



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

**Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
Laboratorul Cercetării și Inovații Pedagogice  
Școala Doctorală „Științe ale Educației”**

**MATERIALELE  
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE**

**CERCETAREA PEDAGOGICĂ:  
EXIGENȚE CONTEMPORANE ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE**

**Ediția I-a  
3-4 noiembrie, 2023**

**Chișinău, 2023**

### Comitetul științific:

**BARBĂNEAGRĂ Alexandra**, Rector, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0003-4777-1550

**ANTOCI Diana**, Prorector pentru cercetare, conferențiar universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-7018-6651

**COROPCEANU Eduard**, profesor universitar, doctor, Director, Institutul de cercetare, inovare și transfer tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0003-1073-828X

**BOROZAN Maia**, Director al Laboratorului Cercetări și Inovații Pedagogice, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor habilitat, profesor universitar, ORCID: 0000-0003-2704-0304

**SADOVEI Larisa**, Director Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, doctor, conferențiar universitar, ORCID: 0000-0002-1739-3766

**KOTSUR Vitalii**, Rector, profesor universitar, doctor, Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6647-7678

**KOVTUN Oksana**, Prorector pentru relații internaționale și proiecte, conferențiar universitar, doctor, Departmentul de Economie al Universității „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0002-9516-8628

**ROBU Viorel**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Vasile Alecsandri”, România. ORCID: 0000-0002-2882-6475 3

**SHVETS Natalia**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0002-2928-5164

**KOVALENKO Natalia**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „A. S. Macarenco” din Sumî, Ucraina, ORCID: 0000-0003-2854-2461

**ȚURCAN-BALȚAT Lilia**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0001-9515-9900

**ECKHART Robert**, Fulbright Scholar, ex-director executiv al programelor combinate de ESL, Colegiul de Educație, Universitatea de Stat din Ohio, SUA, ORCID: 0000-0003-3997-0728

**POPA Doinița**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Danubius Galați, România, ORCID: 0009-0005-4316-3517

### Comitetul de organizare:

BOROZAN Maia, profesor universitar, doctor habilitat

SADOVEI Larisa, conferențiar universitar, doctor

ȚURCAN- BALȚAT Lilia, conferențiar universitar, doctor

BOCANCEA Viorel, conferențiar universitar, doctor

RUSU Elena, conferențiar universitar, doctor

BUZENCO Aurica, lector universitar, doctor

CAZACIOC Nadia, asistent universitar, doctorandă

FRUNZE Olesea, conferențiar universitar, doctor

CONSTANTINOV Lilia, asistent universitar

Materialele conferinței științifice internaționale *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, Ediția I-a, 3-4 noiembrie, a fost aprobată spre publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din 21.12.2023, Proces verbal nr. 6.

**Recenzent:**

**Șova Tatiana**, doctor, conferențiar universitar, Universitatea „Alec Russo” din Bălți

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

„**Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare**”, **conferință științifică internațională (1 ; 2023 ; Chișinău)**. Materialele conferinței științifice internaționale „Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, Ediția 1-a, 3-4 noiembrie, [2023, Chișinău] / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 464 p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Laboratorul Cercetări și Inovații Pedagogice, Școala Doctorală "Științe ale Educației". – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-867-1 (PDF).

37.0(082)=135.1=111=161.1

C 35

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

© "Ion Creangă" State Pedagogical University, 2023  
C.E.P. UPSC

## CUPRINS

<b>COMUNICĂRI ÎN SESIUNEA PLENARĂ</b> .....	9
BOROZAN Maia. Provocări actuale privind axiologia cercetării pedagogice .....	10
SADOVEI Larisa, ZAMA Alec. Relevanța trunchiului comun (core curriculum) al curriculumului universitar în realizarea discursului educațional global: studiu comparat R. Moldova - SUA .....	19
KOTSUR Vitalii. Pedagogical Science in Ukraine: National Traditions, System of Functioning, Trends of Development .....	24
KOVTUN Oksana. Strategies of effective internationalization of higher educational institutions: approaches and perspectives .....	24
KOVALENKO Natalia. Development of the professional identity of future teachers in the environment of service learning .....	25
SHVETS Natalia. Developing soft skills during English lessons: creative and critical thinking .....	31
<b>SECȚIA I. PEDAGOGIE GENERALĂ</b> .....	36
ANTOCI Diana. Starea de bine prin prisma exigențelor contemporaneității și perspectivele de viitor .....	37
RACU Iulia. Diminuarea stresului la cadrele didactice .....	43
RUSU Elena. Inteligența emoțională în activitatea managerială .....	48
SHAPRAN Olga, SHAPRAN Oleksii. Using the technology of «inverted learning» in the process of professional training of future teachers of higher education .....	53
TKACHENKO Larisa. Use of innovative methods and tools of multimedia technologies in the educational process of professional education institutions .....	54
MARTYNIUK Anatolii. Philosophical Foundations of Art Education in the Scientific Interpretation of Ukrainian Scholars .....	59
MARTYNIUK Tetiana. Cultural Paradigm of Art Education Development in Ukraine as a Subject of Pedagogical Science .....	59
ȘOVA Tatiana, BALAN Aurelia. Specificul pregătirii științifico-metodice a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice.....	60
RUSU Elena, LUNGU Andrei, VACARI Elena. Considerente privind exprimarea comportamentelor pro și antisociale la elevii din colegiu .....	69
RUSU Elena, FRUJINĂ Ioana Georgiana. Rolul și specificul consilierii educaționale în mediu universitar .....	74
ȚURCAN-BALȚAT Lilia. Avansarea în cariera pedagogică prin cultura toleranței.....	78
BÎRSAN Elena. Dimensiuni ale comunicării manageriale în învățământul general .....	83
BUZENCO Aurica, MUNTEAN Olga. Etnopedagogia- context relevant pentru dezvoltarea creativității prescolariilor .....	89
BUZENCO Aurica, SÎRBU Dorina. Valența pedagogiei populare în dezvoltarea stimei de sine la adolescenți .....	96
ОВЧЕРЕНКО Надежда. Влияние инновационных технологий на формирование компетентности будущего педагога в условиях динамики существования XXI века ....	101

PAIUL Irina. <i>Социальная значимость учебного курса «Педагогика эмоциональной культуры» в профессиональном становлении учителя начальной школы</i> .....	106
ARGHIROIU Claudia. Interpretări științifice ale pedagogiei existenței în contextul schimbărilor din societatea contemporană .....	114
TĂNĂSESCU Elena. Eficientizarea autoeducației adolescenților pentru asigurarea succesului școlar .....	123
OALĂ Viorica. Premise contextuale ale formării profesionale inițiale a empatiei medicale la studenții medicinisti.....	130
STANCIU Carmen. Coeziunea dintre tehnicile gândirii laterale și formarea perpetuă a elevului .....	137
CORCIMARI Georgeta. Crearea mediilor de învățare în cadrul proiectului de parteneriat educațional național „Semințe de poveste” .....	143
COSTIN Alina Monica. Proiectul educațional – o nouă abordare a managementului procesului de educație .....	148
IONESCU Magdalena Florentina. Atitudini și stiluri parentale .....	151
CHIVU Andreea Gabriela. Abordări conceptuale ale competenței de a învăța să înveți .....	159
KARABULUT Cristina. Modele de interpretare științifică a conceptului de alfabetizare emoțională .....	163
SÎRBU Irina. Modele praxiologice de dezvoltare a competenței investigaționale la elevi ....	168
MOCANU Maria. Creșterea randamentului școlar prin educația remedială digitalizată .....	175
<b>SECȚIA II. DIDACTICA ȘTIINȚELOR</b> .....	180
GOLUBOVSKI Oxana, ECKHART Robert. Integrating Culturally Responsive Teaching Strategies: Enhancing English Language Learning in a Multicultural Classroom Environment .....	181
BOCANCEA Viorel. Asigurarea continuității în formarea competenței de investigare la studiul științelor în învățământul primar și gimnazial .....	189
CAZACIOC Nadia. Strategii eficiente privind dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice în domeniul STEAM: abordări și implicații științifice .....	194
HERȚA Lilia. The Tapestry of Diversity: An Exploration of Multifaceted Identities .....	200
ANDREI Carmen - Paula. Integrarea evaluării formative în învățământul primar .....	205
COMORAȘU Aura. Utilizarea metodelor active-participative în cadrul orelor de limba și literatura română .....	209
CORCIU Eugenia. Lucrarea practică - produs STEAM .....	212
RACU Svetlana. Elaborarea proiectului de grup în educația geografică a elevilor .....	216
RICA Cristina-Iuliana. Aspecte psihopedagogice ale identificării supradotării intelectuale pentru disciplina matematică .....	219
SINEAVSCHI Lucia, GRIGORAȘ Ion. Aplicarea TIC în formarea competențelor profesionale la disciplina circuite digitale .....	225
LEBEDIUC Adela. Reglementarea utilizării TIC în instruire prin documente interne .....	230
IEȘEANU Dumitru. Automatizarea procesului de creare a itemilor pentru evaluare.....	235
IFRIM Constantin-Cătălin. Integrarea manualului digital în procesul de învățământ .....	240
MARIȘ Florin Ioan. Matematica învățată atractiv, practic, eficient .....	245
MAXIAN Pavel. Elaborarea conținutului educațional cu utilizarea TIC .....	251

ENACHE Nadejda, ZVEZDENCO Gheorghii. Utilizarea produselor RED în procesul de predare-învățare .....	257
ПИСАРЕНКО Константин, ПИСАРЕНКО Сергей. Генезис медицинской ошибки как результирующего фактора взаимодействия элементов медицинской системы .....	262
ANDRIOAIE Ana-Maria. Dimensiunea praxiologică a formării competenței interculturale a elevilor din ciclul liceal .....	271
TABITA Mihai. Integrarea educației digitale în realizarea parteneriatelor educaționale în condițiile provocărilor societale .....	277
IORDACHE Corina Ionela. Formarea atitudinii conștiente ale preșcolarilor prin intermediul activităților STEM .....	282
NEGREAN Mariana, ANDRIȚCHI Viorica. Aspecte praxiologice ale formării competenței psihopedagogice a asistenților medicali-instructori .....	287
ANDREI Carmen – Paula. Valențele evaluării alternative și complementare la școlarii mici .....	295
SCOBIOALĂ Nadejda, PANAGUȚA Rodica, CEBOTARI Margareta. Abordarea inter- și transdisciplinară la lecțiile de educație pentru societate în învățământul profesional tehnic ...	298
SCOBIOALĂ Nadejda, PANAGUȚA Rodica, CEBOTARI Margareta. Practici de valorificare a patrimoniului din perspectiva transdisciplinară la lecțiile de istorie .....	303
PANAGUȚA Rodica, CEBOTARI Margareta, SCOBIOALĂ Nadejda. Spiritul și mentalitatea antreprenorială a grecilor antici - repere teoretico – practice .....	311
VASI Gheorghiuță-Puiu. Proiectul educațional la orele de educație tehnologică.....	316
MARIȘ Adriana Livia. Inter- și transdisciplinaritate în proiectele ETWINNING.....	320
<b>SECȚIA III. PEDAGOGIE PROFESIONALĂ .....</b>	<b>326</b>
POPA Doinița. Mentoratul pentru cariera didactică între oportunitate și necesitate .....	327
РЕДЬКО Зоя Борисовна. Подготовка будущего учителя начальных классов к формированию исследовательских умений младшего школьника .....	322
CHIRIMBU Sebastian. Relevanța programelor de formare continuă în dezvoltarea personală a managerilor educaționali .....	335
CHIRA Oxana, MUNTEAN Nicolina. Considerații etimologice referitoare la terminologia vinicolă .....	335
LUNGU Andrei. Rolurile și competențele manageriale ale profesorului în cadrul grupului de elevi din colegiu .....	340
MIHĂILESCU Natalia. Condiții manageriale de dezvoltare a instituțiilor de învățământ preșcolar .....	346
POSTOLACHI Iulia. Competența coregrafică – expresie a excelenței artistice a cadrelor didactice din învățământul primar .....	352
PERJU Mihaela-Loredana. Importanța regulilor și a rutinei în managementul clasei de elevi .....	358
VACARI Elena. Factorii de risc ce duc la creșterea violenței la adolescenți .....	361
NEACȘU Elena-Lucreția. Relevanța produselor curriculare auxiliare în formarea competențelor de dezvoltare personală a elevilor (pe baza Ghidului practic pentru liceu de dezvoltarea personală .....	365

VIERU Nicolae. Aspecte descriptive ale trăsăturilor stilistice în folclorul muzical .....	369
PANAS Silvia. Utilitatea unităților de curs din categoria specialitate în dezvoltarea profesională a asistenților medicali .....	375
POSTICA Ludmila. Strategii pedagogice de comunicare aplicate de formatorii din domeniul Medicină .....	381
BULAT Violeta. Feasibility of data collection in educational projects evaluation .....	385
MUNTEAN Maria. Contextul profesional medical de dezvoltare a competențelor de comunicare prin interviul motivațional .....	389
BÎRGĂUANU Claudia. Rolul cadrului didactic în dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor prin discipline școlare opționale .....	393
OPREA Oana. Experiențele de învățare a cadrului didactic în crearea condițiilor de învățare pentru stimularea succesului școlar .....	399
APREOTESEI Diana. Aspecte metodologice ale comunicării valorilor pedagogiei populare în cadrul formal școlar .....	402
POPAN-MIHALCA Viorica. Considerente metodologice de cercetare a dezvoltării competenței de comunicare într-o limbă străină la elevii din gimnaziu prin utilizarea materialelor autentice.....	409
<b>SECȚIA IV. PEDAGOGIE SPECIALĂ .....</b>	<b>416</b>
NICOLESCU Alexandra-Cristina. Programul de intervenție psihologică prin tehnici de relaxare pentru diminuarea stresului perceput la sportivii adolescenți în pregătirea precompetițională .....	417
КОМАРОВА Ирина Анатольевна. К вопросу преподавания курса „Основы инклюзивного образования” для будущих педагогов дошкольных учреждений: инновационные подходы .....	421
LAPOSINA Emilia, FRUNZE Olesea. Importanța cooperării în formarea coeziunii de grup în clasele inclusive .....	424
MÎSLIȚCHI Valentina, ANDRIEVICI Cristina. Manifestări ale anxietății la preadolescenți .....	429
DRUGUȘ Olga. Elemente metodologice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare .....	438
ICHIM Radu- Gabriel. Clarificări terminologice privind competența de comunicare a copiilor surzi .....	444
LIȚĂ Andreea-Monica. Aspecte privind comportamentul asociat bullying-ului la copiii de vârstă școlară mică .....	449
RACU Aurelia, MUNTEANU Natalia. Dimensiunea socială a studenților cu dizabilități.....	455
STROESCU Daniela-Iulia. Educația cerințelor speciale și educația incluzivă, o preocupare majoră a româniei. Noi politici și practici educaționale și sociale .....	463

## COMUNICĂRI ÎN SEȘIUNEA PLENARĂ



# PROVOCĂRI ACTUALE PRIVIND AXIOLOGIA CERCETĂRII PEDAGOGICE

## CURRENT CHALLENGES REGARDING THE AXIOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

**Maia BOROZAN**, profesor universitar, doctor habilitat,  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău

ORCID: [0000-0003-2704-0304](https://orcid.org/0000-0003-2704-0304)

[borozan.maia@upsc.md](mailto:borozan.maia@upsc.md)

CZU: 37.01:124.5      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p9-17

### Abstract

The policy documents pertaining to education, research, and innovation introduce new axiological dimensions in light of the current axiological challenges faced by pedagogical research. This article examines the axiological imperatives of the pedagogical research paradigm, which encompasses a system of shared values that rigorously define the philosophical orientation and require researchers to affirm their axiological position. The scientific community's axiological concerns provide valuable insights into the evolution of philosophical paradigms in education throughout history. The article explores the current considerations surrounding dilemmas and imperatives within the field of axiology in pedagogical research. These considerations encompass various aspects such as the ideal of education, goals and objectives, pedagogical professionalisation curriculum, pedagogical ethics and deontology, axiological determinants of the educational process, methodological decisions, and the axiological identity of the researcher. In the context of the innovative policy, the axiological reformation of pedagogical higher education plays a crucial role in addressing the multitude of uncertainties present in modern education. This is achieved through the transfer of innovative ideas, which aims to facilitate the communication between the creators of scientific knowledge and the practitioners who utilise these innovations. As a result, this article advocates for a reconsideration of teachers' professional standards and a comprehensive exploration of researchers' experiences regarding the strategies for solving axiological dilemmas. The emergent axiological approaches to education play a crucial role in shaping the researchers' identity. These approaches are specifically designed to prioritise the effectiveness of teachers' professional training and establish accountability mechanisms to monitor their performance. The aim of reevaluating the axiological aspects of the education process is to enhance the teachers' axiological potential aiming at improving the quality of education.

**Key words:** pedagogical research, axiology of pedagogical research, higher education, teachers' professional training, educational innovation, axiological challenges, axiological imperatives, axiological determinants, axiological identity.

*„Pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului că este în esență un domeniu de creare a valorilor umane”*

Actualitatea și importanța studierii axiologiei cercetării pedagogice este indubitabilă, rezultă din conținutul documentelor de politici ale educației care specifică necesitatea cunoașterii inovatoare și formarea specialiștilor în educație pentru gestionarea proceselor de învățare prin cercetarea-acțiune [8]. În acest sens, Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023 prevede „favorizarea excelenței în cercetare, creșterea eficienței sistemului național de cercetare, inovare și asigurarea condițiilor optime pentru generarea de noi cunoștințe științifice obținute în baza cercetărilor fundamentale, aplicative și implementarea fidelă a acestora în practica educației”. Această activitate emergentă de dezvoltare profesională prin implicare activă în cercetare își certifică explicit valoarea pedagogică prin măsura angajării în procesul responsabil de inovare a educației în care identificarea problemei, planificarea, realizarea acțiunilor investigaționale și evaluarea reflexivă sunt procese inerente cercetării pedagogice fiind interconectate și interdependente generând dinamica pozitivă a formării competențelor investigaționale.

*Paradigma cercetării pedagogice și a inovării educației* a căpătat valențe multiple, implică abordări multi-, inter- și transdisciplinare, demonstrând necesitatea explorării noilor

cunoștințe științifice, ce vor contribui la consolidarea și validarea practică a competențelor investigative ale personalului didactic.

*Abordarea valorică a sistemului de învățământ superior* constituie o paradigmă axiologică de natură metodologică, un sistem de orientări teoretice ce guvernează învățământul superior pe direcția cercetării, edificării și afirmării valorilor profesionale ale cadrelor didactice. Educația superioară bazată pe valorile profesionalizării didactice oferă diverse oportunități de cercetare pedagogică a factorilor ce contribuie la valorizarea spațiului educațional prin crearea unei axiosfere a procesului educațional în învățământul superior, prin recunoașterea studenților ca valoare unică, orientarea conștiinței profesionale a acestora spre valorile profesionale. În acest sens, stimularea conștiinței axiologice pentru autodezvoltarea culturii pedagogice va asigura autorealizarea și afirmarea profesională.

*Conținutul axiologic al formării profesionale a pedagogilor* este complex abordat multiaspectual în literatura de specialitate, fapt, care se datorează rezonanței largi a problemelor axiologice și tendințelor de clarificare a priorităților axiologice ale cercetării pedagogice. Această tendință se reflectă în apariția unor variate opinii exprimate în această privință de către S. I. Maslov, T. A. Maslova (2013), care explorează gama de probleme legate de abordarea axiologică în pedagogia modernă subliniind, că „*termenul de referință în axiologia educației este conceptul de valoare, care reflectă semnificația socio-culturală a cercetării fenomenelor educației în raport cu valorle pedagogice*”. Cercetătorii din varite spații geografice subliniază existența multiplelor incertitudini axiologice ale educației contemporane, rațiuni din care „*evaluarea valorilor pedagogice ale fenomenelor educației necesită o cercetare teoretică aprofundată și o fundamentare științifică solidă*”. Autorii explică din perspectivă valorică, că misiunea prioritară a învățământului superior pedagogic constă în afirmarea în cercetare și inovare a competențelor profesionale ale viitorilor pedagogi, demonstrând că „*axiologia învățământului superior ca și context al profesionalizării didactice trebuie să asigure unitatea indisolubilă a valorilor intelectuale, emoțional-valorice și valeologice*” [Apud, 1].

Din aceste considerente, *abordarea axiologică a pregătirii profesionale a pedagogilor* presupune formarea unor orientări și atitudini valorice în deplin acord cu provocările axiologice ale educației contemporane. Valorile acționează ca principale componente ale structurii de personalitate a cadrelor didactice și determină, pe termen lung, calitatea axiologică a activității pedagogice. Cunoașterea științifică și înțelegerea principalelor dimensiuni ale abordării axiologice în procesul profesionalizării didactice a cadrelor didactice implică cercetări pedagogice calitative, orientate spre înțelegerea realităților sistemului educațional, contribuind la extinderea și completarea cunoștințelor teoretice și practice dobândite în domeniul axiologiei educației prin prisma identificării necesităților științei pedagogice [2].

*Oportunitatea valorizării cercetării pedagogice în învățământul superior* rezultă din responsabilitatea personalului didactic universitar de realizare a rolului profesional de cercetător prin investigații și transfer inovațional, prin elaborarea și implementarea unor valori științifice originale necesare promovării culturii cercetării. Astfel, cercetarea universitară este determinată de presiunea pentru asigurarea echilibrului în contextul predării-cercetării-dezvoltării – acordarea de servicii profesionale pentru comunitate. Potențialul inovativ al universității contemporane poate fi stabilit prin calitatea mediului stimulativ cercetării.

Provocările axiologice în raport cu cercetarea pedagogică, în esență, constituie un indicator al evoluției istorice a paradigmatelor filosofice ale cercetării, impuse prin conținuturile axiologice ale documentelor de politici ale educației ce orientează spre activitatea de cercetare și inovare

pentru renovarea permanentă a standardelor profesionale și afirmarea poziției axiologice în cercetarea pedagogică (Fig. 1).

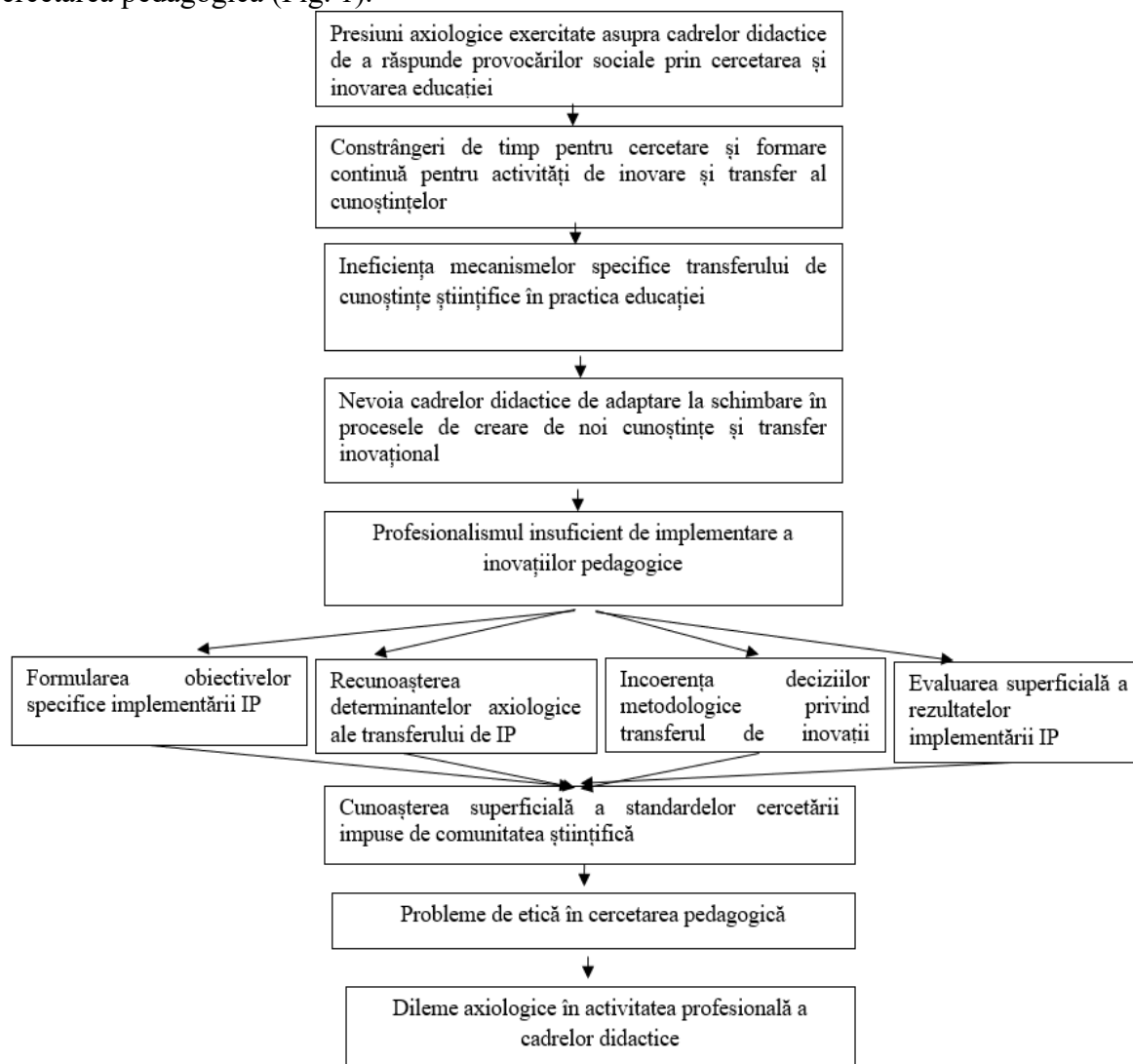


Figura 1. Provocări axiologice privind cercetarea pedagogică

Presiunile axiologice ale comunității pedagogice vizând cercetarea și inovarea procesului educațional la toate treptele sistemului de învățământ implică respectarea normativității pedagogice.

În condițiile evoluției gândirii științifice contemporane, inclusiv în domeniul științelor educației, progresul științei se explică prin tendințele de creare a unor echipe reprezentative de cercetare, actualitate deosebită în acest sens având crearea și dezvoltarea școlilor științifice, care asigură un mediu favorabil pentru formarea unor generații de cercetători și dezvoltarea pertinentă a noilor direcții de cercetare.

Transferul de cunoștințe este funcția contemporană a universității inovative și antreprenoriale și din aceste considerente dezvoltarea competențelor investigaționale prin valorificarea tehnologiilor didactice inovative bazate pe cercetarea acțională constituie un indicator al calității serviciilor educaționale în învățământul superior. În această ordine de idei, „vectorul prioritar al politicii inovative se referă la identificarea și validarea unor mecanisme de transfer inovational necesare pentru a facilita comunicarea între cercetători și utilizatorii ai inovațiilor, practicieni în domeniul educației” [7].

Din aceste considerente specificul cercetării pedagogice reflectă cunoașterea pedagogică în plan ontologic, epistemologic, metodologic, axiologic și praxiologic. Paradigma cercetării pedagogice la nivelul domeniilor axiologice (Fig. 2) descrie un sistem de valori și reprezentări comune ce definesc orientarea filosofică a cercetătorului și ghidează cercetarea pedagogică asigurând valorificarea sistematică a principiilor științelor educației. Paradigma cercetării pedagogice reflectă inerent convingerile cercetătorilor despre problema explorată și îl direcționează în procesul investigațional la nivelul unor acțiuni concrete: *selecția problemei, stabilirea metodologiei, crearea noilor valori științifice și formularea argumentelor privind valoarea teoretică și practică a rezultatelor investigației* [9].

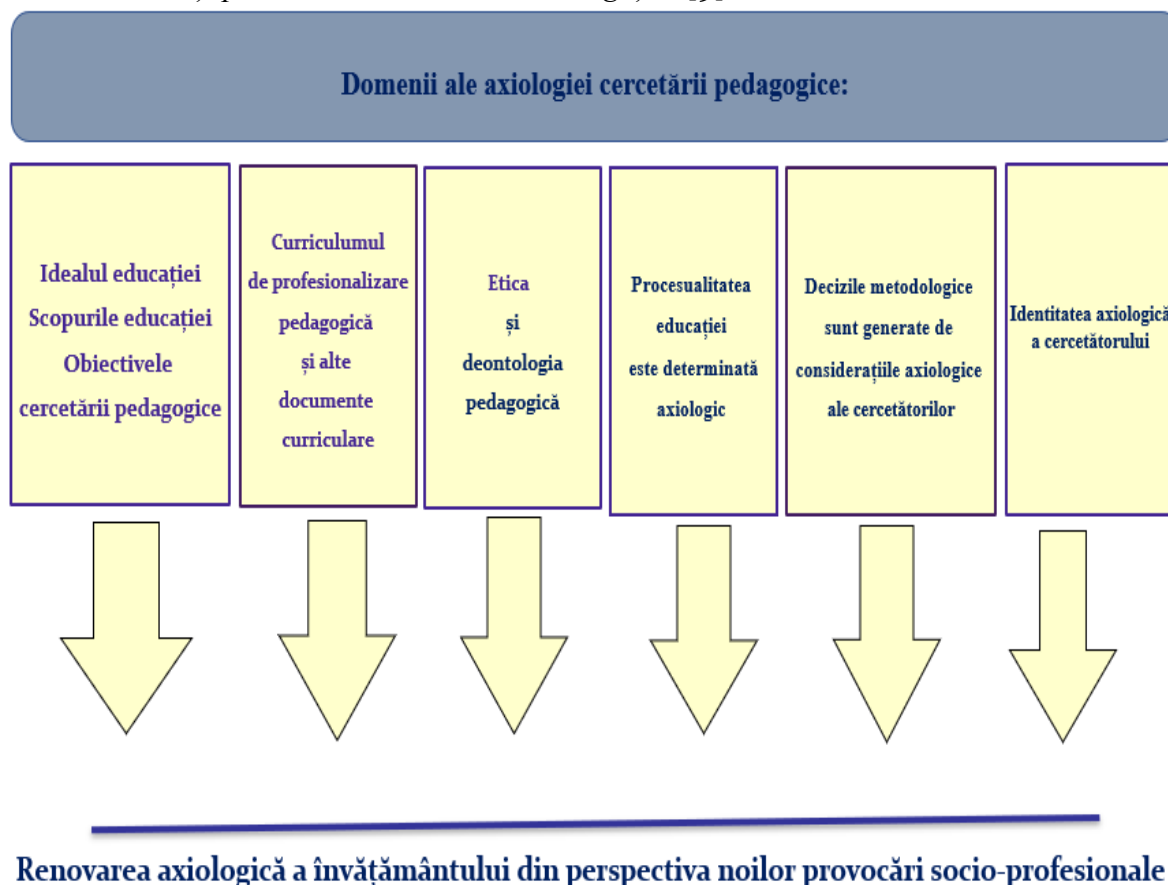


Figura 2. Domeniile axiologiei cercetării pedagogice

Reconsiderarea și valorificarea pertinentă a cercetării în învățământul superior pedagogic constituie un catalizator al producerii unor strategii fertile de formare profesională, ce asigură inovarea practicii pedagogice, constituind un indicator al calității demersurilor de formare profesională a cadrelor didactice, stimulative în planul eficientizării activității educaționale și a dezvoltării științei pedagogice [13]. Angajarea cadrelor didactice în cercetarea pedagogică pentru inovarea educației implică acțiuni autoreflexive de: *elaborare a unor mecanisme funcționale de cercetare prin acțiune și transfer inovațional; planificare a implementării inovațiilor pedagogice în procesul activității profesionale; angajare creativă și interpretare științifică a eficienței inovării prin valorificarea unor metodologii complexe de cercetare pedagogică de natură cantitativă/calitativă* [4]. Scopul investigației evidențierea imperativelor axiologice ale paradigmei cercetării pedagogice (Fig. 3) din perspectiva prevederilor stimulative ale politicilor educației pentru amplificarea cercetărilor și implementarea inovațiilor pedagogice.

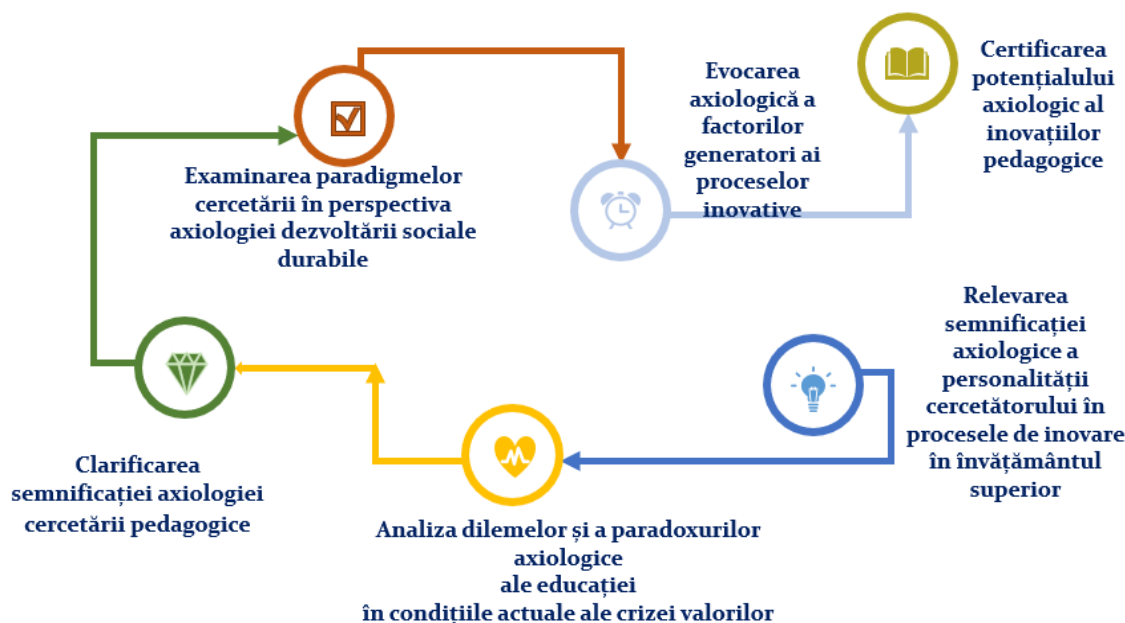


Figura 3. Imperative axiologice ale paradigmei cercetării pedagogice

Din aceste considerente formarea profesorilor pentru cercetarea și inovarea educației constituie o prioritate axiologică ce rezultă din problematica lumii contemporane.

Contextul axiologic al cercetării pedagogice în învățământul superior este plurideterminat [5]:

- (a) de avansarea comunității științifice globale în era cunoașterii care implică valorificarea potențialului axiologic al educației promovat de paradigma dezvoltării durabile;
- (b) de progresul rapid al cercetării pedagogice și de nevoile forței de muncă în continuă schimbare care exercită presiuni axiologice asupra sistemelor de educație și formare profesională;
- (c) de paradoxurile axiologice ale procesului educațional care reflectă existența întârzierilor majore între cercetarea științifică, nevoile pieței muncii și conținuturile educației;
- (d) de metamorfozele axiologice inerente diferitor culturi și societăți și din aceste rațiuni filosofia cercetării explică schimbarea axiologică ca pe o caracteristică constantă a istoriei omenirii;
- (e) problematica axiologică a cercetării pedagogice implică evidențierea imperativelor axiologice și a vectorilor orientării axiologice a proceselor de inovare în educație.

Paradigma cercetării pedagogice precizează explicit poziționarea filosofică a cercetătorului din perspectiva dimensiunilor ontologice, epistemologice, metodologice și axiologice al cercetării (natura, tipul și sursele de generare a cunoștințelor) [9]:

- a. dimensiunea ontologică reflectă sistemul de credințe filosofice despre natura ființei și existenței, orientează epistemologic și metodologic căutările în raport cu problema de cercetare;
- b. abordarea epistemologică implică valorizarea filosofiei cunoașterii științifice;
- c. dimensiunea metodologică vizează designul cercetării;
- d. dimensiunea axiologică a paradigmei cercetării pedagogice reflectă abordarea unor probleme etice ale cercetării pedagogice.

Fundamentele teoretice ce asigură determinarea conținutului axiologic al educației profesionale a cadrelor didactice reflectă poziții axiologice ale cercetătorilor privind rolurile profesionale și competențele pedagogice ce asigură realizarea eficientă a acestora și certifică nivelul culturii pedagogice, valoarea entuziasmului pedagogic, cultura spirituală și armonizarea valorilor măiestriei pedagogice și artei educației [11].

Poziționarea cercetătorului în contextul investigațiilor pedagogice presupune aderarea la anumite filosofii majore ce reflectă abordări axiologice în valorificarea metodologiei specifice de cercetare [12]:

Filosofii de referință în cercetarea pedagogică	Axiologie	Metodologii de cercetare
<u>Pozitivism</u>	Cercetătorul este independent de date și menține o poziție obiectivă	Bine structurate, eșantioane mari, măsurare, metode cantitative și calitative de cercetare
<u>Realism</u>	Cercetarea este valoroasă; cercetătorul este părtinitor de viziuni, experiențe culturale și educație	Metodele alese se potrivesc subiectului, cantitativ sau calitativ
<u>Interpretativism</u>	Cercetarea reflectă valori, cercetătorul face parte din ceea ce este cercetat	Eșantioane mici, investigații calitative
<u>Pragmatism</u>	Valorile au rol important în interpretarea rezultatelor, cercetătorul adoptând puncte de vedere obiective și subiective	Proiecte cu metodologii mixte, cantitative și calitative

Dezbaterile științifice îndelungate privind interpretarea fenomenelor educației din perspectiva teoriei valorilor au declanșat așa-numitul „război al paradigmelor” și au determinat abordarea paradigmatică în cercetarea pedagogică care reflectă aderarea cercetătorului la un anumit model sau paradigmă a educației [14]:

(a) *valorificarea paradigmei multiple* presupune că „cercetările pedagogice cantitative și calitative sunt compatibile și complementare.

(b) *valorizarea paradigmei unice* presupune că metodele cantitative și cele calitative pot fi combinate într-o singură paradigmă (Barnes, 2019, Hall, 2023).

Paradigmele cercetării pedagogice („pragmatismul”, „realismul critic”, paradigma „transformatoare”, pluralismul dialectic și postmodernismul) servesc ca fundal teoretic pentru abordarea filosofică în cercetare (Barnes, 2019, Fetters și Molina-Azorin, 2017, Ghiara, 2019). Spre exemplu, pragmatismul ca filosofie a cercetării pedagogice este paradigma ce deschide cercetătorilor multiple opțiuni axiologice. Astfel, autorii în descrierea cercetării își vor anunța explicit pozițiile filosofice pentru a-și justifica deciziile metodologice (Cameron, 2021) [6].

Contextul pedagogic universitar este spațiul oportunităților de schimbare axiologică care se produc în baza atitudinilor axiologice ale cercetătorilor și a interogațiilor inerente ale comunității științifice în plan mondial și național:

- *Care sunt factorii determinanți ai schimbărilor axiologice?*
- *Ce mecanisme generează dezvoltarea identității axiologice a cercetătorilor?*
- *În ce măsură cadrele didactice sunt responsabile pentru schimbările axiologice?*
- *Ce consecințe au schimbările axiologice?*

- Care rezultate ale cercetării pedagogice au conotație axiologică?
- Ce inovații pedagogice pot contribui la renovarea axiologică a procesului de învățământ?

Dinamica schimbărilor axiologice se produce la nivelul domeniilor specifice cercetării pedagogice, formarea cadrelor didactice prin și pentru cercetare constituind miza renovării axiologice a învățământului superior orientat spre generarea schimbărilor pozitive din perspectiva noilor provocări socio-profesionale. Imperativitatea antrenării permanente a cadrelor didactice în inovarea educației a devenit o condiție a exercitării eficiente a rolurilor profesionale stabilite prin standarde de competențe pedagogice [4].

*Axiologia cercetării pedagogice în învățământul superior pedagogic* presupune acțiuni inerente ale planificării și implementării rezultatelor cercetării prin construcție și dezvoltare curriculară (Fig.4).

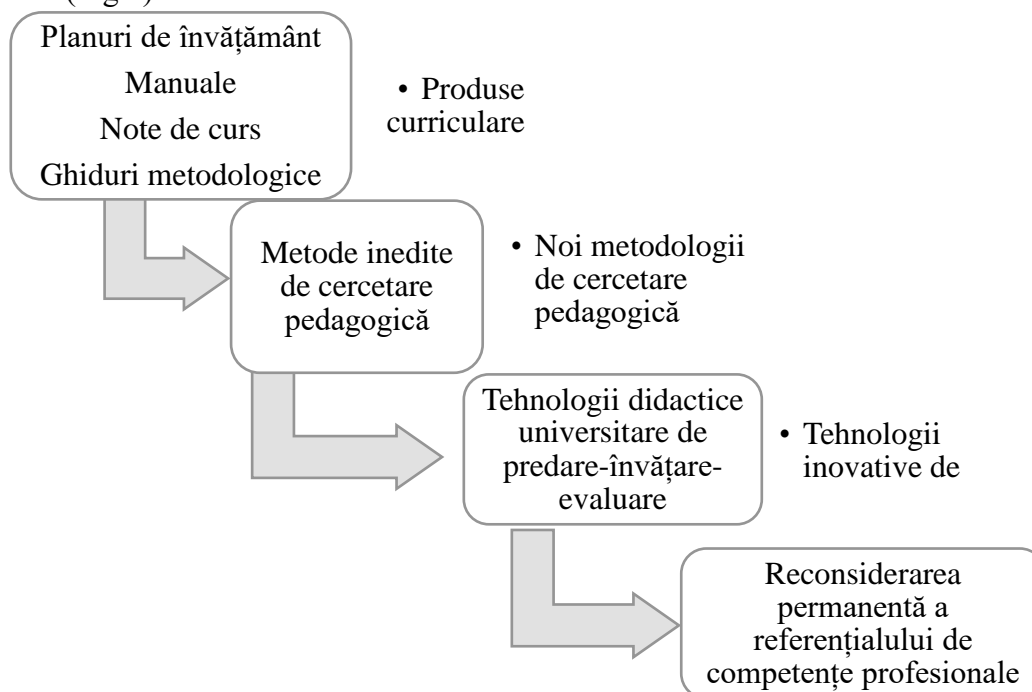


Figura 4. Direcții de valorizare a rezultatelor cercetării pedagogice în învățământul superior

Abordarea axiologică a proceselor investigaționale și de inovare pedagogică, problemă de mare complexitate procesuală, cu evident caracter plurifactorial, implică valorizarea politicilor cercetării determinând transferul inovațional al valorilor științifice în învățământul superior: *inovații de produse științifice, inovații de procese, inovații organizaționale și inovații de marketing educațional în perspectiva asigurării competitivității cadrelor didactice* [8].

În plan axiologic universitățile implementează proceduri de asigurare a eticii cercetării prin explorarea problemelor axiologice și deontologice formulând imperative axiologice. Din aceste rațiuni se insistă asupra eficientizării procesului de formare a cadrelor didactice în funcție de noile standarde socio-profesionale, pe direcția orientării spre cercetarea și renovarea paradigmei educației contemporane prin transfer inovațional al rezultatelor cercetării (produse științifice originale) în domeniul științelor educației. Argumentele relevante ridică probleme de proiectare a unor cercetări pedagogice, fertile în valori științifice și de formare continuă a profesorilor prin metodologii specifice, necesare renovării educației contemporane prin formularea unor răspunsuri articulate la exigențele politicilor în domeniul cercetării. Cercetarea pedagogică se afirmă prin dimensiuni specifice: *caracter participativ, motivare pentru*

*schimbare, acțiuni coerente și contribuții simultane la cunoașterea științifică și la schimbarea pozitivă a practicii educației.*

Abordarea etică în cercetarea pedagogică implică un proces continuu de învățare a responsabilităților etice ale cercetătorului, de autodezvoltare a competențelor investigaționale ale cercetătorilor, de promovare a culturii cercetării, constituind un element important al formării identității profesionale a cercetătorului. La ora actuală, autoritatea epistemică și deontologică a personalului didactic sunt întemeiate de calitatea serviciilor educaționale bazată pe integrarea rezultatelor cercetării în predare, transferul de cunoștințe și activitatea inovațională semnificativă pentru formarea profesională a specialiștilor în domeniul educației.

În concluzie, indicatorii reconsiderării axiologice a procesului de învățământ (Fig. 5) se referă la: renovarea axiologică a politicilor educației pentru finanțarea coerentă a proiectelor de cercetare fundamentale și aplicative și formarea profesională pentru cercetare; creșterea potențialului axiologic al corpului didactic din centrele, laboratoarele și institutele de cercetare, soluționarea dilemelor axiologice ale sistemului și procesului de învățământ.



Figura 5. Indicatorii reconsiderării axiologice a procesului de învățământ

Sintetizând asupra problemelor axiologice în cercetarea pedagogică subliniem actualitatea nevoii de *edificare a societății inovaționale ce constituie o semnificativă preocupare a comunității academice universitare* în procesul de realizare a funcției de cercetare-inovare-dezvoltare în spirit antreprenorial. Universitatea trebuie să devină un generator de cunoaștere științifică, catalizator de produse științifice noi și de tehnologii inovative emergente, iar rezultatele inovării necesită aplicare cu succes în afaceri. Din aceste considerente universitățile se confruntă cu presiunea de a trece la o mentalitate antreprenorială. Valorificarea politicilor educaționale inovatoare în învățământul general determină consolidarea potențialului de cercetare și transfer inovațional prin formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru: *inovarea produselor științifice, inovații de proces, inovații organizaționale, inovații de marketing educațional etc. pentru a asigura competitivitatea personalului didactic în piața serviciilor educaționale*, fapt care va asigura calitatea serviciilor educaționale bazate pe integrarea rezultatelor cercetării în predare, transferul de cunoștințe și activitatea inovatoare semnificativă pentru formarea profesională a specialiștilor într-o societate bazată pe cunoaștere.



### Bibliografie

1. ANTONIUK, V. Z., ALENDAR, N. I., BARTKIV, O. S., HONCHARUK, O. V. DURMANENKO, O. L. Axiological Aspect of Professional Training of Future Pedagogues. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22 (6), 2022.
2. CARVALHO, A., TEIXEIRA, S.J., OLIM, L., CAMPANELLA, S., COSTA, T. Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – a case study In: *Education + Training*, 2021, vol. 63, nr. 2, pp. 195-213. ISSN: 0040-0912. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0141>
3. CRISTEA Sorin, COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7
4. ENĂCHESCU, C., *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2005. 480 p.
5. GRIFFIOEN, D. M. E., Groen, A., Nak, J. The Integration of Research in the Higher Education Curriculum: A Systematic Review. In: *The Higher Education Journal of Learning and Teaching*, 2019, 10 (1). <https://doi.org/10.24384/vhs6-1j85>
6. KARLIN, L. Wellcome-Research Culture. *Shift Learning*, 2019. Disponibil: <https://wellcome.org/sites/default/files/research-culture-literature-review.pdf>
7. LODHI, A. A pilot study of researching the research culture in Pakistani public universities: the academics' perspective. *University of Leeds, Leeds, UK Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 2012, pp.473 – 479. Disponibil: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
8. MILLONES-GO´MEZ P.A., Yangali-Vicente JS, Arispe-Alburqueque CM, Rivera-Lozada O, CallaVa´squez KM, Calla-Poma RD, et al. Research policies and scientific production: A study of 94 Peruvian universities. In: *PLOS ONE*, 2021, 16 (5): e0252410. Disponibil: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252410>
9. PERINES, H. Educational Research Training in Teacher Training Programs: The Views of Future Teachers. In: *International Education Studies*, 2021, vol. 14, nr. 1, pp. 76-85. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039 Disponibil: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/44463>
10. POPA, C. *Teoria cunoașterii*. București: Editura Științifică, 1972. 227 p.
11. SMYRNOVA, T. A., BILOVA, N. K., LYENENKO, A. F., OSADCHAYA, T. V., LEVYTSKA, I. M. The axiological approach to the training of students of pedagogical universities. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), p. 171-182, 2021. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS4.1570>
12. TOQUERO, C.M.D. 2021 Real-world: preservice teachers' research competence and research difficulties in action research. In: *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2021, vol. 13, nr. 1, pp. 126-148. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060>
13. TUSHEVA V. The phenomenon of a future teacher's scientific-research culture under the new socio-cultural conditions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021, Vol. 12(1). 147 – 153.
14. <https://elifesciences.org/articles/55543>
15. <https://www.lameso.edu.mx/oaxaca/investigacion/cultura-de-investigacion/>

**RELEVANȚA TRUNCHIULUI COMUN  
AL CURRICULUMULUI UNIVERSITAR ÎN REALIZAREA DISCURSULUI  
EDUCAȚIONAL GLOBAL: STUDIU COMPARAT REPUBLICA MOLDOVA-USA**

**RELEVANCE OF CORE CURRICULUM  
IN THE UNIVERSITY CURRICULUM IN DEVELOPING THE GLOBAL EDUCATIONAL  
DISCOURSE: A COMPARATIVE STUDY REPUBLIC OF MOLDOVA - USA**

**Larisa SADOVEI**, dr., conf.univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
[ORCID: 0000-0002-1739-3766](https://orcid.org/0000-0002-1739-3766)  
[sadovei.larisa@upsc.md](mailto:sadovei.larisa@upsc.md)

**Alec ZAMA**, PhD, professor of business,  
Grand View University, USA  
[ORCID: 0009-0006-6523-239X](https://orcid.org/0009-0006-6523-239X)  
[azama@grandview.edu](mailto:azama@grandview.edu)

**CZU: 378.091.214(478+73)**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p18-23**

**Abstract**

This article presents the perspective of the global approach to education, which has emerged as a response to the ever-expanding crises. The concept of 'global educational discourse' refers to an integrated and universal approach to educational policies and practices worldwide. Through a comparative study of two curricula at the State Pedagogical University "Ion Creanga" in Chisinau and Grand View University in Des Moines, Iowa, USA, common elements in the core curriculum were established, which reinforces the idea of ensuring global educational discourse.

**Key-words:** curriculum, core curriculum, university, global educational discours

Perspectiva abordării globale a educației s-a constituit ca un răspuns la crizele aflate în continuă expansiune, curriculumul universitar reprezentând una din dimensiunile foarte importante în asigurarea pregătirii profesionale și pentru viața a cetățeanului de azi și de viitor. În pofida eforturilor neconținute de educare și perfecționare, s-a identificat necesitatea de a facilita educația centrată pe interdependențele globale, conceptul de „educație globală” al politicilor educaționale, având o semnificație strategică și determinativă prin funcțiile și finalitățile sale în dezvoltarea socioeconomică a țării” [1, p. 6].

Referința demersului de proiectare a curriculumului în sensul *discursului educațional global* implică identificarea unor tipare recurente într-un material vast de valorificare a dimensiunilor educației prin extinderea tehnicilor de analiză dincolo de nivelul lingvistic al discursului la nivelul proiectării și realizării alternativelor pedagogice care asigură orientările globale ale sistemului și ale procesului de învățământ. În acest context, S. Cristea aliniază soluționarea acestei probleme la propunerile de variante specifice în organizarea sistemului de învățământ și a procesului de instruire (obiective specifice-conținut-metodologie) evaluabile la diferite intervale de timp în funcție de criteriile curriculare unitare, instituite la nivel de sistem [4, p. 13]. De asemeni, sintagma „*discurs educațional global*” implică aspecte ale discursului definit ca „vorbire organizată”, „arta a comunicării pedagogice”, care constă în „adaptarea permanentă a cadrului didactic la o situație sau la un context care trebuie cunoscut și controlat pentru ca procesul de învățământ să capete șansa de a fi eficient” [11, p. 5-6]. Aceste două perspective de abordare a *discursului educațional global*, definite de nivelul proiectării și realizării alternativelor pedagogice, care asigură orientările globale ale sistemului și ale procesului de învățământ, și ajustarea continuă a cadrului didactic la diverse contexte cu scopul obținerii eficienței, determină funcțiile curriculumului universitar în realizarea discursului

educațional global, mecanism care va fi argumentat în continuare în baza studiului comparat efectuat pe baza „curriculumului scris” în două universități.

Un efort necesar pentru soluționarea problemelor în fața numeroaselor provocări ale societății actuale reprezintă structura de funcționare a acțiunii educaționale/didactice, care valorifică *modelul de analiză globală a activității de educație centrat asupra corelației subiect-obiect* și susține concordanța pedagogică a elementelor angajate în sens prioritar formativ [4, p. 48]. În acest sens, curriculumul este abordat, ca un demers de proiectare complex, care urmărește organizarea și realizarea unui *discurs educațional global* prin cele două componente ale sale: *proiectivă și operativă*. Funcția curriculumului aflat în faza de proiectare este cea de anticipare a valorilor, care urmează să fie dobândite pe parcursul „demersului educațional”, valori realizabile prin componentele teleologică și tehnologică; faza operativă, având ca rezultat activitatea concretă a profesorilor și studenților de transpunere în practica educației și a instruirii a scopurilor și obiectivelor proiectate [9, p. 12].

Curriculumul este o categorie centrală a educației contemporane. În dubla sa ipostază, de concept și aplicație, curriculumul modifică semnificativ abordările explicative și exploratorii din științele educației, precum și praxisul educațional, subliniază autorii volumului *Management curricular. Repere teoretice și aplicative*, Mușata BOCOS, Vasile CHIȘ [3].

Focalizarea pe optimizarea fenomenului educațional în plan mondial trimite la sesizarea și valorificarea rolului unui „curriculum comun”, denumit și „trunchi comun de cultură generală”, care asigură baza formării-dezvoltării personalității pe toată perioada școlarității. Această reflecție a conținutului instruirii în abordarea globală a educației este realizată de prezența „trunchiului comun/core curriculum” în curriculumul național și implică:

- stabilirea acelorași programe de studii în învățământul general, obligatoriu ca bază a formării-dezvoltării personalității până la vârsta de 16 ani;
- prelungirea „trunchiului comun” în cultura de profil (în învățământul liceal) și de specialitate (în învățământul profesional);
- aprofundarea „trunchiului comun” la niveluri de deschidere și de integrare adecvate domeniului de studii, în primii doi ani de stadiu incluși în cadrul învățământului superior (S: Cristea [4, p. 64] .

Noțiunea de *curriculum comun* sau *core curriculum* este o „expresie metaforică” tradusă din limba franceză prin „*trunchiul comun de cultură generală*”, definind „tendința de abordare normativă a problematicii proiectării activităților de educație. „Aceasta este o noțiune globală, cu o încărcătură și deschidere metodologică, este exprimată și prin alte conotații și formule complementare, precum: *curriculum de bază, curriculum general și curriculum obligatoriu*”, subliniază [9, p. 33]. Autoarea explică semnificațiile conceptului de „core curriculum” prin acțiunile impuse de schimbările apărute în ultimele decenii în societatea contemporană, care au condus la apariția mai multor noțiuni subsidiare: *curriculum central, curriculum principal, curriculum nucleu*. Noțiunea de *curriculum-nucleu* tinde să exprime calitatea de *curriculum principal* cu o dublă semnificație: a) referire la o *temă nucleu (core-topic)*, angajată transdisciplinar sau pluridisciplinar; b) semnificație extinsă la un ansamblu de discipline studiate de toți elevii în cadrul unui ciclu curricular, integrat la nivelul unei trepte școlare.

În studiul comparat supus documentării prin evaluare de produs curricular au fost analizate planurile de învățământ la programele de studii superioare de licență, ciclul I, de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, și

Universitatea „Grand View” din Des Moines, Statul Iowa, Statele Unite ale Americii, sinteze articulate de semnificațiile conceptului de *curriculum nucleu/core curriculum universitar*.

Cu un istoric impresionant pornit în 1896, *Universitatea „Grand View” din Des Moines*, începând cu anul 2008 obține statutul de instituție de învățământ superior de arte liberale (colegiu, numit în sistemul de învățământ american), universitate specializată în formarea profesională de licență prin realizarea cursurilor la *discipline umaniste*, accentul fiind dictat de formarea generală, academică, spre deosebire de programele de studii cu profil vocațional. „Universitățile de arte liberale se disting de alte tipuri de instituții de învățământ superior în primul rând prin programele lor de studii generaliste și dimensiunile mici”, respectiv, „dimensiunile claselor sunt mult mai mici la universitățile de arte liberale, decât la universitățile standard, iar facultățile se concentrează mai degrabă pe predare decât pe cercetare” [8]. În anul de studii 2023-2024 la această universitate sunt înscriși pentru studii 1800 de studenți la 40 de programe de studii în domeniile de afaceri, asistență medicală, educație, biologie, arte, kinesiologie, pentru studiile recunoscute de volumul de 124 credite la absolvirea programului. Universitatea este acreditată pentru realizarea a 8 programe de master, de diferit volum de credite și formare, un avantaj ce susține performanța universității este practicarea a 25 de programe de dezvoltare a performanțelor sportive pentru bărbați și femei, activități realizate în sincronizare cu programe de afaceri și management. Istoricul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” datează din 1940, supus nenumăratelor transformări și reorganizări, astăzi, universitatea întrunește 8 facultăți, lărgindu-și considerabil profilul de pregătire a profesorilor școlari la 207 programe de studii superioare de licență și master pentru 6500 de studenți. Începând cu anul 1993, a fost acreditată pentru organizarea studiilor post universitare de doctorat (mai multe detalii despre identitatea, valorile, misiunea și viziunea universității pot fi consultate la adresa web <https://upsc.md/universitate/>).

Integrarea dimensiunii istorice în analiza perspectivei de realizare a discursului educațional global prin studiul comparat al componentei *core curriculum* în planurile de învățământ din cadrul a două universități, subscris înțelegerii curriculumului, „ca reprezentare simbolică, care se referă la acele practici instituționale și discursive, structuri, imagini și experiențe, identificate și analizate în diverse moduri: politic, rasial, autobiografic, fenomenologic, teoretic, în termeni de gen sau deconstrucție”, afirmație susținută de cercetătorii bucureșteni D. Potolea și I. Negreț-Dobridor (p. 129). „Extinderea și aprofundarea studierii teoretice a curriculumului cu premisele și instrumentele recomandate, nu poate fi decât o întreprindere benefică” susțin autorii, „dacă ea se soldează cu noi câștiguri cognitive” (idem, p. 129). Compararea a două sau mai multe obiecte de cercetare conduce la emiterea concluziilor prin evidențierea avantajelor și dezavantajelor obiectelor comparate, trăsăturilor distinctive, comune și diferențelor, folosind metoda de analiză a cunoașterii. În studiul nostru ne vom baza pe o astfel de metodă de cercetare, sincronizată cu metoda studiului documentelor curriculare prin sistemul de difuzare automată a informațiilor din sursele digitale documentate pe paginile web a instituțiilor.

*O primă concluzie* dedusă din detalierea viziunii la nivelul actelor normative reglatorii este consemnată de *principiul autonomiei universitare*, prevedere stabilită în Declarația de la Lisabona a Asociației Universităților Europene (2007) pentru autonomia academică – libertatea și responsabilitatea universității de a dezvolta programe proprii de studii, definirea structurii și a conținutului curriculumului universitar, responsabilitatea asigurării calității acestor programe

[6, p. 7]. Studiul comparat al curriculumului universităților supuse analizei evidențiază aspectul dirijat parțial de Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova, stabilind „cerințele de bază pentru elaborarea, revizuirea și modificarea Planurilor de învățământ dezvoltate de către instituția de învățământ superior” în documentul normativ cu titlul de „Plan-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de master (ciclul II) și integrate” [10]. Un astfel de act normativ-reglator pentru toate programele de studii în SUA este elaborat de către universități, asigurând discreția construcției profilului identitar și al propriei viziuni asupra performanței studiilor în vederea acreditării pe arena internațională. Anume modul de repartizare a unităților de curs/modulelor pe semestre de studii în planul de învățământ conform componentei formative (*a. fundamentale – cod F; b. de specialitate – cod S; c. de însușire a cunoștințelor, abilităților și competențelor generale – cod G și d. de orientare socio-umană – cod U*) reprezintă elementele *curriculumului nucleu*, desemnate pentru organizarea ansamblului de rezultate educaționale dorite și al experiențelor de învățare recunoscute în cazul promovării mobilității studenților la nivel național și internațional.

*Concluzia doua*, susținută de condițiile obligatorii de realizare a componentei formative prin introducerea în planurile de învățământ a unităților de curs *privind însușirea cunoștințelor, abilităților și competențelor generale (Cod G) și de orientare socio-umană (Cod U)*, prezintă un disconfort al obligativității instituțiilor cu profil tehnic, medical și artistic, fapt demonstrat de nemulțumirile înregistrate în răspunsurile la sondajele realizate de către studenți și cadrele didactice de specialitate. Constatarea remarcată din studiul comparat al celor două universități, facilitează accesul la descifrarea concepției atribuite noțiunii de *core curriculum*, indiferent de țară sau domeniu de studii. Această categorie de curriculum este obligatorie în oricare program de studii din toate țările, asigurând dezvoltarea competențelor de specialitate și a cunoștințelor fundamentale simultan cu „formarea deprinderilor de a învăța, a cerceta, a analiza, a expune și a comunica efectiv oral și în scris, inclusiv prin intermediul tehnologiilor informaționale, atât în domeniul de pregătire profesională, cât și în contexte culturale diverse; dar și formarea unui orizont larg de cultură (juridică, filozofică, politologică, sociologică, psihologică, economică etc.), care i-ar permite viitorului specialist să își asume responsabilități într-o societate liberă și să se adapteze operativ și eficient la modificările produse în societate” [10, p. 4].

Discordanța de viziune atrage atenția asupra nevoii de cercetare a câmpului problematic al curriculumului nucleu, acesta fiind adoptat și perfecționat în funcție de cerințele socio-economice și culturale ale țării, dezvoltând diferite variante de construcții curriculare care urmăresc diferențierea și diversificarea procesului de studii.

Examinarea propunerilor lansate în Planul-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I) de master (ciclul II) și integrate din Republica Moldova determină autorii (echipele de autori) Planului de învățământ pentru includerea unităților de curs stabilite ca obligatorii:

- un curs de limbă străină de circulație internațională cu aplicare în domeniul de formare profesională, oferit începând cu anul I de studii;
- un curs de tehnologii de comunicare informațională, care va include modulele: Cultura informațională, Tehnologii informaționale, Utilizarea tehnologiilor informaționale în domeniul de formare profesională, Noi softuri și riscuri de utilizare IT în domeniul de formare, Tehnici de comunicare bazate pe utilizarea IT etc.;
- un curs separat de Etică și cultură profesională;
- un curs de Management educațional pentru studenții din domeniul Științe ale educației.

Un Plan de învățământ elaborat la Universitatea „Grand View” din Des Moines, de asemeni include un ansamblu de unități de curs propuse studenților pentru alegere, antrenând o flexibilitate destul de mare. Din cele 6 categorii puse la dispoziție în Planul de învățământ, prioritară devine acumularea de credite din multitudinea unităților de curs generate. De exemplu la categoria C „Quant reasoning”, studenții e necesar sa acumuleze creditele de la un singur curs din 12 opțiuni puse la dispoziție. O categorie obligatorie pentru studenții de licență la Universitatea de Arte liberale este „Natural World domain”, domeniu al științelor exacte alcătuit din 2 unități de curs, fără posibilitatea de opțiune: 1) General Biology 1; 2) Organic Biochemistry.

Universitatea selectată pentru studiul comparativ din acest articol este una de relevanță, având în vedere perspectivele curriculumului universitar, ancorate în principii umaniste, de aplicație socială. Adaptarea artelor liberale la noile medii educaționale nu s-a dovedit întotdeauna o sarcină simplă. Relevanța curriculumului universitar este crucială pentru a pregăti studenții într-un mod care să le ofere abilitățile și cunoștințele necesare pentru a se adapta și a prospera într-un mediu în continuă schimbare, iar diversitatea în ofertele educaționale poate acoperi nevoile diferite ale studenților și poate spori relevanța învățământului superior.

Abordarea globală a educației poate include diverse metode și strategii, cum ar fi proiecte colaborative între universități din diferite țări, utilizarea tehnologiei pentru a conecta studenții cu resurse și experiențe din întreaga lume, precum și integrarea subiectelor globale în curriculumul național. Această abordare nu se limitează doar la înțelegerea problemelor globale, ci încurajează și acțiuni concrete pentru a contribui la rezolvarea acestora.

Prin discursul educațional global, se urmărește promovarea accesului la educație de calitate pentru toți, indiferent de originea socială, economică sau geografică. Aceasta include discuții despre politicile educaționale, standardele de învățământ, metodele de predare și evaluare, resursele educaționale disponibile și alte aspecte relevante ale sistemelor de învățământ la nivel mondial. Prin intermediul acestui discurs, se încearcă abordarea unor provocări majore cu care se confruntă educația la nivel global, cum ar fi accesul inegal la educație, calitatea educației, relevanța curriculumului pentru nevoile viitoare ale pieței muncii, tehnologiile educaționale și multe altele. Importanța discursului educațional global constă în crearea unei platforme comune unde toate țările și părțile interesate pot împărtăși bune practici, să identifice problemele și să găsească soluții comune pentru a asigura că educația este accesibilă, echitabilă și eficientă pentru toți elevii din întreaga lume.

## **Bibliografie**

1. AMARIEI, M., BÜKER, G., CASTANHEIRA, A. ET AL. Global how - Facilitarea educatiei globale. Manualul formatorului. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Global%20how%20-%20Facilitarea%20educatiei%20globale.pdf>
2. BECKER, J. What a Liberal Arts Education is...and is Not. <https://www.bard.edu/wwwmedia/files/6366602/1/Jonathan%20Becker%20What%20a%20Liberal%20Arts%20Education%20is%20and%20is%20Not.pdf>
3. BOCOS, M., CHIȘ, V. Management curricular. Repere teoretice si aplicative, Editura: Paralela 45. 2014. 384p. ISBN: 9789734716296.
4. CRISTEA S. Dicționar de termeni pedagogici. Editura Didactică și Pedagogică, R.A-București, 1998. 473 p. ISBN 973-30-5130-6

5. Elementary Education. Grand View Degree Awarded: Bachelor of Arts  
<https://www.grandview.edu/filesimages/PDF/Academics/Education/DMAcc%20Elementary%20Ed%20Pathway.pdf>
6. GHERȘTEGA, T. Managementul curriculumului universitar în contextul autonomiei instituționale, Chișinău: Științe ale educației. 2018 ISBN 978-9975-48-139-7.
7. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău <https://upsc.md/universitate/>
8. Liberal arts college [https://en.wikipedia.org/wiki/Liberal\\_arts\\_college](https://en.wikipedia.org/wiki/Liberal_arts_college)
9. PAPUC, L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Chișinău: F.E.P Tipografia Centrală, 2005. 207 p. ISBN: 978-9975-78-454-2
10. Planul-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de master (ciclul II) și integrate. Anexă la Ordinul nr. \_120 din\_10.02.2020
11. STANTON, N. Comunicarea. București: Ed.: Știința și Tehnica, 1995.315 p. ISBN: 973-96937-9-2

## **PEDAGOGICAL SCIENCE IN UKRAINE: NATIONAL TRADITIONS, SYSTEM OF FUNCTIONING, TRENDS OF DEVELOPMENT**

**Vitalii KOTSUR**, Rector, profesor universitar, doctor habilitat,  
Universitatea „Hryhorii Skovoroda” Pereiaslav, Ucraina,

[kotsurv@ukr.net](mailto:kotsurv@ukr.net)

ORCID: 0000-0001-6647-7678

**CZU: 37.01(477)**

Abstract: The historical evolution of pedagogical thought in Ukraine is traced, uncovering the national traditions in the development of the scientific and pedagogical sphere. An analysis of the system of functioning of pedagogical science in Ukraine from the late 20th to the early 21st century is conducted. The perspectives for the further development of pedagogical science in Ukraine are outlined within the context of European and global integration processes.

## **STRATEGIES OF EFFECTIVE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: APPROACHES AND PERSPECTIVES**

**Oksana KOVTUN**

Vice-Rector for International Relations and Project Activities, Associate professor of  
Department of Economics in Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

[kovtunok@ukr.net](mailto:kovtunok@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-9516-8628

**CZU: 378.01**

The topic is highly relevant in the context of contemporary trends in higher education. Key approaches to the development and implementation of internationalization strategies, which are crucial for enhancing the competitiveness of educational institutions in the global educational environment are revealed. Within this topic, the current challenges faced by higher educational institutions in the process of internationalization are discussed, alongside highlighting the development prospects that are opening up for universities in a rapidly changing world. Issues related to the development of international partnerships, the utilization of innovative technologies, and the assessment of the effectiveness of implemented strategies are all addressed. The results of research and practical experiences in the field of higher education internationalization will contribute to strengthening the positions of educational institutions in the global educational landscape.

# DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS IN THE ENVIRONMENT OF SERVICE LEARNING

**Nataliia KOVALENKO,**

Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Psychology Department of  
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy  
[ORCID: 0000-0003-2854-2461](https://orcid.org/0000-0003-2854-2461)  
[NatalyaKovalenko@i.ua](mailto:NatalyaKovalenko@i.ua)

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p24-29**

## **Abstract**

The article highlights the results of research on the peculiarities of the implementation of service learning for the community, organized as part of the training program for future teachers, its integration into the educational process of universities, approaches to the definition of current issues of communities as future topics of service learning. It is proven that the organization of the educational process as a component of service learning contributes to the development of the professional identity of the future teacher. The peculiarities of the organization of the educational-scientific pedagogical project as a learning technology aimed at forming the professional identity of the future teacher and laying the foundation for the implementation of the third mission of the university by means of service learning are highlighted.

**Key-words:** service learning, future teachers, educational-scientific pedagogical project, professional identity of the future teacher, third mission of the university.

**Formulation of the problem.** The problem of the professional identity of an individual is an important subject of research in various fields of humanitarian knowledge. The professional identity of the future specialist is a system-forming property of the individual and ensures self-acceptance of oneself as a professional, motivation for professional development, quick adaptation to new conditions of professional activity, and becomes an internal source of professional and personal growth. The future teacher's emotional and positive acceptance of his belonging to professional training at the early stages of professional training ensures a thorough, more conscious mastery of the profession, the future teacher's activity in professional formation, building prospects for professional self-development.

Work experience and annual research revealed a low level of development of future teachers' professional identity in the second year of study, and as a result, a low level of learning motivation. From the third year, students master the methods of teaching disciplines, so it is important to develop their professional identity in a targeted way.

**Analysis of current research.** The mission and idea of the university are substantiated in the works of V. Humboldt, D. Newman, K. Jaspers (Jaspers K., 2002), H. Ortega-iGasset, etc. Comparative pedagogical studies of certain aspects of the development of pedagogical education abroad are highlighted in the works of O. Zabolotnaya, H. Ivanyuk, M. Krasovytskyi, N. Lavrychenko, O. Lokshina, O. Ovcharuk, O. Ogienko, A. Sbrueva, S. Sysoeva, I. Taranenko, G. Stepenko. etc.

In recent decades, the researched problem has become the subject of increased attention of such foreign scientists as N. Allen, R. Bogler, A. Hoffmann, M. Graunaier, A. Huberman, S. Day, G. Kelchtermans, A. Kington, G. Philippou, V. Chen, S. Cherelembouz and others. The professional identity of a teacher is considered by scientists in the context of the psychology of personality development (I. Beh, G. Bordovskyi, I. Icaev, O. Kochkurova, S. Maksimenko, A. Mudryk, K. Torop, V. Shadrykov, L. Shneider, etc.) ; psychological features of the formation of a teacher's professional identity are presented in the scientific studies of such researchers as



O. Anicimov, V. Davydov, M. Kashapov, M. Pavlyuk, etc.; problems of the formation of the teacher's professional identity are considered by scientists M. Abdullayeva, G. Garbuzova, V. Galuzyak, O. Yermolayeva, N. Ivanova, I. Vachkov, O. Hrynyova, N. Hoga, O. Ishchuk, M. Klishchevska, V. Koziyev, A. Lukiyanchuk, O. Romanyshina, M. Savchyn, V. Safin, M. Sherman, V. Yakunin and others.

**The purpose of the article:** to investigate the features of professional identity development of future teachers in the environment of service learning.

**Research methods.** To achieve the goal, the following methods of psychological-pedagogical research were used: theoretical - categorical-terminological and comparative-paradigmatic analysis - to substantiate the stages of the model of the formation of the early professional identity of future teachers by means of project-training technologies; comparison, generalization, systematization, systematic, structural and logical analysis - in order to determine the stages of formation and structural components of the early professional identity of future teachers; abstraction, synthesis; modeling - for the development and theoretical substantiation of a structural-functional model of the pedagogical system of forming the early professional identity of future teachers by means of project-training technologies; forecasting - to build the structure of the pedagogical system, clarify the relationships and integration of its components; empirical: interviews, questionnaires, surveys, observations, generalization of teachers' pedagogical experience, diagnosis, introspection, self-observation, method of analysis of activity products - for the purpose of experimental verification of selected stages of the pedagogical system of forming the early professional identity of future teachers by means of project-training technologies.

**Presentation of the main research material.** It has been found that the formation of future teachers' professional identity is non-linear, wave-like, and goes through crises that are important for its formation. We have found a decrease in all indicators of the formation of early professional identity of future teachers in second-year students compared to first-year students.

Early professional identity of future teachers (EPIFT) we define as: integral, dynamic, unstable, focused on external factors awareness and acceptance of the future teacher as a professional in the context of personal and social identity in the early stages of vocational and pedagogical training at higher education institutions

The structure of early professional identity of future teachers is represented by the following components

- cognitive-valuable (image of the profession, image of the professional, professional knowledge, skills, abilities, beliefs; awareness of professional roles and responsibilities, professional meanings);
- emotionally-reflexive (emotionally positive attitude to: himself as a subject of educational and professional activity, teaching profession, professional group, identification with representatives of the professional group);
- motivational and activity-based (readiness for self-realisation in the teaching profession, availability of areas of professional development, awareness of professional prospects) [4, c.355].

The morphological analysis of the definition of psychological and pedagogical conditions for the formation of early professional identity of future teachers

- modelling professional situations (0.96);

- use of practice-oriented tasks (0.89);
- integration of future teachers into the professional community (0.79);
- activation of reflection and identification (0.76);
- supportive environment of practicing teachers (0.74);
- modelling images of future professional activity and oneself in it (0.67);
- training forms of personal and professional identity formation (0.64);
- acceptance of a student as a teacher by the professional community (0.55) [5, c.330].

Technology that takes into account the designation of conditions was selected - educational-scientific pedagogical project (ESPP) is a pedagogical technology based on the integration of academic discipline "Pedagogy", educational pedagogical practice and pedagogical research by future teachers, united by a relevant educational topic, based on the joint school and university project (students, lecturers, administration and teachers of secondary education institutions).

Educational approaches to the creation of ESPP: Project-based learning, Problem-based learning, Student-centered learning. The basic principle of ESPP organization-learning in practice, with practice, for practice. Participants in the educational process at ESPP are pupils, students, teachers, scientists, lecturers

The planning of an educational and scientific pedagogical project begins before the start of the academic year. In cooperation with the head of the practice, teachers of school, the topics of the upbringing week are determined [8, c.433]. This issue becomes a systemic, cross-cutting issue in the organisation of the Educational-scientific pedagogical project, determines the content of the topics of the discipline "Pedagogy", the topics of practice at school and the direction of the students' course pedagogical research.

The research stage involved students conducting a psychological and pedagogical study of pupils' attitudes towards the selected topical issue of the project. As part of the study of the discipline "Pedagogy", students study the features of psychological and pedagogical research methods, develop their own questionnaire (individually or in creative groups), receive expert advice from school psychologists, and conduct research at school. The results of this study become the basis for the course research and the choice of topics for educational work during the internship.

For example, within the framework of the online EPSP "Emotional Intelligence: A School and University Project", when planning to study the gender peculiarities of the development of students' emotional intelligence components, students assumed that they would get lower results for boys than for girls, since students believed that boys understand the emotions of others worse. The results of the overall level of emotional intelligence development did indeed reveal the predicted trend. However, a deeper look at the results showed that boys showed higher results in the components of understanding their own emotions and understanding the emotions of others, but the results in the ability to show emotions were much lower.

The results of student research prompted changes in the purpose and content of educational work at school, with an emphasis on the ability to show emotions in exercises for boys and to understand emotions for girls.

The modelling stage involved the development of a system of educational activities at school by students in collaboration with practicing teachers; testing of the developed materials

in the academic classroom; development of pedagogical skills [7, c.379]. At this stage, training technologies are widely used (to develop pedagogical skills of future teachers) and training exercises for the development of professional identity.

The fourth stage of the ESPP - on-the-job training - involved the implementation of an educational product created jointly by students, teachers, lecturers (school-wide events, game lessons, mutual observation, reflection among professionals). Starting the academic year and the study of the discipline "Pedagogy", students have time to realise the importance of their future research, upbringing work for schoolchildren, to prepare for the tasks of practice, to test fragments of upbringing activities in the academic audience.

In contrast to traditional higher education, the proposed model involves subordinating educational goals to a single practice-oriented goal that is relevant to students and the community (tolerance, anti-bullying, waste sorting, etc.). Thus, lecture work, research and individual work of students are focused on solving the intermediate tasks of the chosen project. Of course, not all educational goals of a discipline can have a direct continuation in an educational project. Therefore, we should not try to combine all the goals, as such a process will become illogical, artificial, and irrational, and may overload the tasks of the three components of the pedagogical component of second-year students' training: academic discipline, course research, and practice.

The study revealed significant differences in the formation of the early professional identity of future teachers in the experimental group compared to the control group. The results at the end of the experiment demonstrate greater positive dynamics in the experimental group, which was involved in the Educational and Scientific Pedagogical Project

We consider an educational and scientific pedagogical project as a form of service learning, an opportunity to implement the "third mission of the university" in community development, focused on the production of knowledge based on the needs of the community, a tool for scaling knowledge, its dissemination, and the development of communities to which the university belongs.

Service-learning is a joint initiative of the university (other educational institutions) and the community (public organisations, community representatives, professionals), based on the needs of the community, implemented within the framework of the agreed position of the parties concerned and providing a valuable service to the community and integrated into the educational process of universities. It is important to add in this context, that in 2018 we created the NGO "Educational Studies" together with students, which gives us the opportunity to raise funds and to disseminate and scale projects and repeat them in communities.

**Conclusions from the conducted research.** The educational and scientific pedagogical project integrates the characteristics of several types of projects: educational, research, educational, projects of individual development, projects of social action. The following principles are characteristic of ESPP: conceptuality, systematicity, efficiency, reproducibility. The content of the ESPP provides for the integration of the components of the system of professional and pedagogical training of future teachers of the second year of study. ESPP integrates project and training technologies; traditional forms of organization of student education (lecture, practical session, independent work, etc.); and developed special ones (training sessions, training consultation, etc.). The unification of the components of the professional and pedagogical training of future teachers with a common practical-oriented goal,

the implementation of which in the form of a large-scale project showed effectiveness in the formation of the professional identity of the future teacher. Prospects for further research consist in determining the psychological and pedagogical conditions for the formation of the early professional identity of future first-year students by means of ESPP.

Thus, the concept of the ESPP as a joint project of the school and the university ensured the immersion of students in a professional environment, pedagogical activity, the space of creativity, the creation of a pedagogical product for specific groups of students, in collaboration with professionals, and developing projects jointly by students, psychologists, teachers, and university professors. Service-learning as an educational approach combines theory and practice, giving students the opportunity to participate in the creation of services that meet the needs of the community, followed by a discussion of the experience in the classroom. Service-learning helps to develop the professional and civic identity and social responsibility of future teachers.

Therefore, service learning allows students to develop professional and cultural identity, competences and strengthens their civic activity. This form of education and partnerships with the community contributes to personal growth of students, improvement of communication skills, problem solving, teamwork, critical thinking, ability to create new innovative solutions. An important aspect is the development of professional and social responsibility of future specialists.

Educators have various ways of applying theoretical knowledge in communities, in the context of the real environment. During their studies, they can perform tasks related to their future profession and thus acquire skills that they can apply in their future careers.

The educational process of universities combines elements of theory and practice, eliminates the gap between the academic curriculum and the future career of students, and the gap in the development of skills necessary for work. Teachers will receive an effective tool for systematic updating of the content of educational material, approbation of educational tasks, overcoming the gap between knowledge and practice, and examples of the best examples from the professional sphere.

For the community, service training is a process of regional recovery and support, promotion of public goals. Partners from communities have access to modern knowledge and technologies, are customers of educational services and initiators of developing initiatives for the community. The needs and requests of the community become the basis for service learning, aimed at public welfare and public benefits, volunteering in the community, social participation and responsible citizenship.

At the same time, there are difficulties in the development and implementation of service learning: unification of the content of educational tasks, as they are determined by the needs specific to each community; limited time and conditional stability of the community's request for services, this causes changes in educational tasks; significant preparatory work of the project team (scientists, practitioners, community representatives, education seekers, etc.); the interest of the parties (the needs of communities do not always correspond to the content of the disciplines and vice versa), etc.

## Reference

1. Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1), 115-132.
2. Kirdan O., Kovalenko, N; Miloradova, N; Sabat, N; Kovalchuk, O; Hirnyak, A (2021). Psychological and Pedagogical Cooperation as a Factor in Increasing the Level of Tolerance for Innovatio *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, V(21) No.12, <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.12.93>
3. Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development Hardcover*. Pearson FT Press.
4. Kovalenko, N. V. (2023) Stages of formation of the early professional identity of future teachers using design and training technologies in the system of professional and pedagogical training of institutions of higher education *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 3 (127). С. 350-363. DOI. 10.24139/2312-5993/2023.03/350-363. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-6.pdf>
5. Kovalenko, N. V. (2022) Organizational principles of the pedagogical system for forming early professional identity of future teachers in higher education professional-pedagogical preparation institutions *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 6 (120). С. 321-335. DOI 10.24139/2312-5993/2022.06/321-335. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>
6. Kovalenko, N. V. (2022). The content of the training program for preparing the future teacher to work with children who faced the war. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9-10 (123-124) 183-193. DOI. 10.24139/2312-5993/2022.09-10/183-193. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-3.pdf>
7. Kovalenko, N. V. (2023) Educational and scientific pedagogical project as a means of forming the early professional identity of future teachers in the system of professional and pedagogical training of institutions of higher education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (126). С. 377-388. DOI. 10.24139/2312-5993/2023.02/377-388. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-5.pdf>
8. Kovalenko, N. V. (2023) Stages of implementation of educational and scientific pedagogical project in the system of professional and pedagogical training of higher education institutions. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 1 (125). С. 432-442. DOI 10.24139/2312-5993/2023.01/432-442. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-4.pdf>
9. Коваленко, Н. В. (2023) Сервісне навчання в громадах: досвід університетів Китаю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №7- (127). С. 56-68. DOI 10.24139/2312-5993/2023.05-06/080-093

## **DEVELOPING SOFT SKILLS DURING ENGLISH LESSONS: CREATIVE AND CRITICAL THINKING**

**Nataliia SHVETS**, Ph.D. in Philology, Associative Professor at the Department of  
Foreign Philology, Translation and Teaching Methods;  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

[ORCID: 0000-0002-2928-5164](https://orcid.org/0000-0002-2928-5164)

**CZU: 37.02:811.111**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p30-34**

### **Abstract**

Soft skills are no longer considered secondary to professional skills. They are essential for personal and professional success in a rapidly changing, interconnected world. Developing these skills can lead to better career prospects, improved relationships, and a more enriching life overall. In this article the author is going to consider the ways to develop such soft skills as creative and critical thinking during English lessons.

Creative and critical thinking are valuable soft skills that play a crucial role in problem-solving, decision-making, and innovation. Both creative and critical thinking can complement each other in various scenarios. Creative thinking can generate a wide range of potential solutions, while critical thinking helps select the most viable and effective ones. They also enhance an individual's ability to adapt to changing circumstances and excel in various professional roles.

Developing creative and critical thinking skills during English lessons can be both fun and beneficial. The author suggests using creative writing prompts, role play, storytelling, creative projects and collaborative brainstorming for improving creative thinking skills. The ways to develop critical thinking lies in using Socratic seminars, text analysis, debates, media literacy, logical puzzles, comparative literature studies as well as feedback and revision. Incorporating a mix of these activities into English lessons can help students develop both creative and critical thinking skills. It's also essential to create a supportive and open environment where students feel comfortable expressing their ideas and engaging in discussions.

**Key words:** critical thinking, creative thinking, soft skills, teaching English, methodology, didactics.

Soft skills are essential in today's world because they enable individuals to excel in diverse professional and personal settings. They facilitate effective communication, teamwork, adaptability, and problem-solving, which are critical for career success and personal growth. In an increasingly interconnected and rapidly evolving global landscape, these skills are prized by employers, enhance employability, and foster positive relationships. Soft skills are not only crucial for navigating the complexities of the modern workplace but also for building strong connections, resolving conflicts, and leading a fulfilling life beyond one's career, making them indispensable in the 21st century.

Developing such soft skills as creative and critical thinking during the learning process is of paramount importance. Creative thinking fosters innovation, enabling individuals to approach problems and tasks with fresh perspectives, leading to novel solutions and breakthroughs. It encourages students to think beyond usual memorization and apply their knowledge in inventive ways, preparing them for real-world challenges where creativity is highly valued. On the other hand, critical thinking empowers individuals to evaluate information, make informed decisions, and discern fact from fiction. It equips students with the skills needed to analyze complex issues, consider multiple viewpoints, and solve problems logically, ensuring they are well-informed citizens and capable problem-solvers. Together, creative and critical thinking form a powerful cognitive toolkit that not only enhances academic performance but also equips learners to thrive in a dynamic, information-driven society where adaptability and the ability to think both creatively and critically are essential for success.

