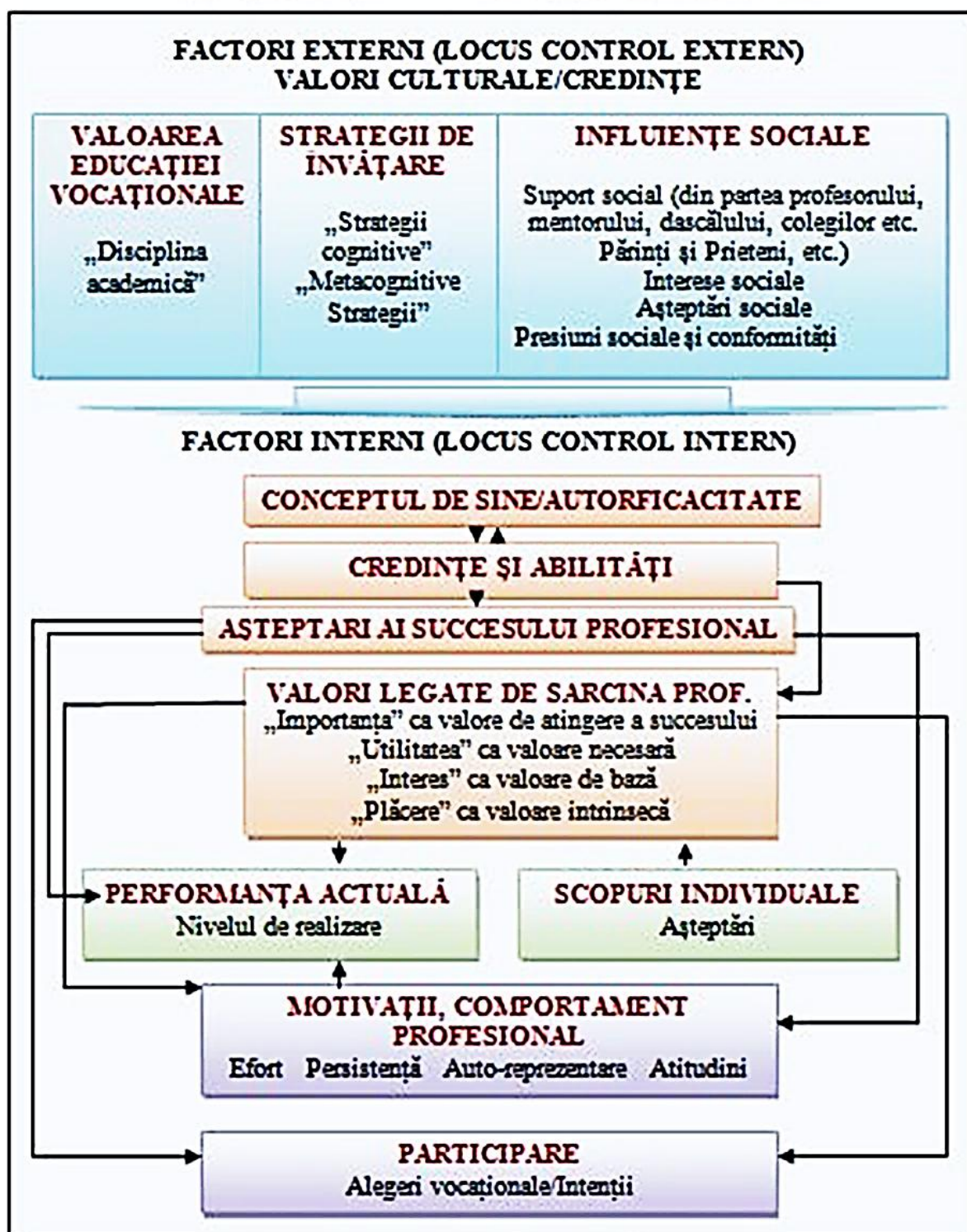


Figura 1. Modelul valoric de autorealizare profesională, după I. Otsuka, 2000

Metodele practice se axează pe utilizarea următoarelor tehnici cantitative și chestionare profesionale precum: inventarul de diagnosticare a ancorelor profesionale (chestionarul de orientare în carieră), autor Edgar Shein, scopul căruia este identificarea structurii de orientare profesională a persoanei și dominanta ce ține de alegerea unei cariere; inventarul de diagnosticare a motivației necesității de atingere a succesului profesional, autor

Tomas Elers, inventarierea celor trei vectori motivaționali principali, care determină caracterul interdependenței dintre activitatea muncii și motivația obținerii succesului; inventarul de diagnosticare a burn-outul profesional de Victor Boico, ca mecanism de apărare, manifestat printr-o anumită relație emoțională a individului față de munca sa și inventarul de diagnosticare a nevoii de atingere a succesului profesional de Ivan Orlov, utilizat pentru măsurarea necesităților în realizarea obiectivelor și succesului și a realizărilor în ansamblu. Datele au fost prelucrate cu ajutorul metodelor de analiză statistică, prin intermediul programului destinat procedurilor date, denumit SPSS, în funcția căruia se poate realiza și evaluări calitative de conținut

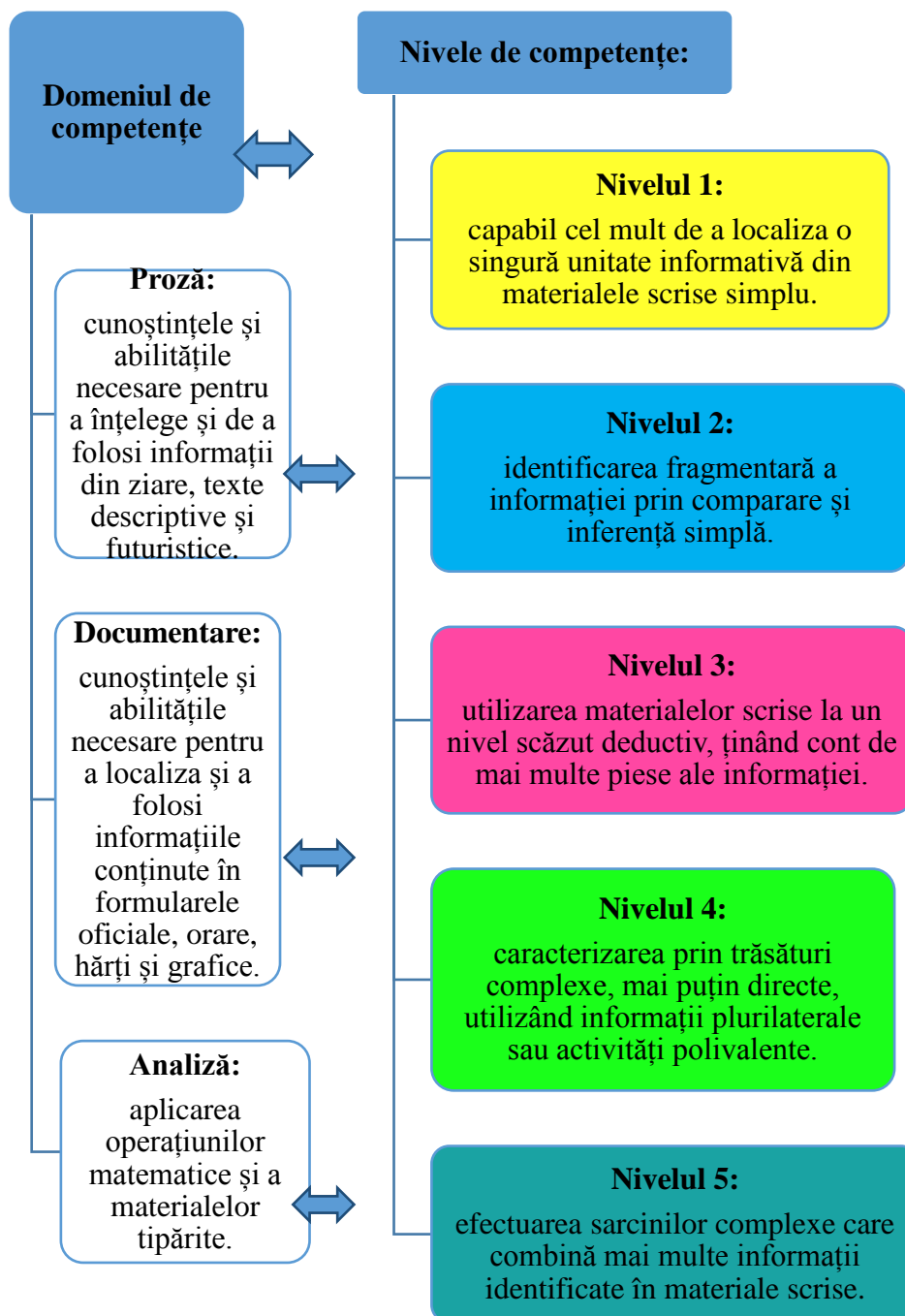


Figura 2. Integrarea teoriei învățării sociale a luării deciziilor în carieră [7, p.162]

Este critic pentru profesor, să fie înarmat cu cunoștințele și aptitudini necesare, să se adapteze la condițiile de muncă, să i se ofere consiliere, formare, promovare în baza unor rețele de consultanță vocațională cu privire la experiența sa profesională, în special cea care este în căutarea unui loc de muncă, astfel promovând o practică de nivel înalt profesionistă.

Metodologiile de recrutare a personalului calificat în domeniul educației din Moldova trebuie să mențină continuu locurile de muncă iar orientarea în acest domeniu profesional să satisfacă parametri de adaptabilitate, intenționalitate și învățare continuă prin raționamente autobiografice, corespunzător metaforelor vocaționale (vezi figura 1). Acele practici de consiliere profesională dezvoltate intuitiv în Moldova, vor reprezenta doar o formă răspândită al unui construct profesional mondial, iar adaptarea curentă a experiențelor mondiale la contextele noastre socio-culturale, vor conduce profesioniștii și practicienii vocaționali la o nouă abordare a semnificației conceptului de vocație.

2. Importanța etapelor de formare profesională în asigurarea stării de echilibru profesional

Reprezentarea stării de echilibru profesional (PBS) a structurii sociale este influențată de momentele care afectează bunăstarea, și la care cercetătorii și practicienii vocaționali atrag o atenție deosebită. Aceste etape sau intervale sunt reprezentate în mare parte de importanța angajatului de a se dedica unei munci profesionale, congruența dintre abilitățile și interesele sale, dezvoltarea nivelului profesional, planificarea la locul de muncă și desigur echilibrul dintre viața personală și cea profesională (balansarea), care sunt descrise mai jos:

- **Importanța:** profesia poate fi una dintre cele mai mari provocări în viața unei persoane, temporal va ocupa probabil mai mult de jumătate din viață. Substanțial va determina poziția financiară, statutul în societate, implicarea și contribuirea socială, fericirea, sentimentul de satisfacție și faptul cum cei din jur vor aprecia persoana.
- **Congruența:** persoana diferă de celelalte prin constituirea sa, precum formare profesională, abilități și interese. Cariera trebuie ideal să corespundă cu formarea profesională (în acest sens pe larg se utilizează termenul de congruență), de aceea persoana trebuie să cunoască bine ce reprezintă (cu ce este înzestrată), să posede informație cu privire ce locurile de muncă ce sunt disponibile, să fie senzitivă atât la schimbările personale, cât și la schimbările din jur.
- **Dezvoltarea:** fiecare persoană crește și se maturizează, schimbându-și prioritățile personale. În unele cazuri persoana este interesată să exploreze lumea, altele să urmărească și să realizeze schimbări majore în viața ei și a altora, sau să își protejeze sănătatea și să ducă un mod de viață sănătos. Altele, poate simți presiuni considerabile din partea familiei sau a angajamentelor proprii, iar alegerea ei vocațională trebuie să fie receptivă la toate schimbările date.
- **Planificarea:** specialitatea de cadru didactic implică multe decizii și schimbări, se pot lua decizii ce vor avea consecințe negative, pe care persoana nici nu a fost în stare să le anticipeze, având satisfacție profesională la moment și burnout în viitor; sau să îi fie oferită o solicitare profesională pe neașteptate, unde ar trebui să decidă între satisfacție în muncă sau bani; sau să fie concediată. De aceea ea trebuie să fie precaută înainte de a lua vreo decizie, posibil să anticipeze astfel de circumstanțe sau să le adapteze cerințelor personale. Planificarea poate securiza persoana la astfel de incidente, pe viitor.

- **Balansarea:** mulți consilieri vocaționali recomandă o balansare dintre cerințele profesionale ale profesorului, angajamentele față de familie și preocupările non-profit (voluntariat). Dezechilibrul acestor prerogative pot afecta celelalte laturi ale vieții, persoana fiind în poziția de a monitoriza zi de zi prioritățile și acțiunile proprii, comunicând cu mediul de interacțiune, precum familia și cei apropiați, deciziile și dificultățile pe care le înfruntă.

Brown și Rector în 2008, demonstrează că această asuprire se bazează pe intersecția dintre clasa socială, rasă, statut social, orientare sexuală, statut de imigrant, gen, sărăcie și lipsa accesului la resurse [1, p.236]. Calificările noastre profesionale naționale în domeniul educațional și la general reprezintă premii, în baza competențelor obținute prin evaluare și training în locurile de învățământ și de muncă. În mod ideal, acestea ar trebui să fie foarte apreciate de către angajatori, prin cunoștințe, experiență și abilități, iar evaluarea ar trebui să fie efectuată în medii profesionale (vezi figura 1 și 2i).

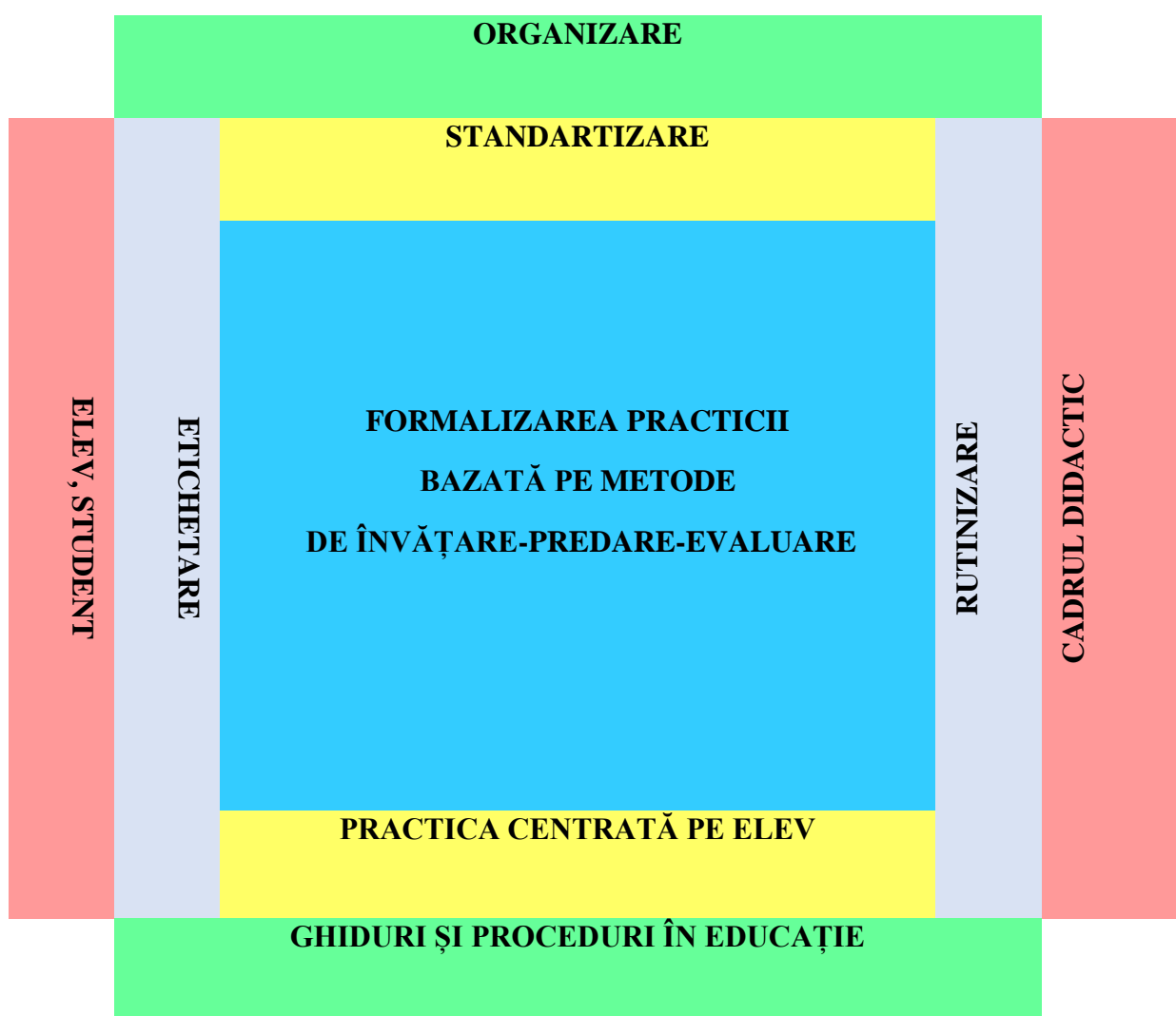


Figura 3. Procesul de formare profesională și consecințele sale [13, p.37]

Oricum profesionalismul și activitatea de succes a profesorului nu poate fi redusă doar la o taxonomie de diagnostic standardizat sau la o clasificare a unui diagnostic social, întotdeauna fiind o parte componentă bogată și destul de complexă în abordare, care nu poate fi standardizată, de exemplu înțelegerea hermeneutică și interpretativă a studiilor de caz. Acestea sunt, de fapt, două cerințe contradictorii și divergente ca modele de cunoaștere și

practică pedagogică, prin acțiuni care exclud simultan, dar totodată depinde de acțiunea și decizia de viitor a profesionistului în domeniul educațional (vezi figura 3).

Un accent pe procesul decizional ne ajută să clarificăm această interdependență. Relația dintre practica educațională și a formelor sale diverse de cunoaștere este deseori discutat în termenii problematicei de luare a deciziilor. Acest lucru este valabil mai ales în cazul în care o sarcină profesionist relevă un design conform componentelor de mai jos, ne vorbește Otto și Schnurr [11, p.45]:

- **Sensul difuz incidental**, "insuficient structurat", complex și dificil în a fi înțeles ca un tot întreg.
- **Legat de valori**, cum ar fi integritatea, autonomia și justiția sa. În plus, există o deviere în situațiile în care valorile și maximele sunt diferite, care sunt de multe ori sunt în conflict și antagoniste, care necesită să le fie acordate o atenție egală și echilibrată. Drept exemplu poate servi protecția copilului, dreptul copilului la educație versus protecția vieții private familiale sau protecția copilului vs. modelul de sprijin familial, după Parton [12, p.22].
- **Conținut bogate în riscuri**, reflectate în paradoxul acțiunii profesionale "așteaptă cu răbdare vs. educație".

Din cauza acestor dimensiuni, **sarcina profesională** care este un patern al succesului profesional în domeniul educațional, nu poate fi clar definite prin prescriptive de rutină, reguli de performanță, sau coduri și proceduri de practică. Astfel, Michael Lipsky în 1980, propune teoria indicilor "**birocrăției la nivel de stradă**", unde discreția este considerată ca o condiție preliminară de bază și ca o precondiție constitutivă în luarea deciziilor în educație [9, p.29]. Acest fapt este necesar atunci când profesorii nu pot deduce în mod sigur o abordare pentru toți elevii explicită în soluționarea unor sarcinii [6, p.101]. Ca răspuns la teoria lui Lipsky, Evans și Harris în 2004 au argumentat că mitul de apreciere a situației problemă nu se încadrează în formularea "totul sau nimic", și nu ar trebui să ia în considerare discreția ca un mod necesar și ca o condiție pozitivă, în evaluarea cazurilor [5, p.876].

3. Rezultatele determinantelor vocaționale ale fenomenului de *quiet quitting*

Odată cu culegerea datelor, răspunsurile celor 86 de subiecților cuprinși în eșantion au fost introduse într-o bază de date în format excel.

Tehnologia din prezent ne permite procesarea unui volum foarte mare de informații într-un timp relativ scurt, de aceea, și în cazul nostru fiecare respondent avut să răspundă la 158 de întrebări un volum mare de prelucrare a a datelor. Astfel noi am primit 13588 de răspunsuri care doar cu ajutorul softului specializat s-a putut prelucra. Calculatoarele și softurile existente facilitează enorm munca cercetătorului.

Prelucrarea datelor a vizat de construirea variabilelor ancorelor profesionale (*competență profesională funcțională, competență generală managerială, autonomie și independență, menirea de a servi și a fi dedicat unei cauze, chemare și provocare, creativitate antreprenorială, stabilitate și securitate față de locul de muncă, stabilitate și securitate față de locul de trai, integrarea stilului de viață, identitate organizațională, orientarea față de o carieră verticală, orientarea față de o carieră orizontală și orientarea față de condiții*), a indicatorilor multidimensionali ai arderii profesionale (*nemulțumirea de sine, închiderea în*

cușcă, reducerea sarcinilor profesionale, detașarea emoțională și depersonalizarea), ai nevoii în atingerea succesului și ai motivației în atingerea succesului profesional, ultimele două fiind indicatori unidimensionali. În total am obținut 20 de variabile interdependente (vezi tabelul 4 și 5), ca determinante profesionale a profesorului în obținerea succesului, deci și a satisfacției în muncă.

Tabelul 1. Statistica descriptivă per chestionar

Denumirea chestionarului	Media	Devierea Standard	Nr. de subiecți
Arderea profesională %	28.62	14.182	86
Nevoia în atingerea succesului %	53.08	18.544	86
Motivația atingerii succesului i%	60.65	11.118	86
Ancore profesionale %	68.34	13.676	86

Tabelul 2. Puterea răspunsului arderii profesionale, nevoii profesionale (NAS) și motivației atingerii succesului (MS)

Variabile	Puterea de răspuns
Nemulțumirea de sine	6,81
Închiderea în cușcă	7,27
Reducerea sarcinilor profesionale	12,45
Detașare emoțională	9,19
Depersonalizare	6,89
NAS	12,21
MS	19,52

Analiza datelor obținute a implicat validarea eșantionului și testarea consistenței interne a datelor prin determinarea mediei și a abaterii standard pentru fiecare test (vezi tabelul 2). Această validare primară ne-a permis să evaluăm care dintre variabile sunt cele mai exprimate statistic în profesia profesorului. Astfel noi am obținut următoarele date (în tabel datele sunt cu aproximație de sutime) cu semnificație statistică: SD 5,04 (81,9%); SSM 5,24 (85,4%); ISV 4,83(78,3%), RSP 12,45 (41,51%), DE (30,6%), NAS 12,21 (53,8%) și MS 19,52 (60,6%) (vezi tabelele 6 și 7, figura 6).

Se observă indici mari ai variabilei stabilitate și securitate. Această orientare în carieră se datorează nevoii de securitate și stabilitate față de viitoarele evenimente de viață și tendința de a fi cât mai previzibile. Se disting două tipuri de stabilitate/securitate: Stabilitate, securitate față de locul de muncă (SSM) și stabilitate, securitate față de locul de trai (SST). În cazul nostru se evidențiază Stabilitatea și securitate față de locul de muncă (SSM) implică o profesionalizare (carieră) într-o organizație care oferă un anumit serviciu de durată, are o reputație bună și o fluiditate a resurselor umane moderată (nu concediază lucrătorii săi), are grijă de angajații săi, oferă pachete sociale de durată la angajare, iar la pensionare remunerează angajații săi prin pensii mai mari față de alte organizații, fiind de încredere în domeniul corespunzător profesional. O persoană cu astfel de orientare profesională - este

adesea numit "omul organizației" – deoarece transferă responsabilitatea cu privire la gestionarea carierei sale pe umerii angajatorului (traseul evoluției carierei fiind cunoscut la momentul angajării, fiind bine definit iar așteptările cu privire la carieră cunoscute). El va merge oriunde, în cazul în care acest lucru va fi solicitat de către companie sau organizație.

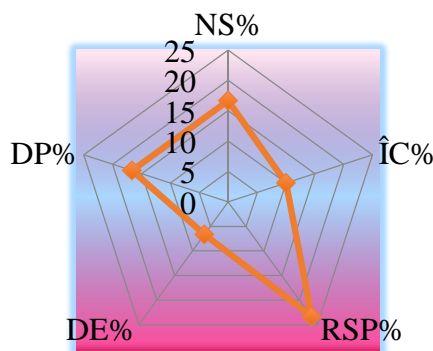


Figura 4. Arderea profesională în domeniul educației

O altă ancoră profesională în cariera profesorului este **integrarea stilului de viață (ISV)**, ea este axată pe integrarea diferitelor aspecte ale vieții. Nu vrea ca viața să fie dominată de doar de familia sau doar de carieră, sau doar de auto-dezvoltare. Manifestă o tendință de asigurare a echilibrului, toate într-o măsură convenită, în concordanță. O astfel de persoană apreciază de viața ca un întreg (unde locuiește, cum o poate îmbunătăți) decât un loc de muncă concret, o carieră sau o organizație, ceea ce presupune că profesorul nu este motivat de a fi dedicat organizației în care activează.

Din tabelul 2 și figura 4, observăm că profesorul denotă o deformare emoțională în cazul nostru simptomatică de reducere a sarcinilor profesionale, RSP 12,45 (41,51%). Autoarea chestionarului menționează că un simptom RSP între 35% și 69%, se manifestă în curs de dezvoltare, ca un mecanism de apărare, manifestat printr-o anumită relație emoțională față de munca sa.

Tabelul 3. Corelații Pearson dintre arderea profesională, nevoia în atingere a succesului, motivația și ancorele profesionale

Variabile totale procentuale		Arderea profesională	NS	MS	Ancore profesionale
Ardere profesională	Pearson Correlation	1	-.077	-.107	.167
	Sig. (2-tailed)		.482	.327	.124
NS	Pearson Correlation	-.077	1	-.227*	-.125
	Sig. (2-tailed)	.482		.036	.253
MS	Pearson Correlation	-.107	-.227*	1	-.100
	Sig. (2-tailed)	.327	.036		.358
Ancore profesionale	Pearson Correlation	.167	-.125	-.100	1
	Sig. (2-tailed)	.124	.253	.358	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Necesitatea în atingerea obiectivelor profesionale, este una relativă. Eșantionul este reprezentat de un nivel mediu de atingere a obiectivelor profesionale. Nu se denotă o

persistență în atingerea scopurilor propuse, se observă o satisfacție cu privire la realizările de moment, fără de o tendință permanentă de a îmbunătăți munca sa, ori înclinare de a se implica în muncă sau a fi captivat, atrași de ocupație, o tendință exprimată în a trai satisfacția succesului, prin inventarea de noi tehnici de lucru. Se constată o tendință în incapacitatea de a concura la nivel profesional. Cauza acestor date fiind neînsușirea tehnicilor existente pe deplin care sunt la moment, deoarece domină birocrăția în sistemă, neclaritatea sarcinii de muncă o tendință de mulțumire cu puținul, a unui succes frivol și a realizărilor incidentale ale unei sarcini de lucru.

Prelucrarea datelor vizează construirea unor noi variabile sau indicatori multidimensionali. Ea presupune operații de codificare/recodificare a răspunsurilor, de categorizare a răspunsurilor, de transformare a unor indicatori în alții. Analiza datelor implică validarea eșantionului și testarea consistenței interne a datelor, producerea unor rezultate statistice descriptive (frecvențe, valori medii) sau de tipul indicilor de corelație, asociere, determinarea unor relații lineare sau non-lineare între diverse date etc. Este necesar să fie accentuat faptul că rezultatele dintr-un chestionar sunt doar estimări ale unor parametri din populație și orice estimare presupune o marjă de eroare. Rezultatele statistice obținute și relațiile descoperite trebuie să fie interpretate, adică integrate într-un model explicativ consistent.

Din rezultatele datelor prelucrate, se observă corelații semnificative negativă dintre MS și NS cu un coeficient Pearson de $-0,227$ și una pozitivă dintre ancorele profesionale și arderea profesională $0,167$ (vezi tabelul 3).

CONCLUZII

Perioada de tranziție în care ne aflăm a generat în mod obiectiv unele efecte economice imprezibile, care la rândul lor au devenit cauze imediate ale multora din disfuncțiile apărute pe plan profesional. Astfel, trecerea de la sistemul economic supercentralizat la cel al economiei de piață, a dat naștere unei deformări galopante necontrolabile cu consecințe negative pentru standardele profesionale și cele de viață. Din datele obținute se confirmă toate ipotezele care au fost lansate la începutul cercetării. De exemplu practicile tradiționale în ghidarea vocațională a pedagogului nu sunt adaptate la contextele socio-economice actuale (perioadă de tranziție, ofertă de muncă, capacitate de autodezvoltare profesională, salarizare), se afirmă prin relații medii ale nevoii în atingerea succesului, motivației medii în atingerea succesului, a lipsei detașării emoționale, cu accent pe simptomul de reducere a sarcinilor profesionale, și a unui nivel mediu de ancorare a profesiei (deoarece corespunzător valorilor ce stau la baza profesiei de cadru didactic ce ar trebui să se exprime și competențele general-manageriale, cele profesional-funcționale, iar lipsa unui accent în identitatea organizațională se datorează gradului de tranziție profesională și a valorii educației în percepția societății. Deficitele date duc la insuficiența de aspirații "la aspirațiile profesionale și realizarea în carieră, pe de o parte și pe altă parte organizațiile suferă de exodul de creiere, epuizarea resurselor financiare și umane în domeniul educației din țară, fapt care garantează fenomenul de quiet quitting sau demisia în liniște a cadrului didactic.

La întrebarea adresată intervievaților „Ce văd principalul în munca sa?”, majoritatea profesorilor au menționat recunoștința celor pe care îi ajută și propria satisfacție, bucuria de a ajuta elevul să însușească cu succes materia sa (fapt confirmat prin nivelul înalt al dăruirii de

sine și a sacrificiului față de o cauză nobilă. Din rezumatul acestui răspuns politicele de stat cu privire la ghidarea profesională în domeniul educației, ar avea nevoie de o evaluare a aspirațiilor, cerințelor și resurselor pe care le pot oferi specialiștii din domeniul educațional, iar pentru mărirea măiestriei pedagogice marea majoritate a răspunsurilor au sesizat petrecerea seminarelor de instruire și asigurarea instituțiilor de învățământ cu materiale didactice și echipamente necesare în activitatea sa.