After conducting research, the author found out that the issue of the individual's critical and creative thinking development has been of the interest to the scientists for a long time starting from the earlier period [1; 2; 5] and continuing nowadays [3; 4]. In spite of this, the problem of future English teachers' critical thinking formation is not developed enough, that is why this paper is of immediate interest.

Developing creative and critical thinking skills during English lessons can be both fun and beneficial. Here are some strategies to encourage these skills:

**For Creative Thinking:**

1) Creative Writing Prompts:

Provide students with open-ended writing prompts that encourage them to think creatively. For example, ask them to write a story based on a peculiar image or start a sentence and have them complete it. You can offer a range of prompts that cover different genres, themes, and styles, such as fantasy, mystery, or personal narrative. This diversity allows students to explore various creative avenues. It is important to incorporate visual stimuli like images, paintings, or videos as prompts. Visual cues can spark creative thinking and inspire students to build stories or descriptions around what they see. Encourage students to connect the prompts to their own experiences or interests. This personalization can lead to more authentic and imaginative responses. Give students time to think and brainstorm before they start writing. This contemplative stage can help them generate more creative ideas. Encourage students to revise and refine their work. Revision is an opportunity to refine their creative ideas and enhance the quality of their writing.

2) Role Play:

Engage students in role-playing exercises or drama activities where they have to think creatively to embody characters or situations. Choose scenarios that are relevant to the lesson's theme or the students' interests. These could be real-life situations, fictional scenarios, or historical events that tie into the curriculum. Introduce challenges or dilemmas within the role-play scenario that require creative problem-solving. This can include conflict resolution, decision-making, or adapting to unexpected twists in the story. Connect role-plays to real-world situations or potential careers that require creative problem-solving, such as customer service, negotiation, or public speaking. Assess students not only on their ability to perform in character but also on their creative contributions to the role-play. Consider their ideas, responses, and adaptations.

3) Storytelling:

Start by telling a well-crafted story to the class. This serves as a model and inspires students with a high-quality example of storytelling. Encourage students to create and share their own stories or narratives. This can involve both written and oral storytelling, allowing for imagination to flourish. Provide story starters or prompts that kickstart the storytelling process. These can be a few words, a sentence, an image, or an object to spark creative thinking. Encourage students to ask open-ended questions about the story, its characters, or its plot. This promotes deeper thinking and creative exploration. Emphasize the use of descriptive language and vivid imagery to engage the reader's senses and create a more immersive experience. Encourage students to paint a mental picture with words. Try collaborative storytelling, where students take turns contributing to a single story. This cooperative approach can lead to

unexpected and imaginative plot developments. Incorporate storytelling games or activities, such as “storytelling circles” where each student adds a sentence to create a collective story.

#### 4) Creative Projects:

Assign projects that involve creating something, such as poems, short stories, artwork, or multimedia presentations. Encourage students to think innovatively while working on these projects. Offer students a choice of creative projects, allowing them to select topics or formats that genuinely interest them. Autonomy motivates creativity. Assign group projects where students must work together to develop a creative solution or product. Collaboration can spark new ideas and creative thinking. Organize opportunities for peer feedback and critique during the project's development. This helps students refine their ideas and fosters creative thinking through discussion and reflection. Ask students to reflect on their creative process, identifying what worked well and what could be improved. Self-evaluation fosters creative growth and self-awareness.

#### 5) Collaborative Brainstorming:

Foster creativity through group brainstorming sessions. Establish a classroom atmosphere where students feel comfortable sharing their ideas without fear of judgment. Encourage open and respectful communication. Choose thought-provoking and engaging topics or questions to spark creative thinking. These should be open-ended and encourage multiple perspectives. Organize students into small groups. A diverse mix of personalities and backgrounds can lead to richer and more creative discussions. Explain the brainstorming rules to the students. Emphasize that there are no “bad” ideas during this phase, and the goal is to generate as many ideas as possible. Set a specific time limit for the brainstorming session. Time constraints can push students to think more creatively and prevent overthinking. While students brainstorm in their groups, circulate among them to listen to their ideas, offer guidance, and keep the discussion on track. Encourage students to combine or build on each other's ideas. This collaborative approach can lead to innovative solutions and creative breakthroughs.

### **For Critical Thinking:**

#### 1) Socratic Seminars:

Conduct discussions in a Socratic style, where students are encouraged to ask and answer open-ended questions. This promotes critical thinking and active dialogue. Choose texts that are rich in complexity, ambiguity, or themes open to interpretation. Texts that present ethical dilemmas, conflicting viewpoints, or nuanced characters are particularly suitable. Assign the reading and require students to read the text critically, making annotations and noting questions or areas of confusion. This process prepares them to engage deeply in the seminar. Provide a set of open-ended, thought-provoking questions related to the text. These questions should encourage critical analysis, evaluation of evidence, and the development of reasoned arguments. Encourage students to lead the discussion by posing their own questions, responding to their peers, and providing well-reasoned arguments. The teacher's role is to facilitate, guiding the conversation when necessary. Encourage students to make connections between the text and other texts, historical events, or contemporary issues. This helps them apply critical thinking skills in a broader context.

#### 2) Text Analysis:

Have students analyze and discuss literary texts, articles, or speeches. Teach students to read actively. Encourage them to annotate the text, highlighting key passages, questions,



unfamiliar words, and notable literary devices or persuasive techniques. Teach students to recognize and analyze literary devices such as metaphor, symbolism, irony, and foreshadowing. Discuss how these devices contribute to the text's meaning. Analyze the characters in literature. Encourage students to delve into characters' motivations, development, and their roles in conveying the text's themes. For non-fiction texts, have students evaluate the author's argument. Discuss the use of evidence, logical reasoning, and rhetorical strategies to persuade the reader. Organize class discussions where students can express their analyses, interpretations, and critiques of the text. Encourage debate and the respectful exchange of ideas. Assign critical essays or responses that require students to articulate their analyses and arguments based on evidence from the text. These written assignments help them consolidate their critical thinking skills.

### 3) Debates:

Organize debates on relevant topics to encourage students to critically assess and defend their positions using evidence and reasoning. Choose topics that are relevant, engaging, and open to debate. Controversial issues encourage critical analysis and the exploration of multiple perspectives. Require students to research their assigned topics thoroughly. This includes gathering evidence, statistics, examples, and credible sources to support their arguments. Assign students to different roles, such as affirmative and negative teams, or as individual debaters. Each role has specific responsibilities, including constructing arguments. Explain the rules and format of the debate, including time limits for speeches, the order of speaking, and expectations for respectful conduct. This sets a structured framework for the activity. Encourage the audience to participate by asking questions, evaluating the arguments, and voting for the winning side. This engagement promotes critical thinking in the observers as well. After the debate, engage students in a reflective discussion. Encourage them to think critically about their performance, what they learned, and how their views might have evolved.

### 4) Logical Puzzles and Riddles:

Incorporate puzzles, riddles, or logic games into lessons. These can challenge students to think critically and solve problems. Choose logical puzzles and riddles that are age-appropriate and match the language proficiency level of your students. Start with simpler puzzles and gradually increase the complexity as students become more skilled. Present the puzzle within a relevant context. For example, use a riddle related to a story you're reading or a real-life problem that requires critical thinking to solve. Depending on the size of your class and the objectives, you can use puzzles as individual challenges or group activities. Group puzzles encourage collaboration and the exchange of ideas. If students are struggling with a puzzle, offer hints or guidance to help them move in the right direction. This helps them learn problem-solving strategies. Provide constructive feedback on students' solutions and correct any misconceptions or errors in their thinking. This helps them refine their critical thinking skills. Integrate puzzles into the themes of your English lessons, whether related to literature, vocabulary, or grammar. This reinforces the relevance of critical thinking skills.

### 5) Comparative Literature Studies:

Have students compare different works of literature or literary characters to encourage them to think critically about themes, characters, and storytelling techniques. Choose a set of diverse literary texts that can be compared. These texts can be from different cultural backgrounds, historical periods, or genres, highlighting distinct themes, styles, or narratives.

Encourage students to conduct research to support their analyses. This can involve exploring historical documents, literary criticism, and scholarly articles related to the texts. Incorporate visual aids such as maps, images, or multimedia presentations to help students visualize the settings, characters, or cultural elements in the texts. Relate the themes and issues in the literature to contemporary events or societal problems, encouraging students to draw connections between past and present.

#### 6) Media Literacy:

Teach students to critically evaluate media sources, including news articles and advertisements, to identify bias and misinformation. Choose a variety of media sources and formats, including newspapers, online articles, videos, advertisements, social media posts, and podcasts. Make sure the content is age-appropriate and relevant to the curriculum. Begin by teaching students how to critically analyze media content. Discuss the elements of media, such as the message, target audience, purpose, tone, and credibility of the source. Emphasize the importance of fact-checking and verifying information. Teach students how to identify reliable sources and cross-reference information. Discuss the concept of bias in media and how it can influence the way information is presented. Explore different types of bias, such as political, cultural, or commercial bias. Analyze advertisements to uncover the persuasive techniques used, such as emotional appeals, celebrity endorsements, and visual elements. Discuss how these techniques impact the viewer.

#### 7) Feedback and Revision:

Encourage students to revise their writing and incorporate feedback, fostering a critical eye for their work. Provide detailed and constructive feedback on students' written assignments. Focus on aspects related to critical thinking, including the depth of analysis, the strength of arguments, and the effectiveness of evidence. After receiving feedback, ask students to reflect on the feedback and identify areas where their critical thinking can be improved. What did they learn from the feedback, and how can they apply it to their future work? Encourage students to revise their assignments based on the feedback received. Stress that revision is an integral part of the learning process and that it allows them to refine their critical thinking and writing skills.

**Conclusion.** Creative thinking and critical thinking are distinct but complementary soft skills. Creative thinking involves generating new and innovative ideas, solutions, or approaches. Critical thinking, on the other hand, involves analyzing, evaluating, and synthesizing information and ideas. By combining creative and critical thinking in English lessons, teachers can help students become well-rounded, versatile thinkers who can both analyze and generate ideas effectively. These skills not only enhance language proficiency but also equip students with valuable tools for problem-solving, communication, and creativity in various aspects of life.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKa. V. 1. 207 p.
2. ENNIS, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*. ASCD. V 43. №2 P. 44–48.
3. FULLAN, M. (2013). The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *Learning Landscapes*. ASCD.V. 6. № 2. P. 23-29
4. LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition. 318 p.
5. PAUL, R. W. (1992). Critical thinking: what, why and how. *New Directions for Community Colleges*. New Jersey: Prentice Hall. №77 P. 3–24.

**SECȚIA I**  
**PEDAGOGIE GENERALĂ**

# STAREA DE BINE PRIN PRISMA EXIGENȚELOR CONTEMPORANEITĂȚII ȘI PERSPECTIVELE DE VIITOR

## WELL-BEING THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORARY DEMANDS AND FUTURE PERSPECTIVES

**Diana ANTOCI**, dr. hab., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
[ORCID: 0000-0002-7018-6651](https://orcid.org/0000-0002-7018-6651)  
[antoci.diana@upsc.md](mailto:antoci.diana@upsc.md)

CZU: 37:159.942

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p36-41

### Abstract

Wellbeing is a subject of crucial importance for the contemporary period which in its favorable form contributes to the successive evolution of society. In this context, there is a need for continuous theoretical-experimental studies at the level of the education system to identify and understand the depth and diversity of well-being in various social contexts (the feeling of happiness, self-acceptance, control of social environment, the capacity for autonomy, building positive relationships with others, the purpose and meaning of life) in the contemporary flow of changes and challenges. The results of experimental research allow the design of new perspective ideas that will form the basis for ensuring wellbeing and maintaining balance between personal and professional life.

**Keywords:** wellbeing, contemporaneity, ideas of perspective, the feeling of happiness, self-acceptance, control of social environment, the capacity for autonomy, building positive relationships with others, the purpose and meaning of life.

### Introducere

Starea de bine a devenit, în contextul societății contemporane, o noțiune centrală, un pilon esențial al evoluției personale și colective. Într-o eră marcată de schimbări rapide și provocări complexe, preocuparea pentru starea de bine se impune ca un element cheie în modelarea viitorului umanității. Prin intermediul acestui studiu științific planificăm o explorare profundă a conceptului „starea de bine”, analizându-l prin prisma exigențelor și transformărilor pe care le impune contemporaneitatea.

Într-o lume aflată în continuă schimbare, în care tehnologia, globalizarea și ritmul accelerat al vieții redefinesc normele și valorile noastre, importanța înțelegerii și promovării stării de bine devine evidentă. Ne propunem să reflectăm și să studiem afecțiunile exigențelor contemporaneității, cu complexitatea lor, asupra dimensiunilor esențiale ale stării de bine: sentimentul de fericire, acceptarea de sine, controlul ambianței sociale, capacitatea de autonomie, construirea relațiilor pozitive cu ceilalți, scopul și sensul vieții.

Perspectivile de viitor aduc cu sine provocări și oportunități unice. Cum putem adapta conceptele și practicile legate de starea de bine la evoluțiile societății? Cum să dezvoltăm strategii eficiente în contextul schimbărilor continue? Acestea sunt întrebările pe care le vom explora în detaliu, urmărind să identificăm modalități de a promova starea de bine într-o lume în transformare constantă.

Prin analiza complexă a literaturii de specialitate, a cercetărilor empirice și a tendințelor emergente, acest articol își propune să ofere o perspectivă holistică asupra stării de bine în contemporaneitate și să contureze direcții posibile pentru viitor. Într-o lume în care echilibrul dintre eficiență, inovație și bunăstare devine tot mai crucial, această cercetare contribuie la înțelegerea și promovarea stării de bine în contextul exigențelor cotidiene.

## Studiul analitic al literaturii științifice

Explicația teoretică a bunăstării subiective a fost oferită de diverse școli și curente din psihologie și filosofie, furnizând paradigme hedoniste care accentuează senzația de bine, confortul și plăcerea generală, sau paradigme eudemonice care văd realizarea satisfacției personale ca rezultat al creșterii, aspirației către fericire și atingerea scopurilor de viață [3]. Din ce în ce mai mulți specialiști sunt interesați de studiul aspectelor psihologice ale bunăstării emoționale sau ale stării de bine (wellbeing). O perspectivă dincolo de prosperitatea materială, percepția calității propriei vieți devine rezultatul unei „filtrări” a experiențelor trăite prin prisma unor scheme sau judecăți de valoare referitoare la ceea ce înseamnă satisfacție de viață (life satisfaction) și fericire (happiness).

Termenul „stare de bine” este des întâlnit, însă definirea acestuia este superficială. O analiză sistematică a literaturii a evidențiat variabilitatea definițiilor a stării de bine. Aceasta a fost cercetată într-o diversitate de contexte, grupuri de vârstă, culturi, comunități și țări, generând o gamă extinsă de definiții. Diversitatea rezultatelor complică procesul de comparare a concluziilor.

În cadrul cercetării științifice psihologice asupra stării de bine, au fost conturate două paradigme, care, deși par a fi diferite, prezintă puncte de intersecție în anumite domenii [5]. Perspectiva hedonistă asupra stării de bine susține că aceasta este identică cu plăcerea și fericirea [8].

Concepția alternativă *eudaimonistă* conceptualizează bunăstarea în termeni de dezvoltare a resurselor personale pentru atingerea unor performanțe superioare, acționând în conformitate cu potențialul [4] și experimentând dobândirea de scop sau semnificație în viață [9]. Abordările hedonistă și eudaimonistă se diferențiază prin utilizarea criteriilor subiective versus obiective în determinarea stării de bine psihologică. În timp ce abordarea hedonistică se concentrează pe trăirile pozitive subiective, cea eudaimonistă evidențiază experiențele dezvoltării și actualizării potențialului, considerate esențiale obiectiv pentru bunăstare [7]. Revista diferitelor teorii și modele surprinse în cercetarea empirică scoate în evidență o diversitate de perspective asupra stării de bine, care au fost prezentate detaliat într-o publicație realizată de Durayappah [2, p. 683].

În lucrarea „Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth” [6], Diener, cunoscut și sub numele de Dr. Fericire, sintetizează rezultatele cercetărilor sale desfășurate pe parcursul a 25 de ani, evidențiind patru componente ale fericirii:

- a) starea de bine psihologică, precum și atitudinile, scopurile și angajarea în muncă, sunt mai importante decât aspectul financiar;
- b) fericirea nu se rezumă doar la o stare subiectivă, ci reprezintă și o condiție benefică pentru relații, muncă și sănătate;
- c) așteptările realiste în privința fericirii sunt utile, deoarece nimeni nu poate experimenta fericirea în mod constant;
- d) elemente precum gândirea, atenția, interpretarea și memoria joacă un rol crucial în determinarea fericirii, contribuind la îmbunătățirea stării de bine psihologică a indivizilor.

Psihologia pozitivă a pus în evidență faptul că, pentru o perioadă îndelungată, specialiștii s-au concentrat predominant asupra aspectelor deficitare, vulnerabilității psihice și patologiei, neglijând cercetarea factorilor care contribuie la menținerea stării psihice de bine. În explorarea semnificațiilor stării de bine, Carol Ryff a conturat șase dimensiuni distincte:

- Autoacceptarea (selfacceptance) – reprezintă evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;
- Stăpânirea mediului (environmental mastery) – reflectă capacitatea de a gestiona propria viață, precum și ceea ce o înconjoară;
- Autonomia – înseamnă capacitatea de autodeterminare și rezistența față de presiunile sociale, exprimându-se prin capacitatea de a gândi și acționa în mod independent;
- Relațiile pozitive – implică relații interpersonale armonioase, care reflectă disponibilitatea de a ține cont de nevoile celorlalți;
- Creșterea personală (personal growth) – evidențiază deschiderea față de experiențe noi, reflectând nevoia de autodezvoltare;
- Scopul/Sensul în viață (purpose in life) – înseamnă conștientizarea semnificației scopului și sensului propriei vieți [9].

Cercetările realizate de Ryff, Singer și colaboratorii au subliniat faptul că nivelele ridicate ale stării subiective de bine corelează cu o circulație neuroendocrină îmbunătățită, reducerea riscurilor cardiovasculare și o funcționalitate imunitară optimă [10, p.13].

Psihologia pozitivă și cercetările părintelui acesteia, Martin Seligman [11], evidențiază că oamenii ating starea de bine, caracterizată prin un nivel ridicat de împlinire personală și profesională, în prezența celor cinci elemente de bază, structurate în cadrul modelului P.E.R.M.A [idem].

Modelul P.E.R.M.A reprezintă un acronim în limba engleză al unui model teoretic descriptiv al stării de bine. A fost elaborat de Martin Seligman, un pionier al psihologiei pozitive, și identifică cinci componente esențiale care contribuie la bunăstarea psihologică și la o viață înfloritoare [idem].

Este esențial să subliniem că starea de bine este strâns legată de coeficientul emoțional, care influențează calitatea vieții unei persoane în aspecte precum sănătatea, starea materială, accesul la educație sau servicii sociale de calitate, satisfacția față de viață, potențialul de dezvoltare, sănătatea mentală și calitatea relațiilor sociale. Prin urmare, modificările în stilul de viață și utilizarea intensivă a factorilor de fericire, cum ar fi relațiile sociale pozitive, satisfacțiile profesionale, activitățile recreative plăcute, resursele financiare, educația, credința și formularea și urmărirea obiectivelor relevante pentru valorile și credințele personale, sunt considerate căi solide pentru creșterea stării de bine a unei persoane.

Starea de bine a fost definită prin trăsăturile individuale ale unei stări inerent pozitive, cum ar fi fericirea, și este plasată pe un continuum de la aspecte pozitive la cele negative, precum autoaprecierea, nivelul de trai, absența stărilor de depresie sau interacțiunile sociale în cadrul unui colectiv.

Componentele stării de bine includ:

- a. Acceptarea de sine: o atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, precum și o percepție pozitivă a experiențelor și viitorului.
- b. Relații pozitive cu ceilalți: încredere în oameni, sociabilitate, nevoia de a primi și oferi afecțiune, atitudine empatică, deschidere și căldură.
- c. Autonomie: independență, hotărâre, rezistență la presiunile grupului, evaluarea personală conform standardelor individuale, și o preocupare moderată pentru așteptările și evaluările celorlalți.

d. Control: sentiment de competență și control personal asupra sarcinilor, crearea de oportunități pentru a satisface nevoile personale, și luarea deciziilor conforme cu valorile proprii.

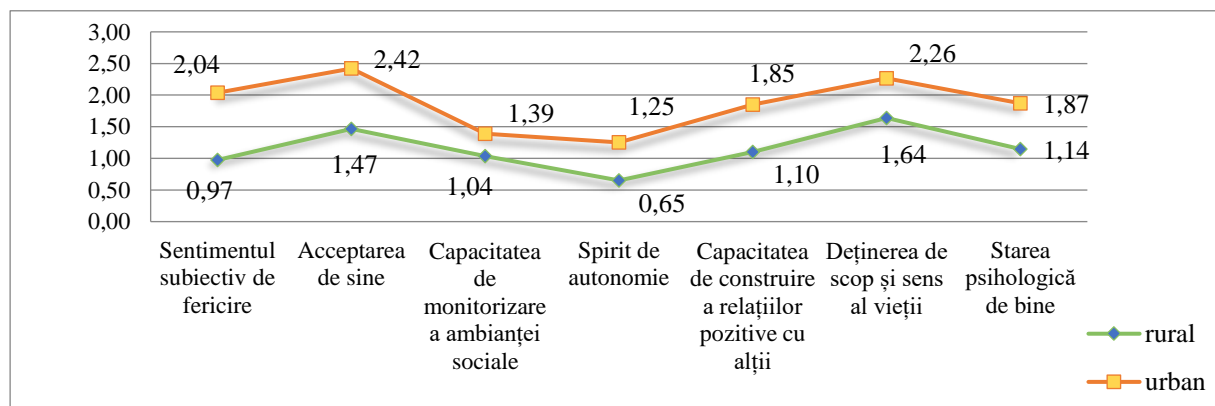
e. Sens și scop în viață: orientare către scopuri pe termen mediu și lung, experiența pozitivă a trecutului, bucuria prezentului și relevanța viitorului, convingerea că merită implicarea, și curiozitate [1, p. 22].

Este evident că starea noastră de spirit și starea de bine sunt parțial influențate de trecut și de factorii fizici, însă restul rămâne în sfera responsabilității noastre. Felul în care percepem lucrurile și modul în care gestionăm aspectele vieții noastre, precum și influența emoțiilor și sentimentelor asupra noastră, sunt determinante. Relațiile noastre cu cei din jurul nostru joacă, de asemenea, un rol crucial în starea noastră de bine.

### Cercetarea experimentală

Pentru evaluarea stării psihologice de bine, am aplicat Chestionarul pentru măsurarea stării psihologice de bine (CSPB). Acest chestionar cuprinde 30 de întrebări, câte 5 pentru fiecare din cele șase dimensiuni relevante pentru definirea bunăstării psihologice: sentimentul de fericire, acceptarea de sine, controlul asupra ambianței, capacitatea de autonomie, relațiile pozitive cu ceilalți, și scopul și sensul vieții. Întrebările sunt formulate utilizând o scară de răspuns de tip Likert, cu 7 trepte, variind de la -3 la 3.

Rezultatele denotă scoruri înalte. Astfel, cele mai înalte scoruri au fost înregistrate la asemenea dimensiuni ale stării psihologice de bine, precum deținerea de scop și sens al vieții (2,26p.), acceptarea de sine (2,42p.) și sentimentul subiectiv de fericire. De asemenea, la un nivel destul de înalt au fost înregistrate scoruri la dimensiunile precum: capacitatea de monitorizare a ambianței sociale (1,25p.) și capacitatea de construire a relațiilor pozitive cu alții. Scorul pentru aprecierea generală a stării de bine psihologic este de 1,87p., mai sus de medie. Acceptarea de sine reprezintă în acest caz punctul de referință major pentru experiența bunăstării.



**Figura 1. Valorile atribuite stării de bine a subiecților din mediul rural și urban (puncte)**

Prin următoarele calcule am intenționat să identificăm dacă există o diferență semnificativă între dimensiunile stării de bine la preadolescenții din mediul rural și cel urban. Analizând fig. 1. constatăm că valorile atribuite stării de bine sunt mult mai înalte în mediul urban decât în cel rural. Diferențele semnificative care se atestă la dimensiunile stării de bine constituie: sentimentul subiectiv de fericire (-1,07p.); acceptarea de sine (-0,95p.); capacitatea de monitorizare a ambianței sociale (-0,35p.); spiritul de autonomie (-0,6p.); capacitatea de construire a relațiilor pozitive (-0,75p.); deținerea scopului și sensului vieții (-0,62p.). În

dependență de aceste rezultate putem afirma că cele mai mari decalaje sunt înregistrate la dimensiunile stării de bine psihologic precum: sentimental subiectiv de fericire și acceptarea de sine. În ceea ce privește starea psihologică de bine, la subiecții din mediul rural scorul este de 1,14p., iar la cei din mediul urban scorul este de 1,87p..

### **Reflecții și concluzii**

Diferențele în starea de bine psihologică între subiecții din mediul urban și cei din mediul rural pot fi influențate de mai mulți factori intrapersonali, socio-culturali, economici și de mediu. Existența unei stări de bine psihologice mai ridicate la subiecții din mediul urban comparativ cu cei din mediul rural poate avea diverse semnificații.

Una dintre acestea constituie accesul la resurse și oportunități oferite în mediul social. Mediul urban oferă adesea o mai mare accesibilitate la resurse și oportunități, cum ar fi serviciile medicale, educaționale, culturale și de recreere, dar satisfacția generală a necesităților și dorințelor individuale, contribuie la o starea de bine mai înaltă.

Starea de bine depinde și de oportunități de angajare, care au un grad mai înalt de oferte și oportunități de angajare și carieră în mediul urban în comparație cu cel rural. Un loc de muncă satisfăcător poate contribui semnificativ la starea de bine, conferind un sentiment de realizare și siguranță financiară.

Diversitatea culturală în prezent constituie un segment esențial în comprehensiunea și evaluarea stării de bine a persoanelor din mediul urban și rural. Această diversitate reflectă un amestec complex de valori, tradiții, obiceiuri și stiluri de viață ce influențează semnificativ percepțiile și experiențele individuale.

În contexte urbane diversitatea culturală este mai evidentă și mai pronunțată, interacțiunile interculturale contribuie la dezvoltarea unei perspective mai bogate asupra lumii și la îmbogățirea vieții comunitare. Astfel, expunerea la diferite culturi oferă oportunități de învățare și schimb de experiențe, susținând și dezvoltând starea de bine psihologică.

În mediul rural, diversitatea culturală rămâne a fi percepută într-un mod diferit, mai ales în comunitățile mai omogene. Totuși, chiar și în aceste contexte, tradițiile locale, valorile transmise din generație în generație și interacțiunile cu diverse grupuri joacă un rol semnificativ în conturarea percepției individuale asupra stării de bine.

Este important să abordăm diversitatea culturală cu sensibilitate și deschidere în eforturile noastre de a înțelege starea de bine în ambele medii. Încurajarea dialogului intercultural și promovarea unei aprecieri a diversității contribuie la dezvoltarea unui mediu favorabil pentru îmbunătățirea stării de bine a comunităților, indiferent de mediul în care acestea se află.

O altă semnificație se referă la nivelul de a trăi. În societatea contemporană diversitatea culturală și condițiile de trai constituie aspect important în conturarea stării de bine a subiecților din diferite medii, influențându-le percepția asupra vieții și sănătatea mentală. Ca și o perspectivă de viitor este importantă explorarea în detaliu a influențelor mediului înconjurător și contextelor culturale asupra stării de bine a oamenilor. Mediul urban are adesea un nivel de trai perceput mai ridicat, cu mai multe facilități și confort. Infrastructura dezvoltată, locuințele moderne și alte facilități influențează pozitiv percepția asupra vieții și, implicit, starea de bine.

Condițiile de trai și sănătate reprezintă factori esențiali în modelarea stării de bine a ființei umane, având un impact semnificativ asupra percepției vieții acestora. Acești doi



parametri sunt interconectați și pot influența reciproc, contribuind la dezvoltarea unei stări psihologice pozitive sau, dimpotrivă, la apariția unor dificultăți și disconfort.

Dintr-o perspectivă, condițiile de trai în mediul urban includ accesul la infrastructură modernă, cum ar fi serviciile publice, educația, locuința, transportul și facilitățile recreative. Un nivel ridicat al acestor factori contribuie la o percepție mai bună a stării de bine, oferind rezidenților posibilitatea de a-și satisface nevoile și aspirațiile.

Din alt punct de vedere, mediul rural aduce cu sine caracteristici specifice, cum ar fi legătura strânsă cu natura, comunitatea solidară și tradițiile bine întreținute. Conform celor menționate, accesul la anumite servicii și facilități moderne este în unele cazuri mai limitat în mediul rural comparativ cu mediul urban, ceea ce influențează percepția stării de bine.

Sănătatea reprezintă un element crucial pentru starea de bine generală. Accesul la servicii medicale, nivelul de îngrijire medicală, stilul de viață și factorii de mediu contribuie la menținerea sănătății individuale. Atât mediul urban, cât și cel rural, aduc provocări distincte în acest sens, iar abordarea integrată a acestor aspecte participă la îmbunătățirea stării de bine a comunităților. Înțelegerea complexă a condițiilor de trai și sănătate în mediul urban și rural oferă perspective semnificative asupra factorilor care modelează starea de bine a persoanelor și a societății în întregime.

Este important să subliniem că aceste diferențe în deosebi din perspectiva exigențelor contemporaneității nu sunt absolute și pot varia în funcție de diverse contexte socio-culturale și economice ale fiecărui mediu urban sau rural în parte. Studiile specifice și cercetările sociologice pot furniza o înțelegere mai detaliată a acestor diferențe și a factorilor care le influențează.

### **Bibliografie**

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Ed. a III-a. Cluj-Napoca: ASCR, 2011.
2. BLANCHFLOWER, D. G., OSWALD, A. J. Is wellbeing U-shaped over the life cycle? In: *Social Science & Medicine*, 2008. pp. 1733–1749
3. BOŠKOVIĆ, M., ŠENDULAJENGIĆ, V. (2008). Mental health as eudaimonic wellbeing? In: *Psychiatria Danubina*, 2008, Dec. 20(4): pp.452–455.
4. Curriculum Național. Învățământ primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2018.
5. DECI, E. L., RYAN, R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, (2008) 9: pp.1-11.
6. DIENER, E., DIERNER R.-B. *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Blackwell: Oxford, 2008.
7. KAGAN, S. The limits of well-being. In: E. F. Paul, F. D. Miller, Jr., & J. Paul (Eds.). *The good life and the human good*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. pp.169-189.
8. KAHNEMAN, D., DIENER, E., SCHWARZ N. *Well-being: The foundations of hedonicpsychology*. New York: Russell-Sage Foundation, 1999. 605 p.
9. RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. pp.1069-1081.
10. RYFF, C.D., SINGER B:H. Knowthy self and become what you are. A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008, no.9, pp. 13-39.
11. SELIGMAN, M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: AtriaBooks, 2011. ISBN 978-1-4391-9076-0.

## DIMINUAREA STRESULUI LA CADRELE DIDACTICE

### REDUCING STRES AT TEACHERS

Iulia Racu, dr. hab., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-9096-7121

[racu.iulia@upsc.md](mailto:racu.iulia@upsc.md)

CZU: 159.944:37.011.31

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p42-46

#### Abstract

The stress is one of the most studied problem in contemporaneous science, especially in psychology. Stress is characteristic for all ages, sexes and professions. Nowadays, teaching career and teachers are affected by stress. The article presents the results of stress and stress reducing at teachers. In constative research we included 100 teachers and in formative: 22 teachers. As results for study of stress manifestation and its reduction we can mention that: 22% of teachers shows a high level of stress. In stress situation teachers chooses dezadaptative strategies such as mental disengagement, denial, avoiding activities, behavioural disengagement and suppression of competing activities. Teachers with high level of stress were included in program of psychologic interventions orientated on stress diminishing. After the program teachers presents a lower level of stress and prefer more efficient coping strategies.

**Key-words:** stress, coping strategies, emotional intelligence, psychological interventions, teachers

Un fenomen controversat și intens studiat în științele contemporane este stresul. Termenul de stres a fost introdus de medicul, H. Selye, care îl utilizează pentru a desemna un șir de reacții și comportamente ale organismului față de o acțiune externă exercitată asupra sa de către un ansamblu de agenți cauzali: fizici (traumatisme, arsuri, etc.), chimici, biologici (infecții), precum și psihici ce trage după sine o serie de modificări morfo-funcționale [apud 1, apud 5, apud 7, 8]. Tot, H. Selye, menționează că stresul poate avea și efecte benefice. Uneori stresul poate crește performanța [8].

Actualmente în psihologie, stresul este definit ca o stare fizică și emoțională care poate fi provocat de la o situație sau de la un gând care cauzează: furie, frustrare, anxietate, neliniște și nevrozitate și reprezintă modul de răspuns al organismului la aceste provocări. Stresul persistent și în exces are un impact nefast și poate afecta sănătatea fizică și bunăstarea psihoemoțională a individului [1, 3, 4, 6].

Se consideră că stresul este o caracteristică indispensabilă a secolului în care trăim, care se întâlnește la toate vârstele, sexele, în toate profesiile și în special în țările industrializate [6].

Munca este importantă în viața fiecărui om cu potențial formator major, dar în același timp prezintă și o sursă semnificativă de stres cu repercusiuni atât asupra persoanei, cât și asupra instituției și organizației din care acesta face parte.

O profesie solicitantă, mai ales în contextul noilor realități sociale, ce implică multiple responsabilități este cea de cadru didactic. Stresul experimentat de cadru didactic va afecta performanța acestuia precum și elevii. Cei din urmă vor resimți consecințele stresului trăit de cadre didactice la nivel fizic, cognitiv și psihosocial [2].

Cele descrise ne-au motivat să realizăm o cercetare constatativă a stresului, strategiilor de coping și a inteligenței emoționale la cadrele didactice. În eșantionul de cercetare am inclus 100 de cadre didactice dintr-un liceu din municipiul Chișinău. A fost posibil să evidențiem manifestarea stresului, a strategiilor de coping predominante și a inteligenței emoționale la cadrele didactice prin administrarea următoarelor teste și scale: *Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe*, *Scala de coping COPE de Carver* și *Testul pentru inteligența emoțională de D. Goleman (adaptat de M. Roco)* [4].

Rezultatele pentru stres, strategiile de coping și inteligența emoțională la cadrele didactice pot fi vizualizate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Frecvențele pentru stres, strategiile de coping și inteligență emoțională la cadrele didactice**

<i>Dimensiunile investigate</i>	<i>Frecvența</i>
Stres	22% nivel grav
Coping-ul activ	31%
Planificarea	28%
Acceptarea	16%
Pasivitatea mentală	10%
Suport social-emoțional	10%
Negarea	9%
Reinterpretarea pozitivă	9%
Reținerea de la acțiune	8%
Descărcarea emoțională	5%
Pasivitate comportamentală	5%
Eliminarea acțiunilor concurente	4%
Suport social-instrumental	4%
Inteligență emoțională	9% sub mediu

Cu îngrijorare vom consemna că 22% din cadrele didactice demonstrează nivel grav de stres. Considerăm că acest nivel are impact și consecințe negative atât pe termen scurt cât și pe termen lung. Stresul afectează viața personală și activitatea profesională a cadrelor didactice și determină emoții și sentimente în continuă alternare, atitudine nestatornică față de sine, față de lumea înconjurătoare și față de toate activitățile în care sunt implicați aceștia. Starea generală a organismului va avea de suferit prin: fatigabilitate, insomnii și lipsa poftei de mâncare. În plus, la cele deja evidențiate vom mai enumera prezența gândurilor sumbre și triste, dezorganizare, depunerea unui efort mai mare pentru obținerea rezultatelor și performanțelor, neîncredere în sine, adaptare defectuoasă la schimbări, burnout, nemulțumire, anxietate, nevrozitate și stări depresive [4].

În ceea ce privește strategiile de coping cadrele didactice aleg cel mai frecvent: coping-ul activ (31%) și planificarea (28%). Totodată evidențiem că aproape 40% din cadrele didactice preferă strategii de coping defectuoase cum ar fi: pasivitate mentală (10%), negarea (10%), reținerea de la acțiune (8%), pasivitate comportamentală (5%) și eliminarea acțiunilor concurente (4%) [4].

9% din cadrele didactice dau dovadă de nivel sub mediu de inteligență emoțională. Pentru aceste cadre didactice este specific o capacitate modestă de recunoaștere și gestionare a propriilor emoții și sentimente, precum și a celorlalți. Evidențiem la ei o nestăpânire de sine accentuată și reacții negative, dezadaptative și conflictuale. Alături de cele enumerate, vom mai adăuga și relații interpersonale dezarmonioase, inefficiente, lipsite de compasiune și empatie.

Conform rezultatelor expuse mai sus, considerăm important să includem cadrele didactice într-un program de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului. Astfel în experimentul formativ au participat 22 de cadre didactice cu nivel mediu și grav de stres: 11 în grupul experimental și 11 în grupul de control.

Programul de intervenții psihologice a fost fundamentat pe câteva principii concrete: *principiul unității diagnosticului și corecției, principiul activismului, principiul parteneriatului în comunicare, principiul valorificării potențialului personalității, principiul dezvoltării competențelor emoționale, principiul veridicității informației și principiul confidențialității.*

Programul de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului a fost conceptualizat cu respectarea a câteva componente structurale: partea introductivă, partea fundamentală și partea de feedback și concluzii.

Programul de intervenții psihologice a cuprins 12 ședințe care au constat dintr-o varietate de de tehnici, de procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază.

În cele ce urmează vom descrie câteva tehnici din programul de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului la cadrele didactice.

*Activitatea de desen „Desenul stresului”*. Scop: eliminarea stresului și destinderea emoțiilor negative. Materiale: foi A4, creioane, carioci. Desfășurarea activității: Cadrele didactice vor fi rugați să-și imagineze că stresul și toate emoțiile negative sunt un monstru, după care vor trebuie sa-l deseneze. Se recomandă cadrelor didactice să așeze în desen toate frustrările și trăirile negative. Când desenul este gata, cadrele didactice îl vor rupe în bucăți mici și le vor arunca.

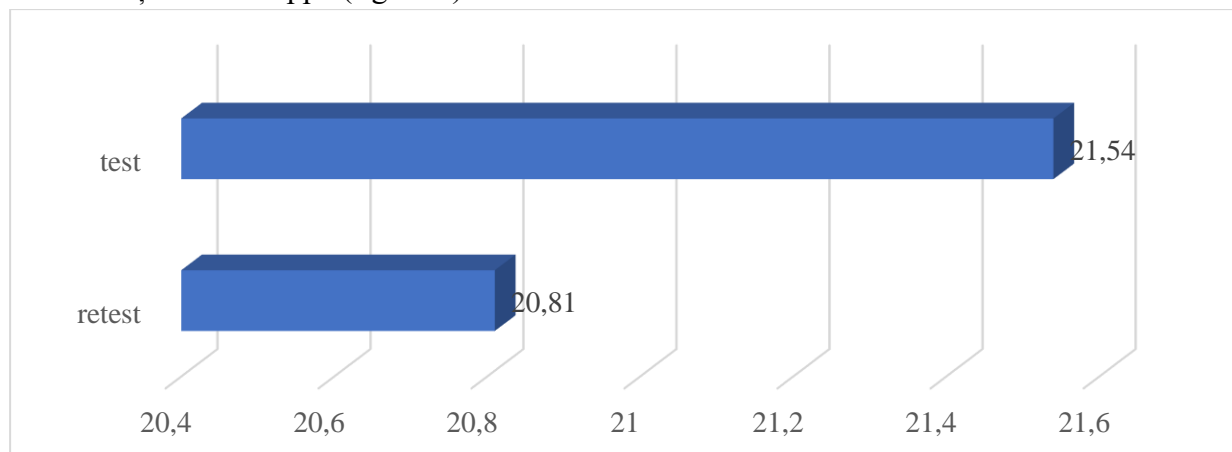
*Activitatea „Buretele”*. Scop: detensionarea, eliminarea surselor de stres. Desfășurarea activității: Cadrele didactice vor fi rugați să-și imagineze un tablou pe care sunt enumerate toate problemele și sursele de stres. La inspirarea pe nas, mâinile se ridică orizontal. Cu respirația blocată cadrele didactice vor face mișcări de parcă ar șterge ceea ce este scris pe tablou. După expirare pe gură, mâinile vor cobori de-a lungul corpului.

*Activitatea „Consecințele resimțirii stresului”*. Scop: conștientizarea consecințelor resimțirii stresului. Materiale: foaie cu tabelul de mai jos. Desfășurarea activității: Cadrele didactice vor primi următorul tabel pe care îl vor completa. Apoi fiecare va verbaliza ce a scris. Activitatea se finisează cu discuții.

Stres	Consecințe pozitive (beneficii)	Consecințe negative (dezavantaje)
Pe termen scurt		
Pe termen lung		

Pentru a evalua eficiența programului de intervenții psihologice precum și modificările în modul de manifestare a stresului, a strategiilor de coping și a inteligenței emoționale la cadrele didactice am aplicat repetat testele și scalele din etapa experimentului de constatare: *Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwarts și R. Schweppe, Scala de coping COPE de Carver și Testul pentru inteligența emoțională de D. Goleman (adaptat de M. Roco)*.

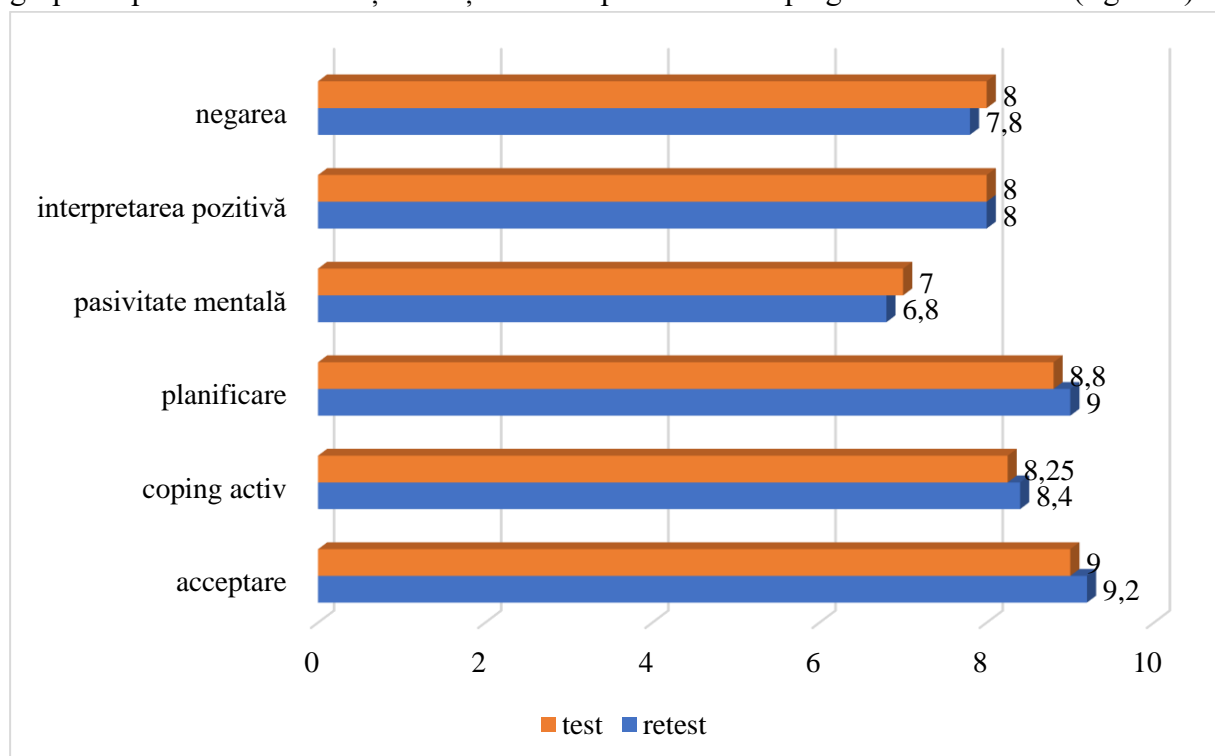
Vom demara prezentarea rezultatelor pentru stres la cadrele didactice din grupul experimental în situația test și retest conform Testului Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwarts și R. Schweppe (figura 1).



**Figura 1. Mediile pentru stres la cadrele didactice din grupul experimental test și retest**

Testarea repetată a cadrelor didactice după implementarea programului de intervenții psihologice ne permite să evidențiem următoarele medii pentru stres: pentru situația test observăm media 21,54 (u.m.), în timp ce pentru retest atestăm o medie mai mică de: 20,81 (u.m.). Conform analizei statistice a rezultatelor pentru stres după testul Wilcoxon identificăm diferențe semnificative între rezultatele cadrelor didactice din grupul experimental test și situația retest ( $T=6$ ,  $p \leq 0,01$ ). Vom puncta aici că cadrele didactice după participarea la programul de intervenții psihologice demonstrează schimbări în starea lor fizică și cea psihologică, dezvoltându-și resursele interioare, îmbunătățindu-și abilitățile și deprinderile de control și gestionare al emoțiilor și situațiilor stresante.

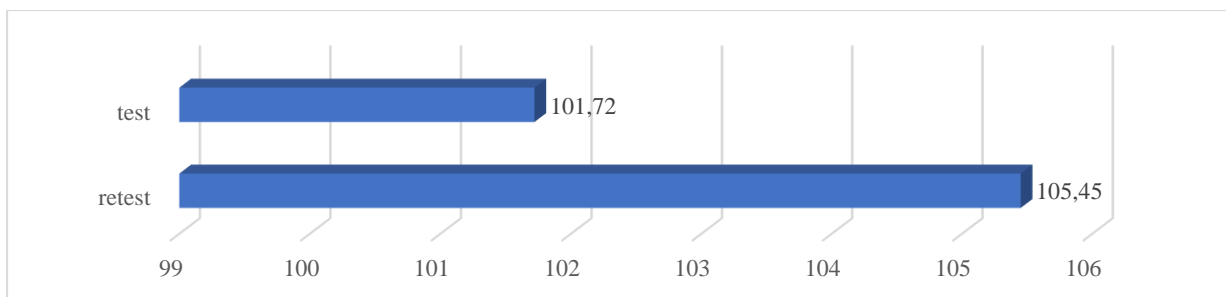
În continuare vom ilustra rezultatele pentru strategiile de coping la cadrele didactice din grupul experimental în situația test și retest după Scala de coping COPE de Carver (figura 2).



**Figura 2. Mediile pentru strategiile de coping la cadrele didactice din grupul experimental test și retest**

Analizând mediile pentru strategiile de coping la cadrele didactice din grupul experimental test și grupul experimental retest vom constata că: pentru interpretarea pozitivă media cadrelor didactice rămân a fi neschimbate (8 u.m. – grupul experimental test / retest), o micșorare a mediilor la strategiile: negarea, și pasivitatea mentală se înregistrează pentru cadrele didactice din grupul experimental retest (7,8 u.m. și 6,8 u.m.). O creștere a mediilor pentru strategiile: planificare, coping-ul activ și acceptare (9 u.m., 8,4 u.m. și 9,2 u.m. – grupul experimental retest). Deși ca consecință a programului de intervenții psihologice atestăm o diminuare și o creștere a mediilor la câteva strategii, modificările înregistrare nu sunt semnificative statistic. Considerăm că cadrele didactice trebuie incluse în programe de intervenții psihologice mai de durată.

Împreună cu stresul și strategiile de coping am studiat mediile pentru inteligență emoțională la cadrele didactice din grupul experimental test și retest (Testul pentru inteligență emoțională de D. Goleman (adaptat de M. Roco).



**Figura 3. Mediile pentru inteligența emoțională la cadrele didactice din grupul experimental test și retest**

Conform mediilor expuse în figura 3 vom menționa că cadrele didactice din grupul experimental retest prezintă o medie mai mare (105,45 u.m.), în timp ce până la programul de intervenții psihologice media lor era de 101,72 (u.m.). Statistic după testul Wilcoxon atestăm diferențe semnificative pentru inteligența emoțională între rezultatele cadrelor didactice din grupul experimental test și cei din grupul experimental retest ( $T=0$ ,  $p \leq 0,01$ ). Vom explica modificările în inteligența emoțională a cadrelor didactice prin activitățile programului de intervenții psihologice orientate la: dezvoltarea și optimizarea abilităților asociate cu monitorizarea și utilizarea constructivă a propriilor emoții, precum și alegerea comportamentelor active, curajoase și perseverente și controlului modului de a gândi pozitiv și optimist.

În concluzii pentru cele expuse vom formula următoarele constatări: 22% din cadre didactice manifestă nivel grav de stres. Pe lângă strategiile de coping eficiente (coping-ul activ și planificarea), un număr mare din cadrele didactice recurg la strategii dezadaptative (pasivitate mentală, negarea, reținerea de la acțiune, pasivitate comportamentală și eliminarea acțiunilor concurente). Cu referire la inteligența emoțională vom menționa că 9% din cadrele didactice dau dovadă de nivel sub mediu al inteligenței emoționale.

Cadrele didactice ce au fost incluse în program de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului prin dezvoltarea abilităților de control și gestionare a emoțiilor și situațiilor stresante și problematice, formarea și optimizarea comportamentelor eficiente, pozitive și armonioase prezintă modificări în nivelul de manifestare a stresului, în strategiile de coping și în inteligența emoțională.

#### Bibliografie

1. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară. 1998. 120 p. ISBN 973-9354-35-1.
2. COSMOVICI A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom. 1998. p. 301. ISBN: 973-683-048-9.
3. COSNIER, J., *Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor*. Tr. de E. Gazan. Iași: Polirom. 2002. 196 p. ISBN-978-973-46-0681.
4. RACU, IU., CIOCA, D. Studiul stresului și a strategiilor de coping la cadrele didactice. În: *Dinamica schimbării și cultura organizațională a viitorului: Materialele conferinței naționale științifice cu participare internațională*. Chișinău: Print-Caro. 2023. p.133 – 140. ISBN 978-9975-165-83-9.
5. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. Tr. de L. Gavrilu. București: Univers Enciclopedic Gold, 2000. 352 p. ISBN 9789739243254.
6. STANCIU, M., Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2023. 236 p. C.Z.U: 159.922.8(043.3)
7. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel. 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
8. SELYE, H. *The stress of life*. New York: Mc Graw Hill Education. 1978. 516 p. ISBN 978-0070562127.

**Notă:** Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, *Cifrul*: 20.80009.1606.10.

# INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ÎN ACTIVITATEA MANAGERIALĂ

## EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MANAGERIAL ACTIVITY

**Elena RUSU**, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
[ORCID: 0009-0000-0801-6451](https://orcid.org/0009-0000-0801-6451)  
[elenarusu003@gmail.com](mailto:elenarusu003@gmail.com)

CZU: 159.942:37.07

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p47-51

### Abstract

Emotional intelligence provides the manager with the correct management of emotions and feelings, develops the ability to choose the way to express a certain situation, which for managerial activity has an extreme value. Managers in whom emotional intelligence is well developed will be able to create an environment of trust and honesty, in which reason and competitiveness dominate, establishing positive interpersonal relationships and mastering both their own emotions and those of others.

**Key-words:** Emotional intelligence, managers, managerial activity, self-regulation, self-awareness, motivation, empathy, social skills

Orice activitate profesională cere nemijlocit implicarea inteligenței emoționale, în acest sens nu face excepție nici activitatea managerială. Dacă ținem cont de complexitatea activității manageriale, de numeroasele provocări și aspecte uneori cu totul neașteptate care trebuie rezolvate, înțelegem de ce este necesar ca orice manager să dețină un nivel apreciabil de inteligență emoțională.

Inteligența emoțională contează enorm de mult în activitatea managerială, reprezentând o dimensiune importantă, un imperativ actual și valoros, un element critic pentru un manager eficient, determinând în mare măsură succesul sau eșecul activității manageriale. Inteligența emoțională poate prezice o carieră satisfăcătoare și un leadership eficient.

*Inteligența emoțională* este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale sau profesionale, iar finalitatea ei constă în atingerea scopurilor, cu minim de conflicte intrapersonale și interpersonale. [5, p. 9]

*Inteligența emoțională* constituie ansamblul de abilități și capacități de gestionare a emoțiilor proprii și ale celorlalți, de comunicare și relaționare interpersonală productivă. Un nivel ridicat al inteligenței emoționale, este întotdeauna asociat cu existența unor bune abilități de comunicare, relații interpersonale consecvente și durabile, cooperare productivă, empatie, abilități de a controla și regla stările emoționale proprii și ale celorlalți etc. Astfel, aspectele esențiale ale inteligenței emoționale cum ar fi: încrederea în sine, optimismul, autocontrolul, perseverența, gestionarea emoțiilor, empatia, relații interpersonale bune - conferă managerului capacitatea de a avea încredere în activitatea sa managerială, asigurându-i o reușită și performanță sigură.

Obișnuința de a raporta totul la gândire, intelectualizând orice, acordând prioritate cunoștințelor, a dus la ignorarea nejustificată a inteligenței emoționale, nedându-ne seama că anume aceasta determină în mare măsură comportamentul managerului în activitate. Chiar dacă managerii se descurcă bine în orice situațiile, dacă nu-și pot organiza corect inteligența emoțională, nimic din ceea ce fac nu va funcționa eficient. Iată de ce, managerii în activitatea sa, ar trebui să se bazează nu doar pe strategii, viziuni și idei, dar și pe inteligența emoțională.

Valoarea inteligenței emoționale în activitatea managerială a fost complet neglijată mult timp, actualmente însă, tot mai mult începe să se contureze ca o resursă importantă pentru succesul și performanța activității manageriale.

Conjugând mai multe cercetări cu rezultatele obținute până acum pe dimensiunile managementului educațional și inteligenței emoționale, remarcăm schimbări considerabile în activitatea managerială. Actualmente, managerii instituțiilor sunt apreciați după un nou etalon în care inteligența emoțională este predominantă, reprezentând un predictor important și valoros al succesului managerial, evocându-se raționamentul, că inteligența emoțională are un rol adesea hotărâtor în realizările din activitatea managerială.

În acest context, cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan menționează: „Inteligența emoțională reprezintă, de fapt, o metacapacitate, de care depind maniera și eficiența cu care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (IQ) cât și alte capacități” [1, p. 57].

John D. Mayer și Peter Salovey caracterizează inteligența emoțională ca fiind: „abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente și emoții, cât și pe ale altora, de a le diferenția și de a le folosi în scopul călăuzirii și acțiunii”. [apud: 3, p. 61] În opinia lor, unii oameni sunt mai pricepuți în identificarea emoțiilor proprii și a celor din jur, precum și în rezolvarea problemelor ce au conotații emoționale, detectând ușor părțile tari și cele defectuoase, rămânând totodată neafecțați de stres, cu mult entuziasm și în jurul cărora tuturor le face plăcere să se afle.

Inteligența emoțională ca sursă redutabilă în activitatea managerială este susținută și de S. J. Stein și H. E. Book care accetuiază considerentul că: „indiferent cât am fi de deștepți, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă rezistență la emoții și stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem. [7, p. 5]

Cel care a consemnat, prin studiile sale, o schimbare fundamentală a conceptului de inteligență emoțională, menționând că anume inteligența emoțională este dominantă într-o activitate și nu atât cunoștințele, este D. Goleman. Această idee este confirmată și prin moto-ul cărții lui D. Goleman „Inteligența emoțională” (1995) exprimat prin citatul lui Aristotel: „Oricine poate deveni furios – e simplu. Dar să te înfurii pe cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie și cum trebuie – nu este deloc ușor.” [4, p. 19].

D. Goleman atestă faptul unor schimbări considerabile în regulile muncii, și în special a activității manageriale, menționând că în prezent se judecă după un nou etalon, unde prioritar nu mai este atât inteligența generală sau academică (IQ), dar inteligența emoțională, comportamentul emoțional manifestat.

Noul criteriu pune accentul pe însușirile emoționale ale managerului, cum ar fi: inițiativa, empatia, adaptabilitatea, stabilirea relațiilor interpersonale cunoașterea și reglarea emoțiilor și sentimentelor, forța de convingere etc.

Potrivit lui D. Goleman, inteligența emoțională determină potențialul abilităților practice într-o activitate în baza a cinci componente semnificative:

- *Autoreglarea* – abilitatea de a controla și regla propria stare emoțională;
- *Conștiința de sine* – cunoașterea și înțelegerea emoțiilor și sentimentelor proprii;
- *Motivația* – dirijarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea anumitor scopuri;
- *Empatia* – identificarea și explicarea emoțiilor și sentimentelor celorlalți;
- *Abilități sociale* - stabilirea relațiilor cu ceilalți. [apud: 5, p. 25]



Aceste componente, în aprecierea lui D. Goleman, oferă o oportunitate de a face un bilanț al punctelor forte și de a identifica calitățile necesare activității. Toate cele cinci componente structurale sunt legate într-un sistem complex. Măsura în care una sau mai multe dintre aceste componente sunt prezente, determină dacă oricare dintre ele poate fi utilizată în mod eficient. Cu alte cuvinte, există un sistem de bază (*inteligenta emoțională*) care le integrează pe toate. Prin urmare, folosirea emoțiilor în modul în care ni se pare de cuviință (*autoreglarea*) este o atitudine bazată pe propria noastră cunoaștere (*conștiința de sine*). Similar cei care își pot identifica emoțiile și sentimentele (*conștiința de sine*) sunt capabili să le identifice și pe ale celorlalți (*empatie*). A fi capabil să stabilești relații cu alții, în mod sincer, nu superficial (*abilități sociale*), este cu siguranță o funcție cuprinsă în toate celelalte laturi. Iar *conștiința de sine*, dă putere ca prin *motivație* de a realiza ceva.

Aceste cinci componente structurale ale inteligenței emoționale sunt semnificative și se regăsește printre constituentele profesiogramei managerului, iar nivelul dezvoltării inteligenței emoționale indică descriptorii performanței în activitatea managerială.

În mod deosebit, D. Goleman accentuează importanța inteligenței emoționale pentru activitatea managerială, contribuind esențial la promovarea și dezvoltarea competențelor emoționale specific activității, printre acestea sunt:

- autoevaluarea emoțională corectă;
- perceperea adecvată a emoțiilor proprii și ale celorlalți;
- gestionarea conflictelor;
- manifestarea empatiei;
- rezistența la stres;
- stabilirea relațiilor interpersonale pozitive, etc. [apud: 6, p. 42]

*Inteligenta emoțională* este o componentă a *competenței emoționale* a managerului.

*Competența emoțională*, fiind *rezultanta* sporirii *inteligenței emoționale*.

Inteligenta emoțională determină *potențialul* de abilități și capacități ale managerului în gestionarea emoțiilor proprii și ale celorlalți, de comunicare managerială și relaționare interpersonală eficientă. Competența emoțională arată *cât de mult* din acest potențial a acumulat managerul sub forme de abilități și capacități aplicabile practic.

Ca rezultat al inteligenței emoționale, care include abilități intrapersonale și interpersonale, competența emoțională a unui manager se prezintă drept:

- *sistem de convingeri privind importanța disciplinării comportamentului afectiv;*
- *spectru variat al cunoștințelor despre viața afectivă;*
- *ansamblul de capacități/abilități ce permit gestionarea adecvată a emoțiilor și integrarea cu succes în activitatea managerială.*

Aplicațiile caracteristice la baza cărora stă inteligența emoțională și spre care s-ar conveni să se pretindă într-o activitate managerială trebuie să includă:

- ***dezvoltarea carierei*** – deținerea unei mentalități sănătoase, aprecierea adecvată și echilibrată a acțiunilor și stărilor sale emoționale, valorificarea rezonabilă a cunoștințelor, emoțiilor și statutului său social;
- ***dezvoltarea abilităților manageriale*** – stăpânirea abilităților de control, corectitudine și persuasiune, de comunicare eficientă intra și interpersonală, capacități de gestionare corectă a conflictelor și situațiilor social-emoționale dificile;

▪ **dezvoltarea abilităților lucrului în echipă** – posedarea conștiinței sociale, a responsabilității colective, a empatiei, a capacităților de cooperare, activism, aptitudini de a stabili și menține relații interpersonale propice cu cei din jur. [5, p. 42]

Toate acestea pot fi realizate în activitatea managerială numai cu o bună cunoaștere a emoțiilor personale și ale celorlalți sau, mai bine spus, cu o inteligență emoțională dezvoltată.

Pentru a avea o imagine cât mai clară despre importanța și rolul inteligenței emoționale în activitatea managerială am aplicat Chestionarul „*Aprecierea rolului inteligenței emoționale în activitatea managerială*” pe un eșantion de 60 de subiecți - manageri școlari, cadre didactice, masteranzi la specialitatea Management și comunicare în instituțiile educaționale din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Opțiunea pentru aplicarea chestionarului a fost justificată prin aceea, că este o metodă de cunoaștere a opiniilor, atitudinilor, sentimentelor, preferințelor și a aspirațiilor celor investigați și, totodată, permite culegerea unei mari varietăți de informații într-un timp relativ scurt.

În urma analizei rezultatelor chestionării sau identificat atitudini și preferințe semnificative. Astfel, la întrebarea din chestionar „*Succesul activității manageriale depinde de inteligența sa emoțională*” – 83,3% (50) din cei chestionați au răspuns cu „Acord total”, 16,7% (10) au afirmat un „Acord parțial”, iar „Dezacord” - 0% (0). Observăm că totuși majoritatea respondenților apreciază importanța inteligenței emoționale în activitatea managerială.

La întrebarea „*Un nivel ridicat al inteligenței emoționale determină competențele manageriale mai dezvoltate?*” – 75% (45) au confirmat „Acord total”, iar 25% (15) au răspuns cu „Acord parțial”, „Dezacord” - 0% (0)

Cei chestionați cunosc foarte bine ce exprimă inteligența emoțională, astfel la întrebarea „*Inteligența emoțională are tangență directă cu motivația și modul în care managerul depășește situațiile dificile?*”, răspunsurile sau distribuit în felul următor: 70% (42) au declarat „Acord total”, 25% (15) au răspuns cu „Acord parțial” și doar 5% (3) dunt în „Dezacord”.

Pentru a identifica modul cum se realizează comunicarea managerială prin prisma inteligenței emoționale a fost enunțată întrebarea „*Între inteligența emoțională și abilitățile de comunicare ale managerului există o strânsă legătură?*”. Răspunsurile sau distribuit astfel: 66,7% (40) au confirmat un „Acord total”, 28,3% (17) au răspuns cu „Acord parțial”, iar în „Dezacord” au fost 5% (3).

Calitatea și valoarea deciziei luate în activitatea managerială depinde în mare măsură de inteligența emoțională. Iată de ce, a fost enunțată întrebarea „*Inteligența emoțională influențează deciziile manageriale*”, iar răspunsurile au fost următoare: - 81,7% (49) au afirmat un „Acord total”, 18,3% (11) au răspuns cu un „Acord parțial” și 0% (0) „Dezacord”. Observăm că subiecții chestionați recunosc că în cele mai multe cazuri luarea deciziilor se bazează pe inteligența emoțională a managerului și pe experiența lui emoțională în activitatea managerială

Analiza datelor obținute cu ajutorul Chestionarului „*Aprecierea rolului inteligenței emoționale în activitatea managerială*” a permis să constatăm următoarele: pentru activitatea managerială inteligența emoțională este o calitate primordială, deoarece un nivel de inteligență emoțională mai ridicat determină competențele, abilitățile, relaționarea și comportamentul managerului în activitatea sa.

Capacitatea managerului de a comunica eficient, a gestiona corect starea emoțională a sa și a celorlalți, a construi relații interpersonale pozitive, a crea un climat psihologic pozitiv, este arta inteligenței emoționale ce rezumă activitatea managerială

Managerii cu inteligență emoțională dezvoltată acționează mai bine în situații dificile decât cei cu inteligență emoțională scăzută; ei gândesc mai clar și mai constructiv, interacționează ușor în echipă, reduc la minimum situațiile de stres, pot să-și organizeze emoțiile și sentimentele în atingerea unor performanțe profesionale și în stabilirea unor relații interumane mai bune.

*Concluzii:* Inteligența emoțională nu este doar un simplu indicator al succesului activității manageriale, ea este o înțelegere a modului în care emoțiile acționează pentru a identifica, valorifica și transforma emoțiile în resurse suplimentare pozitive, care sunt imperios necesare în activității manageriale.

Inteligența emoțională este o componentă fundamentală a activității manageriale de succes. Datorită acesteia, managerii sunt capabili să perceapă cu o oarecare ușurință emoțiile sale și a celor din jur, să măsoare propriile puncte tari și slabe, să determine impactul pe care acestea îl au asupra activității manageriale. Managerul cu inteligență emoțională va reuși întotdeauna să identifice cauza problemelor sale în activitatea managerială, căutând să le transforme în oportunități.

### Bibliografie

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 230 p. ISBN 978-9975-46-066-8
2. COJOCARU-BOROZAN M., ȘOVA, T., ȚURCAN-BALȚAT, L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 228 p. ISBN 978-9975-46-307-2
3. FODOR, I.D. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Edutura Lumen ro., 2009. 152 p. ISBN- 978-973-166-147-6
4. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-520-9.
5. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tipografia „Garamond-Studio”, 2015, 218 p., ISBN 978-9975-115-61-2
6. RUSU, E. *Impactul, interferențele și valoarea inteligenței emoționale în asigurarea succesului profesional al cadrelor didactice*. Studia Universitatis Moldaviae. *Revistă științifică, categoria B, Nr. 5 (105)*. Seria „Științe ale educației”. Chișinău: CEP USM, 2017, p. 40-44, ISSN 1857-2103
7. STEIN, S. J., BOOK, H. E. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: ALLFA, 2003. 288 p. ISBN 978-973-8457-21-8

### Surse Web:

8. PODE, B. *Considerații cu privire la rolul conceptului de inteligență emoțională în managementul organizațiilor*. Disponibil: <https://biblioteca.regielive.ro/proiecte/economie/consideratii-cu-privire-larolul-conceptului-de-inteligenta-emotionala-in-managementul-organizatiilor-26324.html> (vizitat: 05.09.23)
9. SFETCU, N. *Inteligența emoțională în organizații*. Disponibil: <https://www.setthings.com/ro/inteligenta-emotionala-in-organizatii/2020>.(vizitat:05.09.23)

## USING THE TECHNOLOGY OF «INVERTED LEARNING» IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

**Olga Shapran**, PhD of Education,  
Professor, Head of the Educology  
and Pedagogical Innovation Department,

**Hryhorii Skovoroda**  
University in Pereyaslav, Pereyaslav, Ukraine  
[olia.shapran@gmail.com](mailto:olia.shapran@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-7514-6632

**Oleksii Shapran**  
Student of the Faculty of Informational systems, Specialty ("Software Engineering")  
of the State University of Trade and Economics.

Kyiv, Ukraine  
[alexeyshapran333@gmail.com](mailto:alexeyshapran333@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-1329-4047

**CZU: 378.126**

### **Abstract**

It has been proved that as any educational technology «inverted learning» technology is characterized by algorithm city and a certain order of educational actions of teachers and students. For effective implementation of «flipped learning» technology, certain cycles (phases) are used, such as phase of viewing the educational video, phase of interactive work; phase of the result awareness; feedback phase and more. Each phase requires not only student`s but also teacher`s involvement, who have to develop additional training or control materials for classes. The authors have analyzed the advantages and difficulties of applying «flipped learning» technology in higher education institutions.

# USE OF INNOVATIVE METHODS AND TOOLS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

**TKACHENKO Larisa,**

candidate of philological sciences, associate professor,  
Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Innovations  
Grigory Skovoroda University in Pereyaslav, (Ukraine)

[ORCID: 0000-0001-6972-6350](https://orcid.org/0000-0001-6972-6350)

CZU: 37.022:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p53-57

## Abstract

This article examines innovative methods and means of learning that teachers and students of education can use in the educational process. Such innovative methods include: reverse learning (Flipped Learning), which is an interesting innovative approach to the organization of learning, which gives students more control over their learning; virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies that offer unique opportunities to enhance learning and enable students to explore different subjects and concepts in a more interactive and engaging way; gamification is a technology that has great potential to improve learning and engage learners; video creation and animation are two powerful multimedia technologies that are used in the educational process to create visually attractive and interactive educational materials; Edpuzzle, a free online platform that allows you to create interactive videos; Genially, a multifunctional, multilingual and multitasking service that allows teachers to create a variety of educational content, including interactive videos, games, presentations, tests, infographics and other materials; multimedia websites and blogs open up endless possibilities for consumers and content authors; interactive exercises and tests are online tools that allow you to create tasks that can be performed and checked in an interactive format, as well as many other innovative methods that allow you to simplify, improve and enrich the educational process, make it rich and interesting for both teachers and for education seekers.

**Keywords:** innovative methods, multimedia technologies, methods, means, educational process, education seekers, teachers.

Innovative methods are new, creative, improved methods of learning and pedagogical work that differ from traditional methods, they are aimed at improving the quality of education, achieving better results. Innovative methods in education play a key role in improving the quality of education and engaging students. They make it possible to create more effective and interesting conditions for learning that meet the requirements of the modern world. [8].

Active research is being conducted aimed at introducing multimedia technologies and computer-oriented learning systems into the educational process. This trend is clearly reflected in the works of prominent scientists such as I. Krasilnikov, L. Masol, O. Naumenko, O. Pereverzov, T. Reisenkind and others.

Innovative methods and tools can really open up vast possibilities for improving learning and creating interesting and interactive learning experiences for students. Here are some tools and techniques to help achieve this:

*Reverse learning* (Flipped Learning) is an interesting innovative approach to the organization of learning that gives students more control over their learning:

1. Self-study at home: Students study new material on their own at home, which may include video lectures, readings, assignments, or other resources. This allows them to work at their own pace and have more control over the learning process.

2. Classroom classes: In classroom classes, the teacher can actively interact with students, answer their questions, discuss complex concepts and conduct practical exercises. This contributes to a deeper understanding of the material and problem solving.

3. Active learning and collaboration: feedback learning supports active student participation, collaboration and interaction. They can work in groups, solve problems and share their thoughts with their peers.

4. Reinforcement and assessment: Feedback also involves systematic reinforcement of material and assessment of skills. Students can solve tasks, take tests or present their knowledge.

5. Individualization of learning: this method allows taking into account the individual needs and pace of learning of each student [3, p. 19].

Feedback encourages students to be more actively involved in learning, develops their analytical and critical skills, and contributes to a deeper understanding of the learning material. This approach can be particularly useful for today's students, who already have access to many resources on the Internet and are looking for more interactive and personalized ways of learning.

Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) technologies offer unique opportunities to enhance learning and enable students to explore different subjects and concepts in a more interactive and engaging way.

Advantages of using VR and AR in education:

*Virtual Reality (VR):*[1]

Immersiveness: VR gives users a sense of immersion in a virtual environment, which helps create more realistic learning situations.

Practicality: VR can be used to create virtual laboratories, simulators for medical practice, simulations of harsh conditions and other practical training scenarios.

Increased motivation: The interactivity and excitement of VR can motivate students to learn more actively.

*Augmented Reality (AR):*[1]

Connecting with the real world: AR allows for a connection between virtual objects and real objects around students, facilitating learning and research.

Additional information: AR can supplement reality with additional information, for example, by telling about the history of architectural monuments or characteristics of natural objects.

Ease of access: Many modern smartphones and tablets support AR, allowing students to use the technology without expensive equipment.

When used wisely, these technologies can greatly enrich the learning experience and foster a better understanding of complex concepts.

*Gamification*- a technology that has great potential for improving learning and engaging students. It is based on the idea that game elements can be used to create a stimulating and interesting learning environment. The main principles of gamification, which can be very useful in the educational process:

1. Tasks and Challenges: Presenting learning material in the form of tasks and challenges, similar to tasks in video games, can create an interactive and interesting educational process. This helps learners become more engaged in the material.

2. Points and rewards: A system of points and rewards can motivate students to achieve certain goals and to study more actively.

3. Competition and cooperation: Gamification can create competitive elements in learning, which promotes communication skills and teamwork.

4. Providing Feedback: Immediate feedback is essential to improve learning outcomes. Gamification allows you to quickly assess the achievements of students and provide them with appropriate feedback.

5. Plot and Story Elements: Plot elements can make learning more engaging and increase student interest.

Gamification can be used effectively for a variety of educational purposes, from improving outcomes to developing creativity and critical thinking. It is important to carefully consider and plan gamified educational scenarios so that they meet the specific educational goal and needs of students [2].

*Video creation and animation*- two powerful multimedia technologies that are used in the educational process to create visually attractive and interactive educational materials. Video materials and interactive animations are very important tools for quality learning, especially in distance learning. These technologies make it possible to convey the key content of educational material in the form of bright video presentations, which are interesting, concise and informative at the same time [5].

Video creation and animation are powerful tools for enhancing education and learning. They allow you to create visually appealing and interactive content that helps explain complex concepts clearly and engage students.

Key aspects of using these methods in education:

*Video creation:*

Quality of lectures: Videos can improve the quality of lectures because the teacher can prepare and record the material in a relaxed environment, explaining it clearly and consistently.

Online learning: Video content is an integral part of many online courses, providing learners with access to educational material from anywhere and at any time.

Interactivity: Videos can include exercises, self-test questions and other interactive elements to make learning more interesting.

*Animation:*

Visualize concepts: Animation helps visualize abstract or complex concepts, making them easier to understand.

Interactivity: Animations can be interactive, allowing students to interact with the content and learn at their own pace.

Creating cartoons: Creating animated cartoons for learning can be a creative way to convey information and engage learners.

Both of these methods require some technical training and software, but they can be powerful tools for educators. It is also important to be mindful of content accessibility and follow the principles of universal design to ensure that the material is accessible to all participants.

*Edpuzzle* is a free online platform that allows you to create interactive videos. On this platform, you can create tests with open questions, choose one or more correct answers, and add voice comments and explanations to video material [6]. One of the advantages of Edpuzzle is the possibility of integration with the Google Classroom platform, which allows teachers to monitor the activity of learners, check who watched the videos and how

successfully they completed the tasks. In addition, Edpuzzle is a very convenient and affordable tool that can be used on computers and mobile devices by downloading the appropriate application from Google Play or the App Store[6].

*Genially* –is a multifunctional, multilingual and multitasking service that allows teachers to create a variety of educational content, including interactive videos, games, presentations, tests, infographics and other materials. This tool is especially useful during distance learning. Educators can create an unlimited number of their own interactive projects for free. Genially allows you to add comments, create pop-ups, create hyperlinks to other slides or external resources, making the learning process more interactive and engaging[7].

*Multimedia websites and blogs* open up endless possibilities for consumers and content authors.

Advantages and capabilities of these platforms:

**Access to a variety of media formats:** Multimedia platforms allow you to use a variety of media formats such as text, photos, video, audio, and others. This helps to make the content more diverse and meaningful.

**Audience engagement:** Using visual and interactive elements helps to capture the audience's attention. Users can engage more with content, leave comments, share content and participate in discussions.

**Visual appeal:** Graphics, photos and videos can make content more attractive and understandable. Visuals help illustrate concepts and make them more accessible.

**Educational:** Multimedia websites and blogs can serve educational purposes by providing educational materials, video tutorials, presentations, and other learning resources. This is especially important in today's world, when access to information is of great importance.

**Interactivity:** Some multimedia platforms allow users to interact with content, solve problems, take tests and vote. This creates more opportunities for interaction and audience engagement.

**Social media distribution:** Content on multimedia platforms can easily be shared through social media and other channels, allowing you to reach a larger audience and increase your impact.

**Ease of access:** Users can access content on different devices, making it more accessible and convenient to view and use.

Multimedia websites and blogs play an important role in today's Internet environment, providing the opportunity to combine various media resources for information, education and communication [8].

Multimedia websites and blogs are powerful tools for collaborative information sharing, learning, and creativity, and they are widely used in a variety of fields, including education, media, advertising, and entertainment [4, c.26].

*Interactive exercises and tests* –are online tools that allow you to create assignments that can be completed and checked in an interactive format. Interactive exercises and tests are widely used in education, online courses, learning platforms and knowledge assessment. They help improve learning efficiency and create a more interactive learning environment.

Open Educational Resources (OER)–are teaching and research materials that are available in a variety of formats and media. The material may be in the public domain or copyrighted, but is released under an open license that allows unrestricted access, reuse,



reformatting, adaptation, and other distribution. Using open technology standards helps ensure the availability and reusability of these resources.

OER can include a variety of learning resources, such as full courses, course modules, open textbooks, lectures, learner materials, assignments, tests, laboratory and classroom exercises, tutorials, videos, simulations, and role-playing interactive resources [4, c.34 ].

Therefore, innovative methods and means of using multimedia technologies in professional education open up new opportunities for improving education and training of education seekers. They help make the educational process more interesting, effective and aimed at developing not only theoretical, but also practical skills, which are important for a successful career.

With the help of such innovative methods as reverse learning, virtual reality, augmented reality, gamification and others, learners can gain a deeper understanding of the material, more practical experience and become more motivated to learn. These methods also increase students' activity and contribute to the development of their creativity and critical thinking.

In addition, the use of multimedia technologies allows creating accessible and flexible educational content that can be accessed from anywhere and on different devices. This is especially relevant in today's world, where distance learning is becoming more and more common.

Innovations in education help students better prepare for the challenges of the modern labor market, develop their skills and competencies, which are important for a successful professional career. This approach contributes to increasing the competitiveness of graduates and contributes to the development of modern education.

### References

1. Virtualna ta dopovnena realnist: yak novi tekhnologii nadykhaiut vchytyisia. URL: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realnist-yakoyu-mozhe-buty-suchasna-osvita/> (data zvernennia: 23.08.2023).
2. Heimifikatsiia v osviti. URL: <https://blog.gioschool.com/gamification> (data zvernennia: 29.08.2023).
3. Ivanova L. V. Multymediini tekhnologii v osviti. Kompiuterni ihry ta multymedia yak innovatsiinyi pidkhid do komunikatsii: materialy II Vseukr. nauk.-tekhn. konf. molodykh vchenykh, aspirantiv ta studentiv. Odesa: ONTU, 2022. S. 19-22.
4. Motsa A. A. Innovatsiini tekhnologii navchannia u vyshchii viiskovii osviti Ukrainy: praktychne zastosuvannia. Voienni nauky. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Internauka». 2017. № 5(27). S. 26–4.
5. Pyrozhenko Yu., Burlaienko T. Vykorystannia multymediinykh tekhnologii v osviti. Naukovyi visnyk UMO. Seriiia. Ekonomika ta upravlinnia. 2018. Vypusk 5.
6. Platforma Edpuzzle URL: <https://edpuzzle.com/> (data zvernennia: 28.08.2023).
7. Platforma Genially. URL: <https://genial.ly/> (data zvernennia: 28.08.2023).
8. Shcho take vidkryti osvitni resursy. URL:<https://library.ust.edu.ua/uk/page/OER> (data zvernennia: 28.08.2023).

## **PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF ART EDUCATION IN THE SCIENTIFIC INTERPRETATION OF UKRAINIAN SCHOLARS**

**Anatolii MARTYNIUK,**

Professor at the Department of Music Art and Teaching Methodology at Hryhorii Skovoroda,  
University in Pereiaslav, Ukraine

[mart\\_ak@ukr.net](mailto:mart_ak@ukr.net)

ORCID: 0000-0003-2553-8598

**CZU: 37.013.73(477)**

### **Abstract**

The historical evolution of philosophical thought in Ukraine is traced, highlighting its educational and art-historical vectors. The significance of the philosophical approach as fundamental to understanding the phenomenon of art and the development of a national model of art education is substantiated. The philosophical intentions of Ukrainian scholars in the field of art pedagogical education are revealed as a reflection of national and global experience.

## **CULTURAL PARADIGM OF ART EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL SCIENCE**

**Tetiana MARTYNIUK,** Doctor of Art Studies, Professor and Head of the Department  
of Music Art and Teaching Methodology at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,  
Ukraine

[64tatyana@ukr.net](mailto:64tatyana@ukr.net)

ORCID: 0000-0001-5236-5990

**CZU: 37.013.43:7(477)**

### **Abstract**

The periodization of the development of pedagogical thought in Ukraine in the field of art education is highlighted. The scientific component and substantive constants of art education in Ukraine are disclosed. An analysis of the cultural paradigm of art education development as a subject of pedagogical science is carried out. Further prospects for scientific research in the field of art education are outlined.

# SPECIFICUL PREGĂTIRII ȘTIINȚIFICO-METODICE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU IMPLEMENTAREA INOVAȚIILOR PEDAGOGICE

## THE SPECIFICITY OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF TEACHING STAFF FOR THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

**Tatiana ȘOVA**, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Alec Russo Balti State University

ORCID: 0000-0002-4852-3148

[tatiana.ova@usarb.md](mailto:tatiana.ova@usarb.md)

**Aurelia BALAN**, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău

ORCID: 0009-0008-8060-7203

[aureliabalan@mail.ru](mailto:aureliabalan@mail.ru)

CZU:378.126

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p59-67

### Abstract

The article delves into theoretical and practical aspects concerning the imperative of scientifically and methodically preparing educators for the implementation of pedagogical innovations. It articulates compelling arguments grounded in the provisions of national and international normative acts, validating the significance of transferring pedagogical innovations into the modern educational landscape. This transfer is deemed crucial in light of the swift evolution of society, as well as informational and educational technologies. The primary objective of sessions aimed at cultivating the competence for transferring pedagogical innovations is fundamentally to elevate the quality of education, foster resilience to change, and kindle motivation for the effective implementation of these innovations.

**Keywords:** Innovation, pedagogical innovation, transfer of pedagogical innovations, scientific and methodical preparation, competence in transferring pedagogical innovations.

Societatea de astăzi evoluează foarte rapid, iar sistemul de învățământ, inclusiv formarea cadrelor didactice, trebuie să fie în permanentă schimbare pentru a face față inovațiilor și cerințelor pieței muncii. Pornind de la ideea că transferul de inovații pedagogice este un proces esențial specific școlii moderne, orientat spre sporirea calității și a relevanței procesului de dezvoltare a competențelor, pregătirea științifico-metodică a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor trebuie privită ca o prioritate strategică a fiecărei instituții de învățământ și a fiecărui profesor în parte pentru sporirea adaptabilității la schimbările sociale și tehnologice, asigurarea personalizării învățării, stimularea gândirii critice și a creativității, creșterea implicării și angajamentului formabililor, gestionarea eficientă a resurselor și, în cele din urmă, pentru asigurarea unei educații moderne și apropiate de viața reală.

Necesitatea pregătirii științifico-metodice a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor este argumentată de prevederile documentelor normativ-reglatorii internaționale, naționale și instituționale. Astfel, unul dintre factorii orizontali care favorizează tranziție către durabilitate stipulați în *Documentul de reflecție „Către o Europă durabilă până în 2030”* este factorul „Educație, știință, tehnologie, cercetare, inovare și digitalizare”, care, în opinia

experților internaționali, „este una dintre condițiile esențiale pentru realizarea unei economii a UE durabile, care să îndeplinească ODD” [3, p. 22].

Despre aspectele referitoare la știință, cercetare și inovare reflectate în obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD), inclusiv, despre realizarea ODD, s-a stipulat în *Raportul Grupului de experți privind „Acțiunile întreprinse ca urmare a Conferinței Rio+20, în special ODD”* intitulat „The Role of Science, Technology and Innovation Policies to Foster the Implementation of the Sustainable Development Goals” [7, p. 12-15].

Un argument forte este prevederea Cadrului European al Calificărilor (CEC) și al Cadrului Național al Calificărilor (CNC) cu referire la Nivelul 8 de calificare bazate pe rezultatele învățării „Responsabilitatea și autonomia”, care prevede „Demonstrarea unui nivel ridicat de autoritate, de inovare, de autonomie, de integritate științifică și profesională, precum și a unui angajament susținut pentru dezvoltarea de noi idei sau procese aflate în avangarda unor situații de muncă sau de studiu, inclusiv în materie de cercetare” [1, p. 19].

La nivel național, necesitatea pregătirii științifico-metodice a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor este specificată prin prevederile unui șir de acte normative, precum:

- art. 116 „Cercetarea științifică” al *Codului Educației al Republicii Moldova* [5].
- art. 47 (2) „Statul promovează cercetarea și inovarea care sporesc competitivitatea produselor, tehnologiilor, proceselor ...” al *Codului cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova* [4].
- Domeniile de competență prioritare din *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [9].
- Produsul/ proiectul din practica educațională nr. 10 „Cercetare pedagogică/ psihopedagogică cu nivel acțional, aplicativ etc.” din *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică* [8] etc.

Prevederile actelor normative enunțate argumentează logica acțiunilor ce ar trebui proiectate și realizate de către cadrele didactice și cele manageriale pentru pregătirea științifico-metodică a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor. În acest sens, cercetătoarea V. Cojocaru recomandă o serie de activități pornind de la înțelegerea fundamentelor pedagogice și continuând cu studiul continuu, dezvoltarea competențelor de cercetare științifică, analiza critică a practicii educaționale curente, gestionarea diversității în învățare, participarea la manifestări științifice și științifico-metodice, evaluarea și reflectarea permanentă [6].

Acțiunile enunțate se vor realiza cu succes, dacă vor îndeplini două condiții prioritare: (1) vor fi în concordanță cu *standardele profesionale* și (2) se va ține cont de *contextul educațional*.

Pregătirea științifico-metodică a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor este una dintre condițiile formării *competenței de transfer al inovațiilor pedagogice*. Experiența personală deținută de noi, în calitate de cadre didactice și cadre manageriale, ne-a permis elaborarea *sesiunilor de formare a competenței de transfer al inovațiilor pedagogice*, urmată de *lecturi independente* (științifice, științifico-metodice), sesiuni care și-au găsit eficiența și pe care le recomandăm spre implementare celor interesați de realizarea și monitorizarea transferului de inovații pedagogice.

Scenariul *sesiunilor de formare a competenței de transfer al inovațiilor pedagogice* a fost elaborat în cadrul de gândire și învățare ERRE (Evocare, Realizarea sensului, Reflecție,

Extindere), valorificat și promovat în lucrările cercetătoarelor T. Cartaleanu ș. a., care facilitează formarea competențelor [2].

La etapa de *Evocare* (Implică-te!) sunt proiectate o serie de activități cognitive importante pentru a crea contextul de învățare, pentru a actualiza informațiile la subiectul discuției și pentru a stabili punctele de plecare în valorificarea conținuturilor sesiunii, bazate pe cunoștințele și experiența profesională a cadrelor didactice participante în experimentul pedagogic. Astfel, ajutând formabilii să reconstruiască cunoștințele și convingerile deținute, pot fi identificate și clarificate neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere. Or, în planificarea formării competenței de transfer al inovațiilor pedagogice trebuie analizate, în primul rând, condițiile prealabile care vor asigura calitatea formării, deoarece durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente.

La etapa de *Realizare a sensului* (Informează-te! Procesează informația!) propunem să fie create condiții ca formabilii să stabilească contactul cu noile informații sau idei. Prin activitățile realizate la această etapă, în mare parte, se va realiza o influență minimă asupra formabililor, menținându-se implicarea activă a acestora în procesul de formare a competenței de transfer al inovațiilor pedagogice. Sarcina esențială a etapei este de a menține implicarea și interesul stabilite în etapa de evocare. Se vor propune activități ce permit cadrelor didactice să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea pentru a valorifica domenii noi de cunoaștere, aspect important în procesul de formare a competențelor. De asemenea, se vor susține eforturile cadrelor didactice nu doar în automonitorizarea propriei înțelegeri, ci și în completarea și corelarea deliberată a schemelor cognitive inițiale cu noi informații. Se va încuraja stabilirea de finalități, gândirea critică, analiza comparată și sinteza.

La etapa de *Reflecție* (Comunică și decide! Apreciază!) sunt propuse activități de consolidare a cunoștințelor noi și de restructurare activă a schemei cognitive inițiale, pentru a include în ea noi concepte. Tot la această etapă cadrele didactice vor avea posibilitatea de a-și exprima în propriile lor cuvinte ideile și informațiile atestate/ asimilate prin schimbul constructiv de idei și prin crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

La etapa de *Extindere* (Acționează!) sunt propuse activități de valorificare și integrare în practică a abilităților formate. Recomandăm să se țină cont ca situațiile de aplicare în practică să fie autentice și să stimuleze mobilizarea resurselor interne și externe ale cadrelor didactice. Astfel, ei își vor dezvolta competențe, care vor deveni pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. Astfel, formarea competenței de transfer al inovațiilor pedagogice capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Prin aplicarea cadrului ERRE cadrele didactice își vor contura un stil propriu de învățare, care îi va ajuta să atingă noi performanțe profesionale. Procesul de formare trebuie să fie unul interactiv, bazat pe necesitățile și pe experiența profesională a cadrelor didactice.

În continuare prezentăm designul sintetizat al sesiunilor respective.

*Sesiunea 1. Factorii motivaționali ai transferului de inovații pedagogice*

*Scop:* stimularea motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice

*Obiective:*

- să argumenteze necesitatea transferului de inovații pedagogice în școala modernă;
- să aprecieze obiectiv nevoile personale și interpersonale de inovare a educației;

- să identifice modalități de implementare a inovațiilor pedagogice în instituțiile de învățământ;
- să elaboreze scenarii realiste de implementare a inovațiilor în practica educațională;
- să propună idei de asigurare a durabilității și sustenabilității transferului de inovații pedagogice.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Alfabetul salutului, Brainstorming inovator
- *Realizarea sensului:* Speakerii inspiraționali, Scenarii de succes, Ateliere de lucru interactive, Jocuri de rol, Studii de caz, Dezbateri euristice, Panelul de discuții, Cercetare și prezentare.
- *Reflecție:* Expoziții și prezentări, Reflecția profesională, Premiera performanței.
- *Extindere:* Proiecte de cercetare-acțiune, Vizite la instituții inovatoare, Creatorul de resurse educaționale inovaționale.

Activitățile din cadrul sesiunii vor stimula motivația cadrelor didactice pentru transferul de inovații pedagogice, motivația fiind una dintre condițiile de bază ale educației de calitate. Prin exemplul său și prin modul în care abordează subiectele, un cadru didactic motivat este inspirat și poate inspira elevii să-și depășească limitele, să exploreze subiectele în profunzime și să caute constant îmbunătățirea. Printre calitățile ce vor fi dezvoltate la cadrele didactice se înscrie asertivitatea, care presupune abilitatea de exprimare a gândurilor, sentimentelor și nevoilor într-un mod clar, respectuos și non-agresiv, fără leza drepturile celorlalți sau a-ți neglija propriile drepturi. Tot la această sesiune se va specifica faptul că în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice cadrul didactic trebuie să fie energic și entuziasmat, hotărât, interesat și plin de vitalitate pentru a aduce o energie pozitivă în sala de clasă și în interacțiunile cu elevii, creând un mediu dinamic și motivant pentru învățare.

*Sesiunea 2. Deschiderea profesională spre schimbarea și inovarea educației*

*Scop:* amplificarea disponibilității pentru transferul inovațiilor pedagogice

*Obiective:*

- să identifice schimbările pozitive în activitatea profesională ca rezultat al transferului de inovații pedagogice;
- să argumenteze importanța socială a transferului de inovații pedagogice;
- să proiecteze evoluția în cariera profesională;
- să exprime deschidere spre autoafirmare și autorealizare profesională.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Cine sunt eu în lumea nouă?, Jocul răspunsurilor rapide.
- *Realizarea sensului:* Puzzle-ul educațional, Traseul inovației, Studii de caz, Deciziile inovative, Construirea unui argument, Scenarii de rezolvare a problemelor pedagogice, Mozaicul transferului de inovații.
- *Reflecție:* Întrebări și răspunsuri provocatoare, Instrumente ale schimbării.
- *Extindere:* Evoluția profesională.

Sesiunea a doua este orientată spre de amplificarea disponibilității pentru transferul inovațiilor pedagogice și include activități ce au presupun identificarea schimbărilor pozitive în activitatea profesională și exprimarea deschiderii pentru autoafirmare și autorealizare profesională. În acest sens, cadrele didactice vor conștientiza că în procesul didactic trebuie să

fie *adecvați, raționali și încrezuți* în forțele proprii, să fie *comunicabili și deschiși* spre schimbare și inovare pentru a transmite informații complexe într-un mod accesibil. Se va pune accent pe abilitățile de *cercetător și explorator* ale cadrului didactic, care în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice încurajează gândirea inovatoare și creativă în cadrul învățării, îndrumă și încurajează elevii să gândească critic și să exploreze subiectele din perspective multiple.

### *Sesiunea 3. Echilibrul emoțional și orientarea pozitivă a cadrului didactic inovator*

*Scop:* formarea rezilienței la inovațiile pedagogice

*Obiective:*

- să demonstreze echilibru emoțional și orientare pozitivă în educație;
- să gestioneze stresul la locul de muncă;
- să contamineze emoțional pozitiv persoanele cu care colaborează;
- să promoveze starea de bine în mediul educațional;
- să evalueze permanent sistemul propriu de valori și aspirații profesionale.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Turnul rezilienței.
- *Realizarea sensului:* Planeta Inovației, Expediția în Necunoscut, Conferința educațională simulată, Stresul meu profesional, Obstacolele emoționale.
- *Reflecție:* Cinemateca inovațiilor de succes, Roata Rezilienței.
- *Extindere:* Schimbarea rolurilor

Stresul generat de inovațiile pedagogice poate fi diminuat prin formarea rezilienței, ce presupune să nu cedezi în fața obstacolelor sau a eșecurilor profesionale imediate. Activitățile planificate în acest sens vor favoriza demonstrarea de către cadrele didactice a *echilibrului emoțional* la locul de muncă. Se vor specifica calitățile necesare pentru realizarea cu succes a transferului inovațiilor pedagogice precum *răbdarea, disciplinarea, relevanța, pozitivismul, toleranța* și numai de câțiva *sănătatea* fizică și mentală. Aceste calități facilitează promovarea unei comunități educaționale armonioase, în care toți elevii se simt valoroși, indiferent de diferențele lor, nu judecă în baza aparențelor, își împărtășesc perspectivele și învață unii de la alții nu doar din ceea ce spun, dar și din ceea ce văd în practică.

### *Sesiunea 4. Traseul inovației pedagogice*

*Scop:* formarea capacităților de planificare a transferului de inovații pedagogice

*Obiective:*

- să selecteze inovațiile pedagogice specifice activității profesionale;
- să formuleze finalități educaționale orientate spre transferul inovațiilor pedagogice;
- să coreleze inovațiile pedagogice cu necesitățile profesionale personale;
- să elaboreze strategii de realizare a finalităților specifice transferului de inovații pedagogice;
- să propună planuri de acțiuni orientate spre transferul inovațiilor pedagogice;
- să alcătuiască situații educaționale ce implică transferul inovațiilor pedagogice;
- să proiecteze strategii de evaluare a produselor transferului de inovații pedagogice.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Tabla interactivă de idei, Jocul „Cine? Ce? Cum? De ce?”
- *Realizarea sensului:* Pașii inovației, Alegerea drumului transferului de inovații, Planificarea pe Hărți Mentale, Jocul de rol, Trofeul planificării transferului de inovații,

Alegerea propriei inovații, Inovația în stilul tău, Ruloul deciziilor, Detaliile deciziei, Inovația sub lupă, Studiul de caz, Ce s-ar întâmpla, dacă ...?

- *Reflecție:* Festivalul inovațiilor, Transferul de inovații în valiză.
- *Extindere:* Inovația în viitor, Construirea propriei inovații pedagogice, Jurnalul reflexiv al inovației.

Prin activitățile din sesiunea descrisă, se pune accent pe necesitatea planificării transferului de inovații pedagogice, care este o etapă esențială pentru a asigura implementarea eficientă și coerentă a noilor metode și tehnologii în procesul de predare-învățare-evaluare. În timpul activităților se va accentua faptul că un cadru didactic capabil să planifice transferul de inovații pedagogice are o viziune clară asupra rezultatelor dorite și dezvoltă strategii pentru a atinge aceste obiective. Printre calitățile dezvoltate cadrelor didactice se înscriu: *activismul, creativitatea, implicarea, inventivitatea, organizarea, perseverența*. Or, planificarea necesită de la profesori cunoașterea profundă a subiectului predat, cercetare și informare constantă cu referire la inovațiile în educație, organizare riguroasă, atenție la detalii, identificarea resurselor și a persoanelor interesate, evaluarea impactului potențial al inovațiilor pedagogice, dar și o ajustare și schimbare chiar în timpul procesului de transfer al inovațiilor pedagogice pentru asigurarea succesului.

#### *Sesiunea 5. Strategii de implementare a inovațiilor pedagogice*

*Scop:* formarea capacităților de monitorizare a implementării inovațiilor pedagogice

#### *Obiective*

- să elaboreze planuri de acțiuni orientate spre transferul inovațiilor pedagogice;
- să administreze strategii de realizare a finalităților specifice transferului de inovații pedagogice;
- să observe comportamentul personal și al interlocutorilor în procesul de implementare a inovațiilor pedagogice;
- să modeleze acțiunile de transfer al inovațiilor pedagogice în funcție de situația educațională;
- să propună idei originale de transpunere a inovațiilor pedagogice în practică;
- să aplice strategii de evaluare a rezultatelor transferului de inovații pedagogice.

#### *Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Brainstorming oral, Cuvinte încrucișate.
- *Realizarea sensului:* Quiz inovativ, Detectivii inovației pedagogice, Călătorie în timp, Deciziile monitorizării, Bursa inovațiilor în educație, Proiectul de grup, Pașaportul evaluatorului inovațiilor.
- *Reflecție:* Obiective versus rezultate, Runda de feedback.
- *Extindere:* Lumea datelor și a graficelor.

Monitorizarea implementării inovațiilor pedagogice este crucială pentru a evalua eficacitatea acestora și pentru a face ajustări în timp util, acesta fiind argumentul de bază pentru sesiunea respectivă. Se vor accentua următoarele momente: monitorizarea necesită *observare atentă* și urmărire a detaliilor, *analiză a datelor* și a informațiilor colectate, precum și identificarea la moment a tendințelor și modelelor relevante. Printre calitățile manifestate în timpul monitorizării transferului de inovații pedagogice, se vor specifica: analitic, ascultător, atent, concentrat, integrat, obiectiv, observator, prompt, sensibil. De asemenea, se va sublinia



faptul că monitorizarea transferului de inovații pedagogice poate necesita timp pentru a obține rezultate semnificative, de aceea este nevoie de răbdare și perspective pe termen lung în privința efectelor inovațiilor. În acest sens, se va pune accent pe comunicarea rezultatelor monitorizării către colegi, conducerea instituției sau alte părți interesate pentru a evidenția dificultăți sau probleme, a decide eventuale ajustări și a găsi soluții adecvate.

*Sesiunea 6. Efectele transferului de inovații pedagogice*

*Scop:* formarea capacităților de estimare reflexivă a efectelor transferului de inovații pedagogice

*Obiective:*

- să emită judecăți de valoare referitoare la inovațiile pedagogice;
- să argumenteze efectele transferului de inovații pedagogice;
- să aprecieze rezultatele/ produsele transferului de inovații pedagogice;
- să deducă concluzii asupra procesului de transfer al inovațiilor pedagogice;
- să propună recomandări de îmbunătățire a procesului de transfer al inovațiilor pedagogice;
- să decidă asupra continuității și durabilității transferului de inovații pedagogice.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Permanent, frecvent, rar, niciodată?
- *Realizarea sensului:* Impact expres, Graficul T al inovațiilor și al efectelor, Comparare prin contrast, Analiza SWOT a inovațiilor, Evaluarea critică, Tabla de replanificare, Traseul decizional, Efectul din imagine.
- *Reflecție:* Feedback analizat, Autoevaluarea reflexivă.
- *Extindere:* Scenarii viitoare.

Estimarea reflexivă a efectelor transferului de inovații pedagogice implică capacitatea de a evalua în mod critic și conștient impactul schimbărilor aduse în procesul de învățare. În cadrul acestei sesiuni de formare se va ajunge la ideea că un cadru didactic trebuie să poată evalua obiectiv rezultatele implementării inovațiilor prin utilizarea datelor concrete și a criteriilor de evaluare bine definite. Calitățile deținute trebuie să fie următoarele: constructiv, critic, decisiv, empatic, înțelegător, optimist. Cadrele didactice vor fi provocate să argumenteze faptul că capacitatea de a analiza în profunzime și de a evalua în mod critic schimbările aduse de inovații este esențială pentru estimarea reflexivă a efectelor transferului de inovații pedagogice. De asemenea, un cadru didactic trebuie să fie capabil să se auto-evalueze și să reflecteze asupra propriilor practici și decizii. Aceasta îl ajută să înțeleagă modul în care inovațiile influențează procesul de învățare.

*Sesiunea 7. Autoactualizarea profesională pentru inovarea educației*

*Scop:* stimularea pregătirii științifico-metodice pentru inovarea educației

*Obiective:*

- să analizeze literatura științifico-metodică ce reflectă inovații în educație;
- să opereze cu noțiuni, concepte specifice transferului de inovații pedagogice;
- să explice teorii, modele, factori, caracteristici, etape ale transferului de inovații pedagogice;
- să recunoască inovațiile pedagogice specifice activității profesionale;
- să descrie procesul de transfer al inovațiilor pedagogice;

- să compare experiențele pozitive ale specialiștilor în educație;
- să rezume esența inovațiilor pedagogice.

*Strategii recomandate:*

- *Evocare:* Nevoile profesionale.
- *Realizarea sensului:* Vocabularul activ și cel pasiv, Pașii transferului de inovații pedagogice, Inovatorul pedagogic, Selectarea inovației pedagogice, Obiective inovatoare, Materiale didactice inovatoare, Comunicarea în procesul de transfer inovațional, Ghidul de transfer al inovațiilor, Transferul inovațiilor în ștafetă, Adaptarea continuă a inovației.
- *Reflecție:* Cartografierea transferului de inovații pedagogice.
- *Extindere:* Explorarea resurselor și literaturii de specialitate, Vizite de studiu.

Pregătirea științifico-metodică este esențială pentru un cadru didactic care dorește să inoveze educația și să aducă schimbări semnificative în procesul de învățare. Cu toate că această pregătire pornește încă de pe băncile universității, ea continuă pe parcursul întregii vieți profesionale. Calitățile deținute de cadrele didactice sunt: adaptabil, autodidact, competent, curios, inovator, lider, persistent, responsabil. Dezvoltarea acestor calități este posibilă datorită faptului că pregătirea științifico-metodică necesită o educație continuă și actualizare constantă a cunoștințelor în domeniul educației și al inovațiilor pedagogice. S-a menționat că un cadru didactic trebuie să aibă o bază solidă de cunoștințe în domeniul educației, inclusiv teorii și metode pedagogice, pentru a putea fundamenta inovațiile sale, să fie dispus să exploreze, să fie capabil să vină cu soluții creative și să gândească în mod neconvențional. Chiar dacă transferul inovațiilor pedagogice poate aduce provocări și obstacole, cadrul didactic trebuie să fie perseverent și să aibă răbdare în depășirea acestor provocări.

*Lecturile independente* (științifice, științifico-metodice) vor completa activitățile din cadrul sesiunilor de formare a competenței de transfer al inovațiilor pedagogice. Prin lecturile independente cadrele didactice își pot extinde și actualiza cunoștințele în domeniile lor de competență și în domenii conexe, ceea ce a contribuit la menținerea relevanței achizițiilor profesionale și la inițierea în noile teorii, cercetări și practici în educație. De asemenea, cadrele didactice au posibilitatea de a descoperi noi abordări, tehnici și strategii de predare, ceea ce le va permite să-și îmbunătățească practica didactică. Aceste lecturi contribuie la furnizarea ideilor și resurselor pentru dezvoltarea de lecții mai captivante și eficiente, pentru explorarea noilor abordări și inovații în predare și pentru experimentarea cu metode diferite pentru a răspunde mai bine nevoilor specifice ale elevilor.

Pregătirea științifico-metodică a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor poate fi realizată cu succes și prin organizări și participări la conferințe științifice/ științifico-metodice, cercetări psihopedagogice aplicative, proiecte educaționale, interasistențe, studierea experiențelor de succes, analiza portofoliilor profesionale, simulări de situații didactice reale, elaborarea în echipe a materialelor de suport didactic și resurse digitale etc.

În concluzie, pregătirea științifico-metodică a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor are un rol esențial în dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de analiză, în valorificarea capacităților de a produce și împărtăși idei, de a discuta despre ceea ce au învățat și pot lucra împreună pentru a dezvolta și implementa practici mai bune în cadrul școlii. Or, cadrele didactice sunt modele pentru elevi și pot inspira dorința de a învăța în mod continuu,

ceea ce va favoriza creșterea competenței și a profesionalismului didactic și susținerea unei învățări de calitate în clasă.

### Bibliografie

1. *Cadrul European al Calificărilor: sprijinirea învățării, a muncii și a mobilității transfrontaliere*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2019. 32 p. ISBN 978-92-76-02776-8. Disponibil: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-RO.pdf>
2. CARTALEANU, T.; COSOVAN, O.; GORAȘ-POSTICĂ, V.; LÎSENCO, S.; SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
3. *Către o Europă durabilă până în 2030. Document de reflecție a Comisiei Europene*. Brussels, 2019. 132 p. Disponibil: [https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp\\_sustainable\\_europe\\_ro\\_v2\\_web.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp_sustainable_europe_ro_v2_web.pdf)
4. *Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova*, Nr. 259 din 15.07.2004. Publicat: 30.07.2004 în Monitorul Oficial Nr. 125-129 art Nr: 663. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/286236/>
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. COD Nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
6. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0.
7. GIOVANNINI E.; NIESTROY, I.; NILSON, M.; ROURE, F.; SPANOD, M. *The Role of Science, Technology and Innovation Policies to Foster the Implementation of the Sustainable Development Goals. Report of the Expert Group „Follow-up tu Rio+20, notably the SDGs”*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 60 p. ISBN 978-92-79-52716-6. Disponibil: [www.europa.eu](http://www.europa.eu)
8. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1091 din 07.10.2020. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament\\_atestare\\_pentru\\_publicare\\_in\\_monitorul\\_oficial.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf)
9. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobat: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_cadre\\_didactice.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf)

## CONSIDERENTE PRIVIND EXPIMAREA COMPORTAMENTELOR PRO ȘI ANTISOCIALE LA ELEVII DIN COLEGII

### CONSIDERATIONS REGARDING THE EXPRESSION OF PRO AND ANTISOCIAL BEHAVIORS IN COLLEGE STUDENTS

**Elena RUSU**, doctor, conferențiar universitar  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
[ORCID: 0009-0000-0801-6451](https://orcid.org/0009-0000-0801-6451)  
[elenarusu003@gmail.com](mailto:elenarusu003@gmail.com)

**Andrei LUNGU**, doctorand  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
[ORCID: 0009-0003-2543-2256](https://orcid.org/0009-0003-2543-2256)  
[andreilungu303@gmail.com](mailto:andreilungu303@gmail.com)

**Elena VACARI**, doctorandă  
Universitatea pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau  
[ORCID: 0009-0009-2266-4493](https://orcid.org/0009-0009-2266-4493)  
[elenavacari009@gmail.com](mailto:elenavacari009@gmail.com)

CZU: 377.064

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p68-72

#### Abstract

The study of prosocial and antisocial behaviors is one of the current topics of educational sciences. The topicality of prosocial behavior research in college students is determined by the fact that most research in the field of educational sciences is often oriented toward antisocial student behavior.

The need for this study is required by the extremely important problem for the personality formation of college students, regarding the correlation of the social and the individual in the personality, awareness and expression of social values, moral actions and social culture.

**Key-words:** Prosocial behaviors, antisocial behaviors, forms of prosocial behavior, college students.

Schimbările paradigmelor sociale, economice și valorice generează reformarea radicală a comportamentelor exprimate de tineri în diverse medii sociale. Societatea pretinde de la tinerii contemporani modificări semnificative a manifestărilor comportamentale și mai ales cu privire la atitudini, valori, calități, trăsături de caracter, gândire și inteligență socială, respectarea normelor sociale etc. În acest sens nu fac excepție nici elevii din colegii.

Elevii din colegii sunt o categorie aparte de resurse umane din mediul educațional și de formare profesională, ei au un statut social deosebit cu mai multe exigențe și responsabilități, sunt tineri în formare, viitori profesioniști. Colegiile sunt instituții gestionare și responsabile, cărora societatea le-a încredințat sarcina formării profesionale inițiale și dezvoltării multilaterale a personalității tinerilor.

Pentru ca elevii din colegii să fie compatibili cu paradigmele, valorile și exigențele societății actuale, pentru a avea realizări deosebite în plan personal, intelectual, relațional, profesional și social în mare măsură depinde de comportamentele ce le exprimă. Comportamentele manifestate de elevii din colegii au efecte atât pozitive cât și negative, atât în

mediul educațional, mediul social, în relațiile interpersonale pe care le stabilesc, cât și asupra lor înșiși.

Cercetătoarea D. Antoci consideră că: „Impactul paradigmatelor noi de valori are loc în perioada de formare intensă a sistemului de personalitate începând de la 15 ani până la 22-25 ani. Aceasta vârstă este perioada de studii, când se realizează potențialul personal, se manifestă diverse capacități ale personalității, se formează sistemul de valori prosociale grație procesului de socializare activă. Aceasta perioadă de dezvoltare necesită a fi monitorizată și studiată în vederea determinării particularităților formării orientărilor de valoare și a specificului corelării cu varii elemente din cadrul sistemului de personalitate, stabilirii caracterului de relaționare cu mediul înconjurător prin manifestările comportamentale, atitudinale și cognitive”. [2, p. 6]

Eficiența sau succesul personal al elevilor din colegii duce la autorealizare și la formarea unei atitudini civice, valoroase, orientate spre eficiența și utilitatea personală, exprimată prin comportament prosociale. În accepțiunea cercetătoarei T. Callo – „orice activitate educațională corelează formarea actuală a personalității cu dezvoltarea sa viitoare, permanentă, continuă” [3, p. 203]. Iată de ce, cunoașterea temeinică a comportamentelor exprimate de elevii din colegii, ne va permite organizarea corectă și asigurarea eficiență a dezvoltării apreciabile și valoroase a personalității lor.

Studiile referitoare la exprimarea comportamentelor, și în special a comportamentelor pro și antisociale sunt relativ recente, dar reflecții despre anumite acțiuni, cauze și consecințe ale lor au existat și în cercetările de odinioară. Mai mulți cercetătorii din domeniul științelor educației se focalizau adesea pe analiza comportamentelor antisociale și deviante ale elevilor.

**Comportamentul** este modalitatea de a acționa și de a reacționa în anumite împrejurări sau situații; este ansamblul manifestărilor obiective ale unui individ de a reacționa în anumite împrejurări. [DEX]

Comportamentele se împart în comportamente **prosociale** și comportamente **antisociale**.

Comportamentele *pro* și *antisociale* nu sunt înnăscute, ci se dobândesc pe parcursul vieții prin educație, formare, învățare.

Pentru a explica comportamentele pro și antisociale ale elevilor din colegii nu este suficient a analiza doar motivațiile lor interne, ci și modul în care aceștea reușesc să se adapteze cerințelor sociale, educaționale, normelor și valorilor socio-culturale și de grup.

**Comportamentul prosocial** este un *comportament intenționat, orientat spre susținerea și promovarea valorilor sociale, spre ajutorarea altora, în afara obligațiilor, cu libertatea de a alege, fără a aștepta vreo recompensă externă*.

După Janusz Reykowski, *comportamentul prosocial* se definește prin aceea că este orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără așteptarea unei recompense externe [apud: 5, p. 162].

Totuși majoritatea cercetătorilor înțeleg prin comportament prosocial acele acte intenționate care ar putea avea consecințe pozitive pentru alții, fără a se anticipa vreo răsplată. Numai când consecințele comportamentelor au urmări pozitive asupra celor care le manifestă sau asupra celorlalți, cu urmări care pot fi directe sau indirecte, putem vorbi de un *comportament prosocial*.

Comportamentele prosociale pot fi exprimate numai atunci când sunt satisfăcute trei condiții importante:

1. *intenția de a ajuta alte persoane;*

2. *libertatea alegerii, acordarea ajutorului în afara obligațiilor;*
3. *realizarea fără așteptarea recompenselor externe.*

În opinia noastră, comportamentul prosocial se referă la *acțiunile conștiente desfășurate în afara datoriei/obligației care au ca scop sprijinirea, menținerea și promovarea valorilor sociale*. Prin această afirmație, termenul comportament prosocial este mai larg și include fenomene foarte diferite precum: ajutorarea altora, sacrificiul de sine de dragul dreptății, promovarea și susținerea binelui, altruismului, solidaritatea socială etc. Relatarea pe care am propus-o necesită câteva precizări. Nu orice comportament cu consecințe pozitive în plan axiologic poate fi caracterizat ca prosocial. Comportamentul trebuie să fie numaidecât intenționat și realizat în mod conștient. Prezența intenției de sprijinire a valorilor și normelor sociale este, așadar, obligatorie.

Studierea și analiza comportamentului prosocial la elevii din colegii au avut la bază mai multe cercetări prezentate de K Albrecht [1], S. Chelcea [5], D. Goleman [6], S. Moscovici [7] ș.a. referitoare la comportamentul prosocial, unde ni s-a oferit drept fundament teoretic trei tipuri de teorii definitorii: *sociologice; psihologice; biologice*.

1. *Teoriile sociologice* (sau normative) afirmă că baza comportamentului prosocial este chiar *procesul de socializare*, în care tinerii (elevii) sunt educați pentru a susține așa-numita normă a *responsabilității sociale*, care pretinde de la ei pur și simplu să-i ajute pe cei care au nevoie de ajutor în mod necondiționat. Pentru a îndepli normele responsabilității sociale, e nevoie pur și simplu a privi în jur pentru a observa că există persoane care au mare nevoie de ajutorul lor: colegi, semenii, copii, vârstnici, persoane cu nevoi speciale etc. Această normă socială cere ajutorarea, susținerea, sprijinirea unora fără a aștepta nici un fel de recompensă nu poate lipsi pur și simplu din exprimarea personalității. Acordarea ajutorului mai este reglementată și de norma reciprocității: când cineva oferă un ajutor, trebuie de răspuns în același fel. Aprobarea socială a acțiunilor pozitive mărește probabilitatea comportamentelor prosociale.

2. *Teoriile psihologice* pun accentul pe rolul factorilor psihologici în emergența comportamentelor prosociale. Tinerii au tendința să mențină echitatea, corectitudinea în relațiile interpersonale, deoarece relațiile inechitabile duc la disconfort psihologic. Modul în care aceștea reacționează la anumite niveluri de inechitate sau nedreptate depinde de modul în care se compară și de obișnuințele lor. Dacă sunt obișnuiți cu interacțiuni corecte, echitabile, vor reacționa mai puternic decât dacă sunt obișnuiți cu nedreptatea. Tinerii încearcă să amelioreze disconfortul (stresul negativ), cauzat de relațiile interpersonale inechitabile, prin restabilirea echității. Cu cât experiența de nedreptate este mai mare, cu atât mai puternică este tendința de a încerca să se restabilească echitatea.

Cele mai multe studii arată că există o relație directă între stările afective pozitive (bucurie, optimism, altruism, empatie, prietenie, încredere, solidaritate, dărnicie etc.) și frecvența comportamentelor prosociale. O stare afectivă pozitivă face să se evalueze mai generos resursele disponibile, să se acordeze mai multă atenție la tot ceea ce este în jur, crește încrederea în forțele proprii și capacitatea de a-i ajuta pe ceilalți. Recompensele emoționale pozitive și negative incită la acțiune în favoarea celorlalți (îi ajutam mai mult pe prieteni, colegi pentru că recompensa emoțională obținută de la ei ni se pare mai mare).

Unii cercetători au atras atenția asupra faptului că și emoțiile negative (tristetea, suferința, vinovăția) pot influența apariția comportamentelor prosociale, de multe ori cei care se simt vinovați au tendința de a-i ajuta pe alții din dorința de a se reabilita față de ei înșiși.

3. *Teoriile biologice*– încearcă să explice comportamentul prosocial prin factori genetici, prin care unii au o predispoziție biologică spre altruism sau de a-i ajuta pe alții.

În prezent, în literatura de specialitate se accentuează tot mai mult două categorii de comportamente prosociale:

1. *Comportamente prosociale specifice*;

2. *Comportamente prosociale globale*.

1. *Comportamentele prosociale specifice* se referă la acele comportamente care se declanșează într-o circumstanță specifică, în care se solicită întrajutorarea, ajutorarea.

2. *Comportamentele prosociale globale* fac referire la: comportamentul *prosocial altruist*, comportament *prosocial emoțional* și comportament *prosocial public*.

Expunerea la modele sociale joacă un rol important în practicarea comportamentului prosocial de către elevii din colegii. Observarea sau referințele la unele persoane care acordă ajutor altora sau care se implică în acțiuni de voluntariat mărește probabilitatea de a face lucruri și fapte bune și de a manifesta trăsături specifice comportamentului prosocial.

Stabilirea gradului de percepere și exprimare a comportamentelor prosociale la elevii din colegii sa realizat prin aplicarea Chestionarului „Caracteristicile comportamentului prosocial”. Chestionarul a fost aplicat asupra 104 elevii din colegii din municipiul Bălți, cu vârsta de 15-20 ani. Veridicitatea răspunsurilor a fost asigurată de formularea întrebărilor.

Astfel, la întrebarea din chestionar „*Comportamentele prosociale sunt valorizate pozitiv în societate?*”, răspunsurile sau distribuit în următorul mod: 81,7% (85 elevi) – au răspuns cu „Da”, 14,4% (15 elevi) au afirmat că „Nu întodeauna” și doar 3,9% (4 elevi) au răspuns cu „Nu”. Observăm că totuși majoritatea elevilor din colegii cunosc și apreciază valoarea exprimării comportamentelor prosociale în societate.

La întrebarea „*Comportamentele prosociale sunt orientate spre ajutorare, protejare, sprijin, sacrificiul, salvarea vieții, ajutor etc.?*” – 79,8% (83 elevi) au fost de acord că „Da”, 10,6% (11 elevi) consideră că „Nu întodeauna” și 9,6% (10 elevi) au răspuns cu „Nu”.

Elevii din colegii cunosc destul de bine și consecințele ce pot fi generate de comportamentele prosociale, așadar la întrebarea „*Comportamentele prosociale au consecințe sociale pozitive?*” - 75% (78 elevi) – au răspuns cu „Da”, 14,4% (15 elevi) au afirmat că „Nu întodeauna”, iar 10,6% (11 elevi) au răspuns cu „Nu”.

Majoritatea elevilor chestionați consideră că comportamentele prosociale sunt conștiente și intenționate. Acest lucru îl determină și răspunsurile oferite de elevi la întrebarea „*Comportamentele prosociale sunt conștiente, intenționate, învățate?*” - 83,7% (87 elevi) au răspuns „Da”, 9,6% (10 elevi) consideră că „Nu întodeauna” și 6,7% (7 elevi) au răspuns „Nu”.

Observăm, că elevii din colegii cunosc destul de bine semnificația și manifestările comportamentului prosocial, mai mult ca atât ei recunosc și ușor identifică acțiunile și valorile prosociale promovate la nivelul unui grup social sau în general în societate.

Forme ale comportamentului prosocial exprimate cel mai des de elevii din colegii pot fi:

▪ **cooperarea** care presupune colaborarea sau participarea elevilor pentru realizarea unei acțiuni comune cu colegii;

▪ **sprijinul acordat celorlalți** este faptul ca elevii care acordă sprijin, ajutor, susținere - are disponibilitați mai mari decât cel care le primește;

▪ **toleranța** este atunci când elevii aleg în mod deliberat să nu împiedice comportamentul altora, chiar dacă îl dezaprobă și are posibilitate de-al influența;

▪ **empatia** este sensibilitatea elevilor la nevoile celorlalți. Empatia este în multe cazuri principala motivație a comportamentului prosocial de ajutorare;

▪ **comportamentul de ajutorare** este o formă a comportamentului prosocial al elevilor, este un act intenționat, efectuat în folosul altora fără a aștepta ceva în schimb;

▪ **comportamentul altruist** se refera la acțiunile pozitive ale elevilor, îndreptate asupra celorlalți, fără așteptarea de câștiguri personale pentru aceste comportamente;

▪ **prietenia** este relația afectivă și de cooperare cu colegii sau cu semenii, exprimată de elevi prin sentimente de simpatie, respect, afinitate reciprocă. Prietenia presupune o atitudine de bunăvoință reciprocă, suport reciproc la nevoie sau în situații dificile, altruism;

▪ **respectul reciproc** implică **recunoașterea și aprecierea față de alții, este un sentiment care se formează datorită atitudinilor exprimate în comportamente.**

Pentru formarea comportamentelor prosociale este important ca elevii din colegii să înțeleagă aceste comportamente, să conștientizeze acțiunile și consecințele sociale ale acestora.

Prin contrast cu comportamentele prosociale sunt cele antisociale.

*Comportamentele antisociale* sunt comportamente care contravin ordinii sociale convenite și o încalcă fără a ține cont de normele și morala socială.

Comportamentele antisociale se caracterizează prin aceea că:

- au consecințe negative asupra altor persoane;
- au caracter distructiv, agresiv, violent;
- se manifestă prin devieri de la normele sociale, agresivitate, înșelăciuni, distrugerii etc.

**Concluzii:** Studiul comportamentelor prosociale și antisociale este unul dintre subiectele actuale ale științelor educației. Actualitatea cercetării comportamentului prosocial la elevii din colegii este determinată de faptul că majoritatea cercetărilor în domeniul științelor educației se concentrează adesea pe comportamentul antisocial al elevilor. Evaluarea comportamentelor pro și antisociale la elevii din colegii scoate în evidență importanța reală a acestora, manevrarea lor întru exprimarea valorilor și normelor sociale, a atitudinilor și impresiilor legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații.

### Bibliografie

1. ALBRECHT, K. *Inteligența socială*. București: Editura Curtea Veche, 2007. 336 p. ISBN 978-973-669-314-4.
2. ANTOCI, D. *Particularitățile formării orientării valorice la adolescenți și tineri*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*, Ed. 1, 27-28 septembrie 2019, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, Vol. 1, pp. 6-11. ISBN 978-9975-76-284-7
3. CALLO, T. *Școala științifică a pedagogiei transprezente*. Chișinău: Editura Pontos, 2010. 319 p. ISBN: 978-9975-51-194-0
4. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Teorie și practică. Chișinău: Tipografia Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”, 2010.1 59 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
5. DUDUCIUC, A, IVAN, L., CHELCEA S. *Psihologie socială*. Studiul interacțiunilor umane. București: Editura Comunicare.ro. 2013. 340 p. ISBN 978-973-711-455-6
6. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Editura Curtea Veche, 2007. p. 464. ISBN 9789736693779
7. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-071-3.



## ROLUL ȘI SPECIFICUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE ÎN MEDIU UNIVERSITAR

### THE ROLE AND SPECIFICITY OF EDUCATIONAL COUNSELING IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

**Elena RUSU, doctor, conferențiar universitar**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

[ORCID: 0009-0000-0801-6451](https://orcid.org/0009-0000-0801-6451)

[elenarusu003@gmail.com](mailto:elenarusu003@gmail.com)

**Ioana Georgiana FRUJINĂ, doctorandă**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

[ORCID: 0000-0002-9839-0590](https://orcid.org/0000-0002-9839-0590)

[georgiana.pirvulescu@yahoo.com](mailto:georgiana.pirvulescu@yahoo.com)

CZU: 378.048

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p73-76

#### Abstract

Educational counseling in the university environment is absolutely necessary for students, as it can benchmark the mental, emotional, social, physical and spiritual health of students and is provided by university teaching staff. Educational counseling in the university environment is a set of pedagogical actions aimed at preventing and explaining the causes of behavioral, relational and emotional difficulties in students.

Educational counseling in the university environment contributes to the maturity and emotional acceptance of students, promotes self-awareness and contributes to a more fulfilling life.

**Key-words:** Educational counseling, university environment, students, counselors, university teaching staff.

Modificările semnificative impuse de schimbările paradigmelor sociale, economice și valorice cu privire la raportul cerere-ofertă pe piața muncii, la competențele necesare exercitării activității profesionale și a particularităților personalității viitorului angajat generează reformarea mediului universitar. În prezent, toate reformele din mediul universitar, vizează crearea unui sistem mai flexibil, mai coerent și mai deschis care să răspundă necesităților societății și a studenților contemporani. În acest sens, mediul universitar trebuie să fie pregătit a face față provocărilor actuale și solicitărilor de formare a resurselor umane.

Noua viziune asupra succesului în carieră și în viață necesită estimări mai profunde, iar mediul universitar trebuie să anticipeze nivelul de dezvoltare al studenților, formând personalități cu abilități decizionale de responsabilitate socială, de anticipare a activității în variate condiții de muncă și de viață, de analiză a acțiunilor, faptelor proprii și ale altor persoane, a comportamentelor flexibile și adaptabile la noile condiții social-economice.

A fi compatibili cu exigențele societății, a avea performanțe personale, intelectuale, profesionale și sociale depinde în mare măsură de dezvoltarea personalității studenților. Dezvoltarea personalității studenților în mediul universitar rămâne un proces complex, care presupune nu numai activități specifice de instruire și formare, dar și o anumită asistență specializată, o susținere, un sprijin competent desfășurat pe parcursul studiilor.

Studenții vin la universitate și se încadrează într-un proces care nemijlocit va influența și va schimba exprimarea, dezvoltarea și chiar formarea unor particularități ale personalității lor.

Cunoaștem deja că latura academică, studenții o depășesc oricum mai ușor din simplu fapt că există o consecutivitate între curriculumul școlar și cel universitar, iar ce ține de latura organizării personale, exprimată în dificultăți de adaptare, comunicare și relaționare nesatisfăcătoare, afectivitate negativă, management incorect al timpului, respectarea normelor universitare, dificultăți în activitățile academice - aici e nevoie ca studenții să fie susținuți, asistați, îndrumați de consilieri, deoarece nu toți studenții pot depăși aceste inconveniente. Iată de ce, atunci când studenții întâmpină dificultăți, probleme, greutăți, situații de impas, este necesar a le oferi un suport de consiliere cu rolul de a sprijini studenții atât pentru depășirea acestor impedimente, care sunt niște obstacole în integrarea și adaptarea lor la mediul universitar, cât și pentru dezvoltarea personală și orientarea lor profesională.

În general, *consilierea* este o relație interpersonală de ajutor între un profesionist (consilierul) și o altă persoană care solicită asistență de specialitate (consiliatul).

*Consilierea* este o acțiune complexă prin care se urmărește sugerarea modului de comportare ce trebuie să fie adoptat într-o situație dată sau în viața cotidiană. [apud: 6]

În mediul universitar se oferă mai multe tipuri de consiliere de care pot beneficia studenții: *consiliere educațională*; *consiliere în carieră (vocațională)*; *consiliere în scop de optimizare personală (individuală)* etc. Cel mai des totuși, se aplică consilierea educațională.

*Consilierea educațională* reprezintă un demers calificat, organizat pe principii științifice, ce permite acordarea asistenței de specialitate persoanelor implicate în procesul educațional care întâmpină anumite dificultăți. [2, p. 7]

Consilierea educațională în mediul universitar este ansamblul de acțiuni/intervenții pedagogice/educaționale centrate pe prevenire și explicarea cauzelor dificultăților comportamentale, relaționale și emoționale la studenți. Aceasta oferă repere pentru sănătatea mentală, emoțională, socială, fizică și spirituală a studenților și este asigurată de cadrele didactice universitare. Consilierea educațională este o relație interumană de asistență și suport a studenților și grupului de studenți în scopul dezvoltării personale și în scopul prevenției situației de criză.

Consilierea educațională este o tehnică de informare și evaluare, un mijloc de a modifica comportamentul, este o experiență de comunicare. [5, p. 8]

Rolul major al consilierii educaționale în mediul universitar este de a susține, ajuta și facilita studenții să se înțeleagă, să-și dezvolte și să-și utilizeze în mod optim propriile resurse. Studenții sunt ajutați să găsească soluții la problemele lor sau să țină sub control o situație de criză, oferindu-le suport moral celor aflați în dificultate sau cu probleme de relaționare, sunt ajutați în dezvoltarea capacității de socializare sau de orientare în viață. Consilierea educațională în mediul universitar contribuie la maturitatea și acceptarea emoțională a studenților, promovează conștientizarea de sine și contribuie la o viață mai împlinită. consilierea educațională se concentrează pe prezent, acum și aici.

Venind în mediul universitar, studenții se prezintă ca o categorie specială, care trăiește o tensiune între sine și acest mediu, făcând eforturi de a menține un echilibru între protejarea personalității sale și implicarea efectivă în mediul universitar.

În această perioadă, în opinia lui C. Schifirneț: „studenții se orientează spre creativitate, relații sociale largi, probleme general-umane și sociale, interese culturale generale, vigoare fizică și spirituală, manifestă înclinare către specializare, tendință de a avea raporturi cu adulții și, în general, cu toate generațiile, pune accent pe pregătirea profesională, dobândirea de roluri,

dorința de a avea familie proprie, maturizare socială, integrare profesională, asigurarea unui statut social și profesional.” [apud: 8, p. 19]

Cu părere de rău, nu toți studenții pot realiza aceste deziderate, iar nesatisfacerea lor mărește tensiunea dintre sine și cei din jur. O soluție eficientă și un rol determinant în aceste situații tocmai revine consilierii educaționale. Prin urmare, în procesul de consiliere educațională în mediul universitar se încearcă „provocarea” unei schimbări voluntare în atitudinile și comportamentele studenților, astfel încât, studenții să dispună de capacitatea de a identifica problemele și de a le rezolva constructiv, de a le analiza în părțile lor componente, de a gândi strategic, de a examina critic unele aspecte din mediul universitar, de a anticipa situații critice sau chiar nefaste, de a construi noi viziuni asupra dezvoltării sale personale și profesionale, de a se integra optimal în societate.

Trăsăturile definitorii ale consilierii educaționale în mediul universitar sunt:

- este un proces de dezvoltare;
- are un rol de prevenire și proactiv;
- optimizează modul în care studenții relaționează cu mediul universitar;
- abordează diverse probleme ale studenților consiliați (personale, educaționale, sociale, de orientare a personalității etc.)

Etaple procesuale ale consilierii educaționale în mediul universitar nu diferă de cele tradiționale, dar totuși implică un anumit specific, acestea sunt:

- stabilirea relației de consiliere;
- identificarea naturii problemelor cu care se confruntă studenții;
- planificarea acțiunilor de rezolvare a problemelor;
- implementarea soluțiilor.

De cele mai multe ori studenții, beneficiari ai consilierii educaționale din partea cadrelor didactice universitare, recunosc în ei în primul rând un profesor de o anumită disciplină și numai după aceea un consilier. Iată de ce, studenții doresc să revendice de la profesorii-consilieri anumite calități care ar certifica competența lor profesională de consilier (o pregătire psihopedagogică fundamentală). În accepțiunea lor calitățile consilierului ar trebui să fie:

- |                              |                      |                      |                   |
|------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| ✓ empatia;                   | ✓ comunicativitatea; | ✓ competența;        |                   |
| ✓ tactul pedagogic;          | ✓ respectul;         | ✓ gândirea pozitivă; |                   |
| ✓ responsabilitatea;         | ✓ inteligența;       | ✓ creativitatea;     | ✓ obiectivitatea; |
| ✓ moralitatea etc. [2, p. 9] |                      |                      |                   |

Această atitudine completează ponderea aptitudinilor consilierului în relația student-consilier, devenind astfel:

- formă specială de comunicare;
- ascultarea implicită;
- prevenire a situațiilor de criză, de identificare a problemelor cu care ar putea să se confrunte sau deja se confruntă;
- formă de ajutor în dezvoltarea personală;
- motivație spre anumite acțiuni, o ghidare în luarea deciziilor importante etc.

Într-o actuală viziune educațională relația student–consilier în mediul universitar devine o obișnuință. Și chiar dacă pentru studenți, profesorul-consilier nu are timp pentru ai cunoaște și înțelege, totuși, cel din urmă, va trebui s-o privească prin prisma evoluției libertății academice

a studenților, ținând cont de formarea personalității lor spirituale și pregătirea pentru o profesie și în general, pentru viață.

În acest sens marele filosof și publicist C. Noica spunea: „Discipolul vine la tine să-ți ceară. Tu trebuie să-l înveți că nu are nimic de primit, că trebuie să crească. Discipolul vrea să devină iederă, deși trebuie să devină doar el însuși”. [apud: 8, p. 23]

Consilierea educațională oferită de cadrul didactic universitar este una specială, cu un pronunțat caracter sufletesc care este absolut necesar și semnificativ pentru student. Studenții trăiesc în prezent și se orientează către viitor. În prima ipostază ei se confruntă cu problemele apărute ca urmare a plasării lor în mediul universitar, în cea de a doua planifică un viitor posibil, care este mereu pe cale de a se schimba. Studenții sunt constrânși să trăiască în raport cu cerințele reale ale mediului universitar prezent și, în același timp, să se pregătească pentru exercitarea activității profesionale în viitor. Relația de consiliere în mediul universitar funcționează cel mai bine atunci când comunicarea sinceră și deschisă, este însoțită de înțelegere empatică a subiectelor abordate, și pe această bază, consilierul poate ajuta studenții să înțeleagă și să perceapă lumea, un mod de a se vedea și de a se înțeleg pe sine însăși.

**Concluzii:** Consilierea educațională în mediul universitar are rolul să urmărească, să asiste, să susțină și să ajute studenți în dezvoltarea lor personală, în promovarea stării de bine, cunoașterii de sine, dezvoltării abilităților de comunicare și relaționare, prevenirii afectivității negative, rezolvării problemelor și situațiilor dificile, luării reciziilor responsabile etc.

Specificul consilierii educaționale în mediul universitar constă în aceea că este un proces complex, cu varii probleme și dificultăți, iar cei care ar trebui să beneficieze de această consiliere, adică studenții, în pofida statutului social și al vârstei nu întotdeauna recunosc problemele și nu acceptă să fie consiliați.

### Bibliografie

1. AXINTE, R. *Consilierea elevilor pentru carieră: perspective constructiviste*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2018. 252 p. ISBN 978-606-714-468-0
2. BABAN, A. (coord.) *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009. 307 p. ISBN 978-606-8244-29-7
3. CARABET, N. *Consiliere educațională*. Suport de curs. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016. 108 p. ISBN 978-9975-46-272-3
4. CUZNEȚOV, L., MICLEUȘANU Z. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. Chișinău: USEM, 2015, 128 p. ISBN ISBN: 978-9975-110-24-2
5. DUMITRU, I. Al. *Consiliere psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 2008. 336 p. ISBN: 978-973-46-0869-0
6. JIGĂU M., *Consilierea carierei*. Compendiu de metode și tehnici. București: Editura Sigma 2007. 684 p. ISBN: 978-973-649-340-9

### Surse Web:

7. PASCARU-GONCEAR, V. *Fundamente teoretice și metodologice ale formării competenței de consiliere psihopedagogică la studenți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: USM, 2015. 168 p. Disponibil: <http://www.cnaa.md/thesis/22719/> (vizitat 25.08.2023)
8. PAȘCA, M. D. *Consilierea psihologică în mediul universitar*. 2007. 138 p. Disponibil: [https://www.academia.edu/15051922/CONSILIEREAPSIHOLOGICĂÎNMEDIUL\\_UNIVERSITAR](https://www.academia.edu/15051922/CONSILIEREAPSIHOLOGICĂÎNMEDIUL_UNIVERSITAR) (vizitat 02.09.2023)

## AVANSAREA ÎN CARIERA PEDAGOGICĂ PRIN CULTURA TOLERANȚEI

Lilia Țurcan-Balțat, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0001-9515-9900

[liliaturcan2020@gmail.com](mailto:liliaturcan2020@gmail.com)

CZU: 37.011.33:005.966

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p77-81

### Abstract

The promotion of a culture of tolerance is an educational goal that involves the optimal socio-affective development of teachers for their career advancement. An important point in the development of the culture of tolerance is emotional education aimed at preparing teachers to make the best choice and to orient themselves in the contexts of diversity of values. Thus, educational activity, reflected in emotional competences, cumulated in emotional culture, ensures balanced, motivated and value-oriented behaviour. The career trajectory depends not only on the individual's action resources at the beginning of the career and during it, but also on opportunities and, above all, on the way the individual has clear career goals and is able to use these opportunities to achieve them.

**Key words:** teaching career, culture of tolerance, professional growth.

Educația, care vizează deplina creștere a personalității cadrelor didactice, acționează asupra componentelor ei pentru a dezvolta posibilitățile de care dispune pe baza zestrei sale biologice, mintale și afective, posibilități pe care să le folosească nu în mod egoist, în profitul său, ci spre a crea împreună cu ceilalți relații care să înlesnească viața în comun. În sensul în care se vorbește despre creșterea profesională se are în vedere o ființă morală însuflețită de spiritul datoriei, menționează D. Potolea [10].

Dat fiind faptul că orice cadru didactic trăiește într-un mediu cultural bine definit, în raport cu profilarea calității cadrului didactic, putem vorbi despre umanizarea democratică a culturii, adică despre o cultură ce se „adresează” fiecărei ființe umane, cultura toleranței.

Prin excelență profesia didactică presupune permanenta formare și dezvoltare a cadrului didactic astfel încât acesta să poată oferi celui pe care îl învață o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl predă. Cadrul didactic din orice specializare se angajează astfel într-un proces de formare care își va dezvolta cariera periodic până la finalul acesteia [5, p. 28].

Cariera, în opinia autorului V. Negovan, reprezintă „*ansamblul rolurilor profesionale performate de-a lungul vieții active a căror succesiune poate urma traiectorii diferite în timp. Traiectoria în carieră depinde nu numai de resursele acționale ale persoanei la începutul carierei și pe parcursul ei, ci și de oportunități și, mai ales, de modul în care individul are obiective de carieră clare și este capabil să se folosească de aceste oportunități pentru a le atinge*” [8].

Pornind de la definiția de mai sus, M. Zlate (2004) elaborează o definiție sintetică a carierei, ca *succesiune de profesii, îndeletniciri, poziții, activități, experiențe și roluri practicate de individ de-a lungul vieții sale profesionale concomitent cu interpretarea lor subiectivă soldată cu traiectorii profesionale distincte* [12].

Cariera reprezintă traseul de evoluție profesională a unei persoane pe parcursul întregii vieți, în cadrul aceleiași profesii prin specializări, perfecționări sau promovări profesionale pentru a deține funcții în plan ierarhic. Cariera asigură un anumit prestigiu profesional și mijloc de asigurare a unor venituri financiare. Autorealizarea prin profesie este una dintre posibilitățile de manifestare publică a persoanei și o preocupare firească a omului modern, astfel încât nevoia

de dezvoltare a carierei devine imperativă în contextul adaptării socioprofesionale a individului.

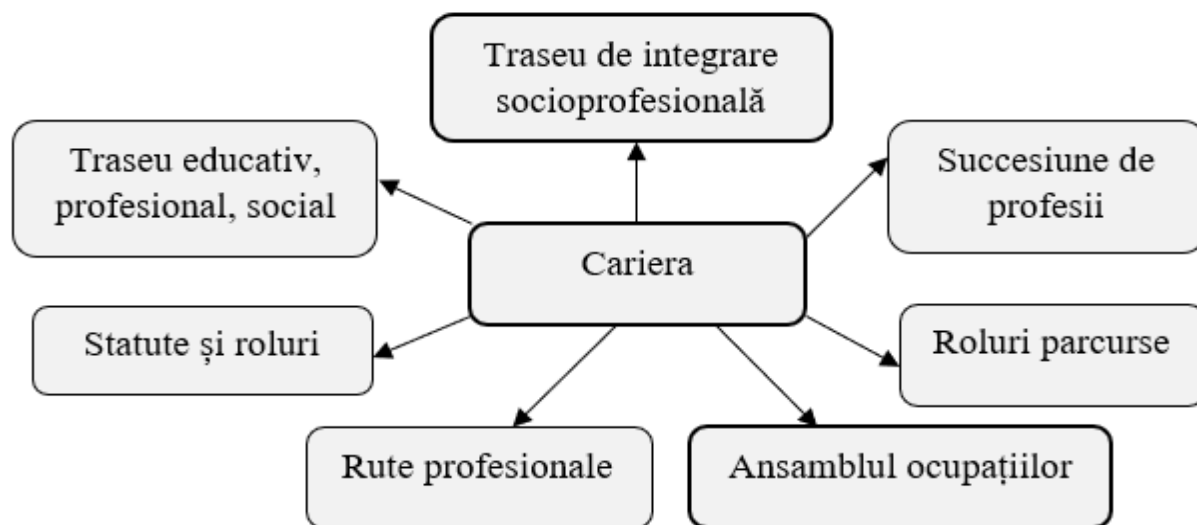


Figura 1. Componentele structurale ale conceptului de carieră

În literatura de specialitate găsim trei elementele definitorii ale carierei:

- *mișcarea (profesională)* a individului de-a lungul timpului;
- *interacțiunea factorilor* individuali cu cei organizaționali, reacțiile oamenilor la un post depinzând de potrivirea/nepotrivirea dintre conceptul de sine ocupațional și constrângerile conținute de postul respectiv;
- *specificarea individului* în sfera mediului ocupațional, cariera fiind cea prin care omul capătă o identitate ocupațională.

Luarea carierei de către individ în propriile mâini este suficient de bine subliniată pentru a mai avea nevoie de comentarii suplimentare [7].

Locul de muncă și prezența unei persoane pe piața muncii nu sunt întâmplătoare; de la primele studii în domeniu, realizate acum mai bine de 100 de ani, până la abordările recente, *dezvoltarea carierei și succesul sau eșecul în integrarea pe piața muncii* au fost relaționate cu procese complexe legate de dezvoltarea personală, valorile sociale și culturale, dinamica economică și performanța profesională. Locul de muncă trebuie să armonizeze competențele personale, profesionale și sociale ale unei persoane cu cerințele realizării performante a sarcinilor, determinate de motivarea creșterii profesionale.

Motivația determinată de dorința puternică de a obține succese variază în funcție de natura responsabilităților, de dorința de atingere a obiectivelor și de regularitatea controlului în retur. Oamenii sunt deseori motivați prin munci care le dau sentimentul de competență. Cercetările au demonstrat că zona critică al intensității motivației variază în funcție de o serie de factori cum ar fi: simplitatea, complexitatea sarcinii, gradul de dificultate perceput al sarcinii, particularitățile de personalitate ale individului.

Procesul de motivare, presupune un răspuns la nevoile specifice ale cadrelor didactice și o adaptare la context, prin care acestora le crește satisfacția cu munca și implicit, productivitatea muncii. Existența unui personal motivat, dedicat activității profesionale și orientat spre realizarea misiunii reprezintă unul din factorii de succes în asigurarea performanței optime individuale și organizaționale. Astfel, motivarea personalului reprezintă una din provocările-cheie ale conducătorilor/managerilor de toate nivelurile.

Motivația profesională are ca sursă stimuloare situații de muncă. Majoritatea adulților își organizează viața în jurul muncii, aceasta le structurează zilele și le restrânge mobilitatea, le determină standarde de viață și le afectează relațiile de prietenie. Munca, poate fi interpretată ca un consum de energie în vederea realizării unui scop, ca un raport energetic între organism și mediu cu sens adaptativ. Dacă o persoană nu este stimulată și direcționată de o forță internă pentru a se angaja în muncă și a obține rezultate bune, ea nu va fi eficientă. Oricât de motivată ar fi o persoană, dacă nu deține informații și abilități, dacă nu știe cum să le folosească, este greu de presupus că ar obține rezultate bune. Motivația are o serie de caracteristici: intensitatea, durata și persistența, care în mod sigur vor influența rezultatele activității. O persoană cu o motivație mai puternică va obține rezultate mai bune decât o alta cu o motivație mai slabă [9, p. 420].

Succesul carierei determină succesul integrării sociale și profesionale, care are repercusiuni directe asupra vieții personale, incluzând aspecte ale dezvoltării personalității și a bunăstării membrilor familiei [5, p. 29].

Activitatea profesională, este o parte integră a vieții noastre. Uneori, limităm timpul nostru liber, familia, în scopul creșterii profesionale și dezvoltării personale. În mediul ocupațional, ne regăsim alți prieteni, alți „dușmani”, persoane pe care le conducem sau care ne conduc și astfel trece o bună parte din viața noastră. Deseori, evenimentele petrecute la serviciu, ne influențează viața noastră personală, ne condiționează să fim mai severi, mai răutăcioși și irosim multă energie în loc să o orientăm spre o dezvoltare personală și profesională, spre autocontrol și automotivare care ne-ar stimula să obținem mai multe performanțe și rezultate profesionale. Toate studiile teoretice, exclamă despre importanța motivației, despre modul în care cultura toleranței ne ghidează comportamentul și beneficiile pe care le putem avea utilizând această forță.

Dezvoltarea profesională prin participarea la cursurile de perfecționare este necesară pentru ca profesorul să poată să ofere o imagine asupra lumii științifice contemporane și să își însușească maniere eficiente de interacțiune cu ceilalți. Cadrele didactice rămân în sistemul educațional atâta timp cât sunt motivați pentru a alege acest domeniu profesional. Cercetările de specialitate prezintă modele și strategii motivaționale care reprezintă propuneri valoroase în activitatea de motivare pentru creșterea profesională și pentru a profesa în domeniul educației [6, p.110].

Vrem sau nu, cultura toleranței afectează toate sferile vieții, dar fără formarea/dezvoltarea ei, mișcarea către o societate ce acceptă creșterile profesionale fără ură, concurență distructivă este imposibilă. Între prezentul și viitorul educației există un necunoscut imens care acționează asupra fiecăruia dintre cei implicați în proces. Și, evident, nu este cazul de a sacrifica prezentul pentru viitor, în primul rând, din simplul motiv că schimbarea lasă amprente adânci în modelarea acestui om al viitorului, un lucru este cert: dacă omul este format pentru a se înțelege, pentru a se transforma singur la necesitate, dacă se maturizează creativ, atunci șansa lui pentru un viitor mai bun este una reală. Educația promovează și creează noi valori.

Toleranța pedagogică ca valoare specifică cadrelor didactice, se manifestă prin abilitatea de a accepta diferențele de gândire, acțiuni și mod de manifestare. Aceasta apare după ce au fost dezvoltate cu succes: cultura emoțională, empatia, simțul măsurii, astfel, simțindu-ne în siguranță, controlându-ne anxietatea; când, întâlnind situații și oameni noi, va concretiza

capacitățile, nevoile și interesele personale. Setul de cunoștințe și competențe rezultate, completate de pasiunea personală, îi poziționează pentru o carieră prosperă, precum și pentru oportunități sporite de promovare a toleranței.

Cultura toleranței este utilizată atunci când se analizează toleranța ca valoare etică, care reperează pe umanism. Fiind convențional disociată într-un ansamblu de elemente constitutive ce se manifestă ca trăsături de personalitate. Formarea acestor trăsături depinde de mai mulți factori: biologic, mediul socio-cultural, educație, condiții economice și, neapărat, tendința de autoperfecțiune a omului. Cultura toleranței, pe care trebuie s-o posede fiecare membru al societății, cu atât mai mult cadrele didactice, presupune simțul măsurii în respectarea normelor morale, incluse în codul de etică.

O societate care posedă cultura toleranței va tinde mai mult spre a fi creativă și inovativă, deoarece este deschisă față de noi descoperiri, spre noi pătrunderi psihologice, îmbunătățind astfel experiența umană [4, p. 99-109].

În intenția de a formula anumite criterii de analiză/evaluare/autoevaluare a conduitei profesionale interpretate în termeni de indicatori și descriptori ai toleranței pedagogice, formulate de noi pentru a propune cadrelor didactice modele de comportamente profesionale dezirabile în contextul educațional. Acțiunile de descifrare a semnificației anumitor atitudini și capacități reflectate în stilul educațional al cadrelor didactice vor facilita interiorizarea acestora și vor conduce evident la dezvoltarea conștiinței și gândirii tolerante și preluarea în conduita profesională a principiilor toleranței prin elaborarea/implementarea în activitatea pedagogică a normelor comunicării bazate pe cultura toleranței [11].

Cadrele didactice conștientizează problemele generate de nedeveloparea culturii sale emoționale în sensul dezvoltării insuficiente a formațiunilor tolerante: *deficit de energie afectivă, agitație și apatie, ritm scăzut de adaptare la câmpul profesional și rezistență scăzută la munca emoțională, extenuare psihică și epuizare emoțională* derivate din suprasolicitările profesionale. Nivelul scăzut al culturii toleranței a profesorilor se reflectă, de regulă în comportamentul comunicativ și în rețeaua de relații interpersonale prin: *dezechilibrul emoțional, lipsă de sensibilitate, conflicte interpersonale, stres ocupațional, rezistență scăzută la activitatea profesională, lipsă de expresivitate și originalitate emoțională, eforturi minimalizate de autoeducație și evaluare subiectivă, labilitatea dispoziției afective, incoerență acțională, intoleranță și lipsă de cooperare etc.* [2, p. 49], exprimând astfel după cum afirmă M. Rocco (2004) „*tendința de a declanșa graba emoțiilor și a impulsurilor*” [Apud, 11], fapt ce conduce la reacții pedagogice inadecvate și susține punctul de vedere privind caracterul irațional al afectivității.

Pentru cadrele didactice necesitatea de a-și dezvolta cultura toleranței este o condiție necesară unui învățământ liber, democrat și umanist care nu poate exista în afara toleranței, care ar duce pe viitor la coeziunea oamenilor de diferite confesiuni, orientări politice, tradiții culturale.

Toleranța este una dintre competențele-cheie ale unei persoane moderne de astăzi, deoarece viitorul atât al unui individ, cât și al întregii umanități depinde de dorința și capacitatea sa de a trăi și de a acționa în mod constructiv într-o lume diversă. Procesul de globalizare și pluralismul în creștere rapidă al formelor de viață socială creează o nevoie acută de a stabili o cultură a toleranței.

În concluzie, valorificarea culturii toleranței este un deziderat al educației ce implică dezvoltarea optimă în plan socioafectiv a cadrelor didactice pentru avansarea în cariera



pedagogică. Un punct important în dezvoltarea culturii toleranței este *educația emoțională* ce vizează pregătirea profesorilor pentru a face cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele diversităților de valori. Astfel, activitatea educațională, reflectată în competențe emoționale, cumulate în cultura emoțională, asigură acestora un comportament echilibrat, motivat și orientat valoric. E momentul ca omenirea să înceteze în a se mai autoamăgi, să se trezească, și să-și dea seama că singura problemă a omenirii este lipsa de dragoste. Dragostea dă naștere la toleranță, toleranța dă naștere la pace. Iar pe timp de pace omul se poate gândi la creșterea lui profesională, la nevoia de formare, la oportunitățile de crește și dezvoltare personală. Traectoria în carieră depinde nu numai de resursele acționale ale persoanei la începutul carierei și pe parcursul ei, ci și de oportunități și, mai ales, de modul în care individul are obiective de carieră clare și este capabil să se folosească de aceste oportunități pentru a le atinge.

### Bibliografie

1. Borozan, M., Țurcan-Balțat, L. Pedagogical communication in the digital era. În: *Didactica Danubiensis*, vol. 3, no.1, 2023, Galați, România. pp. 192–199. ISSN: 2821-4374
2. Cojocaru - Borozan M., Țurcan (Balțat) L., Arbuz I. Cultura de gen în educație. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2014. 179 p. ISBN 9789975-46-217-4
3. Cramarenco C. Toleranță - Comunicare – Relaționare. Sibiu: 2010. 330 p. ISBN 978-973-0-09387-2
4. Curoș, L. Cultura toleranței dezvoltată în sistemul educațional din RM. În: *Administrarea Publică*, 2022, nr. 3(115), pp. 99-109. ISSN 1813-8489
5. Dandara O. Educația pentru carieră, conținut al educației de-a lungul vieții. În: *Didactica Pro*, nr. 4-5 (110-111) , 2018. p. 27-31. ISSN 1810-6455
6. Dumitru L. Personalitate: atitudini și valori. Timișoara: Editura de Vest, 2000, 255 p. ISBN 9733603333
7. Klein M.-M. Orientarea carierei: încotro? În: Zlate M. (coord.) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Polirom, 2001. p. 339-376 ISBN 973-683-697-5
8. Negovan V. Psihologia carierei: perspective și direcții de abordare. În: *Revista de Psihologie organizațională*, nr. 1-2., 2003
9. Parkinson M. Ghidul carierei. București: Editura ALL Beck, 2002, p. 420
10. Potolea D, Neacșu I. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008
11. Țurcan-Balțat, L. Intercultural education premise for the culture of tolerance valorization. În: *Problematika feministă reflectată în societatea contemporană*. Iași: Performantica, 2023. pp. 133-138. ISBN978-630-328-000-4
12. Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. I. Iași: Polirom, 2004

## DIMENSIUNI ALE COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

**Elena BÎRSAN**, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0003-3900-1687

[elena.birsan32@yahoo.com](mailto:elena.birsan32@yahoo.com)

CZU: 373.07:316.77

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p82-87

### Abstract

In today's conditions, the whole process of school management is governed by the manager through communication, which is unanimously recognised as the "key to organisational excellence and effectiveness". Today, managerial communication in the educational environment has become much more important and significant. In their professional work, teachers are confronted on the one hand with information overload and on the other with insufficient or even no communication. For these reasons, in this article we will analyse managerial communication with all its characteristics. We will refer to the barriers in managerial communication both on the part of the manager and on the part of subordinates. In the same way we will establish the importance of managerial communication in the school institution.

**Keywords:** communication, managerial communication, manager, school manager, general education.

Comunicarea reprezintă elementul indispensabil pentru funcționarea optimă a oricărei colectivități umane, indiferent de natura și dimensiunile ei. Probabil din aceste considerente este unul din conceptele analizate profund în literatura de specialitate din diverse perspective: pedagogică, filosofică, sociologică, biologică ș.a. Fiecare din domeniile expuse prezintă noțiunea de comunicare diferit, dar pentru fiecare din aceste domenii comunicarea are un rol esențial în buna funcționare a societății. Este complicat să ne imaginăm cum ar funcționa optim o instituție școlară fără de comunicare.

*Comunicarea managerială* a apărut ca disciplină a managementului din nevoia de a pune la dispoziția managerului mijloacele optime de interacțiune în vederea îndeplinirii funcțiilor și atribuțiilor sale, fiind un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației. Așa cum menționează cercetătorul român Em. Dobrescu, comunicarea managerială reprezintă „un tip special de comunicare organizațională, este o componentă esențială a acesteia și ajută atât pe plan intern (angajații firmei), cât și pe plan extern, în relațiile cu furnizorii, investitorii etc., ceea ce în final conduce la îndeplinirea obiectivelor managementului unei firme” [5, p.14]. Tot în aceeași cheie, vine și cercetarea autorilor români Dan și Rodica Câdea, care opinează că „comunicarea managerială eficientă și eficientă constituie un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației”. Continuând cu ideea că specificul comunicării manageriale, în raport cu alte tipuri de comunicare este generat de scopul, obiectivele și funcțiile acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale. Se cere să menționăm că, comunicarea managerială în organizație se supune unor norme de etică specifice care se regăsesc în cultura organizațională, politica organizațională și, evident, în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere [6, p. 35].

Prin urmare, **comunicarea managerială** reprezintă o formă de comunicare interumană, un instrument de bază al managerului, cu ajutorul căruia acesta își poate exercita atribuțiile manageriale: de planificare, de organizare, de motivare, de coordonare, de control și desigur de realizare a obiectivelor propuse.

Cu privire la funcția de planificare înțelegem că nu este posibil de a o îndeplini fără a lucra cu informația internă și externă organizației, este necesară o formulare și o transmitere clară a obiectivelor și planurilor la diferite niveluri, fără antrenarea subordonaților în procesul de decizie prin discuții și ședințe. În ceea ce privește organizarea, ea implică stabilirea și atribuirea de sarcini, ulterior gruparea sarcinilor pe compartimente, alocarea resurselor și determinarea structurii organizaționale. Și pentru aceste activități, la fel ca și pentru altele este necesar ca managerul să comunice cu subordonații. Tot funcția de organizare presupune și construirea cadrului relațional, a sistemului informațional, furnizarea și folosirea feedbackului util, motivarea pe obiecte, toate fiind activități realizabile prin intermediul comunicării. Dacă facem referire la managerul școlar atunci înțelegem cât de important este ca să planificăm, organizăm și mai mult decât atât, să motivăm atât personalul didactic cât și elevii pentru obținerea rezultatelor școlare.

Prin funcția de comandă sunt transmise subordonaților instrucțiuni și dispoziții clare și precise de realizare a sarcinilor planificate, în vederea realizării obiectivelor întreprinderii. Realizarea acestei funcții manageriale este condiționată de realizarea unei comunicări adecvate, ce presupune atât delegarea responsabilităților cât și stabilirea unui climat de colaborare, de motivare a personalului. Funcția de coordonare la nivelul managementului general constă de fapt în ansamblul proceselor de muncă prin care se armonizează deciziile și acțiunile personalului firmei și ale subsistemelor sale, în cadrul previziunilor sistemului organizatoric stabilite anterior [8, p. 68- 69]. De altfel, funcția de coordonare constituie o premisă importantă în armonizarea activităților desfășurate și resurselor folosite spre atingerea scopului comun – de realizare a obiectivelor întreprinderii. Pentru a asigura cât mai eficace desfășurarea acestei funcții manageriale, se impune o comunicare adecvată la toate nivelurile realizării managementului în cadrul întreprinderii.

Autoarea V. Cojocaru menționează în lucrarea „Management educațional”, „comunicarea este elementul dinamizator, un flux vital, o forță dinamică, independentă și inovatoare a proceselor manageriale și, în același timp, o condiție a unui climat organizațional și motivațional adecvat realizării obiectivelor”. Din cele relatate, deducem importanța comunicării în toate activitățile vieții. La fel suntem convinși că și capacitatea de a conduce implică, mai întâi de toate, capacitatea de comunicare. În acest context, împărtășim ideea că este corectă afirmația că „acolo unde lipsește comunicarea nu există nimic” [3, p. 21]. Dacă facem referire la o organizație, atunci comunicarea face posibilă *informarea* (furnizează deciziile), *motivarea* (stimulează cooperarea și implicarea în atingerea obiectivelor) și *controlul* (clarifică îndatoririle și se stabilesc autoritatea și responsabilitățile). La fel de importantă în viziunea noastră este și *funcția emoțională* (exprimarea trăirilor, sentimentelor) cu ajutorul căreia se pot dezamorsa unele tensiuni sau se pot consolida anumite poziții în cadrul organizației, inclusiv și în cea școlară. (Robbins, 1991). În urma celor relatate înțelegem că, comunicarea managerială are mai multe particularități ce sunt determinate de complexitatea comunicării, de scopurile, obiectivele și implicațiile sale. Și aceste particularități urmează să respecte anumite norme ce sunt impuse de cultura managerială și de politica organizației.

Comunicarea managerială este incontestabil un instrument al managementului, întrucât ea contribuie la elaborarea unor elemente indispensabile funcționării instituției de învățământ. În activitatea sa zilnică un manager comunică atât cu subalternii, cât și cu superiorii săi în cadrul organizației. Iar un manager școlar pe lângă superiorii și subalternii (colegii), urmează să

discute și cu elevii, părinții și alte persoane cu care se intersectează învățământul general. Astfel, comunicarea managerială reprezintă liantul care menține instituția școlară ca un tot întreg, spre avantajul tuturor și interesul societății.

Comunicarea este cheia de succes, pentru fiecare întreprindere, de a atinge obiectivele stabilite și mărirea productivității muncii. Esențial este ca, în cadrul organizației, să se realizeze o comunicare eficientă, care „apare atunci când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită“ [6, p. 182-183]. Se poate afirma că este imposibil de găsit un aspect al muncii managerului care să nu implice comunicarea [9, p.178]. Acest lucru este demonstrat și de faptul că managerii petrec în medie 60-80 % din timpul de lucru comunicând, fiind numiți „oamenii dialogului”. Or, așa cum se știe „în discuții se naște adevărul”.

Revenind la conceptul analizat, autoarea L. Cebanu menționează cu referire la comunicarea managerială că este „procesul de transmitere a unor mesaje cu conținut managerial de la un manager la o altă persoană sau grup de persoane și invers” [4, p. 55].

La fel ca și multe alte tipuri de comunicare, comunicarea managerială implica doi parteneri: managerul și subordonatul sau colaboratorul acestuia. Ambii parteneri pot fi emițători sau receptori și urmăresc în egală măsură ca prin comunicare să se faciliteze atingerea obiectivelor stabilite. Personalitatea managerului inhibă în multe cazuri comunicarea dintre cei doi parteneri. Din aceste considerente, este important să se determine ce rol are fiecare în procesul de comunicare, care sunt obligațiile care le revin. Managerul, prin poziția pe care o are, exercită o putere și o influență considerabilă asupra interlocutorului. Pentru unii dintre angajați conducătorul este primul reprezentant al autorității, o persoană înțeleaptă care îndrumă, protejează, susține, oferă sfaturi [10].

De aceea, comunicarea managerială poate fi de îndrumare și de sfătuire/consiliere. Unde comunicarea de îndrumare se folosește în cazul lipsei de experiență a angajaților, iar comunicarea de sfătuire/- consiliere poate fi realizată dacă angajatul are nevoie de sfat.

Iată de ce se menționează că, scopul comunicării manageriale în orice organizație constă în informarea corectă, eficientă și eficace atât pe verticală, cât și pe orizontală, pentru realizarea în condiții optime a solicitărilor interne și externe și în concordanță cu obiectivele manageriale și organizaționale stabilite. De altfel, comunicarea este instrumentul pe care orice manager îl are la îndemână pentru a motiva și pentru a influența comportamente. Numai prin intermediul unei comunicări la nivel emoțional, managerul este în măsură să înțeleagă personalitatea colegului, nevoile și năzuințele sale specifice sistemului lui de valori. Există o legătură puternică între performanța comunicării manageriale și relația manager - subordonat, iar de această relație depinde modul în care angajații vor colabora pentru realizarea obiectivelor organizației. Și în funcție de calitatea acestei relații, angajatul este dispus să depună un anumit efort, mai mare sau mai mic (Covrig, 2007). Așa cum menționează cercetătorii Smeltzer, Galb, și Golen (1983): „managementul vede comunicarea ca un *mijloc pentru atingerea unui scop*, ceva care să fie exploatat în slujba obiectivelor organizaționale, după cântărirea considerațiilor cost-beneficiu”. Dacă ne referim la scop, în învățământul general, atunci important este să contribuim la atingerea idealului educațional și anume „*formarea personalității* cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” (Articolul 6, Codul educației) [11]. Prin intermediul unei comunicări eficiente (și nu doar)

considerăm că școala din Republica Moldova o să reușească să crească generația de mâine conform solicitărilor și necesităților societății. Și pentru o claritate la cele expuse vom menționa că scopurile managerului școlar în procesul comunicării manageriale se bazează pe următoarele **funcții**: 1. Funcția de informare, convingere, îndrumare; 2. Funcția de transmitere a deciziilor; 3. Funcția de influențare a receptorului; 4. Funcția de instruire a angajaților; 5. Funcția de creare a imaginii; 6. Funcția de motivare a angajaților; 7. Funcția de promovare a culturii organizaționale. Și toate acestea le putem realiza doar prin intermediul unei comunicări eficiente [7, p. 84].

Oricât de mult ne-am dori o comunicare eficientă înțelegem că în procesul comunicării manageriale se pot identifica diverse **bariere**, fie că sunt sau nu conștientizate. Astfel, în funcție de caracteristicile pe care le au, barierele în comunicarea managerială pot fi clasificate în: *bariere de concepție*; *bariere de mediu*; *bariere de limbaj* [1, p. 152]. Cu privire la *barierele de concepție* menționăm că acestea pot fi atât:

a) cu *referire la emițător* și anume: existența presupunerilor; exprimarea cu stângăcie a mesajului; rutina în procesul de comunicare managerială.

b) cu *referire la receptor* acestea presupun: existența presupunerilor; lipsa de atenție în receptarea mesajului; concluzii grăbite asupra mesajului; lipsa de interes față de mesaj; rutina în procesul de comunicare.

Cu referire la *barierele de mediu*, menționăm:

a) *bariere de natură tehnică*: bruiaj în transmiterea semnalelor și/sau poluare fonică ridicată sau; suporturi tehnice necorespunzătoare;

b) de *natură psihosocială*: climat de muncă necorespunzător; frica de exprimare.

Merită atenție și *barierele de limbaj*, care pot conduce la distorsionarea mesajului ca urmare a: asocierii greșite a cuvintelor sau expresiilor de către parteneri în proces de comunicare; nivel diferit de pregătire a partenerilor; stării emoționale; ideilor preconcepute; dificultăți de exprimare; utilizarea cuvintelor și expresiilor confuze și a limbajului prolix [2, p. 98-99].

De altfel, unele dintre obstacolele identificate în comunicarea managerială pot fi create atât de manageri, cât și de subordonați. Astfel, dacă facem referire la obstacole în comunicare *create de către manageri* atunci identificăm următoarele:

- Utilizarea unui limbaj neadecvat către persoana care recepționează mesajul;
- Lipsa capacității de ascultare (care poate fi cauzată de lipsa de respect către interlocutor, gândirea că subordonații nu pot avea idei bune, tendință de a întrerupe interlocutorul și de al contrazice );
- Utilizarea unui ton ridicat și iritabil (ca urmare a acestuia se poate obține intimidarea partenerului și la lipsa de răspuns din partea acestuia ).

La fel sunt identificate obstacole și *din partea subordonaților*, care tot ei și le creează, printre care se numără :

- Frica de exprimare a opiniei proprii;
- Încrederea în faptul că problemele subordonaților nu-l interesează pe manager;
- Deficitul de obișnuință în comunicare (subordonatul n-are abilități de comunicare verbală de aceea evită comunicarea din propria inițiativă). La fel mai pot fi întâlnite și concluziile pripite, prejudecățile, stereotipurile, lipsa de cunoștințe ș.a.

[6, p. 94].

Dacă tot se discută despre importanța comunicării în management și anume ne referim la comunicarea eficientă, Asociația Americană de Management a stabilit unele *reguli* ce urmează a fi respectate pentru comunicarea eficientă:

*Regula 1.* Emitentul să-și clarifice ideile înainte de a le comunica;

*Regula 2.* Pentru planificarea comunicării este necesară consultarea celor din jur;

*Regula 3.* Inițiatorii comunicării să examineze adevăratul scop al comunicării și să nu se piardă în detalii.

*Regula 4.* Emițătorul să ia în considerare ansamblul elementelor fizice și psihice ale contextului;

*Regula 5.* Expeditorul să fie atent la nuanțe și la înțelesul de bază al mesajului;

*Regula 6.* Emitentul să-și dezvolte capacitatea de empatie (să privească din punctul de vedere al celorlalți);

*Regula 7.* Emitentul să urmărească primirea feedbackului;

*Regula 8.* Emitentul și receptorul să comunice în perspectivă cel puțin la fel de bine;

*Regula 9.* Emitentul și receptorul trebuie să încerce nu numai să înțeleagă, dar să se și facă înțeleși [10].

Dacă facem o simplă analiză a acestor reguli atunci deducem un element esențial și anume, pentru un proces de comunicare eficient atât emitentul cât și receptorul este necesar să-și asume responsabilitate și să înțeleagă că succesul în comunicare în cea mai mare gradă depinde de ei.

Tot cu privire la mediile organizaționale menționăm că sunt întâlnite două tipuri de comunicări, și anume: comunicarea formală și comunicarea informală.

Comunicarea formală (atunci când mesajele se vehiculează pe canale prestabilite și se respectă relațiile de subordonare), în dependență de orientarea sau direcția comunicării, se subdivide în comunicare verticală (ascendentă și descendentă) și comunicare orizontală. Pentru fiecare tip de comunicare apar unele probleme precum: comunicarea ascendentă se confruntă cu probleme de interpretare pe când comunicarea descendentă cu probleme de influențare. Cu privire la comunicarea orizontală sunt identificate problemele de coordonare. Dacă facem referire la organizația școlară putem spune că este o organizație în schimbare, iar *comunicarea formală descendentă* urmează a fi folosită în principal atât pentru a influența opiniile, cât și pentru a schimba atitudinile, în conformitate cu noua politică a organizației, pentru a diminua teama și reticența generate de dezinformare sau de insuficiența informației, pentru a pregăti salariații pentru schimbările din organizație. Când privește comunicarea descendentă (de sus în jos), ea trebuie să fie completată de comunicarea ascendentă (de jos în sus), angajații în acest mod comunicând managerilor opiniile și gradul în care au înțeles comunicarea de sus în jos, reacțiile la aceste comunicări anterioare, fapt ce are rolul de a dezamorsa tensiunile emoționale și de a crea sentimentul de valoare personală.

*Comunicarea orizontală* are loc la același nivel ierarhic, având caracter funcțional și de cooperare. De cele mai multe ori, în cazul organizațiilor aflate în plin proces de schimbare, comunicarea orizontală lipsește sau este foarte lentă și ineficientă. Și așa cum este știut, un grup social nu există ca grup decât în măsura în care membrii săi intră în relații de comunicare între ei. Prin urmare, școala pentru a reuși să funcționeze conform prerogativelor sale este necesar ca membrii săi să intre în aceste relații de comunicare indiferent de tipul acesteia.

Se cere să menționăm că în cadrul unei organizații, inclusiv și școlare, pe lângă comunicarea formală se regăsește și comunicarea informală.

*Comunicarea informală* se referă atunci când informațiile circulă prin canale ce nu se înscriu în sfera relațiilor de subordonare. În cadrul acestei comunicări pe prim plan sunt nevoile psihologice ale oamenilor, frecvența contactelor directe dintre ei, similaritatea de vârstă, sex, hobby etc. [12]. Tot prin intermediul comunicării informale fiecare membru al organizației se poate afla într-o relație de comunicare cu oricare alt membru al organizației. De obicei, prin această comunicare sunt vehiculate informații care nu sunt legate neapărat de sarcinile sau de munca membrilor organizației, ci, mai ales, cele cu privire la o serie de evenimente ce au avut loc sau vor avea loc în cadrul organizației.