BIBLIOGRAFIE

1. BROWN S.D.; RECTOR C.C. Handbook of counseling psychology. Conceptualizing and diagnosing problems in career decision-making. New York, NY: John Wiley, 2008. 424 p.
2. CASTELLS M. The information age: Economy, society and culture. Part 1: The rise of the network society. Oxford: Blackwell, 1996. 656 p.
3. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf
4. DANIELS J.A. Managed Care, Ethics and Counselling. In: *Journal of Counseling and Development*. 2001, Volume 79, p.119-122.
5. EVANS T.; HARRIS J. Street-level bureaucracy, social work and the (exaggerated) death of discretion. În: *British Journal of Education*. 2004, vol.34, nr.6, p. 871–895.
6. GARFINKEL H. Studies in ethnomethodology. ‘Good’ organizational reasons for ‘bad’ clinic records. NJ: Prentice-Hall Englewood Cliffs. 1967. 228 p.
7. KRUMBOLTZ, J.D.; NICHOLS C.W. Integrating the Social Learning Theory of Career Decision Making. În: *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1990, p.159-192.
8. LEACH M.; CHAKIRIS A. The future jobs and careers. În: *Training and Development Journal*. 1988, vol 42, nr.4, p.49–54.
9. LIPSKY M. Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980. 275 p.
10. OTSUKA I. A meta-analysis in the diverse cultural contexts of the west and east. Australia: University of Sydney Press, 2000. 264 p.
11. OTTO H.U.; SCHNURR S. Sozialpädagogische Professionalität in marktförmig gesteuerten Organisationskontexten: Formen der Aneignung managerialistischer Rationalitätsmuster in der öffentlichen Jugendhilfe. Bielefeld: DFG-Antrag, 1999. 346 p.
12. PARTON N. How to explore and develop child welfare systems: The English experience. Queensgate: University of Huddersfield, 2009. 28 p.
13. RAFFERTY J.; STEYAERT J. Education in the information age. New York: The Haworth Press, 1996. 437 p.
14. SCHEIN, E.H. Career anchors and career paths: A panel study of management school graduates. În: *Organizational careers: Some new perspectives*. London: John Wiley. 1977, p.11–24.

SOURCES OF STRESS IN ATHLETES

SURSELE DE STRES LA SPORTIVI

Alexandra-Cristina NICOLESCU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

doctorandă (MOLDOVA)

drd.alexandranicolescu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2821-6607

Aurelia GLAVAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar (MOLDOVA)

glavan_aurelia@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-2549-5367

CZU: 159.942.5:796.071

Rezumat

În cadrul acestui studiu au fost identificate și evaluate sursele de stres raportate de către sportivii adolescenți. Stresul poate fi observat în relația individului cu mediul înconjurător și poate influența starea de bine a întregului organism, atât din punct de vedere fizic, cât și psihic, indiferent de profesie, vârstă, naționalitate, etc. Printre sursele de stres raportate de către participanți putem enumera: accidentările, nivelul de performanță, relația cu antrenorul, antrenamentele, relațiile interpersonale. Dincolo de explicarea și posibila definire a termenului, cel mai important aspect rămâne însă, capacitatea individului de adaptare la stres și de gestionare a situațiilor stresante, răspunsul acestuia la agenții stresori și găsirea mecanismelor proprii de a face față problemelor.

Cuvinte-cheie: sportivi, stres, performanță, competiție.

Abstract

In this study, the sources of stress reported by adolescent athletes were identified and evaluated. Stress can be observed in the individual's relationship with the environment and can influence the well-being of the whole body, both physically and mentally, regardless of profession, age, nationality, etc. Among the sources of stress reported by the participants we can list: injuries, performance level, relationship with the coach, training, interpersonal relationships. Beyond the explanation and possible definition of the term, the most important aspect remains, however, the individual's ability to adapt to stress and manage stressful situations, his response to stressors and finding his own mechanisms to deal with problems.

Keywords: athletes, stress, performance, competition.

Introducere

Sursele de stres reprezintă elemente perturbatoare în cadrul vieții individului modern, datorită creșterii permanente a volumului de muncă, a solicitărilor mediului social etc., acestea devenind un factor însemnat în scăderea capacității de răspuns la stimulii exteriori, precum lupta cu situațiile noi, de asemenea, influențând negativ starea psihică a indivizilor.

Viața fiecărui individ este în permanență relaționată cu factorii de stres (stresorii). Bineînțeles, aceștia diferă de la un individ la altul, iar capacitatea și mecanismele de răspuns la stres conturează personalitatea, afectează calitatea vieții și pot marca evoluția individuală, precum și relațiile cu cei din jur. Conform cercetătorilor T.B. Herbert și S. Cohen (1994) citați de T. Vasile (2017) stresul poate conduce la stări psihologice negative, precum anxietate și depresie. De asemenea, datorită nivelului ridicat de stres pot surveni mai ușor accidente la locul de muncă, acasă sau în timpul practicării sportului [12, p. 406] relation psychosomatics. Un alt aspect important este identificat în cadrul studiului publicat de către Laurence et al. (2009), în care autorul concluzionează faptul că fetele experimentează, în general, grade mai înalte de stres și depresie comparativ cu băieții [3].

Stresul și factorii de stres la sportivi

Activitatea sportivilor presupune, pe lângă antrenamente epuizante și depășirea cu succes a perioadelor competiționale care sunt deosebit de încărcate de stres, mai ales datorită presiunii sociale și profesionale, ceea ce poate conduce atât la efecte pozitive cât și, dimpotrivă negative, asupra sportivului, în funcție de capacitatea acestuia de a face față competiției, în funcție de pregătire, concentrare, experiență etc.

Savantul A. B. Алексеев (1978) indică faptul că, pentru obținerea performanței pe lângă pregătirea tehnică și tactică, sportivii au nevoie și de o stare specifică de luptă, care se poate observa la atât la nivel fizic, cât și emoțional și mental [1, p.144].

Sportivii se pot confrunta cu nenumărați factori de stres, printre care putem enumera: accidentările, competițiile, nivelul de performanță, imaginea corporală, înaintarea în vârstă, nevoia de păstrare a locului în ierarhia competițională, costumele, adversarul, etc [8, p. 67]. Accidentările și, mai ales, accidentările repetate pot scădea nivelul încrederii în sine, pot crește teama cu privire la viitor și astfel pot determina un nivel crescut de insecuritate psihologică pentru adolescenții sportivi [9, p.72].

Analizând comportamentul boxerilor, A.B. Родионов A. Лавров (1983) citați de I. Holdevici (2010) au constatat faptul că, odată cu intensificarea antrenamentelor și sporirea nivelului de stres, crește și toleranța și nivelul de adaptare a boxerilor la stres [2, p. 48].

S. Mellalieu et al. (2009) au intervievat un număr de 12 sportivi cu privire la agenții stresori cu care aceștia se confruntă în timpul competițiilor și au identificat stresul legat de performanță și stresul organizațional. Printre agenții stresori ce țin de performanță se numără rivalitatea, teama cu privire la accidentări, așteptările cu privire la evoluția și reușita competițională [5, p. 729].

Scopul acestui studiu l-a constituit identificarea surselor de stres la adolescenții sportivi în vederea evaluării problemelor cu care aceștia se confruntă și a nevoilor de adaptare, pe parcursul perioadelor de antrenamente.

Ipoteza de cercetare. Am presupus că participanții la studiu se pot confrunta cu mai multe surse de stres, printre care: accidentările, nevoia de performanță, antrenamentele, relațiile interpersonale.

Materiale și metode. Experimentul de constatare în cadrul căruia au fost incluși un număr de 150 de participanți (N=150) a fost realizat în perioada 2020-2021. Participanții la studiu au fost persoane de sex feminin cu vârste cuprinse între 18 și 19 ani (Media= 18.38; A.S.= .30) practicante de: gimnastică ritmică (N=33), gimnastică aerobică (N=42), dans clasic

(N=45) și dans sportiv (N=30). Colectarea datelor privind sursele de stres s-a făcut prin utilizarea instrumentului de cercetare: Chestionarul stresului vieții sportivilor (Lu et al., 2012) [4].

Metodele de colectare a datelor: interviul, observația, testul, chestionarul și experimentul. Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată în Excel și prin intermediul SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versiunea 20, utilizându-se analiza descriptivă. Datele empirice obținute în cadrul experimentului au fost supuse prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele au fost prezentate în cadrul tabelelor și al graficelor precum urmează. Înainte de administrarea instrumentelor utilizate în cadrul cercetării de față participanții au fost informați cu privire la instrucțiunile de utilizare și despre confidențialitate.

Rezultate

Prezentăm mai jos rezultatele obținute în urma aplicării Chestionarului de stres al vieții sportivilor, cu referire la sursele de stres specifice identificate de către participanți.

Nivel	Stres_accidentări	Stres_performanță	Stres_relație_antrenor	Stres_antrenamente	Stres_relatii_interpersonale
ridicat	55.3%	76.7%	63.4%	64.7%	9.3%
mediu	44.7%	23.3%	36.6%	35.3%	68.0%
scăzut	0.0%	0/0%	0.0%	0.0%	23.0%
Media	4.6133	5.7644	4.8044	4.8400	3.1956

În tabelele 1 și 2 sunt prezentate rezultatele cu privire la sursele de stres specifice identificate de către participanții la studiu și nivelul raportat al acestora. Astfel, în ceea ce privește stresul cu privire la accidentări, 55.3% dintre participanți au raportat un nivel ridicat de stres, pentru stresul cu privire la performanță participanții raportează un nivel ridicat în proporție de 76.7%, în ceea ce privește stresul cu privire la relația cu antrenorul, 63.4% dintre participanții au raportat un nivel ridicat, iar pentru stresul cu privire la antrenamente, 64.7% dintre participanți raportează un nivel ridicat. În ceea ce privește stresul cu privire la relațiile interpersonale acesta este raportat de către participanți astfel: 9.3% un nivel ridicat și 68%, un nivel mediu și 23% un nivel scăzut. Pentru stresul cu privire la relațiile romantice 69% dintre participanți raportează un nivel scăzut, iar pentru stresul cu privire la relațiile familiale 75% dintre participanți raportează un nivel scăzut.

Nivel	Stres_relații_romantice	Stres_relații_familiale
ridicat	11.3%	4.0%
mediu	20.0%	20.6%
scăzut	69.0%	75.0%
Media	2.3067	2.5067

Conform rezultatelor obținute după aplicarea chestionarului surselor de stres ale sportivilor, cele mai importante surse de stres raportate de către participanți au fost: performanța și antrenamentele, urmate de relația cu antrenorul și accidentările.

Ulterior, am analizat frecvența răspunsurilor pentru fiecare dintre aceste surse de stres raportate de către participanți. Pentru a observa frecvența apariției surselor de stres, participanții au avut de ales între următoarele răspunsuri: rareori, câteodată, destul de des, foarte des, întotdeauna.

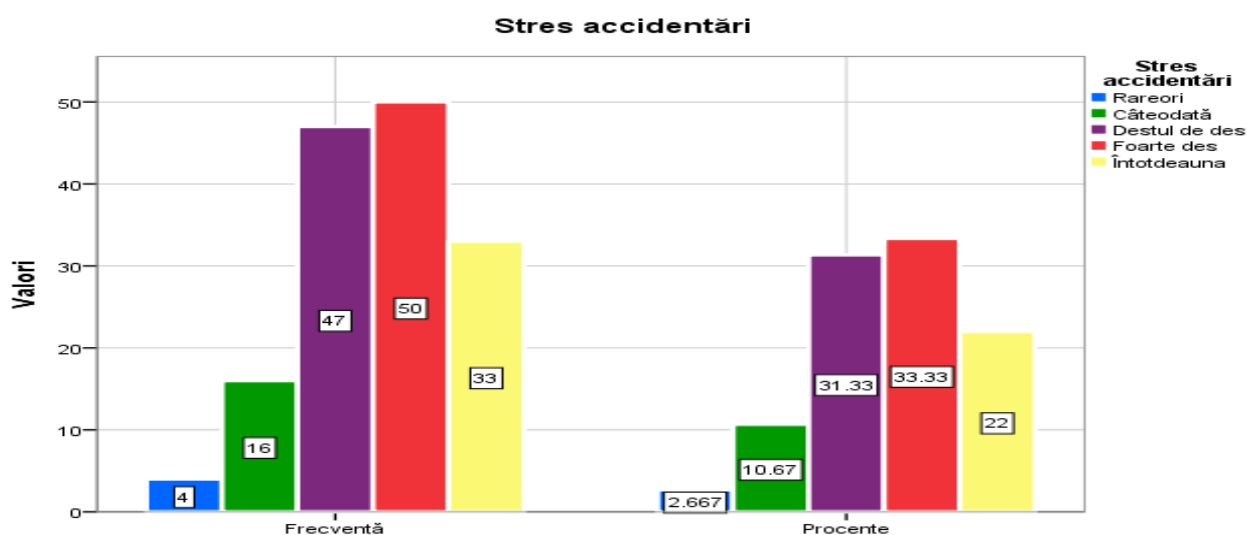


Figura 1. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate stresului cu privire la accidentări raportat de către participanți

Figura 1. relevă caracteristici generale cu privire la frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul și îngrijorările asociate cu accidentările. Se observă faptul că 33.3% (N=50) dintre participanți prezintă *foarte des* gânduri negative și îngrijorare cu privire la accidentări, 31.3% (N=47) dintre participanți prezintă *destul de des* gânduri negative și îngrijorare cu privire la accidentări, iar 22% (N=33) dintre participanți prezintă *întotdeauna* gânduri negative și îngrijorare cu privire la accidentări.

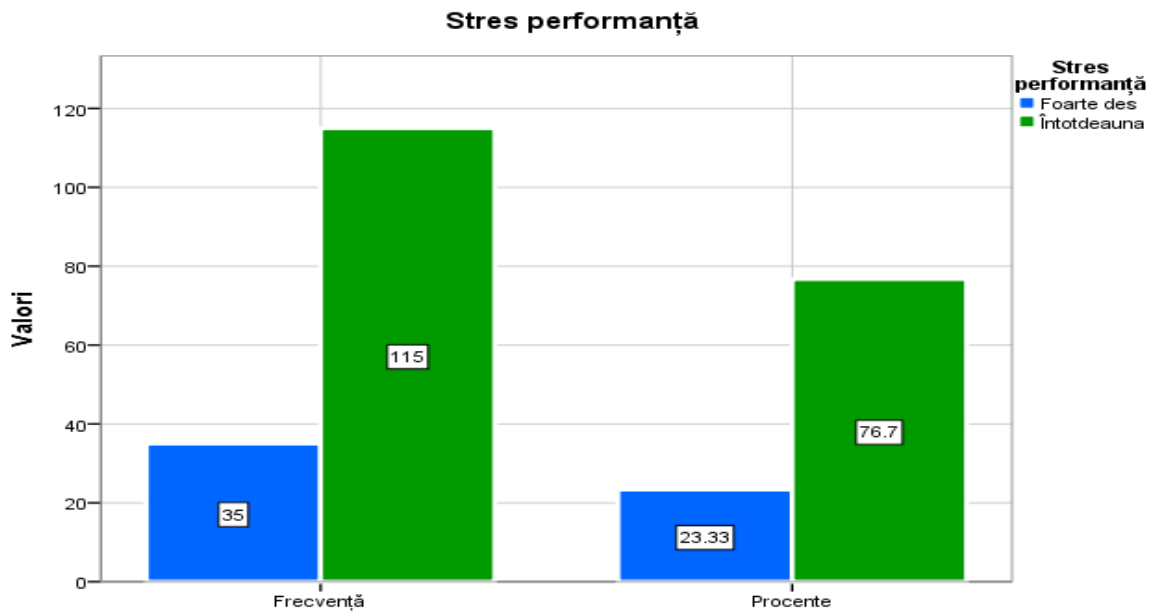


Figura 2. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate stresului cu privire la performanță raportat de către participanți

Figura 2. relevă caracteristici generale cu privire la frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul cu privire la performanță. rezultatele indică faptul că 76.7% (N=115) dintre participanți prezintă *întotdeauna* gânduri negative și îngrijorare cu privire la performanță, iar 23.3% (N=35) dintre participanți prezintă *foarte des* gânduri negative și îngrijorare cu privire la performanță.

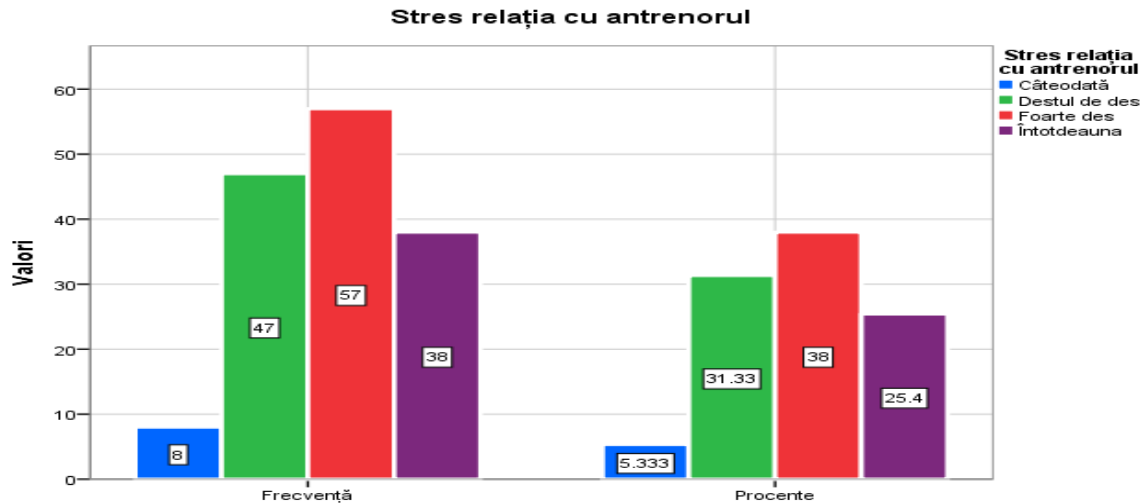


Figura 3. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate stresului cu privire la relația cu antrenorul raportat de către participanți

Figura 3. relevă caracteristici generale cu privire la frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul cu privire la relația cu antrenorul. Analizând frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul cu privire la relația cu antrenorul (figura 3) se constată faptul că gândurile și îngrijorările cu privire la relația cu antrenorul sunt importante pentru participanți, 38% (N=57) dintre aceștia prezentând *foarte des* gânduri negative și îngrijorare cu privire la acest tip de relație.

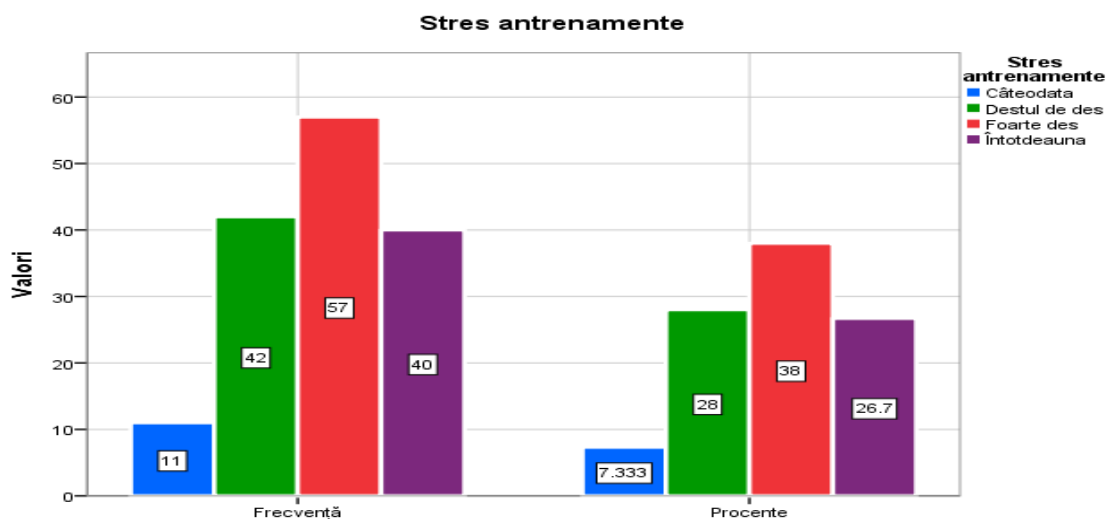


Figura 4. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate stresului cu privire la antrenamente raportat de către participanți

Figura 4. relevă caracteristici generale cu privire la frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul cu privire la antrenamente. Rezultatele au indicat faptul că gândurile și îngrijorările cu privire la antrenamente sunt importante pentru participanți, din totalul participanților, un număr de 57 (38%) dintre aceștia prezintă *foarte des* gânduri negative și îngrijorare cu privire la antrenamente, ponderea celorlalte răspunsuri fiind: 7.3% (N=11) câteodată, 28% (N=42) destul de des, 26.7% (N=40) întotdeauna.

Figura 5. relevă caracteristici generale cu privire la frecvența răspunsurilor participanților la întrebările referitoare la stresul cu privire la relațiile interpersonale. În ceea ce privește răspunsurile raportate de participanți la subscala stresul cu privire la relațiile interpersonale, acestea au fost: 22.7% (N=34) *rareori*, 46.6% (N=69) *câteodată*, 22.1% (N=33) *destul de des*, 9.3% (N=14) *foarte des*. Putem observa faptul că gândurile și îngrijorările cu privire la relațiile interpersonale sunt în limite normale și nu sunt prezente întotdeauna la participanți.

Rezultatele obținute au indicat faptul că participanții la studiul constatativ au raportat ca surse de stres principale: performanța (76.7%), antrenamentele (64,7%), relația cu antrenorul (63,4%), accidentările (55,3%) și mai puțin relațiile interpersonale (9.3%).

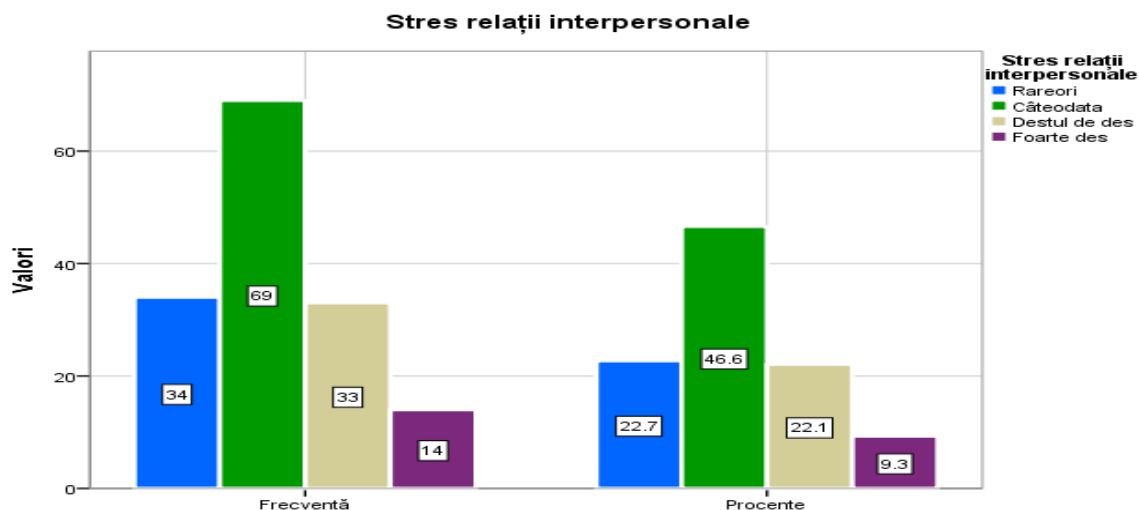


Figura 5. Reprezentarea grafică a distribuției scorurilor asociate stresului cu privire la relațiile interpersonale raportate de către participanți

Datorită nevoii constante de a aduce un echilibru în viață și de a îmbunătăți starea de bine a individului, au fost promovate științe interdisciplinare, care încearcă, prin studii și cercetări constante, să găsească răspunsuri și noi modalități și mecanisme de adaptare și gestionare a factorilor de stres. Din această perspectivă, R. Rășcanu (2000) citată de T. Vasile (2016) subliniază faptul că situațiile generatoare de stres pot să fie de mai multe tipuri: sociale (singurătate, inadaptare la cerințele sociale), fizice (temperatură, zgomot ambiental) și psihologice (deces în familie, conflicte, teamă de eșec etc.) [11, p.76].

Studiind aspectele psihosociale ale activității fizice, P. Nieman (2002) este de părere că activitatea competițională poate conduce la un nivel ridicat de stres și anxietate mai ales la sporturile practicate individual (gimnastică, wrestling, patinaj artistic) și la balet. De asemenea, sportivii care prezintă o stimă de sine scăzută și au așteptări slabe cu privire la evoluția competițională, se pot confrunta cu un nivel mai ridicat de stres [6, p. 310].

Literatura de specialitate indică printre metodele și tehnicile de reducere a stresului la sportivi [10, p. 213]: autosugestia, antrenamentul imaginativ, antrenamentul psihoton, hipnoza sau oprirea gândurilor repetitive, creșterea concentrării și găsirea unei anumite rutine în program [7].

CONCLUZII

Adolescenții sportivi sunt mai mult implicați în activitățile relaționate cu sportul, sursele de stres raportate de către aceștia fiind: accidentările, performanța, relația cu antrenorul și antrenamentele, însă este indicat de subliniat faptul că, deși aceleași surse de stres pot fi identificate la o grupă de persoane, reacția fiecărui individ la diverșii agenți stresori va fi, bineînțeles, diferită. Aceasta poate presupune și reacții de tipul stărilor de anxietate, iritabilitate, neliniște, depresie, atacuri de panică etc. Din acest motiv considerăm indicat ca, pe viitor să fie realizate studii cu privire la relația dintre stres, anxietate și depresie. De asemenea, considerăm că orice tip de eveniment care dezechilibrează organismul și mintea umană poate fi considerat un eveniment stresant. Totuși, rămâne extrem de important de

reținut faptul că, dincolo de factorii de stres și de efectele negative, pe care stresul le poate avea asupra stării de bine, evenimentele stresante pe care le trăim și le percepem, pot afecta individul nu neapărat prin prezența ca atare, ci mai degrabă prin modul în care acesta le interpretează și le acordă o semnificație deformată.

BIBLIOGRAFIE

1. АЛЕКСЕЕВ, А. В. Преодолейте себя. Москва: Физкультура и спорт. 1978, 144 с. ИСБН 5-222-09360-3.
2. HOLDEVICI, I. *Psihologia succesului. Autosugestie și relaxare*. București: Editura Universitară. 2010, 367 p. ISBN 978-973-749-897-7.
3. LAURENCE, B., WILLIAMS, C., EILAND, D., Depressive symptoms, stress and social support dental students at a historically black college and University. *Journal of American College Health*. 2009, 58, 1, p. 56–63.
4. LU, F. J. H., HSU, Y. W., CHAN, Y. S. CHEEN, J. R., KAO, K. T. Assessing college student-athletes' life stress: Initial measurement development and validation. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 2012, 16, 254-267. DOI:10.1080/1091367x.2012.693371.
5. MELLALIEU, S., NEIL, R., HANTON, S., FLETCHER, D. Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sports Sciences*. 2009, 27(7), pp. 729-744. DOI: 10.1080/02640410902889834.
6. NIEMAN, P. Psychosocial aspects of physical activity. *Paediatric Child Health*. 2002, 7(5), p. 309-312.
7. NICHOLLS, A.R., POLMAN, R.C.J. Think aloud: acute stress and coping strategies during golf performances. *Anxiety Stress Coping*. 2008, 21, pp. 283–294.
8. NICOLESCU, A.C. Factorii de stres pentru dansatorii specializați în dans classic. In: *Revista de Științe Socioumane*. 2021, 2(48), pp. 67-73. DOI: 10.46727/jshs.2021.v48.i2.p47-73.
9. NICOLESCU, A.C. Insecuritatea psihologică și controlul emoțiilor la adolescenții dansatori. Limite și provocări. In: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii: conf. șt. intern*. 29 oct. 2021. Chișinău: S. n. (CEP UPS). 2021, pp. 69-74. ISBN 978-9975-46-564-9.
10. RUSU, L.; STĂNICĂ, V. Aspecte privind pregătirea psihologică a sportivului: stresul precompetițional. *Gymnasium*. 2009, 1(X), 209-213.
11. VASILE, T. Relationship between stress, cancer and immune system. *Romanian Journal of Applied Psychology*. 2016, 7(2), pp.73-81.
12. VASILE, T. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary approach. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. Ediție Specială – Psiworld 2016 Proceedings. 2017, 8(1), pp. 405-409. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a65.

THE TEACHING OF THE RELIGIOUS ETHNO-FOLKLORIC ELEMENTS OF THE ORTHODOX CHRISTIAN CULT IN PLASTIC EDUCATION CLASSES (HIGH SCHOOL)

DIDACTIZAREA ELEMENTELOR ETNO-FOLCLORIC RELIGIOASE ALE CULTULUI CREȘTIN ORTODOX LA ORELE DE EDUCAȚIE PLASTICĂ (GIMNAZIU)

Dan-Gicu HORGAN

Școala Gimnazială Nr.1 Perieni (ROMÂNIA)

Doctorand, profesor titular

E-mail: danhorganbarlad@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-3801-6641

CZU: 37.016:73

Rezumat

Rolul profesorului în școala viitorului este unul complet diferit de școala clasică. Influența pe care o va avea profesorului asupra adolescentului în plin modernism va fi schimbată radical. Stilul autoritar al vechii școli va fi treptat schimbat cu stilul democratic. În acest fel, avem credința că în școala viitorului, adolescentului îi vor fi predate informațiile într-o metodă nouă, transdisciplinară și va fi încurajat să descopere noi metode de a duce informația la un nivel mai înalt prin forțele proprii și studiu individual. De asemenea, adolescentul va fi educat pentru a selecta informația necesară și să o prelucreze astfel încât să obțină profit maxim. Participarea la orele de Educație plastică ale adolescenților se vor desfășura prin coroborarea elementelor etno-folcloric religioase aparținând cultului creștin ortodox.