Se cere să menționăm că, școala este și ea o organizație la fel ca multe altele care urmează să realizeze anumite obiective. Responsabilitatea instituției școlare este net superioară având în vedere misiunea și beneficiarii acesteia. Iar pentru a reuși să îndeplinească obiectivele stabilite este nevoie să existe comunicare la toate nivelurile și cu tot personalul. Și ca profesorii dintr-o școală să poată desfășura corect o activitate planificată, este nevoie ca managerul să fie atent ca datele despre activitatea respectivă să ajungă în timp util la ei și totodată ca ei să înțeleagă exact mesajul său cu referire la activitățile respective. În același timp, managerul trebuie să se asigure că persoanele implicate au înțeles perfect mesajul și acest lucru poate fi posibil dacă el, prin diferite proceduri, se asigură de primirea unui feedback corespunzător. În contextul celor relatate menționăm că, o comunicare este considerată clară dacă se face într-o formă și limbă accesibilă ascultătorului. De aici rezultă responsabilitatea emitentului în formularea mesajului și alegerea celui mai potrivit mijloc de transmitere a acestuia. În viziunea noastră, responsabilitatea este probabil mai mult a managerului școlar pentru a vehicula informațiile la timp și în termeni accesibili receptorului.

În concluzie menționăm, indiferent de activitatea ce urmează să o realizeze managerul școlar fără de comunicare nu este posibil. De aceea, în viziunea noastră o primă cerință pentru un manager este dezvoltarea comunicării manageriale ca și instrument în realizarea ulterioarelor activități. Comunicarea managerială reprezintă instrumentul de conducere cu ajutorul căruia managerul școlar își poate exercita atribuțiile.

### **Bibliografie**

1. ANGHEL, P. Stiluri și metode de comunicare. București: Ed. Aramis, 2003. 173 p.
2. BĂRĂIAN, M., ARGHIR, G. Stiluri și strategii de comunicare la nivel de organizație SEBEȘ, 2011.
3. COJOCARU, V. Management educațional. Chișinău: Știința, 2002. 131 p.
4. CEBANU, L. Modele ale procesului comunicării manageriale din perspectiva stilurilor de conducere. Chișinău: Univers Pedagogic Nr. 4 (72) 2021. p. 51-61.
5. DOBRESCU, Em. Comunicarea managerială. Metodologie și eficiență. București: WoltersKluwer, 2011. 192 p.
6. CÂNDEA, D., CÂNDEA, R. Comunicarea managerială, concepte, deprinderi, strategie. București: Expert, 1996. 205 p.
7. JOIȚĂ, E. Managementul educațional. Iași: Ed. Polirom, 2000. 170 p.
8. NICULAE, T., GHEORGHIȚĂ, I., GHEORGHIȚĂ, D. Comunicarea organizațională și managementul situațiilor de criză. București: Editura Ministerului Administrației și Internelor. 2006, 69 p.
9. ZORLEŢAN, T. Managementul organizației. Vol.II. București: Holding reporter, 1996. 410 p.
10. <https://eduform.snsr.ro/campanie-online/comunicare-manageriala> (accesat la 14.09.2023)
11. [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=110112&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro). (accesat la 20.09.2023)
12. <https://www.scrigroup.com/management/comunicare/Comunicarea-formala-si-comunic43533.php>. (accesat la 22.09.2023)

## ETNOPEDAGOGIA - CONTEXT RELEVANT ÎN ASIGURAREA PROGRESULUI CREATIVITĂȚII COPILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

### ETHNOPEDAGOGY - RELEVANT CONTEXT IN ENSURING THE PROGRESS OF CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

**Aurica Buzenco**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Catedra Psihologie și Psihopedagogie Specială  
[ORCID:0000-0002-5168-7186](https://orcid.org/0000-0002-5168-7186)  
[buzenco.aurica21@gmail.com](mailto:buzenco.aurica21@gmail.com)

**Olga Munteanu**, master,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Psihopedagogie și Consiliere Educațională  
[ORCID:0009-0006-3542-9618](https://orcid.org/0009-0006-3542-9618)  
[olgamunteanu80@gmail.com](mailto:olgamunteanu80@gmail.com)

CZU: 373.2.04

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p88-94

#### Abstract

*The article reflects contemporary approaches regarding the relevance of ethnopedagogy in the progress of creativity in preschoolers. Thus, the evoked arguments require pedagogical implications in the development of creativity in preschoolers in the spirit of popular culture. Using folklore for this purpose can enhance the benefits for the harmonious formation of the personality resulting from the theoretical precepts of ethnopedagogy, which generate stimulating new perspective of knowledge of ethnoeducation.*

**Key-words:** ethnopedagogy, creativity, preschoolers, education, value.

**Actualitate.** Pentru că lumea de azi, și cu atât mai mult lumea de mâine, se caracterizează printr-o globalizare a problemelor, o accelerare și generalizare a schimbării, educația (formală și non-formală) dezvoltă capacitatea viitorului adult de a detecta și de a elimina disfuncționalitățile, responsabilitatea pentru acțiunile personale, capacitatea de ale stăpâni, independența, deschiderea către interacțiune și schimbul de idei, pentru a deveni personalitatea și a progresa. Toate aceste funcții convergente pot fi rezumate în ceea ce numim *creativitate*. Filozofia educațională a instituțiilor de învățământ vizează formarea unei personalități autonome și creative, una care anticipează viitorul, transformă prezentul în direcția așteptărilor sale, descoperă și rezolvă situații împreună cu ceilalți [6, p.5].

În Cadrul de referință al educației timpurii se specifică promovarea educației nonformală care va asigura cadrul necesar pentru crearea unui mediu educațional favorabil desfășurării activităților educative, bazate pe cunoaștere, competitivitate și creativitate [1, p.10].

Idealurile educaționale de bază stabilite în Curriculumul pentru Educația Timpurie urmăresc să atingă următoarele obiective educaționale: „Valorizarea competențelor prezentate prin modul în care copiii știu să gândească, să acționeze, să învețe, să transfere, să aplice cunoștințele și să caute soluții noi și originale pentru rezolvarea problemelor concrete, care apar în contexte reale de existență” [16, p.6].

Educația are menirea de a asigura continuitatea în timp și spațiu a generațiilor: în timp pentru că își trage seva din experiența acumulată de generațiile trecute, se desfășoară în prezent și formează personalitatea într-o perspectivă a viitorului, și în spațiu, prin faptul că se desfășoară într-un spațiu educațional concret, care, de regulă, este și mediul de existență al unei comunități



etnice. Practicile populare constituie un tezaur necesar de valori educaționale, acestea reprezentând esența pedagogiei populare. Pedagogia populară este o parte componentă a culturii spirituale a poporului, fiind baza pedagogiei științifice. Cercetătorii pedagogiei românești, din cele mai vechi timpuri, au demonstrat interacțiunea și corelația pedagogiei cu știința pedagogică, care se completează una pe alta [4, p.55].

Perioada preșcolară reprezintă o perioadă de dezvoltare intelectuală foarte puternică, care este întărită și mai mult de intrarea copilului la grădiniță, unde el se adaptează la un mediu nou, diferit de cel în care a fost crescut și dezvoltat anterior. Transformarea și învățarea însoțesc copii de-a lungul vieții, astfel încât la baza transformării stă învățare, iar transformarea creează noi situații de învățare.

Etnopedagogia nu poate rămâne indiferentă față de problemele de mediu în care se nasc și cresc copiii, unde se formează trăsături de personalitate care optimizează construcția relațiilor umane în societate. Ea se preocupă de studiul experiențelor oamenilor și descrie posibilități și metode eficiente de realizare a ideilor despre formarea personalității naționale.

Niciodată nu este prea târziu pentru cunoașterea, stimularea, educarea și dezvoltarea creativității. Dar, cu cât această acțiune începe la o vârstă mai mică și continuă de-a lungul anilor, cu atât va fi mai productivă, conducând la obținerea unor realizări creative mai valoroase. Este necesar să ne instruim în acest sens, să punem un mare accent pe dezvoltarea creativității, pe realizarea unui confort psihic și a libertății necesare pentru creația copilului. La fiecare nivel de vârstă, copilul trebuie să fie învățat cum să învețe și cum să se exprime creator [6, p.1].

Etnopedagogia folosește mijloace eficiente pentru a educa generațiile tinere și urmărește scopuri foarte nobile. O abordare extraordinară le permite copiilor să absoarbă mai bine informații noi și să dezvolte abilități creative.

Problema creativității și dezvoltarea aptitudinilor creative, nu este nouă, dar ea se pune astăzi mai pregnant grație faptului că societatea contemporană, dezvoltarea științifică solicită mai mult ca oricând creativitatea umană progresul social și economic fiind în foarte mare măsură dependent de cantitatea de imaginație, de ingeniozitate și originalitate investite în activitățile desfășurate de om în diverse domenii.

*Creativitatea* presupune inteligență, imaginație constructivă, gândire direcțională, o anumită tehnică de lucru, dar și o condiționare afectiv-motivațională, de unde și caracterul spontan sau intenționat voluntar al demersului creativ [7, p.71].

Creativitatea, arată Al. Roșca este un fenomen foarte complex cu multiple aspecte, fațete, laturi sau dimensiuni. Autorul citat definește creativitatea a fi activitatea sau procesul ce conduce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate. În sens larg, creativitatea se referă la găsirea de soluții, idei, probleme, metode, procedee, care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe o cale independentă. În acest caz, produsul este nou numai pentru respectivul subiect sau pentru un grup restrâns [13].

În dicționarul său de psihologie, N. Sillamy definește creativitatea ca și ”dispoziția de a crea care există în stare potențială la orice individ și la toate vârstele [8, p.82].

În România, *Rădulescu – Motru* se referă la creație în termenii personalismului energetic și al vocației; *M. Ralea* consideră că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente, decât de factorii intelectuali; *V. Pavelcu* susține că creativitatea este nucleul realizării educației viitoare. *U. Șchiopu* definește creativitatea drept „o dispoziție spontană de a crea și inventa, un

potențial care există în fiecare persoană, inclusiv și cea cu dizabilități și la toate vârstele.” Ea susține că toate persoanele au imaginație și pot crea, iar datoria cadrelor didactice este de a stimula această creativitate [ apud 6, p.12].

I. Racu, în cercetările efectuate, descrie creativitatea ca pe o performanță originală, ce condiționează formarea personalității prin conștientizarea și depășirea propriilor limite, transformându-le în competențe și capabilități. De asemenea, el accentuează oportunitatea dezvoltării creativității încă din ciclul primar, care ar permite progresul copiilor pe parcursul vieții la toate nivelurile de învățământ special și general [apud 11].

În opinia cercetătorul L. Țopa, se menționează că creativitatea este potențialul uman nedefinit, fără de care creația nu se produce și nu se valorifică. Autorul este de părerea potrivit căreia procesul de creativitate se desfășoară în timp și care se caracterizează prin anumiți indici precum: originalitate, spirit de adaptare și grijă pentru realizarea concretă [15].

A. Munteanu în lucrarea sa „Incursiune în creatologie” oferă informații despre creativitate în toate domeniile. Autoarea susține că a fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit [9, p.309].

Creativitatea, în sensul cel mai larg, reprezintă acea capacitate complexă a omului, acea structură complexă caracteristică psihicului care face posibilă opera creatoare. Creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de invenții tehnologice sau descoperiri științifice, de comunicarea interumană, de educație, de comportamente personale și de mișcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginație, construcție, originalitate, evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente.

Etnopedagogia este o ramură a științei educației care se bazează pe experiențele istorice ale anumitor naționalități. Ea i-a în considerare punctele de vedere ale generațiilor anterioare cu privire la problema educației tinerei generații [18].

Termenul de „etnopedagogie” transmite în mod concis și concret conținutul și esența științei al cărei subiect este cultura pedagogică a poporului.

Un concept etnopedagogic care presupune și cultivarea calităților umane în interacțiune cu alți oameni și cu societatea este educația morală. Ea stă la baza formării unei personalități dezvoltate și creative în context etnopedagogic [14].

Etnopedagogia este o direcție eficientă în procesul educațional. Mijloacele sale sunt atât de diverse încât pot capta atenția oricărui copil. În primul rând, comunicarea se referă la mijloacele de educație. Copiii în acest proces învață cum să contacteze lumea din jurul lor în conformitate cu etica și moralitatea. De asemenea, comunicarea ajută la exprimarea corectă a gândurilor, a emoțiilor, permițând cadrului didactic să aplice aceste sau alte metode adecvate situației date.

Creativitatea este unul dintre principalele aspecte ale copilului modern și reprezintă o temă centrală în educația timpurie. Pentru a dezvolta abilitățile creative ale copiilor în contextul etnopedagogiei, educatorii trebuie să cunoască mai întâi caracteristicile comportamentului creativ care se referă la: inteligenta generală, gândire diversă, gândire fluidă, receptivitate față de probleme, spirit de observație, imaginație creativă, originalitate, capacitatea de a combina, perseverență, inițiativă. Creativitatea este un proces complex care implică întreaga personalitate a copilului și trebuie dezvoltat în diferite moduri, atât în procesul educațional, cât și în activitățile extrașcolare.

Unul dintre mijloacele cele mai eficiente ale etnopedagogiei este jocul. Diferitele distracții populare, activități ce implică toți copiii în procesul de învățare. În același timp, devine mult mai ușor pentru ei să îmbogățească spiritul de echipă, să devină o parte a societății. Fiecare persoană este o bucată de un singur întreg. Luând parte la joc, fiecare copil își poate simți rolul în procesul general în curs. Mijloacele de etnopedagogie sunt foarte diverse. Foarte obișnuită dintre ele este creativitatea. Scrierile, ghicitorile îi pregătesc mintea. În forma accesibilă copiilor, sunt oferite diverse informații despre normele de comportament, interacțiunea cu mediul. Legendele îi învață să fie statornici, înțelepți și creativi, chiar și în situații dificile. Ei vorbesc despre necesitatea de a crea bine pentru binele comun. Aceste mijloace de educație au un impact mult mai mare asupra individului decât convingerea și persuasiunea.

Un alt instrument eficient al etnopedagogiei este munca. Copiii sunt fericiți să creeze meșteșuguri tematice, mâncare, costume. Acest lucru dezvăluie creativitatea, permițând copilului să-și exprime viziunea. Toate aceste mijloace contribuie la dezvoltarea totală a individului. Copiii învață să-și respecte istoria, naționalitatea, familia și reciproc. Acest lucru este foarte important pentru societatea noastră modernă [17].

Prin utilizarea diversă a tehnicilor artizanale, copiii își dezvoltă capacitatea de a crea expresii artistice și figurative și au posibilitatea de a-și transmite ideile, experiențele și sentimentele într-o varietate de moduri. Este important să se dezvolte la copii dorința de a realiza ceva nou, inedit.

Numeroase sunt temele pe care le abordează preșcolarii sub îndrumarea educatoarelor. Prin aceste prime investigații se fundamentează *capacitățile de observare, de analiză, de comparare, prin formularea întrebărilor cauzale (De ce? Cum?)* și a răspunsurilor, prin lansarea unor ipoteze și prin căutarea unor soluții și acțiuni practice de rezolvare a problemelor constatate [5, p.293].

Cântecele și poeziile populare joacă un rol semnificativ în dezvoltarea creativității la preșcolari, oferind oportunități pentru copii de a se exprima, a-și imagina și a-și dezvolta abilitățile lingvistice și artistice prin noi cuvinte, expresii și structuri gramaticale. Preșcolarii învață să asocieze sunetele cu cuvintele și să le folosească în contexte diferite.

Cântecele și poeziile populare adesea conțin elemente fantastice și situații neobișnuite, ceea ce încurajează imaginația copiilor în crearea propriilor povești și desene legate de ceea ce aud și citesc, dezvoltând astfel abilitățile creative. Ei pot să își pună în cuvinte ceea ce simt sau să se joace cu versurile și ritmul pentru a-și arăta creativitatea.

Ascultând basme și povești, preșcolarii se familiarizează cu structurile, personajele și procesele imaginative ale basmelor populare, cum ar fi amplificarea (Zmeul, Gerilă, Setilă), diminuarea (Degețica, Scânteioara) și multiplicarea (Capra cu trei iezi, Balaurul cu șapte capete). Descoperirea semnificațiilor și formularea titlurilor crește fluiditatea și flexibilitatea.

E nespus de mare importanța pedagogică și a poveștilor populare, de aceea ea este utilizată în procesul educațional. Diferitele povești care ne-au coborât din cele mai vechi timpuri, sunt un adevărat depozit al înțelepciunii poporului. Copiilor le place povestea, lor le este accesibil și strâns spiritul ei, conținutul poveștilor captivează imaginația. E semnificativ rolul poveștii populare în dezvoltarea și educația intelectuală copiilor de toate vârstele, ea le înlesnește cunoașterea lumii înconjurătoare, percepută de ei prin intermediul senzațiilor și reprezentărilor, începând cu cele mai frumoase virtuți umane: înțelepciunea, bunătatea, hărnicia, fermitatea, dreptatea, onestitatea. „S-ascultăm poveștile, căci ele cel puțin ne fac să

trăim și în viața altor oameni, să ne amestecăm visurile și gândurile noastre cu ale lor. Povestea este partea cea mai frumoasă a vieții omenești. Cu povești ne leagă lumea, cu povești ne adoarme, ne trezim și murim cu ele...” [3, p.70].

De regulă, copiii preșcolari creativi se disting în mod constant de restul grupului prin diverse acțiuni specifice și, dacă li se permite să facă acest lucru, își dezvoltă liber creativitatea. Sunt foarte curioși, găsesc soluții neobișnuite, au idei originale, au inițiativă și puteri de observație foarte dezvoltate, găsesc conexiuni între elemente aparent fără legătură, pun întrebări relevante și propun alternative. Căută și explorează noi posibilități, manipulează și controlează mai multe elemente în același timp, generează idei și învață rapid și ușor. Au o memorie excelentă, un vocabular bine dezvoltat, găsesc modalități neobișnuite de a rezolva probleme, au o imaginație vie și o mare capacitate de a compune povești.

Tradiția românească reprezintă una dintre valorile unice ale poporului român, iar noi avem obligația morală de a o păstra și de a o transmite generațiilor viitoare. Ca cadre didactice, știm că alături de perlele literaturii române, arta populară ocupă un loc important în educația creativă a tinerelor generații. Prezentând-o copiilor, aceștia învață tradițiile și obiceiurile specifice popoarelor cărora le aparțin, trăiesc sentimente de dragoste, respect, admirație și mândrie pentru tradițiile populare și față de lucrările diverșilor meșteșugari. Prin cunoașterea și îmbogățirea cunoștințelor legate de costumul popular și diferite obiecte de artă populară, copiii au dorit să cunoască mai multe lucruri participând cu drag și entuziasm la activitățile extracuriculare desfășurate în grădiniță.

Sărbătorirea marilor evenimente și obiceiurile tradiționale le realizăm prin activități ca „Ghetuța lui Moș Nicolae”, „Frumoasele sărbători de iarnă”, „Sfântul Andrei”, „Vine, vine Moș Crăciun”, „Sfântul Vasile”. În cadrul acestor acțiuni am valorificat cunoștințele legate de aceste evenimente și obiceiuri din străbuni, spectacole adecvate temei, colinde, plugușor, sorcova, dansul caprei, dansul călușilor, primirea lui Moș Crăciun, împărțirea darurilor (plata urătorilor cu daruri tradiționale cu colaci, nuci, mere au condus la cultivarea virtuților creștine și a comportamentului moral, religios, cunoașterea unor obiceiuri creștinești, specifice sărbătorilor religioase. Copiii sunt atrași de ambele aspecte ale acestor sărbători, atât cel creștin-colinde, cât și cel laic-confecționarea unor ornamente, obiecte specifice Crăciunului, oferirea și primirea de cadouri.

Un alt obicei din sat este *șezătoarea*, care ocupă un loc special și una dintre cele mai frumoase expresii ale spiritului creativ al poporului nostru. Șezătoarea îți oferă o bună dispoziție, unde fiecare participant este liber să spună și să acționeze după bunul plac, fără a depăși limitele decenței. Jocurile și muzica sunt elementele sale caracteristice, predomină motivele dramatice, iar elementele muzicale și coregrafice formează elemente complementare. Șezătoarea este o activitatea minunată pentru dezvoltarea creativității la preșcolari. În primul rând, pun accent pe un spațiu confortabil și prietenos în care copii să se simtă în largul lor, folosesc perne, covoare, jucării creative și o muzică liniștitoare pentru a crea o atmosferă potrivită. Pentru a ghida creativitatea preșcolarilor, aleg o temă sau un subiect ce poate stimula copii să creeze desene, colaje sau sculpturi. Mă asigur că pun la dispoziție o varietate de materiale artistice potrivite pentru proiectele creative ale preșcolarilor. Nu există reguli stricte în cadrul șezătorii creative și încurajez copii să-și folosească imaginația, să exploreze și să creeze fără constângerii. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. În timp ce crează discut cu copii despre ideile lor, despre ce îi inspiră și despre ceea ce vor să transmită prin creațiile lor.

La sfârșitul șezătorii organizăm o prezentare a creațiilor sau o expoziție pentru aprecierea eforturilor.

Neamul nostru și-a arătat întotdeauna frumusețea și bogăția spirituală prin tradițiile populare străvechi. Încă din cele mai vechi timpuri, religia a fost asociată cu tradiții și obiceiuri, care au fost ulterior transmise prin viu grai din generație în generație, iar înțelepciunea strămoșilor noștri a ajuns și la noi sub forma acestor obiceiuri. Cea mai cunoscută tradiție de Paște este, desigur, vopsirea ( încondeiatul) ouălelor. În cadrul activităților didactice dar și de parteneriat cu părinții, organizăm concursuri pentru cel mai original „Ou de Paște”, unde se dă frâu imaginației și creativității pentru a realiza cea mai originală compoziție. De la un capăt la altul al lumii, oul este prezent în toate legendele și tradițiile ca simbol al vieții și este considerat sămânța din care s-a născut omenirea.

„Paștele”, sărbătoarea Învierii Mântuitorului, a fost de multă vreme o zi de bucurie când oamenii își trimit reciproc ouă colorate într-o varietate de culori, roșul fiind cel mai comun simbol al iubirii. De asemenea, pentru copii, sărbătoarea Paștelui este o zi de bucurie, inclusiv activitatea extracurriculară din cadrul grădiniței, „Învierea Domnului”, care a devenit o tradiție unde copiii pregătesc poezii, cântece specifice Floriilor, rugăciuni, pictează ouă pentru a le dăruii părinților.

**Concluzionând** cele relatate mai sus putem afirma cu fermitate că etnopedagogia reprezintă un context relevant în asigurarea procesului creativității copiilor de vârstă preșcolară, deoarece integrează elemente ale culturii, tradițiilor și valorilor etnice în procesul de învățare. Aceasta oferă oportunitatea de a explora și valoriza diversitatea culturală, ceea ce poate contribui la dezvoltarea creativității copiilor.

Etnopedagogia încurajează recunoșterea și respectul pentru culturi diferite, ceea ce ajută copii să înțeleagă că există mai multe perspective și modalități de a aborda problemele și că fiecare cultură aduce cu sine o contribuție valoroasă la patrimoniul uman. Conștientizarea diversității poate stimula gândirea creativă și aprecierea altor moduri de a vedea lumea.

Activitățile educative cu elemente ale culturii naționale, ale folclorului, obiceiurilor și tradițiilor etnice, precum dansuri tradiționale, muzică, poezii, povești și artă, oferind copiilor o gamă variată de experiențe de învățare, ceea ce îi poate să-și dezvolte imaginația și creativitatea prin explorarea noilor concepte și experiențe.

De asemenea etnopedagogia poate implica discuții și reflecții asupra valorilor, tradițiilor și dilemelor culturale, ceea ce dezvoltă gândirea critică și abilitățile de a găsi soluții creative la provocările cu care se confruntă copiii. Promovează empatia și înțelegerea între diferite grupuri culturale, ceea ce poate ajuta copiii la dezvoltarea abilităților sociale importante, precum empatia și comunicare interculturală, care sunt esențiale pentru creativitate și cooperare.

Prin etnopedagogie, copiii pot învăța să aprecieze și să păstreze tradițiile și valorile naționale, ceea ce contribuie la dezvoltare unei identități naționale puternice și la o mare conexiune cu comunitatea.

Izvorul obiceiurilor și tradițiilor este nesecat pentru cel ce vrea să le cunoască și să le adune în mănunchi pentru ale dăruii din nou, cum spunea Anton Pann: „De la lume adunate/ Și-napoi la lume date”, iar marele poet Vasile Alexandri spunea că „Diferitele creații folclorice sunt pietre scumpe în sânul poporului” și „prin urmare e sfântă datoria de a le căuta și a le feri de noianul timpului și uitării”.

Etnopedagogia promovează cunoașterea experienței educative a poporului, ceea ce permite valorificarea culturii pedagogice contemporane, întrunind diverse funcții, factori, metode și forme ale educației, deoarece eficiența ideilor pedagogice populare îndeamnă mereu la o activitate creatoare în procesul educațional modern.

### Bibliografie

1. CLICHICI, V., CUTASEVICI, V., CRUDU, V., GUȚU, V., VRÂNCEANU, M., *Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova* / Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova – Chișinău : Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia centrală”), 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
2. COJOCARIU, V. M. *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. 320 p. ISBN 973-30-2607-7
3. CREANGĂ, I. *Autobiografie comentată* (alcătuită de Florea Firan, Constantin M. Popa). Craiova. 1993. 70 p.
4. BUZENCO, A. *Formarea orientărilor axiologice la preșcolari din perspectiva etnopedagogiei familiei*: Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2017. 174 p.
5. DAN D. Copilul preșcolar – cel mai mic ecologist. În *Tendențe actuale în predarea și învățarea geografiei*. vol. 10. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2011, 551 p.
6. FURDUI, E. *Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități*. Chișinău: editura Liceum, Institutul de Științe ale Educației, 2018.
7. JOIȚA E. *Pedagogie și elemente de psihopedagogie școlară*. București: Arves, 2003, 450 p.
8. LAROUSSE. *Dicționar de psihologie*. București: Universul Enciclopedic, 2000. ISBN 973-9243-25-8.
9. MUNTEANU, A. *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: editura Augusta, 1994.
10. POPESCU, A.M. Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă preșcolară în procesul educațional - particularitățile dezvoltării creativității în procesul educațional. În: *Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, 2016, nr. 1, pp.18-25.
11. RACU, I. et al. Creativitatea la vârsta școlară mică. în: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială.*, 2012, nr. 2(27), p. 37-46.
12. RAFAILA, E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Ed. Aramis, 2002. 112 p. ISBN 973-8473-34-9.
13. ROȘCA, A. *Creativitatea generală și specifică*. București, 1981.
14. SILISTRARU, N. Aspecte filozofice în pedagogia populară, în *Filozofia educației-imperative, căutări, orientări. Simpozionul internațional*, Ed. A V-a, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 11-12 noiembrie, 1997.
15. ȚOPA, L. *Creativitatea*. București: Editura Știință și Enciclopedică. 1980.
16. VRÂNCEANU, M., CUTASEVICI, A., CRUDU, V., GUȚU, V., *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău. Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3285-7-9.
17. <https://olnafu.com/formare/188909-ethno-pedagogia-este-ceea-ce-scopul-mijloacele-%C8%99i.html> [citată 27. 10. 2023].
18. <https://www.vilaroz.com/obiceiuri-si-traditii-moldovenesti/> [citată 29. 10. 2023].

## VALENȚA PEDAGOGIEI POPULARE ÎN DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE LA ADOLESCENȚI

**Aurica BUZENCO**, dr., în pedagogie, lect. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Catedra Psihologie și Psihopedagogie Specială  
[ORCID:0000-0002-5168-7186](https://orcid.org/0000-0002-5168-7186)  
[buzenco.aurica21@gmail.com](mailto:buzenco.aurica21@gmail.com)

**Doina SÎRBU**, studenta,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**CZU: 37.041:39**                      **DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p95-99**

### Abstract

The content of the article presents scientific arguments on the importance of the scientific and practical values of popular pedagogy in the difficult process of education in general, and in the intercultural education of children, in particular. Pedagogical theorizing of the phenomena of intercultural education in ethnopedagogical perspective involves the conjugation of efforts to interpret a the impact of popular culture on the harmonious development of children in preschool education.

Keywords: popular pedagogy, culture, society.

**Actualitatea.** Studierii valenței pedagogiei populare în dezvoltarea stimei de sine la adolescenți, rezultă din tendințele evoluției culturii naționale în contextul societăților multiculturale moderne. În ultimele decenii schimbările spectaculoase ale societății au devenit subiecte de dezbateri, analize și pronosticări. Pe fondalul globalizării se identifică o veritabilă explozie a tehnologiilor, informațiilor, valorilor, alternativelor etc. De fapt această stare de lucruri se caracterizează ca una postmodernă. În acest sens, educația, ca factor determinant al dezvoltării societății, nu face excepție, educația contemporană axându-se pe interconexiunea paradigmatelor psihocentristă și sociocentristă, având ca prioritate finalitățile educației proiectate conform cerințelor psihologice, pedagogice, dar și ale societății față de educație [6].

Transformările socioeconomice impun o renovare a politicii educației trasate pe baza principiilor democratice și umaniste. Idealurile umaniste și democratice ale poporului, utilizate și direcționate corect, contribuie la educarea tinerei generații în spiritul respectului pentru poporul său, patrie, familie, natură, dezvoltarea stimei de sine etc. O cerință importantă a societății moderne este înțelegerea și acceptarea culturilor naționale ale diferitor popoare, primar în rezolvarea acestei probleme fiind asimilarea de către adolescenți a tradițiilor și culturii propriului popor.

Problema educației populare se desprinde din condiția acceptării necondiționate a noului și din uitarea tradițiilor, fenomen ce constituie principala dificultate a societății contemporane în formarea personalității umane în contextul cerințelor actuale. Deschiderea spre nou în cultură (spiritualitatea, culturalitatea, sociabilitatea, originalitatea) și valorizarea personalității umane trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului istoric național, iar deschiderea spre universalitate, de la deschiderea spre specificitate națională.

*În această ordine de idei, studiul adolescenței reprezintă astăzi exemplul din cadrul științelor dezvoltării, ce realizează colaborarea dintre datele conceptuale și cele empirice pentru a aduce o contribuție atât științei cât și societății. Adolescenții sunt cei pe care se bazează viitorul societății civile, astfel ei reprezintă în orice moment al istoriei, grupul generațional care trebuie să fie gata să își asume calitatea autoconducerii, a coordonării familiei, comunității și societății, ceea ce va conduce la*

menținerea și la îmbunătățirea vieții umane. Educația se distilează și rafinează la această vârstă, adolescentul fiind dominat de cerința reevaluării dihotomice, bun-rău, a tot ce se petrece în universul experienței personale. Unele studii arată că până la 15% dintre adolescenții care trec prin tulburări emoționale, devin rebeli sau au conflicte majore cu părinții. Acest lucru ar putea fi cauzat de emoțiile puternice pe care le trăiesc în această perioadă. Ar fi bine ca părinții să cunoască particularitățile vârstei, să știe la ce să se aștepte și cum ar putea sprijini copilul în perioada schimbărilor, să observe modul în care copilul interacționează cu prietenii și colegii. Dezvoltarea socială și emoțională este diferită pentru fiecare copil, formându-se și în dependență de gene, dezvoltarea creierului, experiența în familie, prietenii, comunitate.

Astfel ajungem la necesitatea de identificare a unui set de instrumente adaptate și particularizate, astfel încât dezvoltarea stimei de sine să genereze rezultate pozitive, care să conducă la diminuarea agresivității, precum și la formarea și dezvoltarea unor competențe sociale, prin care adolescenții să-și asigure acoperirea nevoilor de relaționare, apropiere, recunoaștere și autoconfirmare.

*Imaginea de sine se referă la modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale. Modul în care ne percepem depinde de gradul de autostimă (autoapreciere, autorespect, autoacceptare) pe care îl avem. Faptul că ne acceptăm pe noi înșine, ne apreciem pentru ceea ce facem bine, contribuie la creșterea autorespectului și încrederii în sine. Stima de sine reprezintă modul în care ne evaluăm pe noi înșine în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți, aceasta fiind direct proporțională cu conștientizarea valorii noastre, ce reprezintă aprecierea pozitivă sau negativă a imaginii de sine.*

*Un mecanism psihologic ce joacă un rol deosebit de important în timpul adolescenței este modul în care indivizii percep și reflectă caracteristicile lor individuale, rezultate comportamentale, poziții sociale. Modalitățile prin care se percepe un adolescent în timp sau spațiu au fost înglobate în conceptul de identitate. În timpul adolescenței persoana explorează diferite alternative ale rolului de adult. Perceperea de sine într-un mod particular ajută un individ să-și construiască o identitate. Deși identitatea prin definiție se referă la autostructura unui individ, marea majoritate a cercetărilor în domeniu s-au bazat pe paradigma statutului de identitate a lui Marcia, care se concentrează asupra proceselor ce se presupune că aduc la formarea identității mai degrabă, decât la conținutul de identitate de sine [10].*

*Adolescența este vârsta când apare un nou nivel al conștiinței de sine. Trăsătura specifică a acestui nivel al conștiinței de sine o constituie apariția la adolescent a procesului de meditație asupra propriei lui persoane, ca proces lăuntric de sine stătător, ca o necesitate. În centrul meditațiilor adolescenților asupra propriei lor persoane se situează fapta, ca act de conduită socială a omului. Aceste meditații sunt pentru ei un mijloc necesar în organizarea activității și a relațiilor cu cei din jur. Aprecierea de către adolescenți a însușirilor lor, prin prisma cerințelor sociale, duce la apariția necesității de autoeducare [5].*

*Stima de sine are un rol esențial în realizarea echilibrului nostru psihologic: atunci când este înaltă și stabilă conduce la acțiuni eficiente, ne ajută să facem față dificultăților, să avem performanțe în activitatea desfășurată, să întreținem relații bune cu cei din jur. Însă, atunci când este instabilă sau scăzută conduce la inadaptare, neplăceri, frustrări, eficiență scăzută în acțiuni [7].*

*Conceptul de psihologie populară a jucat un rol semnificativ în filosofia minții și a științei cognitive în ultima jumătate de secol. Cu toate acestea, chiar și o examinare cursantă a literaturii dezvăluie că există cel puțin trei simțuri distincte în care este utilizat termenul „psihologie populară” [4].*

*Uneori, „psihologia populară” este folosită pentru a face referire la un set particular de capacități cognitive care includ, dar nu sunt epuizate de capacitățile de a prezice și explica comportamentul [5].*



*Termenul „psihologie populară” este de asemenea utilizat pentru a se referi la o teorie a comportamentului reprezentată în creier. Potrivit multor filosofi și oameni de știință cognitivi, setul de capacități cognitive identificate mai sus sunt susținute de psihologia populară în acest al doilea sens. Simțul final al „psihologiei populare” este strâns asociat cu activitatea lui David Lewis. În această privință, „psihologia populară” este o teorie psihologică constituită de platitudinile despre minte oamenii obișnuiți sunt înclinați să susțină.*

*De pe poziția multor specialiști, școala dispune de resurse necesare pentru construcția viitorului, fiind însă nevoie să-și adapteze serviciile educaționale la exigențele lumii contemporane. Omul este o ființă culturală și, în consecință una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale. Educația, definită în termeni de proces, semnifică o transformare intenționată, pozitivă și pe termen lung a ființei umane, din perspectiva unor finalități explicit formulate, elaborate la nivelul macrostructurii societății. Modificarea teleologică și creatoare a naturii umane, educația, este deopotrivă, un proces individual de transformare a umanului pe baza apropierii intelectuale a culturii (umanismului) și un proces social de transformare a omului pe baza apropierii pe termen lung și planificat a unor forțe esențiale fixate în valorile culturii (de socializare) [3].*

*În această ordine de idei, valorile pedagogiei populare constituie o resursă inepuizabilă necesară pentru dezvoltarea stimei de sine la copii și adolescenți, reperele sale teoretice servind ca și modele de educație în spiritul culturii populare și a inserției socio-culturale în contextul educației moderne, reprezentând experiența educativă a diverselor grupuri etnice, evidențiate în valori morale, estetice, civice ..., maturizate în tradiții populare a familiei și neamului. Creația populară orală îi atribuie omului numeroase trăsături.*

*Folclorul cu conținut educațional, tradițiile, sărbătorile – acestea sunt acele concepte, care au un impact uriaș asupra formării unui caracter național. La dezvoltarea creativității copiilor și tinerilor contribuie epopeile, basmele, legendele. Proverbele și zicătorile pot servi drept bază pentru precepte morale, contribuind la dezvoltarea gândirii, logicii, interesului pentru istoria și cultura poporului [9].*

*O caracteristică a câtorva cuvinte înglobează idei despre complexitatea și bogăția naturii umane, clasificând virtuțile poporului după importanță.*

*Fără a valorifica în mod sistematic, pedagogia populară ne oferă informații prețioase despre viața și concepția despre lume și viață a poporului nostru, despre problemele educației și instruirii, despre familie, părinți și copii, prietenie și dragoste, reflectând o bogată practică și preocupare pentru creșterea copiilor, dezvoltarea stimei și imaginii de sine. Sunt reguli de educație, care se moștenesc din generație în generație și care, privite din perspectiva unui timp îndelungat, ne apar ca un tot întreg în sistemul de viață a unui popor și a unei epoci [1].*

*Pedagogia populară este o disciplină și un tip de activitate a adulților în educarea tinerei generații, totalitatea și interconectarea ideilor, viziunilor, opiniilor, credințelor, precum și abilitățile și obiceiurile poporului asupra dezvoltării educației și formării tinerei generații, reflectate în arta populară, folclorul fiind principalul mijloc. Esența promovării cunoștințelor de pedagogie populară în contextual dezvoltării stimei de sine la adolescenți rezultă din existența multitudinii contradicțiilor, formulate ca o necesitate de soluționare științifică a problematicii educației tinerei generații în context multicultural.*

Funcțiile de adaptare și inovare ale individului și ale societății sunt realizate prin educația permanentă, pornind la educația populară, educația permanentă exercitând o funcție corectivă, remediând dificultățile educației actuale prin schimbare.

Pedagogia populară reprezintă cel mai simplu mod de educație și influențează formarea personalității de la cea mai fragedă vârstă, iar educația permanentă este un principiu organizatoric pentru toată educația.

*Educația populară este, de fapt, educație socială.* De-a lungul istoriei omul a fost și rămâne a fi obiect și subiect al educației. Experiența educativă acumulată de veacuri în corelație cu cunoștințele empirice controlată de practica vieții alcătuiesc nucleul, miezul pedagogiei populare.

În viziunea lui C. Cucoș obiectivul educației interculturale nu este cultura, aceasta se referă la etnografie și etnologie, nici contactul dintre culturi (obiectul antropologiei), nici relațiile interindividuale sau intergrupale (obiectul psihologiei și sociologiei), ci discursul, ca perspectivă interogativă, manieră de vizare a fenomenelor [4].

*Familiarizarea indivizilor cu viața socială în mare măsură depinde de cunoașterea relațiilor de rudenie până la străbunic. Aceasta poate fi examinată ca una din multele căi de educație interculturală. Rudele apropiate și îndepărtate, familia, fiind o componentă importantă a mediului etnopedagogic, asigură includerea primară a individului în sistemul de legături sociale [8].*

**Concluzionând**, putem afirma cu certitudine că valența pedagogiei populare în dezvoltarea stimei de sine reprezintă un rol indispensabil, astfel contribuind la formarea imaginii de sine a adolescenților și a tinerilor și în realizarea echilibrului psihologic, abilitate importantă pentru integrarea armonioasă în societatea modernă în continuă schimbare. Profunde transformări democratice din societate și cerința imanentă de integrare a ei în ansamblul structural al lumii contemporane sunt indisolubil legate de recunoașterea înnoirii spirituale prin dezvoltarea științei și perfecționarea întregului sistem de educație, personalității revenindu-i rolul de adaptare și integrare. Pentru îndeplinirea și realizarea acestor transformări la un nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, personalitatea trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de calități, care să-l definească ca om de cultură, cetățean și manager al propriei deveniri [2].

*Nivelul ridicat și stabilitatea conduce la acțiuni eficiente, la obținerea performanțelor în activitatea desfășurată, poate ajuta la înfruntarea dificultăților și a întreține relații favorabile cu cei din jur. Nivelul scăzut și instabilitatea stimei de sine rezultă efecte în inadaptare, frustrare, eficiență scăzută în acțiuni. Adolescenții care au un nivel scăzut al stimei de sine sunt rezervați, reținuți, anxioși, convenționali și conservatori, iar cei cu un nivel ridicat al stimei de sine sunt sociabili, deschiși către orizonturi noi, capabili să controleze evenimentele stresante.*

*Misiunea educației contemporane rezultă din preceptele teoretice ale pedagogiei populare care generează cunoștințe noi stimulative în sensul dezvoltării stimei de sine.*

Sistemul de direcții pedagogice ale educației contemporane din perspectiva culturii populare, prezintă argumente elocvente cu referire la importanța valorificării explicite a pedagogiei populare în acord cu schimbarea continuă a paradigmatelor educației, rezultată din evoluția cadrului epistemologic al pedagogiei și elucidează determinantele pedagogice ale educației populare.

Pedagogia populară promovează cunoașterea experienței educative a poporului, ceea ce permite valorificarea culturii pedagogice a generației contemporane, întrunind diverse funcții, factori, metode și forme ale formării și dezvoltării stimei de sine, deoarece eficiența ideilor pedagogice populare îndeamnă mereu la o activitate creatoare în procesul educațional modern.

*Impactul pedagogiei populare în dezvoltarea și eficientizarea stimei de sine la adolescenți este o verigă vie între trecut și viitor, ce formează și promovează din generație în generație cele mai înalte valori ale poporului și care va exista atât timp, cât este viu și poporul ce a creat-o.*

### **Bibliografie**

1. BUZENCO, A. Etnopedagogia familiei. În: *Revista Științe ale educației nr. 1*, Chișinău: UST, 2012.
2. BUZENCO, A. *Orientări axiologice ale preșcolarilor din perspectiva etnopedagogiei familiei*. Chișinău 2017. ISBN 978-9975-136-49-5.
3. COZMA, T. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași, Ed. Polirom, 2001.
4. CUCOȘ, C. *Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
5. GONȚA, V. *Formarea imaginii de sine la adolescenți*. Chișinău, 2004.
6. GUȚU, V. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău, 2014.
7. PURCARU, I. D. *Stima de sine a adolescenților*. 2010.
8. SILISTRARU, N. *Etnopedagogia românilor din Moldova în contextul științei pedagogice*. Chișinău, 1996. 280 p.
9. STAFIU, N. Folclorul – mijloc de educație: *Conferința științifică națională cu participare internațională*, Chișinău, 26-27 februarie, 2022.
10. ZAHARIA, A. *Rolul stimei de sine în formarea imaginii de sine la adolescenți*, București, 2012
11. <https://ro.edustanford.com/5796065-folk-psychology-as-a-theory#menu-1>

# ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДИНАМИКИ СУЩЕСТВОВАНИЯ XXI ВЕКА

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES WITH AN IMPACT ON THE TRAINING OF THE COMPETENCE OF THE FUTURE PEDAGOGUE UNDER THE CONDITIONS OF THE DYNAMICS OF THE 21ST CENTURY

Надежда ОВЧЕРЕНКО, доктор педагогики, доцент,  
Государственный педагогический университет «И. Крянгэ»  
PhD, associate professor „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

[ORCID: 0000-0003-0048-2794](https://orcid.org/0000-0003-0048-2794)

[ovcerenco.nadejda@upsc.md](mailto:ovcerenco.nadejda@upsc.md)

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p100-104

### Abstract

The article addresses the main problems of training professional skills for students of pedagogical specialties. Also, specific innovative methods and technologies are proposed, applicable in the training of students of the respective specialties.

**Key words:** professional skills, innovative technologies, student-pedagogues.

На пороге нового двадцать первого века университеты столкнулись со старой проблемой цели и метода познаний. Философский характер педагогической задачи подчёркивает её актуальность и глубину. Зачем, сколько и как общество должно познавать развитие мира? Мир мобилен и человек не может остановиться в его познании, в передаче эстафеты знаний поколению. Компетенция и компетентность - едва ли не важнейшие рычаги этого процесса.

Компетенция неотъемлемая часть учебного заведения, но достигнутый уровень познания и, особенно, опыта составляют основополагающий компонент их эффективности и престижа. Факт очевидный и в определённой мере абстрактный, ибо компетенция университета состоит из суммы компетенций его персонала. А это уже величина конкретная.

Компетентность выступает определяющим фактором, воздействующим на подготовку специалистов путём передачи личных знаний и опыта с одной стороны и на образовательный уровень всего университета. Сумма компетенций педагогов представляется нам не простой совокупностью частей, а единым слаженным механизмом. В отношении студентов термин компетенции понимается, как нормативное требование к полученному уровню знаний и опыта.

В то время как компетентность трактуется уже личным качеством, способствующим обладанию этим уровнем. Исходя из специфики профессии педагога, его компетентность является постоянным вектором на повышение знаний и опыта. Как спортсмену без тренировок, как математику без головоломок, так и педагогу не обойтись без вечной учёбы. Она и помогает быть в едином строю с расширяющимся пространством знаний. Однако лучшими становятся педагоги, опережающие его бег во времени. Таких мы называем эрудитами. Профессор, обладающий глубокими и разносторонними знаниями, способен «клонировать» себе подобных, точно так же, как и его противоположность воссоздает серость. Таким образом, компетенция, компетентность и эрудиция разветвляются на два русла полноводной реки образования

и соединяются, впадая в океан знаний. Одним руслом служит эрудиция педагога, другим - студента. Рассмотрим подробнее факторы, воздействующие на их течение, основываясь на современных требованиях европейской образованности.

В современном образовательном пространстве задача подготовки профессионально-компетентных специалистов для основных сфер человеческой деятельности приобретает особую актуальность. Профессионально-компетентный специалист сам ставит цели своей деятельности, определяет пути и средства их достижения, несёт ответственность за последствия её реализации. В отличие от исполнителя он владеет деятельностью в целом, удерживает её предметность в многогранных практических ситуациях, способен к построению деятельности, её изменению и развитию. Профессиональное развитие личности понимается как рост, становление, интеграцию личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное, как активное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящие в дальнейшем к творческой самореализации в профессии. При таком подходе, профессиональное развитие будущего педагога тесно взаимосвязано с развитием у него ещё в процессе обучения в вузе профессиональной компетентности, поскольку в современных условиях формирование знаний не является главной целью образования (знания ради знаний). Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы выпускнику вуза быть успешным в современном информационном обществе. Для студента, будущего учителя чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности. Основываясь на подходах таких авторов, как Хуторской А.В., Сотник В.Г., Степанова Т.А. к определению понятий «компетенция» и «компетентность», мы под компетенцией будем понимать круг вопросов, в котором то или иное лицо (компетентное) обладает познаниями и опытом. Компетенция рассматривается в качестве основы для дальнейшего формирования и развития компетентности [4, с. 20].

Компетентность же – это выраженность у конкретного человека какой-то компетенции, степень овладения ею. При этом компетентность является личностной характеристикой и проявляется только в деятельности. Так, наличие или отсутствие профессиональной компетентности педагога, психолога может проявиться только в процессе собственно профессиональной деятельности.

В коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» под редакцией В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей. Ключевые компетентности по определению авторов необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для профессиональной педагогической деятельности базовыми считаются компетентности, необходимые для построения профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности. Разумеется, все три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и, в конечном итоге, обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики. [3, с.8-9].

Итак, профессиональная компетентность выпускника является основным результатом его профессиональной подготовки, определяющим его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Профессиональная компетентность педагогов в свою очередь, определяет возможность его активного включения в существующее образовательное и социальное пространство, фактически определяя его профессиональную и социальную адаптацию.

На основе анализа критериев эффективности профессионального обучения, предложенных С.Я. Батышевым [1, с. 146-147], были выделены такие компоненты профессиональной компетентности на современном этапе, как:

- 1) самостоятельность в профессиональной деятельности, которая предполагает оптимальный выбор технологий методики и методов в педагогической деятельности;
- 2) способность диагностировать педагогические ситуации, принимать целесообразные решения, умение осуществлять регулярный самоконтроль;
- 3) умение адаптировать учебный материал и доступно изложить его ученикам;
- 4) умение рационально организовать учебный процесс, побуждая учеников к активному освоению учебного предмета;
- 5) постоянное стремление к самообразованию, поиску новых форм и методов организации учебного процесса;
- 6) знание методологии научно-исследовательской работы, владение практическими навыками научного исследования и его организации среди своих учеников;
- 7) постоянная рефлексия своей деятельности, способность критического самоанализа и самоконтроля;
- 8) творческое отношение к труду – способность овладеть инновационными технологиями и внедрить их в учебный процесс;
- 9) ответственность за выполнение профессиональных заданий.

Таким образом, подготовка компетентного специалиста в области образования является личностно-рефлексивным процессом, предусматривающим создание условий для самостоятельного получения знаний и развития профессионально значимых качеств личности. Важным компонентом самостоятельной работы является научно-исследовательская деятельность студентов, как встроенная в учебный процесс, так и осуществляемая параллельно ему. Сформировать основы профессионально-психолого-педагогической компетентности будущего специалиста в вузе значит научить студента системно мыслить, т.е. уметь в новой для себя ситуации самостоятельно увидеть и определить проблему, рассмотреть её системно, выдвинуть собственные гипотезы, обосновать их и предложить эффективное решение.

Итак, научно-исследовательская работа студентов - это такая организационная форма в высшем профессиональном образовании, в процессе которой становится возможным развёртывание, формирование и развитие компонентов профессиональной компетентности будущего педагога. Именно здесь становится возможным приобретение опыта в практической деятельности.

Необходимость внесения инновационных изменений в профессиональную подготовку студентов обусловлена тем, что сегодня от будущих руководителей и работников требуются не только глубокие знания, но и умение в быстроменяющейся ситуации приобретать новые знания и использовать их для проектирования собственной деятельности и деятельности подчиненных. Все это диктует необходимость поиска наиболее эффективных форм, методов и технологий обучения. В последние десятилетия в теории и практике высшего профессионального образования все больше внимания уделяется активным и интерактивным формам, методам и технологиям обучения, которые могут стать эффективным средством подготовки студентов. Наряду с традиционными формами обучения предлагается использовать инновационные технологии изучения нового материала, овладения необходимыми умениями и навыками. Для студентов педагогических специальностей можно предложить следующее:

1) Прямая установка на запоминание блока информации (лекция), группировка и классификация данных (семинар) - формируется когнитивная основа дальнейшей работы.

2) Разъяснение аксиологического содержания информации, открытие в них социальной значимости обсуждаемых ценностей, социальных/профессиональных ролей и функций и т.д. (лекция-беседа).

3) Обсуждение индивидуально-личностного отношения к информации, убеждение в ее личностной значимости посредством применения приема ретроспективного анализа жизненного опыта, связанного с социальными/профессиональными взаимодействиями (семинар).

4) Подбор примеров социального/профессионального взаимодействия, деятельности из жизненного опыта студентов, литературы, периодики (самостоятельная работа дома).

5) Решение ситуативно-проблемных задач, связанных с анализом и оценкой ситуации, поиском и обработкой соответствующей информации, обобщение информации и формулировка выводов (семинар).

6) Выполнение заданий на поиск виталенных аналогий из жизненного опыта, иллюстрирующих сделанные выводы (семинар, самостоятельная работа дома).

7) Решение ситуативно-проблемных задач, связанных с выбором способов действий для изменения ситуации, построение стратегий эффективного поведения и деятельности в тренинговом режиме (семинар).

8) Обсуждение сконструированных индивидуальных стратегий в форме диспута, дискуссии, «профессионального боя» (семинар). Выполнение пунктов 5,6,7,8 может быть организовано как на отдельных семинарских занятиях, так и в рамках одного семинара - в зависимости от учебного плана, расписания занятий и объема теоретической информации, подлежащей усвоению, обсуждению и осознанию.

9) Организация ролевых или деловых игр, связанных с имитацией ситуаций социального взаимодействия / профессиональной деятельности (семинар).

10) Решение ситуационно-проблемных задач, связанных с контролем и коррекцией поведения и деятельности, применение приема дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели с целью проверки степени интериоризации социальных/профессиональных ценностей (семинар).

11) Перед переходом к следующему блоку информации: возврат к материалу, повторение, уплотнение материала, составление смысловых опор. После изучения блока теоретической информации по разным учебным дисциплинам, включенным в круг междисциплинарной интеграции, для ее усвоения организуется проектная деятельность студентов. Разработка и презентация контекстных проектов способствует внутрипредметной и межпредметной систематизации знаний, формированию ценностно-мотивационной основы конструктивного поведения и деятельности.

12) Применение, реализация усвоенных знаний и сформированных умений в условиях реальной практической деятельности (общественной, профессиональной).

### Литература

1. БАТЫШЕВ С. Я. *Профессиональная педагогика* / С.Я. Батышев, М. В. Яковлева, В.А. Скандии, О.Б. Ховов, В.О. Кутьев, Н.В. Замосковная. Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
2. ГУСИНСКИЙ Э. Н., Турчанинова Ю. И. *Показать перспективу и дать надежду, или этапы роста компетентности учителя*. В: Директор школы, №7, с. 3 – 9, 1998.
3. КОЗЫРЕВ В. А., РАДИОНОВА П. Ф. *Компетентный подход в педагогическом образовании: Монография*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
4. СОТНИК В. Г. *Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности* [Электронный ресурс]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Б. м.: РГБ, 2006. Disponibil: [http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=242:2010-05-04-04-35-28&catid=27:2007&Itemid=53](http://ftip.nspu.net/joo/index.php?option=com_content&view=article&id=242:2010-05-04-04-35-28&catid=27:2007&Itemid=53) (vizitat 08.10.2023)



# СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ УЧЕБНОГО КУРСА «ПЕДАГОГИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## SOCIAL IMPORTANCE OF THE TRAINING COURSE “PEDAGOGY OF EMOTIONAL CULTURE” IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER

**Ирина ПАЮЛ**, преподаватель,  
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо, г. Бельцы  
University assistant „Alecu Russo” State University from Balti  
[ORCID: 0000-0002-5415-7981](https://orcid.org/0000-0002-5415-7981)  
[irinapaiul95@mail.ru](mailto:irinapaiul95@mail.ru)

CZU: 37.013.43

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p105-112

### Abstract

The article examines the phenomenon of emotional culture of a primary school teacher in the process of professional training at a university based on the course “Pedagogy of Emotional Culture”. The course consists of five topics and is aimed at students mastering theoretical knowledge in the field of emotional culture, the role of the emotional sphere in human life, the professional activity of a teacher, as well as the emotional development of children of primary school age. The conditions, prerequisites, factors, principles of professional development of the future teacher in this direction are shown.

**Key-words:** pedagogy of emotional culture, components of a teacher’s emotional culture, educational process at a university, professional training, emotional intelligence.

Важность изучения курса «Педагогика эмоциональной культуры» связана с развитием в Республике Молдова научного направления – «Педагогика эмоциональной культуры», исследовательского поиска эффективных методов воспитания, которые помогут педагогам создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка, его ценностные ориентации.

Основатель данного направления М. Борозан считает, что реализация этих задач вызывает необходимость выявления особенностей и специфики развития эмоциональной культуры учителя с целью повышения уровня его профессиональной компетентности и педагогического мастерства [3].

Учитывая важность данной проблемы и ее актуальность в профессиональном становлении учителя, был разработан и апробирован в БГУ им. А. Руссо курс «Педагогика эмоциональной культуры».

*Задачи изучения курса:*

- Вооружить студентов теоретическими знаниями в области эмоциональной культуры, роли эмоциональной сферы в жизни человека, профессиональной деятельности учителя, а также эмоционального развития детей младшего школьного возраста;

- Сформировать у студентов умения получать новую информацию о собственных эмоциях, на основе этого повысить уровень их личной эмоциональной культуры. Сформировать у студентов понимание важности эмоциональной культуры в будущей профессии, разобрав социально педагогические ситуации, проблемные вопросы, предложенные к тамам курса;

- Формировать навыки применения полученных знаний и умений в процессе эмоционального развития учащихся младшего школьного возраста.

Первый этап работы со студентами по данному курсу – ценностный. Он включает реализацию профессиональных потребностей будущего учителя в психологических знаниях и умениях в области эмоциональной культуры, в частности, в умениях распознавать и регулировать свои чувства и чувства других людей, проявлении эмоциональной устойчивости, эмпатии, способности проектировать систему правильных педагогических действий, основанных на понимании чувств младших школьников.

На этом этапе для нас было важным осознание и осмысление студентами новых педагогических идей, концепций эмоционального развития, модернизации общего образования с позиции эмоционального развития учащихся.

Этому во многом способствовало изучение первой темы «Общие представления об эмоциональной культуре», которая включала в себя рассмотрение вопросов связанных с пониманием важности науки об эмоциональном воспитании, научной сущности эмоциональной культуры учителя и психолого-педагогических основ ее формирования.

Для понимания студентами теоретических основ педагогики эмоционального воспитания мы использовали таблицу, характеризующую структуру эмоциональной культуры учителя, которую предложила Борозан М. [4].



Схема 1. Структура эмоциональной культуры учителя

Как видно из таблицы, М. Борозан выделяет позитивные взаимодействия, эмоциональные ценности, а также харизматичный стиль педагогического общения, которые составляют ядро эмоциональной культуры учителя.

Это дало нам возможность сосредоточить внимание студентов на следующих компонентах, обеспечивающих развитие эмоциональной культуры учителя: самоутверждения, мотивационно-нормативный, когнитивный, конативный, компонент управления эмоциями, дискуссионный, интегрирующий и авнологический.

Заслуга М. Борозан состоит в том, что она, представляя данную схему, рассматривает эмоциональную культуру учителя многогранно, что даёт возможность учителю сосредоточить усилия на компонентах, которые в конкретной профессиональной ситуации необходимо развить и совершенствовать.

Важным в этой теме мы считали вопрос о национальных и гендерных различиях в проявлении эмоциональности. Это связано с тем, что характер и сила эмоционального поведения человека определяется рядом как психологических, так и социокультурных факторов, которые находят отражение и в языке, и в коммуникации (вербальной и невербальной). При изучении первой темы мы знакомили студентов с научными работами Т. Шова, в которых рассматривается важный аспект формирования эмоциональной культуры – умение учителя преодолеть эмоциональный стресс.

На примере работ Т. Шова мы смогли убедить студентов в том, что профессиональная деятельность педагога является одним из наиболее напряженных видов деятельности: труд учителя входит в группу профессий с большим числом стресс-факторов, что в свою очередь, предъявляет повышенные требования к такой её характеристике, как стрессоустойчивость. Более того, изучение стрессоустойчивости приобретает в настоящее время особую значимость в связи с ее всевозрастающим стрессогенным характером, обусловленным ломкой социальных стереотипов, заказом общества на воспитание молодого поколения с учетом новых стратегий развития, ориентированного на евроинтеграцию [9].

Представление студентам исследований Русу Е. «Abordări conceptuale în studiul inteligenței emoționale», Загаевски К. «Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți», Балцат Л. «Competențe emoționale necesare pentru eficientizare activități profesionale a educatorilor» и других молдавских исследователей, убедило их в том, что на современном этапе становится приоритетным внедрение эмоциональных компетенций в систему стандартов профессионального образования современного учителя [2; 7; 10].

Вторая тема «Социо-профессиональная среда и самовыражение эмоционального интеллекта учителя» направлена на ознакомление студентов со структурой и содержанием эмоционального интеллекта в контексте современных тенденций развития образования, его применения в педагогической деятельности, в частности в процессе решения педагогических конфликтов. Мы стремились к тому, чтобы после изучения данной темы студент смог оценить необходимость развития эмоционального интеллекта в будущей педагогической деятельности, умел провести самоанализ собственного эмоционального интеллекта; проявлял умения в сравнении группы педагогических конфликтов и их взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, проявлял стойкий интерес к собственному эмоциональному миру и к эмоциональному миру другого человека, как к носителю эмоциональной энергии.

В ходе изучения темы были рассмотрены следующие аспекты эмоционального интеллекта: распознавание эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями; использование эмоций. Для лучшего усвоения темы студентам были предложены упражнения, направленные на способность увидеть, почувствовать, обозначить эмоции в своих физических состояниях, в своих мыслях, а также, опираясь на средства языка, поведение, звуки, невербальные проявления, идентифицировать эмоции у других. Важным мы считали формировать у студентов умение проговорить свои эмоции, описать их словами, понимать, с какими событиями, ситуациями связана та или иная эмоция.

Эффективным в ходе изучения данной темы была модель эмоционального интеллекта, разработанная Д. Гоулманом (см. схему 1).

Данная схема дала студентам представление о структуре эмоционального интеллекта, поскольку в ней выделяются его составляющие: самосознание (уверенность в себе, точная самооценка); самоконтроль (открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм); социальная чуткость (сопереживание, предупредительность, деловая осведомленность); управление отношениями (помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командная работа и сотрудничество).

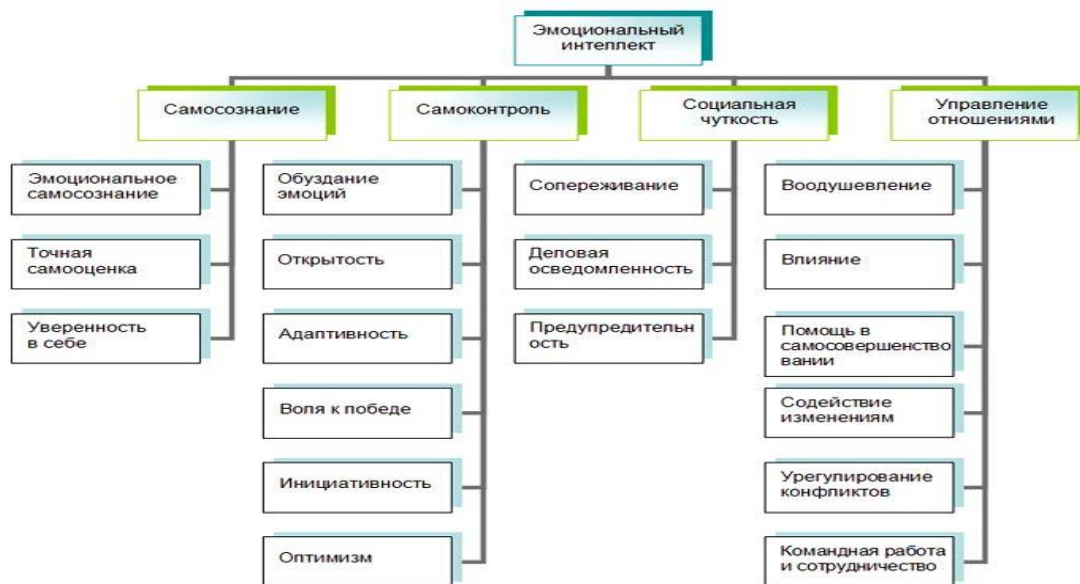


Схема 2. Модель эмоционального интеллекта, разработанная Д. Гоулманом

Анализ изучения данной темы показал эффективность заданий личностного характера. Например, студентам было предложено каждые 2 часа в течение 2 дней отмечать эмоцию, в которой сейчас они находятся, по дороге домой наблюдать за лицами прохожих – какие эмоции демонстрируют они? и т.д. Проанализировать, какие чувства они испытывали за последний месяц чаще других? Что доставляет самую большую радость? Каких эмоций в жизни им не хватает? Что чаще всего огорчает?

В результате пилотажного исследования на основе анализа эмпирического материала выявлена связь между положительными изменениями в развитии эмоционального интеллекта студентов и организацией общения, в процессе которого применялись специальные задания и вопросы, упражнения рефлексивного характера, техники творческого самовоспроизведения, блокирования неадекватности реагирования, элементы актёрского тренинга и другие, которые ориентируют студентов в его оценочных суждениях на чувства. Они подталкивают их на осмысление собственной деятельности с точки зрения её значимости для развития эмоционального интеллекта учащихся, предоставляют возможность совершать открытия относительно самих себя и других людей.

Третья тема «Специфика профессионального стресса педагогов» рассматривала вопросы, связанные с характеристикой профессионального стресса учителя и психофизиологическими закономерностями его проявления. Данная тема предполагала изучение механизмов снижения стресса в профессиональной деятельности учителя, а

также формирование социо-эмоциональных компетенций и лидерских качеств востребованных в преодолении профессионального стресса учителя.

Особое внимание мы обратили на признаки стрессового напряжения, методы борьбы со стрессом, на первую помощь при остром стрессе. Показали эффективность такие упражнения, как «Пресс» (рекомендуется практиковать перед работой в «трудной» группе, перед разговором с «трудным» ребёнком или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе), «Гора с плеч», «Замок» и др.

Особое внимание мы уделили методам профилактики стресса, вооружили будущих педагогов простыми способами предотвращения стрессовых ситуаций.

Показали эффективность задания, связанные с личным опытом студентов. Так им было предложено вспомнить стрессовую ситуацию во время учёбы или из обыденной жизни и на основе изученного материала предложить возможные варианты ее решения, используя методику психолога Бэбана.

Для усиления практической направленности курса, студенты готовили «Антистрессовый календарь» из 7 страниц (на неделю) с пословицами, девизами, иллюстрациями, отражающими применение продуктивных стратегий успешного преодоления негативных ситуаций.

Проведенное анкетирование, в котором участвовали 26 студентов экспериментальной группы показало, что в целом у них был сформирован достаточный уровень системных представлений об особенностях, видах и этапах развития стресса, имеется понимание психофизиологических механизмов его протекания.

20 из 26 студентов указали на достаточный уровень умений реализовывать основные методики выработки адаптивной стратегии поведения в стрессовых ситуациях, 19 - применять методы саморегуляции собственного эмоционального состояния, оказывать помощь при стрессе.

«Педагогическая толерантность в системе профессиональных компетенций учителя» - четвёртая тема курса.

Цель этой темы - сформировать у студентов понимание значимости педагогической толерантности в профессиональной деятельности педагогов, ознакомить их с условиями профессионального толерантного общения.

Важность изучения данной темы состоит в том, что проявление толерантности в педагогической деятельности учителя даёт ему возможность установить с учащимися доброжелательные, субъект – субъектные отношения в процессе обучения, которые помогут ему понять внутренний мир ребёнка, его радость, проблемы и тревоги.

Исследования проведённые М. Борозан, М. Роко, S. Spînu, L. Turcan, I. Boghian и др. свидетельствуют о том, что учитель у которого не развита толерантность, зачастую допускает педагогическую бестактность, прибегает к несправедливым наказаниям, а вместо понимания и сочувствия просто морализирует [5; 6].

Учитывая, что путь к толерантности – это серьёзный эмоциональный, интеллектуальный труд и психическое напряжение, и что оно возможно только на основе изменения самого себя, своих стереотипов, своего сознания, студенты в ходе изучения курса самостоятельно проводили диагностику своей толерантности.

Для этого они использовали ряд методик, позволяющих исследовать как общий уровень толерантности, так и отдельные ее аспекты, представляющиеся для них важными. Это следующие методики: 1. Экспресс – опросник «Индекс толерантности» Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хухлаев О. Е., Шайгерова Л. А. 2. «Методика диагностики общей коммуникативной толерантности» Бойко В. В. 3. Методика «Степень выраженности эмпатических способностей» Бойко В.В. 4. Экспресс опросник «Индекс толерантности» (Солдатова Г. У., О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), цель которого – выявление общего уровня толерантности.

Результаты проведенного исследования показали, что степень выраженности проявления толерантности у студентов представлена несколькими уровнями:

– низкий (8%) – студент признает возможность альтернативы, однако уверен в ее ошибочности, придерживается собственных представлений и отказывается критически оценить себя;

– средний (25%) – студент стремится к оценке окружающих и обоснованности своих суждений о них, проявляет готовность к диалогу;

– высокий – (67%) - студент открыт для всего многообразия мнений, обладает значительными ценностными представлениями, знаниями, умениями, навыками критического анализа, стремится к диалогу, следует нормам этики, признает возможность своей ошибки.

Для обратной связи в познавательном процессе студенты заполняли таблицу «Педагогическая толерантность», используя интерактивный приём «Знаю. Узнал(а). Хочу знать».

Была выявлена положительная динамика в освоении студентами знаний о правилах проявления толерантного поведения учителя, проявление негативного отношения к насилию и агрессии, знание необходимых условий формирования компонентов толерантности поведения в процессе профессиональной подготовки.

В ходе изучения темы мы подводили студентов к мысли о том, что толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон.

В государственном образовательном стандарте для начальной школы, в Гиде по внедрению куррикулума, подчёркивается необходимость улучшения деятельности педагогов в эмоциональном развитии учащихся, воспитании у них эмпатических чувств, доброжелательного отношения к окружающим, эмоционально-нравственной отзывчивости, сопереживания по отношению к людям и природе [[https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_2012\\_rusa\\_1](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_2012_rusa_1)].

Тема «Эмоциональное воспитание – стратегия преодоления социальных проблем адаптации школьников» была направлена на ознакомление будущих педагогов с особенностями развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, целями, задачами, содержанием и методами их эмоционального воспитания.

В ходе изучения данной темы для нас было важным показать отличие современного подхода к эмоциональному развитию учащихся от традиционного, где этот процесс направлен на развитие у детей нужного для социального взаимодействия, общения и понимания умения использовать человеческий эмоциональный опыт.

В соответствии с исследованиями авторов, занимающимися проблемами эмоционального воспитания, в процессе изучения темы были выделены три группы задач эмоционального воспитания младших школьников:

Когнитивный компонент: формирование у детей оценочных суждений на основе определённых знаний;

Эмоциональный компонент: – развитие чувств, которые связаны с каким либо объектом или событием;

Поведенческий компонент: – формирование у учащихся личностного опыта положительных действий в отношении объекта.

Важным в изучении данной темы мы считали ознакомление студентов с особенностями развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.

На основании этого в тесном контакте со студентами были выделены педагогические идеи, относительно эмоционального воспитания младших школьников (Эмоциональное воспитание младшего школьника основывается на их потребностях в эмоциональном контакте, в доверительном общении со взрослыми, переживании за близких, животных, окружающую природу; Процесс современного эмоционального воспитания младших школьников направлен на их потребности, на формирование у детей чувств к познанию социальных и природных явлений; Эмоциональным опытом учащихся управляет учитель и он направлен на сохранение и развитие потенциальных возможностей ребёнка к эмоциональной отзывчивости, к развитию эмоционально чувственной сферы в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Доказано, что формирование эмоциональной сферы младшего школьника наиболее эффективно происходит в игровой деятельности. Эмоции и чувства, которые возникают у учащихся в игре, напрямую имеют отношение к эмоциям, которые обусловлены той ролью, которую ребёнок выполняет в игре. Здесь ему предоставляется возможность применить свой эмоциональный опыт, снять напряжение, избавиться от чувства неполноценности, злости, грусти и др. При подготовке к практическим занятиям студенты подбирали игры эмоциональной направленности, подготовили картотеку таких игр, разрабатывали программу игрового тренинга развития эмоциональной сферы младших школьников.

Рассматривая задачи и содержание эмоционального развития младших школьников, мы считали важным изучение студентами методов формирования у учащихся эмоциональной отзывчивости, что предполагает внимание учителя к следующим направлениям работы с учащимися: формировать у детей умения припоминать свои эмоциональные состояния, предвосхищать их в той или иной ситуации и переносить на другого человека; обучать учащихся ориентироваться в оценках своих поступков и поступков других на чувства другого человека; формировать у детей опыт переживания эмоциональной общности с другим, принятия на себя его эмоционального состояния; развивать стремление выразить свои эмоциональные переживания от восприятия произведений искусства, свою эмоциональную оценку окружающего; развивать чувства сострадания, сочувствия, помощи, поддержки и др.

Очень эффективным при подведении итогов данной темы является метод «Трёхминутная пауза». Его следует использовать не только в конце, но и в середине семинара, чтобы студенты могли ненадолго остановиться и осмыслить полученную

информацию, задать вопросы или соотнести только что изученное со своим опытом. Во время паузы размышляем с помощью таких формулировок: «Я изменил своё отношение к...» «Я был удивлён, что...» «Для меня стало открытием, что...».

При использовании этого метода нас интересовали вопросы: Изменилось ли восприятие студентами выбранной профессии? Какое место, по их мнению, занимает эмоциональная культура в работе педагога начального обучения? Раскрыли ли они новые эмоции в себе? Начали ли по-другому относиться к детям и их проблемам? Готовы ли помогать учащимся и их родителям?

Об эффективности курса свидетельствуют полученные в ходе анализа и обобщения результаты: 85% студентов указали на обогащение знаний об особенностях своей эмоциональной сферы и эмоциональной сферы других людей; 100% считают важными в профессиональной деятельности учителя наличие альтруистических эмоций; 75% пришли к выводу, что сформировали у себя эмпатические и рефлексивные умения, все 100% студентов указали, что изучение данного курса способствовало формированию умений сотрудничать.

Полученные данные выявили повышение сформированности показателей эмоциональной культуры будущих учителей в процессе изучения курса «Педагогика эмоциональной культуры». Это даёт основание считать, что апробированный курс эффективно формирует эмоциональную культуру педагога, влияет на уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость и имидж будущей профессиональной деятельности студентов.

### Библиография

1. ANDRIEȘ, A. *Rolul emoțiilor discrete în predicția performanțelor profesionale*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca; 2013
2. BALȚAT, L. Competențe emoționale necesare pentru eficientizarea activității profesionale a educatorilor. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materiale Conferinței științifico-practice internaționale „Ediția a 2-a. Bălți; 2018. pp.427-430.
3. BOROZAN, M. *Cultura emoțională a cadrelor didactice universitare versus autoritate profesională*. In: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice. Chișinău; 2009. pp. 200-203.
4. BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale: Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”; 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8
5. BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău. Tipografia UPS «Ion Creangă». 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-119-1
6. BOROZAN, M.; ZAGAIEVSCHI, C.; STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
7. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău; 2013
8. ȘOVA, T. *Cultura emoțională a managerului – condiție pentru implementarea inovațiilor în educație* Universitatea de Stat „Alecă Russo”. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți; 2020
9. ȘOVA, T.; BOROZAN, M. *Stresul ocupational al cadrelor didactice*. Note de curs. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”; 2014. 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7
10. ZAGAIEVSCHI, C. *Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău; 2013. p. 32.



# INTERPRETĂRI ȘTIINȚIFICE ALE PEDAGOGIEI EXISTENTE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR PERMANENTE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

**Claudia Daniela ARGHIROIU** Drd. UPSC, Prof. înv. preșcolar,  
Grad didactic I, Grădinița Nr. 23, Sector 2, București, România

CZU: 37.013.74

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p113-121

## Abstract

This article highlights some current developments of pedagogy as a stable, diverse and innovative theory to support the process of formal and informal education. Understanding pedagogy in its sense of the teacher's philosophy in use leads to a discussion of the constant and changing components of the definition. The intellectual tradition of pedagogy has become a phenomenon and notion to be compared and clarified in the context of another phenomenon – the sciences of education. The conclusions therefore, recall the benefit of adopting the science of pedagogy as a theory and practice of formal education.

**Keywords:** science of pedagogy, object of inquiry, practice of pedagogy, educational studies, educational sciences

Ultimele trei decenii au fost marcate de saltul țării într-un neoliberalism emergent neexplorat, care a făcut ca valorile culturale stabile să întâlnească cu totul alt sistem și să se confrunte cu o dilemă de modificare și apărare a valorilor sau de a le lăsa să fie distruse. Voința guvernului leton este să înlăture orice semn al sistemului anterior pe drumul către politici conduse de piață și să repete tradițiile țărilor occidentale; „rata de citare și indicatori similari beneficiază în prezent de un sprijin foarte ridicat din partea factorilor de decizie politică letoni în educație și cercetare, care consideră că evaluările bazate pe aceste măsuri ar putea contribui la creșterea capacității competitive a savanților letoni la scară globală” [6, pp. 631-649].

Această tendință a redus o parte din puterea sa constructivă asupra educației – o componentă foarte sensibilă a sistemului social, care nu poate supraviețui fără un sprijin guvernamental adecvat. Reformele majore non-stop au forțat educația să introducă soluții rapide și inovații de tip european; pe lângă lecțiile progresive învățate adesea în altă parte, răspunsurile corecte au fost prost informate și ies la suprafață.

Unele schimbări cruciale și rapide axate pe democratizare, societatea cunoașterii și competențe par a fi prea complicate pentru profesorii nepregătiți, cu o viziune inițială asupra modului de implementare a abordărilor noi. Caracteristica schimbării educaționale constă în dependența sa puternică de coerența durabilă a întregului sistem politic, social și economic. T. Townsend în 2010 a reamintit o concluzie mai veche despre „șocul viitor” pentru a descrie stresul zdrobitor și dezorientarea pe care le provocăm indivizilor, supunându-i la prea multe schimbări într-un timp prea scurt” [3, pp. 3-12]. <Șocul viitor> al Letoniei în drumul său către spațiul european al educației, alături de incertitudinea proceselor globale și implementarea schimbărilor îi atrage pe profesori în confuzie. Toate acestea arată semne ale unei stări <post-factuale> atunci când dovezile și chiar argumentele sunt adesea depășite în favoarea unor poziții cu voci mai puternice.

Orientările UE pentru evoluția educației sunt adesea interpretate din perspective diferite, escaladând astfel în dezbateri de lungă durată cu privire la abordarea de bază a studiilor educaționale și a teoriilor educației formale, care se manifestă în relația dintre știința pedagogiei și științele educației. Mecanismele generatoare reale, dar greu observabile, ghidează activitățile umane alături de strategiile reale și acestea sunt adesea dificil de reprezentat empiric. În consecință, analiza acestor mecanisme și interacțiunea dintre real, actual și empiric este

sensibilă pentru a explica rezultatele cât mai exact posibil [9, p. 15-40]. Cu toate acestea, o <globalizare> parțială, în afara contextului și, prin urmare, externă a domeniului educației este fie inaccesibilă, fie rămâne normativă în combinație cu contextul cultural, împiedică munca profesorilor și scopul procesului. În aceste situații mobile, un cadru teoretic clar este de o importanță deosebită.

Scopul articolului este de a evidenția relațiile reciproce dintre știința pedagogiei și științele educației, oferind o definiție, o perspectivă într-o explorare comparativă, precum și o schiță a modului în care Letonia a trebuit să găzduiască o perspectivă alternativă a științelor educației.

Metoda dominantă este o analiză teoretică care include revizuirea, analiza și sintetizarea literaturii pe tema „într-un mod integrat, astfel încât să fie generate noi cadre și perspective asupra subiectului” [9, p. 89-110].

### **1. Perspectivă asupra evoluțiilor istorice ale pedagogiei în Letonia**

De la înființarea Universității din Letonia în 1919, urmând principiul stabilirii unei metode științifice prin studii bazate pe cercetare, pedagogia a fost dezvoltată ca știință și disciplină universitară. Pedagogia fiind întemeiată în contextul cultural al națiunii, viziunea europeană asupra dezvoltării holistice umane presupune, așadar, o asistență pedagogică durabilă a întregului cursant: trup, sentimente, creativitate a minții și spiritului în procesul de socializare. Savanții, de exemplu, H. Tajfel și J.C. Turner reamintesc că elevul încă din copilărie își dezvoltă propriile trăsături generale distinctive umane și individuale – fizice, mentale și sociale; este „o chestiune de cap, mână și inimă” [8, pp. 276-293].

Procesul pedagogic, așadar, ca proces deliberat de predare și învățare intenționată, este „un proces de trăire” [8, pp. 310-314]; pe baza regularităților specifice și a presupunerilor teoretice, procesul organizat de educație trebuie să medieze învățarea și dezvoltarea persoanelor cu mediul lor. Cunoașterea educației și cunoștințele educaționale sunt fenomene complexe care necesită o înțelegere integrată și actualizată a științelor umaniste și sociale, inclusiv componente mari ale practicii educaționale cu o cantitate tot mai mare de cunoștințe. Prin urmare, pedagogia este interdisciplinară, funcționează ca teorie sau știință și filozofia profesională, disciplina și practica academică a profesorilor, îndeplinește cerințele generale pentru atingerea scopurilor educaționale, de dezvoltare și educative în calitatea lor integrată; și acestea sunt în conformitate cu integritatea naturii fizice, mentale și sociale a omului.

Teoria acțiunii în psihologie din secolul XX adăugată la <learning by doing> a lui Dewey a devenit fundamentală pentru dezvoltarea pedagogiei în Letonia fiind:

a) interpretat din perspectivă pedagogică ipoteza că o ființă umană își dezvoltă toate facultățile prin diferite tipuri de activități [1, p.458].

b) implementate în presupunerea didactică că spiritele și emoțiile sunt centrul dezvoltării armonioase [1, p.470].

Conceptul de dezvoltare multilaterală și armonioasă a contribuit la pedagogie, împreună cu înțelegerea faptului că dezvoltarea are loc prin schimbarea/îmbunătățirea/împunernicirea învățării elevului ca activitate esențială; acesta din urmă, prin urmare, trebuie să fie conceput, organizat și echipat pedagogic, astfel încât cursantul să fie subiectul activității, dezvoltării și socializării sale. Asistența, cooperarea și comunicarea profesorului creează un mediu de susținere adecvat pentru învățarea multidimensională, armonioasă și autonomă a cursantului și

realizări mai bune în dezvoltarea sa cu o cantitate tot mai mare de cunoștințe; ”teoria pedagogică este în special despre relații...” [1, p.486].

Natura dezvoltării umane, de fapt, nu permite reducerea pedagogiei doar la predare. Aici am ajuns la obiectul științei pedagogiei fiind legături constante între elev, profesor și conținutul activităților/învățării în medii adesea special organizate; aceste legături se manifestă în relații. Pedagogia ca știință face distincția între obiectul cercetării care trebuie investigat pentru o mai bună înțelegere a scopului practic sau scopul educativ general al pedagogiei ca proces de predare-învățare.

Înțelegerea de bază a științei pedagogiei în Letonia s-a dezvoltat prin depășirea <inovațiilor> temporale în contextul cultural și, în principal, prin recunoașterea unor valori constante ale concepției europene clasice despre pedagogie, fiind încorporate din următoarele grupuri de surse:

- Valorile și gândirea pedagogică dezvoltate de-a lungul veacurilor fiind înscrise în mai multe cântece populare (268.815 versuri, înregistrate drept Cabinetul Dainas, Memoria UNESCO a lumii) constituie o puternică componentă culturală și morală care se manifestă în atitudini umane comune și foarte respectate.
- Practicile de lungă durată, viziunile și viziunile filozofice asupra educației demonstrează sustenabilitatea în inovații constante și sunt relevate în pedagogie încă de la prima școală din țările baltice la Riga (1211) și de educația organizată a profesorilor (1683).
- Cercetările legate de pedagogie încă din secolul al XVII-lea au accentuat investigațiile empirice; ascensiunea antropologiei ca știință cu pedagogie în cadrul acesteia a format cercetare la Universitatea din Letonia în 1919, când s-a concentrat pe esența holistică a procesului pedagogic, urmând paradigma umanistă cu dezvoltarea mentală a elevului la nivelul nucleului și abordarea empirică care a urmat paradigma științelor naturii; Pedagogia dezvoltă cercetarea științifică și studiile bazate pe cercetare în principal prin reflectarea și investigarea practicilor, crearea unei metode științifice, clasificarea și dezvoltarea altor trăsături esențiale ale unei științe.
- Datorită orientării de lungă durată a pedagogiei către filozofie și căutării ei de ipoteze și teorii fundamentale, componentele academice s-au dezvoltat pentru a deveni parte a pedagogiei în secolul al XIX-lea. Filosofia și istoria au format fundalul multor educatori; înțelegerea lor a pedagogiei în capacitatea sa teoretică și practică a dezvoltat o disciplină academică (în programe terțiare și doctorale); Pedagogia a depășit doar metodele de predare pentru a ajunge la calitatea științei pedagogiei fiind acum o filozofie personală a profesorilor care se manifestă în comportamentele lor profesionale.

Dezvoltarea practicii pedagogice urmează pe cea a științei pedagogiei în cercetarea savanților universității în cooperare cu profesori cu experiență, care au dezvoltat teoria și procesul pedagogic cu caracterul său complex și educația tradițională orientată spre cultura axată pe dezvoltarea generală a individului ca persoană. În 1940 au fost susținute primele teze de doctorat în pedagogie; în 1944 – a fost înființată Catedra de Pedagogie. În prezent, patru universități desfășoară programe de doctorat în pedagogie și trei universități au consilii de promovare în știința pedagogiei.

Natura holistică a științei pedagogiei, teoriile sale clare fundamentale și bine structurate asigură durabilitatea rămânând în schimbări constante – singura teorie bine structurată este operațională în domeniul educației. Acest fenomen în educația formală și non-

formală a devenit un punct de discuție în anii 1950, iar contribuția pedagogiei la dezvoltarea umană s-a mutat la cea a unui agent de dezvoltare conștient în anii 1990. Învățarea și predarea ca acțiuni/activități centrale în pedagogie favorizează dezvoltarea cursantului, precum și a profesorului prin utilizarea materiei ca instrument pedagogic, în timp ce predarea și învățarea fiind implementate în cooperare și comunicare deschid noi posibilități de schimb de valori și atitudini ca un scop educativ. Profesorii, sau chiar părinții, cu greu pot influența opiniile, valorile și idealurile elevilor într-un mod direct; mai degrabă valorile care provin din sfera externă poate fi facilitată și încurajată prin acțiunile și comunicarea cursantului și prin dezvoltarea direcționată și semnificativă a acțiunii auto-conduse ale cursanților. Această concepție stă la baza poziției elevului de subiect al activităților sale și a rolului asistentului didactic care se manifestă printr-o tranziție de la centrarea pe elev la centrarea pe învățare a cursantului. Acesta din urmă subliniază că acțiunea/activitatea/învățarea cursantului este un obiect al asistenței pentru dezvoltare a profesorilor, care, dacă este cuplată cu respectarea calităților individuale ale cursantului, îi permite învățarea prin practică semnificativă (intelectuală sau fizică).