Cuvinte-cheie: adolescent, cult creștin ortodox, etno-folcloric, educație plastică.

Abstract

The role of the teacher in the school of the future is completely different from the classic school. The influence that the teacher will have on the teenager in full modernism will be radically changed. The authoritarian style of the old school will gradually be replaced by the democratic style. In this way, we believe that in the school of the future, the adolescent will be taught information in a new, transdisciplinary method and will be encouraged to discover new methods of taking the information to a higher level by his own efforts. Also, the teenager will be educated to select the necessary information and process it so as to obtain maximum profit. Participation in the Plastic Education classes of teenagers will take place by corroborating the ethno-folcloric-religious elements belonging to the Orthodox Christian cult.

Keywords: adolescent, Orthodox Christian worship, ethno-folcloric, plastic education.

Introducere

În plină eră aparținând postmodernismului și gadgeturilor inteligente, adolescenții cresc într-o lume dominată de vizual, populată din abundență cu diferite tipuri de imagini care mai de care de tentante și care fac șmecherește „cu ochiul” adolescenților. Societatea modernă

a devenit în mare parte o societate fără de Dumnezeu. Nu fiindcă omul n-ar avea trebuință de cultul creștin ortodox ci fiind preocupat cu „dezvoltarea și stăpânirea tehnologiilor de ultimă generație, în care adolescentul are vagă impresie că este interconectat cu toată lumea, și uită sau se face că uită de sacralitatea sub care a fost botezat. Când omul se înstrăinează de cele sfinte Izvorul sfânt al vieții, atunci și viața oamenilor pe acest pământ devine fără sens sau are doar un singur scop: satisfacerea propriilor plăceri. Omul modern e închis ca o pasăre în colivia sa aurită al multitudinii de site-uri de socializare, fără altă alternativă decât disperarea pricinuită de lipsa libertății fizice și psihice.

Noi, avem credința că școala actuală nu se ocupă îndeajuns de acest aspect al dezvoltării gândirii fiind încă încorsetată de practicile vechi moștenite de la generațiile trecute. De cele mai multe ori profesorul întreabă și elevul răspunde deoarece, aparent profesorul i-a furnizat încă de la începutul chestionării adolescentului o mare parte din informația necesară formării răspunsului. În manualele bine structurate toate regulile și explicațiile aferente sunt explicate corespunzător și etalate sistematic. Adolescentului îi revine sarcina de a răsfoi paginile cărții pentru a formula răspunsul la întrebarea adresată lui de către cadrul didactic. Dacă în timpul unei ore normale de clasă totul pare simplu la Educație plastică nu tot așa pare din partea profesorilor care doresc ca adolescenții să învețe mai mult pentru ei, viață și pentru familia în care trăiește. Adolescentul trebuie să fie învățat să își dea seama când nu înțelege ceva iar aceasta trebuie să fie semnalată rapid cadrului didactic pentru a fi ajutat. Cu trecerea timpului semnalarea incomprehenșunii devine o auto semnalare echivalentă cu un ordin de stopare temporară. Desigur în cursul lecțiilor școlare apar nelămuriri adolescenții cer explicații și profesorul răspunde. Dar aceste nelămuriri sunt delimitate prin structura însăși a cunoștințelor expuse ceea ce facilitează extrem de mult formularea întrebării. De obicei întrebările adolescenților nu exprimă nelămuriri propriu-zise, așa numitele incongruențe în sistemul cunoștințelor personale, ci mai degrabă lacune bine delimitate în informația lor [3, pp. 19-20].



Figura 1. Pecetea pistolnicului (pecetatului) Sursa: Muzeul de Etnografie Iași

Foto: Dan Horgan

Educația plastică a adolescenților, indiferent de starea lor fizică și socială, sensibilitatea, inteligența, este o „adevărată aventură” culturală și socială de mare responsabilitate pentru profesor. Tocmai de aceea prin didactizarea etno-folcloric religioasă a cultului creștin ortodox la ora de Educație plastică dorim să învățăm adolescenții despre tradițiile noastre etnofolclorice coroborate cu elemente ale cultului creștin ortodox într-un joc

al formelor și al culorilor. Prin elementele de expresivitate ale limbajului plastic [1, p. 176] adolescenții vor învăța prin lucrul bine făcut și dus la sfârșit de propriile mâini a unei compoziții aparținând cultului creștin ortodox (icoană pe sticlă, icoană de vatră sau cruce sau pistolnicul, un instrument neliturgic confecționat din lemn sau piatră, mai nou din materiale plastice cu care se aplică pe aluatul crud a prescurilor pecetea IC XC NI KA. Această pecete reprezintă în traducere IISUS HRISTOS BIRUITORUL. Foto 1. Pistolnicul sau pecetarul în casa tradițională românească suplinea și rolul de icoană.

Aceste obiecte etno-folcloric-religioase ale cultului creștin ortodox pot fi oricând dăruite persoanelor dragi, pot participa cu succes la concursuri sau expuse într-un spațiu expozițional privat sau public. Acest lucru va face pe adolescenți mai siguri de sine, mai îngăduitori față de semenii și de ce nu, vor putea folosi mediul virtual pentru a-și prezenta lucrările și pentru stimularea altor adolescenți să se apropie cu mai multă încredere de elementele etnofolclorice ale cultului creștin ortodox.

1. Arta etno-folcloric-religioasă a cultului creștin ortodox

Arta etno-folcloric religioasă în era gadgeturilor a devenit nesigură. De fapt, în lumea modernă a gadgeturilor inteligente puțini sunt adolescenții care mai pună mâna pe o pensulă, o daltă pentru a crea o operă de artă religioasă sau modernă. Ba mai mult, unii adolescenți mai creduli cad în plasa persoanelor răuvoitoare cunoscute întâmplător pe site-urile de socializare sau la unele petreceri. Într-adevăr această stare de lucruri este nesatisfăcătoare chiar dacă noi am moștenit o situație culturală care pe de o parte este religioasă iar pe de altă parte modernistă. Din punctul de vedere a reprezentării tehnice la ora de Educație plastică, imaginea etno-folcloric-religioasă poate fi creată cu ajutorul coordonării ochiului cu mâna și respectând anumite reguli bine stabilite. Utilizând un instrument (pensulă, creion, pasteluri colorate) sau prin imprimarea fizică sau medierea unei fotografii sau de ce nu, prin utilizarea unei tablete grafice, adolescenții la orele de Educație plastică pot crea opere de artă etno-folcloric-religioasă de o valoare deosebită. Modelul utilizat poate fi bidimensional (icoană pe sticlă sau icoană pe lemn) sau tridimensional (icoană de vatră, prescurnicer) [7, p. 17].

2. Educația artistico-plastică la adolescenți

În cadrul activităților artistico-plactice adolescentul creează imagini, se joacă cu imaginile, privește/analizează/reproduce imagini și explorează prin mijlocirea imaginilor lumea reală, lumea interioară și imaginarul;

Prin aceste relaționări multiple cu imaginile adolescentul își dezvoltă sensibilitatea, simțul estetic, creativitatea, cunoașterea, capacitatea de comunicare și își armonizează propria personalitate în formare cu lumea care ne înconjoară. Din imaginile etno-folcloric-religioase putem să insuflăm adolescentului la orele de Educație plastică tainele limbajului plastic cu elementele sale de expresivitate și problemele de sintaxă (compoziție) și multitudinea de tehnici plastice. Totodată putem ajunge și la sufletul adolescentului recurgând prin compozițiile etno-folcloric-religioase la mărirea, sensibilității, și dezvoltarea originalității, afectivității și implicarea lor în crearea și receptarea imaginilor plastice, elaborând designul educațional. Finalitățile (obiectivele/competențele) Educației plastice sunt structurate pe baza relațiilor dintre cele trei centre: Educație plastică, Educație religioasă, Educație etno-

folclorică. Toate problemele abordate în orele de Educație plastică sunt centrate în jurul adolescentului. Foto. 2

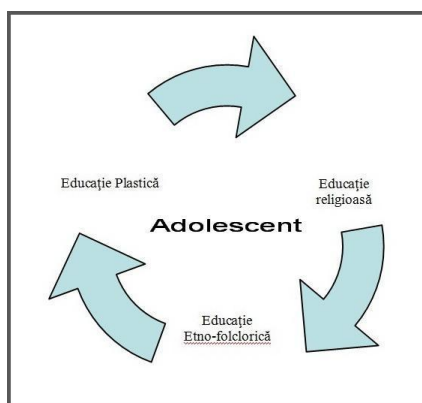


Figura 2. Relația adolescent și cele 3 discipline

Semnele iconice și plastice din structura unei lucrări plastice fie că este vorba de bidimensional sau tridimensional, ca și orice enunț plastic poate fi examinat și dezbătut din punct de vedere al formei, cromatic, al texturii dar și din punct de vedere al ansamblului acesteia [7, p. 10]. Din perspectiva limbajului plastic, opera de artă poate fi abordată din punct de vedere și cu ajutorul legităților care guvernează Educația plastică. Structurile morfologice și de sinteză se referă la toate elementele care susțin exprimarea artistică: punctul, linia, culoarea, forma, valoarea, etc. Acestea se articulează în compoziții cu o anumită structură și semnificație devenind astfel sintaxa imaginii. Studiind morfologia și sintaxa imaginii, putem contura o analiză a modalităților de reprezentare plastică [5, p. 8] pe care adolescentul să o perceapă și să o poată explica la rândul lui.

În ceea ce privește sintaxa, prezentăm definiția din Dicționarul explicativ al limbii române: „parte a gramaticii care studiază funcțiile cuvintelor și ale propozițiilor în vorbire și care stabilește regulile de îmbinare a cuvintelor în propoziții și a propozițiilor în fraze.”[11]. Prin translație, definim sintaxa artelor plastice, ca fiind: parte a gramaticii vizuale care studiază funcțiile elementelor de limbaj plastic și ale formelor, suprafețelor, compozițiilor în cadrul operei de artă și care stabilește regulile de îmbinare a tuturor elementelor în cadrul imaginii plastice, a operei de artă în ansamblul său.

În didactica modernă metodele activ-participative sunt promovate punându-se accentul pe atitudinea activă izvorâtă din interiorul copilului adolescentului. Astfel de motivații sunt prezente în viața adolescentului și sunt caracterizate prin curiozitatea de a descoperi, de a cunoaște, de a investiga, de a explica, observa, a reda, de a inventa. Comenius definea didactica drept arta fundamentală de a-i învăța pe toți totul [8, p. 8].

Din punct de vedere etimologic, cuvântul „didactică” provine din termenii grecești: „didaskein” = a învăța; „didaktikos” = instrucție, instruire; „didasko” = învățare, învățământ; „didactike” = arta învățării. Cu alte cuvinte, sfera de cuprindere a conceptului în discuție este legată de problematica procesului de predare-învățare [5, p. 8].

În cadrul orelor de Educație plastică, adolescenții se exprimă pe sine încercând să se cunoască și să relaționeze fizic cu lumea. Lucrările lor plastice, indiferent de punctul de plecare, de pretextul lor, de cerințele formulate, sunt realizate apelând la elementele și mijloacele limbajului plastic. Competențele de comunicare ale cadrelor didactice sunt la fel de necesare pentru reușita cadrelor didactice ca și abilitățile metodice, însă adolescenții și

profesorii nu sunt suficient de conștienți de importanța unei comunicări de calitate, care contribuie la un climat școlar mai bun și va dezvolta empatia [2, p. 160] adolescenților pentru Educația plastică cu substrat etno-folcloric-religios a cultului creștin ortodox.

Cu alte cuvinte, construind imagini plastice, etno-folcloric religioase elevul exersează, coborând într-un mediu mai familiar, învățând într-o joacă elementele de limbaj plastic, gramatica acestuia. Gramatica limbajului plastic (morfologia și sintaxa sa), [7, p. 11] se însușește și se înțelege prin exersarea ei în diferite contexte și prin diferite tehnici care au potența de a scoate în evidență forța creatoare a adolescentului prin utilizarea elementelor de limbaj plastic ca mijloace de expresie, semne plastice și elemente constructive ale unei compoziții. Elementele de care se servește artistul, ca și adolescentul de altfel, sunt într-un fel asemenea cuvintelor scriitorului, au forță de evocare, trezește senzații și stări sufletești diferite. Spre exemplu: punctul cel mai mic semn poate crea senzații de aglomerat, depărtat și poate avea forme geometrice de bază: cerc, pătrat, triunghi; linia dreaptă, orizontală sugerează liniște, acalmie; linia frântă dă impresia de agitație, mișcare; despre culorile folosite în educația plastică la nivel de gimnaziu putem spune că nu se diferențiază foarte mult de canonul iconografic etno-folcloric-religios al cultului creștin ortodox. Astfel întâlnim:

- Roșu este simbol al sângelui, sacrificiului, soarelui, focului, dragostei, putere, forță, acțiune și bucuriei de viață.
- Negru reprezintă absolutism, statornicie, eternitate.
- Galben reprezintă lumină, tinerețe, fericire, recoltă, ospitalitate.
- Verde reprezintă reînnoirea naturii, prospețime, rodnicie, speranță, culoarea regală.
- Albastru reprezintă cer, sănătate, vitalitate, inocență.
- Violet reprezintă stăpânire de sine, răbdare, încrederea în dreptate.
- Albul reprezintă inocență, puritate.

Studierea, aprofundarea și exersarea elementelor de limbaj plastic în compoziții etno-folcloric religioase poate fi pentru adolescenți un prilej de punere în mișcare a facultăților creative ale adolescentului dacă activitățile plastice sunt astfel organizate încât să incite curiozitatea și empatia pentru această disciplină prin problemele abordate și tehnicile utilizate la orele de Educație plastică.

3. Didactizarea elementelor etno-folcloric religioase

Didactizarea acestei teme se va face prin învățarea elementelor de expresivitate ale limbajului plastic folosit în elementele etno-folcloric religioase ale cultului creștin ortodox. Limbajul plastic pentru Educația plastică este precum literele din alfabetul unei limbi maternă sau de circulație internațională. Stăpânirea limbajului plastic, morfologia și sintaxa lui de diferite feluri, aparținând interiorității umane sau exteriorității obiectuale, dar mai ales intervalului, construind de fapt legături/relații, mai mult sau mai puțin fluide, mai mult sau mai puțin evidente, dar întotdeauna existente între cele două universuri, constituind o adevărată imagerie: desene de copii și artiști, fotografiile, imagini de presă, picturi, reclame, afișe, spoturi publicitare, filme, imagini tv. în direct, imagini digitale, ilustrații, timbre, bancnote, ambalaje garnisite cu imagini, semne de circulație, umbre, oglinziri, imagini urme, imagini video, radiografii, encefalogramă, seismogramă, imagini tridimensionale (mulaje, statui, holograme, basorelieful etc.), diagrame, pictograme, logo-uri, hărți, scheme, siluete, imagini microscopice, în infraroșu etc., ca imagini exterioare/obiectualizate.

Pe lângă aceste imagini exterioare sau devenite exterioare o bună parte dintre ele, în majoritate construite de om cu mâinile sau cu ajutorul diferitelor aparate, noi mai avem acces, simțim, cunoaștem, gândim și imaginăm, uneori chiar suferim (imaginile patologice) la/prin imagini interne: imagini perceptive, fantasme, imagini mentale, imagini hipnagogice, halucinații, imagini deliranthalucinatorii, heautoscopii, metamorfoze corporale, pareidolii, imagini onirice, imagini eidetice, plus imaginile cu care ne sunt bombardați creierul și ochii de pe site-urile de socializare care pentru adolescenți a devenit o dependență, un drog de care nu se pot lipsi.

În faza realismului vizual sau vârsta școlară mijlocie [6, p. 20], ochiul și mâna sunt părinții tuturor activităților artistice și de creație [1, p. 176] pe lângă acumularea de cunoștințe temeinice de Educație plastică și de elemente etno-folcloric religioase aparținând cultului creștin ortodox. Pe măsură ce școlarul a trecut la stadiul gimnazial primele concepte reprezentative devin din tipare stereotipe forme stabile și indispensabile ale primelor concepții. Mentea adolescentului se rafinează treptat și astfel imaginile create de el devin mai complexe, mai echilibrate, liniile de contur sau de hașură sunt mai sigure iar culorile sunt aplicate pe suprafața de lucru folosind perechile complementare împreună cu nonculorile nelipsite dintr-o compoziție mai ales compozițiile etno-folcloric religioase. Chiar dacă într-o primă fază pentru adolescentul la orele de Educație plastică o imagine este un fenomen psihic, ea s-a obiectivat mereu într-o formă materială transpusă pe un suport extern bi sau tridimensional. Acest tip de imagine artefact a apărut ca urmare a unor necesități de expresie (prin artă), de comunicare (scriere pictografică) de acțiune magico mitică (imaginea tropaică și apotropaică) și religioasă (culturală sau rituală) [7, p. 15].

3.1. Imaginea plastică etno-folcloric-religioasă la orele de Educație plastică

Construirea unei imagini plastice pentru adolescenți presupune o abordare și o raportare la imagine din ambele perspective (auctorial și lectorial). Abordările de analiză teoretică au meritul de a clarifica și dezvălui mecanismele de semnificare ale unei opere etno-folcloric religioasă, dar fac abstracție de partea profesională iar cele profesional-tehnice fac abstracție de la discuțiile cu referire la problemele semantice ale imaginii expresive. Educația care se limitează numai la respectarea particularităților de vârstă poate duce treptat la stagnarea dezvoltării [6, p. 21].

Deși se pare că arta a apărut înaintea religiei tot așa se poate afirma că nevoia de a reprezenta zeii, obiectele de cult a stat și ea la originea unora dintre formele artei plastice [10, p. 12].



Figura 3. Stela Victoriei a regelui akkadian Naram Sin

Sursa: https://www.google.com/search?q=stela+regelui+naram+sin&sxsrf=ALiCzsbcEyW87mrosq1iGo9cJBoo7fSsQ:1666960020525&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjL74L_9YL7AhVBgP0HHeqNBTEQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=610&dpr=1#imgcr=Uy-3lilg9-Z6M
[citată 25.10.2022]

O imagine se spune că „valorează cât o mie de cuvinte”, dar în cazul nostru o imagine etno-folcloric religioasă narează o poveste fără a se baza pe suportul cuvântului lăsând la aprecierea receptorului dacă va dori să rostească cuvinte. Așa cum în vechime părți esențiale din Sfânta Scriptură erau pictate pe pereții interiori ai bisericilor din lemn ortodoxe în care țăranul analfabet privindu-le și ascultând slujba, să o perceapă și să o înțeleagă. Dar caracterul de imagine instantaneu trebuie completat de către receptor printr-o lectură care să asigure depășirea limitei temporale ale limbajului plastic. Astfel o imagine nu este narativă, ea putând deveni narativă doar prin interpretare. Spre exemplu: o icoană pe sticlă având mai multe registre iar în registrul central aflându-se în cartuș un sfânt sau o scenă. În registrele superior, mijlociu și inferior se află tot în cartușe dar de mărimi mult mai mici scene din viața sfântului. Obiectele sau persoanele care se cred sau sunt mai importante într-o compoziție (etno-folcloric religioasă) sunt reprezentate mult mai mari decât celelalte [9, p. 22].

Cartușele dețin rolul argumentativ dar totodată și narativ iar receptorul operei de artă etno-folcloric religioasă trebuie să refacă vizual traseul vieții aceluia personaj central este, lăsându-se convins de măreția personajului precum în Imperiul Akkadian imaginile de pe Stela Victoriei a regelui Naram-Sin [10, p. 52] unde regele este personajul cel mai mare iar soldații din jurul lui sunt reprezentați mai mici.

La fel se procedează în zilele noastre în imaginile etno-folcloric religioase unde într-o icoană de vatră Maica Domnului cu Pruncul se află centrată și de dimensiuni mai mari pe când scene din viața Maicii Domnului sunt reprezentate în medaloane de jur împrejurul cartușului central.



Figura 4. Icoană de vatră tip prăznicar al Maicii Domnului

Sursa: https://naivia.ro/icoane-pe-lemn/87-icoana-pe-lemn-praznicele-maicii-domnului-30x40-cm?gclid=Cj0KCQjw2aBhD5ARIsALiRlwCHG9iCDP5Em7WOUeccDLRObeXEBiKpYqpfGDuOdBoNvy3OfovOiKYaAhVzEALw_wcB [citată 25.10.2022]

În realizarea activităților de învățare, un rol foarte important îl au și partenerii educaționali din gimnaziu. „Parteneriatul educațional trebuie privit nu doar ca un concept. Parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și este, de asemenea, unul dintre cuvintele cheie ale pedagogiei contemporane, presupunând participarea la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare [4, p.26-27], adolescentul cu propriile valori reprezintă viitorul membru al societății. O societate care, prin reprezentanții săi, se va ocupa constant de modelarea și formarea sănătoasă a viitorului cetățean prin implementarea valorilor artistice și etno-folcloric religioase ale cultului creștin ortodox. Adolescentul nu trebuie privit doar ca beneficiar al acțiunii educative al școlii viitorului. El este și un destoinic participant. Fără el și acțiunea familiei și a școlii, acțiunea educativă ar fi nu numai ineficientă ci totodată și fără efectul prevăzut la orele de Educație plastică. De aceea în școala modernă, adolescentul trebuie educat prin participarea lui la ore, studiu individual, provocări adresate profesorului și clasei din care face parte, libertate de cercetare, și nu în ultimul rând să-și sporească stima de sine prin sarcini primite de la profesor în care el să fie lider sau propunător de acțiuni.

Tabelul nr.1 Școala tradițională versus școala modernă

Criterii	Școala tradițională	Școala modernă
Fundamentarea teoretică, ontologică	Realitatea este obiectivă, concretă, fizică și este cunoscută astfel.	Realitatea fizică este punctul de plecare, în timp ce cunoașterea este subiectivă, la nivel ideatic.
Baza epistemologică	Realitatea există numai prin informațiile prezentate, transmise și este externă cunoscătorului.	Cunoștințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare prin cunoaștere individuală.
Baza psihologică	Domină concepțiile behavioriste asupra învățării, privită ca o achiziție.	Realizată prin colaborare și participare, învățarea este bazată pe căutare, explorare, înțelegere și interpretare proprie.

Cunoașterea	Decontextualizată, prin transmitere externă obiectivă.	Prin construire, situată în acțiune sau experiență, distribuită.
Cultura	Reprezintă ceva ce ar trebui învățat de către elevi.	Toate culturile au valoare egală și constituie realități la fel de importante.
Educația	Concepută ca o artă de a conduce copilul spre asimilarea normelor societății prin reproducerea sistemului socio-cultural existent.	Se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului și vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia.
Modelele de instruire	Sisteme comunicaționale și sisteme orientate spre acțiune.	Sisteme interacționale și sistemul informațional.

După cum am văzut școala modernă deține avantaje care sunt benefice pentru studiul adolescenților în școala modernă.

CONCLUZII

Prin didactizarea elementelor etno-folcloric religioase ale cultului creștin ortodox la orele de Educație plastică în școala viitorului adolescentul va fi capabil de a studia individual trei discipline interconectate și incitante prin informațiile deosebite pe care le vor descoperi și acumula.

Ne gândim că este posibil ca în anul 2060 viața și condițiile ei să evolueze miraculos, iar nevoia oamenilor de a ajunge la autocunoaștere va deveni imposibil de stăpânit. Închid ochii și îmi imaginez cum ar fi dacă pictorul iconar etno-folcloric religios Savu Moga (n. 1816 – d. 1899) ar picta icoane pe sticlă sau ar ciopli un prescurnicer în lemn alături de noi. Sau în ora de istorie să fim teleportați în Neolitic pentru a observa cum se pictau pereții peșterilor și cum se confecționau primele vase de lut iar la ora de literatură să fii la propriu absorbit de o carte, digitalizat într-o lume a cărții și să trăiești alături de personaje, să le înțelegi mai bine.

În opinia noastră, școala viitorului nu va fi cu mult diferită de cea actuală. Modul de interacțiune, predare-învățare, atribuțiile profesorilor și ale adolescenților, sistemul de coerciție și mediul de învățare vor fi în totalitate schimbate și adaptate la modernism. Se va pune accentul pe studiul individual și pe o lungă și îndelungată practică la orele de Educație plastică.

Tehnologia este factorul principal care va susține procesul de învățare, dar, în aceste condiții, considerăm că interacțiunea dintre profesor și adolescent va fi mai importantă ca niciodată.

Poate că eu voi fi în viitorul apropiat spectatorul acestui joc frumos al unei lumi virtuale, admirând adolescenții viitorul și spunându-le nepoților mei povești despre „o tablă neagră și o cretă albă”.

BIBLIOGRAFIE

1. ARNHEIM Rudolf, Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator trad. de Florin Ionescu, Ed. Meridiane, Sibiu, 1979, 221 p.
2. BAKIȘ-TOMIȘ, L., DVORSKI, J., KIRINIȘ, A. Elements of Teacher Communication Competence: An Examination of Skills and Knowledge to Communicate. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2015, 1(2), 157-166. ISSN: 2148-9955 [citat 10.11.2022] Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105191.pdf>

3. FISCHBEIN, E, Arta de a gândi, Ed. Științifică și Pedagogică, București, 1975, 204 p.
4. BORȚEANU Silvia, BRĂNIȚEANU Rodica, BREBAN Silvia et All, Curriculum pentru învățământul preșcolar. Ed. Didactica Publishig House, 2009, București, 159 p. ISBN: 978-973-88899-5-8
5. MUȘATA Bocoș, Didactica modernă, Ediția a 2-a, rev. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, 240 p. ISBN 973-35-1084-X,
6. OTÂNJAC Sorin, Metodica predării limbajului plastic, Curs, Ed. Artes Iași, 2006, 146 p.
7. PASCU George Sebastian, Construirea imaginii expresive, Metode și procedee didactice în predarea educației artistice, Ed. StudIS, Iași, 2017, 107 p. ISBN: 978-606-775-768-2
8. TIRON Elena, STANCIU Tudor, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Ed. Didactică și Pedagogică S. A. București, 2019. ISBN: 978-606-310-783-2, 280 p.
9. TOHĂNEANU Alexandru, ILIOAIA Maria, Metodica predării desenului la clasele V-X, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971, 248 p.
10. ZAHARIA D. N. Istoria artei antice și medievale Ed. Artes, Iași, 2010, 276 p. ISBN 978-973-827-1
11. Dex.ro. Definiția sintaxei. [citat 10.11.2022] Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/sintax%C4%83>

ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

ON THE EXPERIENCE OF DEVELOPING EMPATHIC COMMUNICATIVE COMPETENCE IN MEDICAL COLLEGES

Ксения БАНУЛ

*Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ
докторанд (МОЛДОВА)*

E-mail: banulksenia@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1886-8767

CZU: 377.8.02:61

Аннотация

Современные социальные условия и социальные потребности выявляют необходимость развития эмпатической коммуникативной компетентности у будущих медицинских работников. Эмпатическая коммуникативная компетенция учащихся медицинского колледжа способствует гибкости профессионального мышления, позволяет адаптироваться к новым профессиональным ситуациям, соответствовать требованиям, предъявляемым профессией. В статье отражены результаты наблюдения за опытом педагогических кадров медицинских колледжей в формировании эмпатической коммуникативной компетенции.

***Ключевые слова:** эмпатическая коммуникативная компетенция, компетентность, профессиональная компетенция.*

Abstract

Modern social conditions and social needs reveal the need to develop empathic communicative competence in future medical workers. Empathic communicative competence of medical college students contributes to the flexibility of professional thinking, allows them to adapt to new professional situations, to meet the requirements of the profession. The article reflects the results of observation of the experience of teaching staff of medical colleges in the formation of empathic communicative competence.

***Keywords:** empathic communicative competence, competence, professional competence.*

Введение

На данном этапе развития общества актуальной проблемой является повышение качества медицинских услуг. 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. В условиях очень напряженного приёма пациентов в амбулаторных учреждениях (поликлинике)

формирование эмпатической коммуникативной компетенции необходимо рассматривать как очень серьезный фактор и как стратегию, призванную облегчить эти трудности [6]. Именно поэтому так важна целенаправленная работа по формированию эмпатической коммуникативной компетентности будущих медицинских работников.

1. Особенности формирования эмпатической коммуникативной компетенции в медицинских колледжах

Перед преподавателями медицинского колледжа стоит задача формирования нравственно и духовно развитой личности будущего специалиста. Активное включение учащихся медицинского колледжа в учебно-воспитательную деятельность создает условия для самореализации, успешного взаимодействия с одноклассниками и преподавателями. Необходимым является использовать методами, которые направлены на совершенствование техники речи, вербальных и невербальных способов общения, обратной связи, навыков активного слушания [2]. Методы, способствующие самоубеждению, самоощущению, самовнушению способствуют развитию у учащихся навыков саморегуляции своего психо-эмоционального состояния.

Изучив зарубежный опыт формирования эмпатической коммуникативной компетенции в медицинских колледжах мы проанализировали различные модели и методики. Они послужили концептуальной основой для формирования коммуникативных навыков. Исследования показали эффективность применения такого обучения в изменении поведения учащихся.

В Великобритании до разработки новой программы по сестринскому делу в 2010 году обучение коммуникативным навыкам ограничивалось лекционным стилем. С 2012 года формирование коммуникативных навыков проводится с помощью симуляций, для которых приглашается актер, играющий роль по заданному сценарию, взятому из клинических упражнений. Также роль симулятивного пациента может играть преподаватель, медицинский персонал, другие учащиеся. Данное изменение программы способствует формированию более сложных коммуникативных навыков на практике с поддержанием клинического опыта учащихся. Сравнение метода ролевой игры и симуляций с использованием симулятивного пациента, доказывает эффективности второго метода. Перед тем как приступить к практической отработке коммуникативных навыков всем участникам предоставляется инструкция, основные правила коммуникации с пациентом и структурирование стратегии обратной связи.

К коммуникативной компетенции медсестры стандарты предъявляют следующие требования:

- Построение эффективной коммуникации с пациентом.
- Построение коммуникации с учетом возможностей и потребностей пациента.
- Уметь оказать участие и поддержку пациенту.
- Уметь использовать ряд коммуникативных навыков и технологий.
- Уметь применять вербальную, невербальную и письменную коммуникацию.
- Уважать и защищать конфиденциальную информацию [4].