Distingerea dintre știința pedagogiei și practica pedagogiei evită reducerea pedagogiei la metode de predare, conduce la integritatea și valoarea educativă a educației deliberate în ambele aspecte – ca proces și ca realizări ale elevului; acest lucru întărește și fundalul pedagogiei ca disciplină universitară. Pierderea integrității funcționează ca un obstacol pentru dobândirea competențelor; acestea sunt complexe prin natura lor. Educația orientată pe competențe în procese organizate (formale sau non-formale) are nevoie de un fundal teoretic clar, stabil și puternic, care este oferit de știința pedagogiei.

## **2. Înțelegerea Științei Pedagogiei**

Dezvoltarea științei pedagogiei ca tradiție intelectuală europeană a fost lungă și saturată; a fost întreruptă de intrarea noțiunii de științe ale educației fiind o tradiție a țărilor anglofone; aceasta amintește că societățile trăiesc în transmisie și educație – în continuă transformare. Schimbările politice de la începutul anilor 1990 au declanșat discuții asupra paradigmatelor educației, a esenței pedagogiei și a științelor educației. Merită să reamintim că discuțiile vizează de obicei definiții mai relevante ale fenomenelor discutate. Până atunci, pedagogia era deja definită într-o anumită măsură, prin accentuarea componentei sale practice, în timp ce științele educației încă așteaptă să fie definite corespunzător. Mai multe proiecte de cercetare au fost susținute de Consiliul Leton de Științe și au fost publicate publicații, printre care și în numerele Academiei de Științe.

În ultimele decenii, atenția acordată pedagogiei a fost remarcabilă, iar aceasta este o dovadă a importanței sale tot mai mari și a necesității de a înțelege teoria bine structurată care operează în domeniul discret al educației.

Recent, în țările anglofone a apărut o înțelegere mai largă a pedagogiei, iar aceasta inspiră, precum și ajută la descrierea înțelegerii, în care nici predarea, nici învățarea nu acoperă singur termenul de pedagogie, în special știința pedagogiei cu câmpul său vast și complicat de investigare. Unitatea de Cercetare Thomas Coram de la Universitatea din Londra investighează pedagogia și susține că copiii și tinerii sunt văzuți ca persoane în sine, mai degrabă decât ca <probleme> care trebuie gestionate.

Pedagogia ca practică apare atunci când doi oameni cu acțiuni complet diferite, acestea de învățare și predare sunt implicate de program/curriculum; Pedagogia ca știință și cadrul ei

teoretic sunt necesare pentru a crea un proces coerent care este ajustat la nevoile cursanților. Profesorii și cursanții urmăresc scopuri și motive diferite, folosesc cunoștințe și instrumente diferite și totuși încercările lor trebuie îndeplinite. Această <asociere în comun> permite tranzițiile de la un proces normativ la unul centrat pe învățarea cursanților, cu participarea semnificativă a cursanților la crearea, desfășurarea și evaluarea procesului în care elevul trebuie să realizeze; ceea ce duce la autonomia elevilor în învățare și dezvoltare, precum și la depășirea complexității tot mai mari și transferul modului lor de gândire a profesorilor, cursanților, părinților și altor părți interesate. Doar specialiștii identifică că realizările reale ale unei filozofii profesionale pedagogice față de procesul umanist, precum și obiectivele și instrumentele alese de profesori și adoptate de cursanți apar atunci când includerea formală a ambelor crește într-un angajament semnificativ.

Implicarea cursanților în clasă, școală, universitate sau grădiniță, cu cooperare și comunicare organizată, are loc atunci când asistența profesorului actualizează nevoia cursanților de activități semnificative pentru a îndeplini sarcinile sau activitățile alese, când obiectivele academice capătă sens pentru cursanți și își realizează noi sau își îmbunătățesc calități personale; aici stă obiectul științei pedagogiei de a crea relații reciproce adecvate care inițiază o tranziție în înțelegerea profesorului și a cursanților de la un proces mai degrabă generalizat orientat spre rezultate la o pedagogie orientată spre realizări ale elevului.

În tradițiile letone, practica pedagogiei creează, iar știința pedagogiei investighează legături dinamice interioare dintre profesor, cursant și conținut în setări sociale, integrative organizate în mod deliberat, în care activitățile și comunicarea profesorului și cursantului sunt reciproc dependente, acțiunile lor orchestrate și comunicarea conduc la autonomia elevului. Reflecția și autoevaluarea profesorului și cursantului se adaugă la realizările ambelor, precum și la valoarea educativă a procesului.

Cercetarea încearcă, așadar, să detecteze regularități pedagogice în diverse contexte și să confrunte cu criteriile care confirmă constantele, să găsească nu doar o sinteză între pedagogie și disciplinele în continuă schimbare care se referă la aceasta, ci și să transforme sau să traducă ipotezele teoretice ale acestora. Disciplinele în noțiuni pedagogice atunci când doi oameni responsabili, profesorul și cursantul, analizează, construiesc procesul pedagogic și cooperează pe bază de solidaritate.

Dezbaterile și dezacordurile asupra formei, conținutului și controlului cunoștințelor educaționale sunt esențiale pentru înțelegerea disciplinei. Toate aceste cunoștințe și înțelegeri, gândirea profesională pedagogică și capacitatea de a funcționa profesional ar trebui să fie învățate de studenții profesori; esența unei discipline universitare de calitate există într-o tranziție bazată pe cercetare de la dobândirea profesiei la o creare autodirijată de competențe profesionale.

Teoriile lui L. Vygotsky sunt binecunoscute încă din anii 1930 și au stat la baza investigațiilor pentru înțelegerea practicii și științei pedagogiei. Teoria <zonei dezvoltării proximale> a fost deosebit de productivă pentru pedagogie ca filozofie în uz a profesorului: învățarea precede întotdeauna dezvoltarea și <atrage> experiența cursantului [10, p.118]. Acest concept evidențiază situațiile în care învățarea autonomă a cursantului încetinește din cauza posibilităților sale limitate și modul în care asistența o poate accelera, dând putere învățării ulterioare prin abordarea experienței sale, păstrând valoarea ei de dezvoltare și motivare și, prin aceasta, creând legăturile dinamice în cadrul unui proces pedagogic.

Profesorii de obicei din sălile de clasă și pedagogii din alte medii sociale oferă servicii pedagogice urmând aceleași regularități pedagogice; prin urmare, știința pedagogiei care stă la baza practicilor pedagogiei ar trebui considerată comună pentru profesori, pedagogi și alți profesioniști din sfera educației organizate. Prin urmare, pedagogia ca disciplină universitară poate fi găsită în programe, de exemplu, ale asistenților și medicilor. Practica pedagogiei este sensibilă la diversitate și aspectele comune în dezvoltarea umană; prin urmare, ipotezele teoretice comune și strategiile practice sunt ajustate la nevoile curente ale cursanților, particularitățile situației și noile posibilități, precum cele ale IT, aspectele comune devin diferite individual și se manifestă în activitățile cursantului. Prin urmare, patru subsisteme de acțiune mediată digital sunt considerate relevante:

- a) referitoare la construirea și întreținerea perechilor om-mașină – meta-funcționale, tehnice și operaționale;
- b) medierea expresiei culturale abordează internalizarea și externalizarea determinate în mare măsură de regulile și valorile comunităților participante;
- c) automatizarea acțiunilor prin reducerea lor la proceduri formale (algoritmi) conduse de o mașină;
- d) cel mai complex subsistem abordează colaborarea mediată digital.

Această noutate trebuie să fie echipată pedagogic în cele trei capacități ale sale – teorie, practică, disciplină universitară, prin trecerea ulterioară de la individualizarea proceselor pedagogice organizate la cele personalizate.

Între timp, noțiunea discretă de științe ale educației ocupă o mare arie de activități umane și numai pedagogia și managementul educațional sunt dezvoltate în calitate de știință. De altfel, știința pedagogiei (teoria și practica educației formale) nu poate fi pe deplin identificată cu științele educației, întrucât nu poate fi decât una dintre acestea; termenul de științe ale educației este folosit prea des în aspecte limitate și în afara contextelor științifice. De exemplu, reglementările guvernamentale combină aceste două categorii în cadrul unui și aceluiași document. Guvernul subliniază, de asemenea, dominația crescândă a PISA ca instrument puternic:

- a) să inițieze și să justifice evoluțiile educaționale prin compararea cifrelor legate de educație;
- b) să-și folosească capacitatea tehnică pentru indicatorii naționali pentru benchmarking și inițierea unor schimbări educaționale ulterioare. Proiectele PISA și OCDE sunt derulate în Letonia sub titlul de Științe ale Educației; aceste investigații sunt foarte informative și rareori produc teorii, cel puțin prin proiecte derulate în această țară.

În comparație cu alte domenii ale activităților umane, metodele sau strategiile pedagogiei nu pot fi repetate cu precizie nici măcar în situații similare. Acest lucru duce la opinia că pedagogia este o artă. În aceste cazuri, înțelegerea teoriilor și regularitățile constante sunt utile. Multiple semnificații și nuanțe ale acțiunilor pedagogice dependente de situație, fiind bazate pe cunoștințe complexe, încetează atunci când acestea nu mai au sens pentru elev și de ce interacțiunea dintre cursanți și între cursanți și profesori încetează. Acțiunea profesorului constă în medierea între configurarea corespunzătoare a conținutului disciplinei și activitățile de învățare structurate pe care profesorul le-a conceput pentru cursanți, lăsând spațiu autoevaluării și alegerii autonome a cursanților.

Pentru a încheia cu privire la trăsăturile de bază ale pedagogiei, presupunerea lui D. Bell pare a fi foarte relevantă: în mod tipic, pedagogia transformațională este văzută ca include următoarele trăsături: orientată spre acțiune; învățare bazată pe anchetă și pe bază de sisteme; abordări integrate, holistice; utilizarea creativă a tehnologiei.

Următoarele definiții reflectă o înțelegere a științei și practicii pedagogiei și sunt sugerate pentru discuție:

Pedagogia este o știință umanistă și socială integrată care investighează regularitățile combinate și unice, axată pe conținutul interacțiunilor învățării, comunicării și relațiilor reciproce care apar în acest proces și constituie un obiect de cercetare specific.

Practica pedagogică este reprezentată în principal de procese pedagogice organizate care sunt create pe fundalul teoriilor pedagogice și vizează în mod specific atingerea unui scop educativ. Realizarea acestui scop deliberat are loc prin conexiuni interne, dinamice, activate prin procese educaționale țintite, organizate, orientate spre scopuri, care transformă valorile intelectuale și culturale ale omenirii în conținut educațional, de dezvoltare și educativ semnificativ pentru a facilita dobândirea acestor valori de către participanții la procesului și pentru a le promova dezvoltarea personală și autoactualizarea.

Știința pedagogiei constituie filozofia în uz a profesorului și se manifestă în practica pedagogiei. Profesorii, ca orice alți profesioniști, trebuie să-și acopere disciplina universitară, și aceasta este știința și practica pedagogiei – fundalul teoretic pentru gândirea pedagogică a profesorilor și pentru crearea competenței lor profesionale. Funcțiile de bază ale disciplinei universitare reprezentate de obicei de un grup de subiecte de studiu sunt următoarele:

a) să ofere studenților posibilități de a crea cunoștințe strategice ale profesorului; înțelegerea esenței și dezvoltării oamenilor duc la regularități pedagogice pentru integrarea adecvată a predării, învățării și materiei/conținutului și inițierea unui proces pedagogic congruent către implicarea cursanților în cea mai înaltă calitate a învățării împreună;

b) să dezvolte capacitatea elevilor de a selecta instrumentele pedagogice adecvate adoptate de cursanți; acestea abordează și provoacă nevoile diverse și în curs de dezvoltare ale cursanților în situații în schimbare, cantități tot mai mari de cunoștințe și posibilități oferite de mediul digital;

c) să faciliteze integritatea și identitatea profesională a profesorului care se manifestă în construirea de relații pe baza comunicării și colaborării cu cursanții, tratându-i ca pe o persoană în curs de dezvoltare.

### **3. Științele Educației și Pedagogiei Comparate**

Termenul de științe ale educației continuă să ocupe spațiul educației, mai ales când se pregătesc noi documente. De fapt, acestea formează un grup variabil de științe legate de educație, precum și părți selectate ale științelor transformate sau modificate în alt mod pentru nevoile cursanților (de exemplu, anatomia prezintă un interes deosebit pentru antrenorii sportivi, istoria muzicii – pentru cântăreți etc.). Grupul este schimbător, iar științele educației pot fi clasificate în funcție de relațiile lor cu procesul de obținere a educației:

1. Pedagogie – teoria și practica educației formale și non-formale (organizate). A dezvoltat pedagogia generală și subramurile sale cu două trăsături esențiale comune: (a) obiectul investigației îl constituie legăturile dinamice dintre cursanți, profesori și materie cu relațiile reciproce profesor-învățător din centru; (b) datele sunt analizate după criterii pedagogice, care sunt notate prin legăturile dinamice. Știința și practica pedagogiei există și se

dezvoltă prin elaborarea teoriei, metodologiei, profesiei și a programelor terțiare, metoda științifică riguroasă de investigații, cooperarea internațională a profesioniștilor și cercetarea, domeniul de lucru profesional, istoria, instituțiile de învățământ terțiar pentru a obține profesii, disciplina universităților și colegii.

2. Părți esențiale ale pedagogiei, în special în țările anglofone, sunt considerate Științe ale Educației – planificarea lecțiilor, proiectarea lecției, strategiile/metodele de predare, evaluare etc. dacă nu este legat de procesul pedagogic în ansamblu: țintă, activități ale cursanților și ale profesorilor, relații reciproce, prioritatea autoevaluării și realizărilor – tot ceea ce știința pedagogiei se ocupă ca filozofie în uz, precum și investighează procesul educațional ca sistem.

3. Disciplinele pedagogice legate de procesul pedagogic, contextualizate sau integrate în știința și practica pedagogiei constituie componenta centrală a programelor de formare a cadrelor didactice, inclusiv cele care vizează lucrul cu elevi cu diferite nevoi speciale și scopuri specializate.

4. Științele educației iau în considerare și încorporează multe alte științe, care într-un fel sunt legate de unele domenii importante ale educației, de exemplu, psihologia educației, politica educației, filosofia educației etc. De fapt, aceste ramuri ale științelor investighează obiectul lor specific situat în domeniul educației și analizează datele în funcție de criteriile lor specifice. Acestea pot informa doar pedagogia și domeniul educației despre unele dintre contextele sale, dar nu vor rezolva niciodată probleme specifice pedagogiei sau cele ale procesului de obținere a educației, prin urmare, nu vor funcționa niciodată în locul pedagogiei fie că este o știință, practică sau disciplină academică. .

5. Ramurile de științe sau tehnică vizate care sunt dobândite de către cursanți într-un proces organizat prin folosirea unor metode specifice de predare-învățare aparțin disciplinei didactice (de către neprofesioniști adesea considerate în grabă ca o noțiune de modă veche). Orice ramură a științelor – fie că este vorba de literatură, biologie sau orice alta – fie că este oferită cursanților autentică sau transformată într-o materie pentru însușirea lor (transformată după principii didactice stabile și în curs de dezvoltare în conținut de învățat) devine o realitate pedagogică/didactică și categorie și adăugați la conținutul de învățare. Astfel, alte științe și practici concepute ca un cadru formal pentru crearea de cunoștințe de către cursanți, dezvoltarea abilităților și atitudinilor pot fi numite științe ale educației. În realitate, aceste științe fiind transformate în conținut de învățare/studiu sunt astfel transformate într-o categorie pedagogică de conținut și devin o componentă a unui proces pedagogic/didactic.

6. Științele contextului sunt, de asemenea, transformate și integrate în scopuri, conținut, metode/strategii, evaluare și, prin urmare, aparțin procesului de predare-învățare sau practică a pedagogiei (de exemplu, istorie, economie, literatură etc.). Funcțiile lor în cadrul programului sunt denotate prin relațiile lor cu educația academică țintă sau gradul și/sau calificarea obținute de studenți. Curriculum-urile sau programele sunt formate din mai multe ramuri de științe și tehnică care urmează a fi însușite, aparțin conținutului și nu pot fi numite științe ale educației; acestea pur și simplu nu pot fi în această calitate fără modificări pedagogice.

#### **4. În loc de concluzie: de ce să adoptăm pedagogia**

Pedagogia – știință, practică și disciplină – a fost dezvoltată ca un sistem holistic, personalizat pentru a ajuta cursanții sau a lucra cu copiii, tinerii și chiar persoanele în vârstă (numită și Andragogie) în medii educaționale formale și non-formale în majoritatea țărilor



europene - Germania, Austria, Polonia, Grecia, țările scandinave etc. Capacitatea unui pedagog de a generaliza și ajusta intervențiile este populară și pentru întreprinderi: știința pedagogiei oferă un sistem global care ar putea aduce o mai mare coerență serviciilor educaționale. Acesta oferă un cadru pentru discutarea și adoptarea scopurilor, activităților și evaluării realizărilor pentru cursanții de orice vârstă, deoarece se ocupă de regularitățile generale constante ale unui proces pedagogic.

Calificările și diplomele în pedagogie sunt populare datorită structurii sale clare și sistemului de teorii aflate în dezvoltare non-stop bazată pe cercetare; absolvenții își raportează acceptarea pedagogiei în țările europene în diferite sfere în care relațiile dintre oameni domină ca valoare pentru abilitățile lor pedagogice care îi fac să fie forța de muncă bine echipată, flexibilă și stabilă într-o gamă largă de servicii, precum și guvernamentale și non- instituții guvernamentale (mentori pentru novici sau refugiați, asistente medicale, instructori, canapele etc.). Pedagogia are potențialul pentru o abordare incluzivă, integratoare și antrenantă datorită funcțiilor sale de bază și a sistemului intern clar de noțiuni, care permite acțiuni coerente de predare și învățare, legate reciproc, bazate pe comunicare, cooperare și relații reciproce. Regularitățile interioare constante ale unui proces pedagogic asigură congruența care este printre criteriile de bază pentru cercetare, furnizarea educațională bazată pe acțiune și orientată pe proces; teoriile de fond ale științelor umaniste permit schimbul de valori.

#### **Bibliografie**

1. Dewey, J. (1963). *Experiență și educație*. New York: Collier Books 1963, pp.458-490;
2. Nicola, I., (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 17-38;
3. Pintrich, P.R., (1995), *Understanding self-regulated learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 3-12;
4. Reaboi-Petrachi, V., (2020), *Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenților*, Teză de doctorat, 2020, pp. 32;
5. Siebert, H., (2001), *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Editura Institutul European, Iași, pp. 40-176;
6. Schunk, D. H. și Zimmerman, B. J., (2006), *Competență și convingeri de control: Distinguishing the Means and Ends*. În P. A. Alexander și P. H. Winne (eds.), *Manual de psihologie educațională* (ed. a doua). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 349-367;
7. Schunk, D. H. și Ertmer, P. A. (2000). *Autoreglementare și învățare academică: intervenții de îmbunătățire a autoeficacității*. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, pp. 631-649;
8. Tajfel, H., Turner, J. C., (1986), *The social identity theory of inter-group behavior*. În S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, pp. 276-293;
9. Toma, S., (1983), *Autoeducația sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 15-40.
10. Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978

## EFICIENTIZAREA AUTOEDUCAȚIEI ADOLESCENȚILOR PENTRU ASIGURAREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Elena TĂNĂȘESCU, Drd. UPSC, Director,

Grad didactic I, Grădinița Nr. 23, Sector 2, București, România

CZU: 373.041

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p122-128

### Abstract

The article discusses the specificity of adolescents' perception of social success and presents its role in personal development. Being shaped from the early age period and throughout the whole life, social success affects the quality of life and peculiarities of a person's self-efficacy. It is proved that the increased interest in studying social success is facilitated by the growing attention to the problem of personal changes, an increase in the environmental "challenges" faced by human abilities, as well as the need for a quick response to changes in society.

The author pays special attention to the analysis of social success as one of the main indicators of person's self-fulfillment in conditions of modern society, a category of personality psychology that broadens knowledge about the phenomenology of mental properties formation and development. The study involved 75 respondents (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students with majors in psychological and pedagogical education). The purpose of the empirical study was to identify the basic features of social success image, as well as the study of young people's subjective assessment of socially successful individuals. To solve the tasks set, we used the "Successful person" methodology and the author's questionnaire "Psychological portrait of a successful person".

The results of the study show that in adolescence, the image of social success is dominated by a humanistic orientation (benevolence, responsiveness, the ability to sacrifice). The authors proved the predominance of moral standards and rules, high intelligence, critical thinking and perseverance in the psychological portrait of a socially successful person.

**Keywords:** Social attitude, social success, socialization, society, youth.

Mediul social contemporan, caracterizat prin intensitatea proceselor socio-economice și socio-culturale, a dus la schimbări dramatice în stilul de viață și orientările valorice, făcând dificilă manifestarea și dobândirea de noi valori conceptuale. Orice încercare de a se izola de noua realitate va duce inevitabil la înfrângeri personale și sociale. Prin urmare, cu cât o persoană asimilează mai profund valorile universale, cu atât dobândește mai mult propria unicitate, cu atât individualitatea sa este mai strălucitoare și cu atât se adaptează cu mai mult succes la modernitate. Cultura posedă un set de practici specifice care permit individului să socializeze și să se adapteze cu succes în condiții de incertitudine și variabilitate [6, p.71].

La rândul său, succesul este cea mai importantă valoare a culturii moderne, în special - cultura tinerilor de astăzi.

Succesul social este privit ca o formă particulară de auto-împlinire și ca o condiție care permite individului să experimenteze satisfacție subiectivă cu procesul de viață. Dacă individul se simte de succes, atunci crește conștientizarea propriilor abilități și capacități de a gestiona activitățile vieții și de a rezolva dificultățile vieții. Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul că un individ dornic să obțină succesul în viață este forțat să învețe limbi străine pentru a fi la nivelul realizărilor mondiale în diferite domenii de activitate, adică pentru a avea o identitate planetară [4, p.31]. Problema identificării factorilor determinanți ai celui mai mare impact asupra formării și dezvoltării succesului social este încă discutabilă. Cel mai adesea acestea includ stima de sine [8, p. 44], motivația [8, p. 129], orientarea către autoritate, disciplină, perseverență [8, p.178], flexibilitatea comportamentală (capacitatea și dorința de a răspunde diferit la diferite cerințe situaționale), o dorință înăscută de auto-împlinire și auto-actualizare continuă. Totuși, locul principal în clasificarea motivelor care permit unui individ să obțină succesul social este nivelul revendicărilor. Contradicțiile dintre dorința de a fi ca toți ceilalți și nevoia de a ieși în evidență, de a fi observat și recunoscut sunt principalii parametri socio-

psihologici ai succesului social pentru o persoană. În plus, capacitatea de a actualiza propriile așteptări ca răspuns la schimbarea circumstanțelor neprevăzute stimulează formarea și dezvoltarea succesului social.

Atunci când se analizează imaginea succesului social, este important să se ia în considerare nu numai proprietățile (calitățile) individuale ale personalității, ușor de actualizat și care se manifestă spontan, ci și proprietățile (calitățile), stările și condițiile potențial disponibile, inclusiv caracteristicile mediului și ale altor persoane pe care individul îl poate folosi [2, p. 604].

În majoritatea tradițiilor științei psihologice în afara teritoriului post-sovietic, succesul social este investigat ca mecanism de modelare a atitudinii față de succes în comunitățile mari și mici [2, p. 689], comportamentul orientat spre succes ca un anumit tip de activitate umană, precum și conducătorul pentru a atinge succesul și a evita eșecul [3, pp. 71-162].

Un avantaj competitiv în fața incertitudinii și variabilității este capacitatea de a dezvolta constant soluții inovatoare, creative într-o varietate de situații.

Strategia „just-in-time” este despre aici și acum. Permite unui individ să se concentreze nu atât pe încercarea de a prezice evenimente și să ia în considerare toate scenariile posibile, ci pe stăpânirea unui repertoriu larg de abilități și comportamente, dezvoltarea capacității de a evalua rapid o situație și să aibă încredere în propria intuiție [1, pp. 267-286].

Problema estimării succesului social merită o atenție deosebită. Componentele succesului social nu pot fi reduse la o evaluare generală integrată, aplicată adecvat diferitelor persoane. Prin urmare, în raport cu anumite persoane, nu ne putem aștepta la succesul lor egal în diferite sfere ale vieții.

Astfel, un punct important în studierea dezvoltării personale într-o situație de incertitudine și variabilitate va fi analiza succesului social ca una dintre nevoile sociale fundamentale ale unei persoane.

## **2. Declarația problemei**

Schimbările socio-culturale din societatea modernă implică nevoia tinerilor de a fi activi, creativi, deținând o cultură profesională și personală înaltă, axați pe succesul semnificativ din punct de vedere social și pe auto-împlinirea pozitivă în toate sferile activității sociale, capabili să se adapteze la lumea exterioară și transformându-l în mod creativ.

Adolescența este considerată a fi cea mai intensă și controversată perioadă de socializare; prin urmare, popularitatea în această perioadă de vârstă ar trebui să devină un marker al adaptării sociale [1, p.311]. Într-o măsură mai mare, acest lucru este facilitat de atitudinea pozitivă și deschisă a unui individ în raport cu societatea. Cu toate acestea, cazurile de succes mai târziu și mai puțin semnificative sunt experimentate de către individ nu atât de ascuțit și dureros. Nici ceilalți nu reacționează atât de brusc la ei. În acest sens, simptomele succesului obișnuit sunt oarecum înăbușite și devine mai ușor să faci față noilor situații sociale, schimbărilor personale și noutăților.

Se dezvăluie că opiniile tinerilor asupra succesului social au o structură nucleară, care constă în calități precum capacitatea de a comunica, cunoașterea etichetei, încrederea în sine, semnificația și valoarea încrederii, excelența profesională. ca cea mai înaltă manifestare a succesului cuiva, capacitatea de a experimenta împlinirea și auto-manifestarea, capacitatea de a simpatiza și de a fi plin de putere și energie.

Trebuie remarcat faptul că, în această perioadă de vârstă, abilitatea de a evalua și planifica eficacitatea propriilor activități viitoare, bazându-se mai mult pe evaluarea evenimentelor și pe capacitatea de a alinia propriile dorințe cu capacitățile, este doar în curs de conturare și dezvoltare. Tinerii se caracterizează prin dependența imaginii lor de succes social de mijloacele de realizare a acestuia și de caracteristicile autodeterminării.

Astfel, mediul socio-cultural actual, situația de incertitudine și variabilitate a societății stimulează individul să fie flexibil și de succes social. Prin urmare, studierea imaginii succesului social percepută de tineri nu numai că ne va permite să înțelegem mai profund mecanismele socializării, ci și să determine specificul poziționării în spații personale obiective și subiective.

### **3. Întrebări de cercetare**

3.1. Ce calități asociază tinerii cu o persoană de succes?

3.2. Imaginea unei persoane de succes depinde de profilul de studiu (major) al respondentului?

### **4. Ce domenii profesionale, în opinia tinerilor, au oamenii de succes.**

Scopul studiului

Scopul studiului a fost imaginea tinerească a unei persoane de succes.

### **5. Metode de cercetare**

Paradigma cercetării a determinat alegerea metodelor de cercetare. Au fost aplicate metoda psihodiagnosticului, metoda analizei matematice și statistice.

5.1. Cui aparține?

### **6. Scopul studiului**

Scopul studiului a fost imaginea tinerească a unei persoane de succes.

### **7. Metode de cercetare**

Paradigma cercetării a determinat alegerea metodelor de cercetare.

Au fost aplicate metoda psihodiagnosticului, metoda analizei matematice și statistice.

7.1. Participanții

Studiul a fost realizat la Universitatea de Stat Arctic din Murmansk (MASU). Participanții au fost 75 de respondenți: „Educație pedagogică: Istorie. Științe sociale” (15 elevi), „Învățământ pedagogic: limba engleză și limba germană” (15 elevi), „Învățământ pedagogic: limba și literatura rusă” (14 elevi), „Învățământ pedagogic: Învățământ primar” (12 elevi), „Educație psihologică-pedagogică: Psihologie educațională” (19 studenți).

7.2. Metode

Imaginea succesului social a fost studiată folosind metoda „Omul de succes”, care ne permite să diferențiem caracteristicile substanțiale ale succesului prin indicatori precum activitatea, orientarea umanistă, orientarea materială și apartenența la grup. Autorul a elaborat chestionarul „Portretul psihologic al unei persoane de succes” care implică răspunsul la întrebări privind evaluarea subiectivă a respondenților asupra oamenilor de succes și trăsăturile lor legate de caracter. Ideea generală, unind imaginile succesului social, constă în înțelegerea versatilității categoriei de succes, care determină atitudinea unei persoane față de societate și atitudinea societății față de persoană.

### **8. Constatări**

Tabelul 1. Rezultatele identificării succesului social de către tineri.

Grupuri de respondenți	Indicatori ai imaginii de succes social			
	Aspectul activității	Orientare umanistă	Orientare materială	Afilieră de grup
Istorie. Științe Sociale	46,6	60	53,3	46,6
Limba engleză și limba germană	73,3	73,3	53,3	60
Limba și literatura rusă	42,8	50	35,7	7,1
Învățământul primar	58,3	66,6	33,3	25
Psihologie educațională	42,1	100	21	36,8

Analiza rezultatelor arată că în adolescență, imaginile succesului social sunt dominate de o orientare umanistă, ceea ce indică importanța ideii de asistență reciprocă, a valorilor umane, a nevoii de a oferi beneficii societății și altor oameni. Descrierea unei persoane de succes este dominată de definițiile „sociabil”, „comunicativ”, „dornic de a ajuta oamenii”, etc. Elevii de „Istorie. Profilul științelor sociale” se caracterizează și prin orientarea materială în descrierea oamenilor de succes (bani, părinți bogați, cazare proprie, vehicul propriu). În ceea ce privește studenții de la specializările „Limba engleză și limba germană”, „Limba și literatura rusă”, „Învățământul primar” și „Psihologia educației”, a doua cea mai populară trăsătură ale unei persoane de succes menționate de aceștia determină aspectul activității: atunci când descrie oamenii de succes, cuvintele cele mai des folosite sunt „intenționat”, „lucrător”, „activ”, „încercător”, „curajos”, „profesionist”, „educat”.

În următoarea etapă a studiului folosind chestionarul autorului, au fost identificate preferințele elevilor în alegerea personalităților de succes. Elevii au fost rugați să numească trei personalități de succes și să le caracterizeze. Trebuie remarcat faptul că nu toți respondenții au reușit să vină cu trei persoane (alternative). Am identificat mai multe domenii profesionale cărora le aparțin indivizii de succes. Numărul total de alternative denumite – 204: „Istorie. Științe sociale” – 41, „Limba engleză și limba germană” – 42, „Limba și literatura rusă” – 38, „Învățământul primar” – 36, „Psihologia educației” – 47 (Tabelul 02).

Tabel 2. Percepția succesului social de către tineri (%)

Grupuri de respondenți	Oameni de afaceri	Politicieni	Muzicieni, comedianți	Regizori de film, actori	Blogeri	Scriptori	Jurnaliști	Personaje din literatură	Academicieni	Sportivi	Artiști plastici	Astronauți
Istorie. Științe Sociale	4,8	17	19,5	9,7	9,7	9,7	4,8	4,8	2,4	0	0	2,4
Limba engleză și limba germană	26,2	9,5	14,3	14,3	7,1	4,7	0	0	0	0	7,1	0
Limba și literatura rusă	15,7	10	18,4	23,6	0	7,9	5,3	5,3	0	2,6	5,3	0
Învățământul primar	22,2	8,3	16,6	25	16,6	0	0	0	2,7	2,7	0	0
Psihologia educației	4,2	8,4	12,7	6,4	8,4	4,2	2,1	0	2,1	4,2	0	0

Rezultatele arată că respondenții au indicat atât personalități cunoscute, cât și persoane din mediul lor imediat (rude, profesori, directori de școală) ca persoane de succes. Cel mai adesea, studenții au menționat reprezentanții industriei muzicale și spectacolului ca personalități de succes, Olga Buzova fiind cea mai populară (menționată de 6 ori).

Reprezentanții industriei de producție cinematografică au alcătuit al doilea grup în funcție de gradul de preferință al studenților (actori și regizori).

Locul trei este ocupat de reprezentanții afacerilor și cei mai bogați oameni. Steve Jobs, ca unul dintre cei mai faimoși oameni de afaceri, a devenit cea mai populară persoană din acest eșantion (menționat de 9 ori).

Politicienii s-au clasat pe locul patru. Numele lui Vladimir Putin a apărut cel mai des printre alți politicieni (de 6 ori).

Este de remarcat faptul că studenții din diferite programe de formare au preferințe diferite atunci când aleg o persoană de succes. Grupul „Istorie. Știința socială” a remarcat cele mai multe alternative (19,5%) în rândul reprezentanților industriei muzicale și spectacolului, „Limba engleză și limba germană” au menționat cei mai mulți oameni de afaceri (26,2%), „Limba și literatura rusă” și „Învățământul primar” preferă producția de filme (23,6%, respectiv 25%). Studenții cu specializare în psihologie educațională au menționat oamenii din mediul lor imediat ca indivizi de succes mai des decât ceilalți ( $\phi \text{ emp.} = 2,2; 0,05 < p \leq 0,1$ ).

În continuare, luăm în considerare preferințele de gen ale tinerilor, atunci când alegem personalități de succes (Tabelul 3).

**Tabel 3. Preferințele de gen ale personalităților de succes ale tinerilor (%)**

Grupuri de respondenți	Bărbați	Femei	
Istorie. Științe Sociale	65,8	34,2	$\phi \text{ emp.} = 1,95; 0,05 \leq p \leq 0,1$
Limba engleză și limba germană	76,2	23,8	$\phi \text{ emp.} = 3,04; p \leq 0,01$
Limba și literatura rusă	71	29	$\phi \text{ emp.} = 2,4; p \leq 0,05$
Învățământul primar	63,8	36,2	$\phi \text{ emp.} = 1,6; 0,05 \leq p \leq 0,1$
Psihologia educației	55,3	44,7	$\phi \text{ emp.} = 0,7; p > 0,1$

Rezultatele studiului sugerează că toți studenții, cu excepția celor de la Psihologie, percep mai frecvent bărbații ca persoane de succes. Potrivit părerii elevilor, pentru a obține succesul social, este nevoie de calități precum a fi activ, intenționat, laborios și politic, ceea ce este văzut de respondenți ca fiind manifestat într-o mai mare măsură la bărbați.

În a doua parte a chestionarului, elevilor li s-a cerut să dea caracteristici psihologice persoanelor de succes. În total, au fost date 285 de definiții, care ar putea fi atribuite diversilor factori constituționali propuși de Raymond Cattell într-un studiu multivariat al personalității. În urma analizei, caracteristicile propuse au fost distribuite pe factori (A, B, C, E, F, G, H, L, M, N, Q1, Q2, Q3, Q4) (Tabelul 4).

**Tabelul 4. Trăsăturile psihologice ale oamenilor de succes așa cum sunt imaginate de tineri**

Factor	Numărul de trăsături	Descriere
--------	----------------------	-----------

G + „Conștiința-Regulă”	62	Caracter puternic, isciplinat, hotărât
B + "Raționament"	45	Capacitate mentală generală superioară, pregătire, strălucire
C + "Stabilitate emoțională"	39	Putere, stabil emoțional, stabilitatea intereselor
A+ "Căldură"	38	Ușor, deschis, încredere
E + „Dominanță”	32	Încercător în sine, încăpățânat, competitiv
F + „Vioicitate”	20	Vioi, spontan, impulsiv
H + „Îndrăzneală socială”	11	Îndrăzneț social, aventuros, activ
Q + „Tensiune”	10	Încordat, plin de energie, condus

Datele prezentate în tabel arată că o persoană de succes este o persoană care are un nivel ridicat de normativitate, responsabilitate și determinare. El sau ea are un nivel ridicat de abilități intelectuale generale, gândire abstractă dezvoltată, este capabil să ia rapid decizii în situații critice. Stabilitatea emoțională și evaluarea realistă a diferitelor situații îi permit să gestioneze situația și să evite dificultățile. În același timp, pe de o parte, o persoană de succes este pregătită pentru cooperare și este atentă la ceilalți. Pe de altă parte, pentru a atinge obiectivele stabilite, persoana trebuie să fie independentă, stăpână, capabilă să domine grupul. Mai rar, conform grupului de tineri chestionat, o persoană de succes este sinceră, sinceră în relații, apreciază importanța contactelor sociale și crede în noroc. În plus, curajul social, apetitul pentru risc, sociabilitatea și motivația ridicată nu sunt întotdeauna favorabile succesului în diverse sfere ale vieții. De mai puțin de 10 ori au fost menționate caracteristicile unei persoane de succes găsite în factorii L-, M+/-, N+, Q1+, Q2+, Q3+.

În etapa finală a studiului, au fost analizate preferințele și caracteristicile unei personalități de succes văzute de studenții de diferite profiluri de formare (Tabelul 05).

**Tabelul 5. Percepția succesului social de către tineri (%)**

Grupuri de respondenți	Indicatori ai imaginii de succes							
	A+	B+	C+	E+	F+	G+	H+	Q4+
Istorie. Științe Sociale	8,8	17,5	17,5	7	5,3	30	5,3	3,5
Limba engleză și limba germană	8,1	24,5	10,2	14,2	14,2	8,2	4	2
Limba și literatura rusă	9,4	13,2	13,2	15	11,3	20,7	1,8	1,8
Învățământul primar	24,5	15	5,6	5,6	1,8	24,5	7,5	7,5
Psihologia educației	15	10,9	19,1	10	13,6	23,3	1,4	2,8

Rezultatele indică faptul că studenții de la diferite specializări au portrete psihologice diferite ale unei personalități de succes. Trăsăturile dominante ale unei personalități de succes pentru studenții de „Istorie. Programele de științe sociale”, „Limba și literatura rusă”, „Psihologia educației” sunt un nivel ridicat de control moral, intenție, disciplină emoțională, responsabilitate și simț al datoriei. Pentru studenții grupului „Limba engleză și limba germană”,

trăsăturile caracteristice ale unei personalități de succes sunt strălucirea, capacitatea de a se adapta rapid intelectual, pregătirea. Elevii grupului „Învățământ primar” consideră că o persoană de succes ar trebui să aibă în egală măsură sociabilitate, dorință de a coopera, precum și echilibru, determinare și perseverență în atingerea obiectivelor.

### **9. Concluzie**

Succesul în viață este scopul conștient al oricărei persoane, dar o înțelegere individuală a succesului nu contează atunci când nu satisface cerințele societății. Este posibil să determinăm modul în care o persoană are succes social numai prin analiza interacțiunii sale cu societatea.

Studiul arată că imaginea unei persoane de succes, văzută de tineret, este dominată de orientarea umanistă, care se corelează cu domeniile de pregătire alese de studenți.

Potrivit studenților de diferite profiluri de formare, apartenența profesională a unui individ nu este factorul dominant în determinarea succesului social. Cu toate acestea, succesul este întotdeauna asociat cu popularitatea și faima. În același timp, un procent destul de mic dintre respondenți consideră că oamenii din cercul lor imediat sunt de succes. Atunci când descriu o personalitate de succes, tinerii subliniază că trebuie neapărat să aibă o inteligență ridicată, puterea Sinelui și deschidere. Prin urmare, portretul psihologic tipic al unei persoane de succes pentru tineret este o persoană masculină din industria muzicală sau a spectacolului cu un caracter puternic, responsabil, inteligent, muncitor, hotărât, sociabil, vesel, amabil, încrezător și care crede în noroc.

Studiul a arătat versatilitatea investigării fenomenului succesului social, precum și a permis să ne extindem cunoștințele despre orientările valorice în adolescență. Cercetările viitoare pot avea ca scop studierea dinamicii definiției și a atitudinilor față de succesul social, precum și conștientizarea individului cu privire la autoeficacitatea sa.

### **Bibliografie**

1. Ainley, M., Patrick, L., (2006), Measuring Self-Regulated Learning Processes through Tracking Patterns of Student Interaction with Achievement Activities. *Educational Psychology Review*, 18(3), pp. 267-286;
2. Bandura, A., (2013), *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman Company, New York, pp. 604;
3. Barna, A., (1989), *În puterea noastră – autoeducația*, Editura Albatros, București, pp. 71-162;
4. Barna, A., (1995), *Autoeducația – probleme teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 31;
5. Bunescu, A., (1996), *Invitație la autoeducație – omul, propriul său artisan*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 31;
6. Comănescu, I., (1996), *Autoeducația - azi și mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, pp. 71, pp. 273;
7. Comenius, J.A., (1930), „Școala maternă”, Editura Cultura Românească S.A.R., București, pp. 16-96;
8. Iorga, N., (1976), *Cugetări*, Editura Tineretului, 1976, pp. 44-79



## PREMISE CONTEXTUALE ALE FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE A EMPATIEI MEDICALE LA STUDENȚII MEDICINIȘTI

### CONTEXTUAL PREMISES OF INITIAL PROFESSIONAL FORMATION OF MEDICAL EMPATHY IN MEDICAL STUDENTS

**Viorica OALA**, asistent universitar,  
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu” din Chișinău  
university assistant,

State University of Medicine and Pharmacy "N. Testemițanu" from Chisinau

[ORCID:0000-0001-8855-6713](https://orcid.org/0000-0001-8855-6713)

[viorica.oala@usmf.md](mailto:viorica.oala@usmf.md)

CZU: 378.126:61

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p129-135

#### Abstract

The content of the article provides a detailed analysis of the contextual premises that underlie the formation of medical empathy. These premises include the regulatory documents in the medical field, educational curriculum, and the actual level of empathy exhibited in medical practice. They serve as the foundation for understanding the necessity and significance of medical empathy in the doctor-patient relationship and for cultivating empathic skills among future healthcare professionals. The QMEE (Questionnaire Measure of Emotional Empathy) serves as a valid and efficient tool for assessing the level of empathy in medical students. By utilizing the QMEE questionnaire in alignment with the aforementioned contextual premises, it becomes possible to evaluate not only the level of empathy but also how these premises influence and shape the development of empathic abilities, identifying areas in need of improvement. Furthermore, this connection offers a comprehensive approach to comprehend the process of developing medical empathy in students. The two elements, contextual premises and the QMEE questionnaire, collaborate to provide a detailed perspective on the level of empathy among students and to pinpoint specific areas requiring interventions and enhancements, thereby supporting the development of empathic skills. This integrative approach between contextual premises and the QMEE questionnaire represents a pivotal instrument in evaluating and enhancing the process of cultivating medical empathy among future healthcare professionals.

**Key-words:** medical empathy, contextual premises, QMEE questionnaire, empathic skills, medical education

Empatia, definitorie pentru relația medic-pacient, reprezintă o componentă esențială în furnizarea de îngrijire medicală de calitate. Așa cum subliniază J.K. Rowling, empatia acționează ca o "poartă" prin care profesioniștii din domeniul sănătății pot atinge sfera interioară a studenților mediciniști [11]. Această perspectivă evidențiază importanța empatiei ca element central în relația medic-pacient și în încurajarea unui răspuns empatic la suferință și nedreptate.

Conform cuvintelor lui Gabriela Bud, un medic cu adevărat eficient îmbină competențele medicale cu empatia și răbdarea. Această abordare promovează interesul pacientului și căutarea de soluții la problemele medicale cu care aceștia se confruntă. Empatia și răbdarea, deși esențiale, pot solicita oamenii din punct de vedere mental și emoțional [12].

În același context, empatia devine un element cheie în îngrijirea primară, conform definițiilor proprii ale pacienților cu privire la calitatea îngrijirii. Abilitatea de a empatiza și de a crea o relație empatică între profesioniști din domeniul sănătății și pacienți contribuie semnificativ la îmbunătățirea satisfacției pacienților și la calitatea generală a îngrijirii medicale [7].

Formarea profesională inițială a empatiei medicale în rândul studenților mediciniști este un proces fundamental, care influențează în mod semnificativ abilitatea viitorilor medici de a înțelege și de a răspunde la nevoile emoționale și psihologice ale pacienților lor. Această

formare nu este simplă sau lipsită de provocări, ci necesită o abordare atentă și bine gândită, bazată pe premise contextuale solide.

În acest context, vom explora premisele esențiale, care furnizează baza pentru înțelegerea necesității formării empatiei medicale în rândul studenților mediciști. Pentru a înțelege și evalua evoluția empatiei medicale, este important să abordăm acest subiect dintr-o perspectivă complexă și să folosim instrumente valide de evaluare. Un astfel de instrument, adesea utilizat în măsurarea empatiei, **este chestionarul de măsurare a empatiei emoționale (QMEE)** dezvoltat de A. Mehrabian și N. Epstein [9], care ajută la evaluarea și măsurarea nivelului de empatie al indivizilor, inclusiv a studenților mediciști.

Legătura dintre premisele contextuale menționate în contextul formării empatiei medicale și chestionarul de măsurare a empatiei emoționale (QMEE) constă în faptul că premisele contextuale pot influența nivelul de empatie emoțională măsurat de chestionarul QMEE. Premisele contextuale, cum ar fi documentele normative din domeniul medical, curriculumul educațional și nivelul real al empatiei în practica medicală, pot juca un rol semnificativ în dezvoltarea și manifestarea empatiei în mediul medical. Iată cum pot fi legate:

**1. Documentele normative din domeniul medical:** Documentele normative din domeniul medical recunosc în mod clar importanța dezvoltării empatiei medicale. Regulamentele subliniază că profesioniștii din domeniul sănătății trebuie să fie capabili să ofere îngrijire empatică, să înțeleagă nevoile și să ofere suport pacienților lor într-un mod care depășește aspectele tehnice ale tratamentului medical. Prin aceste regulamente, se stabilesc standarde și orientări referitoare la comportamentul empatic, într-un efort de a defini așteptările legate de relația medic-pacient. Aceste documente normative încurajează practicienții să manifeste un nivel înalt de empatie în interacțiunile lor cu pacienții, recunoscând că empatia este un element esențial al unei îngrijiri medicale de calitate.

**2. Curriculumul educațional:** În procesul de pregătire a studenților în domeniul medical, se pune adesea un accent semnificativ pe aspectele științifice și tehnice ale medicinei. Cu toate acestea, observăm că dezvoltarea empatiei poate fi subevaluată. De aceea, considerăm esențială revizuirea curriculumului educațional pentru a acorda mai multă atenție dezvoltării acestei abilități esențiale. Curriculumul educațional trebuie să reflecte o abordare echilibrată, care să includă nu doar cunoștințele științifice, ci și dezvoltarea abilităților empatică. Empatia joacă un rol crucial în relația medic-pacient și poate influența semnificativ calitatea îngrijirii medicale. Un curriculum care pune un accent semnificativ pe dezvoltarea empatiei poate contribui la creșterea empatiei medicilor și la îmbunătățirea experienței pacienților. În acest sens, este important să identificăm și să integram metode și instrumente eficiente pentru a evalua și dezvolta empatia în rândul studenților din domeniul medical. Prin adaptarea curriculumului și oferirea de resurse adecvate, putem asigura că viitorii profesioniști din domeniul medical sunt bine pregătiți nu doar din punct de vedere tehnic, ci și din punct de vedere empatic pentru a oferi îngrijire de calitate pacienților lor. Prin evaluarea și îmbunătățirea acestor aspecte, putem contribui la construirea unui sistem medical mai empatic, care să pună pacientul în centrul îngrijirii și să ofere o experiență medicală mai umană și eficientă.

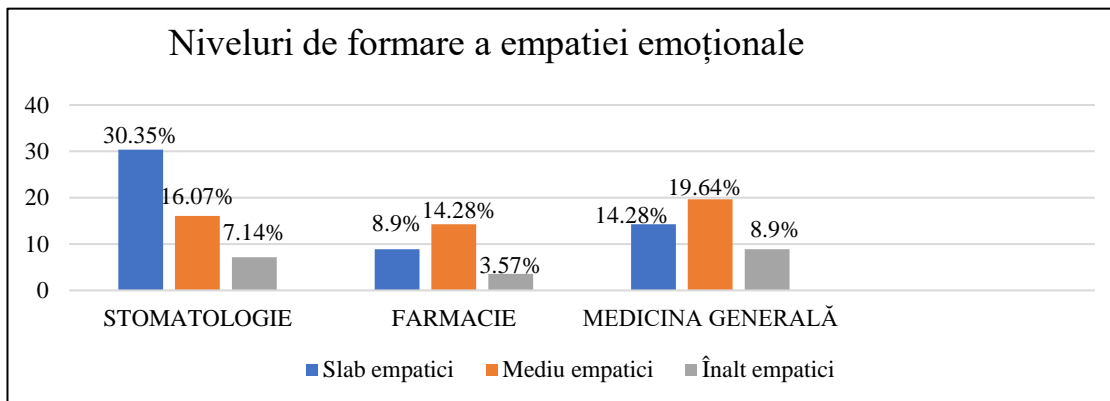
**2. Nivelul real al empatiei în practica medicală:** Datele empirice evidențiază că, în majoritatea cazurilor, nivelul real al empatiei în rândul studenților din domeniul medical indică niveluri medii și slabe. Această constatare subliniază necesitatea unei abordări critice a formării empatiei medicale, deoarece aceasta nu poate fi lăsată la voia întâmplării sau presupusă ca o

trăsătură inerentă. Modul în care medicii practică empatia în interacțiunile lor cu pacienții poate varia semnificativ în funcție de experiența și mediul lor de lucru. Practicile medicale, cultura organizațională și feedback-ul de la pacienți reprezintă factori influențatori ai modului în care empatia este pusă în aplicare. Chiar dacă premisele contextuale pot influența dezvoltarea și manifestarea empatiei, este important să folosim instrumente precum chestionarul QMEE [9] pentru a măsura și evalua comportamentul empatic al profesioniștilor medicali. Acesta ne ajută să înțelegem în mod obiectiv nivelul de empatie și să identificăm eventualele deficiențe sau puncte forte, astfel încât să putem implementa strategii de îmbunătățire a empatiei în practica medicală. Astfel, chestionarul QMEE poate fi un instrument util pentru a măsura și evalua nivelul de empatie al studenților mediciniști în contextul formării lor, precum și pentru a identifica domeniile în care aceștia pot îmbunătăți dezvoltarea empatiei medicale în conformitate cu premisele contextuale.

Scopul acestei investigații vizează analiza exprimării empatiei la studenții înscriși în programele de studii la Stomatologie, Farmacie și Medicină Generală. Eșantionul de participanți a inclus un total de 56 de subiecți, alcătuiți din 18 studenți la Stomatologie, 15 la Farmacie și 23 la Medicină Generală. Ipoteza testată în această cercetare presupune că vor exista variații semnificative în manifestarea empatiei emoționale în funcție de facultatea la care sunt înscriși studenții.

Pentru a evalua gradul de empatie emoțională la studenți, am utilizat Q.M.E.E. (Chestionarul de Măsurare a Empatiei Emoționale), dezvoltat de experții în domeniul empatiei, A. Merabian și N. Epstein [9]. Chestionarul constă într-un total de 33 de declarații cu care subiecții pot sau nu să fie de acord. Aceste declarații măsoară aspectele relaționale ale empatiei emoționale și sunt grupate în subscale intercorelate. Subscalele din chestionar includ susceptibilitatea la contagierea emoțională, aprecierea emoțiilor exprimate de persoane necunoscute sau îndepărtate, reactivitatea emoțională extremă, tendința de a fi impresionat de experiențele pozitive și negative ale altora, simpatia și dorința de a fi în contact cu cei care se confruntă cu probleme. În această probă, subiecții nu sunt solicitați să manifeste empatie în mod direct, ci sunt rugați să evalueze cât de mult se identifică cu afirmațiile respective, ceea ce reflectă nivelul lor potențial de empatie emoțională. Scorul obținut la testare indică capacitatea empatică, cu valori mai mari sugestive pentru o capacitate empatică crescută. Subiecții răspund la fiecare declarație folosind o scară de la +4 (acord foarte puternic) la -4 (dezacord foarte puternic), cu unele declarații inițiale fiind însoțite de semnul plus, în timp ce altele de semnul minus. După ce subiecții înregistrează scorurile pentru fiecare declarație, semnele sunt inversate pentru declarațiile inițiale care aveau semnul minus, iar apoi se calculează suma scorurilor pentru cele 33 de declarații din chestionar. În cele din urmă, se obține scorul total de empatie emoțională.

Această cercetare a avut ca obiectiv principal evaluarea și compararea nivelurilor de empatie ale studenților în primele lor etape de formare profesională. Rezultatele obținute au fost analizate și prezentate în funcție de categorii de empatie, în conformitate cu chestionarul QMEE. Datele obținute, prezentate în Figura 1, totalizând rezultatele Chestionarului de Măsurare a Empatiei Emoționale (Q.M.E.E Mehrabian-Epstein ), ilustrează diferențele în empatia emoțională în funcție de facultate, incluzând Stomatologia, Farmacia și Medicina Generală.



**Figura 1. Rezultatele privind nivelurile de formare a empatiei emoționale la studenții mediciști (studiu comparat, facultăți)**

În conformitate cu Figura 1, distribuția rezultatelor se reflectă astfel:

- În cadrul **Facultății de Stomatologie**, 30,35% dintre studenți au prezentat un nivel scăzut de empatie emoțională, ceea ce sugerează o nevoie de dezvoltare a acestor abilități empatică. Acest lucru sugerează că există o nevoie esențială de a dezvolta și a îmbunătăți abilitățile empatică în acest domeniu. De asemenea, este important de remarcat că aproximativ 16,07% dintre studenți au obținut un nivel mediu de empatie, în timp ce doar 7,14% au atins un nivel înalt. Această variație semnificativă în nivelurile de empatie emoțională în rândul studenților indică importanța implementării unor programe de formare care să abordeze această discrepanță și să dezvolte empatia ca abilitate cheie în practica stomatologică.

- În **Facultatea de Farmacie**, 8,9% din studenți au prezentat un nivel scăzut de empatie emoțională, în timp ce 14,28% au obținut un nivel mediu. Cu surprindere, doar 3,57% au atins un nivel înalt de empatie. Aceste rezultate pot semnala necesitatea unei abordări mai accentuate în dezvoltarea empatiei la această facultate. Un accent sporit pe dezvoltarea abilităților empatică ar putea contribui la formarea farmaciștilor care să ofere îngrijiri mai eficiente și empatică pacienților.

- În cadrul **Facultății de Medicină Generală**, observăm că 14,28% dintre studenți au înregistrat un nivel scăzut de empatie emoțională, 19,64% au obținut un nivel mediu, iar 8,9% au prezentat un nivel înalt de empatie. Acest spectru variat de niveluri de empatie sugerează că această facultate ar putea beneficia și ea de programe sau intervenții care să încurajeze dezvoltarea empatiei medicale la studenții săi. Această abordare ar putea contribui la pregătirea unor medici generaliști mai empatici și mai eficienți în relațiile cu pacienții și în furnizarea de îngrijiri de calitate superioară.

În cercetarea prezentată, s-au investigat mai multe variabile pentru a evalua nivelurile de empatie emoțională în rândul studenților proveniți din diverse facultăți din domeniul medical. Această investigație este deosebit de semnificativă, deoarece subliniază o problemă majoră legată de diferențele notabile în nivelurile de empatie emoțională între aceste facultăți. Aceste disparități pot avea un impact semnificativ asupra pregătirii viitorilor profesioniști din domeniul sănătății și asupra calității îngrijirii medicale.

**Facultatea la care sunt înscriși studenții:** Una dintre problemele identificate în această variabilă este variația semnificativă a nivelurilor de empatie emoțională între facultăți. De exemplu, în Facultatea de Stomatologie, un procent semnificativ de studenți a prezentat un nivel scăzut de empatie, în timp ce în Facultatea de Medicină Generală, distribuția nivelurilor de empatie a fost mai variată. Această variație poate genera îngrijorări legate de pregătirea

viitorilor profesioniști medicali, deoarece nivelul de empatie este considerat un factor crucial în relația medic-pacient și în calitatea îngrijirii medicale.

Diferențele semnificative în nivelurile de empatie între facultăți pot afecta experiența pacientului, relația medic-pacient și eficiența îngrijirii medicale. Această variație poate fi atribuită unui set complex de factori, printre care se numără diferențele în programele de studiu, metodele de predare, experiențele clinice și culturile organizaționale din cadrul facultăților. De exemplu, prioritatea acordată dezvoltării empatiei în curriculum poate varia între facultăți. Facultățile care acordă o importanță mai mare dezvoltării empatiei pot avea studenți cu niveluri mai ridicate de empatie. De asemenea, susținerea programelor de formare în empatie, precum și prezența modelelor empatice în corpul didactic pot influența nivelurile de empatie la studenți.

Variația semnificativă a nivelurilor de empatie între facultăți poate fi explicată prin diferențe în structura curriculară și în medii de învățare, conform principiilor educației medicale active (DEMC) [3]. Aceste principii promovează un mediu de învățare care să încurajeze implicarea activă a studenților și dezvoltarea competențelor socio-emoționale, inclusiv empatia [10].

Cultura organizațională a unei facultăți poate juca un rol semnificativ în dezvoltarea empatiei la studenți, deoarece valorile, prioritățile și practicile instituționale pot influența formarea studenților [8].

**Nivelul de empatie emoțională** este o variabilă crucială în cercetarea asupra dezvoltării empatiei în rândul studenților din domeniul medical. Un aspect important în cadrul acestei variabile este variația semnificativă a nivelurilor de empatie emoțională între studenții din diverse facultăți. Această problemă devine evidentă atunci când analizăm datele și observăm că unii studenți au un nivel scăzut de empatie, în timp ce alții prezintă niveluri medii sau înalte.

Variabilitatea nivelurilor de empatie emoțională poate fi influențată de mai mulți factori. În primul rând, experiența personală a studenților poate juca un rol esențial. Un student care a avut contacte anterioare cu pacienți sau care a dezvoltat abilități de comunicare și empatie în afara mediului academic ar putea prezenta un nivel mai ridicat de empatie. În al doilea rând, gradul de identificare cu pacienții poate varia de la un student la altul. Unii studenți pot avea o capacitate mai mare de a se pune în locul pacienților și de a simți emoțiile acestora, în timp ce alții pot avea o abordare mai rațională și distanțată. În plus, gradul de conștientizare a importanței empatiei în practica medicală poate influența modul în care studenții dezvoltă această abilitate. Cunoașterea faptului că empatia este esențială pentru o relație medic-pacient eficientă poate determina studenții să-și concentreze mai mult eforturile asupra dezvoltării acestei abilități.

Pentru a înțelege mai bine variabilitatea în nivelurile de empatie emoțională, putem face referire la conceptul de "Teoria Minții" [5]; [14]. Aceasta este o abilitate cognitivă care se referă la capacitatea de a înțelege și de a simți emoțiile și gândurile altor persoane. În contextul empatiei, înțelegerea teoriei minții este esențială pentru a putea simți și identifica emoțiile și perspectivele pacienților. Studenții cu o înțelegere mai profundă a teoriei minții pot fi mai predispuși să dezvolte empatie emoțională în interacțiunile lor cu pacienții. Acest concept poate servi drept baza pentru programe de formare care vizează dezvoltarea empatiei medicale și a abilităților de înțelegere a stării mentale a pacienților.

**Procentul de studenți cu nivel scăzut, mediu și înalt de empatie în fiecare facultate** este o componentă esențială a cercetării, care aruncă lumină asupra modului în care empatia

este distribuită în mediul academic și poate avea implicații semnificative în formarea viitorilor profesioniști medicali.

Problema evidentă este variația semnificativă a acestor procente între facultăți. Această variație poate fi înțeleasă din mai multe perspective:

1. *Calitatea programelor de formare în empatie*: O posibilă explicație pentru diferențele semnificative în nivelurile de empatie între facultăți ar putea fi calitatea programelor de formare în empatie oferite. Unele facultăți pot avea programe mai bine dezvoltate și structurate care să încurajeze dezvoltarea empatiei la studenți, în timp ce altele pot subestima această componentă esențială a formării medicale.

2. *Rolul modelelor*: Un alt factor care poate influența nivelurile de empatie este rolul modelelor în facultate. Profesorii și medicii din cadrul facultății pot juca un rol crucial în modelarea comportamentului empatic al studenților. Dacă acești mentori sunt implicați în promovarea empatiei, acest lucru poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării abilităților empatică la studenți.

3. *Experiențele anterioare ale studenților*: Experiențele personale ale studenților pot contribui, de asemenea, la variația nivelurilor de empatie. Studenții care au avut experiențe anterioare care i-au expus la situații care au necesitat empatie pot prezenta niveluri mai ridicate în această abilitate. Acest lucru ar putea fi influențat de contextul familial, voluntariat, sau experiența în domeniul medical înainte de înscrierea la facultate.

Aceste diferențe semnificative în distribuția nivelurilor de empatie pot fi corelate cu teoria învățării sociale și rolul observației în dezvoltarea umană. Teoria învățării sociale, propusă de Albert Bandura [4]; [2], susține că oamenii pot învăța prin observație și modelare a comportamentului altora. Astfel, modelarea și observația pot influența dezvoltarea empatiei la studenți, iar variația în aceste procese poate duce la diferențe semnificative în nivelurile de empatie observate. Pentru a aborda această problemă și pentru a asigura că viitorii profesioniști medicali sunt pregătiți corespunzător din punct de vedere al empatiei, ar trebui luate în considerare intervenții și programe de formare care să țină cont de acești factori și să promoveze dezvoltarea empatiei în toate facultățile din domeniul medical.

În concluzie, variația semnificativă a nivelurilor de empatie emoțională între facultăți din domeniul medical este o problemă complexă și relevantă în contextul formării viitorilor profesioniști medicali. Diferențele semnificative în nivelurile de empatie observate între facultăți indică o necesitate de a examina și de a ajusta abordările educaționale în domeniul medical. Această variație poate fi explicată prin diferențe în curriculum, metode de predare, experiențe clinice și culturi organizaționale. Pentru a aborda această problemă, este esențial să se dezvolte strategii educaționale care să promoveze dezvoltarea empatiei în rândul studenților, astfel încât aceștia să devină profesioniști medicali mai empatici și să ofere îngrijire de calitate superioară pacienților. Aceste eforturi pot contribui la îmbunătățirea sistemului de sănătate și la dezvoltarea relațiilor medic-pacient mai eficiente.

## Bibliografie

1. PÎSLARI S. CRASNIȚCHI B. *Dezvoltarea Empatiei La Studenți: Studiu Comparativ*. Conferința Științifică Internațională „Probleme Ale Științelor Socioumanistice Și Modernizării Învățământului” 8-9 Octombrie 2020, Seria XXII Volumul I
  2. POSTELNICU E., BANDURA A. *Teoria socială a învățării*, 2021, Revista Educației / ISSN: 1582-909X, Disponibil: <https://edict.ro/albert-bandura-teoria-sociala-a-invatarii/>
  3. USMF, DEMC, *Regulament de organizare și funcționare a Departamentului Educație Medicală Continuă*, 2020, [www.anatop.usmf.md](http://www.anatop.usmf.md)
  4. BANDURA A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
  5. BARON-COHEN, S. „Ce este teoria minții și este afectată în ASC.” *Condiții din spectrul autismului: Întrebări frecvente despre autism, sindrom Asperger și autism atipic la care au răspuns experții internaționali*, 2011: 136-138.
  6. GRAFFAM, B. *Active learning in medical education: strategies for beginning implementation*. Med Teach. 2007 Feb;29(1):38-42. doi: 10.1080/01421590601176398. PMID: 17538832.
  7. KESAVADEV, J., SHRIVASTAVA, A., SABOO, B., MAKKAR B.M. Evolving Scope of Clinical Empathy in the Current Era of Medical Practice. Cureus. 2023 Jun 6;15(6):e40041. doi: 10.7759/cureus.40041. PMID: 37425530; PMCID: PMC10324523.
  8. LAUGHEY WF, ATKINSON J, CRAIG AM, DOUGLAS L, BROWN ME, SCOTT JL, ALBERTI H, FINN GM. Empathy in Medical Education: Its Nature and Nurture - a Qualitative Study of the Views of Students and Tutors. Med Sci Educ. 2021 Oct 15;31(6):1941-1950. doi: 10.1007/s40670-021-01430-8. PMID: 34692227; PMCID: PMC8519626.
  9. MEHRABIAN, A, N EPSTEIN. A measure of emotional empathy. Journal of personality vol. 40,4 (1972): 525-43. doi:10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x
  10. STOFFELS M, PEERDEMAN SM, DAELMANS HEM, VAN DER BURGT SME, KUSURKAR RA. *Optimizing Health Professions Education through a Better Understanding of “School-Supported Clinical Learning”*: A Conceptual Model. *Education Sciences*. 2023; 13(6):595. <https://doi.org/10.3390/educsci13060595>
- Surse Web:**
11. ROWLING, J.K., *A Lack of Empathy Enables Evil to Thrive*, [words of wisdom](https://bigthink.com/words-of-wisdom/a-lack-of-empathy-enables-evil-to-thrive/), september 22, 2015, <https://bigthink.com/words-of-wisdom/a-lack-of-empathy-enables-evil-to-thrive/> (vizitat 15.09.2023).
  12. BUD G. *Empatia, un pilon al medicinei*, Viața Medicală, dec. 23 2022, <https://www.viata-medicala.ro/empatia-un-pilon-al-medicinei-30272> (vizitat 13.09.2023)
  13. ALBERT BANDURA'S *Social Learning Theory In Psychology* (simplypsychology.org) <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>
  14. <https://ro.yestherapyhelps.com/theory-of-mind-what-is-it-and-what-does-it-tell-us-about-ourselves-10673>

# COEZIUNEA DINTRE TEHNICILE GÂNDIRII LATERALE ȘI FORMAREA PERPETUĂ A ELEVULUI

## THE COHESION BETWEEN THE TECHNIQUES OF LATERAL THINKING AND THE PERPETUAL EDUCATION OF THE STUDENT

**Carmen STANCIU**, profesor de limba și literatura română, gradul I,  
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită” Sascut, jud. Bacău, România  
teacher of Romanian language and literature, first degree,  
"Explorator Teodor Gheorghe Negoită" Secondary School, Sascut, Bacău county, Romania

ORCHID: 0000-0002-0601-4250

[geo.karmen@yahoo.com](mailto:geo.karmen@yahoo.com)

CZU: 373.5.025

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p136-141

### Abstract

The article highlights the need to improve the potential of thinking in each individual, considering that humanity is facing an enormous leap, first hitting socio-cultural transformations and then creative restructuring. Certainly, people can become more effective and more intelligent thinkers through techniques that support the development of a determining factor in the formation of any person, especially in that of a student who can find solutions regardless of the difficulty of the task and without taking into account a certain way of solving, but focusing on solving. Thinking is a skill, the teacher can teach specific skills, aiming to provide students with effective tools for thinking activities. The idea of teaching children thinking skills is determined by the concept revealed by researchers themselves that thinking can be learned and taught. In order to achieve this approach, there is a need for tasks that follow the formation of thinking and their consistency, the student not being able to develop his thinking ability, if he does not have items that support this.

**Keywords:** lateral thinking, techniques, students, teachers, texts, research.

Omenirea se află în fața unui salt enorm, mai întâi izbindu-se de transformările social-culturale și restructurări creatoare, deși există tendința de a construi *noul pe vechi, nu pe nou și prin nou* [3, p. 23].

Cu toate că optimismul ne animă, nu putem să nu remarcăm criza prin care trece umanitatea, referindu-ne la criza gândirii și la goana sa spre necunoscut fără o direcție clară, astfel îndreptându-ne spre o distrugere biologică, spirituală și materială. În acest sens, 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* găsiind-o din 1967. Cum? Ei bine, asociind gândirii verticale, ce are ca fundament cauzalitatea, conceptul de gândire laterală, astfel accentuând utilitatea primei gândiri, apoi, adăugând creativitatea, se va estompa rigiditatea procesului. Devenirea umană, deci și formarea elevilor presupun o problematică ce vizează atât prezentul, cât și viitorul, iar după 33 de ani de la explicarea rolului gândirii laterale în identificarea soluțiilor, în anul 2000, Edward de Bono ajunge să se întrebe dacă e deja tardivă schimbarea modalității în care gândim, având în vedere nevoia de adaptare la nou, de a rezolva probleme în contexte diferite, de a ajunge la soluții rapid prin demersuri proprii, prin modul propriu de a vedea lucrurile, indiferent de procedură, toate acestea fiind în corelație cu globalizarea economică, cu societatea informațională, implicit cu revoluția științifică și tehnică.

Gândirea presupune un proces psihic uman fundamental, fiind un factor determinant în formarea oricărei persoane, mai ales în cea a unui elev care poate găsi soluții indiferent de dificultatea sarcinii și neținând cont de un anumit mod de rezolvare, ci focalizându-se pe rezolvare.

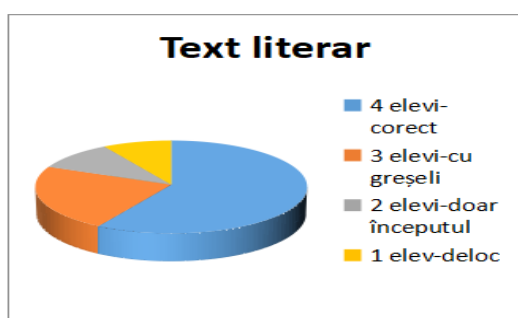


Atunci când gândim lateral, generăm cât mai multe abordări alternative, chiar și după ce am găsit o abordare promițătoare [2, p. 48].

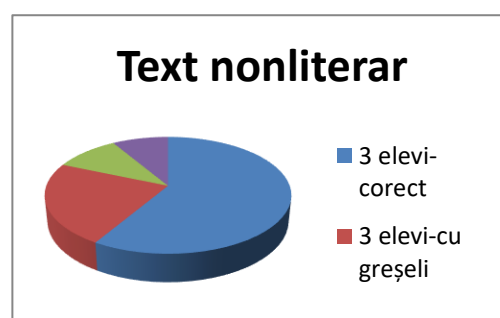
De altfel, gândirea fiind o abilitate, profesorul poate preda deprinderi specifice, urmărind dotarea elevilor cu instrumente eficiente pentru activitățile de gândit. În atingerea acestui demers, este nevoie de sarcini de lucru care să urmărească formarea gândirii și consecvența acestora, elevul neputând să-și dezvolte abilitatea de gândire, dacă nu are itemi care să urmărească acest lucru. În plus „operele literare sunt analizate cu metode culese din toate vânturile, fiind folosite pe scară tot mai mare metode împrumutate diverselor științe umane. E o veritabilă invazie interpretativă, pe care o alimentează creșterea exponențială a numărului cercetătorilor, foamea de experiment a literaturii moderne și post-moderne, nevoia de a reactualiza în permanență patrimoniul clasic” [1, p. 205]. De aici rezultă necesitatea unor cerințe care vizează gândirea laterală și intrarea într-o rutină a folosirii acestora de către elevi.

În acest sens, am aplicat itemi specifici la clasele de gimnaziu, urmărind în același timp și procentul în care manualele școlare își ating eficiența privind sarcinile de învățare care se focalizează pe gândire. Astfel, la clasă a V-a, având de evaluat textul literar și nonliterar, am solicitat, din cei 20 de elevi, la 10: „Creați un text literar, în 10-15 rânduri, pe tema prieteniei sau despre un prieten, respectiv o prietenă.”, iar celorlalți 10: Realizați un text nonliterar, în 10-15 rânduri, pe aceeași temă, respectiv cea a prieteniei”. Apoi, am utilizat tehnica „Resemnificare”, menționată la „Generare de alternative” și explicată de Vasile Flueraș în cartea „Gândirea laterală și scrisul creativ”. În acest sens, le-am solicitat copiilor ca fiecare, pe textul creat, să-l recreeze astfel încât să devină cel literar, nonliterar și invers. Prin acest lucru, am urmărit să extragă din informațiile oferite o altă semnificație decât cea intenționată de autor, în cazul acesta tot de ei.

La prima cerință, 4 elevi au reușit să rezolve itemul corect, 3 au adăugat și elemente din textul nonliterar, 2 nu au reușit să ducă la bun sfârșit sarcina, iar 1 deloc. La cea de-a doua cerință, rezultatul a fost cam asemănător: 3 elevi au rezolvat în totalitate, 3 elevi au mai adăugat informații ce vizau textul literar, 3 doar au început textul, iar 1 deloc.



**Figura 1**



**Figura 2**

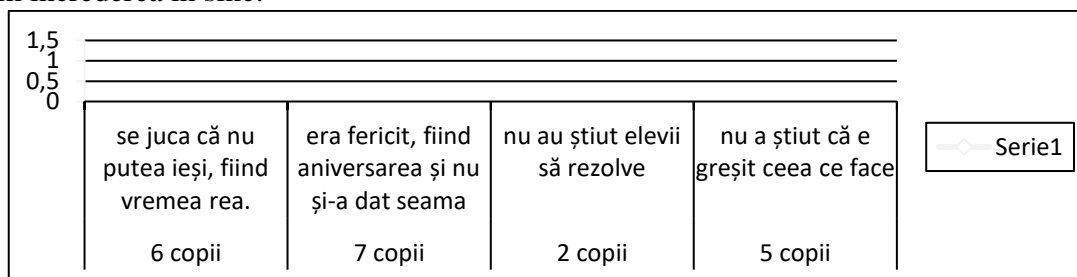
### **Răspunsurile elevilor privind tehnica „Resemnificare- Generare de alternative”**

Se poate aplica pe oricare text literar, deci am aplicat această tehnică și pe texte beletristice, deoarece am vrut să-i provoc, dar și să le stimulez continuu gândirea. De exemplu, am aplicat-o pe „Vizită...” de I.L. Caragiale, abordând-o în felul următor.

Eu, în calitate de profesor, le-am prezentat copiilor concluzia ce se desprinde, în viziunea mea, respectiv faptul că sunt stipulate aspecte din realitate. Astfel este vizată prezentarea ironică a lui Ionel Popescu de către narator, fiind un copil needucat, obraznic și care nu știe să se comporte, al doamnei Popescu, deoarece ea pretinde că stă acasă tocmai pentru a-i oferi o educație frumoasă copilului. Cu toate că ideile sunt argumentate, copiii au fost invitați să rezolve

următorul item: „Prezentați într-o altă lumină întreaga poveste, având în vedere informațiile știute deja”. Astfel, 6 copii au spus, schimbând percepția narativă și fiind în ipostaza personajului, că, având doar 8 ani și fiind o vreme cam rece, nu putea copilul să iasă pe afară și se juca în casă cu jucăriile. Alți șapte copii au precizat că era fericit în acea zi, fiind aniversarea sa, dar și faptul că avea o vârstă mai mică, nu și-a dat seama că deranjează, se bucura și atât, cu nicio intenție greșită. Am avut și doi copii care nu prea s-au descurcat. Cinci copii au menționat că nu a știut că e greșit ceea ce face, deoarece nu a fost învățat de mama sa. Am continuat și cu alte întrebări punându-l pe narator într-o lumină negativă, astfel găsindu-i, împreună cu elevii, diverse greșeli, începând cu motivul vizitei, cu cel al cadoului și continuând cu timpul petrecut și cu intervențiile răutăcioase.

În acest mod, le stimulăm gândirea copiilor, dezvoltându-le implicit creativitatea și le sporim încrederea în sine.



**Figura 3. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Resemnificare”**

Pe tot parcursul cercetării, am realizat câte un exercițiu în fiecare săptămână, o fișă sau un test ce implicau gândirea, deoarece, din cele studiate, am constatat că utilizând în mod continuu acest strategii și/sau tehnici specifice gândirii, elevii dobândesc capacitatea necesară de a interpreta un text literar, fără a întâmpina piedici ce țin de vocabular, de modalitățile abordate, de teama de a nu greși sau din „n” alte motive.

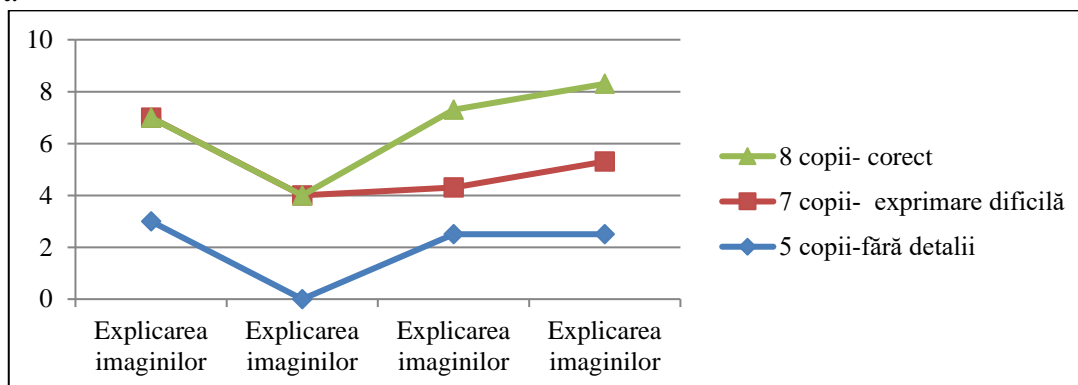
Un alt item constă în următoarea strategie: înainte de a citi textul, un copil a arătat imaginea extrem de expresivă ce este atașată la textul descriptiv literar „O stradă cu sentimente” de Ana Blandiana. Acesta a descris-o fără ca elevii să vadă imaginea, apoi fiecare elev a avut de ales între trei variante propuse spre rezolvare: „Desenați o imagine conform celor menționate./ Alcătuiți un text descriptiv pe baza descrierii prezentate. /Alcătuiți o poezie, de minimum două strofe, pornind de la elementele surprinse.”

Astfel, din cei 20 de elevi prezenți, 8 au ales desenul, 7 au ales poezia, iar ceilalți 5 au ales atât desenul, cât și poezia. În acest mod, am urmărit nu doar să vedem cât de atenți au fost și câte elemente s-au omis, ci și încurajarea oricărui talent, fiecare putându-și alege varianta la care a considerat că se pricepe cel mai bine. Tehnica aceasta se numește descrierea prin omiterea unor informații.



**Figura 4. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Descrierea prin omiterea unor informații”**

Cu elevii de clasa a VI-a, pentru a evita rigiditatea unor cuvinte, am ales să gândim în imagini și să nu folosim cuvinte deloc, această aplicație fiind pe textul narativ literar în proză „Un păianjen care se crede Spiderman”. Astfel, am împărțit textul în nouă părți și copiii au introdus în fiecare parte elementele surprinse. Dificultatea ar putea apărea atunci când e necesar să exprimăm ce am gândit, exact ce le-am solicitat copiilor, tocmai pentru a conștientiza importanța fiecărui element și a necesității unei exprimări coerente, pornind de la niște imagini, mai ales că au fost realizate de ei. Itemul a fost: „Explicați, în 5 minute, desenele realizate, urmărind elementele surprinse și rolul acestora în creionarea mesajului.” Din cei 20 de copii, 5 au pierdut din detalii, 7 nu s-au putut exprima destul de fluent, iar 8 au realizat toate sarcinile corect.



**Figura 5. Răspunsurile elevilor privind tehnica „Descrierea unui obiect sau fenomen în mai multe feluri, din mai multe puncte de vedere”**

La textul narativ literar în proză „Oracolul” de Mircea Cărtărescu, le-am oferit copiilor o fișă: „Porniți de la ipoteza că un prieten/ o prietenă ar avea nevoie de ajutorul tău, dar nu îl cere. De altfel nici nu știe că i te consideri prietenul lui/prietena ei. Ce faci? Îi acorzi ajutorul, chiar dacă te-ar putea refuza? De altfel, menționați și dacă vouă v-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.”

Am aplicat și tehnica răsturnării lucrurilor cu susul în jos, astfel inversând conștient relațiile. În acest sens, le-am solicitat copiilor să prezinte textul narativ literar „D-l Goe...” de I.L. Caragiale, într-o altă lumină, una pozitivă, indiferent de inversarea rolurilor. În textul „D-l Goe...” de I.L. Caragiale, unii copii au văzut un tânăr pe nume Goe care se întoarce de la București după terminarea studiilor superioare tocmai pentru a le face o vizită celor trei dame.

Alții au văzut cele trei cucoane în ipostaza unor fete care erau susținute de un bunic pe nume Goe și care le oferea acestora o educație aleasă.

Am vizat și tehnica „Generării de alternative prin amplificarea complexității unui model” în mai multe fișe aplicate. Unul dintre itemi a fost: „Alcătuieți propoziții cu termenul *școală*”. Au obținut astfel enunțul: Școala este utilă. Apoi administrați structura „cunoștințe de bază”. Zece copii au realizat enunțul „Școala este utilă că ne oferă cunoștințe de bază”. Șase copii au scris că „Școala este utilă și învățăm cunoștințe de bază”. Patru copii au scris: „Școala este utilă, iar noi studiem cunoștințe de bază”. Și am tot adăugat cuvinte până am făcut un enunț mai lung.

Le-am solicitat să urmeze aceiași pași și cu termenul „copil”. Trei au spus „Copilul se joacă.” Patru au spus „Copilul este mic.” Șase copii au spus: „Copilul este la școală.” Alți șapte au precizat: „Copilul aleargă”. Apoi, le-am solicitat să completeze fiecare enunțul formulat cu expresia „zâmbet larg”. S-au descurcat și îmi tot cereau alte și alte cuvinte, plăcându-le foarte mult.

Pe lângă toate aceste tehnici pe care le-am aplicat la clasă, am folosit și metode activ-participative, deoarece și Edward de Bono menționează că activitățile în grup pot forma și dezvolta deprinderi ale gândirii laterale, având un rol extrem de important în interpretarea operei literare.

În acest sens, aș începe cu *Mozaicul* sau *jigsaw* care este metoda *grupurilor interdependente*, ce presupune îmbinarea învățării individuale cu învățarea în echipă, având un caracter formativ. Are în vedere formarea echipelor și alegerea grupului de experți, ce punctează la rândul lor oferirea explicațiilor necesare înțelegerii modului în care au ajuns la un anumit rezultat. Am aplicat-o în cadrul *dirijării învățării*, respectiv în cadrul *realizării sensului*.

Am aplicat această metodă la clasa a VI-a, într-o lecție de însușire de noi cunoștințe, a textului narativ literar „Oracolul”, de Mircea Cărtărescu.

S-au alcătuit grupuri de câte 4-5 elevi, fiecare având un număr. Am împărțit informațiile legate de textul suport în mai multe părți, corespunzătoare numărului de elevi din fiecare grup. S-au alcătuit grupurile *expert*, în sensul că elevii cu nr. 1 au format un grup, nr.2 un alt grup ș.a.m.d. Fiecare grup de *experți* are sarcina de a studia o anumită parte din informații, de a o discuta, de a o înțelege cât mai bine pentru ca ulterior să o explice colegilor și să stabilească strategia de predare. Astfel, grupul 1 are ca sarcină: „precizați definiția textului narativ literar și identificați timpul și spațiul acțiunii”, grupul 2: „precizați momentele subiectului”, grupul 3: „menționați instanțele narațiunii (narratorul și personajele)”, iar grupul 4: recunoașteți modurile de expunere, limbajul, procedeul de legare a secvențelor narrative”. În etapa finală, s-a revenit la grupul inițial și s-a predat conținutul. S-a expus în fața clasei rezolvarea sarcinilor, iar colegii care nu au înțeles au adresat întrebări. Am intervenit ori de câte ori a fost necesar.

*Explozia stelară* este o metodă modernă ce are rolul de a implica cât mai multe idei oferite de elevi, noțiuni despre tema abordată, fără un spirit critic. Urmărește stimularea creativității, fiind o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme și noi descoperiri. Am utilizat-o de mai multe ori atât la începutul lecției, pentru captarea atenției, cât mai ales la final, pentru a fixa.

La clasa a VI-a, la textul descriptiv literar în versuri „Iarna” de Vasile Alecsandri, le-am solicitat copiilor la începutul lecției: „menționați toate cuvintele la care vă gândiți, ce au legătură cu termenul *iarnă*”, eu scriind în mijloc „Iarna”. Astfel, au scris: fulgi, alb, sănii, frig, zăpadă, gheață, Crăciun, cadouri, derdeluș, copii fericiți, haine groase etc. Apoi, la finalul lecției, le-am solicitat: „scoateți cuvintele ce țin de câmpul lexical al iernii și care se regăsesc în textul suport”, scriind din nou cuvântul în mijloc. Copiii au identificat: zăpadă, troiene, fulgii, roi de fluturi albi, gheață, ninge, zale argintie, alb, fantezme albe, ninsoare, sanie.