2. Модели формирования коммуникативной компетенции средних медицинских работников

В рамках ассоциации медицинских колледжей Америки Brown RF. и Bylund CL. Описали концептуальную модель обучения коммуникативной компетенции будущих медицинских работников [1]. Целью данной модели является передача информации пациенту таким образом, чтобы это способствовало пониманию, запоминанию и оказанию эмоционального отклика пациенту. Данная модель включает следующие фазы:

1. Контактная фаза. Установление невербального контакта с пациентом, знакомство, обозначение цели визита и повестки.

2. Адаптация к потребностям пациента. Выяснение предпочтений пациента, проверка правильности понимания переданной пациентом информации.

3. Предоставление информации в доступной для пациента форме. Проверка понимания пациентом переданной ему информации, ответ на вопросы, пояснение с возможным иллюстрированием и записью информации.

4. Предоставление информации в легко запоминающейся форме. Для этого можно использовать запись, повторение, использование порядковых числительных, запись алгоритма действий.

5. Эмпатично реагировать на проявление эмоций пациентом. Поощряйте выражение чувств, валидация эмоций пациента, осознавать эмоциональное состояние пациента, поддерживать зрительный контакт.

6. Проверять готовность пациента к обсуждению дальнейших действий и принятия решений, предпочтений пациента, предоставить пациенту дополнительную информацию и литературу для ознакомления.

Для обучения разрешения сложных коммуникативных ситуаций с пациентом или его семьей был разработан краткий модуль. Обучение включает в себя дидактическую презентацию (30–45 минут), за которой следует практическая часть занятия, проходящая в виде ролевой игры с использованием симуляций в большой группе. Каждому участнику предлагается отработать определенные коммуникативные стратегии с симулятивным пациентом или семьей пациента. При прохождении модуля делаются паузы для обсуждения правильности и последовательности действий. Таким образом, приобретённые навыки реализуются в безопасном, поддерживающей обучению окружающей среде, с обратной связью других учащихся для устранения общих коммуникативных барьеров.

В программе Comskil будущих средних медицинских работников обучают набору стратегий, ориентированных на поставленные цели коммуникации, навыкам вербальной и невербальной коммуникации, которое способствуют эффективной коммуникации с пациентом и его семьей.

В 1998 г. в Швейцарии был разработан курс формирования коммуникативных навыков CST для врачей-онкологов. В 1999 г., на основе его концепции, был разработан курс для будущих средних медицинских работников. Обучение основано на формировании элементах коммуникации. Данные элементы коммуникации взаимосвязаны и формируются совместно:

• Структура. Модель CST показывает возникающие трудности будущих медицинских работников следовать определенной структуре и алгоритму

коммуникации с пациентом, также трудности возникают при смене темы и коммуникативной ситуации.

- **Обмен информацией.** Учащиеся знакомятся с различными типами вопросов (закрытые, открытые и наводящие вопросы) и их функцией в коммуникации с пациентом, с ролью невербальных средств коммуникации при обмене информацией. Учащиеся изучают вербальные средства коммуникации, обеспечивающие понимание пациента, учатся передавать доступный для понимания пациента объем информации, а также проверять понимание пациентом.

- **Эмоции.** Модель CST учит, как можно воспринимать эмоции пациента при их вербальном и невербальном выражении, а также проявить их понимание с помощью эмпатии. Учащиеся учатся различать когнитивные и эмоциональные проявления состояний пациента, и реагировать на них соответствующим образом, выражая эмпатию.

- **Отношения.** Данный аспект формируется при просмотре и анализе видеофрагментов и ролевых игр.

Модель E4 разработанная в институте Байер по коммуникациям в сфере здравоохранения. Эта модель описывает четыре важных элемента коммуникации, такие как:

- **Вовлечение** включает в себя выяснение истории пациента и определение повестки дня.

- **Сопереживание** обеспечивает осознание и принятие чувств и ценностей пациента.

- **Обучение** направлено на оценку понимания пациента, ответы на вопросы, и обеспечение объективной оценки.

- **Присоединение** устанавливает процесс принятия решений и поощрение приверженности; сохранение понимания и участия пациента, придание ему центральной позиции.

Трехфункциональная модель или Контрольный список интервью Брауна. В этой модели делается акцент на трех функциях эффективного медицинского опроса: построение отношений; оценка проблемы пациента; решение проблемы пациента. Отношения установлены с базовыми навыками, такими как сопереживание, поддержка и уважение. Медицинский работник собирает информацию используя приемы активного слушания, задавая открытые вопросы, помогающие и уточняющие. Медицинский работник проверяет понимание пациента, описывает цели и планы, проверяет готовность действовать.

Путеводитель по наблюдению Калгари – Кембриджская модель. Эта модель делит консультацию на пять этапов, в которых решаются определенные задачи:

- 1) Начало консультации.
- 2) Сбор информации.
- 3) Физикальное исследование.
- 4) Разъяснения и планирование.
- 5) Завершение консультации.

Модель предлагает структурированный подход к ведению приема как надежный способ построения партнерских отношений с пациентом и ясной оценки

эффективности приема. Данная модель является наиболее эффективной при проведении консультаций.

Пациент-ориентированный клинический метод. Клинический метод, ориентированный на пациента, основан на шести интерактивных компонентах: изучение болезни, а также переживания болезни; понимание пациента в целом; прийти к общему соглашению при организации действий; проводить профилактику и укрепление здоровья; улучшение отношений между пациентом и медицинским работником; быть реалистичным. Эти компоненты используются медицинским работником, как гибкая подвижная система элементов [7].

SEGUE Framework модель для формирования и оценки навыков коммуникации. Данная модель представляет собой последовательность, состоящую из следующих этапов: установочная фаза; получение информации; предоставление информации; понять точку зрения пациента; завершить встречу. Для каждого этапа определены коммуникационные задачи.

Модель Ask-Tell-Ask (спроси-скажи-спроси) используется для облегчения раскрытия и передачи информации пациенту, что способствует снижению эмоционального напряжения, барьеров и конфликтов в коммуникации с пациентом и сохранению доверия. Данная модель состоит из трех этапов:

Ask - спроси

- Запрос разрешения (по) говорить.
- Спросить, что пациент знает об этом.
- Хочет ли он знать больше.
- Tell - скажи
- Коротко и ясно предоставить информацию (то, что уже знает пациент - отправная точка для информирования).
- Ask-спроси
- Спросить что пациент думает о полученной информации.
- Попросить повторить/коротко резюмировать, что он узнал/понял.

Существует три наиболее известных протокола сообщения плохих новостей пациенту и его родственникам: SPIKES, Fine и ABCDE. Их основная задача - структурировать сложный разговор, разбивая его на этапы. Протокол представляет собой фундамент, на котором строится коммуникация с пациентом и его родственниками. Протокол является достаточно гибким, последовательность этапов можно менять в зависимости от реакции пациента.

Модель SPIKES первоначально была разработана для обучения медицинских работников, работающих с онко-больными пациентами. Модель представляет собой формирование коммуникативных навыков, образующих последовательность и помогающих справиться с проблемами обсуждения «плохих новостей». Впоследствии модель была расширена, чтобы охватить другие коммуникативные проблемы. Модель SPIKES состоит из шести этапов: подготовка интервью; оценка состояния пациента; перцепция; получение от пациента сигнала для начала коммуникации; предоставление пациенту информации; эмпатический ответ на эмоции пациента; выбор стратегии и подведение выводов. На каждом этапе реализуются определенные коммуникативные

навыки, и решается поставленная задача. Сформированные навыки коммуникации реализуются достаточно гибко и носят пациент-ориентированный характер.

Также для сообщения пациенту плохих новостей был Fine RL. предложил протокол Fine, состоящий из пяти этапов:

1. Подготовка места проведения встречи, оповещение пациента о временных ограничениях и цели встречи с учетом потребностей пациента, его культурных и религиозных ценностей;
2. Получение информации, включая такие вопросы как степень осведомленности пациента о болезни, какую дополнительную информацию он хочет получить, что он думает о своем состоянии;
3. Обмен информацией с целью пересмотра дальнейших планов и обучения пациента;
4. Получение информации: оценка восприятия информации пациентом, разъяснение ошибочно понятой информации, тактичное разрешение разногласий;
5. Реакция пациента: оценка реакции пациента на полученную информацию и завершение беседы [3].

Для сообщения плохих новостей пациенту и его родственникам Rebow M.W. и McPhee S.J. предложили модель ABCDE [5]:

- A. (advance) - предварительная подготовка;
- B. (build) - создание терапевтической атмосферы;
- C. (communicate) - качественная коммуникация;
- D. (deal) – быть в контакте с пациентом и его родственниками после сообщения плохих новостей;
- E. (encourage) – поддержка и признание права пациента и его близких выражать любые эмоции.

Модель 5's A была разработана для применения в коммуникации с пациентами с эмоционально тяжело переносимыми заболеваниями, такими как ВИЧ, онкология, туберкулез, и другими заболеваниями меняющими уклад и стиль жизни пациента.

1. Assess – оценивать ситуацию и состояние пациента
2. Advise – использовать советы
3. Agree – соглашаться
4. Assist – помогать
5. Arrange – договариваться, приходиться к соглашению.

Мнемоническая схема для выражения эмпатии N.U.R.S.E (нянчить, обхаживать, сиделка/медсестра)

Name - идентификация эмоции пациента.

Understand - понять эмоцию - подтверждение понимания эмоционального состояния пациента.

Respect - проявить уважение – вербально и невербально показывать пациенту, что его состояние важно.

Support - поддержать - предоставить различные источники помощи, возможности для участия пациента в принятии решений, подчеркивая партнерство с пациентом.

Explore - раскрыть эмоции подробнее – использовать уточняющие вопросы о том, что пациент говорил ранее, и демонстрировать явный интерес к его эмоциям.

Модель эмпатии CARE была описана в 1996 г.. Для ее представления был выбран акроним (забота):

C - Comfort (комфорт) – создание комфортной атмосферы при обсуждении эмоциональных аспектов и сложных для пациента тем.

A - Acceptance (принятие) – признание и понимание чувств пациента, даже если они являются неуместными.

R - Responsiveness (отзывчивость) – понимание даже неочевидных проявлений эмоций пациентом, придавая значение невербальной коммуникации.

E - Empathy (сочувствие) - вербальное и невербальное реагирование с сочувствием, как правило, является наиболее эффективным способом справиться с эмоциями пациента.

Исходя из модели CARE, наилучшим ответом станет тот, который позволит: произвести диагностику – распознать обстоятельства и эмоции; подтвердить свое понимание для пациента; прояснить пациенту текущую ситуацию и объяснить, что должно произойти дальше.

Коммуникативная компетенция будущего медицинского работника предполагает освоение следующих основных навыков:

1. Навык консультирования.
2. Навыки организации передачи информации.
3. Навык проверки и контроля.
4. Навыки задавать вопросы.
5. Навыки эмпатической коммуникации.
6. Навыки принятия решений.

ВЫВОДЫ

Анализ педагогического опыта формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинских колледжей показывает определенные недостатки, в частности, которые связаны с созданием соответствующих контекстов для реализации номинированной компетенции. На этапе внедрения государственных образовательных стандартов педагогические коллективы медицинских колледжей столкнулись с рядом сложностей. Это отсутствие единой нормативно-методической базы, необходимость самостоятельного определения структуры и содержания некоторых общих компетенций для дисциплин и профессиональных модулей из вариативной части часов. Потребовалась разработка модели формирования эмпатической коммуникативной компетенции, а также систематизация компетентностно-ориентированных образовательных технологий и разработка оценочных материалов. Мы столкнулись с необходимостью пересмотра принципов организации учебного процесса, и качества подготовки средних медицинских работников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. BROWN RF, BYLUND CL (2008). Communication skills training: Describing a new conceptual model. Acad. Med. 83, p.37–44.
2. CALLO Tatiana Pedagogia practică a atitudinilor. Chişinău: Litera, 2014.
3. FINE RL. Personal choices-communication among physicians and patients when confronting critical illness. Tex Med 1991; 87(9): p. 76–82.

4. Nursing and Midwifery Council (NMC), Standards of Proficiency for Pre- registration Nursing Education, Nursing and Midwifery Council, Copyright. 2013
5. RABOW MW, McPhee SJ. Beyond breaking bad news: how to help patients who suffer. West J Med 1999; 171(4): p. 260–263.
6. ЖУКОВСКАЯ Нина Технология развития нравственных качеств в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: дис. канд. пед. наук. Саратов, 2007. с 177.
7. ХЕТАГУРОВА Алла Сестринская профессия: гуманность и профессиональная компетентность / А. Хетагурова // Сестринское дело. 2001. - № 6. с. 4-5.

LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL, INSTRUMENT DE COMUNICARE ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR SURZI ȘI HIPOACUZICI ÎN CADRUL CLASEI VIITORULUI

MIMIC-GESTURAL LANGUAGE, COMMUNICATION TOOL IN THE EDUCATION OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS IN THE CLASSROOM OF THE FUTUR

Gabriel ICHIM-RADU

Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă ” din Chișinău, doctorand.

Președinte – Asociația Națională a Copiilor Surzi (ROMÂNIA)

E-mail: preotgabriel.78@gmail.com

CZU: 376.33

Rezumat

Oriunde există viață, trebuie să existe și comunicare, chiar dacă savanții nu i-au putut desluși în toate cazurile mecanismele. Prin firea sa relațională, omul, așadar și surdul, nu poate să nu comunice, el este structural o ființă comunicatională. Astfel, scopul propus în articol presupune cercetarea complexă a ideii de valoare și finalitate în educația surzilor în doctrina și normativitatea pedagogică, identificarea opiniilor și teoriilor existente, dar și examinarea naturii juridice a drepturilor deficienților de auz și de vorbire. În zilele noastre, educarea persoanelor deficiente de auz este o problemă destul de delicată nu doar în România, ci și în celelalte state ale lumii. Folosirea limbajului mimico-gestual în educație a trecut, odată cu trecerea anilor, printr-un amplu proces de dezvoltare, în contextul în care au luat ființă nenumărate școli speciale pentru persoanele deficiente de auz. De menționat este faptul că marea parte a unităților de învățământ speciale pentru persoanele deficiente de auz dispun de aparatură modernă, de ultimă generație, care contribuie într-un mod semnificativ la accentuarea procesului de educare a acestora.

Cuvinte-cheie: comunicare, limbajul mimico-gestual, elevi surzi, elevi hipoauzici, clasa viitorului

Abstract

Wherever there is life, there must also be communication, even if scientists have not always been able to unravel its mechanisms. By his relational nature, the mankind, therefore also the deaf, cannot not communicate, he is structurally a communicative being. Thus, the aim proposed in the article involves a complex research of the idea of value and finality in deaf education in pedagogical doctrine and normativity, the identification of existing opinions and theories, as well as the examination of the legal nature of the rights of the hearing and speech impaired. Nowadays, the education of deaf and hard of hearing people is a rather delicate issue not only in Romania but also in other countries of the world. The use of sign language in education has, over the years, gone through a broad process of development, in the context of which countless special schools for the hearing impaired have been established. It is worth mentioning that most of the special educational establishments for the hearing impaired are equipped with modern, state-of-the-art equipment, which contributes significantly to enhancing their education.

Keywords: *communication, mime-gesture language, deaf students, hearing impaired students, class of the future*

Preocuparea pentru subiect a fost dictată și de alte rațiuni ce privesc în esență, inevitabilul recurs la valorile culturale într-o epocă marcată de profunde schimbări legislative, cum este și cea pe care o traversează țara noastră. Astfel, scopul propus presupune cercetarea complexă a ideii de valoare și finalitate în educația surzilor în doctrina și normativitatea pedagogică, identificarea opiniilor și teoriilor existente, dar și examinarea naturii juridice a drepturilor deficienților de auz și de vorbire.

În cadrul procesului instructiv-educativ al elevului care prezintă deficiențe de auz, principala premisă de la care se pornește în abordarea acestui proces este următoarea: *structurile psihice ale deficienților de auz nu au o dezvoltare specifică, ci sunt numai retardate, în mod temporar, până când surzii își vor însuși limba astfel încât ea să devină instrument al gândirii și mijloc principal de comunicare.*

Limbajul mimico-gestual este utilizat în educație încă din anul 1760, când a fost deschisă prima școală pentru persoanele deficiente de auz în Scoția [1,p.21]. Odată cu trecerea timpului, au fost deschise și alte școli în mai multe state europene, printre care se numără Franța și Germania [1,p.21-39]. În România, prima școală pentru surzi a luat ființă în anul în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în anul 1863, la București. În cadrul acestei școli s-a pus un deosebit accent pe metoda gestuală [2,p.121].

Organizația Națiunilor Unite a stabilit o serie de legi prin intermediul cărora persoanele deficiente de auz beneficiază de drepturi egale cu persoanele care nu prezintă astfel de deficiențe, printre aceste drepturi numărându-se o serie de principii, printre care se numără:

- principiul drepturilor egale;
- principiul egalizării șanselor în domeniul educației;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul intervenției timpurii;
- principiul cooperării și parteneriatului.

În zilele noastre, educarea persoanelor deficiente de auz este o problemă destul de delicată nu doar în România, ci și în celelalte state ale lumii. Folosirea limbajului mimico-gestual în educație a trecut, odată cu trecerea anilor, printr-un amplu proces de dezvoltare, în contextul în care au luat ființă nenumărate școli speciale pentru persoanele deficiente de auz. De menționat este faptul că marea parte a unităților de învățământ speciale pentru persoanele deficiente de auz dispun de aparatură modernă, de ultimă generație, care contribuie într-un mod semnificativ la accentuarea procesului de educare a acestora.

În România, începând cu anul 1995, persoanele cu cerințe educaționale speciale beneficiază de un învățământ similar persoanelor care nu prezintă probleme de sănătate, acest lucru fiind posibil prin intermediul unei legi speciale prin intermediul căreia astfel de persoane beneficiază de un act educațional de calitate. În altă ordine de idei, copiii cu cerințe educaționale speciale beneficiază de nenumărate modalități de integrare școlară, respectiva lege introducând două modalități de școlarizare specială a copiilor care fac parte din CES:

-prima modalitate este reprezentată de grupele și clasele speciale organizate în cadrul unităților speciale;

-cea de-a doua modalitate specială este reprezentată de integrare directă a acestora în cadrul unităților școlare obișnuite.

Indiferent de problemele pe care le prezintă elevii, acestia trebuie să aibă dreptul la educație. Astfel, în cadrul școlii moderne apărut *școala pentru diversificare sau școala pentru fiecare*, fiecare copil beneficiind de un proces educațional calitativ. Ideea înființării acestor școli este reprezentată de faptul că pe teritoriul fiecărei țări există persoane diferite, care prezintă probleme diferite, comunități diferite și așa mai departe.

Una dintre formele de comunicare prin intermediul căreia fenomenul educațional ia amploare este comunicarea educațională sau pedagogică, aceasta având cel mai însemnat rol în cadrul acestui proces, indiferent de problemele pe care le întâmpină copiii. Comunicarea este un proces esențial în cadrul fenomenului educațional, prin intermediul acesteia copiii dezvoltându-și inteligența și caracterul. Profesorii au un rol foarte însemnat în acest sens, în condițiile în care trebuie să realizeze cu elevii un act de comunicare de specialitate.

Profesorul are un rol foarte însemnat în cadrul actului de comunicare, în sensul în care acesta trebuie să știe cum să comunice cu fiecare elev în parte, se prezintă o serie de expresii gestuale și de calitate, prin intermediul cărora copilul să poată înțelege mesajul transmis și se poate comunica mult mai bine cu respectivul cadru didactic.

Comunicare, indiferent de forma ei [3,p.1] este definită ca un amplu proces prin intermediul căreia sunt transmise o serie de informații importante. Principalele componente ale schemei de comunicare între două persoane sunt: *Emitătorul; codul; canalul de comunicare; mesajul; receptorul sau destinatarul; conexiunea inversă.*[3,p.130]

În cadrul procesului de educare al unei persoane cu deficiențe de auz, emițătorul este reprezentat de o persoană auzitoare, aici vine vorba de profesori, iar receptorul este reprezentat de persoana deficiența de auz, elevul. Comunicarea dintre emițător și receptor trebuie să fie dezvoltată, emițătorul punând un deosebit accent pe atenția asupra elevului în cadrul actului de comunicare.

Noțiunea de cod, o putem defini ca fiind definită ca fiind un amplu sistem de semne, semne care la rândul lor au o semnificație aparte. De cele mai multe ori, codul este reprezentat de limba, modalitatea de comunicare prin intermediul căreia profesorul comunică cu elevul. În altă ordine de idei, cunoașterea codului de către ambele părți este foarte importantă. În ceea ce privește cunoașterea codului în cadrul procesului educativ, profesorul care comunica cu elevii deficienți de auz stabilește un cont comun cu aceștia, cont pe care trebuie să-l stăpânească în cadrul actului de comunicare cu aceștia. În cadrul elevilor care prezintă deficiențe auditive, principalul cod comun este reprezentat de limbajul mimico-gestual, limbajul pe care aceștia îl folosesc pentru a comunica.

Imposibil de omis este faptul că profesorul trebuie să cunoască limbajul mimico-gestual în totalitate, indiferent că este vorba despre gramatica acestui tip de limbaj sau despre utilizarea semnelor în cadrul actului de comunicare cu elevii deficienți de auz. Folosirea în paralel a limbajului mimico-gestual și a limbajului verbal este cea mai bună cale prin intermediul căreia comunicarea didactică realizată poate da rezultate semnificative.

În ceea ce privește canalul de comunicare, acesta reprezintă modalitatea prin intermediul căreia este realizat actul de comunicare. În cadrul actului de comunicare realizat între persoanele care nu prezintă deficiențe auditive, codul este transmis prin intermediul

limbajului, adică pe cale auditivă, iar prin intermediul vizual sunt transmise o serie de elemente auxiliare printre care se numără mimica, precum și gesticulația.

În ceea ce privește actul de comunicare realizată între profesor auzitor și elevii deficienți de auz, codul este transmis în totalitate prin intermediul căii vizuale, profesorul încercând pe cât posibil să aplice elemente auxiliare cât mai concise, în vederea înțelegerii mesajului transmis de către aceștia, dar și a realizării unui act de comunicare calitativ. De asemenea, există câteva cazuri în care comunicarea dintre profesorul care nu prezintă deficiențe auditive și elevii cu deficiențe de auz, este realizată prin intermediul unei componente auditive, asta în cazul în care elevii deficienți de auz înregistrează un proces educativ în ceea ce privește formarea limbajului.

O altă componentă a schemei de comunicare între două persoane este mesajul [3,p.131]. În ceea ce privește înțelegerea acestuia, în unele cazuri ideea principală transmisă poate avea un alt înțeles. În ceea ce privește transmiterea mesajului către o persoană deficientă de auz, în cele mai multe cazuri respectiva persoană interpretează greșit mesajul primit. În cazul în care procesul de comunicare realizat între profesorul și elevul care prezintă deficiențe auditive nu evoluează, adică mesajul transmis de către profesor nu este interpretat corect, profesorul trebuie să prezinte o atenție deosebită în ceea ce privește transmiterea corectă a mesajului.

În ceea ce privește actul educațional și calitatea acesteia pentru persoanele deficiente de auz, profesorii trebuie să fie în permanență alături de elevii lor, ajutându-i pe aceștia prin intermediul tuturor mijloacelor să se dezvolte și să acumuleze cât mai multe cunoștințe. Imposibil de omis este faptul că la persoanele deficiente de auz *intuiția joacă un rol compensator*, prin intermediul acesteia elevii pot crea diferite imagini și ilustrații. De asemenea, în ceea ce privește calitatea procesului de învățământ, elevii deficienți de auz pot beneficia de o accentuare a acestui proces dacă în cadrul respectivei unități școlare, materialul intuitiv este dezvoltat. Când spunem material intuitiv, facem referire la desene, diverse ilustrații, diagrame, calculatoare, videoproiectoare, înregistrări și așa mai departe.

În cadrul activității de învățare elevul prezintă două tipuri de aspecte esențiale și anume:

-*aspectul informativ* este primul aspect fundamental care face referire la acumularea informațiilor de către elevi;

-*aspectul formativ* este cel de-al doilea aspect fundamental și face referire la dezvoltarea capacității elevilor.

În ceea ce privește procesul activității de învățare în cadrul elevilor cu deficiențe de auz, acesta este mai degrabă un proces exemplificator, în cadrul procesului demutizării elevului care prezintă deficiențe auditive și care poate acumula mai multe informații. Astfel, prin intermediul acumulării unei cantități mai mari de informații, acest proces are o contribuție semnificativă la formarea și dezvoltarea gândirii elevului deficient de auz. Pe lângă dezvoltarea și formarea procesului gândirii, acumularea unui număr cât mai mare de informații are o contribuție remarcabilă și asupra dezvoltării capacității acestuia de a gândi și de a rezolva anumite probleme.

Actul de învățare este reprezentat de trei caracteristici esențiale:

-*asimilarea faptelor* este prima caracteristică a actului de învățare, iar prin intermediul însușirii informației elevul prezintă un interes semnificativă pentru a înțelege în totalitate informația transmisă de către profesor;

-*înțelegerea* este cea de-a doua caracteristică a actului de învățare. De remarcat este faptul că persoanele deficiente de auz sunt foarte buni observatori, reușind să înțeleagă destul de ușor mesajul transmis.

-*prelucrarea informațiilor* este ultima caracteristică a actului de învățare. În ceea ce privește persoanele deficiente de auz, *conversiunea informației într-o formă nouă de organizare și percepția este un proces puțin prezent* [3,p.132].

În ceea ce privește dezvoltarea limbajului mimico-gestual în cadrul școlilor speciale pentru persoanele deficiente de auz, acesta nu a trecut printr-un proces de dezvoltare de-a lungul timpului, în condițiile în care acesta a început să fie utilizat în cadrul mai multor școli, iar ca o particularitate, în unele regiuni se punându-se un accent deosebit pe dactileme.

În ceea ce privește cursurile de pregătire pentru calificarea profesorilor surzi nu au suferit modificări semnificative. Sunt de părere că cei care au putere de decizie în învățământ ar trebui să ofere o atenție deosebită acestui limbaj, axându-se în principal pe calificarea profesorilor surzi, deoarece prin intermediul acestora elevii cu deficiențe de auz pot învăța într-un mod mult mai ușor și relaxant.

Procesul educației persoanelor deficiente de auz a avut și aspecte pozitive, unul dintre aceste aspecte fiind reprezentat de existența școlilor speciale cu acces la internet pentru copiii care prezintă deficiențe auditive. Din păcate, nu toți elevii care prezintă deficiențe auditive ajung să aibă parte de o experiență inovatoare în procesul de învățare în cadrul școlilor speciale în condițiile în care, atât la nivel național, cât și la nivel mondial, numărul persoanelor deficiente de auz este în creștere de la an la an. În România, Limba Semnelor Romane a devenit a II-a limbă oficială a României. Aduc ca argument Legea nr. 27/2020 privind limba semnelor române, text publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr.258 din 30 martie 2020, intrată în vigoare de la data de 02 aprilie 2020 [4]. Conform celor menționate mai sus, devine pe filiera legislației europene și a legislației naționale, a II-a limbă obligatorie la nivel european și la nivel național [4]. Prin urmare, cine lucrează în instituții la relațiile cu publicul, trebuie să știe limbajul semnelor. Și viitorii magistrați, avocați, preoți, sau psihologi, trebuie să știe limbajul semnelor, pentru că, potențiali clienți pot fi și surdo-muții. Și viitorii medici trebuie să fie cunoscători ai acestui limbaj, pentru că potențiali pacienți pot fi și surdo-muții. Și exemplele ar putea continua: profesori, ingineri, personalul din IT, asistență socială, departamentul pregătirii personalului didactic, ... Elementul de inovație rezidă și în modul de analiză a valorilor educaționale în contextul integrării statelor într-o nouă ordine juridică, precum și abordarea și explicarea, dintr-o perspectivă diferită, a conceptului de „unitate în diversitate” a valorilor general-umane, drepturi egale și șanse egale și pentru persoanele cu diferite deficiențe cum ar fi cele de auz și de vorbire. De asemenea, menționez atenția acordată așezării valorilor la temeiul evoluției științelor educației, în perioadele marcate de profunde schimbări legislative și sublinierea necesității de a reconsidera importanța valorilor educaționale în contextul actual al adoptării de noi acte legislative în plan național.

BIBLIOGRAFIE

1. Erikson Per, *Istoria comunității surzilor*, Ed.Maiko,ISBN 978-973-7620-14-9.
2. Onu Constantin, *Comunicare și slujire prin limbajul mimico-gestual*, Pitești, Ed.Universității din Pitești, 2003, ISBN 973-690-095-9.
3. Barbu Florea, , *Limbajul gestual: comunicare și interpretare*,Ed. Lumen, Iași, 2011, ISBN 978-973-166-290-9.
4. Legea nr.27/2020 privind limba semnelor române publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.258 din 30 martie 2020, intrată în vigoare la 2 aprilie, 2020.

PARTICULARITĂȚI ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN FUNCȚIE DE GEN LA ADOLESCENȚI

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SECURITY ACCORDING TO GENDER IN ADOLESCENTS

Zinaida DOROFEEV

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Doctorand (MOLDOVA)

Email: zinaidadorofeev@gmail.com

ORCHID iD: 0000-0002-8345-1645

CZU: 159.922.7.072:305

Rezumat

Articolul prezentat reprezintă o cercetare experimentală în care au fost incluși 60 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16 – 19 ani privind securitatea psihologică în familie și securitatea psihologică în mediul școlar. Este indicată o analiză a securității psihologice în funcție de gen la adolescenți și cercetarea stării de bine a adolescenților în mediul urban și rural.

***Cuvinte-cheie:** securitatea psihologică, adolescența, sănătatea psihologică, mediul școlar, mediul familial, control parental, violența psihologică.*

Abstract

The presented article represents an experimental research in which 60 teenagers aged between 16 and 19 were included regarding psychological security in the family and psychological security in the school environment. A gender-based analysis of adolescent psychological safety and research on adolescent well-being in urban and rural environments is indicated.