*Metoda mini cazurilor* este o tehnică prin care elevii identifică și prezintă situații pozitive sau negative după ce identifică o situație problemă. Apoi compară diferite situații reale și descoperă alternative de rezolvare. În aplicarea acestei metode, le-am prezentat copiilor pe fișă următorul enunț: „Află că vei fi ascultat la limba și literatura română și nu te simți pregătit.” Apoi, adresez întrebarea: „Ce ai face în această situație?” Această situație- problemă am prezentat-o fiind la lecția „Prietenul meu” de Ioana Pârvulescu. Copiii ar fi trebuit să identifice ei o situație problemă, dar pe aceasta le-am solicitat-o eu. Cinci copii au răspuns că se învoiesc de la ora respectivă, șapte au precizat că se apucă de învățat, iar opt că s-ar descurca, deoarece le place limba și literatura română. Ulterior le-am solicitat să identifice ei o situație-problemă, văzând cum s-a procedat și majoritatea au identificat prezența cățelului ca fiind o situație problemă, răspunzând la întrebarea: „Ce aș face dacă m-ar prinde doamna profesoară cu un cățel la oră?”

Am aplicat mulți astfel de itemi cu accent pe gândire și am constatat de la o lună la alta o altă deschidere a copiilor spre rezolvarea de sarcini. De exemplu, înainte evitau să răspundă, mergând pe principiul că ar trebui să știe exact care ar fi răspunsul pentru a ridica mâna sau că ar trebui să fie unul la fel pentru toți, dar acum au înțeles că din orice răspuns se pot găsi soluții și că nu toate răspunsurile sunt identice, din contra, diferă în funcție de percepția fiecăruia.

Prin tehnicile aplicate s-a evidențiat, de altfel, că „interpretarea e atentă, circumspectă, ia distanță critică față de text, vrea să clarifice „de ce” și „cum”, să motiveze e instrumentalizată de un scop demonstrativ. [1, p. 203].

Copiii au înțeles că modurile alternative de a privi lucrurile nu au o logică, ci vin spontan, iar o tehnică ar putea fi interpretarea unei situații în mai multe feluri, numărul putând varia, nefiind unul prestabilit, apoi, problema poate fi observată tot în atâtea feluri. Chiar dacă procesul pare a fi unul artificial la început, fiind comparat cu interpretarea naturală, ulterior te poți obișnui cu noile interpretări și poți dezvolta încrederea ce determină succesul.

Cercetătorii au afirmat și că gândirea laterală este o atitudine și o deprindere a minții ce nu poate fi învățată și aplicată atunci când ai nevoie, dar prin practică și prin tehnici adaptate situației, respectiv copilului, s-ar putea forma și, ulterior, dezvolta.

### **Concluzie**

Așadar, plecând de la ideea că gândirea laterală vizează generarea de idei noi, fiind generativă, ținând doar rezultatul, soluția, indiferent de etapele folosite, ar trebui să aplicăm constant tehnici specifice și vom obține rezultatele dorite în formarea elevului, interpret al textului literar și nu numai. De altfel, așa cum spunea și prof. Șchiopu Constantin „formarea unor cititori avizați de literatură, competenți într-o discuție pe marginea textului literar, a capacităților acestora de a converti strategia practică de profesor pentru ca ea să devină o componentă a propriului stil de lector, constituie obiectivul fundamental al receptării literaturii în școală” [4, p. 23], ce se află în coeziune cu dezvoltarea unui elev capabil de a găsi soluții și de a se descurca în orice situație, în definitiv.

### **Bibliografie**

1. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași; Polirom, 1998. pp.203-205.
2. DE BONO, E. *Gândirea laterală*. București: Curtea Veche, 2018, p. 48.
3. FLUERAȘ, V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008, p. 23.
4. ȘCHIOPU, C. *Opera literară:receptare și interpretare*, Chișinău, 2022, p. 23.

**CREAREA MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL PROIECTULUI DE  
PARTENERIAT EDUCAȚIONAL NAȚIONAL „SEMINȚE DE POVESTE”**

**THE FORMATION OF LEARNING ENVIRONMENTS AN APPROACH TO THE  
NATIONAL EDUCATIONAL PROJECT OF PARTENERSHIP  
„THE SEEDS OF TALES ”**

**Georgeta CORCIMARI**, învățător, grad didactic unu,  
IPLT „Nicolae Iorga” mun. Chișinău  
primary school teacher 1st didactic degree  
IPLT „Nicolae Iorga” from Chișinău  
[ORCID: 0009-0000-1026-5094](https://orcid.org/0009-0000-1026-5094)  
[corcimari.georgeta@chisinau.edu.md](mailto:corcimari.georgeta@chisinau.edu.md)

**CZU: 373.025**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p142-146**

**Abstract**

We are living in an era full of technological information. We have become consumers of media contents, caught in the "sweet webs" of publicity which can easily be manipulated. The question that becomes more actual nowadays is: how to make the child of digital Tik Tok/ Instagram/ Facebook work, not impose him, but raise his interest to research to the influence of modern means of information? Nowadays the teaching staff has a special status with its complexity and the mission they have to fulfill: the information of a free personality, socially integration, with the capacity of critical creative thinking, with an authentic moral profile. The given article, is focused on the approach to ecosystemic educational process, based on the social, cultural, communicational, political and the learning environment: family, class, school, communities? This article shows the possibility of durable achievement of objectives suggested from efficient perspective of partnership in education.

**Keywords:** partnership, reading, critical thinking, values, creativity.

**Introducere**

În contextul unei societăți care progresa rapid, operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale, învățământul își asumă o nouă perspectivă de funcționare și evoluare. Pentru promovarea unei educații de calitate este deosebit de importantă participarea nemijlocită a părinților și reprezentanților comunităților locale, implicarea lor în activitățile extracurriculare. Acest obiectiv este reflectat în Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Astfel parteneriatul școală–familie devine o prioritate și se axează pe abordarea ecosistemică a procesului educațional, bazată pe interferența atât a diverselor sisteme: normativ, social, cultural, comunicațional, politic, cât și mediilor de învățare: familie, clasă, școală, comunitate.

Orice proiect educațional prevede o schimbare și soluționarea unor probleme complexe. În cazul elevilor, schimbarea ar consta în dezvoltarea noilor valori, aptitudini, comportamente, spirit de echipă [1, p. 4-5].

Parteneriatul este expresia vie a cadrului didactic pasionat de munca sa. Un profesor care urmărește ca efectul educațional să se observe cât mai curând pledează pentru o socializare, or, ceea ce face cu elevii săi este în disponibilitate deplină tuturor celor interesați.

Ne dăm bine seama că metodele educative trebuie să fie diferite, generația nouă are alte tendințe, nevoi și necesități, atât psihologice, cât pedagogice [4, p.6-7].

### **Descrierea problemei:**

Tot mai actuală este întrebarea: cum poți să-l faci pe copilul din generația digitală / Tik Tok / Instagram / Facebook să lectureze, dar nu obligând, ci trezind interesul de a cerceta influența mijloacelor moderne de informare?

Sunteți de acord că metodele autoritare în astfel de cazuri par a fi puțin eficiente?

Profesorul poate fi comparat cu un vâslaș iscusit ce conduce barca pe o mare furtunoasă. Dar aventurându-te împotriva fluxului, riști să ți se răstoarne ambarcațiunea. Ce va face un navigator cu experiență? El se va folosi de puterea fluxului și, prin mișcări abile cu vâslele, va ajunge cu barca la malul dorit. Așa e și în cazul unui profesor creativ- el nu tinde să impună voia sa elevilor, ci organizează și îndrumă energia lor în direcția necesară, oferindu-le un mediu în care copiii lucrează, se joacă și, în același timp, aproape imperceptibil pentru ei, învață [5, p. 57].

Sunt motivată de a căuta strategiile, resursele eficiente ce permit să creeze acel mediu optim de învățare activă, creativă al elevilor, dar există adevărul timpului: Trăim într-o eră inundată de tehnologii informaționale. Pătrund puternic în viața tuturor. Ne-am pomenit consumatori ale conținuturilor media, prinși în „plasele dulci” ale publicității, fiind adesea foarte lesne de manipulat. În aceste timpuri cadrele didactice au un statut aparte prin complexitatea și misiunea pe care o au de îndeplinit: formarea unei personalități libere integrate social cu capacitatea de gândire critică, creativă, cu un profil moral autentic.

Care este acel stimulent puternic al gândirii, imaginației și al sensibilității, accesibil tuturor? Sigur - lectura. Textul literar trebuie privit ca o resursă educațională actuală fiind explorat prin metode activ-participative, formând la elevi competențe intelectuale, competențe de comunicare ale cititorului cult și competențe comportamentale. Povestea este una din cele mai iubite, mai accesibile resurse de explorare chiar din fașă.

Acestea fiind punctate, decid să fiu coordonator al unui proiect de parteneriat educațional național inițiat de IPLT „Nicolae Iorga” din Chișinău (în care activez) cu genericul „Semințe de poveste”. Este un atelier de lectură, discuție și creație.

### **Partenerii proiectului:**

- interni: *cadrele didactice din instituție*, psihologul, bibliotecarul școlar;
- externi: *învățători, profesori, bibliotecari din Chișinău*: LT „Mircea cel Bătrân”; LT „Mihail Sadoveanu”; IP „Elitex”; IP Liceul „Da Vinci”; IPLTPA „Nicolae Sulac” Colegiul de Ecologie din Chișinău; *colegi din republică*: IPLT „Onisifor Ghibu”, Orhei; IPLT „Visoca”, r. Soroca; Școala primară-grădiniță Tătărauca-Nouă, r. Soroca; IP Gimnaziul „Eva Gudumac” Tătărauca-Veche, r. Soroca; IP Gimnaziul Rudi, r. Soroca; IP Școala Primară „Alexei Mateevici” mun. Cahul; LT „Petre Ștefănuță” or. Ialoveni.

### **Beneficiari:**

- Grup-țintă: elevi (clasele primare);
- Cadre didactice din sistemul de învățământ general din Republica Moldova;
- Părinții elevilor.

### **Motivarea schimbării:**

Proiectăm schimbările așteptate:

- Selectarea și explorarea procedeelelor, tehnicilor, modalităților atractive pentru valorificarea poveștilor declanșând dorința elevului de vârstă școlară mică să citească, să

analizeze, să gândească critic, să culeagă înțelepciunea, să aplice, să dramatizeze, să deseneze, să compună, să exploreze;

- Crearea echipelor de voluntari, formate de cadre didactice, părinți, elevi din clasele gimnaziale (frați, surori), care vor proiecta și realiza activități destinate atelierelor de lectură și discuție;

- Amenajarea spațiilor plăcute, confortabile, atractive pentru lectură în clasă și acasă, ce ar contribui la îmbunătățirea mediului de învățare;

- Activitățile organizate vor altoi elevilor competențe sociale și civice. Vor învăța să recunoască și să gestioneze stările de stres, conflictele; să beneficieze de activități care contribuie la ridicarea nivelului stimei de sine, să sporească motivarea pentru învățare;

- Mediatizarea întâlnirilor cu lumea poveștilor prin „sărbători” ale cărții, unde lectura se transformă într-o adevărată aventură de cercetare și căutare de comori: analiza situațiilor descrise din diferite aspecte, exprimarea opiniilor proprii, căutări de soluții... ca în final să descoperim și să plantăm semințele adevărului, binelui și frumosului.

#### **Scopul proiectului:**

Motivarea elevilor de a lectura și explora activ informația, dezvoltând abilități de analiză critică, comunicare asertivă, valori comportamentale și creativitate.

#### **Obiectivele proiectului:**

1. Cultivarea și dezvoltarea gustului pentru lectură în scopul formării cititorului cult, valorificând din diferite perspective mesajul receptat din poveștile citite.

2. Transferul valorilor receptate din povești în viața de toate zilele, în muncă, în comportament, dezvoltarea atitudinii de relaționare a elevilor cu ei însuși și cu ceilalți .

3. Descoperirea elevilor talentați și încurajarea aptitudinilor de creație literară, artistică a acestora prin participarea la probele, discuțiile propuse.

4. Elaborarea, validarea strategiilor de promovare a lecturii și realizarea unui schimb de bune practici între cadrele didactice implicate ca parteneri pe un parcurs de 3 luni, precum și asigurarea durabilității proiectului.

5. Crearea mediilor de învățare proactivă în parteneriat cu familia, școala, comunitatea, ce vor asigura durabilitatea, extinderea proiectului.

#### **Experiențe de succes aplicate în cadrul proiectului:**

„*Scrisoarea de intenție*” invită familia în proiect. Părinții sunt informați cu problema vizată, misiunea, obiectivele proiectului, cu avantajele și posibilitățile constructive oferite. Se identifică modalități de proiectare și realizare a activităților.

În baza celor discutate se creează *Harta proiectului*- un instrument intuitiv atractiv de orientare în timpul oferit atât pentru copii, și pentru adulți.

Activitatea *Invitație la lectură* lansează proiectul. S-a amenajat un colțisor (în mediul școlar, acasă, în natură, etc.), unde se creează o atmosferă specială pentru lectura pasionată împreună cu maturii..

Descoperim *Cărțile copilăriei* din biblioteci prin expoziții, curiozități, discuții, jocuri, surprize. Se creează *Barometrul/Calendarul de lectură și atitudine* și *Prietenul secret* (un jurnal personal unde se notează momentele uimitoare, captivante, deosebite descoperite prin lectură și din viață).

Prin *Atelierele de lectură pasionată* zilnic descoperim și culegem „comori”, împărtășim impresiile, ideile. Lecturăm într-un mod special în familie, în sânul naturii... Pregătim întrebări,



repetăm rolul de reporter și realizăm cu mult drag un *Interviu cu părinții sau bunicii* în baza poveștii preferate.

Devenim cercetași: descoperim *amprentele naturii* în poveste. Separăm adevărul de minciună, lecturând împotriva [7], ca apoi, împliniți și fericiți de descoperirile trăite, să creăm *povestea noastră într-o paletă de culoare* (realizăm o lucrare plastică).

Care este ocupația preferată a copiilor? Sigur- *jocul!* Avem grijă să împletim activitățile desfășurate cu diverse tipuri de jocuri: Recunoaște personajul, Ghici povestea, Puzzle, Cursa personajelor, Nu vreau să-mi crească nasul, Trăistuța magică, Moș ȘtieTot, Am primit scrisori.. Copiii se avântă cu interes și entuziasm în activitățile interactive Wordwall: Cufărul cu povești, Roata cu povești, Ne jucăm cu poveștile, Trăistuța fermecată, Povești și personaje... Iar „*Cutia magică*” descoperă în fiecare dintre noi un creator de poveste.

Una din cele mai valoroase activități ale proiectului este *Povestea - leagănul națiunii*, unde prin *Jocul de rol* (un elev pregătit din clasele mari) discutăm cu autorul. Povestea se studiază în prealabil. Se sugerează ideea: Dacă mâine vom avea ocazia să discutăm cu autorul, ce l-ați întreba?

-Cum se naște o poveste? ( de cele mai multe ori dintr-o mare durere / frică...provocare istorică/ familiară...vise, tendințe...

Deseori scriitorii sunt înaripați de sentimente înalte (dragostea, pasiunea, frumusețea...)

-Care este ideea principală a poveștii? - Ce problemă este descrisă?

- Oare în ziua de astăzi sunt așa mămici asemenea Căpriței?

- Ce pericol real îi paște și astăzi pe copii? (persoane fizice, pericole tehnice, internetul, publicitatea...)

-Ce atitudine luăm?]

Înaripați și entuziasmați micii cititori sigur își vor încerca forțele să creeze: vor elabora la alegere o scrisoare pentru personajul îndrăgit, biografia imaginară sau buletinul de identitate al personajului.

Activitatea *Gândește și crește* urmărește obiectivul să descopere, verbalizeze și aprecieze punctele forte ale fiecăruia, valorificându-le lor în viața cotidiană. Poveștile cu tâlc au un specific aparte: ele se adresează intuiției și fanteziei, nu rațiunii și logicii. Ele „iluminează”, nu induc confruntări. Aduc soluții neașteptate cu efect emoțional pozitiv [6]. Semința bună se valorifică prin activități ludice:

*Mașina de spălat* Elevii formează un culuar prin care trece câte un elev, care este „spălat” cu complimente”;

*Două adevăruri și o minciună* Fiecare elev gândește bine și comunică despre sine 2 adevăruri și o minciună frumoasă, camuflată, cât mai greu de identificat. Colegii identifică neadevărul sau află un lucru nou despre colegul lor.

Informațiile, trăirile acumulate în baza studiului intens al poveștilor le vom sistematiza, creând un Lapbook sau o carte digitală cu genericul „Castelul poveștilor”.

Vom delecta „bucate speciale” de la cafeneaua literară „*Gala personajelor îndrăgite*”: dramatizări, jocuri, surprize... Impresiile despre evenimente vor fi înscrise în Condica de reclamații, iar feedbackul oferit va servi drept nota de plată.

Clubul de discuții „*Misterul poveștilor*” va întruni ședința de totalizare a proiectului, unde va avea loc înmânarea diplomelor de participare.

Toate produsele proiectului se plasează în platforma padlet [8] *Accesul este restricționat!* Diseminarea bunelor practici se produce grație postărilor periodice în rețelele de socializare [9], prin prezentul articol, expoziții fizice și virtuale.

### **Concluzii:**

„Lectura – spunea istoricul N. Iorga – joacă un rol important în viața copiilor, un rol mai mare decât în viața celor vârstnici. Cartea citită în copilărie rămâne prezentă în amintire aproape toată viața și influențează dezvoltarea ulterioară a copiilor. Din cărțile pe care le citesc, copiii își formează o anumită concepție asupra lumii, cărțile formează la ei anumite norme de conduită.”

Lectura școlară desfășurată în sala de clasă capătă putere, se amplifică odată cu convertirea ei într-o ocupație specială deosebită acasă, în familie, în colaborare cu semenii, în proiecte... Clasa devine, pe neobservate, un adevărat laborator de cercetare: elevii explorează, cercetează, analizează informațiile din jur, separă, caută soluții relevante pentru problemele din cotidian. Se încurajează curiozitatea și gândirea analitică, se facilitează cooperarea și comunicarea, se integrează matricea valorică a elevului. Involuntar, ei descoperă cunoștințe pe care le integrează individual în sistemul inteligenței.

### **Bibliografie**

1. ANDRIEȘ, V.; CARA, A.; GRIGOR, I. *Modele și proiecte pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală–familie–comunitate: Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). 100 p. ISBN 978-9975-48-164-9. Disponibil: [http://ise.upsc.md/uploads/files/1580198415\\_modele\\_si\\_proiecte\\_pedagogice\\_privind\\_dezvoltarea\\_parteneriatului\\_scoalafamiliecomunitate.pdf](http://ise.upsc.md/uploads/files/1580198415_modele_si_proiecte_pedagogice_privind_dezvoltarea_parteneriatului_scoalafamiliecomunitate.pdf)
2. BRÂNZA, V. *Hai cu starea de bine la școală! Proiect de parteneriat educațional*. În: *Învățătorul Modern*. 2023, nr. 3, 81-84. ISSN 1857-2820.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S.; SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2028. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
4. MARIN, M. *Proiect de parteneriat educațional. Universitatea părinților*. În: *Învățătorul Modern*. 2013, nr. 4, 6-7. ISSN 1857-2820.
5. LÎSENCO, S. *Învățarea prin colaborare*. În: *Didactica Pro...* 2000, nr.1, 57. ISSN 1810-6455.

### **Resurse web:**

6. [https://www.academia.edu/35296068/Basme\\_Terapeutice\\_Pentru\\_Copii\\_Si\\_Parinti\\_SEMPRONIA\\_FILIPOI](https://www.academia.edu/35296068/Basme_Terapeutice_Pentru_Copii_Si_Parinti_SEMPRONIA_FILIPOI)
7. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Lectura%20impotriva.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Lectura%20impotriva.pdf)
8. <https://padlet.com/corcimarigeorgeta/proiect-educa-ional-na-ional-semin-e-de-poveste-916f82wquc3bpr3p>
9. <https://m.facebook.com/groups/345431317948373/?ref=share&mibextid=NSMWBT>
10. <http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2018-2019/CDI/Resurse/Lectura%20de%20placere.pdf>

## PROIECTUL EDUCAȚIONAL – O NOUĂ ABORDARE A MANAGEMENTULUI PROCESULUI DE EDUCAȚIE

### THE EDUCATIONAL PROJECT – A NEW APPROACH FOR THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

**Alina Monica COSTIN**, doctorandă.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PhD students, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

[alinamonica.costin@yahoo.com](mailto:alinamonica.costin@yahoo.com)

**CZU: 37.022**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p147-149**

#### **Abstract**

In the context of the process of reorganization and transformation of educational services from Romania, the development and management of projects at the level of school institutions represent one of the major priorities in the development of educational practices. Therefore, the approach of involving the students in the process of developing new skills of communication, projecting and solving different tasks by means of educational projects is widely spread nowadays. The educational projects are a type of non-formal education by means of which students improve their creativity, their imagination, their need for action, their intellectual, emotional, cultural, civic abilities and skills in order to achieve the main goal of the educational project.

**Key-words:** educational project, education, skills, pedagogical strategies, approaches, goals, project management

Pedagogia recunoaște importanța construirii unor tehnologii flexibile de învățare care să reflecte viziunea modernă a procesului educațional (inclusiv metoda proiectelor). Perspectivele aplicării tehnologiilor în procesul educațional sunt justificate teoretic și se încearcă identificarea fundamentelor organizatorice și pedagogice ale acestora.

Activitatea de proiect educațional este înțeleasă ca un proces creativ care vizează relevarea și satisfacerea nevoilor cognitive ale elevilor prin crearea unui produs ideal sau material cu noutate subiectivă sau obiectivă [4, p. 26]. Secvența treptată a activității proiectului face posibilă construirea procesului de învățare într-o logică care are un sens personal pentru elev. Va ridica nivelul activității lor creative.

Activitatea de proiect este activitatea mentală creativă bazată pe prelucrarea informațiilor. Se caracterizează atât prin gândire logică, cât și prin gândire intuitivă. Această activitate este condiționată de calitățile personale și abilitățile creative. Are anumite valori. În procesul de studiere a disciplinelor, activitatea proiectului îi introduce pe elevi în creativitate, în formarea activă de a crea ceva nou. Formează gândirea non-standard, promovează îmbogățirea și dezvoltarea creativă, crește potențialul creativ al personalității, dezvoltă abilitățile generale și speciale. Odată cu aceasta, elevii nu sunt sprijiniți cu metode de interacțiune creativă activă în practica educațională actuală.

Problema dezvoltării activității creative este examinată la nivel interdisciplinar. Aspectul filozofic este legat de definirea personalității creatoare ca fiind activă în lumea înconjurătoare. În psihologie, raționamentul/gândirea este caracteristica dinamică inițială a comunicării oamenilor. Aspectul pedagogic subliniază trăsăturile personalității creative: un caracter umanist viu, accent pe dezvoltare și autodezvoltare, cooperare organizată și interacțiune creativă a elevilor și profesorilor .

Activitatea de proiect ca formă specifică de creativitate este un mijloc universal de dezvoltare personală. Este deosebit de productiv atunci când se lucrează cu studenții, în conformitate cu aspirațiile lor pentru viitor și cu dorința de auto-realizare activă. În plus, activitățile de proiect ale elevilor pot fi un mijloc eficient de dezvoltare profesională personală, formarea de calități creative semnificative din punct de vedere profesional, îmbunătățirea realității și auto-îmbunătățirea.

Precizăm că corelarea activității proiectului cu indicatori filozofici ai creativității precum „combinarea” și „libertatea” este semnificativă.

Combinarea este evidentă în construirea modelelor operaționale (etapa de sinteză) în activitatea proiectului. Imaginea obiectului de activitate al proiectului este transformată aici pe baza unei căutări a diferitelor combinații ale părților cele mai semnificative.

Analiza activității proiectului ne permite să concluzionăm că subiectul activității proiectului face o alegere liberă, ghidată de scop, în toate etapele: selectarea surselor de informații pentru studierea problemei, analizarea și selectarea teoriilor, modelarea diferitelor combinații ale obiect activitate de proiect, definirea unui model conceptual din setul de opțiuni.

Activitatea proiectului educațional se bazează pe gândirea creativă, însoțită de procese psihologice (conștient – comparație, analiză, sinteză, inconștient – gândire) și are următoarele caracteristici principale [6]:

- subiectivitatea - elevul este cel care planifică și desfășoară activități, reglând implementarea și rezultatele acestora în funcție de nevoile, abilitățile personale ale elevilor;
- obiectivitate - activitatea elevului este îndreptată către subiect, de care depinde conținutul, mijloacele, metodele, produsele și rezultatul acestuia, adică sfera activității elevului;
- activitate – necesitatea costurilor energetice pentru implementarea activităților proiectului și necesitatea obținerii de rezultate;
- scop – o secvență structurată de operațiuni și acțiuni permite obținerea unor rezultate intermediare și un rezultat creativ final corespunzător scopului;
- motivare – favorizează trezirea activității personale;
- mindfulness - acordarea unui sens individual acțiunilor specifice pe baza coordonării nevoii, motivului, scopului activității proiectului.

Activitatea proiectului educațional cuprinde următoarele etape:

- 1) informare și regăsire, atunci când informațiile sunt căutate (elaborarea sarcinilor individuale și de grup, analiza experienței personale a elevului, definirea resurselor etc.) și studiate cu atenție;
- 2) cercetarea, când se selectează modalitățile de rezolvare a problemei, cantitatea de muncă independentă a elevilor, modalitățile de evaluare a rezultatelor intermediare și corectarea acestora.
- 3) creativ, când prezentările sunt pregătite, discutate activ și protejate etc.

Etapetele activității proiectului (stabilirea scopurilor, analiză, sinteză, evaluare) corespund actelor evidențiate de psihologi. Astfel, R.S. Mensfill și T.V. Busse evidențiază următoarele acte de activitate: alegerea problemei → efort intenționat pe termen lung → constatarea setului de restricții → modificarea și depășirea setului de restricții → verificarea și dezvoltarea detaliată V.A. Molyako dă alte denumiri acestor faze: apariția problemei → formularea problemei → pregătirea pentru soluție → formarea ideii → întruchiparea conceptului → verificarea și rafinarea.

Scopul modelului didactic de dezvoltare a activității creative a elevilor în procesul de activitate al proiectului este de a crea un astfel de spațiu educațional în care să se poată atinge nivelul previzibil al activității creative a elevilor. Distingem următoarele componente structurale în model: motivație, tehnologii inovatoare, creativitate.

Conținutul fiecărei componente structurale este dezvoltat prin module: general-didactic, subiect-metodologic și psihologic-didactic.

Modulul general-didactic rezolvă următoarele sarcini de dezvoltare a activității creative a elevilor:

- a) dobândirea de către elevi a proprietăților cognitive, emoțional-voliționale, psihologice (caracter, abilități, înclinație);
- b) perfecțiunea caracteristicilor personale (mobilizarea minții și a voinței, independență constructivă, asociativitate neașteptată, capacitatea de a rezolva sarcini creative nestandardizate etc.).

Modulul subiect-metodologic al modelului didactic presupune rezolvarea următoarelor sarcini:

- formarea unui interes cognitiv stabil al elevilor pentru viitoarea lor activitate profesională;
- utilizarea activă a tehnologiilor inovatoare;

- formarea de legături de comunicare și schimbul de experiență constructivă cu participanții la alte proiecte.

Modulul psihologic permite rezolvarea următoarelor sarcini:

- formarea orientării umane a elevilor, asigurând dezvoltarea liberă și autorealizarea individului în activitățile de proiect educațional;
- formarea și dezvoltarea calităților creative ale individului;
- formarea unui mediu educațional creativ confortabil, care oferă oportunitatea dezvoltării și manifestării activității creative a elevilor.

Modelul didactic propus de dezvoltare a activității creative a elevilor în logica proiectului educațional asigură creșterea cunoștințelor în disciplinele umanitare, formează calități comunicative și semnificative din punct de vedere profesional (independență, inițiativă, flexibilitate, mobilitate etc.). Le permite elevilor să-și extindă oportunitățile personale.

Activitatea elevilor în logica proiectului educațional poate fi caracterizată ca un proces dinamic continuu de manifestare a activității creative a personalității elevului, care este determinat de legături integratoare ale principalelor etape ale activității proiectului. Oferă motivație intrapersonală pe baza stabilirii obiectivelor, dezvoltării ideii, implementării acesteia și obținerea de rezultate concrete sub forma unui nou produs creativ. Noul produs este rezultatul activității proiectului în studiul disciplinelor umanitare.

Activitatea în logica proiectului educațional influențează pozitiv dezvoltarea flexibilității gândirii elevilor. Indică o diversitate de idei și strategii, capacitatea de a trece de la un aspect la altul.

Proiectele educaționale pornesc de la premiza că educația de bună calitate presupune aplicarea modelului diversității prin abordarea diferențiată, inițierea de proiecte în care să fie implicați elevi, cadre didactice de diferite specialități, parteneri educaționali, pornind de la părinți, societatea civilă, media și comunitate. De aceea, ele urmăresc implicarea activă a acestora în activități specifice unei tematici comune la nivel de parteneriat. Este important ca această tematică să fie una motivantă și relevantă pentru toate instituțiile implicate în proiect. Activitățile proiectelor sunt interdisciplinare. În cazul proiectelor centrate pe elevi, este important ca aceștia să fie implicați în toate etapele de realizare a proiectelor, de la planificarea acestora, până la evaluare și diseminarea rezultatelor. Implicarea continuă trebuie să ofere perspective diferite față de parteneriatele existente, o ancorare puternică a proiectelor în realitatea comunităților participante, determinarea implicării cât mai multor actori relevanți în domeniul educației, exploatarea eficientă a rezultatelor.

### Bibliografie

1. BUNAIĂȘU, C. M. *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*, București: Ed. Universitară, 2012, ISBN 978-606-591-572-5
2. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Chișinău: CEP USM, 2013. 193 p.
3. SERGEEVA, M.G. & NIKITINA, E.E., *Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education // International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016) / Moscova, Rusia, June 6–7, 2016*. S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901064>
4. SERGEEVA, M.G., SOKOLOVA, N.L., IPPOLITOVA, N.V., TABUEVA, E.V., ILYINSKAYA, I.P. & BAKHTIGULOVA L.B. *Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development // Espacios*. V. 39. N 2., 2018, p. 26.
5. ȘTEFAN, M., *Educația extracurriculară*. București: Ed. Pro Humanitate, 2001.
6. TATARINCEVA, A.M., SOKOLOVA, N.L., MRACHENKO, E.A., SERGEEVA, M.G. & SAMOKHIN, I.S., *Factors determining individual success in Life-long learning // Espacios*. V. 39. N 2. 2018, P. 28.

## ATITUDINI ȘI STILURI PARENTALE ATTITUDES AND PARENTING STYLES

**Magdalena-Florentina IONESCU**, profesor învățământ primar  
Școala Gimnazială nr.1, comuna Ciorogârla, jud. Ilfov, România  
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
primary education teacher  
Secondary School nr. 1, Ciorogârla commune, Ilfov county, Romania  
PhD student, Ion Creangă State Pedagogical University in Chisinau  
[ORCID: 0009-0009-4665-0600](https://orcid.org/0009-0009-4665-0600)  
[magdutza77@yahoo.ro](mailto:magdutza77@yahoo.ro)

CZU: 37.018.1

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p150-157

### Abstract

The researchers have attempted to identify child developmental correlates of general, cross-situational variations in general approach to parenting, often referred to as parenting styles or dimensions. Baumrind identified three parenting styles associated with these three patterns of child behavior. The three parenting styles, as Maccoby and Martin later argued, corresponded to high and low values on the dimensions of responsiveness (warmth) and demandingness (control). These four styles are: -*The authoritative or demanding style* (characterized by high levels of both responsiveness and demandingness) has been associated with assertive, independent child behavior; -*Authoritarian style* (low receptivity and high demandingness) was associated with dissatisfied, withdrawn behavior; -*The permissive style* (characterized by high receptivity and low demandingness) was associated with a child's behavior characterized by low self-control and low self-confidence; -*The uninvolved style* (a style very similar to the reject-neglect style).

**Keywords:** Baumrind, parental style, authoritative style, authoritarian style, permissive style, uninvolved style

Atitudinea este o expresie a unui individ sau a unui grup față de un obiect, un act de comportament, un sistem de norme etc., bazată pe experiența învățată sau comunica-tă. Deoarece atitudinea nu este o trăsătură, ea este supusă schimbării în funcție de mediu, situație, interacțiune și percepția obiectului.

Parental este cuvântul folosit pentru a descrie ceva care se referă la părinți în general, sau la unul sau ambii părinți ai unui anumit copil. Atitudinile părinților variază foarte mult.

Atitudinea parentală este o măsură sau un indice al implicării părinților. Un copil, crescut cu afecțiune și grijă în mediul cel mai puțin restrictiv, ar putea face față mai bine lumii văzătorilor. Prin urmare, familia modelează integrarea socială a copilului mai mult decât o școală formală.

Atitudinile părinților precum sprijinul, presiunea și anxietatea au un impact mare asupra deciziilor care au implicații pentru viitor, cum ar fi alegerea carierei și presiunea părinților în ceea ce privește cariera. Există forme evidente de presiune, cum ar fi faptul că părinții țin corzile financiare peste capul unui copil în timp ce se așteaptă ca aceștia să urmeze o anumită cale de carieră și există simple forme subtile de presiune, precum și descurajarea unui copil să ia o anumită direcție de carieră în loc să asculte ceea ce ei vor.

De aproximativ 90 de ani, cercetătorii au investigat modul în care diferențele individuale în practicile generale parentale ar putea influența dezvoltarea copilului. [1, p. 129] În loc să se concentreze asupra practicilor parentale specifice (cum ar fi hrănirea la sân versus biberonul sau pedeapsa fizică versus a trece cu vederea), acești cercetători au încercat să identifice

corelațiile de dezvoltare a copilului ale variațiilor generale, trans-situaționale, în abordarea generală a parentalității, adesea denumite stiluri sau dimensiuni parentale. Aceste studii s-au concentrat mai puțin pe ceea ce fac părinții și mai mult pe modul în care o fac. Unul dintre principalele motive pentru care cercetătorii au trecut la această abordare în anii 1930 și 1940 a fost eșecul studiilor care examinează practicile specifice de îngrijire timpurie în a prezice diferențele individuale în dezvoltarea socială/emoțională a copiilor. [16, p. 36]

Cercetătorii din anii 1930-1960, folosind o varietate de perspective teoretice și abordări metodologice, au folosit diverse metode de analiză factorială pentru a identifica dimensiunile majore care stau la baza evaluărilor observatorilor cu privire la caracteristicile generale parentale. [17, p. 516]

În studiul tipic, observatorii instruiți au petrecut mult timp intervievând sau observând părinții (sau, uneori, citesc multe materiale despre părinți) și i-au evaluat pe părinți în funcție de termeni generali de trăsătură (de ex. strict, acceptant, dur) folosind Scala Likert.

Analizele factoriale ale datelor din aceste eșantioane din clasa de mijloc, în principal europeni-americieni, au identificat în mod obișnuit două dimensiuni ale comportamentului parental: una evaluând constructe precum acceptarea parentală, căldura sau sprijinul, cealaltă evaluând constructe legate de controlul parental.

În cinci studii clasice în această perioadă de timp, etichetele pentru primul factor au fost: acceptare versus respingere, [25, p. 7], căldură emoțională versus ostilitate, [1, p. 132], căldură, [20, p. 1913], dragoste versus ostilitate, [22, p. 228], căldură versus ostilitate. [6, p. 518]

Etichetele pentru al doilea factor din aceleași cinci studii au fost: dominanță versus supunere, [25, p. 17], detașare versus implicare, [1, p. 132], permisivitate versus strictețe, [20, p. 191], autonomie versus control, [22, p. 228], permisivitate versus restrictivitate. [6, p. 515]

Consecvența constatărilor dintre studii a fost impresionantă, iar două recenzii de literatură influente (una la sfârșitul anilor 1970 și una la începutul anilor 1980) au concluzionat că aceste două dimensiuni majore ale parentalității ar putea fi etichetate ca sprijin parental și control parental [19, p. 325] sau ca receptivitate parentală și exigență parentală. [14, p. 23]

Deși este tentant să concluzionăm din consistența acestor constatări în eșantioane, metode și abordări analitice că acestea sunt dimensiunile majore ale diferențelor individuale în educație parentală, aceste constatări ne pot spune mai multe despre modul în care oamenii gândesc și își emit judecăți despre sine și altele decât despre comportamentul real al părinților. [15]

Două dintre dimensiunile majore identificate în studiile analitice factoriale și multidimensionale ale percepției persoanei, de exemplu, sunt evaluarea și activitatea, [12, p. 161] dimensiuni care sunt aproape de căldură și control atunci când sunt aplicate în context parental. Astfel, dimensiuni similare apar pentru părinți și nonpărinți atunci când evaluatorii descriu indivizi cu termeni de trăsătură generală (de exemplu, amabil, activ, strict).

Rezervele cu privire la validitatea evaluărilor globale ale codificatorilor au venit, de asemenea, dintr-o serie de studii care demonstrează că etnia codificatorului (fie antrenat sau neinstruit) pare să afecteze evaluările globale ale comportamentului părinților. [10, 1487] Deși natura acestei părținiri a fost diferită de la studii, ea sugerează că evaluările globale ale observatorilor probabil reflectă, cel puțin parțial, schemele cognitive ale codificatorului.

Deci, pe lângă procesele de percepție a persoanei descrise mai sus, un al doilea motiv pentru care studiile clasice despre parenting din anii 1930 până în anii 1960 au identificat doar

doi factori este că aceste studii s-au concentrat în primul rând pe calitatea interacțiunilor părinte-copil (adică, căldura) și pe natura disciplinei parentale (controlul).

Începând cu anii 1960, cercetătorii în domeniul parentalismului au început să investigheze o gamă mai largă de caracteristici parentale, inclusiv stimularea cognitivă, schele (adică, asistență în rezolvarea problemelor), monitorizare și ritualuri familiale. [9, p. 157]. Acest lucru a condus la o mai mare diversitate de elemente care au fost introduse în analizele factoriale ale practicilor parentale, care, la rândul lor, au condus la dimensiuni suplimentare. Ca rezultat al acestor studii, mai mulți cercetători au adăugat o a treia dimensiune generală la evaluarea parenting-ului - o structură etichetată pe dimensiuni - și anume gradul în care părinții oferă copilului lor un mediu previzibil, organizat și consistent. În trei studii care au utilizat chestionare de auto-raportare parentală, caracteristicile parentale care compun dimensiunea structurii au inclus: 1. Implicarea, consistența și organizarea [24, p. 203], 2. linii directoare, așteptări și reguli clare și consecvențe pentru comportamentul copilului [11, 147], 3. reguli, rutine și organizare. [21, p. 55]

Într-un studiu cu chestionar la scară largă care a implicat peste 1200 de părinți cu elevi în clasele de la treia până la a cincea, Skinner, Johnson și Snyder au identificat șase dimensiuni parentale: căldură, respingere, sprijin pentru autonomie, constrângere, structură și haos. [23, p. 178] Aceste șase dimensiuni reprezintă ambele capete ale dimensiunilor căldurii, controlului și structurii. În analizele lor factoriale de confirmare, Skinner și colegii au descoperit că soluția cu șase dimensiuni se potrivește mai bine datelor decât soluția cu trei dimensiuni.

Așadar, ne întrebăm, sunt căldura, controlul și structura dimensiunile principale parentale? Pe baza cercetărilor efectuate până în prezent, acești trei factori par să reflecte dimensiunile parentale majore identificate până acum de majoritatea cercetătorilor în domeniul parentalității, mai ales dacă se recunoaște că controlul parental poate fi multidimensional (de exemplu, controlul autoritar și exigent). Trebuie efectuate mai multe cercetări privind natura controlului. Mai mult, este foarte probabil ca un al patrulea factor, stimularea cognitivă, să apară dacă evaluările standardizate ale părinților ar include măsuri ale comportamentelor materne, cum ar fi interacțiunile verbale și complexitatea stimulării nonverbale.

Astfel de articole, de exemplu, sunt incluse în evaluarea HOME. [7, p. 243]

Deși majoritatea cercetătorilor timpurii în domeniul parentalității s-au concentrat pe identificarea dimensiunilor generale parentale și a corelațiilor acestora, la mijlocul anilor 1960, Diana Baumrind a identificat trei stiluri comune de comportament parental. [3, p. 47] În loc să examineze în mod independent corelațiile diferitelor dimensiuni, ea a analizat simultan modul în care părinții diferă pe mai multe dimensiuni pentru a clasifica părinții în diferite stiluri de părinte. Deoarece munca ei a devenit atât de centrală în studiile de socializare în contextul familiei și pentru că mulți cercetători sunt familiarizați cu ea doar din surse secundare, munca ei va fi revizuită pe scurt aici.

În primul studiu al lui Baumrind despre stilurile parentale [3, p. 48], ea a identificat trei grupuri de copii preșcolari care au prezentat modele de comportament foarte diferite:

- 1) asertivi, auto-dependenți, autocontrolați, plini de viață și afiliați (n = 13);
- 2) nemulțumiți, retrași și neîncrezători (n = 11);
- 3) puțin autocontrol sau încredere în sine și retragere de la nouitate (n = 8).

Acești copii au fost selectați dintr-un grup de 110 copii, care au fost evaluați de educator și de un psiholog; au fost copii care au obținut cel mai mare sau cel mai mic punctaj la două din



cinci dimensiuni și au manifestat un comportament similar în sala de clasă și în sarcinile experimentale structurate. Pe baza observațiilor de acasă, a observațiilor de laborator și a interviurilor cu părinții, Baumrind a identificat trei stiluri parentale asociate cu aceste trei modele de comportament al copilului. Cele trei stiluri parentale, așa cum au argumentat mai târziu Maccoby și Martin, [14, p. 18] au corespuns valorilor ridicate și scăzute ale dimensiunilor de receptivitate (căldură) și exigență (control).

- **Stilul autoritativ** sau **exigent** (caracterizat prin niveluri ridicate atât de receptivitate, cât și de exigență) a fost asociat cu un comportament asertiv, de sine stătător al copilului;

Părinții autoritativi au așteptări mari de realizare și maturitate, dar sunt și călduroși și receptivi. Acești părinți stabilesc reguli și impun limite prin discuții deschise, oferind îndrumare și folosind raționament. Ei oferă copiilor lor raționament și explicații pentru acțiunile lor. Explicațiile le permit copiilor să aibă un sentiment de conștientizare și să îi învețe pe copii despre valori, morală și obiective.

Metodele lor disciplinare sunt confruntative, adică raționale, negociabile, orientate spre rezultate și preocupate de reglarea comportamentelor, spre deosebire de cele coercitive.

Părinții autoritativi sunt afectuoși și susținători. Ei respectă autonomia copiilor, le oferă multă libertate și încurajează independența. De asemenea, permit comunicarea bidirecțională. Acest stil de parenting este cunoscut și sub numele de stil parental democratic.

Pe baza cercetărilor Diane Baumrind privind stilurile parentale, copiii cu părinți autoritativi: se arată fericiți și mulțumiți, sunt mai independenți, sunt mai activi, obțin performanțe academice mai mari, dezvoltă o bună stimă de sine, interacționează cu colegii folosind abilități sociale competente, au o sănătate mintală mai bună, mai puțină depresie, anxietate, tentative de sinucidere, delincvență, consum de alcool și droguri, prezintă tendințe mai puțin violente, au o relație bună părinte-copil.

- **Stilul autoritar** (receptivitate scăzută și exigență ridicată) a fost asociat cu un comportament nemulțumit, retras;

Nivelurile ridicate de control parental și nivelurile scăzute de receptivitate parentală sunt cele două caracteristici ale stilului autoritar.

Deși stilurile parentale autoritative și parentale autoritare au nume similare, ele au câteva diferențe importante în credințele, cerințele și abordările parentale. În timp ce ambele stiluri parentale cer standarde înalte, părinții autoritari cer supunere oarbă folosind motive precum „pentru că am spus așa”. Ele permit doar comunicarea unidirecțională prin reguli și ordine stricte. Orice încercare de a raționa cu ei este văzută ca discuție.

Un părinte autoritar este un părinte disciplinar. El se consideră persoană cu autoritate. Părinții autoritari folosesc o disciplină severă și adesea folosesc pedepse dure, cum ar fi pedeapsa corporală, ca o modalitate de a obține controlul comportamentului. Stilurile lor disciplinare sunt coercitive, adică arbitrar, peremptoriu, dominator și preocupat de marcarea distincțiilor de statut.

Părinții autoritari nu răspund la nevoile copilului lor și, în general, nu sunt îngrijitori. De obicei, ei justifică folosirea unui tratament rău pentru a-și întări copiii.

Copiii ai căror părinți au un stil parental autoritar: au o dispoziție nefericită, sunt mai puțin independenți, se arată nesiguri, au o stimă de sine scăzută, prezintă mai multe probleme de comportament, fac mai multe crize de furie, au performanță mai slabă din punct de vedere academic, au competențe sociale mai slabe, sunt mai predispuși la interiorizarea

comportamentului și a problemelor mentale, au risc mai mare de abuz de substanțe, au abilități mai slabe de a face față situațiilor din viață.

- **Stilul permisiv** (caracterizat prin receptivitate ridicată și exigență scăzută) a fost asociat cu un comportament al copilului caracterizat prin autocontrol scăzut și încredere scăzută în sine.

**Părinții permisivi**, cunoscuți și ca părinți pasivi, stabilesc foarte puține reguli și limite pentru copii și sunt reticenți în a le aplica.

Acești părinți indulgenți sunt calzi și îngăduitori, dar nu le place să spună nu sau să-și dezamăgească copiii. Ei practică parentingul pasiv.

Copiii părinților permisivi: -nu pot urma reguli clare, au o slabă stăpânire de sine, posedă tendințe egocentrice, întâmpină mai multe probleme în relații și interacțiuni sociale.

Maccoby și Martin au descris, de asemenea, un al patrulea stil parental care au scăzut atât receptivitatea, cât și exigența, pe care l-au etichetat **stilul neimplicat** (un stil foarte asemănător cu stilul de respingere-neglijare identificat de Baumrind în al treilea studiu; vezi mai jos).

**Părinții neglijenți** nu stabilesc limite ferme sau standarde înalte. Sunt indiferenți față de nevoile copiilor lor și nu sunt implicați în viața lor. Acești părinți neimplicați pot avea ei înșiși probleme mentale, cum ar fi depresia, abuzul fizic sau neglijarea copilului când erau copii.

Copiii părinților neglijenți: sunt mai impulsivi, nu-și pot autoregla emoțiile, se întâlnesc mai multe comportamente delincvente și probleme de dependență, au mai multe probleme mentale - de exemplu, comportamentul suicidar la adolescenți.

În al doilea studiu, Baumrind și Black au studiat un al doilea eșantion de copii preșcolari și au examinat corelația dintre evaluările observatorilor privind comportamentul copilului în practicile preșcolare și parentale (pe baza atât a interviurilor cu părinții, cât și a observațiilor acasă). [5, p. 298]

Corelațiile au fost în concordanță cu constatările primului studiu, dar numai aproximativ 10% dintre corelații au fost semnificative la nivelul  $p < 0,05$ . În acest studiu, părinții nu au fost clasificați în stiluri parentale; au fost folosite doar dimensiunile parentale.

În cel de-al treilea studiu al lui Baumrind, observatorii au evaluat părinții din 134 de familii pe 50 de scale de evaluare în timpul observațiilor la domiciliu. [4, p. 13]

Aceste evaluări au fost reduse prin analiza cluster la 15 dimensiuni parentale (datele despre 16 familii afro-americane au fost excluse din această analiză deoarece aceste familii au prezentat modele diferite față de restul eșantionului). Pe baza prototipurilor de stiluri parentale identificate în primul studiu, părinții din 102 dintre aceste familii au fost grupați în opt stiluri parentale. Acestea au inclus două stiluri autoritare (nerespingere și respingere), două stiluri autoritative sau exigente (neconform și conform), două stiluri permisive (neconform și conform) și două stiluri suplimentare - neconform (nepermisiv sau autoritative) și respingere-neglijant (neautoritativ).

Diferențele în comportamentul copilului în funcție de stilul parental au fost apoi examinate separat pentru băieți și fete. Constatările au fost complexe; în general, (*de exemplu*, diferențe de sex, interacțiuni cu nonconformitatea). Aceste familii (și unele familii suplimentare) au fost urmărite la vârste de 9 și 15 ani, cu rezultate similare.

De când Baumrind și-a efectuat cercetarea revoluționară în anii 1960 și 1970, un număr mare de studii au investigat relația dintre stilurile parentale pe care le-a identificat și rezultatele copilului. [14, p. 19]

Parentingul autoritar a fost asociat cu rezultate academice slabe și simptome depressive.

Parentingul permisiv a fost asociat cu un control slab de sine, cu stimă de sine scăzută și cu agresivitate.

Trebuie remarcat faptul că în multe dintre aceste studii, anchetatorii nu au evaluat stilul parental, ci au analizat în schimb corelațiile dimensiunilor parentale legate de stilurile parentale ale lui Baumrind. [8, p. 412] Aceste constatări par să fie valabile pentru etnia și clasa socială, cu o singură excepție - mai multe studii ale părinților afro-americani cu venituri mici nu au găsit efecte negative asociate cu parentingul autoritar. [13, p.471] Baumrind, după cum s-a menționat mai sus, nu a inclus cele 16 familii afro-americane din eșantionul său atunci când și-a definit prototipurile, deoarece acestea au arătat modele diferite față de restul familiilor ei. De fapt, în studiul ei, părinții autoritari afro-americani au avut fete care erau cele mai asertive și independente. [2, p. 266]

Dacă aceste constatări reflectă diferențe de validitate a evaluărilor parentale între grupurile etnice sau reflectă efectele diferențiale ale parentalității autoritare în mediile cu venituri mici, este o problemă care încă nu a fost rezolvată.

Deoarece Baumrind și-a bazat stilurile parentale pe stilurile parentale asociate cu comportamentul copilului în doar aproximativ o treime din eșantionul ei de copii preșcolari, este posibil să existe și alte stiluri parentale. O modalitate de a descoperi stiluri parentale suplimentare este de a examina rezultatele studiilor în care părinții au fost evaluați pe diferite dimensiuni și analiza grupurilor a fost utilizată pentru a atribui părinților diverse grupuri parentale (sau, în acest caz, stiluri parentale). În astfel de studii centrate pe persoană, analiza grupurilor identifică grupuri de părinți care prezintă modele similare de scoruri în mai multe dimensiuni parentale - *adică*, profilul lor între dimensiuni pare același [18, p. S92]

În ciuda celor peste 40 de ani de cercetare, stilurile parentale identificate de Baumrind și elaborate de Maccoby și Martin sunt încă singurele stiluri parentale cu o bază empirică puternică – cel puțin în culturile occidentale. Mai mult, aceste stiluri parentale se bazează pe două dimensiuni parentale identificate pentru prima dată cu peste 90 de ani în urmă. Lucrările empirice asupra acestor stiluri, totuși, se bazează în întregime pe rapoartele auto sau ale adolescenților despre parenting; nu este clar cum vor rezista măsurilor de observare. Deși s-au făcut progrese substanțiale în înțelegerea naturii educației parentale, o serie de întrebări ar trebui abordate în cercetările viitoare.

În primul rând, dezvoltarea de noi abordări teoretice ale parenting-ului va genera dimensiuni ale parenting-ului peste cele identificate aici – căldură, control și structură – sau sunt acestea cele trei dimensiuni primare ale parenting-ului? S-a făcut o muncă considerabilă pe această problemă de-a lungul unei perioade foarte lungi de timp, dar numărul limitat de dimensiuni poate fi o funcție a dependenței de măsurile de auto-raportare. În mod evident, trebuie efectuate mai multe studii cu diverse metode.

În al doilea rând, stilurile parentale identificate de Baumrind și elaborate de Maccoby și Martin vor fi replicate în studii care folosesc metode observaționale sau vor fi găsite noi stiluri parentale? Având în vedere complexitatea și variația interculturală a comportamentului

părinților, este probabil să se găsească stiluri parentale suplimentare. Cu toate acestea, întrebarea este: vor fi acestea pur și simplu variații ale celor trei stiluri existente sau stiluri semnificativ diferite? Acesta este un domeniu în care munca interculturală ar fi deosebit de importantă. Dimensiunile parentale și stilurile parentale variază între diferitele grupuri socio-economice, etnice și culturale și există dimensiuni parentale „universale” care permit comparații ușoare între grupuri?

### Bibliografie

1. BALDWIN, AL. *Socialization and the parent-child relationship*. Child Dev 1948;19:127–136. Google Scholar
2. BAUMRIND, D. *An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons*. Child Dev 1972;43:261–267. Crossref, Medline, Google Scholar
3. BAUMRIND, D. *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. Genet Psychol Monogr 1967;75:43–88. Crossref, Medline, Google Scholar
4. BAUMRIND, D. *Current patterns of parental authority*. Dev Psychol Monogr 1971;4:No.1, Part 3. Crossref, Google Scholar
5. BAUMRIND, D, BLACK, AE. *Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls*. Child Dev 1967;38:291–327. Crossref, Medline, Google Scholar
6. BECKER, WC, PETERSON, DR, LURIA, Z., et al. *Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five-year-olds*. Child Dev 1962;33:509–535. Medline, Google Scholar
7. BRADLEY, RH. *The HOME Inventory: Review and reflections*. Adv Child Dev Behav 1994; 25:241–288. Crossref, Medline, Google Scholar
8. CHEN, X, LIU, M, LI, D. *Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study*. J Fam Psychol 2000;14:401–419. Crossref, Medline, Google Scholar
9. FIESE, BH. *Dimensions of family rituals across two generations: Relation to adolescent identity*. Fam Process 1992;31:151–162. Crossref, Medline, Google Scholar
10. GONZALES, NA, CAUCE, AM, MASON, CA. *Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers*. Child Dev 1996;67:1483–1498. Crossref, Medline, Google Scholar
11. GROLNICK, WS, RYAN, RM. *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*. J Educ Psychol 1989;81:143–154. Crossref, Google Scholar
12. KEHOE, JF, REYNOLDS, TJ. *Interactive multidimensional scaling of cognitive structure underlying person perception*. Appl Psych Meas 1977;1:155–169. Crossref, Google Scholar
13. LECUYER, EA, SWANSON, DP, COPLE, R, et al. *Effect of African- and European-American maternal attitudes and limit-setting strategies on children's self-regulation*. Res Nurs Health 2011;34:468–482. Crossref, Medline, Google Scholar
14. MACCOBY E, MARTIN J. *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In: Mussen PH (ed), Handbook of Child Psychology. Wiley: New York, 1983, pp. 1–101. Google Scholar
15. MISCHEL, W. *Personality and Assessment*. Wiley: New York, 1968. Google Scholar
16. ORLANSKY, H. *Infant care and personality*. Psychol Bull 1949;46:1–48. Crossref, Medline, Google Scholar
17. PETERSON, DR, LURIA, Z, et al. *Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five-year-olds*. Child Dev 1962;33:509–535. Medline, Google Scholar

18. POWER, TG, SLEDDENS, EFC, BERGE, J, et al. *Contemporary research on parenting: Conceptual, methodological, and translational issues*. Child Obes 2013;9(S1):S-87–S-94. Abstract, Google Scholar
19. ROLLINS, BC, THOMAS DL. *Parental support, power, and control techniques in the socialization of children*. In: Burre WR, Hill R, Nye FI, et al (eds), Contemporary Theories about the Family. The Free Press: New York, 1979, pp. 317–364. Google Scholar
20. SEARS RR, MACCOBY, EE, LEVIN H. *Patterns of Child Rearing*. Peterson: Evanston, IL, 1957. Google Scholar
21. SESSA, FM, AVENEVOLI, S, STEINBERG L, et al. *Correspondence among informants on parenting: Preschool children, mothers, and observers*. J Fam Psychol 2001;15:53–68. Crossref, Medline, Google Scholar
22. SHAEFER, ES. *A circumplex model for maternal behavior*. J Abnorm Soc Psych 1959;59:226–235. Crossref, Medline, Google Scholar
23. SKINNER, E, JOHNSON, S, SNYDER, T. *Six dimensions of parenting: A motivational model*. Parent Sci Pract 2005;5:175–235. Crossref, Google Scholar
24. SLATER, MA, POWER TG. *Multidimensional assessment of parenting in single-parent families*. In: Vincent JP (ed), Advances in Family Intervention, Assessment, and Theory. JAI Press: Greenwich, CT, 1987, pp. 197–228. Google Scholar
25. SYMONDS PM. *The Psychology of Parent-Child Relationships*. Appleton-Century: New York, 1939. Google Scholar

# ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

## CONCEPTUAL APPROACHES TO THE COMPETENCE TO LEARN TO LEARN

Andreea Gabriela CHIVU, România

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

[achivu@ymail.com](mailto:achivu@ymail.com)

CZU: 37.02

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p158-162

### Abstract

The research highlights the historical approach to the competence of learning to learn. The research interest focuses on the competence to learn to learn as one of the main pathways shaping the personality of learners. The competence to learn to learn implies a successive, continuous passage of changes and with the recognition of previously accumulated experience.

**Keywords:** competences, learning to learn, students.

Rezumat. Cercetarea pune în evidență abordarea istorică a competenței de a învăța să înveți. Interesul cercetării se concentrează pe competența de a învăța să înveți, ca pe una din căile principale ce formează personalitatea elevilor. Competența de a învăța să înveți presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor și cu recunoașterea experienței acumulate anterior.

Cuvinte-cheie: competențe, a învăța să înveți, elevi.

Conceptul de „competență” reprezintă un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare, educațional, profesional, în evaluarea produselor și serviciilor, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ. Analizând dimensiunile sale semantice, de multe ori sau creat confuzii și suprapuneri de sens și semnificație cu privire la definirea competenței. Competența implică complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini, este capacitatea de acțiune eficace față de o serie de situații prin mobilizarea cunoștințelor necesare, în timpul oportun, în scopul identificării și rezolvării problemelor. Există întotdeauna cunoștințe subsumate unei competențe, dar competența nu se reduce la acestea.

Prin **competență** avem în vedere un ansamblu integrat de capacități, cunoștințe, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului în contextul experienței sociale autentice. Așadar, o competență nu este o simplă sumă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor: *ea este capacitatea dovedită de a le utiliza într-un context realizând rezultate.*

Mecanismul de formare și dezvoltare a competențelor este constituit din finalități, conținuturi, tehnologii de învățare, stilul culturii organizaționale a instituției de învățământ, calitatea interacțiunilor școală-comunitate, profesor-elev, elev-elev, elev-părinte etc.

Necesitatea *competenței a învăța să înveți* este justificată prin raportare la natura schimbătoare a societății și a pieței muncii care determină insuficiența achizițiilor realizate în școală, în termeni de cunoștințe, competențe și calificări, pentru o integrare adecvată pe piața muncii și, mai larg, în societate. Pentru a se putea adapta unei societăți bazate pe cunoaștere, oamenii trebuie să știe cum să învețe. Cercetările efectuate confirmă faptul că succesul școlar al elevului depinde în mare măsură de competența acestuia de a învăța independent și de a-și monitoriza propria activitate de învățare, iar instrumentarea elevilor cu diverse strategii de învățare poate începe încă din școala primară [7].

O competență nu se dezvoltă spontan, ci în timp, dezvoltarea ei este un proces continuu, deoarece capacitățile care o fundamentează se exercită treptat asupra situațiilor variate, și aceasta pentru că aceste capacități devin operaționale. Cercetările recente arată că înseși capacitățile s-ar dezvolta chiar mai bine la elevii care s-au confruntat cu situații clare, adică ei au avut ocazia de a exersa competențele. Controlul lor pe termen lung se transmite printr-o învățare a competențelor și cere ca elevul să fi fost confruntat cu o varietate de situații. Competența este construită pe baza a diferite dimensiuni ale unei situații de învățare [5].

Învățarea este definită, din perspectiva psihologiei cognitive a informației, ca „o formă superioară de procesare conștientă a informației prin care organismul reproduce subiectiv structuri obiective caracteristice ale mediului înconjurător” (Claus, 1977 apud Cerghit, I., 2008). 2001). Potrivit datelor lui J. Piaget și R. Gagné procesul de învățare se definește ca „modificare (construcția și re-construcția) unor structuri psihice (interne), care se exprimă în comportamente sau prestații relativ stabile.” (Chiș, V., 2005)

Conform Recomandărilor Consiliului Europei din 2006, competența de a învăța să înveți reprezintă capacitatea de a urmări și de a persista în învățare, de a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin gestionarea eficientă a timpului și a informațiilor, atât individual, cât și în grup. În dezbaterile savanților se menționează că competența de a învăța, ca un construct principal al învățării pe parcursul vieții, este importantă la etapa universitară, însă specificul învățământului superior constă în formarea competenței profesionale „de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile de muncă cerute la locul de muncă la nivelul calitativ specificat în standard” [7].

Prin urmare, cu toate că pentru formarea/ dezvoltarea competențelor pot fi setate obiective, create medii de învățare, alocate resurse financiare sau create resurse educaționale, rolul principal revine conștientizării necesității de a învăța. Competența de a învăța să înveți este o achiziție fundamentală care constituie garantul dezvoltării personale pe parcursul întregii vieți [6, p.63-67].

Una dintre competențele stipulate în Cadrul european de referință este competența de a învăța să înveți, ceea ce înseamnă a persevera în învățare, a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes și implică acumularea, procesarea, asimilarea noilor cunoștințe, deprinderi, precum și căutarea, utilizarea consilierii și a orientării. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale. Procesul de formare a competenței de a învăța să înveți presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative de la fiecare etapă asigură tranziția spre etapa următoare, care declanșează schimbările calitative.

Conceptul de „competență” reprezintă un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare, educațional, profesional, în evaluarea produselor și serviciilor, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ. Analizând dimensiunile sale semantice, de multe ori s-au creat confuzii și suprapuneri de sens și semnificație cu privire la definirea competenței. Fiecare autor are o viziune personală asupra competenței, dar toți sunt de acord asupra faptului

că termenul competență este unul polisemantic. Astfel, se pot identifica mai multe ipostaze ale „competenței”:

- *instrument* al calității și performanței în activitatea profesională, socială (definirea unor standarde sau niveluri de performanță care să măsoare efortul anterior de învățare și formare);
- *obiectiv* al programelor de formare;
- *rezultat* al învățării (output) care pune în evidență ce poate face o persoană, ca efect al unui proces anterior de învățare și formare;
- *potențialul* exprimat sau măsura a ceea ce o persoană poate realiza la un moment dat;
- *activitate*, deci trebuie să existe un context [5].

Competența de a învăța să înveți poate fi derivată în competențe specifice precum:

- competența de a identifica/asculta și a realiza diferite sarcini;
- competența de a programa activitatea de învățare;
- competența de a rezolva probleme;
- competența de documentare;
- competența de lectură aprofundată;
- competența de luare a notițelor în mod eficient;
- competența de realizare a sintezelor;
- competența monitorizare și autoevaluare etc.

Ceea ce definește în mod esențial competența se pare a fi și faptul că ea produce restructurări cognitive continue ale schemelor existente, în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor, exersate în diferite situații autentice de integrare. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, ci prin transformarea achizițiilor anterioare ale celui ce învață [7, p. 46].

Competența de a învăța să înveți reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini dezvoltate într-un context particular într-o manieră reflexivă și strategică care include resurse de ordin cognitiv, metacognitiv, non-cognitiv în vederea implicării active și interactive în situații de învățare și în rezolvarea eficientă a sarcinilor de lucru. Astfel, competența de a învăța să înveți se dezvoltă fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea tehnicilor, metodelor și a strategiilor de studiu, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, ea contribuind la dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și fiind un rezultat al acestora [5].

A învățat să înveți este una din competențele cheie în societatea actuală bazată pe cunoaștere. A învăța să înveți este abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea disponibilității și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte [Ibidem].

Orehovschi S. (2020) afirmă că competența de a învăța să înveți este un concept care sprijină devenirea personalității depline și presupune a oferi individului înclinat către studii oportunitatea de a circula liber între medii educaționale, domenii de angajare, regiuni geografice, pentru a desfășura activitatea de învățare după bunul plac, în funcție de propriile necesități, capacități, aspirații, idealuri. Însă, acest deziderat nu poate fi realizat fără a conștientiza rolul și semnificația (auto)evaluării, pe de o parte, și a evaluării formative, pe de



altă parte. Această problemă a fost semnalizată de Hautamaki et al. (2000) prin indicarea diferențelor dintre strategiile generale (aplicate într-o situație concretă) și strategiile specifice (învățate). Învățarea de a învăța se definește realmente ca o competență activă, valorizantă, acumulativă, mereu înnoitoare și, în totalitatea acestor însușiri, superioară celorlalte [4, p 81].

Catană L. propune câteva exemple de acțiuni care, consideră autoarea, pot dezvolta *competența a învăța să înveți*: „gestiunea propriei învățări, cunoașterea unor strategii / metode de lucru pentru matematică și aplicarea lor, chiar și la alte discipline sau în viața de zi cu zi, dozarea timpului de studiu, autocunoașterea, prin aceasta înțelegând cunoașterea punctelor de vulnerabilitate și aplicarea unor măsuri pentru remedierea lor” [2].

Franțuzan L. (2021) afirmă că competența personală, socială și de a învăța să înveți reprezintă o competență-cheie transversală pentru toate celelalte competențe-cheie și, deci, funcționează ca un factor esențial pentru dezvoltarea lor [2].

Ținând cont de faptul că competența de a învăța să înveți are trei dimensiuni: *dimensiunea cognitivă, dimensiunea metacognitivă și dimensiunea emoțională, motivațională* care se combină cu mediul de învățare socio-cultural, putem afirma cu certitudine că imaginea de sine, motivația și încrederea în sine sunt esențiale pentru manifestarea acestei competențe. Imaginea de sine se localizează în lobul frontal și ceea ce păstrăm în acest spațiu special ne determină felul în care interacționăm cu lumea și percepem realitatea. Lobul frontal controlează și reglează și alte zone ale creierului, ne controlează comportamentul, visează la noi posibilități și ne îndrumă pe parcursul vieții [3, p. 22].

Constituentele acestei competențe sunt specifice și includ cunoștințele, abilitățile și atitudinile cerute de societatea globală digitală, dar care permit educabilului să acționeze eficient pe parcursul întregii vieți. Structura competenței de a învăța să înveți include mai multe variabile: „bunăstare”, „colaborare”, „managementul învățării”, „adaptabilitate”, „comunicare”, „gândire critică”, „empatie” și „mentalitate în creștere”.

Formarea competenței *a învăța să înveți* implică un management mai eficient al parcursului educațional al fiecărui elev, un anumit nivel de cunoaștere, capacități aplicative și afective, abilități sociale – de comunicare și de relaționare interpersonală. Formarea acesteia se realizează nu numai la orele de curs, ci și în cadrul activităților extracurriculare.

În concluzie se poate afirma că un învățător trebuie să vizeze dimensiunile cognitivă, metacognitivă și dimensiunea emoțională, motivațională în procesul formării *competenței a învăța să înveți* la elevii claselor primare. Astfel, *competența de a învăța să înveți se dezvoltă fie printr-o abordare de sine stătătoare, bazată pe învățarea tehnicilor, metodelor și a strategiilor de studiu, independentă în raport cu disciplinele tradiționale, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, ea contribuind la dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și fiind un rezultat al acestora*. Trebuie să ia în calcul că această competență este o finalitate și, totodată, un instrument, cu care se poate opera în cadrul fiecărei discipline de studiu, formarea sau dezvoltarea *competenței a învăța să înveți* fiind realizabilă simultan și în interacțiune cu celelalte competențe cheie. Astfel, dezvoltată fie printr-o abordare de sine stătătoare, fie prin infuzarea în abordări disciplinare sau interdisciplinare, *competența a învăța să înveți* este un punct de plecare pentru dezvoltarea celorlalte competențe-cheie și, totodată, un rezultat al acestora.

### Bibliografie

1. DISPENZA J. Antrenează-ți creierul! Strategii și tehnici de transformare mentală. București, Ed. „Curtea Veche”. 2019
2. FRANȚUZAN, L. Perspective de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, 2021, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/138-142\\_18.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/138-142_18.pdf)
3. GORAȘ-POSTICĂ, V. A învăța să înveți pentru formarea competențelor sociale și civice. În: O competență cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.
4. OREHOVSCHI S. Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline. În: Revista de științe socioumane Nr.1(44) 2020. p 81-94
5. PECULEA L. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Colecția Științele Educației, Cluj Napoca, 2015. 316 p.
6. RAILEAN EI. Managementul competenței de a învăța să înveți la etapa universitară. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2022, nr. 5(155). p.63-67
7. SCLIFOS L. Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. În Didactica Pro..., nr. 39610, 2010. p. 46-48.

**MODELE DE INTERPRETARE ȘTIINȚIFICĂ  
A CONCEPTULUI DE ALFABETIZARE EMOȚIONALĂ  
MODELS OF SCIENTIFIC INTERPRETATION OF THE CONCEPT  
OF EMOTIONAL LITERACY**

**Cristina KARABULUT**, învățătoare la clasele primare, profesor de limba engleză,  
grad didactic doi, Instituția Publică Gimnaziul nr. 31, Chișinău, doctorandă, Universitatea  
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

<https://orcid.org/0009-0007-1461-6411>

[karabulut.cristina@gmail.com](mailto:karabulut.cristina@gmail.com)

**CZU: 37.015.3:159.942**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p163-168**

**Abstract**

The content of the article reflects relevant theoretical models of the concept of *emotional literacy* discovered in the specialized literature. The synthesis of the targeted models allows us to conclude about the socio-affective skills that determine the degree of emotional literacy: the awareness of one's own emotional experiences, the ability to understand, express and respond to the emotional reactions of others, the ability to monitor one's own emotional energy, the ability to discriminate and effectively use information generated by emotional experiences, guide one's actions through emotional involvement, the ability to approach emotional difficulties constructively, the ability to identify and express emotions, the ability to self-regulate emotions and channel emotional energy into activity, the ability to recognize one's own and others' emotions, the ability to react appropriately, social abilities and character traits.

**Keywords:** emotional literacy, conceptual models of emotional literacy, emotional intelligence

Cercetătorul Park (1999) afirmă, că *alfabetizarea emoțională* este abilitatea de a le recunoaște emoțiile proprii și ale altora și să reacționeze adecvat, iar în opinia lui Steiner (2003), termenul de „alfabetizare emoțională”, definește o persoană capabilă să devină conștientă de propriile sentimente (plăcute sau neplăcute) și acționează conform cu această cunoaștere. Prin urmare, conștientizarea propriilor experiențe emoționale este punctul central asupra care studiile de alfabetizare emoțională sunt direcționate (Orbach, 2000; Park, 1999; Steiner, 2003) [7, p. 250].

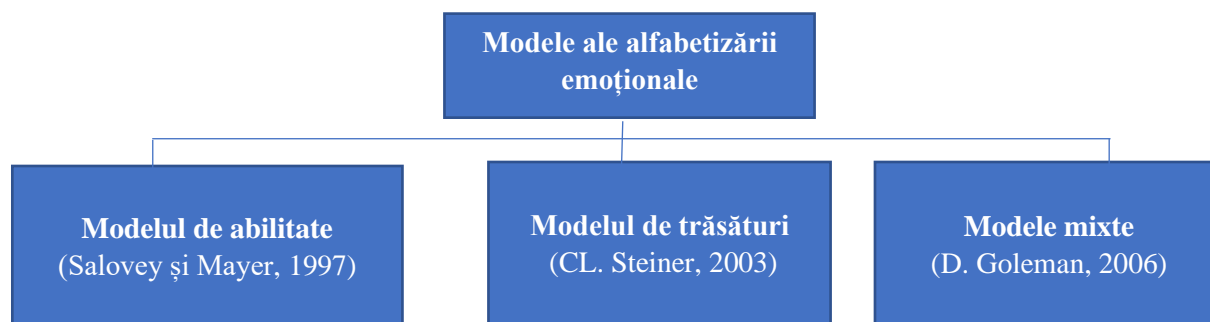
Conceptul de alfabetizare emoțională propus de Weare Katherine (2004) definește capacitatea de a ne recunoaște, înțelege și exprima în mod adecvat emoțiile. Așa cum alfabetizarea verbală este elementul de bază pentru citire și scriere, alfabetizarea emoțională este baza pentru perceperea și comunicarea emoțiilor. A deveni alfabetizat emoțional înseamnă a învăța alfabetul, gramatica și vocabularul vieții noastre emoționale; este capacitatea de a ne înțelege pe noi înșine și pe alții și, în special, de a fi conștienți, de a înțelege și de a folosi informații despre stările emoționale ale noastre și ale celorlalți cu competență. Include capacitatea de a înțelege, de a exprima și de a gestiona emoțiile și de a răspunde la emoțiile altora, în moduri care sunt utile pentru noi înșine și pentru ceilalți [3, p. 114].

Faupel (2003) a abordat practic alfabetizarea emoțională și a dezvoltat un model de alfabetizare emoțională. Modelul Faupel Emotional Literacy constă în conștientizare de sine, autoreglare, motivație, competență socială și abilități sociale. Conștiința de sine este abilitatea care ajută la etichetarea și denumirea emoțiilor. Autoreglementarea pune accent pe învățarea de a controla emoțiile și de a modifica comportamentele. Motivația este o altă componentă a alfabetizării emoționale. Motivația le permite elevilor să determine un scop să inițieze, și să acționeze. În modelul de alfabetizare emoțională al lui Faupel, competența socială înseamnă

empatie ca abilitate de a înțelege nevoile și preocupările emoționale ale altora. Abilitățile sociale includ rezolvarea conflictelor, influența, comunicarea și conducerea, catalizatorul schimbării, construirea de legături, abilitățile de echipă, colaborarea și cooperarea [6].

Importanța studierii alfabetizării emoționale cu analiza inițială a modelelor propuse din literatura științifică a conceptului de alfabetizare emoțională. Alfabetizarea emoțională este capacitatea de a înțelege, exprima și răspunde la expresia emoțională a altora și este responsabil pentru acțiunile întreprinse.

Literatura psihologică conține variate modele ale alfabetizării emoționale (modelul de abilități, modelul de trăsături, modelul mixt etc) care diferă în maniera de conceptualizare și operaționalizare a termenilor-cheie vizați. Pe de-o parte unii autori apreciază activitățile intelectuale ca fiind mai importante decât cele emoționale, iar pe de altă parte, alți autori apreciază emoțiile ca deosebit de importante, pentru că oamenii diferă în „capacitatea lor de a raționa și folosiți emoțiile pentru a îmbunătăți gândirea”. Această reabilitare științifică a problematicii afectivității umane, a generat implicarea autorilor psihologi și pedagogi în cercetarea conceptului de alfabetizare emoțională pe diferite dimensiuni [8, p. 113]. În continuare prezentăm modele ale alfabetizării emoționale în figura 1.



**Figura 1. Modele ale alfabetizării emoționale**

Alfabetizarea emoțională în modelul lui Cl. Steiner (2003) se referă la abordarea constructivă a dificultăților emoționale pe care le trăim pentru a construi un viitor solid. Autorul consideră că puterea personală poate fi sporită și relațiile interpersonale. Accentul este plasat pe individ și îl încurajează să privească mai degrabă în interior decât în cadrul social în care activează. Persoana alfabetizată emoțional este capabilă să devină conștientă de propriile sentimente și să acționeze în conformitate cu această cunoaștere. Conștientizarea și analiza propriilor experiențe emoționale este punctul principal în cercetarea alfabetizării emoționale. Cl. Steiner include cinci componente ale alfabetizării emoționale: a) cunoașterea propriilor sentimente; b) empatia, c) gestionarea emoțiilor; d) soluționarea problemelor emoționale; e) interacțiunea emoțională [7, p. 135] (Fig. 2).

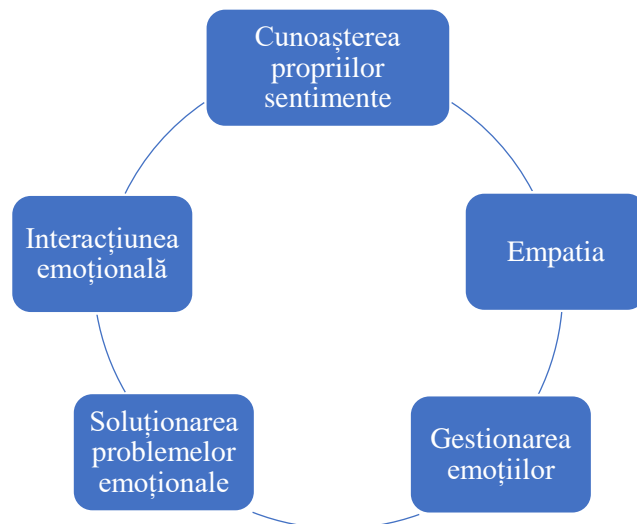


Figura 2. Componentele ale alfabetizării emoționale după modelul lui (Cl. Steiner, 2003)

În această ordine de idei Weare K.(2004) vine cu o nou model ce îl descrie ca „ *abilitatea de a ne înțelege pe noi înșine și pe ceilalți oameni pentru a conștientiza, înțelege și utiliza informații despre stările emoționale ale noastre și ale celorlalți cu competență*”. Organizația Antidot a definit alfabetizarea emoțională ca: „ *practica interacțiunii cu ceilalți în moduri care construiesc înțelegerea emoțiilor noastre și ale altora, apoi folosind această înțelegere pentru a ne informa acțiunile*”.

Modelul propus de Weare K. este format din patru abilități precum: *înțelegerea de sine, înțelegerea și gestionarea emoțiilor, înțelegerea situațiilor sociale și crearea relațiilor*. Programele de alfabetizare emoțională sunt părți inseparabile ale programele de instruire de la grădiniță până la liceu datorită rezultatelor sale pozitive pentru psihologia școlară [Apud,6].

Modelul alfabetizării emoționale propus de cercetătorul Goleman D.constă din alte cinci domenii: *conștientizarea de sine, autogestionare, motivarea, empatie și abilități de relație* (Fig.3). Conștientizarea de sine este abilitatea de a recunoaște și eticheta cu acuratețe emoțiile în sine. Abilitatea de autogestionare este capacitatea de a face față eficient emoțiilor. Empatia este o abilitate foarte crucială în model, deoarece empatia are funcția de a stabili și prelungi relații constructive cu ceilalți. Empatia poate fi descrisă ca o abilitate socială de a recunoaște emoțiile celorlalți să le înțeleagă și să le răspundă.

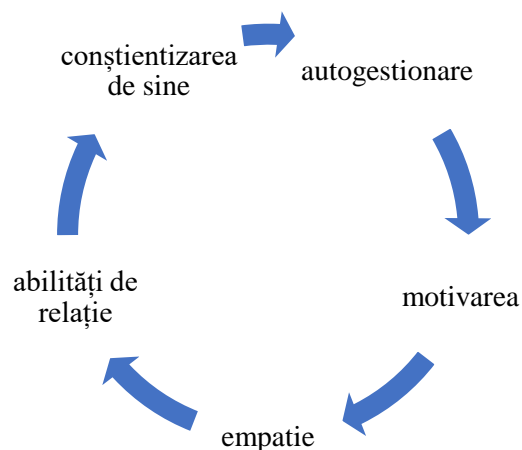


Figura 3. Modelul alfabetizării emoționale după Goleman D., 2006

Modelul propus de Salovey P. și Mayer, (1997) descrie alfabetizarea emoțională ca abilitatea de a înțelege sentimentele celorlalți estimând-o ca o componentă principală. Alfabetizarea emoțională este o structură complexă care include trei tipuri de abilități: *identificarea și exprimarea emoțiilor; reglarea emoțiilor și utilizarea informațiilor emoționale în gândire și activitate* [5, p. 120].

Modelele descrise de autorii Goleman D., Salovey P. și Mayer J. accentuează alfabetizarea emoțională ca fiind o poartă către succes, în mod special în aspectele sociale, ce ajută să-i înțelegem pe ceilalți, facilitând stabilirea relațiilor sociale. Acestea ajutând la dezvoltarea sau menținerea sănătății mentale și a bunăstării ce poate fi explorată.

Modelul propus de autorul Matthews (2006) argumentează împotriva conceptului de „intelență emoțională” și pentru o definiție dezvoltată a „alfabetizării emoționale”. Punctul său de plecare este că toate interacțiunile sociale și emoționale au loc într-un context cultural și că, în general, toate emoțiile sunt resimțite din cauza interacțiunilor cu alte persoane. Modul în care se poate evalua în mod fiabil alfabetizarea emoțională a unei persoane este să-i vezi cum interacționează într-un grup și să vadă cum se comportă față de alte persoane de diferite sexe, sexualitate și clasă socială.

Prin urmare, nu are prea mult sens să vorbim despre alfabetizarea emoțională a unei persoane ca și cum ar fi separată de astfel de factori - cineva ar putea să empatizeze cu oameni de propriul sex, dar nu cu sexualități sau religii diferite. Prin urmare, potrivit autorului, alfabetizarea emoțională este un proces social care are loc într-un cadru social, este ceva ce nu se realizează niciodată cu adevărat și trebuie văzut împreună cu ceilalți. Acest lucru indică faptul că componentele cheie ale alfabetizării emoționale, care este un proces continuu, care include dialogul, acceptarea ambiguității și capacitatea de a reflecta. Judecățile se fac cu privire la alfabetizarea emoțională a unei persoane. Autorul susține: „*alfabetizarea emoțională implică factori precum oamenii care înțeleg stările emoționale proprii și ale altora; învățând să-și gestioneze emoțiile și să empatizeze cu ceilalți*”. Include, de asemenea, recunoașterea faptului că alfabetizarea emoțională este atât o dezvoltare individuală, cât și o activitate colectivă și se referă atât la dezvoltarea de sine, cât și la construirea comunității, astfel încât propriul sentiment al bunăstării emoționale să crească împreună cu cel al altora, și nu la nivelul lor chelțuială.

Cercetătorul Uzan (2018) a rezumat abilitățile incluse în modelele de alfabetizare emoțională ca: capacitatea individuală de a numi și caracteriza emoțiile resimțite, înțelegerea de ce sunt resimțite acele emoții, exprimarea lor clar celorlalți și preluarea controlului asupra emoțiilor. În mod similar, în studiul lor, Kandemir și Dündar (2008) au adunat componente ale alfabetizării emoționale ca: empatie, autoreglare, auto-motivare, abilități sociale, conștientizare emoțională, gestionarea emoțiilor, eliminarea daunelor emoționale (reglarea emoțională) și rezolvarea problemelor [2, p. 10].

Pe lângă defnirea și operaționalizarea constructului de alfabetizare emoțională, a doua întrebare, esențială importantă, sunt caracteristici și posibilități de dezvoltare a acesteia. Convingerea că alfabetizarea emoțională poate fi dezvoltat și predat la fiecare vârstă este pe scară largă reprezentate în apariția diverselor modele și programe aplicative privind alfabetizare emoțională, care sunt din ce în ce mai diverse și numeroase în întreaga lume. Chiar dacă credința că posibilitățile de dezvoltare a alfabetizării emoționale nu sunt limitate de vârstă își are piciorul în cercetarea empirică se mai consideră că învățarea începe cel mai bine în copilărie. În această privință, alfabetizarea emoțională este dezvoltată pentru a ajuta oamenii să se înțeleagă pe ei înșiși, pe ceilalți și legăturile de putere dintre ei. Matthews leagă alfabetizarea emoțională de

egalitate și justiție socială. *Alfabetizarea emoțională nu este doar să fii „drăguț”, ci și să știi când să te ridici pentru puncte de vedere și să lupți pentru un caz. Nu este vorba despre un control mai mare asupra oamenilor, ci mai puțin.*

Importanța alfabetizării emoționale după autorii Salovey P. și Mayer J. (1997) a fost prezentată care a recunoscut diferite abilități care se îmbină în structura alfabetizării emoționale, avem în vedere abilitățile sociale, referitoare la înțelegerea emoțiilor altora, precum și a propriilor emoții. Acest lucru i-a determinat pe mai mulți cercetători să examineze alfabetizarea emoțională. Abilitățile sunt definite în continuare prin aranjarea lor în ordinea proceselor psihologice de bază (de exemplu, perceperea și exprimarea emoțiilor) până la procese mai integrate din punct de vedere psihologic (de exemplu, reflectarea intenționată), reglarea emoțiilor. Acest model descrie patru domenii de abilități care sunt subdivizate în patru, care pot fi dezvoltate în abilități complexe: percepția, evaluarea și exprimarea emoției, facilitarea emoțională a gândirii, înțelegerea și analiza emoțiilor, folosind cunoștințe emoționale, reglarea reflexivă a emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală [7, p. 55].

Deși aceste studii examinează diverse aspecte socio-emoționale în relație cu diferite rezultate educaționale, constatările lor indică în mod constant o pedagogie generală, dezvoltare-psihologic, postul teoretic conform căruia un copil poate participa cu succes în procesul de educație numai atunci când lui sau nevoile lui de bază (în acest caz nevoia de a exprima, articula și regla emoțiile), sunt îndeplinite în mod adecvat (Schutz și Lanehart, 2002). Autori subliniază că emoțiile au un impact asupra învățării conținutului cognitiv, iar emoțiile sunt încorporate în o serie de procese cognitive care fac parte din procesul de învățare, de atenție, memorie, luare a deciziilor, motivație și funcționare socială și acea gândire logică rațională (Immordino-Yang și Damasio, 2011; Tošić Radev și Pešikan, 2017).