***Keywords:** psychological security, adolescence, psychological health, school environment, family environment, parental control, psychological violence.*

Introducere

Pornind de la definirea securității psihologice vom menționa că securitatea psihologică este înțeleasă ca conștientizare de sine pozitivă a unei persoane, bunăstarea sa emoțională, intelectuală, personală și socială în condiții socio-psihologice specifice, precum și absența unor situații de a provoca daune psihologice individului încălcarea drepturilor sale [1, p. 78]. Securitatea psihologică implică menținerea unui anumit echilibru între impacturile negative asupra unei persoane, mediul său și stabilitatea sa, capacitatea de a depăși un astfel de impact pe cont propriu sau folosirea factorilor de protecție a mediului [1].

Securitatea psihologică este de asemenea, luată în considerare ca formă a unui sistem integral de procese, al cărui rezultat este corespondența nevoilor, valorilor, capacităților subiectului cu caracteristicile reflectate ale realității. În același timp, diferite componente ale sistemului (proces, imagini, valori etc.) pot acționa ca determinanți ai dezvoltării sale în

ansamblu și pot îndeplini funcții subordonate sau conducătoare în diferite etape ale formării securității psihologice [2, p. 9].

Problemele siguranței psihologice în perioada de schimbare a structurii socio-economice și a instabilității societății sunt de o relevanță deosebită. Securitatea psihologică este cea mai importantă condiție pentru dezvoltarea deplină a unei persoane, păstrarea și întărirea sănătății sale psihologice. Sănătatea psihologică, la rândul ei, este baza vitalității, o condiție pentru succesul în viață și o garanție a bunăstării unei persoane în viață [3].

În perioada adolescenței, se observă o creștere accentuată a caracteristicilor comportamentale, cum ar fi agresivitatea, lipsa de disciplină, conflictualitatea, incapacitatea de a se controla pe sine etc [4]. Securitatea psihologică a adolescenților este determinată de particularitățile interacțiunii sale cu ceilalți, de strategia comportamentului în situații stresante și conflictuale, de particularitățile creșterii sale, de tradițiile familiale și de orientarea grupului de referință.

Savantul rus, Н. Ефимова, descrie securitatea psihologică ca o nouă direcție în știința psihologică. Ea considera că obiectul securității psihologice presupune:

1) procesele mentale (cognitive, emoționale, volitive) generate de activitate și care afectează siguranța acesteia;

2) trăsături de personalitate (temperament, abilități, orientare, caracter) care afectează siguranța unui profesionist activități și interacțiune socială;

3) starea mentală a unei persoane (tulburări paroxistice ale conștiinței, modificări psihogene în starea de spirit și stări afective, stare modificată conștiință), afectând siguranța activităților sale și interacțiunea socială [5].

Astfel, securitatea psihologică a unei persoane depinde de mediul extern, de familie, de instituțiile sociale, de calitățile personale ale unei persoane, manifestate sub forma sentimentelor de securitate și nesiguranță. Psihologii interpretează structura siguranței psihologice în moduri diferite. О. Зотова consideră structura securității psihologice a unei persoane ca o combinație a următoarelor componente: cognitive, comportamentale, semantice, comunicative, motivaționale, bazate pe nevoi, bazate pe valori, motivațional și evaluative [6].

О. Баева definește structura siguranței psihologice în relația principalelor componente ale fenomenelor mentale: cognitive, emoționale și comportamentale [7].

În perioada martie – mai 2022 a fost realizat un studiu pe un eșantion de 60 subiecți de vârstă adolescentă din mediul urban și rural. Au fost aplicate *Chestionarele de diagnosticare a securității psihologice la copii în familie și mediul școlar* [8].

Mai jos, sunt prezentate ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de adolescenții supuși testării, pentru a identifica nivelul Securității psihologice în familie.

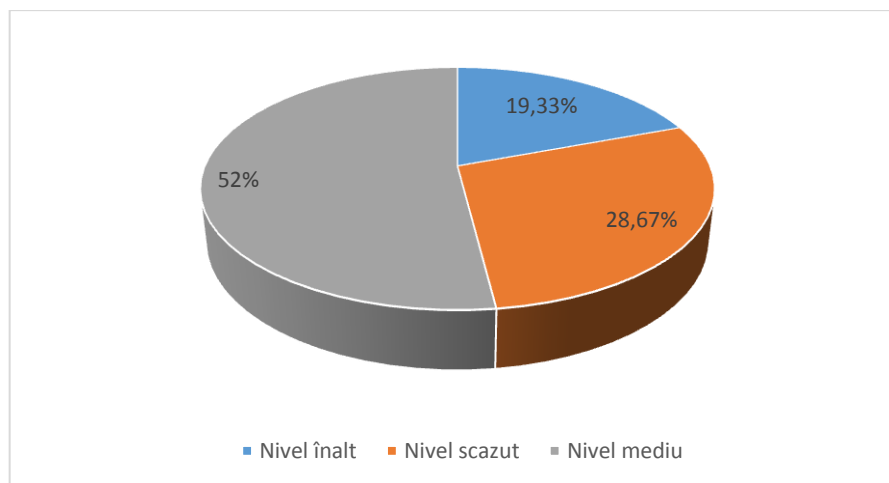


Figura 1. Nivelul securității psihologice în familie

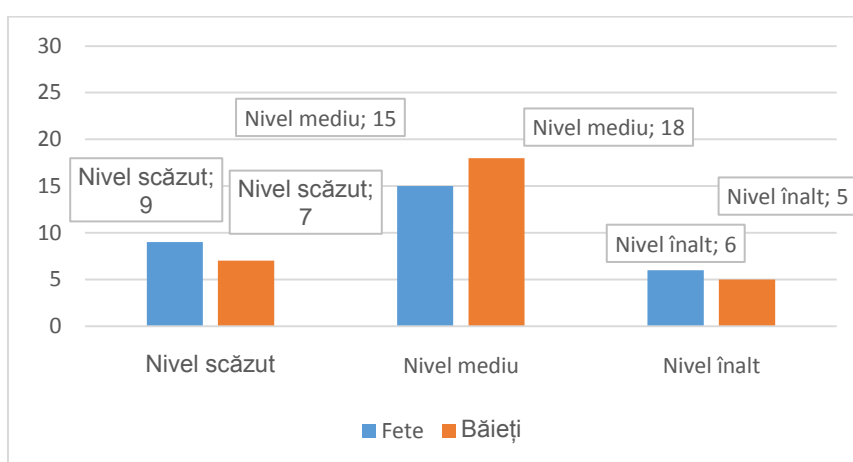


Figura 2. Securitatea psihologică în familie în dependență de gen

Din figura 1 și figura 2 se observă că valorile medii ale nivelului securității psihologice în familie au determinat următoarele rezultate, și anume, 16 adolescenți manifestă nivel scăzut al securității psihologice în familie (28,67%), 33 adolescenți (52%) manifestă nivel mediu de securitate psihologică în familie, și 11 adolescenți (19,33%), manifestă nivel înalt de securitate psihologică în familie.

În continuare au fost stabilite care sunt diferențele de gen la adolescenți, pentru a identifica dacă fetele sau băieții se simt securizați psihologic în familie.

Mai jos este prezentată ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de subiecții supuși experimentului, pentru a identifica nivelul securității psihologice în familie.

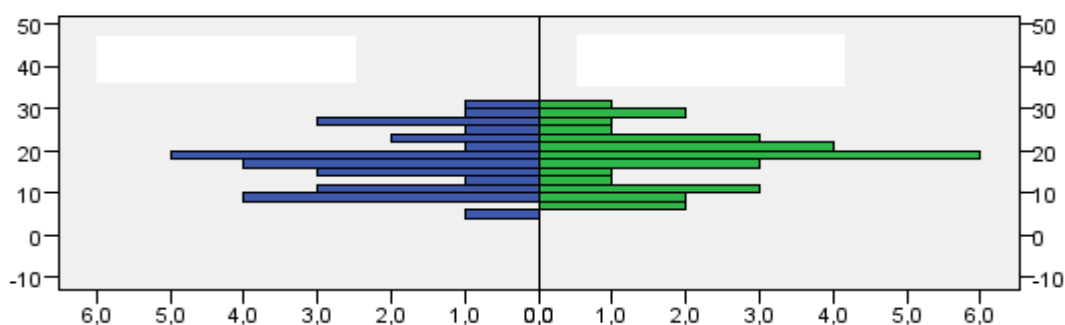


Figura 3. Criteriul U- Mann Whitney ilustrație grafică în funcție de gen

Din figura 3 putem menționa că sunt diferențe observabile în ceea ce privește genul adolescenților în nivelul securității psihologice în familie. Prelucrarea statistică a datelor ne confirmă acest lucru. În acest sens a fost utilizată metoda U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente ajungându-se la concluzia că în nivelul securității psihologice în familie sunt diferențe statistic semnificative $U=484,000$, $p=0,05$.

Tabelul 1. Testul U Mann Whitney de stabilire a diferențelor de gen la nivelul Securității psihologice în familie

Verificarea ipotezei				
	Ipoteza nulă	Criteriu	Valori	Concluzie
1	Distribuția dintre fete și băieți este aceeași.	U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente	,615	Ipoteza nulă este respinsă
Valorile derivate sunt asimptotice. Nivelul de semnificație este ,05.				

Totodată în conformitate cu obiectivele cercetării au fost stabilite diferențe între mediul rural/urban din care provine figura 4.

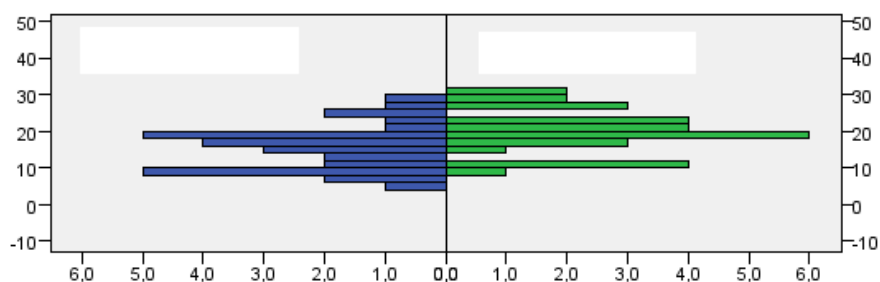


Figura 4. Criteriul U- Mann Whitney ilustrație grafică în funcție de mediul de trai

În figura 4 este indicat că sunt diferențe observabile în ceea ce privește mediul de proveniență a adolescenților la nivelul Securității psihologice în familie. Prelucrarea statistică a datelor ne confirmă acest lucru. În acest sens a fost utilizată metoda U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor pentru eșantioane independente ajungându-se la concluzia că în nivelul securității psihologice în familie sunt diferențe statistic semnificative $U=642,000$, $p=0,05$.

Tabelul 2. Testul U Mann Whitney de stabilire a diferențelor mediului de proveniență rural/urban în nivelul Securității psihologice în familie

Verificarea ipotezei				
	Ipoteza nulă	Criteriu	Valori	Concluzie
1	Distribuția mediului de trai este același.	U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente	,004	Ipoteza nulă este respinsă
Valorile derivate sunt asimptotice. Nivelul de semnificație este ,05.				

În conformitate cu obiectivele propuse în continuare vom prezenta datele privitor nivelul Securității psihologice în mediul școlar la adolescenții antrenați în experiment, pentru a consemna dacă fetele sau eventual băieții se simt securizați în mediul școlar.

Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute de subiecții supuși experimentului, pentru a identifica nivelul Securității psihologice în mediul școlar.

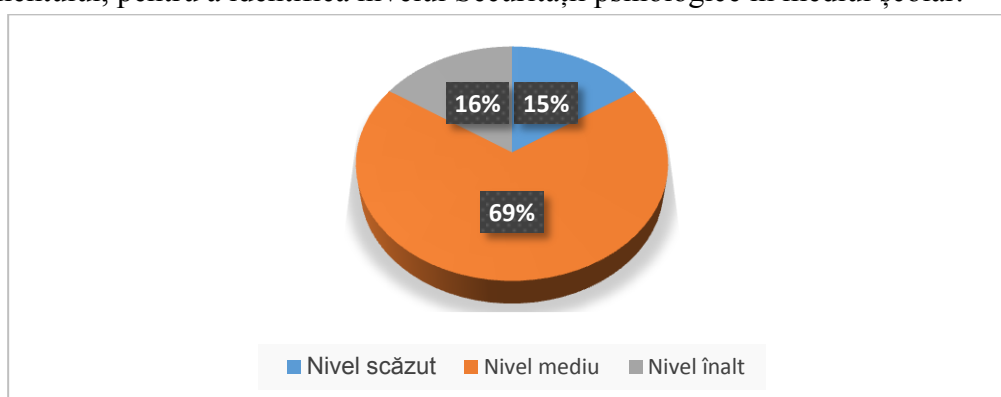


Figura 5. Securitatea psihologică în mediul școlar, diferențe de gen

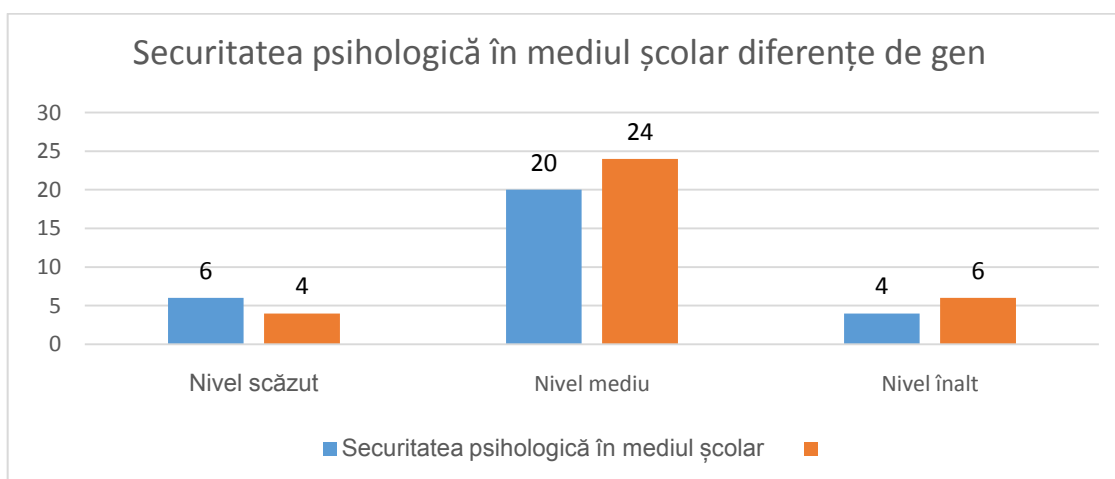


Figura 6. Securitatea psihologică în mediul școlar în dependență de gen

Din figura 3 și 4. putem observa că valorile medii ale nivelului securității psihologice în mediul școlar au determinat următoarele rezultate, și anume, 16% manifestă nivel scăzut al securității psihologice în mediul școlar, 69% manifestă nivel mediu de securitate psihologică în mediul școlar, și 15% adolescenți manifestă nivel înalt de securitate psihologică în mediul școlar.

În conformitate cu obiectivele propuse în continuare am încercat să stabilim care sunt diferențele de gen la adolescenți, pentru a consemna dacă fetele sau eventual băieții se simt securizați în mediul școlar.

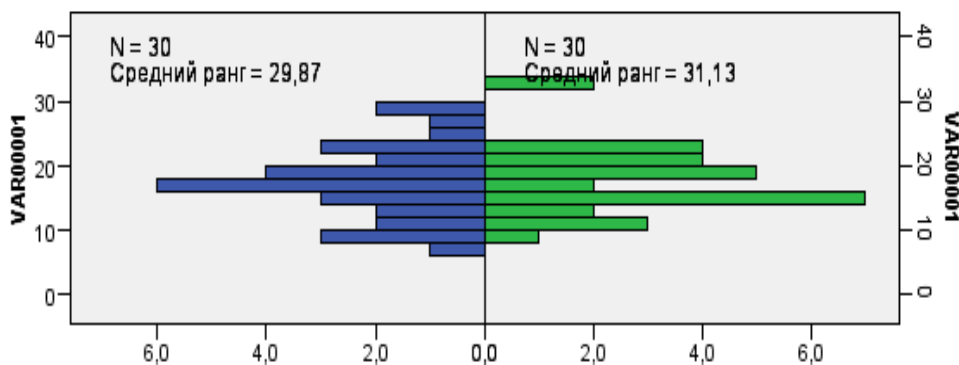


Figura 7. Criteriul U- Mann Whitney ilustrație grafică în funcție de gen

Din figura 5 putem menționa că nu sunt diferențe observabile în ceea ce privește genul adolescenților în nivelul securității psihologice în mediul școlar. Prelucrarea statistică a datelor ne confirmă acest lucru. În acest sens a fost utilizată metoda U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente ajungându-se la concluzia că în nivelul securității psihologice în mediul școlar nu sunt diferențe statistic semnificative $U=469,000$, $p=0,778$.

Tabelul 3. Testul U Mann Whitney de stabilire a diferențelor gender la nivelul securității psihologice în mediul școlar

Verificarea ipotezei				
	Ipoteza nulă	Criteriu	Valori	Concluzie
1	Distribuția dintre fete și băieți este aceeași.	U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente	,778	Ipoteza nulă este respinsă
Valorile derivate sunt asimptotice. Nivelul de semnificație este ,05.				

Din figura 6 putem menționa că sunt diferențe observabile în ceea ce privește mediul de proveniență adolescenților în nivelul securității psihologice în mediul școlar. Prelucrarea statistică a datelor ne confirmă acest lucru.

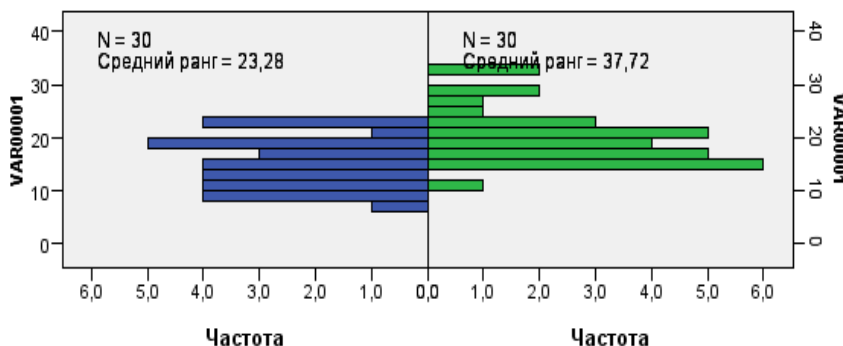


Figura 8. Criteriul U- Mann Whitney ilustrație grafică în funcție de mediul de trai

În acest sens a fost utilizată metoda U Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente ajungându-se la concluzia că la nivelul securității psihologice în mediul școlar sunt diferențe statistic semnificative $U=666,500$, $p=0,01$.

Tab. 4. Testul U Mann Whitney de stabilire a diferențelor mediului de proveniență rural/urban la nivelul securității psihologice în mediul școlar

Verificarea ipotezei				
	Ipoteza nulă	Criteriu	Valori	Concluzie
1	Distribuția mediului de trai este același.	U-Mann Whitney de stabilire a diferențelor la eșantioanele independente	,001	Ipoteza nulă este respinsă
Valorile derivate sunt asimptotice. Nivelul de semnificație este ,05.				

CONCLUZII

În urma prelucrării statistice a datelor obținute, s-a observat că băieții se simt mai siguri decât fetele. La fel, putem menționa că nivelul securității psihologice la adolescenții din mediul urban este mai înalt decât la adolescenții din mediul rural. Concluzionăm astfel că subcultura adolescentină rurală este mai rezilientă la amenințările din exterior comparativ cu preadolescenții ce fac parte din subcultura din mediul urban.

În contextul educațional s-a constatat că securitatea psihologică la adolescenți este la nivel mediu.

BIBLIOGRAFIE

1. DOROFEEV, Z. Securitatea psihologică la adolescenți. In: conferință științifică internațională „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii” din 29.10.2021 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. 2021. pp. 78-83. In: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2943/Conf-Aspecte-psihosociale-securitate-psihologica-p78-83.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. SANDULEAC, S. LOSÎI, E., PERJAN, C ș.a. Aspecte psihosociale ale securității psihologice: Monografie. Chișinău: Pulsul Pieței. 2020, 240 p. ISBN: 978-9975-3342-8-0
3. RACU, I., RACU, I.U. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
4. ХОЛУЕВА, К. А.; МУХАРЛЯМОВА, А. Ю. Психологическая безопасность образовательной среды // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 01. – ART 13510. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13510.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X
5. ЕФИМОВА, Н. С. Основы психологической безопасности. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2009. ISBN 978-5-8199-0843-3, pagini 192 Ефимова, Н. С. Основы психологической безопасности: учебное пособие / Н. С. Ефимова. — Москва.

6. ЗОТОВА, О. Ю. Эмоциональная безопасность личности в контексте жизненного пути. Журнал научных публикаций Дискусия, № 9(61), октябрь, 2015.
7. БАЕВА, И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. — 271 с. ISBN 5-94033-148-3.
8. SANDULEAC, S., PERJAN, C Culegere de teste pentru diagnosticarea securității psihologice la copii. Chișinău: Pulsul Pieței. 2020. 116 p. ISBN: 978-9975-3342-7-3

CONDIȚII PSIHOLOGICE PENTRU O EDUCAȚIE DE CALITATE ÎN SITUAȚIE DE CRIZĂ UMANITARĂ

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR A QUALITATIVE EDUCATION IN A HUMANITARIAN CRISIS SITUATION

Victoria GONȚA,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (MOLDOVA)

Doctor, confirențiar universitar,

E-mail: victoriagonta1@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0002-6433-5112

CZU:37.01:005.6

Rezumat

Pandemia de COVID-19, urmată de războiul din Ucraina și criza refugiaților în Republica Moldova din ultimii 3 ani au zdruncinat puternic sistemul educațional al țării noastre, la fel ca și în multe alte state ale lumii, care s-au confruntat cu această criză umanitară. Învățământul on-line, comunicarea la distanță, educația la domiciliu sau chiar stoparea școlarizării copiilor în multe cazuri, au determinat o stare de panică privind calitatea educației la cei ce lucrează în sistemul educațional, dar și o stare de anxietate stabilă a elevilor și părinților pentru viitorul generației actuale de elevi și studenți, dar și pentru bunăstarea psihologică a tuturor celor afectați de această criză a educației. Cercetarea de față vizează indicii bunăstării psihologice a elevilor din Republica Moldova, dar și soluțiile de remediere a acestora ca și premiză pentru o educație bună a generației afectate de criza umanitară.

***Cuvinte-cheie:** criză umanitară, calitatea educației, elevi, bunăstare psihologică.*

Abstract

The COVID-19 pandemic, followed by the war in Ukraine and the refugee crisis in the Republic of Moldova in the last 3 years, have strongly shaken the educational system of our country, as well as in many other states of the world that have faced this humanitarian crisis. Online education, distance communication, home education or even the suspension of children's schooling in many cases, have caused a state of panic regarding the quality of education among those who work in the educational system, but also a state of stable anxiety among students and parents for the future of the current generation of pupils and students, but also for the psychological well-being of all those affected by this education crisis. The present research aims at the indicators of the psychological well-being of pupils in the Republic of Moldova, but also the solutions to remedy it as a premise for a good education of the generation affected by the humanitarian crisis.

***Keywords:** humanitarian crisis, quality of education, pupils, psychological well-being.*

Criza umanitară, alături de globalizare, libera circulație a forței de muncă precum și criza economică atrag după sine o adaptare a educației, desfășurată în instituțiile de învățământ, cu nevoile comunităților. La rândul lor, acestea pledează astfel încât absolvenții diferitelor forme de învățământ să se poată integra în societate, să facă față noilor cerințe de pe

piața muncii dar și oricărei schimbări tehnologice, să fie flexibili și competitivi în permanență. Faptul că politicile de educație au elaborat documente normative care se refereau la utilizarea tehnicilor de comunicare și a softurilor educaționale, la îmbogățirea cunoștințelor cu elemente de conținut și înzestrarea lor cu competențe avansate, toate acestea au permis tinerilor absolvenți să facă față în domeniul în care vor activa.

Sistemele educaționale din întreaga lume (și mai ales din lumea civilizată) parcurg un proces de regândire, de transformare, de evoluție. Studiul efectuat în cadrul acestei cercetări a evidențiat eforturile uriașe depuse în diferite sisteme educaționale pentru acest proces. Se știe foarte bine că, pe timp de criză, cea mai bună investiție este în educație, iar țările europene (și nu numai europene) care doresc ieșirea din criză și să obțină bunăstarea pe termen lung nu numai că au păstrat valoarea din PIB alocată educației și cercetării, ba chiar au majorat acest procent. Mai mult, această transformare are la bază managementul calității și se vorbește, în forurile de specialitate, despre standardizare, conform unor standarde globale.

Comparativ cu țările europene, sistemul de învățământ din Republica Moldova are atât avantaje cât și dezavantaje. Avantajele sunt începând de la gratuitatea învățământului obligatoriu și asigurarea manualelor în această perioadă (pentru ciclul primar fiind gratuite), pînă la sistemul de burse acordate, sistemul de notare și de examinare finală. De asemenea sistemul nostru de învățământ prezintă și dezavantaje. Un exemplu este că școlile și universitățile din țara noastră sunt destul de slab asigurate cu resurse informatice și instrumentele necesare, respectiv laptop-uri cu conexiune la internet pe tot parcursul cursurilor. Un alt dezavantaj îl reprezintă metode de predare aplicate în școli, întrucît de cele mai multe ori ele se bazează pe multe informații teoretice prezentate doar de profesor, comparativ cu celelalte țări în care sunt folosite pentru predare: videoproiectoare, table inteligente și se bazează foarte mult pe formarea spiritului de lucru în echipă, de competențe în ceea ce privește prezentările publice, în fața colegilor, de formare a unei gândiri mai mult practice și mai puțin teoretice ca în cazul Republicii Moldova.

Conform ISO, un sistem de management al calității constă în modalitatea de a defini felul în care organizația poate îndeplini cerințele clienților și a altor părți interesate, afectate de activitatea sa. Standardele care se referă la managementul calității ISO 9000, ISO 9001 și altele sînt axate pe șapte principii ale managementului calității (Quality Management Principles, 2015):

- **orientarea către client:** obiectivul primordial al managementului calității este să satisfacă necesitățile, cerințele clienților și să depună eforturi pentru a depăși așteptările clienților;

- **conducerea:** conducătorii de la toate nivelurile organizației stabilesc unitatea dintre obiectivul și direcția organizației și creează un astfel de mediu intern în care angajații să poată realiza obiectivele organizației referitor la calitate;

- **implicarea personalului:** personalul dedicat, competent, de la toate nivelurile organizației, reprezintă esența unei organizații și joacă un rol important în crearea și livrarea valorilor;

- **abordarea procesuală:** rezultate consistente și previzibile sînt obținute mai eficient atunci cînd activitățile sînt înțelese și gestionate ca procese interrelaționate care funcționează ca un sistem coerent;

- **îmbunătățirea continuă**: organizațiile de succes sînt mereu preocupate de îmbunătățirea performanței sale;

- **luarea deciziilor bazate pe fapte**: deciziile bazate pe analiza și evaluarea datelor și informațiilor conduc spre realizarea rezultatelor scontate;

- **managementul relațiilor cu părțile interesate**: pentru a avea succes, organizația trebuie să stabilească și să mențină relații de colaborare cu părțile interesate.

Aceste principii sună foarte bine teoretic, dar mai puțin se reușește implementarea lor practică, în special în perioada de criză umanitară, când frecventarea fizică a instituției de învățămînt a devenit un lux, iar contradicțiile, inconsecvența managerială și sarcinile administrative ce vin în abundență peste cadrele didactice, distanțează profesorul și toți actorii implicați în educație de educația de calitate. Apare întrebarea cum putem adapta sistemele de educație la nevoile comunității, după cum am citat la începutul articolului?

În condițiile de criză umanitară, când viața, integritatea și sănătatea oamenilor este în pericol, educația ar trebui să fie focusată în primul rînd pe aceste valori, elevii fiind în permanență informați, însoțiți și ajutați să își depășească stările de frică, furie, panică, tristețe, neîncredere în ziua de mâine etc.; la fel și cadrele didactice, cuprinse în mare parte de aceleași emoții, trebuie să învețe să trăiască emoțiile alături de elevii săi într-o manieră constructivă, încât să facă echipă pentru depășirea crizei. În situații de criză, fiecare persoană, copil sau adult, are nevoie de suport social pentru a supraviețui, iar sentimentul de echipă face ca fiecare să se simte în siguranță, important și valoros, astfel încât devine posibilă dezvoltarea motivației intrinseci pentru succes și calitate. Desigur, parteneriatul dintre elevi și cadrele didactice ar putea mult contribui la sporirea calității actului educațional, doar că oricum nu ar fi suficient fără implicarea atentă și calitativă a sistemului de management al instituțiilor și a familiilor.

În continuare, vom prezenta rezultatele unui studiu, realizat prin chestionar și focus-group, realizat cu cadrele didactice din diferite sisteme educaționale și arii geografice, cu referire la motivația de muncă și nevoile psihosociale ale cadrelor didactice în perioada de criză. Studiul a cuprins 240 cadre didactice, dintre care 100 profesori din școlile urbane și 140 din mediul rural; vârsta respondenților variază între 25 și 62 ani, vârsta medie fiind 39,2 ani. Ponderea femeilor în cercetare (92%) reflectă situația generală a prevalenței acestora în educație. Eșantionul a fost împărțit și după criteriul nivelului de învățămînt. Astfel în cercetare au participat 34 profesori universitari și 206 profesori școlari, care predau diverse discipline și la diferite trepte de învățămînt, acestea din urmă rămânând înafara analizei prezentate în articolul de față.

Vom începe cu prezentarea rezultatelor obținute de subiecții experimentali la motivația profesională în funcție de tipul de instituție educațională, stagiul de muncă și sexul profesorilor obiectivul de cercetare fiind stabilirea diferențelor în motivația de muncă a profesorilor universitari față de cei școlari și impactul experienței profesionale asupra motivației de muncă.

Cele mai mari medii au fost obținute la *nevoile de afiliere* ceea ce presupune faptul că oamenii au nevoie să intre în contact cu alți oameni și să se bucure de sprijin social. De asemenea, presupune posibilitatea de a interacționa cu alți oameni și de a construi contacte sociale. Și, după cum vedem, nevoia de afiliere este mai pronunțată la cadrele didactice tinere cu media de 29 ani, fapt care se explică prin aceea că nevoia de afiliere reflectă securitatea și mândria pe care angajatul o simte față de instituția din care el face parte.

Prelucrarea datelor în funcție de vechimea în muncă a permis identificarea diferențelor statistic semnificative.

Tabelul 1. Semnificația analizelor ANOVA individuale în funcție de vechimea în muncă

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Nevoi de afiliere	90,760	2	45,380	3,279	0,040
Nevoi de stimă/statut	145,238	2	72,619	3,483	0,033

Au fost obținute următoarele diferențe statistic semnificative la variabila *nevoi de afiliere* ($F_2=3,279$, $p=0,040$), *nevoi de stimă* ($F_2=3,483$, $p=0,033$).

Scala Nevoi de afiliere are cele mai ridicate medii la cadrele didactice școlare care lucrează pentru copii (25,47), față de cadrele universitare (22,34) care interacționează cu adulții.

Analizând rezultatele mediilor obținute în funcție de sex, am stabilit că femeile au obținut un punctaj mai mare în comparație cu bărbații la toate scalele. Acest fapt se explică prin aceea că femeile sunt mai emotive, mai empaticе, și ele au nevoi mult mai accentuate decât bărbații (ne referim la nevoi de securitate, afiliere, nevoi de stimă și statut, autorealizare). Nu au fost constatate diferențe semnificative în ce privește criteriul locului de trai și activitate. În ambele gruuri de subiecți, și rural și urban, s-au constatat aceleași nivele de manifestare a nevoilor.

Datorită interviului semi-structurat folosit în focus-groupurile de cadre didactice, datele chestionarului de motivație de muncă au fost confirmate și completate prin exprimări complexe, încărcate emoțional, cu privire la motivația și satisfacția de muncă în ultimii 3 ani dar și prin oferirea de soluții viabile pentru depășirea crizei educației în timpul crizei umanitare.

Toate cadrele didactice au exprimat nemulțumire și frustrare în raport cu calitatea studiilor (scăderea bruscă a nivelului de cunoștințe a elevilor, lipsa motivației de învățare a elevilor, abandonul școlar al unor elevi, exodul de personal angajat în școli, modul non-constructiv de implicare a părinților în sprijinul educației), dar și în raport cu condițiile în care acestea își desfășoară activitatea (salarii mici, cerințe birocratice mari, insuficiența resurselor TIC, stres profesional). Cadrele didactice participante în focus-group au remarcat dorința lor de a face mai mult pentru elevi, de a utiliza cât mai multe metode interactive și colaborative în activitatea sa, au prezentat un nivel bun al cunoașterii acestor metode și implementării lor în practica școlară, doar că toate aceste realizări frumoase nu le aduce satisfacția dorită de munca sa din motive obiective de lipsă de condiții (spații de învățare prietenoase, utilaj și softuri educaționale specifice disciplinelor de studiu, stresul la care sunt expuși și ei și elevii în condițiile războiului din Ucraina). Cadrele didactice încearcă prin toate mijloacele disponibile să își susțină elevii în procesul educațional în criză, dar sesizează o acută nevoie de suport psiho-social ei înșiși.

În concluzie, fiind un model de competență, de stăpânire de sine, de echilibru, profesorul devine un model educativ pentru elevii săi. Profesorul Gh. Cartianu afirma că „...trebuie să muncești, să te gândești mereu la ceea ce te frământă, să fii exigent cu tine însuși, să-ți fii cel mai aspru judecător, să nu fii superficial, să-ți placă deplin ceea ce ai făcut, să nu

renunți, să lupți, să lupți, să lupți mereu...”. Iar D. Pavel era de părerea că în profesie nu trebuie să spui niciodată „nu pot” sau „nu am timp”, căci „...trebuie să ai timp când ți-o cere profesia” .

Profesorii vor fi în măsură să utilizeze cele mai noi și mai eficiente metode de dezvoltare a unui nou profil intelectual în consonanță cu spiritul epocii pregătiți fiind sistematic. Astfel, nevoia stridentă a personalului didactic contemporan ține de suportul informational dar și psihologic, pe care sistemul ar trebui să îl asigure în perioada de criză umanitară. Aceasta este posibil prin formarea continuă a cadrelor didactice dar și implicarea în activități de ventilare emoțională, dezvoltare personală, consiliere psihologică, suport material și logistic în realizarea actului educational.

Resursa umană a organizației este adesea denumită “cel mai valoros activ”, deși nu apare în evidențele contabile. Succesul organizației depinde însă de modul în care membrii săi pun în practică obiectivele acesteia; de aceea capacitățile și calitatea resurselor umane sunt definatorii pentru rezultatele organizației. Lucrarea de față încearcă să surprindă complexitatea sistemului de învățământ, unde atât educații cât și educatorii (resursele umane) devin cadre de analiză a managementului resurselor umane, în condițiile unei legislații în continuă schimbare.

Motivarea angajaților reprezintă, poate, cea mai importantă parte a procesului de management. O echipă unită, existența unei motivări salariale cât și non-salariale face ca o instituție de învățământ să fie una de succes.

BIBLIOGRAFIE

1. BARBU L. *Managementul calității în învățământul preuniversitar*, ISBN 978-606-577-206-9, Sibiu: Editura:Sfântul Erarh Nicolae, 2010, 74 p.
2. CARA A. *Strategii la nivelul unității școlare pentru asigurarea calității educației în învățământul din Republica Moldova*. Univers pedagogic, 2006, 46 p.
3. COJOCARU V. *Calitatea în educație*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007, 267 p.
4. GRIBINCEA T.; GONȚA, V.; CHIȚU, S. *Analiza comparativă a managementului calității în sistemul educațional la nivel european și cel național*.
5. POPESCU S. *Ghidul calității în învățământul superior*. Proiectul CALISRO, Editura Universității din București, ISBN: 973-575-921-7, 2004, 105 p.
6. Quality Management Principles. 2015. International Organization for Standardization. Available: <http://www.iso.org/iso/pub100080.pdf> [Accessed 9 November 2016].
7. CHIȚU S., GONȚA V., GRIBINCEA T. *ISO 9001 și managementul calității în învățământul superior*.

EVALUAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ LA LECTIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ LA ELEVII ALOLINGVI PRIN CREAREA PRODUSELOR DIGITALE

EVALUATION OF ORAL EXPRESSION COMPETENCE IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS FOR NON- NATIVE STUDENTS BY CREATING DIGITAL PRODUCTS

Tatiana IFRIM

Liceul Teoretic N. V. Gogol, Chișinău (MOLDOVA)

Master în Științe ale educației

E- mail: ifrim.tatiana@chisinau.edu.md

ORCHID ID: 0000-0003-2340-9282

CZU:37.016:811.135.1+004

Rezumat

În articol se elucidează actualitatea utilizării resurselor digitale în procesul de evaluare a competenței de exprimare orale la elevii alolingvi. Evaluarea poate fi un catalizator sau un inhibitor pentru inovarea în educație. Controlul și evaluarea cunoștințelor sunt aspecte importante în procesul pedagogic și modul în care acestea sunt organizate depinde de progresul actual al elevilor și de gradul de competență lingvistică în general. Integrând tehnologiile digitale în procesul evaluativ, acestea eficientizează procesul de îmbunătățire a performanței elevilor. Se prezintă instrumentele online eficiente cu ajutorul cărora elevii creează diverse produse orale expuse evaluării.

***Cuvinte-cheie:** evaluare, principiile evaluării, evaluare orală, produse digitale.*

Abstract

The article elucidates the topicality of the use of digital resources in the process of assessing oral proficiency in monolingual students. Assessment can be a catalyst or an inhibitor for innovation in education. Control and assessment of knowledge are important aspects in the pedagogical process and the way in which they are organised depends on the actual progress of the students and the level of language proficiency in general. By integrating digital technologies into the assessment process, they streamline the process of improving student performance. Effective online tools are presented with which students create various oral products for assessment.

***Keywords:** assessment, principles of assessment, oral assessment, digital products.*

Introducere

Noile condiții sociale și schimbările conceptuale în domeniul educației au dat un impuls discuțiilor active privind posibilitatea stabilirii unor modalități eficiente de evaluare a realizărilor educaționale ale elevilor, care ar asigura accesul la informații necesare pentru prognozare și ajustarea în continuare a procesului de învățământ. Astfel, vechiul model de predare în clasă nu mai poate răspunde cerințelor la zi, deoarece lumea are nevoie din ce în ce

mai mult de o procesare activă a informației. În acest sens, accentuăm necesitatea utilizării tehnologiei în procesul educațional și aplicarea acesteia dozat, în mod rațional, pentru a antrena elevul în învățare activă, precum și pentru a evalua performanțele în baza unor criterii și a oferi feedback constant, imediat.

Una din prioritățile politicilor educaționale din toată lumea este integrarea mijloacelor digitale în procesul didactic, motivul esențial fiind deschiderea de noi orizonturi pentru practica educațională: facilitarea proceselor de prezentare a informației, de procesare a acesteia, de construire a cunoașterii, de evaluare a competențelor formate. Scopul de bază al tuturor reformelor din sistemul educațional, inclusiv a politicii educaționale Strategia „Educația 2020” reprezintă orientarea sistemului de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor. În acest caz, se va recurge la adoptarea de noi strategii și tehnologii didactice pentru atingerea scopurilor puse și formarea de competențe propuse [3, p. 7].

Evaluarea constituie parte integrantă a procesului educațional la disciplina Limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale și, respectiv, a Curriculumului actual bazat pe competențe.

Procesul educațional bazat pe competențe prefigurează competența ca finalitate a procesului educațional și ca obiect la evaluării. Prin intermediul evaluării se determină dacă au fost sau nu atinse competențele proiectate, dacă rezultatul învățării este un succes sau un insucces. Acesta are un impact asupra etapelor ulterioare, permite a regla procesul educațional întru ameliorarea, optimizarea demersului didactic la disciplină, atingerea competențelor scontate.

Evaluarea bazată pe competențe are drept scop de a urmări progresul individual al elevului de la o etapă la alta cu referire la formarea/ dezvoltarea competenței de comunicare, atitudinile față de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele privind evoluția personală în diferite activități și obținerea succesului în propria activitate. Evaluarea bazată pe competențe este o abordare, care presupune corelarea cunoștințelor dobândite într-o perioadă de timp determinată, a abilităților și deprinderilor achiziționate, precum și a valorilor și atitudinilor formate/ dezvoltate la elev. Deținerea competenței poate fi demonstrată în diverse situații de învățare la clasă sau circumstanțe din viața cotidiană [1, p. 129].

Tehnologiile inovatoare de evaluare, locul lor în sistemul de învățământ și dezvoltarea instrumentelor de diagnosticare – sunt probleme aflate în atenția oamenilor de știință autohtoni și străini. Astăzi, în contextul paradigmei competențelor în domeniul educației, are loc reconsiderarea și transformarea principiilor de diagnosticare a performanțelor atinse de elevi în învățare. Formularea acestor principii, interpretarea esenței și prioritatea punerii lor în aplicare, sunt luate în considerare în mod diferit de către oamenii de știință.

Autoarea Petruc Oxana susține ideea că activitățile de evaluare bazate pe competențe se realizează respectând un **șir de principii**:

Principiul pozitivității orientează procesul de diagnosticare și evaluare pentru a ține cont în primul rând de nivelul de performanță al elevilor, de progresul acestora în raport cu cerințele educaționale conturate, iar nu de gradul eșecurilor acestora. Cercetătoarea exprimă ideea că „bunăstarea emoțională a elevilor din învățământul primar și, în consecință, motivația acestora de a învăța, depinde în mare măsură de „climatul de evaluare” în sala de clasă. Misiunea profesorului constă în crearea unei atmosfere prietenoase de învățare, eliminarea

stresului, frustrării și sentimentului de parcă evaluarea este un instrument de măsurare a valorii unui copil.”

Principiul sistemului (continuității) presupune faptul că profesorul trebuie să acumuleze în mod continuu informații despre calitatea și nivelul realizărilor elevilor la fiecare etapă de învățare. Profesorul le oferă elevilor un feedback cu referire la rezultatele evaluării și posibilitățile de îmbunătățire a acestora, obținând în schimb informații ce permit analizarea nivelului muncii depuse, stabilirea eficacității acesteia, identificarea și eliminarea la timp a dificultăților, conturarea perspectivelor de schimbare, adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile elevilor.

Principiul obiectivității (criteriului) impune evaluarea performanțelor elevilor în conformitate cu criteriile stabilite în Curriculumul la disciplină. Într-o formă accesibilă, profesorul trebuie să le facă cunoștință elevilor cu criteriile de evaluare a performanțelor școlare.

Principiul optimizării presupune o alegere corectă din punct de vedere științific a instrumentelor (variante de sarcini, forme și metode de control și evaluare a rezultatelor) obiectului relevant de evaluare.

Principiul complexității se axează pe luarea în considerare și acoperirea tuturor manifestărilor legate de activitatea elevilor. Profesorul realizează un diagnostic care se referă nu numai la cantitatea de cunoștințe dobândite de elevi, formarea deprinderilor și abilităților, dar și evaluează nivelul de argumentare și capacitatea de a-și exprima propria opinie, pricepere, nu doar reproducerea fragmentelor de informații, ci capacitatea de aplicare a cunoștințelor în situațiile reale de viață, lucrul în echipă, rezolvarea problemelor puse în discuție, conflictelor etc.

Principiul de diagnosticare a caracterului individual își propune să țină cont de caracteristicile individuale ale elevilor (învățarea și experiența lor de viață, modalitățile dominante de percepere a informațiilor, caracteristicile psihologice etc.) la stabilirea instrumentelor de evaluare.

Principiul fixării progresului individual presupune identificarea nivelului de realizare individuală a fiecărui elev, compararea cu eșecurile și succesele sale anterioare, urmărirea dinamicii și calitatea schimbării în învățare.

Principiul activităților de evaluare comună (cuprinzătoare) se concentrează nu numai pe evaluarea de către profesor a realizărilor educaționale ale elevilor, ci implică reflecția asupra propriilor activități de învățare și autoevaluare a elevilor, evaluarea reciprocă motivată [5, p. 334].

Evaluarea nu trebuie concepută numai ca un mijloc de control sau de măsurare obiectivă, ci presupune și un proces de formare a elevului. În evaluarea procesului didactic la disciplina Limba și literatura română se ține cont atât de standardele de eficiență a învățării disciplinei respective, competențele specifice, care trebuie să fie formate până la finele treptei de învățare, cât și de unitățile de competențe ce urmează a fi formate pe clase.

Evaluarea orală este cea mai frecventă metodă de evaluare tradițională utilizată în demersul didactic la disciplina prin care cadrul didactic urmărește să obțină informații cu privire la cantitatea și calitatea cunoștințelor pe care le posedă elevul, precum și capacitatea acestuia de a opera cu ele. În procesul examinării orale profesorul poate evalua atât nivelul de percepere la auz a mesajului audiat, cât și modul de exprimare verbală solicitând elevului să

răspundă la o anumită întrebare, să-și argumenteze/ motiveze răspunsul, să prezinte persoane/ personaje, să descrie locuri, evenimente, acțiuni etc. [2, p. 131].

Evaluarea orală are drept scop verificarea gradului de posedare a competențelor de comunicare orală: perceperea corectă a mesajului audiat, citit în limitele standardelor de conținut; utilizarea în contexte noi, necunoscute a vocabularului însușit; producerea mesajelor orale, în variate contexte.

Există anumite cerințe pentru organizarea evaluării orale: utilizarea acesteia este necesară pentru abordarea capacității de exprimare orală, pentru creșterea nivelului de precizie al aprecierii sunt necesare grile de evaluare, o bună pregătire a profesorului ca evaluator este condiția necesară pentru o evaluare eficace.

Această metodă prezintă **avantaje** în procesul de evaluare: oferă un feedback rapid elevului, acesta având posibilitatea să-și rezolve imediat eventualele neînțelegeri; dezvoltă capacitatea de comunicare a elevului; permite cunoașterea capacității de exprimare a elevului și siguranța cu care acesta operează cu noțiunile asimilate; intensifică interacțiunea dintre profesor și elev.

Metoda are însă și unele **dezavantaje**, atunci când este aplicată offline: necesită mult timp pentru evaluarea întregului colectiv de elevi, are un grad scăzut de obiectivitate care poate fi influențată de starea examinatorului, de gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul etc.

În acest context, resursele digitale ne permit să realizăm evaluarea orală prin utilizarea platformelor online care ar stimula succesul elevului. Acestea sporesc identificarea cunoștințelor elevilor, logica prezentării materialului, capacitatea de a utiliza cunoștințele pentru a descrie sau explica procesele și evenimentele în desfășurare, pentru a exprima și demonstra punctul lor de vedere, pentru a respinge opinia greșită.

Profesorul are un rol esențial în alegerea instrumentului digital pentru efectuarea evaluării orale, așa că acest lucru să nu streseze, ci, dimpotrivă, să motiveze elevii în realizarea sarcinilor propuse [4, p. 24].

Cum se proiectează evaluarea orală prin produse digitale?

- ✓ se alege produsul școlar care va fi supus evaluării, prin raportare la unitățile de competență selectate în proiectarea de lungă durată;
- ✓ se formulează obiectivele de evaluare;
- ✓ se alege forma/ metoda de evaluare;
- ✓ se selectează instrumentele digitale potrivite evaluării orale;
- ✓ se elaborează grila de evaluare.

În *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu instruire în limbile minorităților naționale)* se recomandă fiecărui cadru didactic să selecteze cu atenție produsele propuse elevilor spre realizare, astfel încât acestea să vizeze câteva unități de competență corespunzător necesităților, intereselor și nivelului lingvistic al elevului. Curriculum la Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale) oferă o varietate de produse școlare.

Tabelul 1. Produse pentru evaluarea orală

<ul style="list-style-type: none"> • recitarea unei poezii învățate în modul • citirea la prima vedere • citirea unui text învățat în acest modul • elaborarea unei compoziții (oral) • prezentarea mesajului argumentativ • prezentarea unui text literar cunoscut • povestirea unui text literar • prezentări orale • discurs de felicitare 	<ul style="list-style-type: none"> • textul reflexiv • construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor) • analiza și sinteza unui text literar • prezentarea succintă a unor informații, a unor relatări culese independent • prezentarea orală a unei situații de comunicare • descrierea /caracterizarea unui personaj literar • prezentarea unei cărți citite, etc.
--	---

Pentru efectuarea evaluării orale, resursele digitale vor fi selectate în funcție de particularitățile individuale ale elevilor. Există o varietate de instrumente pentru evaluarea orală. Este important ca profesorul să utilizeze un număr adecvat de instrumente, recomandat fiind 5-6 pentru o disciplină pe semestru pentru ca evaluarea să nu devină plictisitoare, dar și pentru a nu deruta elevii și a-i focusa asupra instrumentelor digitale și nu asupra activității de evaluare efective.

Important este ca instrumentele să se potrivească scopului și să fie adecvate vârstei și conținutului, respectiv abilităților pe care dorim să le verificăm. Antrenarea abilităților și aptitudinilor specifice și satisfacerea unor particularități individuale ale elevilor se realizează valorificându-se diferite resurse informaționale digitale, precum platformele *Vocaroo*, *Genially*, *Canva*, *Storyjumper*, *Flipgrid*, ș. a.

În ceea ce urmează, vom prezenta pe scurt platformele și aplicațiile eficiente care pot fi utilizate pentru crearea produselor digitale pentru evaluarea competenței de exprimare orală.

Flipgrid este o platformă ușor de utilizat, care permite elevilor și profesorilor să înregistreze răspunsuri video de la 15 la 90 de secunde. Elevii pot înregistra videoclipuri pe computerele lor sau pe dispozitivele mobile. După înregistrare, se poate crea propria „grilă” în care se colectează mici mesaje video de la elevi. Pe această platformă sunt prezentate mai multe șabloane. Fiecărei grile i se atribuie propriul cod care se trimite elevilor, inclusiv parola pe care o creează profesorul. Fiecare dintre elevi, intrând în camera virtuală, își poate înregistra un videoclip scurt, care va fi așezat în tabel. Cum se poate aplica această resursă? Când se studiază un subiect oarecare, în sala de clasă nu toți elevii pot să se exprime pe tema dată pentru a-și consolida abilitățile. Acasă, elevii pot înregistra un mesaj video pe tema studiată.

O altă modalitate de a evalua produsul oral este aplicația **Canva**, și anume crearea **Hărții mentale**. Hărțile mentale combină machetele, culorile, imaginile, dimensiunile de fonturi și înregistrarea vocală a ideilor pentru a ilustra cel mai bine gândirea elevului. Se solicită elevilor să aranjeze informația grafic, cu text, imagini, dar și cu verbalizarea ideilor analizate în organizatorul grafic.

Vocaroo este un instrument online care permite cadrelor didactice și elevilor să înregistreze, să partajeze și să descarce mesaje vocale. Cadrele didactice și elevii pot folosi Vocaroo la diferite activități, cum ar fi recitarea unei poezii, relatarea conținutului unui text citit, povestire digitală, înregistrarea lecturii unui text, a unui discurs sau oferirea unui feedback.

Blabberize reprezintă un instrument online gratuit care permite crearea rapidă a imaginii „vorbitoare”, oferind câteva oportunități excelente pentru a încuraja implicarea și colaborarea elevilor. Poate fi utilizat pentru realizarea unor prezentări interactive de către elevii, pe orice tematică dorită din cadrul disciplinei. Animația, de fapt, constă în faptul că obiectul își mișcă buzele în ritmul cuvintelor rostite. Se alege o imagine, se înregistrează vocea elevului și când imaginea „vorbitoare” este gata se poate expedia profesorului prin link. Impactul simultan al informației auditive și vizuale asupra elevului are o mare încărcătură emoțională, contribuie la dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. De exemplu, la lecție se studiază despre personalități celebre din lumea sportului și produsul expus evaluării ar putea fi relatarea de la persoana I despre activitatea unui sportiv din Republica Moldova. Elevul alege o imagine a unui sportiv preferat, înregistrează povestirea despre acesta și potrivește mișcările gurii la imaginea sportivului.

Un alt produs digital eficient pentru evaluarea competenței de exprimare orală este discursul de felicitare utilizând aplicația **Voki**. Voki este o colecție gratuită de avatare vorbitoare personalizate pentru profesori și elevi, care îmbunătățește procesul de predare-învățare- evaluare în clasă. Interfața aplicației prietenoasă permite ca elevul să-și personalizeze aspectul avatarului cu un singur clic de mouse. Selectând aspectul exterior al avatarului personal, hainele și accesoriile, elevul îi dă voce, înregistrând mesajul de felicitare cu orice ocazie, apoi adaugă un fundal. La fel Voki poate fi folosit și pentru evaluarea temelor de acasă. Elevul creează diverse produse vocale cu ajutorul acestei aplicații: construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor), analiza și sinteza unui text literar, prezentarea succintă a unor informații, a unor relatări culese independent, prezentarea orală a unei situații de comunicare, descrierea /caracterizarea unui personaj literar, prezentarea unei cărți citite, etc.

Platforma interactivă **Genially** este un instrument pentru resurse didactice, prezentări, jocuri, imagini interactive, hărți, rezumate și multe altele. Atunci când se propune elevilor să realizeze o imagine interactivă, se poate insera și comentariul audio despre tot ce prezintă elevul la tema dată. Pe lângă evaluarea competenței de exprimare orală, se apreciază și cunoștințele elevului la subiectul studiat, creativitatea, respectarea reperelor propuse de către profesor, corectitudinea.

Cu ajutorul platformei **Storyjumper** elevii pot crea cărți digitale, să scrie și să ilustreze povestirile lor, datorită unui set de instrumente încorporate. Ei pot utiliza fotografiile și grafice existente din baza de date StoryJumper sau pot încărca propriile fotografii ca fundal pentru o scenă, pot încorpora sonorizarea textului cărții digitale.

Astfel, prin intermediul evaluării orale se constată nivelul la care se află cunoștințele acumulate de elevi la un moment dat, dar, mai ales, se verifică capacitatea de comunicare orală a elevilor, modul lor de exprimare, logica expunerii (de exemplu, atunci când elevii au de povestit oral un text, respectând succesiunea logică a întâmplărilor). Utilizarea probelor de evaluare orală la limba și literatura română realizate în format digital este absolut necesară

pentru abordarea capacității de exprimare orală, procesul evaluativ devenind și o activitate de învățare, corectare, întărire, sistematizare și aplicare a cunoștințelor elevilor. Comunicarea orală este evaluată de profesor conform celor 6 aspecte: înțelegerea, reacția, capacitatea de exprimare, modul de exprimare, pronunția conform grilelor de evaluare întocmite pentru fiecare produs oral aparte.

CONCLUZII

Efectuarea evaluărilor prin resurse digitale creează un mediu care încurajează elevii să pună întrebări, să tragă concluzii, menține încrederea fiecărui elev că este capabil să-și îmbunătățească rezultatele. Evaluarea orală prin produse digitale permit îmbunătățirea calității procesului educațional fără a pricinui stări psihice neconfortabile elevilor, accentul punându-se pe individualizarea acestui proces, creând noi posibilități în instruirea elevilor. Tehnologiile inovatoare în evaluare produc o învățare activă a limbii și literaturii române în școlile cu predare în limba minorităților naționale, care crește eficacitatea procesului de predare – învățare- evaluare. Evaluarea prin intermediul produselor digitale în cadrul orelor de Limba și literatura română permite realizarea acesteia într-un format multimedia atrăgător, care facilitează formarea și dezvoltarea nu numai a competențelor, dar și asigură o apreciere obiectivă și corectă. Deci, utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor nu devine un scop în sine, ci o cale de eficientizare a procesului de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum național: Limba și literatura română. Clasele 5-9: pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 148 p.
2. Ghidului de implementare a Curriculumului disciplinar la Limba și literatura română (pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale), clasele a V-a - IX-a, Chișinău 2019. 148 p.
3. GLOBA A. Metodologia implementării noilor tehnologii informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „Tehnici de programare”, Chișinău, 2018, (Tipografia UST). 172 p.
4. GARBATOVSKI V., Gavrilenco N., Timoftică G. Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice, Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2022 (Bons Offices), 60 p.
5. PETRUK O. Principiile de evaluare a realizărilor școlare în învățământul primar. În: *Materialele conferinței științifice internaționale*, Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941- 2021)[online], 10 decembrie 2021[citat 25.10.22]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-334-336.pdf

NECESITATEA UTILIZĂRII TEXTULUI LITERAR CA BAZĂ PENTRU CUNOAȘTEREA MEDIULUI LINGVISTIC LITERAR

THE NEED TO USE THE LITERARY TEXT AS A BASIS FOR KNOWING THE LITERARY LINGUISTIC ENVIRONMENT

Nicoleta DOBRIN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

Doctorand, profesor învățământul primar

E-mail: nicoleta.dobrinn@gmail.com

ORCHID ID: 0000-0001-8106-1451

CZU: 373.3.016:821.135.1

Rezumat

Învățarea literaturii române în ciclul primar devine o temă actuală pentru învățământul contemporan. Explorarea textului literar în practică trebuie să se conformeze necesităților lingvistice, culturale, intelectuale și estetice ale conținutului. În activitatea cognitivă a elevului textul literar devine un material didactic esențial, informația căruia va fi valorificată potrivit obiectivelor, precum: perceperea textului, anticiparea și identificarea mesajului, interpretarea mesajului și aprecierea acestui text. Studiul lecturii ca mijloc de formare a competențelor de comunicare ar însemna funcționarea sistematică a activităților și proceselor complexe la diferite niveluri de asimilare a textului literar.

***Cuvinte-cheie:** evaluare formativă, competente de anticipare, competente de cercetare-informare, competente de interpretare-apreciere, cunoștințe structurate, educație literară.*

Abstract

The teaching of Romanian literature in primary school is becoming a topical issue for contemporary education. The exploration of the literary text in practice must conform to the linguistic, cultural, intellectual and aesthetic needs of the content. In the cognitive activity of the pupil the literary text becomes an essential didactic material, the information of which will be used according to the objectives, such as: perception of the text, anticipation and identification of the message, interpretation of the message and appreciation of this text. The study of reading as a means of forming communicative skills would mean the systematic functioning of complex activities and processes at different levels of assimilation of the literary text.

***Keywords:** formative assessment, anticipatory skills, research-information skills, interpretation-appreciation skills, structured knowledge, literary education.*

În contextul învățământului formativ-productiv ne preocupă elevul și atitudinea lui față de valorile imanente ale literaturii române. Apare necesitatea utilizării textului literar ca bază pentru cunoașterea mediului lingvistic literar, luând în considerare categoria de text literar în aspect funcțional.

Învățarea literaturii române în ciclul primar devine o temă actuală pentru învățământul contemporan. Explorarea textului literar în practică trebuie să se conformeze necesităților lingvistice, culturale, intelectuale și estetice ale conținutului.

În activitatea cognitivă a elevului, textul literar devine un material didactic esențial, informația căruia va fi valorificată potrivit obiectivelor, precum:

- perceperea textului
- anticiparea și identificarea mesajului
- interpretarea mesajului și aprecierea acestui text.

Formarea competențelor de comunicare prin citirea textului literar evidențiază: perceperea vizuală - anticiparea.

Textul literar este un izvor de conținuturi lingvistice actuale care dă posibilitate receptorului de a utiliza material lingvistic spre a face față diverselor împrejurări ale comunicării literare.

Formarea și dezvoltarea competențelor specifice de valorificare a informației din textul literar vor contribui la formarea competențelor de comunicare. Competențele de comunicare sunt o necesitate socială stringentă, iată de ce, formarea și dezvoltarea lor este un obiectiv de bază al procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române. Orice activitate ce ține de domeniul de predare-învățare a literaturii române necesită implicarea competențelor de comunicare.

Competențele de comunicare reprezintă mobilizarea unui ansamblu de resurse manifestate, practic, de către cei implicați în „interacțiune literară”, care sunt puse în aplicare, pentru a comunica cu succes, potrivit produsului interacțiunii într-un „ansamblu de situații literare”, acestea pot fi evaluate productiv.

Pentru a comunica într-o limbă nu este suficient doar de a cunoaște limba și sistemul ei gramatical, potrivit lui Chomsky, și cunoașterea noțiunii de competență lingvistică. Elevului i se oferă un sistem care-i pune la dispoziție mijloace pentru exprimare, dar elevul trebuie să dispună de competențe de comunicare adecvate sistemului, pentru a valorifica și a utiliza mijloacele în situații concrete de „comunicare literară” [3, p.6].