În concluzie, cercetările asupra dimensiunilor afective ale educației oferă o mulțime de dovezi că experiența (non) succesului academic este direct și indirect legat de experiențele socio-emoționale, de sentimentul de acceptare sau respingerea de către profesori, colegi, experiență de izolare și diverse alte forme de stres emoțional; și că experiențele emoționale negative frecvente cresc riscul de eșecul generalizat. Prin urmare, este important să se cultive abilitățile de alfabetizare emoțională, deoarece îmbunătățește relațiile, creează posibilități iubitoare între oameni, face posibilă munca cooperativă și facilitează sentimentul de comunitate.

### Bibliografie

1. Djermanov J., Marić Stanislava. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education Vol. 6, No. 2, 2018. Students' emotional literacy in the discourse of the contemporary school in Serbia [file:///E:/work/Downloads/Students\\_emotional\\_literacy\\_in\\_the\\_discourse\\_of\\_t.pdf](file:///E:/work/Downloads/Students_emotional_literacy_in_the_discourse_of_t.pdf)
2. Dunn M. Exploring the role of the Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) and its effectiveness in developing emotional literacy and ensuring mental wellbeing in students with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). Teză de doctor, 2020. <https://www.elsanetwork.org/wp-content/uploads/2017/11/DISSERTATION-PDF.pdf>
3. Glosar roman-englez-rus-francez-italian Pedagogia culturii emoționale. Cojocaru-Boroșan M., Bushnaq T., Țurcan-Balțat L., Șova T., Zagaievschi C., Androne S. Chișinău, 2016. Tipogr. UPS „I. Creangă”. 465 p. ISBN 978-9975-46-273-0.

4. Latifah L. Bibliotherapy for Emotional Literacy. In Guidena: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling. ISSN: 2442-7802 [file:///E:/work/Downloads/Bibliotherapy\\_for\\_Emotional\\_Literacy.pdf](file:///E:/work/Downloads/Bibliotherapy_for_Emotional_Literacy.pdf)
5. Mann D. A mixed methods evaluation of the Emotional Literacy Support Assistant (ELSA) project. Universitatea din Nottingham. Teză de doctor în psihologie, 2014. [http://eprints.nottingham.ac.uk/14245/4/Research\\_Thesis\\_Final\\_1.5%20\(2\).pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/14245/4/Research_Thesis_Final_1.5%20(2).pdf)
6. Oksuz Y. Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. Journal of Education and Practice [www.iiste.org](http://www.iiste.org) ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.7, No.36, 2016 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126517.pdf>
7. Steiner Cl. Emotional Literacy; Intelligence with a Heart. Learn how to achieve better personal and professional relationships. Press, USA, ISBN 1-932181-02-4. ISBN 978-617-696-466-7(pdf)
8. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Chișinău, 2014. Tipografia UPS „I. Creangă”. 192 p. ISBN 978-9975-46-209-9.

## MODELE PRAXIOLOGICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI INVESTIGAȚIONALE LA ELEVI

### PRAXEOLOGICAL MODELS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN STUDENTS

**Irina SÎRBU**, doctorandă,

Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova  
PhD student, Doctoral School of Humanities and Education State University of Moldova

ORCID: 0000-0002-1080-2280

[irinasirbu.curs@gmail.com](mailto:irinasirbu.curs@gmail.com)

CZU: 373.025      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p168-174

#### Abstract

This article emphasizes the importance of developing competencies, especially research competence, through the research project method in the context of school education. The research project method is presented as an effective way to foster research skills in students, providing them with the opportunity to develop their skills and explore topics that interest them. The advantages of this method include promoting active learning, enhancing communication skills, fostering critical thinking, and encouraging interdisciplinary collaboration. This educational approach transforms students into active citizens capable of making significant contributions and successfully addressing the complex challenges of the modern world.

**Keywords:** research competence, research project, interdisciplinary, collaboration.

Profesorii se află într-un proces constant de dezvoltare și sunt mereu în căutarea de noi metode interactive pentru a încadra elevii în procesul de învățare. Este important să conștientizăm și să acceptăm faptul că în zilele noastre elevii manifestă un interes tot mai pronunțat pentru autonomie în cadrul procesului de educație. Resursele variate de informații sunt accesibile într-o măsură fără precedent, iar rolul nostru, ca pedagogi, este să îi învățăm pe elevi să investigheze corect, să se dezvolte într-un mod eficient și armonios. În urma prezentării raportului Comisiei Internaționale pentru Educație a UNESCO în 1996, au fost conturate în mod detaliat competențele necesare elevilor [2]. În viitor, la locul de muncă este necesar să deținem abilități legate de colaborare în echipă, comunicare eficientă cu specialiști din domenii



diverse, să avem capacitatea de a găsi soluții la întrebări complexe pentru care, aparent, nu există un răspuns clar. Aceste abilități pot fi dezvoltate în timpul perioadei școlare, cu condiția ca noi, profesorii, să depunem un efort în acest proces. Să analizăm posibilă opțiune pentru realizarea acestui obiectiv.

În pedagogia modernă se acordă atenție organizării activității de cercetare a elevilor. De exemplu, abordarea lui A.G. Iodko privind activitatea de cercetare subliniază caracterul său investigativ, care contribuie la identificarea unor noi descoperiri pentru elevi [8]. N.V. Tolpekina examinează activitatea de cercetare ca un mijloc de dezvoltare a competențelor care permit elevilor să efectueze cercetări independente, să adauge la corpul de cunoștințe subiective și să atingă obiectivele lor de învățare [9]. Potrivit I.A. Zimmaya, "competența investigativă reprezintă rezultatul și activității de cercetare, constând în capacitatea de a efectua observații independente și experimente, dobândite în procesul rezolvării diverselor tipuri de sarcini de cercetare" [7].

Una dintre strategiile efective în contextul nostru ar putea consta în utilizarea metodei proiectului de cercetare. Originile acestei abordări se leagă de ideile, dezvoltate de filosoful și pedagogul John Dewey, precum și de elevul său, William Heard Kilpatrick. John Dewey promova fundamentarea învățării pe implicarea activă a elevilor, ținând cont de interesele și nevoile sale individuale în domeniul cunoașterii. [6]

În vederea asigurării unei înțelegeri mai profunde, intenționăm să prezentăm în mod detaliat câteva modele praxiologice de proiecte de cercetare, atât la nivel individual, cât și în contextul echipelor de cercetare, bazându-ne pe propria noastră experiență. De asemenea, ne propunem să evidențiem structura și planificarea necesare pentru a realiza un proiect de cercetare eficient. Acordăm o atenție deosebită abordării interdisciplinare și transdisciplinare, care facilitează integrarea cunoștințelor provenite din multiple domenii, în vederea soluționării unor probleme complexe și interconectate.

Să începem cu etapa de planificare a proiectului de cercetare, în care subiecții noștri sunt elevii din clasele gimnaziale. Proiectul de cercetare se desfășoară pe parcursul unor etape bine structurate, care contribuie la atingerea obiectivelor propuse (fig. 1):

## Desfășurarea proiectului de cercetare



Figura 1. Desfășurarea proiectului de cercetare

1. Planificarea: În prima etapă, se elaborează un plan detaliat care stabilește direcția și resursele necesare pentru cercetare. Se decide modul de abordare și structura generală a proiectului. La etapa de planificare a proiectului educațional, profesorii care predau discipline diferite se angajează într-un proces riguros de comunicare și colaborare. Obiectivul principal este structurarea proiectului și definirea detaliilor pentru a organiza cu eficiență activitățile desfășurate de elevi. Se analizează Curriculum Național, cu scopul de a înțelege cum pot fi încorporate competențele și subcompetențele specifice în proiectul de cercetare. Profesorii sunt interesați de identificarea concretă a subcompetențelor care pot fi dezvoltate în cadrul proiectului. De asemenea, se pune un accent deosebit pe cultivarea abilității de cercetare în rândul elevilor, care reprezintă un pilon fundamental în orice proiect de cercetare.

2. Definirea problemei: Este momentul în care se clarifică motivul fundamental pentru care cercetarea trebuie efectuată. Se stabilește o temă specifică sau o întrebare de cercetare care va ghida întregul proces.

3. Definirea obiectivelor: Se stabilesc obiectivele specifice ale cercetării. Acestea indică ce anume se dorește să se atingă prin finalizarea proiectului și furnizează un cadru clar pentru orientarea activităților de cercetare. De asemenea, la această etapă, este important să se stabilească și să se definească cu claritate rezultatul final al proiectului. Atunci când elevii au o înțelegere clară și concretă a produsului final pe care trebuie să-l dezvolte, procesul de învățare devine mult mai accesibil și motivant pentru ei. Un produs final bine definit poate lua forma unei prezentări, a unui proiect, a unui raport sau a altui element tangibil care va reflecta concluziile și rezultatele cercetării.

4. Lucrul asupra problemei: În această fază, se colectează date și se efectuează cercetarea propriu-zisă. Se utilizează metode specifice și se analizează informațiile relevante pentru a răspunde la întrebările de cercetare și a atinge obiectivele. Una dintre cheile succesului în dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în cadrul proiectelor de cercetare este adaptabilitatea în alegerea metodelor și abordărilor pentru a se potrivi obiectivelor și rezultatelor dorite. Un aspect important este să se țină cont de faptul că produsul final ar trebui să fie interesant și relevant pentru elevi. Aceasta poate însemna că produsul final trebuie să fie interactiv și modern, pentru a corespunde stilului de învățare și intereselor elevilor. De asemenea, creativitatea poate juca un rol important. Acest lucru implică gândirea în afara cutiei și abordarea subiectului cercetării într-un mod inovator, care să încurajeze elevii să fie creativi și să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor.

5. Atingerea scopului: Scopul proiectului, care reprezintă realizarea unei contribuții semnificative sau găsirea unei soluții, este urmărit pe tot parcursul cercetării. Se implementează măsuri pentru a asigura realizarea cu succes a acestuia. Pe măsură ce proiectul de cercetare se desfășoară, elevii sunt încurajați să înregistreze sistematic rezultatele obținute. Acest pas este necesar pentru a evalua și evidenția progresul pe parcursul proiectului. Elevii pot folosi diverse metode de înregistrare, precum jurnale de cercetare, fișiere digitale sau alte instrumente de documentare, pentru a înregistra datele și observațiile relevante. Acest proces de înregistrare contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de analiză, pe măsură ce elevii reflectă asupra evoluției lor în timp. Un instrument eficient pentru evaluarea progresului elevilor poate fi un portofoliu. Acesta poate cuprinde mostre reprezentative ale muncii lor, cum ar fi rapoarte, prezentări, note de jurnal sau alte produse finale ale cercetării. Profesorii pot evalua periodic portofoliile elevilor pentru a urmări progresul și pentru a oferi feedback specific. Prin

intermediul acestei evaluări continue, elevii pot identifica punctele tari și zonele care necesită îmbunătățire, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor pe tot parcursul proiectului. Prin integrarea înregistrărilor și a portofoliilor, elevii pot să-și vizualizeze și să-și documenteze evoluția în timp și să se asigure că se îndreaptă către atingerea cu succes a scopului proiectului de cercetare.

6. Prezentarea rezultatelor: Prezentarea rezultatelor și susținerea publică a produsului final sunt etape-cheie în proiectele de cercetare școlară. Aceste momente permit elevilor să-și împărtășească descoperirile și să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Prezentarea poate avea loc în fața colegilor, a părinților și a profesorilor, oferind elevilor oportunitatea de a-și exprima ideile și de a-și demonstra învățăturile.

7. Diseminarea: Partajarea rezultatelor cercetării reprezintă o modalitate valoroasă de dezvoltare a competențelor academice și de pregătire a elevilor pentru o educație bazată pe cercetare și descoperire. Această abordare contribuie la formarea unei noi generații de gânditori critici și de comunicatori eficienți în domeniul științei și educației. Acest pas poate include publicarea pe pagina online a instituției de învățământ, prezentări la conferințe pentru elevi sau alte mijloace de diseminare.

Vă prezentăm câteva prototipuri de proiecte de cercetare inter- și transdisciplinare, elaborate și desfășurate la IPL „Da Vinci”, Chișinău, Moldova. Proiectele au fost concepute astfel încât să răspundă cerințelor și potențialului elevilor din ciclul gimnazial. Aceste proiecte încurajează dezvoltarea abilităților științifice și promovează conexiuni între diferite domenii de studiu. În plus, având ca bază propria noastră experiență, putem certifica că aceste proiecte vor stârni interesul elevilor datorită componentei interactive și a produsului creativ care servește drept rezultat final al acestor proiecte.

Primul proiect cu titlul „Cărți ilustrate”, reprezintă o colaborare interdisciplinară între trei discipline școlare: educație plastică, limba și literatura română (sau o limbă străină la alegere), și informatică (sau design grafic). Scopul principal al acestui proiect constă în elaborarea cărților pentru copii care pot cuprinde povești scrise de elevi, o enciclopedie cu curiozități sau alte tipuri de texte. Scopul proiectului este să creeze cărți. Obiectivele principale sunt dezvoltarea imaginației și creativității, dezvoltarea abilităților de scriere artistică, studierea regulilor ilustrațiilor de carte și prelucrarea digitală a imaginilor.

Obiectivele ale acestui proiect includ dezvoltarea capacităților creative, imaginației, precum și dezvoltarea abilităților de scriere artistică. De asemenea, se urmărește familiarizarea cu regulile compunerii ilustrațiilor de carte și cu procesul de prelucrare digitală a imaginilor.

Responsabilitățile profesorilor se distribuie în funcție de competențele și domeniile lor:

- Profesorii de limba și literatura română (sau de limbi străine) vor lucra cu elevii asupra dezvoltării textului literar.

- Profesorii de educație plastică vor lucra cu elevi la crearea ilustrațiilor, corelate cu conținutul textului.

- Profesorii de informatică (sau de design grafic) împreună cu elevii săi vor scana, edita imaginile și vor compune cărțile în format PDF. În anumite situații, aceștia pot fi și responsabili de pregătirea cărții pentru tipar.

Proiectul este divizat în trei etape principale, fiecare având obiective și activități proprii:

Etapa 1: În cadrul orelor de limba și literatura română (sau de limbă străină), elevii elaborează textul cărții lor. Procesul poate fi organizat fie individual, fie în echipe. Profesorii încurajează dezvoltarea stilului de scriere, precum și construcția logică a poveștii, oferind spre analiza exemple relevante de cărți pentru a ilustra tipurile de stiluri necesare pentru proiect.

Toate încercările, exemple de cărți și orice alte materiale informative se vor înregistra în portofoliul fiecărui elev.

Etapa 2: În paralel cu dezvoltarea secvențelor de text, elevii concep idei pentru ilustrații. La orele de educație plastică, elevii cercetează modul în care se ilustrează un text, inclusiv organizarea compoziției și momentele-cheie în ilustrare. Schițele, conceptele și sursele de inspirație pentru ilustrații sunt de asemenea integrate în portofoliu.

Etapa 3: La orele de informatică (sau de design grafic), elevii scanează și prelucrează imaginile create, adaugă textul și compun aceste elemente într-o carte digitală. Cartea digitală constituie produsul final al acestui proiect de cercetare. În cazul în care acest lucru este realizabil, cartea poate fi elaborată și în format tipărit.

Acest proiect promovează dezvoltarea abilităților de cercetare în rândul elevilor, care vor analiza o varietate de exemple referitoare la structura textelor din cărțile pentru copii, tehnicile de ilustrare, stilurile artistice și artiștii relevanți. De asemenea, elevii vor crea moodboard-uri (colaje cu exemple pentru inspirație), vor investiga opțiunile disponibile pentru scanarea și prelucrarea imaginilor, precum și vor studia instrumentele necesare pentru compunerea unei cărți digitale. De-a lungul acestui proces, elevii vor dezvolta abilități pentru identificarea elementelor esențiale din text (cum ar fi mediul, personajele, atmosfera, culorile) care influențează compoziția ilustrațiilor. Astfel, se vor dezvolta abilitățile de a transmite dispoziția și sentimentele necesare prin stilul de lucru și gama de culori utilizată.

Această inițiativă educațională constituie o modalitate eficientă de a încuraja gândirea interdisciplinară, dezvoltarea abilităților de cercetare și stimularea creativității în rândul elevilor din ciclul gimnazial, oferindu-le oportunități semnificative pentru dezvoltarea competențelor și cunoștințelor în cadrul unui cadru educațional interconectat și stimulant.

Cel de-al doilea proiect, intitulat "Stop-motion," implică mai multe discipline școlare și extrașcolare: limba străină (germană, engleză, etc.), educația plastică (sau educația tehnologică), informatică și muzică. Stop-motion (mișcare oprită) - este un proces de creare a animației, care presupune fotografierea și apoi manipularea fizică a obiectelor din cadrul scenei. Pe măsură ce fiecare cadru este redat în succesiune, tehnica creează iluzia unui obiect care se mișcă de unul singur. Datorită naturii sale interactive și utilizării tehnologiei, elevii manifestă un interes considerabil în a se familiariza cu această tehnică.

În cadrul orelor de limbă germană, elevii se studiază o temă specifică, selectată pentru realizarea proiectului de cercetare, cum ar fi elementele din interior și exteriorul unei locuințe, cuprinzând elemente de mobilier și arhitectură. De asemenea, elevii au posibilitatea să exploreze și alte teme, să studieze opere literare scurte, precum o fabulă. Scopul al proiectului constă în elaborarea, cu ajutorul tehnicii stop-motion, a unui produs digital, și anume un desen animat care să prezinte tema de studiu în limba germană. Procesul de realizare a filmului se desfășoară în echipe, permițând fiecărui elev să-și valorifice abilitățile și competențele specifice. Astfel, colaborarea din cadrul echipei devine o ocazie pentru dezvoltare personală pentru fiecare membru al echipei.

Obiectivele proiectului acoperă multiple domenii de dezvoltare, inclusiv extinderea vocabularului și consolidarea competențelor gramaticale în limba străină, familiarizarea cu tehnici noi în domeniul artei plastice, dezvoltarea abilităților digitale esențiale, precum și explorarea și valorificarea potențialului artistic și muzical al elevilor.

Responsabilitățile cadrelor didactice sunt distribuite în funcție de disciplina de predare:

- Profesorii de limbă străină se concentrează pe pregătirea elevilor pentru înregistrarea dialogului destinat filmului. Aceasta implică studiul vocabularului, al regulilor gramaticale și elaborarea textului pentru desenul animat.

- Profesorii de educație plastică au rolul de a familiariza elevii cu tehnicile de animație stop-motion, de a dezvolta sceneta, de a crea elementele de interior și exterior și de a concepe personajele principale ale filmului, și, desigur, filmarea desenului animat.

- Profesorii de muzică sprijină elevii în înregistrarea coloanei sonore a filmului.

- La orele de informatică, elevii sunt învățați să editeze și să monteze filmul, inclusiv adăugarea dialogului, a imaginilor, a muzicii și a efectelor audio.

Proiectul poate fi împărțit în patru etape:

Etapa 1: În cadrul orelor de limbă străină, elevii studiază și aprofundează tema selectată, dezvoltându-și vocabularul și gramatica. Echipele de lucru adună informații relevante legate de tema studiată, îmbogățindu-și astfel vocabularul și explorând diferite variante de traducere pentru a crea un dialog captivant. Profesorii de limbă străină ghidează procesul de scriere a dialogului și coordonează înregistrarea acestuia.

Etapa 2: Odată ce scenariul este finalizat sub forma scrisă, elevii încep să lucreze la crearea animației pentru film. Ei studiază tehnica stop-motion, analizează exemple de filme realizate în această tehnică și învață cum să redau mișcările personajelor, precum și tehnicile corecte de lucru.

Etapa 3: Profesorii de muzică și instrumente muzicale colaborează cu elevii pentru a crea coloana sonoră a filmului. Acest proces poate implica înregistrarea unei secvențe audio în care un elev din echipă cântă la un instrument muzical sau alegerea unei melodii potrivite pentru film. Profesorii de muzică oferă îndrumare cu privire la selectarea corectă a muzicii pentru a transmite emoții specifice și atmosfera potrivită în filmul elevilor (comedie, dramă etc.).

Etapa 4: La orele de informatică, elevii editează și montează filmul, adăugând dialogul înregistrat, muzica și efectele audio (sunete).

Fiecare echipă deține un portofoliu în care înregistrează progresul realizat pe parcursul proiectului, inclusiv idei, dialogul, modul în care se transmit stările și emoțiile prin intermediul muzicii, etc. Acest proiect oferă elevilor o înțelegere asupra modului în care cunoștințele lor pot fi aplicate în diverse contexte, nu doar în cadrul disciplinelor școlare. Evaluarea rezultatelor poate include evaluarea produsului final, a colaborării în echipă, a implicării fiecărui membru al echipei, a portofoliului echipei, a gradului de cercetare în domeniu, precum și a prezentării publice. De asemenea, acest proiect exemplifică pentru elevi modul de lucru în societatea contemporană, explicând cum funcționează colaborarea în echipă în companiile reale.

Proiectul "Stop-motion" demonstrează potențialul și beneficiile abordării interdisciplinare în dezvoltarea competenței investigaționale la elevii din ciclul gimnazial. Această inițiativă a fost o demonstrație convingătoare a capacității elevilor de a aplica cunoștințele și competențele dobândite într-un context practic, extinzând astfel înțelegerea lor asupra subiectelor studiate. Acest proiect a oferit elevilor posibilitatea de a-și aplica cunoștințele într-un context real și a promovat dezvoltarea abilităților de colaborare în echipă, esențiale în lumea contemporană.

Dezvoltarea competenței investigaționale prin intermediul modelelor, cum ar fi metoda proiectului de cercetare, reprezintă o investiție valoroasă în viitorul elevilor noștri. Această abordare îi pregătește pentru a deveni cetățeni activi, adaptați la schimbările din societatea contemporană și capabili să contribuie la rezolvarea problemelor complexe cu care se confruntă lumea de astăzi. Prin dezvoltarea competenței investigaționale, elevii devin mai pregătiți să se

implice în societate și să aducă contribuții semnificative în domeniile lor de interes, pregătindu-se pentru succesul într-o lume în continuă evoluție.

### Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova [online]. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=110112&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro). (vizitat: 11.09.2023).
2. DELORS, J. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. 46 p, Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. (vizitat: 13.09.2023).
3. DIISR, *Research Skills for an Innovative Future: A Research Workforce Strategy to Cover the Decade to 2020 and Beyond*. Canberra: Department of Innovation, Industry, Science and Research, 2011. 56 p. ISBN 978 0 642 72563 9.
4. RAVEN, J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1997. ISBN: 0 89824 532 X.
5. SAVENKOV, A.I. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*. Moscova: Ось-89, 2006. 480 p., ISBN 5-9853428-0-8.
6. ГОЛУБ, И., ПЕРЕЛЫГИНА, Е., ЧУРАКОВА, О.В. *Метод проектов - технология компетентностно-ориентированного образования*. Самара: Учебная литература, 2006. 176 с. ISBN 5950703286.
7. ЗИМНЯЯ, И.А. *Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика, организация, проведение*. Москва: ИЦПКПС, 2000. 28 p.
8. ИОДКО, А. Г. *Формирование у учащихся исследовательской деятельности в процессе обучения химии. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Минск, 1983. с. 17.
9. ТОЛЕПКИНА, Н. В. *Методика организации учебных исследований при обучении учащихся решению уравнений, неравенств и их систем с параметрами. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Москва, 2002. 185 p.

# CREȘTEREA RANDAMENTULUI ȘCOLAR PRIN EDUCAȚIE REMEDIALĂ DIGITALIZATĂ

## INCREASING SCHOOL PERFORMANCE THROUGH DIGITISED REMEDIAL EDUCATION

**Maria MOCANU**

Doctorant, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID: [0000-0002-6961-8760](https://orcid.org/0000-0002-6961-8760)

[mariuca\\_mihalca@yahoo.com](mailto:mariuca_mihalca@yahoo.com)

CZU: 373.04

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p175-179

### Abstract

School performance is defined as the ratio of the effect achieved to the effort put into the teaching activity. School performance can be expressed in terms of school grades, which are equivalent to student learning outcomes. Yield is also defined by the term 'performance' and represents the optimal result obtained by pupils with the skills necessary to learn in an optimal time under normal conditions of activity. As the number of academically underprepared pupils has increased over the years, an effective remedial programme is needed to increase school performance and reduce drop-out.

The aim of this study was to investigate the effectiveness of digitalized remedial education. Specifically, in the study we compared the performance achieved by students who participated in the remediation program with students who were not included in the remedial education program.

In terms of academic outcomes, they showed that poorly prepared students who completed remediation earned higher grades than those who did not complete remediation.

These findings supported the hypotheses that academically underprepared students who complete remediation achieve greater academic success and persist longer in achieving their educational goals than academically underprepared students who do not complete remediation.

**Key-words:** Remedial teaching; School performance; Digitization; Technology; Learning difficulties.

Educația reprezintă, pentru orice societate, vectorul dezvoltării durabile și a unei societăți sănătoase. Educația remedială este parte a educației copilului care are ca obiectiv stimularea finalizării învățământului obligatoriu și îmbunătățirea ratei succesului școlar.

Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viața școlii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii față de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăți de învățare. În orele de educație remedială, copiii sunt sprijiniți în efectuarea asistată a temelor, în activități de recuperare școlară și ameliorare a dificultăților în învățare.

În Cadrul Școlii Gimnaziale „FLOREA JULEA”, prin programul Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS) am organizat cursuri de educație remedială.

Selvarajan și Vasanthagumar (2012) au recomandat că educația remedială este una dintre soluții acceptabile pentru elevii cu rezultate slabe. Identificarea elevilor cu performanțe scăzute, aplicarea evaluărilor individualizate și analizele periodice ale rezultatelor sunt necesare pentru a înțelege eficacitatea educației remediale.

În plus, Huang (2010) a indicat că scopul educației remediale este de a le oferi elevilor cu rezultate slabe, mai multe șanse de a consolida cunoștințele de bază în disciplinele comune, astfel încât aceștia să poată îndeplini standardele academice minime. Pentru a realiza acest lucru, este important ca profesorii să alinieze instrucțiunile la nevoile speciale ale elevilor.

Din experiența dobândită până în prezent dar și din feed-backul elevilor, pentru stimularea acestora și stârnirea curiozității, este indicat ca în cadrul orelor de educație remedială să folosească dispozitivele tehnice (videoproiector, tablă interactivă, sistem realitate virtuală) și aplicații interactive (mozabook, eduboom, liveworksheets, livesq). Există o nevoie

puternică de continuarea cercetărilor în ceea ce privește efectele educației remediale digitalizate.

Obiectivul studiului a fost de a identifica rolul educației remediale digitalizate în creșterea randamentului școlar în urma parcurgerii programului de pregătire remedială.

Efectele produse au fost evaluate printr-un pre-test și post-test, fiind comparate și analizate.

Predarea remedială este o intervenție în cazul dificultăților de învățare care împiedică progresul academic al elevilor. Este responsabilitatea profesorului remedial să aleagă cea mai bună soluție care se potrivește elevilor săi. (1)

Munene, Peter și Njoka (2017) au subliniat necesitatea planificării detaliate a programului, selectarea și potrivirea atentă a copiilor, o gamă largă de materiale de lectură, o formare adecvată a tutorelui, precum și monitorizarea și evaluarea atentă a întregului proces. În plus, profesorii ar trebui să identifice nevoile diverse de învățare ale elevilor înainte de a se pregăti pentru lecțiile de remediere, astfel încât să poată concepe planuri adecvate pentru a facilita o predare și învățare eficientă. Deoarece elevii au caracteristici diferite în învățare, profesorii trebuie să conceapă diferite tipuri de învățare, activități de învățare. Orele remediale sunt oferite elevilor care au probleme de învățare sau dificultăți care împiedică aceștia să stăpânească materia predată.

Potrivit lui Munene, Peter și Njoka (2017), elevii care necesită educație remedială au o memorie slabă, o capacitate de atenție redusă și sunt ușor de distras de alte lucruri, au o putere de cuprindere relativ slabă, le lipsește motivația de învățare, încrederea în sine și prezintă așteptări de sine relativ lente.

Prima etapa este identificarea grupului țintă, a problemelor întâmpinate de elevi în rezolvarea testului. Testul inițial a fost administrat tuturor elevilor clasei a VIII-a. Acesta este conceput din itemi semiobiectivi evaluând competențele elevilor dobândite până în prezent. Testul conține întrebări cu alegere multiplă din algebra și geometrie. Am constatat că elevii au obținut un punctaj mai mic decât cel de referință, iar dificultățile sunt la partea de geometrie.

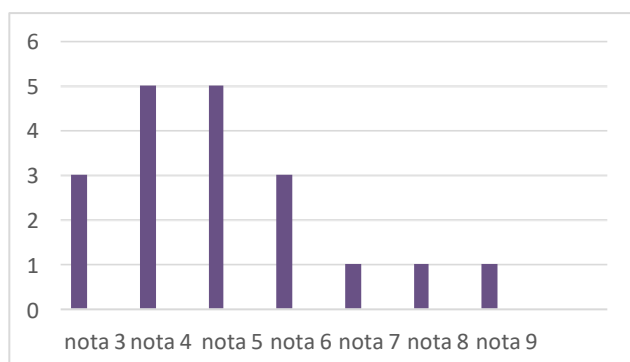


Figura 1. Rezultatele testului inițial

În consecința acestui fapt împart clasa în două grupe: prima grupă va urma un program de educație remedială digitalizată, iar a doua grupă va parcurge un program de educație remedială predată în mod traditional.

Educația remedială digitalizată a primei grupe urmărește dezvoltarea competenței specifice de rezolvare a problemelor folosind proprietățile corpurilor geometrice.



Am creat următoarea situație experimentală: elevii au folosit ochelari 3D realitate virtuală în aplicația Mozaweb: lectie 3d- CUBUL (elementele cubului, desfășurarea cubului) pentru elevii care au folosit căștile VR.

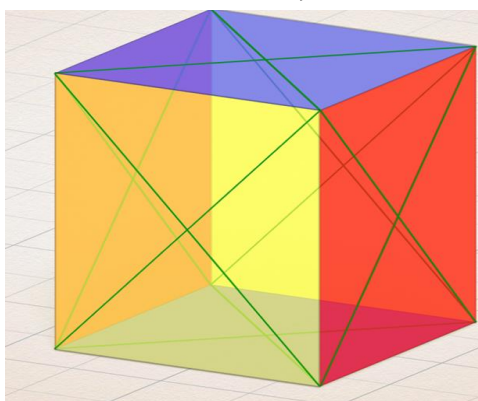


Fig.2. Diagonalele fețelor cubului

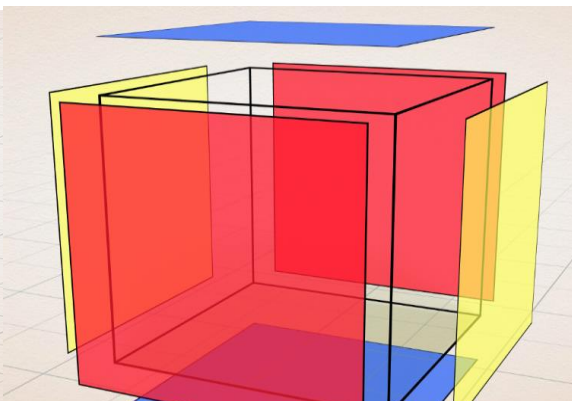


Fig.3. Fețele cubului

În cadrul aplicației li se ilustrează corpul geometric 3D, elevii putând să îl rotească astfel încât să îl privească din diferite unghiuri, pot să desfășoare corpul geometric, să îi „detașeze” fețele cubului, astfel trăind o experiență inedită, vor stimula memoria și puterea de concentrare.

Cealaltă grupă de elevii urmează programul de educație remedială predată în mod tradițional, desenele sunt făcute în plan 2D, iar acest lucru este în defavoarea elevilor care nu au viziune dezvoltată a corpurilor în spațiu.

La finalul studiului a fost administrat alt test care să verifice nivelul cunoștințelor însușite ale tuturor elevilor din clasă.

Testul conține itemi cu alegere multiplă, urmărind atingerea scopului și anume dezvoltarea competenței de rezolvare a problemelor folosind proprietățile corpurilor geometrice.

Itemi au evaluat dacă elevii știu să calculeze suma muchiilor unui cub, aria totală a cubului, volumul cubului, suma tuturor muchiilor unei prisme patrulateră regulate, aria laterală a unei piramide triunghiulare regulate. Testul a fost susținut de ambele grupe, indiferent de programul de educație remedială parcurs.

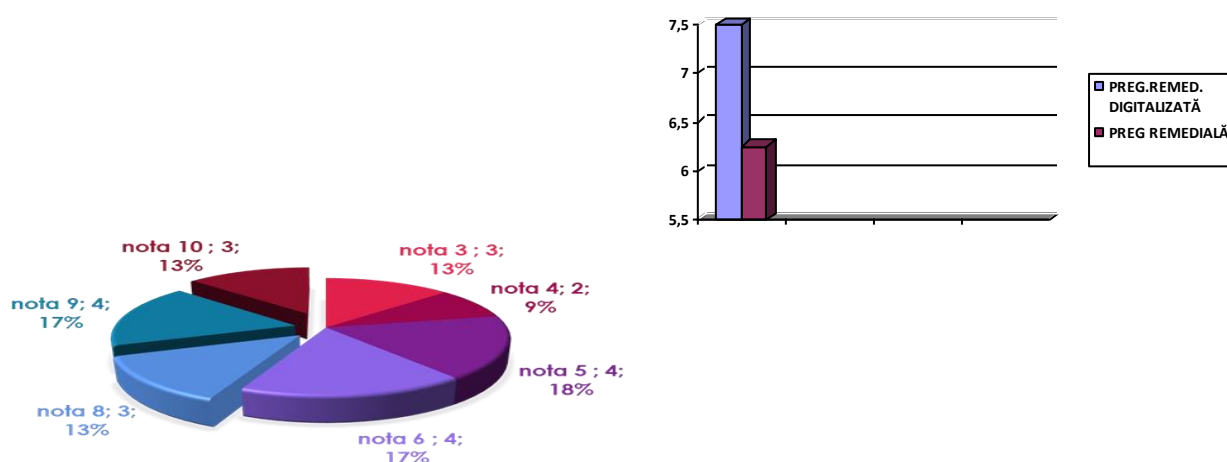


Figura 4. Rezultatele testului final

De evidențiat este faptul că nu există nota 7 și trebuie să specific că majoritatea elevilor au urmat programul de educație remedială digitalizată au obținut notele 6 (2 elev), 8 (3 elevi),

9(4 elevi), 10 (3 elevi) în comparație cu ceilalți elevii care au luat note mai mici, sub 7: nota 6 (2 elevi ), 5 (4 elevi), 4 (2 elevi ), 3 (3 elevi)

Elevii care au folosit căștile VR nu au mai făcut confuzie cu referire la numărul de muchii ale unui corp geometric, fețele cubului, sau diferite măsuri de unghiuri formate de două drepte în spațiu . Ei au spus că a fost o adevărată experiență să facă geometria în spațiu virtual și că totul este mai ușor de înțeles atunci când poți să vezi și să „mânuiiești” tu corpul geometric. Cu toții învățăm prin propriile experiențe.

Indiferent de programul de pregătire remedială digitalizată/ tradițională se observă prin compararea notelor medii ale clasei media clasei de 5,05 (testul initial)și media clasei 6,56 (testul final) că elevii au dobândit mai multe cunoștințe prin participarea la orele de remediere. Participarea la cursurile de educație remedială a rezolvat problema neînțelegerii unor noțiuni la orele obișnuite.

Folosirea mijloacelor tehnice i-a ajutat pe elevi să se motiveze, deoarece au primit atenție individuală din partea profesorului și oarecum acesta a intrat într-o lume digitală atât de cunoscută de către aceștia. În plus, elevii au împărtășit că participarea la orele de pregătire remedială digitalizată a fost interesantă, deoarece le-a fost foarte ușor să înțeleagă geometria în spațiu folosind aplicațiile 3D.

Beneficiile utilizării tehnologiei VR în educație sunt următoarele:

- dezvoltarea abilităților tehnice și practice suplimentare; antrenament de memorie și concentrare;
- dezvoltă empatia și capacitatea de a exprima emoțiile; elevii participă activ la curs;
- dialog constructiv între profesori și elevi;
- dezvoltarea creativității și îmbunătățirea dispoziției;

Dezvoltarea creativității elevului se poate realiza numai dacă acest demers este susținut de activitățile pedagogice desfășurate de profesor și de strategiile pe care le folosește. În plus, elevii ar trebui să fie învățați abilitățile de viață, elementele fundamentale ale gândirii, crearea de valoare și cum să analizeze critic modelele obișnuite pentru a face progrese. (2, p.28)

Intervențiile de remediere trebuie să fie supuse unor proceduri continue și evaluare riguroasă pe tot parcursul programului de educație remedială digitalizată.

Predarea remedială a îmbunătățit, de asemenea, cunoștințele studenților, ei au obținut oportunități mai bune, au fost motivați și au manifestat interes pentru predarea remedială digitalizată. Prin urmare, se poate spune că studiu a concluzionat că predarea remedială digitalizată a îmbunătățit competențele elevilor cu rezultate slabe.

### Bibliografie

1. DICTIONARY, Remedial education definition, Disponibil : <https://www.lawinsider.com/dictionary/remedial-education?cursor=C18SWWoVc35sYXdpbNpZGVyY29udHJhY3RzcjsLEhpEZWZpbml0aW9uU25pcHBldEddy3VwX3YzNSIbcmVtZWRpYWwtZWRIY2F0aW9uIzAwMDAwMDBhDKIBAmVuGAAgAA%3D%3D>
2. FLUERAȘ V. *Gândirea laterală și scrisul creative, în Casa Cărții de Știință*, 2008, p. 28, ISBN 978-973-133-229-1.
3. GHID DE EDUCAȚIE REMEDIALĂ ÎN COMUNITĂȚI CU GRUPURI VULNERABILE, p. 14, Disponibil: <http://www.glep.usv.ro/pdf/A2%20Ghid%20educatie%20remediala.pdf>

4. HUANG, P.C., *Making English remedial remedial instruction work for low-achieving students. An empirical study*, 2010. disponibil: [www.lhu.edu.tw/m/oa/synthetic/publish/29/12%2](http://www.lhu.edu.tw/m/oa/synthetic/publish/29/12%2)
5. IONESCU, M. CHIȘ, V., *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992.
6. IUCU, ROMIȚĂ, *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iași, 2000.
7. JIGĂU M. *Consiliere și orientare – ghid*, București, 2000.
8. MUNENE, J. N., PETER, K.R., & NJOKA., *Influence of remedial program on academic performance of pupils in Public Primary Schools in Nyahururu district, Kenya. Journal of Research & Method in Education*, 2017. 5(2), 45-50. doi:10.9790/7388-0705024550.
9. SELVARAJAN, P., & VASANTHAGUMAR, T., *The impact of remedial teaching on improving the competencies of the low achiever. International journal of social science & interdisciplinary research*, 2012, 1(9), 49-58.

**SECȚIA II**  
**DIDACTICA ȘTIINȚELOR**

# INTEGRATING CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING STRATEGIES: ENHANCING ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN A MULTICULTURAL CLASSROOM ENVIRONMENT

## INTEGRAREA STRATEGIILOR DE PREDARE ADAPTATE LA CULTURĂ: ÎMBUNĂTĂȚIREA ÎNVĂȚĂRII LIMBII ENGLEZE ÎNTR-UN MEDIU DE CLASĂ MULTICULTURAL

**Oxana GOLUBOVSKI**, PhD, associate professor,  
SPU „Ion Creanga” of Chisinau,  
[ORCID: 0000-0003-4759-171X](https://orcid.org/0000-0003-4759-171X)  
[golubovschi.oxana@upsc.md](mailto:golubovschi.oxana@upsc.md)

**Robert ECKHART**,  
Fulbright Scholar, SPU „Ion Creanga” of Chisinau,  
[ORCID: 0000-0003-3997-0728](https://orcid.org/0000-0003-3997-0728)  
[bobeckhart@gmail.com](mailto:bobeckhart@gmail.com)

CZU: 37.026:811.111      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p181-188

### Rezumat

Acest articol analizează sarcina imperativă de integrare a strategiilor de predare pentru a ridica nivelul de învățare a limbii engleze în clasele cultural diverse. Acesta subliniază importanța spațiilor de învățare incluzive care promovează un sentiment de valoare, respect și acceptare pentru elevii care învață limba engleză. Scopul principal este de a crea un mediu în care diversitatea culturală este celebrată, barierele lingvistice sunt abordate în mod eficient, iar fiecare elev, indiferent de mediul său lingvistic și cultural, poate să se implice activ și să exceleze din punct de vedere academic și social. Predarea prin cultură ocupă un loc central, subliniind rolul său în recunoașterea și valorizarea backgroundului cultural al elevilor. Lucrarea subliniază rolul esențial al educatorilor în modificarea lecțiilor pentru a include elemente din trecutul cultural al elevilor, făcând experiența de învățare mai semnificativă și mai ușor de asimilat pentru elevii ce studiază limba engleză. Sunt prezentate strategii specifice, cum ar fi activități în perechi și în grup, centre de sprijin lingvistic, materiale vizuale și valorificarea diversității culturale. Pentru a aborda provocările cu care se confruntă elevii în medii multicultural, articolul pledează pentru un sprijin adaptat, inclusiv o instruire lingvistică specifică, practici de predare adaptate la cultura, accesul la resurse și formarea profesorilor. Recunoscând și abordând aceste provocări, educatorii pot asigura integrarea cu succes a elevilor în mediul academic și social a clasei, promovând o educație pozitivă de sprijin.

**Cuvinte-cheie:** Elevii care învață limba engleză, predare adaptată la cultură (CRT), strategie, medii de învățare, predarea limbilor străine.

The main topic of the article, highlights the focus on integrating culturally responsive teaching strategies to enhance English language learning in diverse classrooms. Inclusive learning spaces aim to provide an atmosphere where ELLs feel valued, respected, and accepted, allowing them to participate actively and thrive both academically and socially. The objective is to create an environment where cultural diversity is celebrated, language barriers are addressed effectively, and every student, regardless of their linguistic and cultural background, can engage in the learning process with confidence and success. The focus is on fostering a sense of belongingness and ensuring that ELLs have equal opportunities to excel academically while embracing their cultural identity [7].

Culturally Responsive Teaching refers to a teaching approach that recognizes and values the cultural backgrounds of students. It involves integrating students' cultural references and experiences into the learning process to make education more relevant and effective for diverse student populations. Some highlights that can be mentioned to emphasize the importance of Culturally Responsive Teaching (CRT) in multicultural classrooms [8, p.16]:

*Promoting Inclusivity:* CRT fosters an inclusive classroom environment where students from diverse cultural backgrounds feel valued and respected. It recognizes and celebrates the uniqueness of each culture, promoting a sense of belonging among students.

*Enhancing Student Engagement:* By incorporating students' cultural references, experiences, and perspectives into the curriculum, CRT makes learning more relevant and engaging for students. When students see their cultures reflected in the classroom, they are more likely to actively participate and engage in the learning process.

*Cultural Sensitivity:* CRT encourages educators to be culturally sensitive and aware of the cultural norms, traditions, and values of their students. This awareness helps in avoiding cultural misunderstandings and ensures that teaching methods are respectful of diverse cultural backgrounds.

*Effective Communication:* Culturally responsive teaching strategies enhance communication between teachers and students. When educators understand the cultural context of their students, they can communicate more effectively, building trust and rapport in the classroom.

*Academic Achievement:* Research has shown that CRT positively impacts academic achievement, especially among students from minority and marginalized communities. When students feel culturally validated, they are more likely to excel academically and develop a positive attitude towards learning.

*Preparing Students for a Global Society:* In today's interconnected world, cultural competence is a valuable skill. CRT equips students with the knowledge and understanding of different cultures, preparing them to thrive in a global society where cross-cultural communication and collaboration are essential.

*Reducing Stereotyping and Bias:* CRT challenges stereotypes and biases by promoting a more accurate understanding of various cultures. It helps in breaking down misconceptions and prejudices, fostering a more respectful and tolerant classroom environment.

*Culturally Relevant Curriculum:* CRT encourages the development of a curriculum that reflects the diverse cultural heritage of students. This not only engages students but also validates their identities, creating a positive and empowering learning experience.

*Building Empathy and Respect:* By learning about different cultures, students develop empathy and respect for others' perspectives and experiences. This understanding promotes a harmonious classroom atmosphere where students appreciate diversity and learn from one another.

*Preventing Cultural Dissonance:* CRT helps in preventing cultural dissonance, where students might feel a disconnect between their home culture and the school environment. By bridging the gap between home culture and school culture, CRT ensures that students can navigate both worlds comfortably.

These highlights demonstrate the multifaceted benefits of integrating CRT in multicultural classrooms, emphasizing its role in creating a positive, engaging, and supportive learning environment for all students [1]. The importance of English language learning in diverse classrooms, emphasizing its role in fostering communication, understanding, and academic success among students from various cultural backgrounds.

Here is an overview of Culturally Responsive Teaching (CRT) strategies, highlighting the importance of incorporating culturally relevant curriculum materials, integrating students'

cultural experiences into lessons, and fostering culturally sensitive classroom interactions [6, p.36].

Culturally Responsive Teaching (CRT) is an approach that recognizes the importance of integrating students' cultural backgrounds into the learning process. It aims to create an inclusive and supportive classroom environment where all students, regardless of their cultural heritage, feel valued and engaged. Several key strategies are employed in CRT [6, p.37]:

*Incorporating Culturally Relevant Curriculum Materials:*

- Selection of Texts and Resources: Teachers choose textbooks, literature, and learning materials that reflect the diversity of cultures present in the classroom. These materials should include authors, characters, and stories from various cultural backgrounds.
- Multicultural Literature: Introducing students to literature from different cultures fosters empathy and understanding. Reading stories from diverse perspectives helps students appreciate the richness of different cultures and promotes a sense of inclusivity.

*Integrating Students' Cultural Experiences into Lessons:*

- Cultural Connections: Teachers encourage students to share their cultural traditions, customs, and experiences. Integrating students' personal narratives into lessons validates their identities and creates a sense of belonging.
- Cultural Show and Tell: Allowing students to bring in artifacts, clothing, or food items from their cultures promotes cultural exchange and understanding. It enables students to learn from one another and appreciate the diversity within the classroom.

*Fostering Culturally Sensitive Classroom Interactions:*

- Respectful Language Use: Teachers model and promote the use of respectful and inclusive language. They avoid stereotypes and derogatory terms, ensuring a positive and respectful atmosphere in the classroom.
- Cultural Celebrations: Acknowledging and celebrating cultural holidays and events from various backgrounds helps students feel valued. Teachers can incorporate culturally significant celebrations into the curriculum, fostering a sense of pride and understanding.

*Differentiating Instruction:*

- Varied Learning Styles: Recognizing that students from different cultures may have varied learning styles, CRT involves using diverse teaching methods, such as visual aids, hands-on activities, and collaborative learning, to cater to different learning preferences.
- Flexible Assessment Strategies: CRT recognizes that traditional assessment methods might not accurately capture the abilities of all students. Teachers employ varied assessment strategies, such as project-based assessments, oral presentations, and creative assignments, allowing students to demonstrate their understanding in multiple ways.

*Building Cultural Awareness and Sensitivity Among Educators:*

- Professional Development: Educators engage in professional development programs focused on cultural competence. Training sessions provide teachers with the knowledge and skills to create culturally responsive classrooms and address the diverse needs of their students.
  - Reflective Practice: Teachers engage in self-reflection, examining their own cultural biases and assumptions. This introspection helps educators become more aware of their perspectives, enabling them to approach teaching with cultural sensitivity.

By incorporating these strategies, culturally responsive teaching creates an inclusive and supportive learning environment where students' cultural backgrounds are valued, leading to enhanced engagement, understanding, and academic success among all learners.

Educators **MUST** be aware of their own cultural biases and developing cultural sensitivity to effectively implement culturally responsive teaching practices. Explain how educators can modify lessons to include elements from students' cultural backgrounds, making the learning experience more meaningful and relatable for ELLs. Modifying lessons to include elements from students' cultural backgrounds is a fundamental aspect of Culturally Responsive Teaching (CRT).

Some specific strategies that create an inclusive environment where English Language Learners (ELLs) feel valued, respected, and included in classroom activities and discussions [7]:

*Structured Pair and Group Activities:* Organize activities that promote collaboration and interaction among students. Pair ELLs with proficient English speakers, allowing them to learn from their peers and participate actively in discussions.

*Language Support Centers:* Set up language support centers in the classroom equipped with bilingual dictionaries, visual aids, and language learning materials. ELLs can use these resources to enhance their language skills and participate confidently.

*Visual Supports:* Use visual aids, charts, and graphic organizers to supplement verbal instructions. Visual cues help ELLs understand complex concepts and instructions, ensuring they are included in classroom discussions and activities.

*Modified Assignments:* Provide modified assignments that align with ELLs' language proficiency levels. Adjust the complexity of tasks, allowing ELLs to engage meaningfully without feeling overwhelmed.

*Peer Tutoring:* Implement peer tutoring programs where proficient English speakers assist ELLs with their schoolwork. Peer tutoring promotes peer relationships and provides additional language support.

*Culturally Relevant Materials:* Integrate culturally relevant materials, literature, and examples into lessons. ELLs feel more engaged and included when they can relate to the content, fostering a sense of belonging.

*Flexible Seating Arrangements:* Arrange classroom seating to facilitate communication and interaction. Use a circle or U-shaped seating arrangement, enabling students to see each other during discussions and group activities.

*Encouraging Home Language Use:* Respect and encourage the use of students' home languages. Allowing ELLs to communicate in their native language, especially during brainstorming sessions, helps them express their ideas more effectively.

*Regular Check-ins:* Schedule regular one-on-one or small group check-ins with ELLs. Use this time to discuss their progress, address concerns, and provide additional support, making them feel valued and supported.

*Scaffolded Instruction:* Provide scaffolded instruction, breaking down complex tasks into manageable steps. This approach supports ELLs' comprehension and participation, ensuring they can actively engage in classroom activities.



*Celebrating Diversity:* Organize cultural awareness events, celebrations, or themed days that allow students to showcase their cultures. Celebrating diversity promotes understanding and acceptance, creating an inclusive atmosphere.

*Interactive Learning Games:* Incorporate interactive learning games and activities that encourage participation. Games like jeopardy, board games, and interactive quizzes engage ELLs while enhancing their language skills.

*Clear and Simple Language:* Use clear and straightforward language when giving instructions. Avoid jargon and complex sentences, ensuring that all students, including ELLs, can follow instructions and actively participate.

*Positive Reinforcement:* Provide positive reinforcement and praise for ELLs' contributions. Recognizing their efforts and achievements boosts their confidence and encourages active participation in classroom activities and discussions.

*Collaborative Projects:* Assign collaborative projects that require teamwork and cooperation. ELLs can contribute their unique perspectives, skills, and experiences, fostering a sense of pride and accomplishment within the group.

Implementing these strategies creates an inclusive and supportive learning environment where ELLs feel valued, respected, and fully included in classroom activities and discussions.

Language development occurs in several stages, including *listening, speaking, reading, and writing*. Educators play a crucial role in supporting English Language Learners (ELLs) at each stage of their language development. Here's how educators can provide support at each stage [7, p.73]:

#### Listening:

*Stage Description:* In the listening stage, ELLs focus on understanding spoken language, including sounds, words, phrases, and basic instructions.

#### *Educator Support:*

**Clear Pronunciation:** Educators should articulate words clearly and use simple sentence structures to enhance comprehension.

**Visual Aids:** Incorporate visual aids, gestures, and body language to reinforce verbal instructions, making it easier for ELLs to grasp concepts.

**Listening Activities:** Engage ELLs in listening activities such as audiobooks, podcasts, and songs. Encourage active listening through comprehension questions and discussions related to the audio content.

#### Speaking:

*Stage Description:* In the speaking stage, ELLs begin to produce spoken language, starting with basic words and phrases and gradually progressing to more complex sentences.

#### *Educator Support:*

**Encouraging Participation:** Create a supportive environment where ELLs feel comfortable speaking. Encourage them to share their thoughts, ideas, and experiences.

**Modeling:** Teachers should model correct pronunciation, intonation, and sentence structures. Encourage imitation and repetition to help ELLs practice speaking skills.

**Interactive Activities:** Plan interactive activities such as role-playing, discussions, and group conversations. These activities provide opportunities for ELLs to practice speaking in context.

#### Reading:

*Stage Description:* The reading stage involves recognizing and understanding written words, sentences, and texts. ELLs begin with basic vocabulary and progress to more complex reading materials.

*Educator Support:*

**Phonics Instruction:** Teach phonics and letter-sound relationships to help ELLs decode words. Focus on common phonetic patterns and provide practice with reading simple words.

**Vocabulary Building:** Introduce ELLs to a variety of vocabulary words. Use picture books, context clues, and word games to expand their vocabulary and enhance reading comprehension.

**Guided Reading:** Conduct guided reading sessions where educators work closely with small groups of ELLs. Provide support, ask questions, and discuss the reading material to improve comprehension skills.

*Writing:*

*Stage Description:* In the writing stage, ELLs start by forming letters and basic sentences, progressing to more complex writing tasks such as paragraphs and essays.

*Educator Support:*

**Handwriting Practice:** Offer handwriting practice to help ELLs develop fine motor skills and write legibly. Provide guidance on letter formation and spacing.

**Modeling Writing:** Model the writing process by demonstrating how to brainstorm ideas, organize thoughts, and revise writing. Provide templates and examples to support ELLs in structuring their writing.

**Feedback and Revision:** Provide constructive feedback on ELLs' writing assignments. Encourage them to revise their work, focusing on grammar, vocabulary, and organization. Offer praise for their efforts and improvements.

The use of educational apps, online resources, and multimedia tools that support language learning, providing interactive and engaging experiences for ELLs. There are numerous interactive language learning apps and online platforms designed to help English Language Learners (ELLs) improve their language skills. Here are some examples, along with their features and benefits [5, p.55]:

**\*\*1. Duolingo:**

**Features:** Duolingo offers interactive lessons and exercises in various languages, including English. It covers speaking, listening, reading, and writing skills. The app uses gamification elements, such as rewards and progress tracking, to keep learners engaged.

**Benefits:** Duolingo provides bite-sized lessons suitable for learners of different proficiency levels. It offers a user-friendly interface and is accessible on various devices, making it convenient for ELLs to practice English anytime, anywhere [5, p.56].

**\*\*2. Rosetta Stone:**

**Features:** Rosetta Stone offers immersive language learning experiences through interactive lessons, pronunciation practice, and real-life scenarios. It focuses on building conversational skills and language fluency.

**Benefits:** Rosetta Stone emphasizes language immersion, helping ELLs develop natural speaking and listening abilities. The platform provides personalized feedback and progress tracking, enabling learners to monitor their improvement over time.

**\*\*3. Babbel:**

Features: Babbel offers interactive lessons, grammar explanations, vocabulary exercises, and speech recognition technology. It emphasizes real-life conversations and cultural insights to enhance language learning.

Benefits: Babbel provides practical language skills that ELLs can apply in everyday situations. It offers structured courses tailored to learners' needs, enabling them to focus on specific topics and areas of language proficiency.

**\*\*4. *Busuu*:**

Features: Busuu offers language courses, interactive exercises, and personalized study plans. It includes speaking and writing practice, along with grammar and vocabulary lessons. The app also provides feedback from native speakers.

Benefits: Busuu offers a social learning aspect, allowing ELLs to interact with native speakers and receive feedback on their speaking and writing skills. The platform offers a well-rounded language learning experience with a focus on communication.

**\*\*5. *BBC Learning English*:**

Features: BBC Learning English provides videos, audio lessons, quizzes, and vocabulary exercises. It covers various language skills, including listening, speaking, reading, and writing. The platform offers news-based lessons and cultural insights.

Benefits: BBC Learning English offers authentic content from the BBC, making language learning relevant and engaging for ELLs. The platform covers a wide range of topics and provides resources suitable for learners at different proficiency levels.

**\*\*6. *HelloTalk*:**

Features: HelloTalk is a language exchange app that connects ELLs with native English speakers for language practice through text, voice messages, and video calls. It includes language correction and translation features.

Benefits: HelloTalk provides real-life language practice by connecting ELLs with native speakers for meaningful conversations. It offers a supportive community where learners can ask questions, receive feedback, and improve their language skills through authentic interactions.

These interactive language learning apps and platforms offer diverse features and benefits, catering to the needs of English Language Learners. ELLs can choose the platform that aligns with their learning preferences and goals, allowing them to enhance their language skills effectively and efficiently.

Several key points were discussed, highlighting the importance of integrating culturally responsive teaching strategies to enhance English language learning in multicultural classrooms. The challenges faced by English Language Learners (ELLs) in multicultural settings are diverse and can significantly impact their educational experience. It's essential to outline these challenges and emphasize the need for tailored support to address them effectively. Addressing the challenges faced by English Language Learners (ELLs) in multicultural settings requires tailored support, including targeted language instruction, culturally responsive teaching practices, access to resources, and teacher training. By recognizing these challenges and implementing appropriate interventions, educators can help ELLs overcome obstacles, ensuring their successful integration into the academic and social fabric of the classroom.

In summary, integrating culturally responsive teaching strategies in multicultural classrooms is essential for creating inclusive learning spaces where ELLs can thrive. By

recognizing cultural diversity, understanding the challenges faced by ELLs, and implementing tailored support and inclusive teaching methods, educators can enhance English language learning outcomes and promote a positive and supportive educational environment for all students.

### **Bibliografie**

1. GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0807750780
2. LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. John Wiley & Sons, 1994. 196 p. ISBN-1-55542-668-9
3. VILLEGAS, A. M., & LUCAS, T. *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum*. Journal of Teacher Education, 2002, 53(1), 20-32
4. BANKS, J. A., & BANKS, C. A. M. *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons, 2010. 325 p. ISBN: 978-1-119-23874-4
5. HOLLINS, E. R. *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 176 p. ISBN-0-8058-2265-8
6. NIETO, S. *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002. 246 p. ISBN 9781138206151
7. IRVINE, J. J., & ARMENTO, B. J. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. McGraw-Hill, 2001. ISBN 978-0072408874
8. HOWARD, T. C. *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Teachers College Press, 2018. 208 p. ISBN-0-8077-5072-7
9. LEE, C. D. *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. Teachers College Press, 2007. ISBN - 978-0807747483
10. NIETO, S., & BODE, P. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson, 2012. ISBN 978-0134047232

# ASIGURAREA CONTINUITĂȚII ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE INVESTIGARE LA STUDIUL ȘTIINTELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL

Viorel BOCANCEA, dr., conf.univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

[bocancea.viorel@upsc.md](mailto:bocancea.viorel@upsc.md)

ORCID: 0000-0002-7055-678X

CZU: 373.2/3.016:5

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p189-193

## Abstract

This article analyzes the formation of investigative competence in the study of sciences in primary and secondary education. For the subjects in the Mathematics and Science curriculum area, the competence of scientific investigation is common. The level of investigation competence training is influenced not only by the number of activities, but also by their content and how the continuity of this process is ensured. The analysis of the activities in the school textbooks reveals the fact that some skills necessary for the formation of this competence are not given due attention.

**Keywords:** *scholastic competence, investigation, experimental activities.*

Principiul continuității și sistematizării se referă la conținutul disciplinelor de învățământ, care trebuie să fie structurat în conformitate cu anumite cerințe: ordonat din punct de vedere logic, științific, psihopedagogic și integrat într-un sistem. Respectarea acestui principiu poate ameliora procesul de formare a competențelor specifice disciplinelor școlare. Pentru disciplinele din aria curriculară Matematica și Științe competența de investigare științifică este comună. Aceasta se regăsește sub diferite formulări la disciplinele Științe, Geografie, Fizică, Biologie și Chimie. Prezintă interes în ce măsură se respectă principiul continuității și sistematizării la formarea și dezvoltarea acestei competențe în învățământul primar și gimnazial.

## 1. Investigarea – competență specifică la studiul științelor în învățământul primar și gimnazial

Competențele în domeniul științelor naturii se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând cunoștințele și metodologia specifică științelor, inclusiv observarea și experimentul, pentru a constata fapte și pentru a trage concluzii argumentate. Acestea reprezintă elementele procesului de investigare. Din aceste considerente, este oportun să analizăm contribuția fiecărei discipline școlare la formarea acestei competențe.

### 1.1. Formarea competenței de investigare la Științe

Formarea competențelor în știință demarează în învățământul preșcolar. Deja la vârsta de 5-7 ani elevii sunt antrenați în activități de observare, în mediul înconjurător, a trăsăturilor semantice. În conformitate cu standardul 10 din Curriculumul pentru educație timpurie „Copilul va fi capabil să observe și să descrie caracteristicile lumii vii și ale celei nevăzute” [1, p. 84].

Învățământul primar contribuie la formarea competențelor în știință prin realizarea competențelor specifice disciplinei „Științe”, inclusiv prin competența „Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor” [2, p. 72]. În clasa 5-a se formează competența specifică „Investigarea mediului înconjurător, dovedind interes pentru

aplicarea instrumentelor și metodelor de cercetare corespunzătoare” [3, p. 9]. Numărul activităților ce contribuie la formarea acestor competențe sunt reprezentate în Tab. 1.

**Tabelul 1. Numărul activităților experimentale ce contribuie la formarea competenței de investigare (conform manualelor de științe)**

	Clasa a 2-a [4]	Clasa a 3-a [5]	Clasa a 4-a [6]	Clasa a 5-a [7]
<b>Observări</b>	5	8	3	7
<b>Experimente</b>	3	5	2	7
<b>Total:</b>	8	13	5	14

În tabelul 1 se observă că la studiul disciplinei Științe, pe parcursul a patru ani (clasa a 2- a – a 5-a) elevii vor efectua 40 activități de investigare (23 observări și 17 experimente), majoritatea (28 per ansamblu) fiind realizate în clasa a 3-a și a 5-a. În clasa a 5-a elevii realizează primul experiment în conformitate cu algoritmul propus.

### 1.2. Formarea competenței de investigare la Geografie

La gimnaziu elevii încep studiul geografiei în clasa a 5-a. Curriculumul acestei discipline stipulează formarea competenței specifice „Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții” [8, p. 9]. Activitățile recomandate la formarea acestei competențe specifice geografiei sunt diverse (explicarea și descrierea fenomenelor și proceselor geografice și a unor caracteristici ale elementelor, formularea concluziilor etc.). Analizând manualele de geografie (clasa a 5-a [9], a 6-a [10] a 7-a [11] a 8-a [12] a 9-a [13]), observăm un număr mic de observări și activități practice (9 în total), deoarece acestea-s specifice doar geografiei fizice.

### 1.3. Formarea competenței de investigare la Biologie

Biologia se studiază în clasele a 6-a – a 8-a. Printre competențele specifice biologiei se regăsește și competența specifică „Investigarea lumii vii cu ajutorul metodelor și al mijloacelor specifice pentru îmbunătățirea calității vieții și a mediului” [14, p. 7]. Activitățile recomandate sunt diverse: observări, experimente, proiecte STEAM. În Tab. 2 este inclus numărul activităților din manuale ce contribuie la formarea acestei competențe.

**Tabelul 2. Numărul activităților experimentale ce contribuie la formarea competenței de investigare (conform manualelor de biologie)**

	Clasa a 6-a [15]	Clasa a 7-a [16]	Clasa a 8-a [17]
<b>Observări</b>		4	
<b>Experimente</b>	1	1	10
<b>Lucrări de laborator</b>			3
<b>Lucrări practice</b>			8
<b>Total:</b>	1	5	21

Analizând informația din acest tabel, observăm că  $\frac{3}{4}$  din activități se realizează în clasa a 8-a. Predomină experimentele. Primul experiment realizat conform unui plan se realizează în clasa a 7-a, deși astfel de experimente au fost realizate în clasele precedente la științe și la fizică.

### 1.4. Formarea competenței de investigare la Fizică

Curriculumul pentru disciplina Fizica prevede formarea competenței specifice „Investigarea fenomenele fizice simple prin observare și experimentare, manifestând

perseverență și precizie” [18, p. 8]. În Tabelul 3 observăm numărul enorm al activităților experimentale din manuale, destinate formării acestei competențe.

**Tabelul 3. Numărul activităților experimentale ce contribuie la formarea competenței de investigare (conform manualelor de fizică)**

	Clasa a 6-a [19]	Clasa a 7-a [20]	Clasa a 8-a [21]	Clasa a 9-a [22]
<b>Experimente</b>	47	24	26	3
<b>Lucrări de laborator</b>	4	5	15	4
<b>Lucrări practice</b>		1	13	2
<b>Total:</b>	51	30	54	9

Fizica este considerată știință experimentală. La gimnaziu activitățile experimentale au scopul de a motiva elevii în studiul fizicii. Acest fapt explică numărul enorm de activități (144 la număr). În realitate se realizează mai puține din cauza insuficienței de timp și a dotării modeste a laboratoarelor de fizică. Observările sunt incluse în cadrul experimentelor.

### 1.5. Formarea competenței de investigare la Chimie

Capacitatea și disponibilitatea de a explica fenomenele naturale, utilizând observarea și experimentarea este dezvoltată și la studiul chimiei. Printre competențele specifice chimiei, descoperim competența de „investigare experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială” [23, p. 9]. În Tab.4 sunt incluse numărul activităților, care contribuie la formarea acestei competențe.

**Tabelul 4. Numărul activităților experimentale ce contribuie la formarea competenței de investigare (conform manualelor de chimie)**

	Clasa a 6-a [24]	Clasa a 7-a [25]	Clasa a 8-a [26]
<b>Experimente</b>	2	6	
<b>Lucrări de laborator</b>	8	7	10
<b>Lucrări practice</b>	1		3
<b>Total:</b>	11	13	13

Specific pentru activitățile experimentale de la chimie este numărul optimal de lucrări de laborator (25 activități). Numărul experimentelor în manuale este mai mare, însă aceste activități nu sunt numite așa. La activitățile practice deseori se rezolvă probleme experimentale.

La o analiză mai detaliată a conținutului activităților de la aceste discipline, putem constata că acestea conduc la formarea unor abilități necesare pentru formarea competenței de investigare științifică. Printre aceste mai frecvent se întâlnesc următoarele abilități: realizarea montajului experimental și crearea condițiilor necesare, efectuarea măsurătorilor, realizarea observărilor, fixarea (codificarea) rezultatelor măsurătorilor și observărilor, analiza rezultatelor și formularea concluziilor. Mai rar se propune elevilor să clarifice condițiile necesare pentru realizarea experimentului și alcătuirea unui plan al experimentului. Așa abilități importante ca formularea independentă a scopului experimentului sau selectarea utilajului și materialelor necesare practic lipsesc.

### CONCLUZII

În curricula la toate disciplinele ce studiază fenomenele naturii (fizica, chimia, biologia, științele, geografia) este prezentă formarea competenței specifice de investigare, formulată în

funcție de specificul disciplinei. Nivelul de formare a competenței de investigare este influențată nu numai numărul activităților, dar și de conținutul acestora și felul cum este asigurată continuitatea acestui proces. Este binevenită o atenție sporită la formarea la elevi a următoarelor abilități, ca formularea independentă a scopului experimentului, clarificarea condițiilor necesare pentru realizarea experimentului, proiectarea experimentului și selectarea aparatelor și materialelor necesare. Nu se observă o continuitate în formarea abilităților de investigare la trecerea dintr-o clasă în alta și la studiul diferitelor discipline, fapt care influențează negativ nivelul de formare al acestei competențe.

Această lucrare este realizată în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifrul **20.80009.0807.27**, cu suportul financiar oferit de *Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare, Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.*

### Bibliografie

1. Curriculum pentru educație timpurie / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova ; echipa de elab.: Maria Vrânceanu [et al.] ; coord. gen.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu ; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu; contribuții: Valentina Bodrug-Lungu. – Chișinău : Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 128 p.
2. Curriculum național : Învățământul primar / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Mariana Marin [et al.] ; coord.: Angela Cutasevici [et al.] ; experți-coord.: Ludmila Ursu [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 212 p.
3. Științe : Curriculum național : clasa a 5-a : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Stela Gînju (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 36 p.
4. Galben-Panciuc, Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 2-a. Chișinău : Prut Internațional, 2015. – 96 p.
5. Galben-Panciuc, Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 3-a. Chișinău : Prut Internațional, 2016. – 128 p.
6. Galben-Panciuc, Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău : Prut Internațional, 2017. – 120 p.
7. Galben-Panciuc, Z. et al. Științe. Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău : Prut Internațional, 2018. – 96 p.
8. Geografie: Curriculum național : Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Corina Lungu ; grupul de lucru: Elena Beregoi (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 88 p.
9. Râmbu, N. Geografie: Manual pentru cl. a 5-a / Nicolae Râmbu, Petru Prunici, Zinaida Calanda; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău : Lumina, 2015 (F.E.-P. "Tipografia Centrală") – 128 p.
10. Geografia continentelor și oceanelor: Manual pentru clasa a 6-a / Natalia Odoleanu, Larisa Ungurean, Mariana Jioara [et al.]; comisia de evaluare: Vitalie Sochircă [et al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ed. a 2-a. – Chișinău : Arc, 2017 (Combinatul Poligrafic). – 128 p.
11. Geografia continentelor și oceanelor: Manual pentru clasa a 7-a / Natalia Odoleanu, Larisa Ungureanu, Vitalie Sochircă [et al.]; comisia de evaluare: Gheorghe Plămădeală [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – [Chișinău]: Arc, 2018 (Tipogr. „Bons Offices”). – 128 p.
12. Geografia fizică a Republicii Moldova: Man. pentru cl. a 8-a / Vitalie Sochircă, Natalia Odoleanu, Nicolae Boboc, [et. al.]; comisia de evaluare: Anatolie Puțuntică [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2019 (Combinatul Poligr.). – 128 p.



13. Sochircă, V., Mătcu, M. Geografia umană a Republicii Moldova. Manual pentru clasa a IX-a. – Ch.: Arc, 2016. – 168 p.
14. Biologie: Curriculum național : Clasele 6-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Mariana Goraș ; grupul de lucru: Nina Bîrnaz (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 100 p. ISBN 978-9975-3436-3-3.
15. Cozari, T. Biologie: Man. pentru cl. a 6-a / Tudor Cozari; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2017 (Combinatul Poligr.). – 96 p.
16. Bernaz-Sicorschi, N. Biologie: manual pentru clasa a 7-a / Nina Bernaz-Sicorschi, Violeta Copil, Gheorghe Rudic; comisia de evaluare: Stela Arhip [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. – [Chișinău]: Știința, 2020.
17. Duca, M. Biologie: Man. pentru cl. a 8-a / Maria Duca, Lidia Dencicov-Cristea ; comisia de evaluare :Gheorghe Șișcanu, Natalia Curea, Nicolae Moraru ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ch.: Editerra Prim SRL, 2013 (ÎS Editura „Universul”). – 136 p.
18. Fizică: Curriculum național : clasele 6-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgănu ; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală") – 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6.
19. Marinciuc, M. Fizică: Manual pentru cl. a 6-a / Mihai Marinciuc, Mircea Miglei; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2017 (Tipogr. „Balacron” SRL). – 108 p.
20. Fizică: Manual pentru clasa a 7-a / Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Ed. a 5-a, actualizată și compl. – [Chișinău]: Cartier, 2020 (Combinatul Poligrafic). – 144 p.
21. Fizică : Manual pentru clasa a 8-a / Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et al.]; comisia de experți: Sergiu Chiriac [et al.]; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. a 4-a actualizată. – Chișinău : Cartier, 2019 (Tipogr. “Balacron”) – 128 p.
22. Fizică: Manual pentru clasa a 9-a/Ion Botgros, Viorel Bocancea, Vladimir Donici [et. al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. – Ed. a 3-a rev. și adăugită. – Chișinău: Cartier, 2016 (Combinatul Poligrafic). – 112 p.
23. Chimie : Curriculum național : Clasele 7-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Mariana Goraș; grupul de lucru: Elena Mihailov (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 112 p. –ISBN 978-9975-3436-0-2.
24. Dragalina G., Velișco N. Chimie. Manual pentru clasa a 7-a. – Ch.: Arc, 2020. – 128 p.
25. Dragalina G., Velișco N., Kudrițcaia S., Pasecinic B. Chimie. Manual pentru clasa a 8-a. – Ch.: Arc, 2020. – 148 p.
26. Dragalina G., Velișco N., Kudrițcaia S., Pasecinic B. Chimie. Manual pentru clasa a 9-a. – Ch.: Arc, 2016. – 164 p.

# STRATEGII EFICIENTE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL STEAM

## EFFECTIVE STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS IN THE FIELD OF STEAM

**Nadejda CAZACIOC**, cercetător științific, drd

<sup>1</sup>Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC,

<sup>2</sup>LT Ștefan cel Mare și Sfânt Căușeni Taraclia,

[ORCID: 0000-0002-1086-633X](https://orcid.org/0000-0002-1086-633X)

[cazacioc.nadejda@upsc.md](mailto:cazacioc.nadejda@upsc.md)

CZU: 37.025+37.011.31

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p194-199

### Abstract

Through this article, we aim to carefully investigate and highlight key aspects of STEAM teacher training, thus providing a solid foundation for the continued development of this essential component of education. It is essential that we develop a solid knowledge framework to support STEAM education in its continued evolution and to ensure that our students prepare for the future in an effective and innovative way. By addressing these issues, we aim to highlight the importance and complexity of developing the professional skills of STEAM teachers and provide practical guidelines for improving their training for the future formation of successful citizens and innovators.

**Keywords:** professional training, professional skills, STEAM education.

În contextul evoluției rapide a societății contemporane, educația joacă un rol crucial în pregătirea tinerilor pentru a face față cerințelor unei lumi din ce în ce mai complexe și interconectate. În acest sens, educația STEAM a devenit un pilon esențial în dezvoltarea competențelor necesare elevilor pentru a deveni cetățeni activi și inovatori. Menționăm că în acest sens este nevoie de formarea profesională continuă a cadrului didactic în domeniul educației STEAM ceea ce reprezintă un ansamblu de activități și practici educaționale, care vizează planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic pentru amplificarea cunoștințelor, a perfecționării competențelor, a analizei și dezvoltării atitudinilor profesionale, vizând profesionalizarea carierei didactice [1]. Implementarea cu succes a educației STEAM în învățământul preuniversitar depinde în mare măsură de cadrele didactice, care trebuie să aibă cunoștințe solide în domenii diverse și să fie capabile să integreze aceste discipline într-un mod interdisciplinar și inovator unde formarea continuă are ca obiectiv o mai bună adaptare a serviciilor educative la provocările școlii de astăzi [2]. De rând cu valorificarea competențelor cognitive din domeniul disciplinei de predare, sarcinile profesorului STEAM implică activități legate direct de STEAM și competențe digitale [4]. Cu toate acestea, formarea cadrelor didactice în vederea dezvoltării competențelor profesionale necesare pentru implementarea eficientă a conceptului educațional STEAM nu este o sarcină simplă. Acest proces implică provocări semnificative, inclusiv pregătirea metodică adecvată, accesul la resurse și tehnologie, colaborarea interdisciplinară și adaptarea conținutului curricular. De asemenea, este important să subliniem că dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în domeniul STEAM nu reprezintă doar un obiectiv la nivel individual, ci este un element crucial în procesul global de transformare a învățământului. Într-o lume caracterizată de schimbări tehnologice rapide și provocări complexe, educarea elevilor în spiritul STEAM devine un pilon esențial pentru a le dezvolta abilități de gândire critică, rezolvare a problemelor și creativitate. În acest context, identificarea și implementarea strategiilor eficiente pentru dezvoltarea competențelor

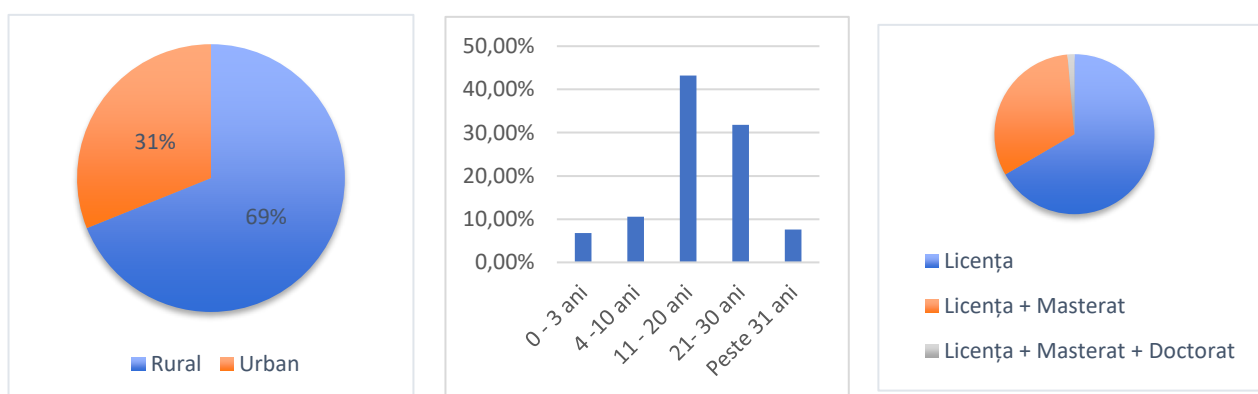
profesionale ale cadrelor didactice devine o prioritate, deoarece aceasta nu doar îmbunătățește calitatea procesului de predare, ci are un impact direct asupra calității educației și, implicit, asupra viitorului societății [3].

### Metode și materiale

În cadrul Centrului de formare continuă a Universității de Stat din Tiraspol în perioadele:

- 27.12.2021 – 20.01.2022
- 04.04.2021 – 20.04.2022
- 01.08.2022 – 17.08.2022

s-a desfășurat cursul de formare profesională continuă „*Abordări STEAM în predarea științelor*” — unde au participat 305 cadre didactice din instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova.



**Figura 1.** Date generale despre profesorii participanți la curs

**Scopul programului** de formare continuă "Abordări STEAM în predarea științelor" constă în promovarea și facilitarea dezvoltării competențelor esențiale pentru cadrele didactice, astfel încât să poată integra cu succes abordările STEAM în procesul de predare a științelor și să-și dezvolte competențe profesionale pentru a se alinia cu inovații educaționale globale.

### Obiectivele programului

- Să dobândească o înțelegere a conceptului STEAM, inclusiv implicațiile asupra dezvoltării cognitive și educației științifice, prin explorarea conexiunilor dintre disciplinele STEM.
- Să demonstreze capacitatea de a integra elementele individuale ale STEAM în programele educaționale tradiționale de științe prin identificarea punctelor de convergență dintre știință și celelalte discipline STEAM.
- Să dezvolte competențe practice în proiectarea și implementarea eficientă a activităților STEAM în cadrul programelor educaționale de științe, utilizând resursele tehnologice disponibile și tehnici pedagogice adecvate.
- Să promoveze colaborarea interdisciplinară între profesori și să creeze o infrastructură educațională care facilitează schimbul de cunoștințe și experiențe între disciplinele STEM și Arte.
- Să dezvolte abilități pentru a evalua în mod obiectiv performanța și progresul elevilor în ceea ce privește competențele STEAM, cu accent pe abordări de evaluare autentică și relevantă.

Programul conține 3 module:

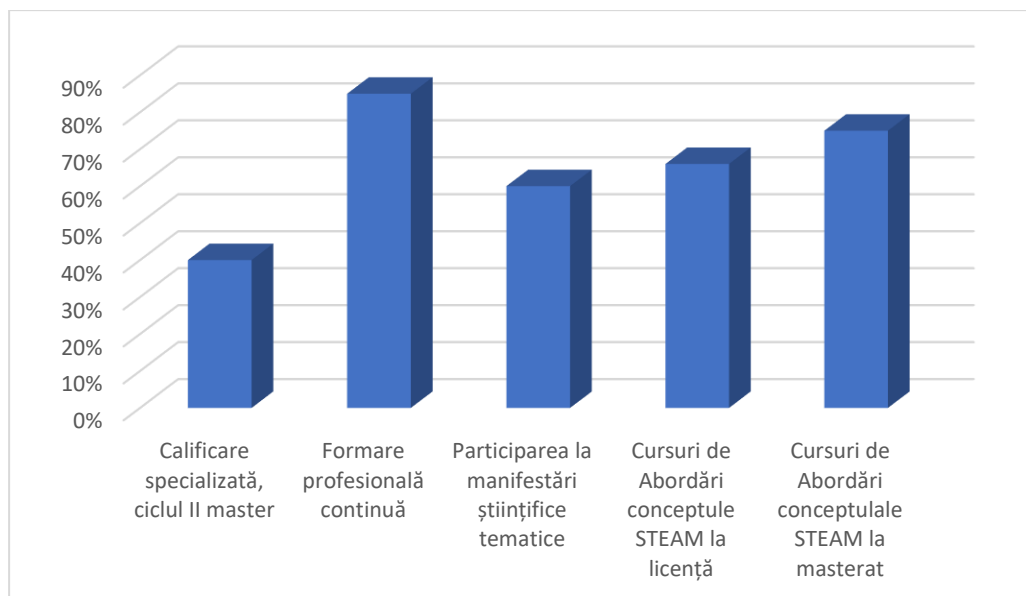
- Fundamentele teoretice STEAM;
- Repere metodologice ale conceptului educațional STEAM;
- Repere practice. Resurse didactice – exemplificarea.

Una din finalitățile cursului de formare continuă a fost: dobândirea unei înțelegeri profunde a conceptelor STEAM și a modului în care acestea se intersectează în educație. Participații la curs vor fi capabili să integreze cu succes componentele STEAM în curriculumul științific existent, promovând astfel o educație mai holistică și creativă. Cursul se concentrează pe dezvoltarea abilităților de proiectare, implementare și evaluare a activităților STEAM în sala de clasă, pentru a stimula gândirea critică și creativitatea elevilor. Iar obiectivul final al cursului este să sprijine dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, pregătindu-le să rămână la curent cu inovațiile educaționale globale.

### **Rezultate obținute**

În cadrul cursului de formare profesională continuă, cadrelor didactice le-au fost propuse 3 chestionare, unul inițial pentru a stabili necesitățile cadrelor didactice în raport cu conceptul educațional STEAM, un alt chestionar oferit la finele cursului pentru a analiza ce au asimilat cadrele didactice, iar cel mai relevant chestionar a fost oferit profesorilor peste 1 an, pentru a elucida impactul cursului asupra dezvoltării profesionale a cadrului didactic.

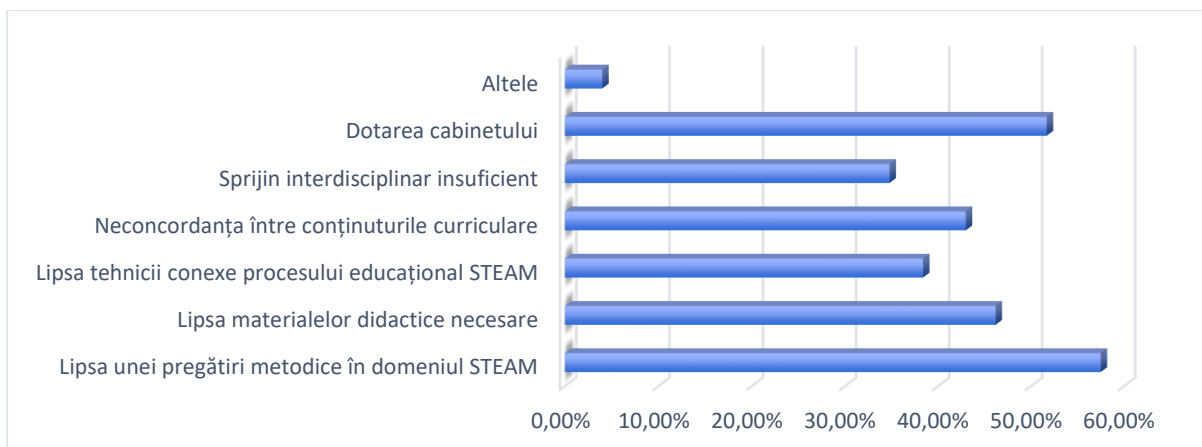
Implementarea corectă a conceptului educațional STEAM necesită pregătire și formare adecvată pentru cadrele didactice. Rezultatele obținute din răspunsurile profesorilor la întrebarea propusă în chestionarul inițial "*Pentru o implementare corectă a educației STEAM în învățământul preuniversitar considerați necesare*" relevă câteva aspecte cheie ale strategiilor eficiente de dezvoltare a competențelor profesionale a cadrelor didactice în domeniul STEAM (Figura 2). În primul rând, *formarea profesională continuă* a fost recunoscută ca fiind esențială de către o majoritate covârșitoare a respondenților (85%), acest lucru subliniază nevoia de a furniza cadrelor didactice oportunități continue de dezvoltare și actualizare a competențelor lor în domeniul STEAM. Formarea continuă le permite să se adapteze la schimbările tehnologice și să înțeleagă noile tendințe în predarea STEM și a artelor. Un alt aspect important este accentul pus pe cursurile de *Abordări conceptuale STEAM la nivel de licență* - 66% și de *masterat* - 75%. Această preferință sugerează că atât profesorii tineri, în etapa de pregătire la facultate, cât și cei cu experiență, consideră că învățarea abordărilor STEAM trebuie să fie o parte integrală a formării lor academice. Acest lucru poate fi crucial pentru a asigura că tinerii specialiști sunt pregătiți din start să integreze conceptul educațional STEAM în curriculumul școlar. O altă opțiune a fost, *participarea la manifestări științifice tematice* pentru care au optat 40% din respondenți motivând că asta este o modalitate importantă de dezvoltare profesională, deoarece oferă cadrelor didactice oportunitatea de a se conecta cu colegi din domeniu, de a împărtăși experiențe și de a obține resurse și cunoștințe noi. Aproximativ 40% dintre cadrele didactice consideră că obținerea unei *calificări specializate în cadrul ciclului II de masterat* este importantă pentru o implementare corectă a educației STEAM. Aceasta sugerează că un nivel mai înalt de calificare academică poate fi benefic, deoarece poate oferi o bază teoretică și practică solidă pentru înțelegerea și implementarea conceptelor STEAM în învățământ.