Competențele de comunicare devin competențe cheie la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității elevului, incluse într-un demers literar, însoțită de competențele afectiv-atiitudinale în situația de vorbire.

Din studiile analizate concluzionăm următoarele: competențele de comunicare reprezintă capacități care includ un sistem de cunoștințe structurate și deprinderi, atitudini dobândite prin învățare, care îl ajută pe elev să fie mai competent în anumite situații de comunicare ce țin de literatură.

În cadrul cercetării noastre, competențele de comunicare dispun de o valoare colectivă, iar formarea lor este produsul unor competențe specifice care reprezintă cunoștințe, capacități și atitudini dobândite prin organizarea activității de cunoaștere cognitivă a textului literar.

Considerăm textul literar eficient în formarea competențelor de comunicare, deoarece el poate să îndeplinească anumite funcții, cum ar fi:

- de transmitere a cunoștințelor;
- de formare a capacităților și competențelor de comunicare;
- de consolidare a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor;
- de evaluare a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor;
- de educație socială și literară.

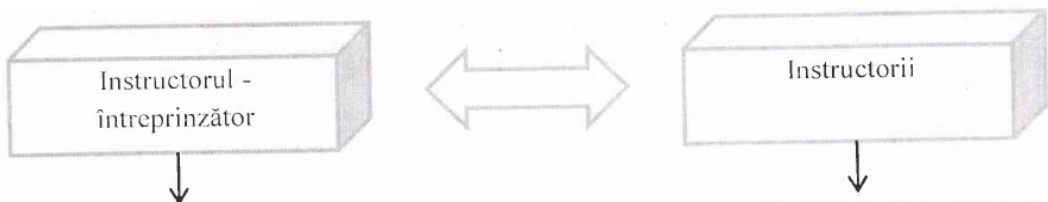
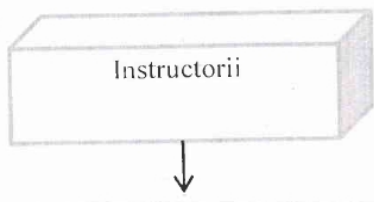
Dezvoltarea competențelor de comunicare în baza textului literar, considerat o entitate lingvistică funcțională, investită cu un sens și semnificație pentru elevul receptor prin procesul de citire, este considerată o activitate intelectuală complexă, care implică un ansamblu de procese psihice, ce rezidă din comprehensiunea celor citite, afirma didacticianul Anton Liacu [4, p. 16].

Această activitate, în baza testului formativ – proiect, se axează pe cunoașterea semnificației și stabilirea relațiilor semantice între diferite contexte literare și este o condiție inevitabilă în optimizarea procesului de învățare și evaluare a competențelor comunicative la limba și literatura română.

Procesul de citire al textului literar presupune:

- o activitate în care elevul devine un subiect;
- reprezintă o activitate care antrenează elevul în mobilizarea cunoștințelor literare;
- o activitate literară cu caracter evocator.

Tabel 1. Organizarea lecturii de cunoaștere prin intermediul meditației cognitive

	
<p>Întrebările aparțin instructorului-întreprinzător (în cazul nostru elevul-întreprinzător), care dorește să susțină o comunicare productivă</p>	<p>Acești elevi vor utiliza competențele comunicative ale instructorului-întreprinzător pentru a evalua cunoștințele cu ajutorul testării formative</p>
<p>I. 1. Ce temă-proiect te interesează?</p> <p>2. Cum vei proceda în cazul lecturii? ← →</p> <p>3. Care gen literatură română vei alege?</p> <p>4. Genul epic este mai aproape de lectura individuală? ← →</p> <p>5. Poate te-ai gândit deja la un proiect-lectură? ← →</p> <p>6. Ce informații vei selecta pentru proiect în urma lecturii?</p>	<p>1. O temă captivantă.</p> <p>2. Voi citi de mai multe ori pentru a înțelege.</p> <p>3. Eu deja mi-am ales genul literar și am ales genul epic.</p> <p>4. Pentru mine e mai aproape, deoarece îmi place să citesc mult.</p> <p>5. Încă nu, dar sunt pe cale.</p> <p>6. Bănuiesc, pe cea mai dinamică, e necesar să corespundă intereselor mele.</p>
<p>II. 7. Ce-ai dori să incluzi în lectura individuală?</p> <p>8. Vei recunoaște informația textului?</p> <p>9. Poți să reflectezi asupra finalității textului?</p> <p>10. Întâlnești bariere asupra reflectării textuale?</p> <p>11. Poate e necesar să cooperezi cu cineva?</p>	<p>7. Cele mai colorate pasaje.</p> <p>8. Dacă mă va interesa și va corespunde timpului.</p> <p>9. La moment nu prea, dar peste o zi, cred că da.</p> <p>10. Dacă sunt dezorientat cu altă informație.</p> <p>11. E cea mai veritabilă cale în cunoașterea textului.</p>

12. Poți să propui o imagine neobișnuită a textului?		12. De fapt, putem propune împreună o imagine neobișnuită?
13. E necesar să repartizezi textul pentru lectură în părți componente?		13. Dar tu ești capabil să-l repartizezi pe părți componente?
14. Ce obstacole întâlnești în asimilarea informației?	← →	14. Și tu întâlnești aceleași obstacole?
15. Cum vei rezolva problema obstacolelor?		15. Mă vei ajuta, nu-i așa?
16. Poți să inviți colegii în calitate de parteneri?	← →	16. Tu ai mulți colegi-parteneri?
17. E necesar să căutați alte căi de soluționare a acestei probleme?	← →	17. Și tu ești în căutare?
18. Cum vei prezenta produsul final?		18. În colaborare cu tine, ești de acord?
19. Lectura textului va fi însoțită de un test?		19. Ție îți sunt pe plac testele ca și mie?
20. Vei folosi comunicare verbală sau nonverbală?		20. Ce comunicare vei folosi noi doar ne înțelegem, nu-i așa?

Cercetatorul P. Milrud delimitează în cadrul competenței de comunicare mai multe componente: competența lingvistică, competența pragmatică, competența cognitivă, competența informativă [6, p. 21].

Din cele afirmate anterior concluzionăm:

Competențele de comunicare implică mobilizarea unui ansamblu de resurse manifestate de cei implicați în interacțiune și sunt puse în aplicare pentru a comunica cu succes și în aspect literar. Iată de ce pentru a dezvolta competențele de comunicare la limba și literatura română este necesar de a antrena elevii în diferite situații de comunicare literară.

Competențele specifice de citire rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text literar, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare aceluși text. Evaluarea competenței respective poate lua forma unor sarcini specifice, aplicabile mai multor texte literare studiate în cadrul orelor de limbă și literatură română.

Numai o evaluare formativă autentică poate să-l avantajeze pe elev în propria formare; ea remarcă progresul acestuia, relevă modificările survenite în procesul de cunoaștere a literaturii. [8, p. 13]. Valorificarea evaluării formative în cadrul procesului didactic pune la dispoziție un arsenal instrumental variat, iar realizarea competenței respective, ne permite utilizarea parțială a instrumentelor evaluării formative.

Fiecare etapă de formare a competențelor de comunicare indică câteva momente specifice pentru educația literară a elevului în procesul de învățare-evaluare a literaturii române, momente pe care le consemnăm în următoarele momente:

1. Activitatea de lectură în educația literară a elevului este o categorie superioară a lecturii literare, care implică competența de înțelegere a textului literar.
2. În vederea înțelegerii sensului comunicativ și cognitiv al textului literar, este importantă acțiunea de argumentare cu următoarele aspecte: argumentarea explicativă și discursivă.

Învățarea literaturii române presupune capacități de a produce, a elabora mesaje literare orale și scrise în diverse situații de comunicare, de a discuta pe baza lecturilor, de a exprima opiniile, gândurile, sentimentele. În această ordine de idei, valorificarea metodologică a textului literar în cadrul învățării literaturii române are scopul de a forma la elevi o cultură comunicativă și literară perfect modelată.

BIBLIOGRAFIE

1. AUSUBE D. (1981), *Invatarea in scoala*, Bucuresti.
2. DELORME CH. (1990) *Evaluer antrenement pour assurer une formation mieilleute est ce possible? In „Evaluation en question”*, Paris 3-eme edition, Lyon, ESF.
3. CHOMSKY N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge.
4. LIACU A. (1999). *Tentative tipologice in lumea textului si a textualitatii*. In „Limbaje si comunicare”. *Colocviul International de stiinte ale limbajului*. Suceava:Editura Universitatii din Suceava,vol IV.
5. IYLEMS D. (2003). *Word lingvistic competence*.
6. MINDER M. (2003), *Didactica functionala:obiective,strategii,evaluare*. Chisinau: Cartier
7. PANZARU I. (1999). *Practici ale interpretarii de text*,Iasi:Polirom.
8. RADU I. (2008), *Evaluarea in procesul didactic*, Editia a IV-a . Editura Didactica si Pedagogica,Bucuresti.
9. STOICA A. (2007), *Evaluarea procesului scolar. De la teorie la practica*. Bucuresti: Humanitas Educational.
10. SCHIOPU C. (2009). *Metodica predarii literaturii romane*,Chisinau.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Aurelia IANCU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Doctorand (MOLDOVA)

Profesor învățământul preșcolar Grădinița nr.23, București (ROMÂNIA)

E-mail: auraalexiancu@yahoo.com

ORCHID ID:0000-0002-9352-8204

CZU: 373.2.02+004.4

Abstract

Information technologies have developed so rapidly that they affect every aspect of the educational process. ICT is a catalyst for change in education, starting at the pre-school level. The advantages of their implementation in education are: development of creativity, motivation, communication skills, accessible information, etc.

***Keywords:** Information and Communication Technology (ICT), digital competence, computerisation of education.*

Rezumat

Tehnologiile informaționale s-au dezvoltat atât de rapid încât afectează fiecare aspect al procesului educațional. TIC este un catalizator al schimbării în educație, începând de la nivelul preșcolar. Avantajele implementării lor în educație sunt: dezvoltarea creativității, a motivației, a abilităților de comunicare, informații accesibile etc.

***Cuvinte-cheie:** Tehnologii informaționale și de comunicație (TIC), competență digitală, informatizarea învățământului.*

Introducere

Lumea în care trăim este în continuă schimbare. Calitatea vieții depinde de implementarea deplină a societății informaționale. Există multe posibilități de îmbunătățire a educației și a accesului la informație dacă metoda de implementare este aleasă corect. În contextul societății moderne, copiii trebuie să se angajeze în contact benefic cu lumea în care trăiesc prin intermediul computerelor încă de la o vârstă fragedă. Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii de informare și comunicare nu este de a dovedi că are un efect imediat în concurența cu alte tipuri de sisteme educaționale, ci de a înlocui o parte din structura existentă cu o nouă gamă de performanțe ca răspuns la cultură și civilizația care au loc schimbări interne. Unul dintre obiectivele strategiei este creșterea eficienței sistemului de învățământ.

1. Învățământul preșcolar și tehnologiile informaționale

Modernizarea învățământului din România este un proces în plină desfășurare, ce este susținut prin programul de implementare a Proiectului „România Educată” care este în concordanță cu nevoile sistemului de educație din România și cu recomandările Comisiei Europene în domeniu. Prima etapă a acestui proiect a fost (2016-2017) și a debutat cu un chestionar on-line cu peste 80000 de răspunsuri, cu conferințe regionale, a doua etapă (2017-2018), a treia etapă (2018-2021). Acest proiect „România Educată” reprezintă strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2018-2030. Această strategie stabilește obiectivele și sarcinile pe termen mediu în vederea dezvoltării educației și definește orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din România [4].

Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC) este înțeleasă ca „un set de resurse, tehnologii digitale pentru comunicare, creație, transmitere, stocare și management al informației, tehnologie bazată pe calculatoare, periferice, transmisie.” [1, p. 9]. Implementarea TIC în educație este cunoscută și sub denumirea de informatizare. Educația, concept strâns legat de modernizarea sistemului de învățământ [2]. Problema „Computerele în educație” de interes pentru factorii de decizie politică educație de la începutul anilor 1980, cu cele relativ accesibile Microcalculatoare pentru mase. La sfârșitul secolului, conceptul de computer a fost înlocuit de tehnologia informației. România recunoaște importanța dezvoltării competențelor digitale, încercând să fie în conformitate cu standardele educaționale moderne ale țărilor europene. Direcția strategică a dezvoltării educaționale este integrarea efectivă a TIC în procesul educațional care are următoarele obiective specifice :

- Prin dotarea instituțiilor de învățământ, echipamente moderne, utile pentru procesul de învățare pentru sporirea accesului la educație;
- Dezvoltarea abilităților digitale prin dezvoltarea și aplicarea conținutului educației digitale în procesul educațional;
- Îmbunătățirea eficacității și eficientizarea managementului școlar la nivel de sistem, școli și săli de clasă prin tehnologia informației.

Resursele tehnice care oferă o gamă largă de utilizări la evenimente; educație care să înceapă din ciclul preșcolar. Ele pot fi utilizate în toate domeniile și pot fi selectate și adaptate în dependență de vârstă și capacitățile grupurilor de elevi cu care se lucrează. Spre exemplu la activitățile de educarea limbajului preșcolarii pot viziona diferite filme de pe youtube, pot vedea un ppt cu imagini din diferite povești la sfârșit îi putem evalua, aceștia sunt plăcut impresionați și se implică activ la activitățile propuse. O altă formă de utilizare a calculatorului în cadrul orelor de educarea limbajului este evaluarea asistată de calculator atunci când avem lectura după imagini. Există o pagină web **Kidibot**, pe care o putem accesa gratuit, unde putem găsi evaluări pe baza imaginilor, apreciază câte răspunsuri greșite și câte corecte și indică care ar fi fost răspunsul corect în fiecare caz după ce preșcolarul a rezolvat tot testul. La domeniul estetic creativ, activitatea de educație muzicală educatoarea poate propune audiția unor cântece corelate cu tema. La domeniul educație pentru societate, activitate practică videourile/imaginile în care sunt explicate pe etape diverse lucrări din diferite materiale sunt foarte eficiente. Aceste lucrări au fost foarte eficiente în timpul pandemiei când am efectuat activități online cu preșcolarii dar și individual de fiecare preșcolar în parte, au fost clare și accesibile. Se mai poate folosi aplicația **Printer** care este gratuită și ușor de utilizat, unde primim multe idei la domeniul selectat. Softurile educaționale

sunt foarte folosie in activitatea instructiv-educativă a preșcolarilor ținând cont de particularitățile de vârstă ale lor. În relație cu funcția pedagogică, Noveanu G.N. și Vlădoiu D. propun o clasificare a softurilor educaționale în mai multe categorii. Se disting astfel:

1. Softuri pentru însușirea de noi cunoștințe – parcursul în cadrul softului se realizează pe baza unui dialog între utilizator și program, ce poate fi controlat fie de computer (situație ce poartă numele de „dialog tutorial”, în care computerul preia rolul îndrumătorului), fie de utilizator („dialog de investigare”, unde elevul decide în general parcursul pe care dorește să îl urmeze);
2. Softuri de exersare (*drill-and-practice*) – scopul acestora este, în principial, consolidarea cunoștințelor dobândite, prin diverse activități de exersare, ce îi permit elevului să lucreze în ritmul propriu și îi oferă un feedback constant, în urma răspunsurilor introduse;
3. Softuri de simulare – oferă posibilitatea de a observa un fenomen sau de a testa posibilele modificări ale acestuia în funcție de o serie de variabile introduse în program, fără a implica riscurile, costurile sau dificultatea observării acestuia în realitate;
4. Softuri de evaluare – permit automatizarea testării cunoștințelor și pot apărea fie de sine stătătoare, fie integrate în cadrul unui mediu virtual de instruire (cea de a doua situație are în vedere în special evaluarea de tip formativ);
5. Jocuri educative – în scopul sporirii motivației de a învăța, modalitatea de rezolvare a problemelor propusă de aceste tipuri de softuri are loc sub forma unui joc [3] .

Conform acestor autori, integrarea unui soft educațional în procesul de educație, este necesară analizarea în detaliu a acestuia, pentru a verifica gradul de concordanță între conținutul și strategiile educaționale ale softului și obiectivele urmărite.

Introducerea internetului în grădinițe și a tehnologiei moderne a dus la schimbări importante în procesul educațional. Prin urmare, comportamentul de învățare al copiilor preșcolari nu mai este considerat rezultatul eforturilor și muncii profesorilor și personalului, dar rezultatul interacțiunii este prin folosirea computerelor și preșcolarii colaborează cu profesorii. Schimbări în acest sistem de învățământ preșcolar își propune să atingă următoarele obiective:

- îmbunătățirea eficienței activităților de învățare;
- dezvoltarea abilităților de comunicare și de învățare personală.

Atingerea acestor obiective depinde de nivelul de pregătire al personalului didactic, utilizarea ei a computerelor, stilul ei, numărul de preșcolari, interesele, cunoștințele și abilitățile ei, atmosfera din clasă tipul programelor folosite, de timpul cât se integrează softul în activitate, de sincronizarea explicațiilor cu secvențele utilizate, de metodele de evaluare, de fișele de lucru elaborate. În plus, personalizarea excesivă a învățării duce la negarea dialogului elev-profesor și la izolarea comportamentelor de învățare în contextul lor psihosocial. Domeniile sunt împărțite și atomizate prea mult, iar activitățile psihologice ale elevilor sunt slăbite. Cu toate acestea, utilizarea unui computer are multe beneficii:

- Stimulează capacitatea de învățare inovatoare de a se adapta la mediul în schimbare socializează rapid;
- Crește randamentul dobândirii coerente de cunoștințe prin apreciere imediată a răspunsurilor elevilor;

- Să realizeze că conceptele învățate își vor găsi utilizarea mai târziu;
- Consolidarea motivației elevilor în procesul de învățare;
- Introducerea unui mod de lucru cognitiv, eficient și independent.

CONCLUZII

Tehnologiile informaționale s-au dezvoltat atât de rapid încât afectează fiecare aspect al procesului educațional. TIC este un catalizator al schimbării în educație, începând de la nivelul preșcolar. Avantajele implementării lor în educație sunt: dezvoltarea creativității, a motivației, a abilităților de comunicare, informații accesibile etc. Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC), competență digitală, informatizare a educației, inteligență online. Un computer este, de asemenea, foarte util deoarece poate simula procese și fenomene atât de complexe încât nicio altă metodă de predare nu poate ieși în evidență. Astfel, prin intermediul acestuia, preșcolarii li se oferă modele, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, precum și ilustrări ale proceselor și fenomenelor care sunt neobservabile sau greu de observat din diverse motive. Permite experimente care sunt practic imposibile din cauza lipsei de materiale didactice. Utilizarea TIC în grădinițe nu ar trebui să devină o obsesie, întrucât fiecare preșcolar are dreptul de a reuși în grădiniță și de a atinge cele mai înalte standarde posibile de curriculum și, prin urmare, trebuie găsită metoda de predare adecvată în fiecare caz. Așa că nu trebuie să renunțăm la metodele tradiționale, să folosim auxiliarele, să rezolvăm probleme și să facem experimente practice.

În concluzie, putem spune că pentru a realiza o educație de calitate și a obține cele mai bune rezultate în grădiniță, trebuie să folosim atât predarea clasică, metodele de învățare, de evaluare, cât și metodele moderne. Utilizarea aleatorie a computerelor la ore nepotrivite în clasă fără un scop anume, rezultând din plictiseală, monotonie și ineficiență în învățare din cauza unor preșcolari care nu participă la clasă, nereușind să atingă obiectivele clasei și posibil respingând această predare-învățare modernă -metoda de evaluare.

BIBLIOGRAFIE

1. ISTRATE O. Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație. București, 2010.
2. NOVEANU E.(coord.). Impactul formativ al utilizării TIC în educație. București, 2004.
3. NOVEANU, G. N., VLĂDOIU, D. Folosirea TIC în procesul de predare-învățare. București: Educația 2000+, 2009
4. <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2018/11/Romania-Educata-Viziune.pdf>

TRĂSĂTURILE PSIHOFIZIOLOGICE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Alina Ionela AVRAM

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (MOLDOVA)

Doctorandă, Profesor învățământ primar,

Liceul Tehnologic ”Dimitrie Leonida ”Piatra Neamț (ROMÂNIA)

E-mail: ciprian.alina31@yahoo.com

CZU: 373.3.025

Rezumat

În prezentul articol se face referire la trăsăturile sau particularitățile care conduc la formarea atitudinilor și a capacităților la elevii din învățământul primar, și anume: formarea aptitudinilor cognitive, morale, sociale, de autorealizare și valorificare a potențialului individual. În perioada de dezvoltare intense a proceselor cognitive, se modifică, în mod calitativ, capacitatea de reglare a comportamentului și structura motivațională a elevului.

***Cuvinte-cheie:** personalitate, gândire concretă, gândire abstractă, trebuințe*

Abstract

This article refers to the traits or particularities that lead to the formation of attitudes and capacities in primary education students, namely: the formation of cognitive, moral, social skills, self-realization and capitalization of individual potential. During the period of intense development of cognitive processes, the ability to regulate behavior and the student's motivational structure changes qualitatively.

***Key words:** personality, concrete thinking, abstract thinking, needs*

Introducere

Specificul dezvoltării elevului din învățământul primar este determinat de particularitățile de dezvoltare socială ale copiilor și caracteristicile formațiunilor psihice. Referitor la componentele personalității elevului din învățământul primar, acesta trebuie studiat și înțeles din punct de vedere emoțional, cognitiv, comportamental și biologic. Fiecare elev se poate autodefini pe baza componentei comportamentale. Personalitatea acestuia derivă din observarea, în mod sistematic, a unor secvențe comportamentale. Comparativ cu caracteristicile fizice, caracteristicile psihologice nu pot fi observate în mod direct. Prin urmare, informații noi, concrete și relevante obținute pe baza unor observații sistematice ale comportamentului pune în evidență aceste trăsături.

Componenta cognitivă vizează informații constituite din evaluări, decizii, convingeri și sunt repartizate în informații despre sine/ceilalți, informații despre comunitate/ințelegerea

modului în care psihicul uman funcționează. Trăirile emoționale sunt alimentate de gânduri, convingeri, atitudini și emoțiile pe care le trăiește copilul.

Modelarea personalității elevului de vârstă școlară mică este un proces continuu și reprezintă rezultatul interacțiunii factorilor genetici cu factorii de mediu. La acest proces participă structuri comportamentale, biologice, emoționale și cognitive.

În perioada vârstei școlare mici, restructurarea proceselor de cunoaștere ale elevilor este determinată de încadrarea acestora în noi tipuri de activități și atitudini sociale. Astfel, în această perioadă, gândirea elevului parcurge următoarele etape evolutive: de la gândirea concretă prin intermediul acțiunilor practice nemijlocite către gândirea concretă prin reprezentări și de la acest tip de gândire către gândirea abstractă prin noțiuni.

Unii savanți psihologi sunt de părere că dezvoltarea intelectuală a elevilor din clasele primare se realizează în mod eficient în momentul în care sarcinile de învățare se referă la acțiuni practice, capacitatea de a opera cu imaginile, folosirea corectă a termenilor, aptitudini logice, spiritul de observație și creativitate.

Specificul dezvoltării elevilor din învățământul primar este influențat de particularitățile de dezvoltare socială a copiilor, pe de o parte, și de caracteristică dezvoltării noilor formațiuni psihice, pe de altă parte. În acțiunile elevului de vârstă școlară mică, pe lângă activitatea de învățare, un rol important îl au: activitatea de joc, de comunicare și de muncă [9]. Pe acești patru piloni de bază se sprijină dezvoltarea copilului.

Potrivit psihologului L.S. Vîgotski, în cadrul actului instructiv-educativ, gândirea devine o activitate conștientă, fiind la baza formării personalității și, astfel, se creează noi formațiuni psihice: reflexia, analiza și planul intern de acțiune și noi tipuri de atitudini.

Formațiunile de bază care se formează și se dezvoltă la elevii din învățământul primar se reflectă în:

- a) nivel calitativ de reglare voluntară a comportamentului și activității întreprinse;
- b) reflexia, analiza și planul intern de acțiune;
- c) dezvoltarea unor noi atitudini în ceea ce privește cunoașterea elementelor din realitatea înconjurătoare;
- d) orientarea spre grupul de semeni;

Elevul de vârstă școlară mică este receptiv în ceea ce privește: formarea atitudinilor de învățare, formarea și dezvoltarea capacităților în domeniul creativității, dezvoltarea abilităților privind autocontrolul, formarea atitudinii critice de sine și de ce-l înconjoară, formarea unui comportament corect și moral, dezvoltarea capacității de comunicare.

Pornind de la faptul că, elevilor din învățământul primar le sunt caracteristice dezvoltarea gândirii teoretice și calitatea operațiilor gândirii logice, la această vârstă se face trecerea de la gândirea concretă prin reprezentări către gândirea abstractă prin noțiuni. Aceasta din urmă este determinată de activitatea de învățare, ceea ce include conținutul și modalitățile de organizare a activității instructive-educative. În acest fel, elevilor li se dezvoltă operațiile gândirii logice: analiza și sinteza, comparația și clasificarea, inducția și deducția, negarea și modelarea.

În momentul în care, elevul percepe și înțelege obiectele, eforturile și rezultatele, învățarea devine conștientă și asumată. Astfel, elevul își poate selecta mijloacele de realizare a obiectivelor de învățare și se poate autoaprecia prin reglarea propriilor acțiuni de învățare.

Posibilitățile de dezvoltare se pot transforma în calități de personalitate ale elevului, în momentul în care, procesul pedagogic va contribui la dezvoltarea amplă și deplină.

Pentru o mai bună înțelegere a inteligenței ca trăsătură de personalitate, important este să considerăm relevantă dihotomizarea inteligentă/competența intelectuală realizată de autorul Anderson (1992), conform căreia punctul de plecare îl reprezintă procesul de observare al celor 2 linii de cercetare:

- a) studii privind diferențele individuale ale inteligenței - Inteligența reprezintă un parametru al funcționării neuronale, iar eficiența funcționării sinaptice determină componenta intelectuală.
- b) studii privind dezvoltarea cognitive a individului - Performanța intelectuală reprezintă rezultatul structurării și folosirii cunoștințelor, iar performanța inteligenței se poate defini numai raportându-se la un domeniu de cunoștințe (Miclea&Lemeni, 1999).

Activitatea în care se încadrează elevul de vârstă școlară mica trebuie să corespundă nivelului actual de dezvoltare, pe de o parte, și să-l depășească în ceea ce privește gradul de complexitate, pe de altă parte. În caz contrar, procesul dezvoltării personalității copilului nu poate fi impulsionat.

Pornind de la efectele interne și externe asupra formării personalității, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda tuturor problemelor care pot apărea.

Un merit deosebit în teoria și practica motivației îi aparține psihologului american A. Maslow [21]. Acesta a elaborat un model ierarhic al trebuințelor umane, trebuințe ce sunt organizate într-o structură ierarhică. La bază se găsesc trebuințele fiziologice, iar la vârful piramidei, trebuințele de autoactualizare. Modelul elaborat de A. Maslow cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- trebuințe fiziologice (trebuințe de hrană, de apă, trebuință sexuală, trebuință de odihnă);
- trebuințe de securitate (apărare, protecție, echilibru emoțional); □ trebuințe de iubire și apartenență la grup (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, de a oferi și a primi afecțiune);
- trebuințe de dragoste, afecțiune și apartenență (trebuințe de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- trebuința de stimă de sine (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective);
- trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și valorificare a propriului potențial (trebuința de a-și utiliza potențialul creativ, de a găsi auto împlinirea).

Maslow A. a repartizat aceste trebuințe în două categorii [21]:

- a) trebuințe de deficiență – se referă la primele patru clase de trebuințe;
- b) trebuințe de dezvoltare dorința de a avea succes- include ultimele trei clase de trebuințe;

La nivelul inferior al ierarhiei lui Maslow se găsesc nevoile/trebuințele de bază, biologice, fiziologice [21]. Ființa umană, fără satisfacerea acestor nevoi de bază, nu se poate orienta spre celelalte nevoi de la nivelurile superioare. Din momentul în care nevoile

biologice sunt satisfăcute, individul se orientează către siguranța lor fizică și psihică; securitatea economică și socială. Omul are nevoie să trăiască într-o comunitate, să intre în contact cu semenii, să iubească și să se simtă iubit. În urma acestei implicări active apare necesitățile de dragoste, afecțiune și apartenență. Trebuința/necesitatea de stimă de sine se referă la faptul de a fi apreciat, cunoscut de ceilalți, de a se simți valoros, de a fi evaluat pozitiv, de a avea încredere în forțele proprii, de a se bucura de prestigiu, respect și apreciere. În vârful piramidei se situează trebuințele/necesitățile de autoactualizare -în funcție de potențial și de creșterea personală, individul devine, treptat, ceea ce simte că este capabil să fie.

O trebuință superioară își găsește aplicabilitate în momentul în care au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Cea mai înaltă motivație, autoactualizarea, poate fi atinsă doar dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. Cadrul didactic este cel mai în măsură să cunoască faptul că, pentru a dezvolta elevilor interesul pentru învățare, trebuie ca aceștia să se simtă fizic confortabil, relaxați, încurajați, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată. În acest fel, elevii vor avea un randament mai mare, iar învățarea se realizează într-o atmosferă plăcută și prietenoasă. Elevul de vârstă școlară mică va da randament mai mare dacă este într-un mediu relaxat și sigur. Procesul învățării trebuie să se desfășoare într-o atmosferă prietenoasă, plăcută, fără să fie amenințat de pedepse, inclusiv calitative mici. În acest mod, elevul are încredere în forțele proprii, în capacitățile și aptitudinile sale de a duce la bun sfârșit sarcinile cognitive propuse.

Conținutul învățării, atmosfera colaborării, modul de relaționare sunt elemente care-l ajută pe elev să-și însușească sentimentul demnității personale, respectul de sine și față de semenii, sentimentul că este apreciat și faptul că este luat în seamă punctul lui de vedere [13].

În ceea ce privește particularitățile psihosociale de dezvoltare a elevilor din învățământul primar, Ș. Amonașvili face referire la o primă concluzie, și anume: în timpul procesului pedagogic, elevul trebuie să simtă că poate face alegeri [2]. Cu alte cuvinte, procesul învățării trebuie să fie conștientizat ca fiind o acțiune social importantă, iar obiectivele propuse să reprezinte obligațiuni social-pedagogice. În acest mod, dorința elevului coincide cu obiectivele instruirii și cu particularitățile bio-psiho-sociale ale acestuia. În situația în care, în clasă este o atmosferă plăcută, de încredere și respect reciproc, procesul instructiv-educativ stimulează activitatea creatoare independentă a copiilor.

De asemenea, Ș. Amonașvili [21], privind particularitățile psihosociale de dezvoltare ale copiilor, face referire la o a doua concluzie: procesul pedagogic presupune colaborarea pedagogului cu elevul, în cadrul căruia învățătorul/profesorul pentru învățământul primar poate ajuta elevul prin: încurajare, încredere, trezirea interesului, respect, creează motivație și exigență încurajatoare. O a treia concluzie la care a ajuns Ș. Amonașvili face obiectul facilitării stării de bine a elevului de către procesul pedagogic propriu-zis [21]. Pornind de la aceste concluzii, pentru elevul din învățământul primar, tendința de a lega prietenii trainice cu cei din jur, este una dintre caracteristicile vârstei.

Prin urmare, procesul pedagogic ar trebui să aibă în vedere cele mai profunde fundații psihologice ale activității elevului, iar oportunitățile jocului didactic, în ceea ce privește dezvoltarea copilului, sunt inepuizabile. În domeniul activităților artistice, un domeniul al dezvoltării emoțiilor, Stabilirea obiectivelor activității cognitive determină procesul pe termen lung de predare, exprimând, în mod obiectiv, rezultatele finale și orientarea socială.

Scopul învățării, pentru școlarul mic, este transformat în motivele activităților de formare. Aceste activități stau la baza motivelor interioare care, totuși, nu sunt spontane, ci reprezintă rezultatul relațiilor elevului cu un mediu obiectiv. Motivele cognitive exprimă interesele și nevoile cognitive. Cele din urmă se găsesc la punctul de plecare al activității. Referitor la motivele morale, acestea reprezintă partea esențială a formării unei persoane. Dacă responsabilitatea, datoria și onoarea reprezintă componente ale motivației cadrului didactic, obiectivul său social este înțeles de elev, în mare parte.

De-a lungul perioadei școlare mici, la vârsta de 6 ani, debutul clasei pregătitoare, copilul își îndreaptă atenția către adaptarea la viața socială. Au loc procese cu rol în dezvoltarea și creșterea acestuia. Treptat, după vârsta de 7 ani, copilul manifestă o mai mare detașare psihologică. Este vârsta la care curiozitatea își face simțită prezența, își consolidează deprinderile de mișcări rapide, progrese în ceea ce privește scrierea cu litere de tipar, este sensibil. Preferința pentru jocul cu reguli în colectiv rămâne puternică, chiar dacă după vârsta de 8 ani apar, uneori, și atitudini de supărare. Între 9-10 ani spiritul critic al elevului se dezvoltă, își dă seama de greșelile pe care le face și se găsesc modalități de reparare a acestora, devine ordonat, perseverent și simte nevoia de a-și planifica timpul și activitățile.

În această perioadă, cercetările psihologice demonstrează importanța pe care o capătă dezvoltarea gândirii. Astfel, are loc trecerea de la gândirea concretă prin reprezentări către gândirea abstractă prin noțiuni.

Datorită acestor influențe, activitatea intelectuală a elevului din învățământul primar se dezvoltă treptat. Astfel, importante aspecte cu privire la orientarea spațială pe foaia de hârtie constituie baza în activitatea intelectuală complicată și multilaterală activitate strâns legată de alfabetizare. Pe parcursul dezvoltării copilului, fiecare etapă este reprezentată prin activități specifice de unde se remarcă trebuințele și interesele specifice.

Multe studii psihologice moderne sub conducerea D.B. Elkonina și V.V. Davydov au demonstrat faptul că, la copiii moderni, datorită condițiilor sociale propice dezvoltării lor, se formează abilități mentale mai largi și mai bogate. În învățământul primar, sunt dezvoltate toate procesele cognitive (percepție, memorie, gândire și imaginație) și se desfășoară mai intens și cu eficiență dacă sunt organizate.

CONCLUZII

Astfel, nivelul de dezvoltare a capacităților cognitive umane depinde, în mare parte, de natura copilului în familie, la școală, din activitățile personale care vizează dezvoltarea abilităților intelectuale. Procesele cognitive se desfășoară sub formă de acțiuni cognitive separate. Capacitatea de memorare reprezintă baza abilităților umane, condiție a învățării, dobândirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi, iar lipsa memoriei conduce la imposibilitatea funcționării individului într-o societate normală. De altfel, una dintre caracteristicile principale ale vârstei școlare mici este dezvoltarea funcțională a memoriei reconstituită pe baza învățării.

BIBLIOGRAFIE

1. АЕВЛ Н., *Didactica psihologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
2. АМОНАШВИЛИ Ш. А., *Единство цели: Пособие для учителя*. Москва: Издательство Просвещение, 1989;

3. BAEZ A., *L' Innovation dans l'enseignement des sciences, synthèse mondiale*, UNESCO, Paris, 1997;
4. BERLYNE, D.E., *Conflict, Arousal, and Curiosity*, New York: Mcgraw-Hill, 960;
5. BOCOȘ M., Chiș V. *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare, particularizări pentru învățământul primar*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2014;
6. CERGHIT I. și VLĂSCEANU L., (coord.) *Curs de pedagogie*. Tipografia Universității, București, 1988;
7. CIOLAN L., *Invatarea integrata. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași, 2008;
8. CRISTEA S., *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. Editura Didactică Publishing House, București, 2018;
9. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. *Избранные произведения: в пяти томах*. Киев: Издательство Радянская школа, 1979-1980;
10. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Editura Polirom, Iași, 1996;
11. FĂTU S., STROE F., STROE C., CÂRSTOIU J., CIOLAC-RUSU, A. *Didactica disciplinei Științe ale naturii pentru învățători clasele III-IV*. Editura Corint, București, 2005;
12. FLORINCUȚA C., CHEREGI E. *Transdisciplinaritate și interdisciplinaritate, Învățământul primar*. Editura Miniped, București, 2-3/2004;
13. FULGER E. *Motivația învățării la elevii de vârstă școlară mică cu intelect normal și handicap de intelect*. Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2011;
14. GUSDORF G. *Trecutul, prezentul și viitorul cercetării interdisciplinare*. În Raport UNESCO (volum colectiv), "Interdisciplinaritatea și științele umane", Editura Politică, București, 1986;
15. GRIGORAȘ. *Personalitatea și formarea ei*. În G. Văideanu (coord.), "Pedagogie. Ghid pentru profesori", vol. II, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iași, 1982, p. 248.;
16. IONESCU M., RADU I., *Didactica modernă*. pag.113-114, 153-157, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001;
17. KRUTETSKY V. A . *Fundamentele de Psihologie Pedagogică*. Educație, 1976, 235 p;
18. ШЕВЧЕНКО О. Н. *Познавательный интерес как ценность университетского образования: Монография*. — Челябинск, 2007. — 148 с;
19. НЕМОВ Р. С. *Общие основы психологиию*. Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2003;
20. ЗАНКОВ Л. В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Издательство Педагогика, 1990;
21. MASLOW A. H. *Motivation and Personality*. Harper and Row Publishing, New York, 1970
22. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Editura Carti Educațional, Chișinău, 2003,-345p;
23. NeACȘU I. *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă*. Editura Militară, București, 1990;

24. NEACȘU I. *Predarea și învățarea disciplinei științe, Învățământul primar*. Editura Discipol, București, 4/2002.;
25. NEACȘU I. *Motivație și învățare*. Editura didactică și pedagogică, București, 1978;
26. NICOLESCU B., *Transdisciplinaritatea*. Editura Polirom, Iași, 1999;
27. NOVEANU D., și col., *Cercetarea pedagogică în domeniul instruirii asistate pe calculator*. În ”*Revista de pedagogie*”, nr.1/1991;
28. PĂLĂȘAN T., CROCNAN D. O., HUȚANU E. *Interdisciplinaritatea și integrare-o nouă abordare a științelor în învățământul preuniversitar*. În *Revista Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar*, București, 2003;
29. PIAGET J. *Psihologia inteligenței*. Editura Științifică, București, 1965;
30. ROȘCA Al. *Psihologie generală*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, 377p.;
31. SENDOV B., *The Second Wave: Problems of Computer Education*. Ellis Horwood, Chichester, 1986.;
32. STANCIU M., *Reforma conținuturilor învățământului*. Polirom, Iași, 1996;
33. ȘEVCIUC M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*. Teză de doctorat. Chișinău, 1996,-163p;
34. USHINSKY I. KD Materiale pentru al 3-lea volum al ”*Pedagogiei Antropologie*”. Sorbr. Soch. La 9m-M; 1950 VOL. 10429;
35. UNESCO, *Interdisciplinaritatea și științele umane*. În colecția ”*Idei contemporane*”, București, 1986;
36. VĂIDEANU G. *Interdisciplinarite*. U.N.E.S.C.O, 1975;
37. VĂIDEANU G. *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică, București, 1988.

SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR ABUZAȚI FIZIC ȘI NEGLIJAȚI²

PSYCHOLOGICAL SECURITY OF PHYSICALLY ABUSED AND NEGLECTED CHILDREN

Sergiu SANDULEAC

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău (MOLDOVA)

Doctor, conferențiar universitar

E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md

ORCID iD: 0000-0003-2040-4670

Ludmila BODIU

Centrul Internațional „La Strada Moldova” (MOLDOVA)

Master în psihologie

ORCID iD: 0000-0001-6513-3881

E-mail: bodiuludmila@gmail.com

CZU: 159.922.7.072

Abstract

This article describes the issue of psychological security from the perspective of physically abused children. As a result, the following conclusions are presented: both in the family environment and in the school context, children show the same degree of psychological security. Similarly, comparing the values obtained for security in the family environment vs. security in the school environment, outlined the fact that girls feel less secure than boys, both in the family environment and in the school context. Physical abuse and neglect directly influence children's psychological security, given the fact that in the practical study the values obtained were significant.

***Keywords:** psychological security, children, abuse, physical abuse, neglect, violence.*

Rezumat:

Acest articol descrie problematica securității psihologice din perspectiva copiilor abuzați fizic. Drept rezultat sunt prezentate următoarele concluzii: atât în mediul familial, cât și în context școlar, copiii manifestă același grad de securitate psihologică. La fel, compararea valorilor obținute pentru securitatea în mediul familial vs securitatea în mediul școlar, au conturat faptul că fetele se simt în securitate mai scăzută față de băieți, atât în mediul familial, cât și în context școlar. Abuzul fizic și neglijarea influențează în mod direct securitatea psihologică a copiilor, având în vedere faptul că în cadrul studiului practic valorile obținute au fost semnificative.

***Cuvinte-cheie:** securitate psihologică, copii, abuz, abuz fizic, neglijare, violență.*

² Acest articol este publicat în cadrul proiectului de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Introducere

Securitatea psihologică a copiilor este de o importanță deosebită, având un impact semnificativ asupra dezvoltării personalității, nu doar în copilărie ci și pe tot parcursul vieții. Oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este amenințat Eul, imaginea proprie, nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru echilibrul sufletesc și dezvoltare. Securitatea psihologică a copilului și asigurarea sentimentului de protecție îi revine atât mediului familial, cât și altor medii de dezvoltare a acestuia [1].

Problema securității psihologice în lumea modernă este relevantă și discutată pe scară largă în toate sferile societății. Studiile securității psihologice a personalității își dovedesc importanța pentru dezvoltarea psihică a copiilor, calitatea educației și a socializării. La fel, un rol vital îl are depășirea barierelor în procesul de învățare și relaționare interpersonală cu mediul înconjurător, inclusiv depășirea dificultăților din sfera profesională. În secolul XXI a avut loc o creștere semnificativă a numărului de factori care afectează securitatea psihologică a copiilor, printre acestea regăsindu-se violența și agresivitatea împotriva copiilor [2, p.7].

S-a demonstrat că securitatea este un proces dinamic, deoarece în fiecare moment persoanele pot interacționa cu un nou tip de pericol. Conflictele internaționale, pericolul războiului și amenințările asupra mediului stârnesc sentimente de frică, incertitudine și lipsa de sens a existenței. Când o persoană experimentează instabilitate în mediul său, bunăstarea sa psihologică se micșorează, devenind extrem de sensibilă. Ca rezultat, securitatea psihologică trebuie să fie creată constant din nou. Caracterul latent al securității este demonstrat de faptul că o persoană începe să se supună ei numai atunci când apare o amenințare reală la adresa vieții, sănătății și bunăstării [3, p.100-101].

Securitatea ca fenomen socio-cultural necesită o abordare cuprinzătoare și integrează o multitudine de aspecte ale realității sociale, fiecare dintre ele importantă atât pentru individ, cât și pentru societate în ansamblu. S-a demonstrat că există anumite dorințe și nevoi universale care sunt apreciate de toate culturile și popoarele ca fiind esențiale pentru asigurarea unei calități ridicate a vieții, iar unul dintre acestea este nevoia de securitate. În consecință, securitatea psihologică a persoanelor într-o societate depinde direct de procesele care au loc în societate în ansamblu, iar dorința de securitate și nevoia acesteia acționează ca stimulatori puternici ai schimbărilor sociale [3, pp.100-101].

Procesul de reevaluare a valorilor în societatea modernă și-a pus amprentă pe apariția unei noi înțelegeri a problemei securității. Principalul lucru a fost conștientizarea sistemică a acestui fenomen în sine și, prin urmare, necesitatea unei noi abordări. Gradul de securitate al societății și al individului, este direct dependent de funcționarea tuturor sistemelor societății, în special cel economic, politic, social și juridic. Cercetătorii ruși, Рощин, С.К., Соснин В.А., sunt de părerea că revizuirea priorităților și-a pus un accent considerabil asupra interpretării problemei de securitate, care era percepută anterior ca parte a statului, izolată de nevoile unei persoane. Primii pași în dezvoltarea acestei percepții a demonstrat necesitatea de a fi studiată într-un concept independent, ceea ce permite o înțelegere mai profundă și mai cuprinzătoare a problemei securității în general [4, pp.133-134].

Dacă e să ne referim la securitatea psihologică a copilului, aceasta trebuie să fie asigurată de familie, oferindu-i copilul protecție de orice formă de violență și, de asemenea, să îl învețe să se poată proteja singur. Însă, familia deseori poate fi și un mediu periculos pentru creșterea și dezvoltarea copilului. La nivel mondial, doar un număr de 16 țări au interzis cu

desăvârșire pedepsele corporale asupra copiilor, astfel că marea majoritate a copiilor lumii nu sunt protejați împotriva lovirii, bătăilor sau umilirii de către proprii părinți. Mai mult, copiii sunt expuși violenței și în alte locuri în care ar trebui să se simtă protejați, cum sunt școlile, locurile de muncă (legale sau ilegale), sistemul judiciar. Conform raportărilor UNICEF, în peste 100 de țări este permisă lovirea copilului în unitățile școlare, iar în mai mult de 30 de state justiția poate decide aplicarea de pedepse corporale (bătăi, biciuiri) asupra copiilor [5, p.7].

În Republica Moldova, ca și în multe alte țări, violența împotriva copiilor, rămâne a fi o problemă semnificativă, astfel că mulți copiii rămân a fi expuși situațiilor de risc în familie, școală și societate. Conform datelor statistice prezentate în publicația „COPIII MOLDOVEI” de către Biroul Național de Statistică, în anul 2019, 755 copii au fost supuși violenței; 51,3% dintre aceștia erau din mediul urban, iar 50,5% erau băieți. Numărul copiilor neglijați, în anul 2019 a constituit 8,6 mii copii. Cel mai des victime ale neglijenței au fost copiii în vârstă de 7-15 ani (49,1%) [6, p.21].

Scopul articolului constă în elucidarea problematicii securității psihologice la copii abuzați fizic și neglijați.

Problematica securității psihologice datează încă de la începutul secolului XX unde termenii de securitate și de insecuritate, în general, și-au făcut apariția în literatura de psihologie socială și sociologie, psihiatrie, psihologie clinică și asistență socială. În aceeași publicație este menționat despre faptul că noțiunile de securitate și insecuritate au fost începute de Thomas, A. Adler, A. Maslow, C. Rogers, K. Horny etc [7].

În lucrarea sa, Гончарова, О.В. citează autorul Панариным И.Н., care înțelege siguranța psihologică ca o stare a psihicului, prin care este posibilă realizarea unei dezvoltări armonioase a individului printr-o expunere adecvată la diferite amenințări, atât interne, cât și externe. La fel, autoarea menționează că Еремеев Б.А., definește securitatea psihologică sub aspectul dezvoltării personale, ca o atitudine multilaterală a individului față de propriile condiții de viață, care conduc la echilibrul emoțional și la dezvoltarea progresivă a personalității [8, p.3-5].

Cercetătorii determină *securitatea psihologică a personalității* prin gradul în care oamenii se simt confortabil să-și asume riscuri interpersonale pozitive, abilitatea de a menține stabilitatea într-un mediu cu anumiți parametri, inclusiv cei cu efecte psiho-traumatice, experiența securității/nesiguranței în anumite situații. Securitatea psihologică la nivel individual este definită ca sentiment în care o persoană se simte confortabil să se exprime și să fie el însuși, fără teama de a se simți jenat și ridicol; convingerea că afirmațiile, ideile, întrebările, preocupările sau greșelile nu vor duce la pedeapsă; subiectiv percepția de securitate și a realității înconjurătoare ca un loc sigur, lipsa de preocupare pentru consecințele negative a mediului [2, p.7].

Ca rezumare a analizei literaturii de specialitate ajungem la concluzia că securitatea psihologică se referă la:

- securitatea individului, păstrarea integrității sale, posibilitatea acestuia de dezvoltare;
- satisfacție în prezent și încredere în viitor;
- condiții de viață care nu contribuie la încălcarea integrității personale;
- lipsa fricii sau anxietății legate de satisfacerea propriilor nevoi;

- starea de protecție față de dorințele altei persoane, împotriva voinței sale [9, p.36].

În Dicționarul „American Psychological Association” (APA), găsim termenul de maltratare care se referă a abuzul și neglijarea unei alte persoane, care poate implica acțiuni sau inacțiune emoțională, sexuală sau fizică, a cărei gravitate sau cronicitate poate duce la vătămări semnificative. Maltratarea include de asemenea, acțiuni precum exploatarea și negarea nevoilor de bază (hrană, adăpost, asistență medicală) [10].

În societatea modernă, problema violenței și a abuzului asupra copiilor este una dintre cele mai dureroase și acute. Consecințele abuzului au un impact negativ asupra dezvoltării oricărui copil. De aceea, identificarea cauzelor și semnelor violenței, precum și reflectarea consecințelor asupra formării personalității și psihicului copilului necesită o atenție deosebită și o cercetare atentă din partea cercetătorilor. Фирсова Е.В., menționează că abuzul asupra copiilor necesită un studiu profund și sistematic al acestui fenomen al relațiilor umane, deoarece această formă de tratament a copiilor influențează negativ dezvoltarea și comportamentul copiilor [11].

Neglijarea, ca o formă de abuz, poate fi definită ca: “incapacitatea sau refuzul adultului de a comunica adecvat cu copilul, de a-i asigura nevoile biologice, emoționale, de dezvoltare fizică și psihică, precum și limitarea accesului la educație”. Neglijarea reprezintă „condițiile în care persoana responsabilă de îngrijirea copilului, fie intenționat, fie din neatenție permite copilului să experimenteze suferințe care pot fi evitate și/sau nu reușește să asigure una sau mai multe condiții care sunt esențiale pentru dezvoltarea capacităților fizice, intelectuale și emoționale ale unei persoane [12, p.116-117].

Neglijarea este definită în Legea nr.270/2014 „Instrucțiunile privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului” – omisiunea sau ignorarea voluntară sau involuntară a responsabilităților privind creșterea și educarea copilului, fapt care pune în pericol dezvoltarea lui fizică, mintală, spirituală, morală sau socială, integritatea lui corporală, sănătatea lui fizică sau psihică.

În acest context a fost efectuat un studiu cvasi-experimental cu privire la securitatea psihologică la copiii abuzați fizic și neglijați. Lotul de subiecți a fost constituit din 72 de respondenți cu vârste cuprinse între 11 și 15 ani, repartizați pe sexe: 36 băieți și 36 fete.

Instrumente de cercetare. Pentru realizarea scopului și a obiectivelor propuse am utilizat următoarele instrumente de cercetare:

- Chestionar de diagnosticare a securității psihologice la copii (*Sanduleac Sergiu, Carolina Perjan. Culegeri de teste pentru diagnosticarea securității psihologice la copii*);
- Scala de depistarea abuzului și traumei B. Sanders, E. Becker – Lausen 1995, (*Sanduleac Sergiu, Carolina Perjan. Culegeri de teste pentru diagnosticarea securității psihologice la copii*) [13].

Mai jos prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor obținute la copiii supuși experimentului, pentru a identifica nivelul securității psihologice în familie.

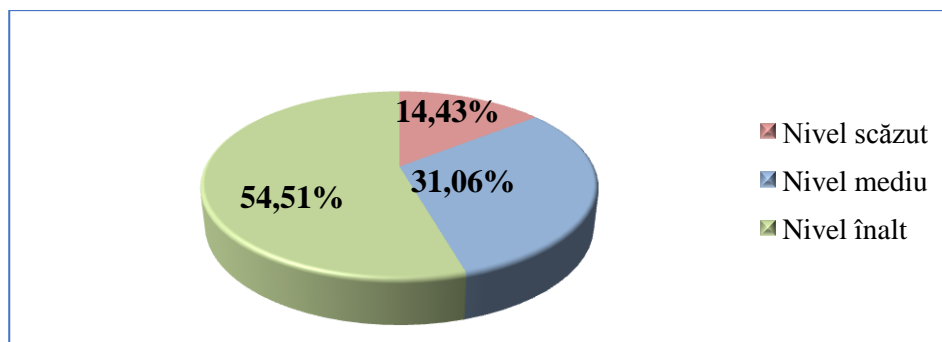


Fig. 1. Securitatea psihologică la copii în mediul familial

Din figura 1. putem observa că valorile medii ale nivelului securității psihologice în familie au determinat următoarele rezultate, și anume, 11 copii (14,43%) manifestă nivel scăzut al securității psihologice în familie, 24 copii (31,06%) manifestă nivel mediu de securitate psihologică în familie și 42 copii (54,51%) manifestă nivel înalt de securitate psihologică în familie.

Constatarea pe care o putem emite este că există o rată foarte înaltă în rândul copiilor cu nivel scăzut al securității psihologice.

În conformitate cu obiectivele propuse în continuare am încercat să stabilim care este nivelul de securitate psihologică în funcție de gen, pentru a consemna dacă fetele sau eventual băieții manifestă un nivel mai înalt al securității psihologice.

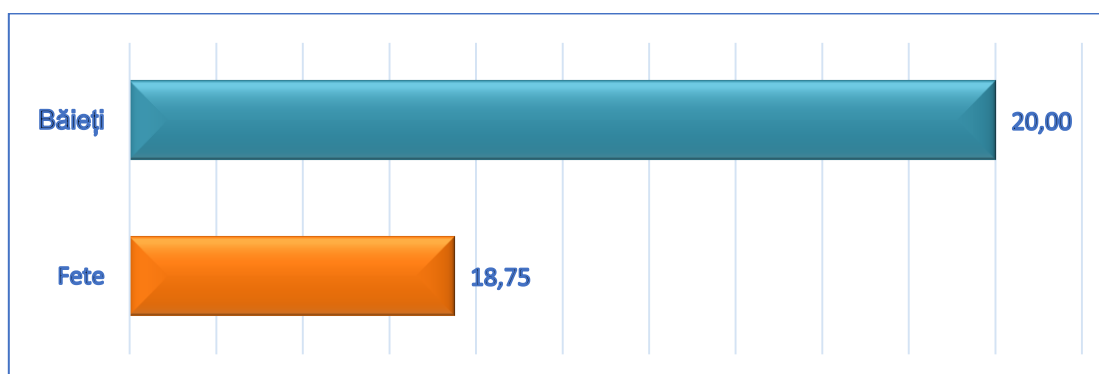


Fig. 2. Securitatea psihologică la copii în mediul familial diferențe de gen

Conform figurii 2., putem observa că valorile medii ale nivelului securității psihologice la copii pe diferențe de gen, diferă. Astfel că, 36 fete reprezintă un grad de 18,75 unități medii al securității psihologice în mediul familial, iar 36 băieți sunt reprezentați printr-un grad de 20,00 unități medii de securitate psihologică în familie.

Tab 1. Relația dintre securitatea psihologică și abuzul fizic, neglijarea, nivelul de stres și factorii de personalitate

		Nr.	Securitatea psihologică în mediul familial	Pedeapsa fizică	Abuz sexual	Neglijare
Nr.	Pearson Correlation	1	,052	-,138	-,315**	-,317**
	Sig. (2-tailed)		,663	,246	,007	,007
	N	72	72	72	72	72
Securitatea	Pearson Correlation	,052	1	-,675**	-,295*	-,664**

Psihologică în mediul familial	Sig. (2-tailed)	,663		,000	,012	,000
	N	72	72	72	72	72
Pedeapsa fizică	Pearson Correlation	-,138	-,675**	1	,429**	,727**
	Sig. (2-tailed)	,246	,000		,000	,000
	N	72	72	72	72	72
Abuz sexual	Pearson Correlation	-,315**	-,295*	,429**	1	,581**
	Sig. (2-tailed)	,007	,012	,000		,000
	N	72	72	72	72	72
Neglijare	Pearson Correlation	-,317**	-,664**	,727**	,581**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,000	
	N	72	72	72	72	72
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Conform tabelului 1 se face evident faptul că datele obținute pentru abuzul fizic și neglijarea copiilor, influențează în mod direct securitatea lor psihologică. Fiind vizibilă legătura dintre *pedeapsa fizică* și *abuzul sexual* ($r=0,429$, $p\leq 0,05$), și având o valoare semnificativă, iar în acest mod se conturează și relația dintre *abuzul fizic propriu-zis* și *neglijarea*, având valoarea corelațională de ($r=0,727$, $p\leq 0,05$).

Variabila *securitatea în mediul familial* a corelat cu variabila *pedeapsa fizică* ($r=-0,675$, $p\leq 0,05$) și cu *neglijarea* ($r=-0,664$, $p\leq 0,05$).

CONCLUZII

În acest sens putem menționa cu încredere că securitatea psihologică a copiilor are o însemnătate puternică, aliniată fiind cu abuzul și neglijarea prin efectul care-l produc copilului acele suferințe cauzate de tratamentul abuziv (fizic, sexual) și neglijent. Copii care trăiesc experiența abuzului fizic manifestat prin pedepse fizice, violență sexuală, cât și realitățile comportamentului neglijent direcționat împotriva lor, au de suferit și la capitolul securității psihologice. Copii nu vor trăi sentimentul de siguranță, atâta timp cât sunt supuși formelor de violență fizică, psihologică, sexuală și desigur neglijării.

Având în vedere valorile obținute, putem contura cu încredere că ipoteza care susține că: *abuzul fizic și neglijarea influențează direct securitatea psihologică a copiilor este confirmată în urma studiului realizat*. Rezultatele date ne conturează o fațetă a tabloului securității psihologice la copii și permite identificarea unei amenințări directe la adresa securității personale a copiilor. Acest fapt ne permite să analizăm totodată și fenomenul violenței dintr-o altă perspectivă și să propunem metode de consolidare a securității psihologice pentru a preveni cazurile de abuz, reieșind din faptul că abuzatorul își intensifică acțiunile din perspectiva comportamentului unei potențiale victime.

BIBLIOGRAFIE

1. BOLBOCEANU, Aglaida, Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. Univers Pedagogic. Nr. 1 / 2014 / ISSN 1811-5470
2. БАЕВА, И.А., ГАЯЗОВА, Л.А. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи. Психологическое благополучие | Psychological well-being 2020. Том. 25, № 6. С. 5–18 <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>

3. ZOTOVA, Olga Yu., KARAPETYAN LARISA V. Psychological security as the foundation of personal psychological well being (analytical review). Psychology in Russia: State of the Art. Volume 11, Issue 2, 2018. С. 100-113.
4. РОЩИН, С.К., Соснин В.А. Психологическая безопасность: Новый подход к безопасности человека, общества и государству URL: <https://indem.ru/PUBLICATII/TrudiFI/RM/6/S.RoshchinV.SosninPsychologicalSecurityRMv6S133-144.pdf>
5. OLĂRESCU, Valentina, VELEANOVICI Armand. Perspective psihosociale ale abuzului și neglijării copilului. Chișinău, 2015, p.68
6. Copiii Moldovei = Дети Молдовы = Children of Moldova / Biroul Naț. de Statistică al Rep. Moldova; col. red.: Vitalie Valcov (preș) [et al.]. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. „Bons Offices”). – 250 p. ISBN 978-9975-87-225-6.
7. CAMERON, W. B., McCormack T. C. Concepts of Security and Insecurity // The American Journal of Sociology. 1954. Vol. 59 (6). P. 556—564. In: <https://www.jstor.org/stable/2772598>
8. ГОНЧАРОВА, О.В. Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях. Современные исследования социальных проблем, Modern Research of Social Problems, №9(41), 2014 – С. 10. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-9-1>
9. ЭКСАКУСТО, Т.В. Проблема обеспечения социально-психологической безопасности личности // Российский психологический журнал. 2008. Т 5, № 3. С. 35-43.
10. Dicționar „American Psychological Association” (APA) In: <https://dictionary.apa.org/>
11. ФИРЦОВА, Е.В. Жестокое обращение с детьми: проблемы терминологии и классификации // Гуманитарные научные исследования. 2015. No 2. URL: <https://human.snauka.ru/2015/02/9840> (accesat 14.09.2022)
12. MĂDĂLINA, Constantin. Maltratarea copilului între cunoaștere și intervenție, Editura Lumen, 2004.
13. SANDULEAC, S., PERJAN C. Culegere de teste pentru diagnosticarea securității psihologice. Chișinău: UPSC. 2020. 116 p. ISBN 978-9975-3342-7-3