**Figura 2.** Opinia cadrelor didactice despre strategiile eficiente de dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice în domeniul STEAM

În concluzie, deducem din răspunsurile profesorilor că pentru o implementare corectă a educației STEAM în învățământul preuniversitar, esențială este formarea cadrelor didactice deoarece marea majoritate deja sunt deja specializați în domeniu, și au nevoie doar de calificări suplimentare și schimb de experiență cu colegii în cadrul manifestărilor științifice tematice. Deasemenea profesorii se expun asupra faptului că sunt necesare cursuri de profil la nivel de licență și de masterat, precum și calificarea specializată la masterat. Prin investirea în pregătirea și dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, putem asigura o educație STEAM de calitate care să pregătească elevii pentru provocările secolului XXI.

În chestionarul intermediar care a survenit în urma formării cadrelor didactice am propus profesorilor întrebarea „Care sunt în viziunea lor principalele obstacole în cale implementării conceptului educațional STEAM?” care avea opțiunea de a selecta răspunsuri multiple (Figura 3). Printre obstacolele semnalate de cadrele didactice pentru implementarea conceptului STEAM în învățământ se regăsește și necesitatea pregătirii metodice relevante în domeniul STEAM, disponibilitatea materialelor didactice – 46,20%, dotarea cabinetelor inclusiv dotarea cu tehnologii de ultimă oră, adaptarea conținutului curricular, sprijinul interdisciplinar. În prim plan profesorii au bifat variabila „Lipsa unei pregătiri metodice în domeniul STEAM” - 57,50% fapt care ne indică necesitatea unei pregătiri adecvate a cadrelor didactice în domeniul STEAM, dat fiind faptului că în lipsa cunoștințelor și abilităților metodice corespunzătoare, profesorii întâmpină dificultăți în proiectarea și implementarea demersului didactic axat pe conceptul educațional STEAM în mod eficient. O altă variabilă selectată majoritar de către cadrele didactice a fost „Dotarea cabinetului” - 57,70% deoarece lipsa echipamentelor și resurselor în laboratoare sau săli de clasă este un impediment major în activitățile practice și experimentele necesare pentru educația STEAM, deasemenea pentru profesori impotant în implementarea conceptului educațional STEAM este și „tehnica și echipamentele specifice”, iar lipsa acestora va reduce oportunitatea de a pune în aplicare aceste abordări în sala de clasă. În categoria „Altele” profesorii includ aspecte precum timpul petrecut în afara orelor de curs, lipsa interesului elevilor și lipsa susținerii din partea părinților. Aceste obstacole și provocări identificate sunt argumentate științific în literatura de specialitate și pot fi soluționate prin intermediul unor strategii educaționale și de sprijin adecvate pentru a promova cu succes educația STEAM în învățământul preuniversitar.

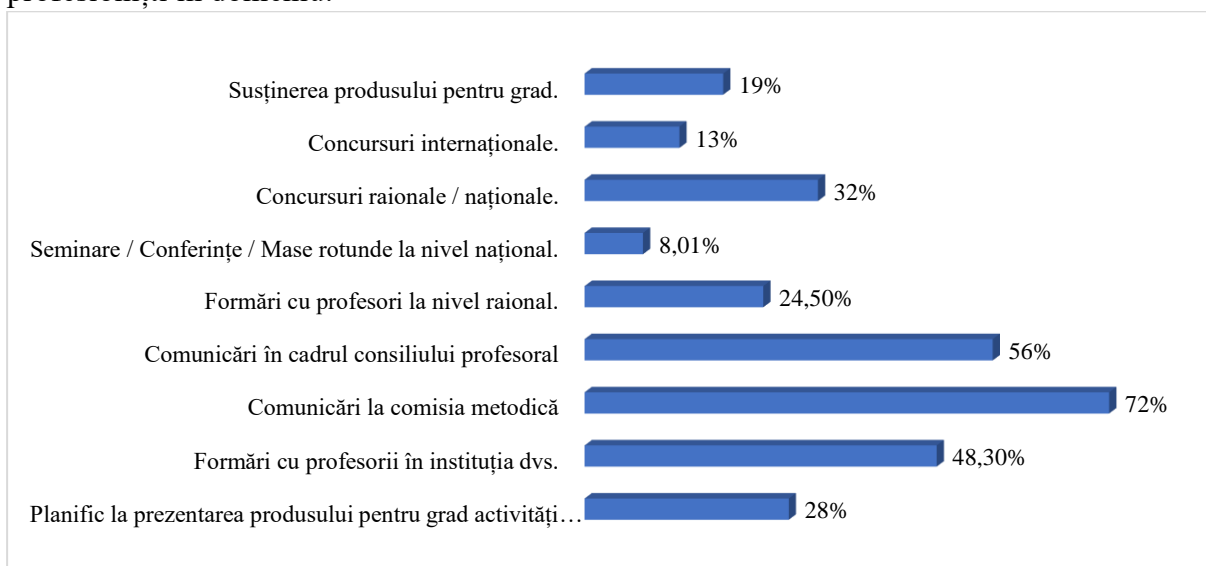


**Figura 3.** Obstacole în implemetarea conceptului educațional STEAM

Pentru a evalua în ce măsură obiectivele inițiale ale cursului de formare continuă au fost atinse și a stabili eficiența lui, după 1 an, de la încheierea acestuia, am propus profesorilor ultimul chestionar care a avut scopul de a oferi o imagine de ansamblu a impactului cursului asupra dezvoltării competențelor profesionale și rezultatelor obținute de către profesori. Una din întrebările chestionarului și-a direcționat forțele pentru a totaliza reușitele profesorilor prin intermediul unor indicatori specifici (Figura 4), precum: participări cu comunicări la nivel local, raional, național la concursuri internaționale și elaborarea produselor STEAM pentru grad. Fiecare dintre acești indicatori reprezintă o componentă importantă a creșterii și dezvoltării profesionale a unui cadru didactic. „Planificarea prezentării produsului STEAM pentru grad”, este variabila cercetării care a adunat 28% din răspunsurile respondenților, și care ne sugerează că cursul a dezvoltat abilități de planificare și implementare a activităților STEAM în procesul de predare. Acest lucru sporind implicarea elevilor și eficiența învățării. Un alt indicator specific a fost, „susținerea produsului pentru grad” ce reprezintă o etapă importantă în avansarea carierei academice și în contribuția la cercetarea și dezvoltarea în domeniul educației a fost identificat la 19% din respondenți. O altă variabilă a fost „formările cu colegii din propria instituție”, care a obținut 48,30%, acest lucru ne vorbește despre faptul că cadrele didactice pot consolida și îmbunătăți învățarea prin colaborare la nivel de colectiv. Acest aspect este crucial pentru dezvoltarea profesională, deoarece învățarea și schimbul de experiențe cu colegii pot contribui la creșterea eficienței în predarea și învățarea elevilor.

„Comunicările la comisia metodică” pentru care au optat 72%, demonstrează preocuparea pentru dezvoltarea programelor școlare și a metodologiilor de predare în instituție. Aceasta reprezintă o oportunitate de a influența în mod pozitiv calitatea educației la nivel instituțional. De asemenea, „comunicarea în cadrul consiliului profesoral” – pentru care au optat 56% ne permite să observăm conectarea cadrelor didactice la procesele decizionale la nivelul instituției, ce contribuie nemijloc la orientarea și îmbunătățirea direcției generale a acesteia și dezvoltarea continuă a profesorilor. „Formările cu profesori la nivel raional” care au fost selectate de către 24,50% din respondenți ne vorbesc despre subliniază importanța învățării și dezvoltării profesionale continue într-un cadru specific regional, cu potențialul de a aborda nevoile și provocările educaționale locale și de a îmbunătăți calitatea învățământului în regiune. O altă opțiune a fost „participarea la evenimentele la nivel național, precum seminare, conferințe și mese rotunde” (8,01%), ne vorbește despre faptul că în cadrul cursului am fosrmat profesori care sunt conectați la tendințele și inovațiile din domeniul educației nu doar la nivel local ci și național. O altă

parte din cadrele didactice participante la curs 32% au optat pentru „participarea la concursuri, fie ele naționale sau internaționale” care vorbește despre profesori ca despre profesioniști în domeniu.



**Figura 4.** Indicii de eficiență și calitate a cursului „Abordări STEAM în predarea științelor”

Fiecare din acești indici de calitate în formarea profesională continuă a cadrelor didactice contribuie la îmbunătățirea calității predării, a colaborării cu colegii și la dezvoltarea abilităților personale în domeniul educației.

### Concluzii

Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în domeniul STEAM reprezintă un pas esențial în transformarea educației la nivel global. Implementarea cu succes a educației STEAM depinde în mare măsură de pregătirea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, și aceasta este esențială pentru asigurarea unei educații de calitate și pregătirea elevilor pentru viitorul lor.

Rezultatele obținute din răspunsurile cadrelor didactice la chestionare arată că formarea profesională continuă este esențială pentru implementarea eficientă a educației STEAM. Participarea la cursurile de Abordări conceptuale STEAM la nivel de licență și masterat este recunoscută ca fiind importantă pentru a oferi o bază solidă în acest domeniu. De asemenea, participarea la manifestări științifice tematice și sprijinul interdisciplinar sunt considerate importante pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Obstacolele identificate de cadrele didactice în calea implementării conceptului STEAM includ lipsa unei pregătiri metodice adecvate, lipsa materialelor didactice, dotarea insuficientă a cabinetelor și lipsa sprijinului interdisciplinar. Aceste obstacole pot fi depășite prin intermediul strategiilor educaționale și a investițiilor în formarea cadrelor didactice.

### Bibliografie

1. AFANAS, A. (2020). Profesionalizarea carierei didactice: repere epistemice. In *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației* (Vol. 7, pp. 13-17).
2. AFANAS, A. (2019). Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale. In *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației* (Vol. 6, pp. 7-10).
3. COJOCARU, V., & COJOCARU, V. G. (2020). Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale.
4. PAVEL, M. ȘI PAVEL, D. (2021). Profilul cadrului didactic STEAM. In *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*. (Vol. 2, pp. 303-308).

## THE TAPESTRY OF DIVERSITY: AN EXPLORATION OF MULTIFACETED IDENTITIES

### TAPISERIA DIVERSITĂȚII: O EXPLORARE A IDENTITĂȚILOR CU MAI MULTE FAȚETE

Lilia HERTA, PhD, Associate Professor,  
UPS "Ion Creanga" from Chisinau  
ORCID: [0000-0001-7976-5556](https://orcid.org/0000-0001-7976-5556)  
[herta.lilia@upsc.md](mailto:herta.lilia@upsc.md)

CZU: 37.061      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p200-204

#### Rezumat

Acest articol explorează imperativul de a construi un mediu de învățare incluziv în cadrul instituțiilor educaționale. Concentrându-se pe trei strategii cheie, acesta examinează implementarea principiilor de Design Universal pentru Învățare (UDL) pentru a crea o atmosferă flexibilă și incluzivă, adaptată diverselor nevoi de învățare. În plus, articolul subliniază importanța stabilirii de programe de susținere între colegi, cu scopul de a încuraja colaborarea între elevi cu abilități diferite. Mai mult, accentuează rolul vital al pledoariei pentru accesibilitate, îndemnând educatori să identifice și elimine barierele fizice și digitale, asigurând acces echitabil pentru elevii cu dizabilități. Prin aceste strategii, articolul susține crearea unui spațiu educațional care nu doar recunoaște, ci și acomodează activ diversele puncte forte și nevoi ale fiecărui elev, promovând un mediu de învățare incluziv care deschide calea către dezvoltarea academică și personală colectivă.

**Cuvinte-cheie:** învățare incluzivă, design universal, susținere între colegi, advocacy pentru accesibilitate, nevoi de învățare diverse, inclusivitate educațională.

In the vast landscape of education, where young minds unfold and futures are shaped, the dynamic interplay of diverse identities forms a tapestry of profound significance. This tapestry, woven with the threads of culture, gender, ability, and socio-economic background, is a reflection of the rich mosaic that is human existence. As we step into the realm of the classroom, we enter a space where the celebration and cultivation of diversity are not just academic ideals but moral imperatives.

Education, with its transformative potential, is the crucible in which the forging of understanding, tolerance, and unity begins. The multifaceted identities that students bring to the classroom are not mere variations; they are the very essence of the human experience. This article embarks on a nuanced exploration, delving into the complexities of ethnocentrism, sexism, ableism, and classism within the educational context. It seeks to unravel the challenges faced by educators, the considerations they must grapple with, and the proactive measures required to foster an environment where the tapestry of diversity is not only acknowledged but intricately woven into the educational fabric.

As we navigate this exploration, it is essential to recognize that diversity extends beyond the visible surface of differences. It encompasses a profound celebration of the unique attributes that shape each individual, fostering an environment where varied perspectives coalesce into a harmonious symphony of collective learning. Within the intricate dance of cultural nuances, gender dynamics, and socio-economic backgrounds, educators find themselves at the forefront of shaping not just informed minds, but compassionate and globally conscious citizens. The challenges encapsulated within the embrace of diversity are multifaceted, mirroring the very complexities they seek to address. From ethnocentrism's subtle biases to the deep-seated roots of sexism, the intricate dance between ableism and inclusivity, and the pervasive specter of classism, each presents a unique set of hurdles within the educational landscape. Teachers



are tasked not only with imparting knowledge but with navigating these intricacies, becoming stewards of an inclusive environment that nurtures the potential within every student.

This exploration is not merely an academic exercise but a call to action. The educational journey, when fortified by an understanding of diversity, becomes a transformative force that extends beyond the classroom walls. The tapestry of identities within educational settings is a living testament to the kaleidoscopic nature of the human experience. It is an invitation to educators, policymakers, and society at large to engage in a collective dialogue about the kind of future we wish to cultivate—one that recognizes, values, and uplifts the diversity that defines us all.

Diversity, the vibrant thread woven into the fabric of our collective identity, extends far beyond the visible spectrum. It is a celebration of unique attributes that shape each individual, enriching the collective human experience. Within the realm of education, however, the intricate dance of diverse backgrounds, learning styles, and abilities often poses challenges for educators. The clash of cultures and the need for inclusivity require teachers to confront their own biases continually. In this exploration, we delve into the complexities of diversity, ethnocentrism, sexism, ableism, and classism, shedding light on the challenges faced by educators and offering strategies to foster an inclusive learning environment.

### **1. Diversity**

In the rich tapestry of education, classrooms represent microcosms of a global mosaic, offering both opportunities and challenges for educators. Cultural diversity, a driving force within these spaces, demands proactive measures to create an inclusive and harmonious learning environment.

To address the nuances of cultural diversity, teachers are encouraged to embark on a journey of continuous learning:

**1. Cultural Competence Training:** Engage in ongoing cultural competence training to deepen understanding and foster respect for diverse backgrounds. This training equips educators with the tools needed to navigate the intricate dynamics of a multicultural classroom.

**2. Inclusive Curricula:** Develop curricula that transcend cultural boundaries, reflecting diverse perspectives, histories, and cultures. The goal is to create a learning environment where students from various backgrounds see themselves represented in the educational materials, fostering a sense of belonging and connection.

**3. Promoting Inclusive Language:** Foster an inclusive atmosphere by actively promoting the use of language that embraces various identities and experiences. In doing so, educators contribute to the creation of a space where every student feels acknowledged and respected for their individuality [7, p.56].

In the quest to navigate cultural diversity, teachers play a pivotal role in fostering open communication within the classroom. This involves creating a safe space where students feel comfortable expressing their cultural identities, thereby mitigating the potential for cultural misunderstandings. The challenges further extend to resource allocation, particularly in underfunded schools. Advocating for fair distribution ensures that all students, regardless of background, have access to the necessary educational resources. In this regard, educators draw inspiration from pioneers in the field such as Sonia Nieto and James A. Banks. Nieto emphasizes the importance of inclusive curricula, while Banks advocates for cultural

competence in teaching, providing educators with valuable insights to guide them on their journey [2, p.68].

## **2. Ethnocentrism**

Ethnocentrism, the tendency to interpret the world through one's cultural lens, presents a substantial barrier to cross-cultural understanding. In the educational realm, teachers emerge as cultural mediators, guiding students to broaden their perspectives and dismantle ethnocentrism. The imperative task is to address implicit biases and cultural stereotyping actively, fostering an inclusive atmosphere where every student feels seen and valued.

To effectively counter ethnocentrism, teachers are encouraged to adopt a comprehensive approach:

- 1. Addressing Implicit Biases:** Undertake training to recognize and address implicit biases that may influence cultural perspectives. This self-awareness forms the foundation for creating an inclusive environment that transcends cultural preconceptions.
- 2. Incorporating diverse Literature:** Integrate literature from diverse cultures into the curriculum, providing students with the opportunity to explore perspectives beyond their own. Exposure to a range of voices enriches students' understanding and challenges ethnocentric viewpoints.
- 3. Encouraging Cross-Cultural Communication:** Create opportunities for open discussions that allow students to share their cultural experiences. This initiative not only fosters understanding but also promotes empathy among peers, breaking down barriers created by ethnocentrism.

In this endeavor, educators draw inspiration from the work of scholars who have made significant contributions to understanding and dismantling ethnocentrism:

Renowned for his work on Afrocentrism, Molefi Kete Asante illuminates the path towards understanding diverse cultural perspectives. His emphasis on the importance of embracing different viewpoints becomes a guiding principle for educators aiming to transcend ethnocentric barriers in the classroom [1, p.46].

Beverly Daniel Tatum, a leading researcher in racial identity development, provides invaluable insights into breaking down ethnocentrism. Her work becomes a cornerstone for educators seeking to cultivate a more inclusive educational environment, fostering understanding and appreciation for diverse cultural backgrounds.

By integrating the wisdom of Asante and Tatum into their practices, educators not only gain theoretical foundations but also practical strategies. This amalgamation serves as a powerful catalyst for transformative education, empowering teachers to instill in their students a profound appreciation for the richness of diverse cultural perspectives. Through this cohesive approach, educators contribute to the creation of classrooms that reflect the mosaic of humanity, fostering an environment where every student feels seen, valued, and part of a global community.

## **3. Sexism**

Sexism, deeply embedded in discriminatory gender practices, persists as a formidable challenge within educational settings. In response, teachers assume the role of advocates for equality, actively countering pervasive gender stereotypes. Their commitment involves ensuring equal opportunities for every student, regardless of gender, and addressing biases through education and open dialogue.

Central to dismantling sexism is the critical evaluation and supplementation of educational materials by teachers. This effort aims to promote a more inclusive representation

of gender roles, fostering an environment where all students, irrespective of gender, can actively engage and contribute, thereby breaking down barriers imposed by sexism [5, p.112].

In this realm, educators draw inspiration from the insights of Bell Hooks, known for her feminist scholarship emphasizing the intersectionality of gender, race, and class, and Chimamanda Ngozi Adichie, who advocates for breaking down gender stereotypes through literature, particularly her acclaimed work "We Should All Be Feminists."

In the pursuit of empowering all genders, educators implement practical strategies:

- 1. Gender-Neutral Language:** Encourage the use of gender-neutral language in classrooms, fostering inclusivity and challenging entrenched gender norms.
- 2. Highlight Diver Role Models:** Showcase individuals from diverse genders and backgrounds who have made significant contributions in various fields, providing students with diverse and empowering role models.
- 3. Equal Participation Opportunities:** Create an inclusive environment that actively encourages engagement from all students, irrespective of gender, thus fostering a culture of equality and participation [6, p. 35].

This unified approach, inspired by both scholarly wisdom and practical strategies, positions educators as catalysts for change, contributing to the creation of classrooms where every student, regardless of gender, can thrive and contribute meaningfully to the collective tapestry of humanity.

#### **4. Ableism**

Ableism, the discrimination against individuals with disabilities, demands proactive measures from educators to create an inclusive learning environment. This involves developing accessible curricula and implementing teaching methods that accommodate diverse abilities. Fostering empathy among students is crucial, emphasizing that each person, regardless of ability, brings unique strengths.

Challenges include addressing the lack of accessibility in physical spaces and digital materials. Teachers work to identify and eliminate barriers to ensure equal access for all. Creating awareness of different disabilities is essential, with educators providing education to promote understanding and empathy. In this domain, educators find guidance in the advocacy of individuals such as Temple Grandin, an advocate for individuals with autism offering insights into neurodiversity and education, and Rosemarie Garland-Thomson, known for her work on disability studies, emphasizing the importance of inclusivity in educational settings [4, p.171].

#### **5. Classism**

Classism, the systemic discrimination based on social class, presents a formidable barrier to equal opportunities in education. Teachers, as champions of equity, address this by implementing inclusive teaching practices, advocating for resources that level the playing field, and fostering a culture that values every student's unique contribution.

Challenges include unequal access to resources and the stigmatization of students from lower-income families. Teachers advocate for equitable resource distribution and create an environment that promotes empathy and understanding, discouraging stereotypes related to socio-economic status. In this pursuit, educators find inspiration in the work of Pedro Noguera, a leading researcher on educational equity addressing issues related to poverty and race, and the collective wisdom of those who strive to build a more equitable and inclusive educational landscape.

As educators navigate the multifaceted landscape of diversity, they emerge as architects of inclusive spaces where each student's unique identity is not only acknowledged but celebrated. The challenges posed by cultural misunderstandings, ethnocentrism, sexism, ableism, and classism are met with a commitment to continuous learning and advocacy.

In the tapestry of education, diversity stands as the intricate weave that adds depth and vibrancy to the fabric of learning. As educators strive to embrace and celebrate this diversity, they encounter both challenges and opportunities. Navigating cultural complexities, dismantling ethnocentrism, promoting gender equality, fostering inclusivity for diverse abilities, and addressing socio-economic disparities require ongoing dedication and nuanced strategies [8, p.79].

In meeting these challenges, educators become not only teachers of academic subjects but also architects of a societal shift towards understanding, acceptance, and unity. The journey towards embracing multifaceted identities demands a commitment to ongoing education, introspection, and active advocacy for inclusivity within the educational ecosystem.

Considerations and preventative measures must be embedded into the educational framework. Cultivating cultural competence, promoting diverse literature, and engaging in cross-cultural communication are pivotal steps toward dismantling ethnocentric barriers. Similarly, combatting sexism necessitates challenging gender biases in educational materials, encouraging equal participation, and actively supporting underrepresented groups in STEM fields.

For ableism, creating inclusive learning environments involves not just accessible curricula but also fostering empathy and understanding among students. Finally, addressing classism requires not only advocating for equitable resource distribution but also instilling a growth mindset that empowers students regardless of their socio-economic background.

As we conclude this exploration, educators emerge as transformative figures, weaving a tapestry that reflects the collective strength of diverse identities. The educational journey becomes a shared endeavor, where students learn not only from textbooks but also from the rich experiences of their peers. In the embrace of diversity lies the promise of a future generation prepared not only for academic success but also for a world where understanding, respect, and appreciation for differences serve as guiding principles. The tapestry of education, enriched by the threads of diversity, becomes a testament to the potential for unity in a world that thrives on the uniqueness of every individual.

### References

1. ASANTE, M.K. *The Afrocentric Idea*. Temple University Press, 1998. 288 p. ISBN 978-1566399844.
2. BANKS, J. A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge, 2015. 432 p. ISBN 978-1118131938.
3. GARLAND-THOMSON, R. *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press, 1996. 320 p. ISBN 978-0231104170.
4. GRANDIN, T. *Thinking in Pictures: My Life with Autism*. Vintage, 2006. 270 p. ISBN: 978-0385477929.
5. HOOKS, B. *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism*. Routledge, 2015. 200 p. ISBN 978-1138821514.
6. NGOZI ADICHIE, Ch. *We Should All Be Feminists*. Anchor Books, 2015. 64 p. ISBN 978-1101911176.
7. NIETO, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Pearson, 2011. 242 p. ISBN 978-0132595412.
8. NOGUERA, P. *City Schools and the American Dream: Reclaiming the Promise of Public Education*. Teachers College Press, 2003. 208 p. ISBN 978-0465043996.

# INTEGRAREA EVALUĂRII FORMATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

## INTEGRATION OF FORMATIVE ASSESSMENT OF PRIMARY TEACHING

**Carmen - Paula ANDREI**, doctorand,  
Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0002-6591-6146  
[paulaandrei2006@yahoo.com](mailto:paulaandrei2006@yahoo.com)

CZU: 373.2.026

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p205-208

### Abstract

The present article aims at the role of the formative assessment, as part of the instructive-educational process, supporting pupils in building their learning abilities. The formative assessment offers feedback for adjusting the learning, finds pupils' needs, as they appear and change, contributes to motivation to learn, improves pupils' achievement, sustaining the little pupil's personality development. From a trans curricular perspective, the assessment has to be an interactive process, has to target an active involvement of the pupils, to encourage learning through cooperation, application of diverse methods and approaches on how pupils understand their assignment, and also a support given to little pupils. While the formative assessment facilitates learning and focuses on the teacher's intervention towards the pupils, the forming assessment comes to support the pupil and the initiative appertains, because it reflects his work's results.

**Key-words:** assessment, formative assessment, forming assessment, integration, primary education

Evaluarea formativă privește toate componentele activității didactice: curricula, procesele de instruire, cadrele didactice, resurse. Din perspectivă pedagogică, demersurile evaluative sunt componente ale activității de instruire și educație. Evaluarea specifică se referă la activitatea interactivă de investigare a progresului înregistrat de fiecare elev, în scopul de a i se determina nevoile individuale de învățare, precum și pentru adaptarea metodelor de predare la particularitățile elevului.

În anul 1971, Bloom introduce termenul de evaluare formativă. Conform acestuia, evaluarea trebuie să facă parte permanent din procesul de predare-învățare deoarece putem opera mai ușor intervențiile necesare.

Evaluarea formativă presupune o verificare a progresului înregistrat de școlari pentru a li se stabili nevoile proprii de învățare, ca și pentru adaptarea mijloacelor de predare – învățare la stilul fiecărui elev. Evaluarea formativă identifică dificultățile de învățare, marchează compararea rezultatelor învățării cu obiectivele operaționale ale lecției de predare – învățare – evaluare. Cunoscând stadiul progresului, măsurile ameliorative ne ajută la desfășurarea ulterioară a procesului de instruire și educație. Dezvoltându-se pe terenul inovațiilor în pedagogie, evaluarea formativă ajută la realizarea unor diferențieri în pedagogie care presupun o reglare interactivă: cadrul didactic nu vizează doar rezultatul, ci întregul proces ce ajută la obținerea acestui rezultat [1].

Evaluarea formativă vine în ajutorul școlarii pentru a-și construi abilitățile de *a învăța să învețe* prin:

- participarea lor în înțelegerea informațiilor noi;
- metode și strategii care să ajute la trimiterea informațiilor noi într-o sferă mai largă;
- autoevaluarea și inter-evaluarea rezultatelor muncii vis-à-vis de obiectivele propuse.

Abordarea holistă face referire la **integrarea evaluării formative** în toate etapele de învățare, strângerea de informații despre cum au fost îndeplinite obiectivele (prin teste, itemi cu răspuns scurt, activități de grup etc.), participarea activă a școlarii mici prin autoevaluare, interevaluare, activități de abordare diferențiată, urmate de lecții de verificare concepute pe două niveluri: remediale / de dezvoltare. În cazul abordării transdisciplinare, procesul de

evaluare a fiecărui școlar trebuie să fie activ, interactiv, să verifice dacă fiecare secvență a lecției și-a îndeplinit obiectivele, dar și modalitatea în care actanții învață să învețe.

În continuare, voi enumera câteva **elemente importante ale evaluării formative**:

- elevii să fie implicați activ în cadrul orelor;
- încurajarea privind învățarea prin cooperare;
- ținte bine stabilite pentru fiecare secvență didactică;
- urmărirea progresului;
- metode/procedee diverse;
- varietate de abordări în evaluare;
- sprijin permanent oferit școlărilor mici.

Respectarea acestor elemente oferă încredere în capacitatea elevilor de a-și realiza sarcinile didactice.

Cercetările în domeniu amintesc că metodele de evaluare formativă contribuie la realizarea unui climat necesar egalității în ceea ce privește dezvoltarea personală a școlărilor mici. De asemenea, accentuează asupra îndeplinirii sarcinilor dintr-o secvență de lecție și, nicidecum, crearea unui cadru competițional cu colegii (cine a finalizat primul lucrarea, cine a înregistrat cele mai multe răspunsuri, cea mai frumoasă pictură etc). Elementele care pot determina motivarea elevilor pentru a învăța sunt: încredere în capacitățile proprii, respectul față de propria persoană, abilitățile de autoevaluare a progresului.

Activități interesante ce pot fi utilizate după rezolvarea sarcinilor, având în vedere că învățarea se întrepătrunde cu evaluarea formativă:

- *Fără mâini ridicate* - Pentru a acorda și celor timizi posibilitatea de a se exprima, o primă activitate ar fi *fără mâini ridicate*. De regulă, cei care cunosc răspunsul, ridică mâna, dar, dacă lăsăm timp de gândire copiilor și vor discuta în perechi/grupuri mici, se vor putea exprima și cei mai puțin vocali;
- *Metoda semaforului* pentru înțelegerea unei sarcini noi. Copiii au un set de cartonașe: unul verde pe care îl vor ridica dacă înțeleg informațiile transmise de învățător; unul de culoare galbenă dacă nu sunt siguri și altul roșu pe care să-l folosească atunci când nu înțeleg conținuturile;
- Răspunsul scurt / la minut . Fiecărui copil i se adresează câte o întrebare, iar răspunsurile nu se interpretează, cadrul didactic observând ce moment al lecției ar trebui clarificat.

Caracteristici ale evaluării formative [1] sunt:

- ✓ evaluarea formativă îl ajută pe școlar să învețe: ce învață ? cum învață ? de ce reușește să învețe?
- ✓ permite școlarului să-și corecteze greșelile imediat;
- ✓ oferă un răspuns imediat, permițând reglarea din mers a procesului reglând;
- ✓ crește autoevaluarea;
- ✓ fiecare elev reechilibrează mijloacele cognitive de care dispune pentru a dobândi competența vizată;
- ✓ dacă funcția ei este să îl ajute pe elev să învețe, înseamnă că evaluarea trebuie să explice ce înseamnă învățarea;
- ✓ competențele prevăzute de programa școlară vor fi stimulate prin evaluarea formativă;
- ✓ pe când evaluarea normativă comunică elevului ceea ce și-a însușit, evaluare formativă îl face pe elev actorul principal al învățării [1].

**Avantajele integrării evaluării formative** în cadrul lecțiilor prezintă avantaje atât pentru elevi, cât și pentru profesori.

a) **Avantajele evaluării formative pentru elev:**

- îi oferă o confirmare (feedback) a învățării în mod operativ și frecvent;
- îl ajută să depisteze dificultățile în învățare și să le depășească;
- îi sugerează proceduri de recuperare sau de remediere imediată;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduce spre cele terminale;
- elevul nu este judecat, nu primește note sau calificative, nu este supus clasificării;
- încurajează punerea de întrebări și reflecții;
- motivează și stimulează eforturile de învățare;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

b) **Prin evaluarea formativă profesorul:**

- beneficiază de o conexiune inversă imediată despre relevanța și performanțele demersului său didactic;
- identifică dificultăți, confuzii, greșeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situației;
- oferă elevilor posibilitatea tratării diferențiate [1].

**Limitele evaluării formative:**

- Consumă resurse temporale;
- Reducerea timpului pentru predarea efectivă la clasă;
- Forme subiective ce pot îngreuna validitatea procesului;
- Evaluările formative nu se evaluează, deci, elevii nu sunt motivați să participe la ele, mai ales când sunt necesare note/calificative.

Putem apela la o evaluare formativă la finalul unei activități de învățare, pentru a verifica conținutul acumulat, dar și modalitatea de asimilare. Pentru evaluarea conținutului ar putea propune alte experiențe de învățare, prin formulare de întrebări de nivel superior (analiză, sinteză, evaluare) în scopul evaluării gradului de înțelegere al conținutului, deprinderile de utilizare a conținutului, abilitățile. Sarcinile de lucru ar putea fi: rezolvare de probleme, elaborarea unui eseu structurat sau liber, dezbaterăa unei idei sau a unei situații controversate, care presupune atât cunoașterea conținutului, cât și capacitatea de aplicare, analiză, sinteză și evaluare a elevului [1]. Învățătorul îndrumă copilul pe parcursul învățării, oferă posibilitatea elevului de a se autoevalua, de a reflecta asupra propriei învățări. Astfel, la sfârșitul lecției sau printr-un eseu de 5 minute să poată realiza o fișă de autoevaluare în care să precizeze momentele importante din lecție, metodele / procedeele eficiente sau mai puțin eficiente, aspect interesante / mai puțin interesante din oră. Coroborând toate informațiile, învățătorul își va putea planifica activitățile viitoare astfel încât să răspundă nevoilor elevilor, iar școlarii să-și dezvolte capacitatea de a învăța.

Așadar, **evaluarea formativă** creează lumină asupra procesului de desfășurat în clasă, fiind centrată pe intervenția profesorului către elev. Ea relevă răspunsuri din partea elevului, la intervenția profesorului. Este o evaluare de proces, care trebuie să răspundă următoarelor întrebări: În ce măsură pașii care se fac duc spre scopul propus? Pot fi acești pași accelerați sau nu? Ce schimbări ar trebui introduse pentru a ajunge mai ușor la scop?

**În cazul evaluării formative, elevului îi aparține inițiativa.** Dacă *evaluarea formativă* susține învățarea, iar cadrul didactic îndrumă elevul, în cadrul *evaluării formative* elevul este

cel care are inițiativa de învățare-evaluare. Dascălul îi coordonează evoluția, oferindu-i sprijin și îndrumare. Evaluarea formativă este forma perfectă a evaluării formative; vizează asumarea de către elev a propriei învățări și integrarea datelor furnizate de demersul evaluativ în gestionarea parcursului în învățare. Ideea de bază a evaluării formative este înțelegerea de către elev a rolului reprezentării scopului de atins, convingerea că el însuși poate să regleze neajunsurile în activitatea de învățare, capacitatea de a remedia. Elevului trebuie să îi fie foarte clar ce are de învățat, să conștientizeze traseul pe care îl are de urmat în procesul de învățare și cum anume poate regla. Observabile pot fi comportamentul elevului (performanța) și produsul învățării, ca rezultat al confruntării cu sarcina de rezolvat. Obiectivele învățării presupun o negociere între dascăl și elev, ceea ce constituie o primă condiție pentru creșterea calității învățării. Evaluarea formativă rămâne un element central de învățare în cadrul învățământului primar.

### **Bibliografie**

1. MIHĂESCU, M. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat, Modulul 2 Evaluarea formativă în contextul învățării, 2011;
2. PETRESCU P., POP V., Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare (ghid pentru cadrele didactice). București, 2007, Editura Didactică și Pedagogică. R.A. 48p., ISBN 978-973-30-1950-3. Disponibil la <https://pdfcoffee.com/transdisciplinaritatea-o-noua-abordare-a-situatiilor-de-pdf-free.html>
3. ȘTIRBU M. *Evaluarea formativă – un element central pentru învățare în învățământul primar*. În: Materialele Conferinței „Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării”, Chișinău, 2022, pp.218-223, ISBN 978-9975-46-694-3. Disponibil la [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/176694](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/176694)



# UTILIZAREA METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

## THE USE OF ACTIVE-PARTICIPATIVE METHODS IN THE FRAMEWORK OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

Aura COMORAȘU, Profesor grad didactic I,  
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”, Sascut, Bacău, România,  
[ORCID: 0000-0002-3589-2534](https://orcid.org/0000-0002-3589-2534)  
[auracomorasu@gmail.com](mailto:auracomorasu@gmail.com)

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p209-211

### Abstract

Student-centered learning methods make lessons interesting, help students to make judgments of substance and foundations, support students in understanding the contents to be able to apply them in real life. Among the methods that activate teaching-learning are also those through which students work productively with each other, develop collaboration skills and mutual help. They can have an extraordinary impact on students due to their names, playful character and offer learning alternatives with "plug" for children.

In order to develop critical thinking in students, we must use, above all, some active-participative, creative strategies. These should not be separated from the traditional ones, they mark a higher level in the spiral of modernization of didactic strategies

**Keywords:** methods, active-participative, didactic strategies

Metodele de învățare centrată pe elev fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamente, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală.

Printre metodele care activează predarea-învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare cu „priză” la copii.

În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ-participative, creative. Acestea nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marcând un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice. La clasa a VI-a în cadrul lecției de gramatică, cu tema *Possibilitățile combinatorii ale verbului- Prepoziția* se poate utiliza metoda *Eseul de 5 minute*. Drept obiective operaționale avem ilustrarea rolului prepoziției, ilustrarea tipurilor de prepoziții, argumentarea rolului prepoziției în diferite situații de comunicare.

**Precizări metodologice:** reprezintă o modalitate eficientă cu care se poate încheia o lecție, având drept scop intenția de a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate pe tema lecției, oferindu-i profesorului o imagine mai clară despre ce și-au însușit elevii în urma demersului instructiv-educativ-formativ. Acest eseu presupune două etape: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta. Activitatea este individuală: elevii redactează eseurile. După ce a expirat timpul, profesorul strânge eseurile și se trec în revistă întrebările formulate de elevi.

La clasa a VI-a, într-o lecție de redactarea a compunerii gramaticale cu ajutorul verbului, avem ca obiective operaționale: OC1 - Să precizeze structura compunerii narative; OC2 – Să integreze în compunere diversele noțiuni gramaticale privind verbul; OC3 – Să alcătuiască diverse compuneri narative după cerințele date; OC4 – Să formuleze criteriile de apreciere pentru evaluarea compunerii.

**Precizări metodologice:** reprezintă o metodă des utilizată în orele de limba și literatura română, în etapa constituirii sensului, a evaluării performanțelor, a asigurării retenției și a transferului de cunoștințe.

Metoda își propune pe lângă fixarea deprinderilor ortografice și lărgirea conceptelor lingvistice, să dezvolte imaginația și să ofere elevilor posibilitatea utilizării în mod creator a noțiunilor de limbă învățate. De asemenea această metodă îi oferă profesorului indicii privind nivelul de înțelegere a noțiunilor studiate de elevi, capacitatea acestora de a opera, în contexte variate, cu noțiunile nou învățate.

#### **Sarcini de lucru:**

- ✓ Redatează o compunere gramaticală de 12-15 rânduri, cu titlul *În excursie* în care să utilizezi predicate verbale exprimate prin verbe predicative la diferite moduri, pe care le vei marca apoi prin sublinieri sau alte forme.
- ✓ Redactează o compunere în care să transpună conceptele/ cunoștințele/ regulile lingvistice în texte literare în care devin personaje, stabilind o adevărată rețea semantică și participând la procedeul narativ.

Exemplu: *Alcătuiește o compunere în care să relatezi povestea verbelor;*

- ✓ Scrie un text de 70- 80 de cuvinte cu titlul *Călătorie în lumea verbului*. Utilizează în textul tău numai verbe la timpul trecut – imperfect. Fă schimb de compuneri cu un coleg și rescrie povestea acestuia la timpul viitor.

**Jurnalul cu dublă intrare** se poate utiliza în mod eficient la clasa: a VI-a, în cadrul unei lecții de literatură, având drept temă: *Limbajul expresiv în opera Amintiri din copilărie de I. Creangă*.

Dintre obiectivele operaționale:

OC<sub>1</sub> - Să selecteze din text verbe și expresii populare necunoscute;

OC<sub>2</sub> – Să analizeze limbajul expresiv al operei;

OC<sub>3</sub> – Să ilustreze rolul stilistic al verbului în crearea discursului narativ;

OC<sub>4</sub> – Să explice expresiile populare care conțin diverse verbe;

OC<sub>5</sub> – Să-și argumenteze propria alegere făcută privind textul citit.

**Precizări metodologice:** este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei. Ca să realizeze acest jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. **În partea stângă**, vor nota un pasaj, care să conțină verbe și expresii cu verbe necunoscute, sau mai puțin întâlnite în vorbirea curentă, sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit, pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. **În partea dreaptă**, vor comenta acel pasaj: *de ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească/ Ce întrebare au în legătură cu expresiile din text? Ce i-au determinat să-l noteze? De ce i-a intrigat ca să-l selecteze?*

Pe măsură ce citesc, elevii se operează și notează în jurnal. După ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecție, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu diverse pasaje care conțin expresii verbale, verbe necunoscute, forme inverse verbale.

Metoda este frecvent folosită în orele de lectură, în studiul unui text literar, științific, dar poate fi utilizată și în orele de limbă literară, când se studiază limbajul artistic al unei opere literare. Este utilizată mai ales în etapa de dirijare a învățării, de realizare a feed-back-ului sau chiar de retenție. Este indicat ca, la terminarea lecturii și după completarea jurnalului, elevii să se reunească în grupuri mici, în perechi și să-și împărtășească propriile opinii/ idei.

**Metoda RAI** este utilizată în cadrul orelor de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor referitoare la verb.

Enumerăm câteva obiective operaționale: OC1 – Să formuleze trei întrebări/ răspunsuri despre verb; OC2 – Să exprime clar, corect ideile în legătură cu conținutul lecției.

Precizări metodologice: reprezintă o metodă interactivă de fixare și sistematizare a noțiunilor privind verbul, dar poate fi folosită și într-o oră de evaluare orală, nu doar pentru a nota elevii, ci de a

constata și de a ameliora situația lor la învățatură. Se poate aplica fie la începutul orei, în etapa de reactualizare a cunoștințelor, fie în cea a dirijării învățării sau chiar la finalul orei, în etapa de evaluare sau fixare.

Metoda poartă numele de la inițialele *răspunde, aruncă, interoghează*. Se stabilește subiectul supus interogării – Verbul; elevii sunt așezați în cerc și cel care începe în cerc și cel care începe jocul formulează o întrebare pe care o adresează unui coleg căruia îi pasează mingea; elevul care a primit mingea răspunde, aruncă apoi mingea altui coleg, formulând altă întrebare.

În cazul în care elevul care a primit mingea nu cunoaște răspunsul este eliminat din joc, iar cel care a lansat întrebarea răspunde el la propria întrebare. Dacă nici acest elev nu știe răspunsul, este eliminat din joc. Rămân doar elevii care cunosc și stăpânesc bine conținutul lecției, au atenția distributivă și promptă.

*Exemple:*

- De ce verbul este o parte de vorbire flexibilă?
- De câte feluri este verbul?
- Care sunt categoriile gramaticale ale verbului?
- Câte conjugări are verbul? Care sunt?
- Cum se formează perfectul compus?
- Cum deosebiți condiționalul optativ de forma populară a viitorului indicativ?
- Care sunt modurile nepersonale ale verbului?
- Ce arată predicatul verbal? Dar cel nominal?
- Care sunt valorile morfologice ale verbului a fi?

Pe parcursul orei, elevii sunt încurajați să intre în joc, să participe activ, fiind motivați. Totodată, își exersează abilitățile de comunicare interpersonală, realizează un feed-back rapid, eficient și plăcut. Avantajul folosirii acestei metode în cadrul orelor de limba română constă în descoperirea de către profesor a anumitor lacune în cunoștințele elevilor, pe care le poate recupera prin activități specifice.

Prin urmare, utilizarea metodelor activ-participative joacă un rol esențial în formarea și dezvoltarea competenței de comunicare, promovând învățarea centrată pe elev.

### **Bibliografie**

1. *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasa a VI-a*, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.
2. Coteanu, Ion, *Gramatica de bază a limbii române*, Editura Albatros, București, 1982.
3. Coteanu, Ion, *Gramatică. Stilistică. Compoziție*, Editura Științifică, București, 1990.
4. Creangă, Ion, *Amintiri din copilărie*, Curtea Veche Publishing, București, 2009.
5. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
6. Dănilă, Ioan, *Algoritmii analizei gramaticale*, Editura Egal, Bacău, 2001.
7. Norel, Mariana; Sâmihăian, Florentina, *Didactica limbii și literaturii române 2, Proiectul pentru învățământ rural*, MEC, București, 2001.
8. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.
9. Pavelescu, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Corint, București, 2010.
10. Petronela, Fichioș, Monica, *Ghid metodologic pentru învățământul primar, Limba și literatura română*, Editura Institutul European, Iași, 2017.

## LUCRAREA PRACTICĂ - PRODUS STEAM

### PRACTICAL WORK - STEAM PRODUCT

Eugenia CORCIU, prof. de geografie, gr. did. II

IP Gimnaziul Coropcenii

ORCID:0009-0006-9569-5504

[corciueugenia@gmail.com](mailto:corciueugenia@gmail.com)

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p212-215

#### Abstract

Currently, the knowledge, skills, capacities, values and attitudes necessary for students to ensure personal and social success, as well as successful professional insertion, cannot be fully developed through classical disciplinary curricular approaches. The STEAM concept is obviously oriented towards the training and development of the skills of the learner through didactic activities with a pronounced applied focus and through its recommended approach that knowledge be acquired in parallel with the training of skills to implement said knowledge. The practical works of the STE(A)M projects, consolidate all the methods in the theoretical and practical training of the student. The student has the opportunity to realize the practical value of scientific theory in the realization of these projects.

**Key-words:** practical work, STEAM, activity.

#### Introducere

*Practica* este rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în tehnici, tehnologii, în priceperi și deprinderi de producere a *bunurilor materiale și spirituale* de realizare de servicii etc, care sunt și demersuri de formare și exercitare activă și eficientă a profesiilor [1, p.116]. Prin metoda lucrărilor practice elevii își activează cunoștințe dobândite anterior, învață cunoștințe procedurale, în special tehnici de lucru, prin efectuarea unor activități deja cunoscute, cu scopul de a transforma realitatea. Gama lucrărilor practice este foarte largă, de la simple aplicații practice, la realizarea unor produse cu un anumit grad de creativitate, lucrări care necesită o experiență obținută anterior prin efectuarea unor lucrări asemănătoare. Interesul elevilor în realizarea lucrărilor practice crește când execuția include elemente de problematizare, iar rezultatul se finalizează în produse vizibile (artefacte). Activitățile practice au ca scop dobândirea:

- *cunoștințelor procedurale* („savoir-faire”) (priceperi, deprinderi intelectuale și practice, aplicarea metodelor, procedurilor și tehnicilor, utilizarea instrumentelor și aparatelor), adică *ce va ști să facă elevul* după o secvență de predare/învățare

- *cunoștințelor motorii* (deprinderi motrice), adică *ce va ști să facă elevul* după o secvență de demonstrare efectuată de profesor și exersare săvârșită personal.

- *cunoștințelor atitudinale* („savoir-etre”) (sentimente, atitudini, comportamente), adică *ce va ști să fie elevul* după o secvență de predare/învățare.

- *competențelor*, adică a unui ansamblu de cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și atitudini care sunt activate în planificarea și executarea unei sarcini într-o anumită situație [2].

O competență este capacitatea de a exploata cunoștințele din repertoriul propriu pentru realizarea sarcinii, iar comportamentul observabil este manifestarea externă a acestei competențe. Cunoștințele declarative, cunoștințele procedurale și atitudinile pe care le posedă a persoană sunt transformate și integrate pentru a se construi în competențe utilizabile în realizarea sarcinilor caracteristice într-un domeniu dat. Elevii își dezvoltă competențe

disciplinare și competențe transversale (a prelucra informația; a elabora un referat, o cercetare, un portofoliu, un proiect, un raport, un film, un web-site; a desfășura o cercetare, o investigație etc.)

Lucrările practice au câteva caracteristici:

– reprezintă o activitate complexă (un sistem de acțiuni), de efectuare a unor sarcini cu caracter aplicativ;

– au ca scop formarea și consolidarea cunoștințelor procedurale, a cunoștințelor atitudinale și a competențelor;

finalizată cu elaborarea unui produs material sau intelectual;

– se derulează într-un cadru organizatoric specific, prin utilizarea unor strategii algoritmice și cu utilizarea unui sistem de resurse materiale;

– au ca rezultat adesea un produs material sau intelectual.

**Metodologia lucrărilor practice.** Structura procesuală a lucrărilor practice nu este rigidă, fiind posibile diferențieri de la o disciplină de studiu la alta, în funcție de scopul urmărit și de caracteristicile situației de învățare.

1) Pregătirea lucrărilor practice de către profesor înainte de lecție cuprinde:

– stabilirea temei, a scopului și a rezultatului așteptat în termeni de obiective operaționale;

– documentarea;

– formularea sarcinilor de lucru: ce vor efectua elevii; cum vor utiliza conținuturile; cum vor acționa asupra obiectelor;

– descrierea contextului sarcinii de lucru: precizarea duratei, a surselor de informare, a instrumentelor de lucru și a mijloacelor de învățământ pe care le vor utiliza elevii;

– pregătirea aparatelor, instrumentelor și ustensilelor necesare;

– efectuarea lucrărilor practice pentru asigurarea reușitei;

– elaborarea fișelor de activitate practică pentru fiecare elev sau grup;

– stabilirea probelor de evaluare prin care se verifică dacă obiectivele au fost atinse (probleme, itemi).

2) Pregătirea lucrărilor practice de către profesor cu elevii în lecție

– organizarea elevilor;

– prezentarea obiectivelor urmărite și argumentarea importanței lucrărilor practice pentru ca elevii să participe conștient la propria lor formare;

– prezentarea aparatelor, instrumentelor și ustensilelor necesare;

– prezentarea fișelor de activitate practică și a modului de completare a lor;

3) Efectuarea lucrării practice

– analizarea sarcinilor de lucru din fișa de lucru;

– elaborarea unui plan de acțiune;

– distribuirea sarcinilor în grup;

– punerea planului de acțiune în practică/elaborarea produsului;

– monitorizarea activității și autoreglarea;

4) Valorificarea lucrărilor practice

– prezentarea rezultatelor de către fiecare elev sau echipă;

– compararea rezultatelor: dacă au avut aceleași sarcini de lucru, iar rezultatele diferă, înseamnă că există erori în executarea lucrării practice sau în prelucrarea și interpretarea

informațiilor; dacă elevii au avut sarcini de lucru diferite, în timpul discuțiilor se face transferul de informații de la un grup la altul;

– analiza demersului practic: ce au făcut bine (metodologie), ce au greșit, ce dificultăți au avut, ce le-a fost cel mai clar sau neclar de efectuat, ce le-a plăcut sau ce le-a displicut (metocogniția); analiza planului/modului de elaborare a produsului ( empiric/factual, bazat pe enumerări; analitic, bazat pe explicații și argumentații; evaluativ, care presupune emiterea de judecăți de valoare, formularea de aprecieri personale);

– autoreglarea demersului practic: ce ar trebui schimbat din ceea ce s-a făcut, cum ar putea fi îmbunătățită lucrarea practică sau produsul;

– analiza produsului material sau intelectual elaborat de elevi: relevanța, calitatea, aplicabilitatea rezultatelor obținute, posibilități de validare în practică a ideilor și strategiilor utilizate, gradul de originalitate;

– analiza prezentării/sușinerii orale a produsului activității elevilor: structurarea și organizarea conținutului prezentării; suporturile utilizate în prezentare; limbajul utilizat, capacitatea de convingere a auditoriului, încadrarea în timpul destinat prezentării.[3, p.402-405]

### **Lucrarea practică - produs STEAM.**

Lucrarea practică din clasa a IX-a la geografie cu tema: Evaluarea dinamicii și structurii populației din localitate, se bazează pe cercetare, iar elevii sunt implicați în această cercetare timp de câteva săptămâni. Lucrarea s-a realizat în baza algoritmului:

- De prezentat pe un poster dinamica și structura populației din localitate, în baza algoritmului:

- De colectat date privind numărul populației din localitate în ultimul deceniu;

- De întocmit un grafic care reflectă dinamica numărului populației;

- De colectat date privind numărul născuților-vii și al decedaților din localitate în ultimul deceniu;

- De calculat ratele natalității, mortalității și bilanțul natural în promile conform formulelor, \*de prezentat datele obținute într-un grafic;

- De colectat date referitor la structura pe grupe de vârstă și pe genuri a populației din localitate în ultimul an și de calculat ponderea acestora.

- Comparați indicatorii respectivi cu valorile medii pe țară. Deduceți două asemănări și două deosebiri dintre datele din localitatea voastră și datele medii pe țară.

- De explicat cauza ce determină dinamica numerică a populației în localitate;

- De explicat o cauză ce determină migrația populației din localitate;

- De propus măsuri de îmbunătățire a situației demografice în localitate.

Rezultatele sunt prezentate în Figura 1.

## NOTĂ

- Sarcinile marcate cu asterisk (\*) nu sunt obligatorii pentru elevii;
- Începând cu tema 7 elevii vor colecta datele necesare pentru desfășurarea lucrării;
- Dacă se colectează de la primăria localității, de pe site-ul acestuia sau din alte surse recomandate de profesor.



## MATERIALE DIDACTICE

- ✓ Harta administrativă a Republicii Moldova
- ✓ Tehnica de calcul
- ✓ Căutător pentru noție



## OBIECTIVE

- Să existe informații despre dinamica și structura populației, utilizând diverse surse de informare;
- Să se abordeze materiale grafice referitoare la populația localității, în baza datelor statistice acumulate;
- Să descrie caracteristicile populației în baza algoritmului;
- Să propună măsuri de îmbunătățire a situației demografice din localitate, în baza evaluării unui proiect.

## SARCINI DE LUCRU

- De colectat date privind numărul populației din localitate în ultimul deceniu (tab. 1);
- De înlocuit în grafice: a) reflectă dinamica numărului populației (Fig. 1);
- De colectat date privind numărul născuților-vii și al decesuților din localitate în ultimul deceniu (tab. 2);
- De calculat mișcările naturale, naturale și bilanșul natural în probele conform formulelor indicate mai jos (tab. 3); de prezentat datele obținute într-un grafic (Fig. 2);
- De colectat date referitoare la structura pe grupe de vârstă și pe sexe a populației din localitate în ultimul an și de calculat ponderea acestora, scriind rezultatele în tab. 4.

Tabloul 1

An	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Populație	1440	1419	1398	1377	1355	1314	1299	1272	1320	1360

Tabloul 2

An	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Născuți-vii	7	8	9	5	10	12	9	4	9	7
Decedați	19	19	18	17	22	20	13	21	13	19

- Formula de calcul:  $R_{nat} = \frac{N - M}{P} \cdot 1000$ ;  $R_{mor} = \frac{M - N}{P} \cdot 1000$ ;  $R_{nat-mor} = R_{nat} - R_{mor}$ ;  $P$  - numărul de locuitori;
- Rata natalității ( $R_{nat}$ ) =  $\frac{N}{P} \cdot 1000$ ;  $M$  - numărul de decese;
- Hărta naturală ( $R_{nat}$ )  $R_{mor}$ .

Tabloul 3

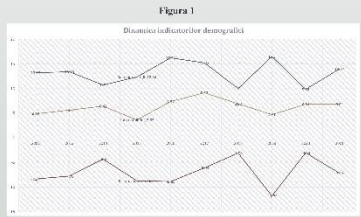
An	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Rata natalității	4,86	5,65	6,42	3,63	7,37	9,12	6,92	3,14	6,81	5,15
Rata mortalității	13,19	13,39	12,72	12,51	16,22	15,22	9,99	16,50	9,81	13,97
Bilanșul natural	-8,33	-7,74	-6,30	-8,88	-8,85	-6,10	-2,97	-13,36	-2,99	-8,82

## REZULTATE

Tabloul 4

	Populația Localității	Tineri (vârstă 0-14 ani)	Adulți (vârstă 15-64 ani)	Vârstnici (vârstă 65 și mai mari)	Populația masculină	Populația feminină
Pondere în altă	2368	256	822	222	713	447
Pondere în procent	100	10,82	44,06	16,12	55,42	47,57

## REZULTATE



- Comparați indicatorii respectivi cu valorile medii pe țară. Deduceți două asemănări și două deosebiri dintre datele din localitate, vasușii și datele medii pe țară.
- Asimilăm: rata natalității este în creștere;
  - Rata mortalității este în descreștere;
  - Deosebiri: bilanșul natural este mult negativ în localitate;
  - La nivel de țară bilanșul natural înregistrează valori mici.

## REFLECȚII

- De explicat cauza ce determină dinamica numerică a populației în localitate;
- Alimentați populația;
- De explicat o cauză ce determină migrația populației din localitate;
- Ușura înțelesul de migrație;
- De propus măsuri de îmbunătățire a situației demografice în localitate;
- Creșterea încrederii în proiect;
- Modificarea finanțării a investițiilor dintr-un alt proiect.

Fig. 1. Evaluarea dinamicii și structurii populației din localitate

## Concluzii

Realizarea lucrărilor practice de către elevi este foarte importantă deoarece își formează o parte dintre capacitățile, deprinderile și competențele necesare pe parcursul vieții. Prin faptul că elevii desfășoară o activitate complexă, ei învață să lucreze în mod independent, chiar dacă sunt parțial dirijați de către profesor prin intermediul fișelor de lucru. Ținând cont de valoarea lucrărilor practice în formarea elevilor și de asemănarea lor cu activitatea practică desfășurată de către adulți, profesorii sunt invitați să organizeze la toate disciplinele de învățământ.

## Bibliografie

- Bontaș, Ioan, (1995), *Pedagogie*, Editura All, București
- Brien R., (1997), *Science cognitive & formation*, Presses de l'Université de Québec
- DULAMĂ, Maria Eliza. *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*. Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008
- Geografie: Curriculum național : Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Corina Lungu ; grupul de lucru: Elena Beregoi (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală")
- Sochircă Elena. Abordări interdisciplinare în procesul de studiere al Geografiei în învățământul general.

# ELABORAREA PROIECTULUI DE GRUP ÎN EDUCAȚIA GEOGRAFICĂ A ELEVILOR

## ELABORATION OF THE GROUP PROJECT IN GEOGRAPHICAL EDUCATION OF STUDENTS

**Svetlana RACU**, masterandă facultatea  
Fizică, Matematică și Tehnologii informaționale,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
profesoară de geografie, informatică Gimnaziul Porumbrei, Cimișlia  
[ORCID: 0009-0000-7132-1088](https://orcid.org/0009-0000-7132-1088)  
[racusvetlana82@gmail.com](mailto:racusvetlana82@gmail.com)

CZU: 373.5.016:91

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p216-218

### Abstract

In this work, interdisciplinary group project-type activities are presented. The group project has pronounced formative values, favoring the cultivation of students' creative skills. This process can be carried out with the mastery and skill of the teaching staff who will ensure the integration at the interdisciplinary level, by finding the common contents of the different educational subjects. Applying this interdisciplinary learning method, the student will be able to search, synthesize, associate, compare the acquired knowledge, regardless of which discipline they were studied.

**Keywords:** group project, interdisciplinarity, project-based learning, digital tools, distance learning, geographic education.

1. Într-o societate aflată într-o continuă mișcare, adaptare, transformare se solicită persoane libere, creative, performante în activitate. Evident, se impune o altă viziune asupra instruirii tinerilor în școală, care să formeze la elevi competențe ce îi va ajuta să reușească într-o societate în continuă schimbare. Aplicarea noilor strategii care oferă copiilor posibilitatea de a participa activ la propria formare este un imperativ al timpului.

Noua Paradigmă a sistemului educational este metoda alternativă/eficientă - Învățarea Bazată pe Proiecte. Metodă care include diferite strategii, metodologii, procedee de învățare unde baza este cercetarea, descoperirea, investigarea, aplicarea în care rolul principal de realizare este centrat pe elev [2].

Rolul principal al profesorului este să descopere să stimuleze și să valorifice potențialul elevilor, pe de o parte, orientându-i spre direcția de studiu pentru care aceștia sunt interesați, și pe de altă parte, să le ofere acele contexte de învățare care să le genereze interesul și să nu le blocheze simpla curiozitate naturală.

Profesorii utilizează noi abordări în crearea de instrumente de evaluare și de lecții care să răspundă obiectivelor educaționale și standardelor naționale. Profesorii aplică tehnologii digitale în planul de lecție, punând accentul pe dezvoltarea capacităților cognitive de nivel superior ale elevilor, pe abilitati și deprinderi practice.

2. Prin statutul său prioritar de disciplină socio-umană, geografia este o adevărată fereastră deschisă spre lume. Din aceste considerente, predarea geografiei se poate face prioritar prin intermediul aplicațiilor practice, de teren sau simulative, prin intermediul unor proiecte axate pe valorificarea unor secvențe de lecție sau a unor capitole. Elevii pot fi grupați în echipe extinse (clase) și echipe restrânse (grupuri mici de 2-4 elevi) sau chiar individual, dar numai pe anumite componente sau pentru evaluarea capacităților cognitive particulare [1].



În activitatea profesională, computerele au preluat sarcinile de rutină și o mare parte din elevi și profesori sunt implicați în sarcini care necesită flexibilitate și capacitatea de a rezolva probleme într-un mod creativ.

Învățarea prin proiecte oferă posibilitatea abordării conținuturilor curriculare interdisciplinare și transdisciplinare, în contexte reale și relevante, o cerință de postmodernizare în educație.

Întrebările sau problemele care trebuie rezolvate în proiect implică elevii în învățarea conținutului și dezvoltarea abilităților printr-un proces extins, de multe ori în afara școlii, oferind posibilitatea de a stabili o relație de colaborare cu membrii comunității pentru a căuta materiale resurse sau sprijin din partea specialiștilor, experților, agenților economici etc. În acest fel, învățarea prin proiecte contribuie la dezvoltarea relațiilor de colaborare a comunității [3].

Pentru a realiza o activitate prin prisma proiectului de grup sunt necesare următoarele teze:

- a însuși metodologia organizării și desfășurării proiectului de grup cu elevii privind educația geografică;
- a motiva elevii cu privire la cunoașterea orizontului geografic din localitatea natală;
- a dezvolta la elevi competența de a lucra în echipă demonstrând spirit analitic, critic și practic;
- a forma la elevi abilități de prezentare a rezultatelor obținute în realizarea proiectului;
- a dezvolta la elevi competențe de protejare a mediului, demonstrând spirit civic;

Pentru abordarea metodologiei de cercetare au fost utilizate următoarele metode și tehnici didactice:

- metoda proiectului;
- metoda observării directe în natură;
- metoda descrierii interpretative;
- metode TIC;
- Posterul.

3. Metoda Proiectul didactic de grup este abordată de cercetători, de cadre didactice universitare și școlare și este reflectată într-o serie de publicații științifice și metodicodidactice.

4. Produs realizat în cadrul lecțiilor de geografie la clasa a VII-a. *Eurasia – popoare, tradiții obiceiuri.*



**Figura 1.** Elevii clasei a VII-a în procesul de elaborare a posterului.



**Figura 2.** Posterul, produs final din cadrul proiectului Eurasia – popoare, tradiții, obiceiuri.



**Figura 3.** Postreul, produs final din cadrul proiectului Eurasia – popoare, tradiții, obiceiuri.

### Concluzie

Menționăm că lucrarea poartă un caracter aplicativ și poate servi drept suport didactic de orientare pentru cadrele didactice din gimnazii și licee. Proiectele prezentate pot fi diseminate în cadrul reuniunilor metodice raionale și a seminarelor metodologice. Elevii participanți la proiecte devin mai activi, mai curioși, mai responsabili în raport cu activitățile desfășurate.

### Bibliografie

1. MILAN P., DENIS H. GHID PENTRU ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE ȘI ÎNVĂȚAREA LA DISTANȚĂ. NALED, 2020, pag. 103.
2. OPRAN C., STAN S., SPÂNU Paulina. MANAGEMENTUL PROIECTELOR. Editura comunicare.ro. București, 2007, pag. 378
3. VOLONTIR N., SOCHIRCĂ EI. Proiect pentru educația ambientală și protejarea mediului. Prodidactica Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional Prodidactica Nr. 1 (107), 2018, pag. 64.

# ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE IDENTIFICĂRII SUPRADOTĂRII INTELECTUALE PENTRU DISCIPLINA MATEMATICĂ

## PSYCHO-EDUCATIONAL ASPECTS OF THE IDENTIFICATION OF INTELLECTUAL ENDOWMENT FOR THE MATHEMATICAL DISCIPLINE

**Cristina-Iuliana RICA**, profesor învățământ primar  
Școala Gimnazială nr.1 Ciorogârla, județul Ilfov, țara România  
Doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
[ORCID:0009-0004-4594-5515](https://orcid.org/0009-0004-4594-5515)  
[cristinarica85@gmail.com](mailto:cristinarica85@gmail.com)

CZU: 37.04:51      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p219-224

### Abstract

In this article I referred to the psychopedagogical aspects of identifying intellectual giftedness for the mathematical discipline. The student is not born with talents and skills, but they take shape within the instructive-educational process, over a long period of time, through sustained efforts, that is, in activity. The presence in the class of some students with these qualitatively and quantitatively superior results acquired in a short period of time, shows, indisputably, the existence of the aptitude. For the mathematical discipline, exceptional intellectual endowment represents a particular category of intellectual superendowment, which cannot be definitely separated from it. Mathematical aptitude is shown earlier than other scientific aptitudes and presents some characteristics such as: memory, working capacity. Students with a talent for mathematics creatively transfer working algorithms from one category of problems to another, they quickly understand the requirements of the problems, they are not overwhelmed either by the polyvalence of data or by its quantity. School practice shows that students with aptitude for mathematics are distinguished by special characteristics of thinking, the ease with which they solve exercises and problems, self-confidence. The teaching staff who teach mathematics use tests in the form of graded exercises, but also resort to new methods and work procedures, stimulating for the formation of genuine interests or even passions for the fields of mathematics.

**Keywords:** math skills, students, talent, giftedness, capabilities

### Introducere

Fiecare elev dezvoltat normal are capacitatea de a-și însuși cunoștințele predate în școală, dar randamentul fiecăruia este diferit, existând în funcție de aptitudinile formate în cadrul procesului instructiv-educativ. Se știe că într-o clasă nu toți elevii dețin aptitudini pentru matematică, literatură, desen etc..., chiar dacă au toți capacitatea de a învăța conținutul impus de programa școlară. De exemplu, pe când unii elevi prezintă, la limba și literatura română, materialul cu lux de amănunte, cursiv, potrivit inclus în structura lecției, într-un mod expresiv, atrăgător și variat, iar compunerile lor se diferențiază vizibil prin structura, noutatea autentică a ideilor, profunzimea sentimentelor, alții reproduc același material în stil plat, nepersonal, fără originalitate, repetând ceea ce au învățat întocmai textelor din manual. Cei dintâi au atins acest randament superior datorită aptitudinii pe care o dețin pentru limba și literatura română, lucrul acesta fiind valid pentru fiecare alt domeniu.

#### *Ce este aptitudinea?*

Psihologii au prezentat definiții diferite, dar mai toate conțin ideea că esența ei constă într-un randament superior mediei, într-o anumită sferă de activitate. Așadar, pentru Eduard Claparede, aptitudinea reprezintă o înșiruire fizică sau psihică considerată ca parte a randamentului. După W. Bingham, aptitudinile constituie însușiri actuale, care desemnează potențialități viitoare; astfel, pentru T. G. Andrew, aptitudinea reprezintă o realizare virtuală, posibilitatea unei persoane de a ameliora un randament cunoscut, dacă e repartizat în

circumstanțe favorabile și supus unui proces caracteristic. În opinia lui S. L. Rubinstein, aptitudinile sunt calitățile sau însușirile omului care-l fac capabil pentru realizarea cu succes a unei categorii de activitate în avantajul societății, realizare ce s-a format în intervalul dezvoltării social-istorice. În concepția lui Al. Roșca [apud Zisulescu, p. 9], aptitudinile sunt acele însușiri fizice și psihice ce îi îngăduie omului să execute cu succes anumite forme de activități.

Existența aptitudinilor se observă, pe de o parte, prin promptitudinea și ușurința cu care se realizează o anumită activitate, pe de alta, printr-un randament ce este superior mediei. Trebuie evidențiat faptul că acest concept de randament vizează atât calitatea, cât și cantitatea.

Prezența în clasă a unor elevi cu aceste rezultate superioare calitativ și cantitativ, dobândite într-un interval de timp mai scurt, arată, indiscutabil, existența aptitudinii.

M. L. Stănescu [6, p.49] este de părere că aptitudinea reprezintă un potențial care arată tipuri de învățare caracteristice disciplinelor școlare.

Aptitudinea este o caracteristică complexă a personalității. Sidney L. Pressey și colaboratorii săi [apud Zisulescu, p. 10] afirmă că aptitudinea este un rezultat complex al personalității întregi și al experienței, al metodelor, al deprinderii, al integrării și al capacității intelectuale.

### **Identificarea supradotării intelectuale pentru disciplina matematică**

Aptitudinea intelectului include diversitatea exprimată prin etape de performanțe diferite, în sfere de activitate diverse, ce au drept fundament gândirea.

Pentru disciplina matematică, dotarea intelectuală excepțională reprezintă o categorie particulară a supradotării intelectuale, ce nu poate fi separată categoric de aceasta.

Al. Binet [apud Dumitrescu, p.48] consideră că aptitudinea matematică și calculul mintal se înregistrează printre aptitudinile speciale.

Ce este disciplina matematică?

În concepția autorilor R. Courant și H. Robbins [apud Dumitrescu, p.p. 48], matematica redă dorința de perfecțiune estetică, rațiune contemplativă și voință activă. Principiile de bază ale acesteia sunt intuiția și logica, construcția și analiza, concretul și generalul. Originea oricărei împliniri matematice rămâne partea intuiției motivatoare și directoare și elemental invenției constructive.

Matematica este disciplina cea mai abstractă. Principiile utilizate în matematică nu corespund realității, discutând în sensul acesta de un lucru în sine, ce face parte din metafizică și care nu este elemental observației directe.

După părerea lui I. Berar [apud Dumitrescu, p.49], aptitudinea matematică este un element component al personalității, o subîmpărțire a acesteia, aproape independent, alcătuită din elemente volitive și afectiv-motivaționale, cognitive, realizată în proces prin acomodări ale tânărului și copilului la modelele externe, datorite de societate și care favorizează dobândirea de performanțe școlare superioare elevilor sau persoanelor cu aceeași pregătire școlară.

V. A. Krutețki [apud Zisulescu, p.p. 10], cercetând aptitudinea pentru matematică, ajunge la concluzia că nu constă numai din competența de a deține foarte bine operațiile matematice sau de a învăța definițiile din manual foarte ușor, ci implică prezența concomitent a mai multor procese psihice. Ar fi eronată afirmația că aptitudinea aceasta ar fi compusă numai din gândire logică. Este cert că la fundamentul aptitudinii matematice stă, în primul rând, gândirea logică, dar în același timp, ea implică imaginație, memorie voluntară, atenție concentrată. Elevul, la rezolvarea unei probleme de matematică, este atent la formularea

acesteia. Acest lucru este posibil printr-un efort de atenție și anume atenția voluntară. Este necesar apoi a se reactualiza principiul pe care îl are de aplicat, făcând în acest fel apel la memorie. Cu sprijinul imaginației, se îmbină elementele problemei în altfel de raporturi și se determină relații noi în vederea descoperirii soluției căutate.

Aptitudinea matematică se arată mai devreme decât alte aptitudini științifice. Ea prezintă unele caracteristici generale precum: memorie, capacitate de efort, capacitate de lucru, atenție.

Ce alte caracteristici importante implică aptitudinea matematică?

Conform autorilor V. N. Meașișcev și A. G. Kovalev, acestea sunt : [apud Dumitrescu, p.p.49] activitatea productivă calitativă și cantitativă, capacitatea de lucru și voința, rapiditatea însușirii regulilor matematice și de calcul, originalitate și autonomie în rezolvarea problemelor de matematică, amplificarea capacității combinatorii, a gândirii abstracte, schimbarea interesului și a înclinațiilor prin pasiune.

Ion Berar [apud Dumitrescu, p.50], prezintă și înregistrează următoarele componente fundamentale ale aptitudinii matematice:

- Capacitatea de autoreglare și autocontrol (găsește repede greșelile, le ocolește și acceptă decizii corecte și noi cu ușurință)
- Coerență verbală ( redare clară și înțelegere, descrisă prin exprimare, claritate)
- Experiența logico-matematică ( ansamblu de deprinderi și priceperi deosebite întâlnite la elevi la un moment dat)
- Capacitatea de orientare corespunzătoare în problemă ( oricare ar fi volumul și specificul datelor, elevii descoperă cu precizie și rapiditate modul specific de organizare a problemei; însușiri: predominanța tipului sintetic global de îndrumare în problemă)
- Însușiri ale atenției ( prezența constantă a unei verificări a rezultatelor obținute prin: capacitatea de orientare, adaptabilitate, orientare)
- Capacitatea de simbolizare sau reprezentare ( simbolurile au menirea de a exprima un adevăr printr-un semn ori de a determina un raport între semnificant și semnificat)
- Înclinația pentru problematic (determinare reciprocă între interesul și aptitudinea matematică, interesul elevilor pentru ansamblul relațiilor și obiectelor matematice, care este impulsionată de solicitările matematice externe)
- Capacitatea de memorare a operațiilor matematice, a relațiilor și a datelor (capacitatea de a reține și a folosi esențialul, de a cuprinde achiziții noi în ansamblul cunoștințelor deja prezente )
- Calitatea proceselor cognitive (implică operații de sinteză, de analiză; abstractizare, ce se desfășoară într-o rapidă și continuă serie de reveniri, anticipări)
- Capacitatea de a efectua procesul de generalizare în domeniul relațiilor și obiectelor matematice (elevii generalizează fără prea mult efort reguli, principii, scheme)
- Capacitatea de operare cu relații și figuri , de reprezentare și percepere ( acțiune cunoscută în toate etapele procesului de elaborare și rezolvare a problemelor)

I. Berar [apud Dumirescu, p.p.50] afirmă că un elev este înzestrat cu aptitudini matematice „ dacă soluționează exact sau corect, cu originalitate, cu grație și fără greutate diferite probleme, activități, jocuri, relații matematice.”

Cercetătorul Burjan [apud Jigău, p. 54], analizând talentul pentru matematică, realizează o clasificare succintă a aptitudinii matematice:

• O grupă a „cercetătorilor” (ei sunt capabili de a realiza profund și insistent problemele; efectul este mai lent, nu sunt eficienți sub presiunea timpului, dar sunt motivați mai mult)

• O grupă a celor care „rezolvă problemele” (ei sunt inventivi în rezolvarea de probleme, iar sub presiunea timpului pot lucra eficient)

M. Jigău [5, p.p.54] realizează o sinteză a caracteristicilor elevilor cu talent pentru matematică:

• pot să îndepărteze sau să înlăture părțile ne semnificative și le înțeleg pe cele ce duc la rezolvare;

• nu sunt copleșiți nici de polivalența, nici de cantitatea datelor;

• transferă creativ algoritmi de lucru de la o categorie de probleme la altele, schimbându-i în funcție de fiecare cerință sau situație;

• înțeleg imediat cerințele rezolvării și etapele;

• aptitudinile pentru matematică se formează treptat, însă acestea sunt evidențiate devreme;

• în timpul competițiilor nu se simt stresați de presiunea timpului.

Y. Benito [1, p. 16] este de părere că talentul evoluează în timp ce elevul își dezvoltă interesele, motivațiile și abilitățile specifice. În procesul său, talentul definește un interes specific ce este vizibil din ce în ce mai mult în practică.

Deopotrivă, Ș. Zisulescu [10, p. 55] realizează o sinteză a principalelor caracteristici ale aptitudinii pentru matematică:

• însușirea relativ rapidă a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor matematice;

• judecată matematică caracterizată prin adaptabilitate deosebită (facilitatea de a trece de o operație la alta, de la o modalitate la alta);

• originalitatea și autonomia gândirii (se îndepărtează de la procedee curente, de la șablonare, cercetând constant metode noi);

• măiestria gândirii (însușirea de a rezolva probleme în mod inteligent, surprinzător și neobișnuit);

• capacitatea de abstracție (reproducerea prin simboluri și cifre a însușirilor de bază ale obiectelor prin corespondență și formă de mărimi);

• gândire critică (observă autenticitatea fiecărui argument, temeinicia soluției la care a ajuns, rațiunea însușirii elementelor exemplificative);

• caracter problematic (existența constantă a unei probleme de rezolvat);

• imagine sau reprezentare spațială (schimbă mental părțile diferite ale corpurilor geometrice, legătura dintre ele, exactitatea și consecvența îmbinărilor).

Practica școlară indică faptul că acei elevi cu aptitudini pentru matematică se remarcă prin: încredere în sine, perseverență și muncă, caracteristici speciale ale gândirii, facilitatea cu care rezolvă exerciții și probleme. [10, p. 62]

Conform modelului de evoluție a procesului gândirii în găsirea soluțiilor, se remarcă mai multe etape, cum ar fi: lămurirea, tatonarea enunțului, cercetarea metodei, fără să se impună vreuna, descoperirea ideii și convingerea că rezolvarea este adevărată, examinarea, concretizarea, realizarea detaliilor.

Greenfield [apud Dumitrescu, p. 52] evidențiază patru domenii de studiu și analiză ale însușirilor elevilor în rezolvarea de probleme: înțelegerea problemelor, înțelegerea judecăților

cuprinse în problemă, tratarea generală a rezolvării problemei, elementele personale în rezolvarea problemei.

Cum se poate constata aptitudinea pentru matematică?

Cercetătorii M. Bejat și A. Perju [apud Dumitrescu, p.p.52] sunt de părere că factorii caracteristici pentru structura aptitudinii, puși în relief de structura factorială sunt : gândire contradictorie, capacitatea de gândire precisă, capacitatea de gândire abstractă.

Aceștia fac precizarea că aptitudinea matematică nu implică numai capacitatea de a găsi relații, de a opera cu ele, de a universaliza, ci și capacitatea de a străbate drumul invers, de la moduri generale spre diversitatea și polivalența elementelor concret-intuitive.

Cercetătorii propun ca metode de identificare a aptitudinii matematice următoarele: compunerea de probleme, descoperirea mai multor soluții, probleme de perspicacitate, probleme recurente.

Exemplu de problemă de perspicacitate:

Doi frați gemeni au împlinit azi 2 ani. Câți ani au trecut de când s-au născut?

Exemplu de problemă recurentă:

Deținem 2 cutii cu mărgelile. Așezăm din prima cutie în cea de a doua tot atâtea câte există în ea. Apoi punem din a doua cutie în prima tot atâtea mărgelile câte au mai rămas în ea. În sfârșit, așezăm din nou din prima cutie în cea de a doua tot atâtea mărgelile cât mai conține. La finalul acestor etape, în fiecare dintre cele 2 cutii se vor găsi câte 8 mărgelile. Câte mărgelile au existat la început în fiecare cutie?

### Concluzii

Există raporturi strânse de condiționare reciprocă între abilitățile intelectuale ale elevului și conținutul învățării. Acumularea de priceperi, deprinderi și cunoștințe duce la transformarea și dezvoltarea calitativă și cantitativă a schemelor de acțiune și cunoaștere matematică, iar la rândul lor, acestea reglează calitatea și cantitatea achizițiilor școlare.

În concluzie, orice cadru didactic care predă disciplina matematică poate folosi diferite probe sub aspectul unor exerciții gradate, utilizând gradul de complexitate pe vârste, pentru soluționarea cărora va acorda un anumit număr de puncte, dar poate recurge la metode și procedee de lucru inedite, stimulative pentru formarea unor interese veritabile sau chiar pasiuni pentru domeniile matematicii.

**Listă de caracteristici utilizate în identificarea talentului pentru disciplina matematică:** ( sursă G. A.T. E.)

Școala:

Profesor:

Data:

Indicații: La fiecare item va fi determinată măsura în care s-a remarcat absența ori prezența, notând cu: 1=niciodată sau rar, 2=ocazional, 3=frecvent, 4=aproape mereu.

1. Asimilează cunoștințele mai repede decât colegii săi.
2. Deține un vocabular matematic bogat.
3. Dovedește gândire logică prin judecată deductivă și inductivă.
4. Are un interes special pentru analiza matematică.
5. Are o bună memorie, își amintește totul repede.
6. Înțelege rapid conexiunea cauză-efect.
7. Este perspicace.

8. Este bun conducător/lider.
  9. Are rezultate deosebite la matematică.
  10. Când ceva îl interesează, se concentrează mai mult timp.
  11. Este foarte energic.
  12. Are hobby-uri în matematică și este foarte interesat de o carieră tot în domeniul matematicii.
  13. Adresează întrebări multe, dorește să știe motivele.
  14. Realizează proiecte autentice și planuri.
  15. Are reguli personale de organizare și planificare.
  16. Are o gândire contradictorie.
  17. Are dexteritate de activitate autonomă.
  18. Are capacitatea de a face speculații, de a-și asuma riscuri.
  19. Promovează judecăți de valoare, evaluează.
- TOTAL: .....( pentru fiecare elev)
- OBSERVAȚII: Se caută 3-5% dintre acei elevi cu cel mai bun punctaj. [ M. Jigău, p. 364]

### **Bibliografie**

1. Benito ,Y. Copiii supradotați.Iași:Editura Polirom.2003. 16 p. ISBN:973-683-6614
2. Berar, I. Asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați. In: Analele Institutului de Istorie „George Bariț”, vol. II, Series „Humanistia”. Cluj-Napoca. 2004.
3. Crețu ,C. Curriculum diferențiat și personalizat.Iași:Editura Polirom.1998 . ISBN:973-683-202-3
4. Dumitrescu M. Psihopedagogia excelenței.București.2004. 48p.,48 p.p.,49 p.49 p.p.,50 p.50 p.p.,52 p.,52 p.p. ISBN:973-7958-24-1
1. 5.Jigău,M.Copiii supradotați. București:Editura Societatea Știință&Tehnică.1994.54 p.,54 p.p.,364 p. ISBN:973-96236-9-7
5. Stănescu ,M. L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați.Iași:Editura Polirom.2002. 49 p. ISBN:973-683-800-5
6. Terman, L. Descoperirea și stimularea talentului exceptional.In:Copii capabili de performanțe superioare.Bogdan T.(coord.).București:Editura Didactică și pedagogică.1981.
7. Kelemen ,G. Modele educative adaptate elevilor supradotați.In: Originalan naučni rad.2009 .ISBN: 978-86-7372-114-9
8. Wikipedia:Educația copiilor supradotați,2007[citat 14.04.2023].Disponibil:
2. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bia\\_copiilor\\_supradota%C8%9Bi](https://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bia_copiilor_supradota%C8%9Bi)
9. Zisulescu Ș. Aptitudini și talente.București :Editura Didactică și Pedagogică.1971.9 p.,10.p,10 p.p.,55 p.,62 p.



## APLICAREA TIC ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA DISCIPLINA CIRCUITE DIGITALE

### THE APPLYING OF ICT IN THE TRAINING OF PROFESSIONAL SKILLS IN THE DISCIPLINE OF DIGITAL CIRCUITS

**Lucia SINEAVSCHI**, discipline de specialitate, grad didactic superior

ORCID: 0009-0009-0505-8862

[sineavschi.lucia@gmail.com](mailto:sineavschi.lucia@gmail.com)

**Ion GRIGORAȘ**, discipline de specialitate, grad didactic unu

ORCID: 0009-0006-7424-0201

[gips.13.11@gmail.com](mailto:gips.13.11@gmail.com)

CZU: 37.016:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p225-229

#### Abstract

This article describes ICT tools that are successfully applied to teaching/learning/assessment within the Digital Circuits discipline. These tools allow us to carry out a quality instructional process and develop the professional skills of future specialists in the field of Electronics and automation.

**Keywords:** professional skills, technologies, tools, ICT, interactivity, solutions, platforms, simulation, online games, didactic sheets, online tests, assisted training.

Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor impun pregătirea specialiștilor cu un spectru larg de cunoștințe teoretice și practice, care vor fi în pas și în timp cu cerințele pieții muncii. Rolul fiecărui profesor este de a forma un specialist flexibil, capabil de a învăța din mers, să aplice în practică cele studiate, să fie apt de a se modela rapid în tandem cu dezvoltarea tehnologică.

Disciplina Circuite digitale (CD) face parte din componenta fundamentală a planului de învățământ pentru programul de formare profesională 71440 Electronică. Curriculum la CD este centrată pe rezultate ale învățării și vizează dobândirea de cunoștințe, abilități și atitudini necesare angajării pe piața muncii în una din ocupațiile specificate în Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova, corespunzătoare calificărilor profesionale de nivel 4, din domeniul de formare profesională Electronică și automată.

Aplicarea instrumentelor TIC ne ajută să creăm un mediu de învățare apropiat de cel profesional, care ne permite realizarea obiectivelor trasate: însușirea cunoștințelor, modelarea situațiilor din viața de zi cu zi, formarea deprinderilor și a competențelor profesionale. Asigură schimbări calitative și ne permite individualizarea activităților de învățare, verificare asistată de calculator, simularea unor procese, crearea situațiilor problemă, utilizarea jocurilor didactice în scopul aprofundării cunoștințelor și abilităților.

Cea mai mare problemă a profesorilor este de a găsi timp suficient pentru a testa, selecta și reflecta asupra multitudinii de instrumente utile existente, ținând cont de obiectivele stabilite și dacă ele răspund nevoilor de învățare a elevilor. Combinarea diferitor metode didactice cu aplicarea TIC tind spre dezvoltarea abilităților de durată, care pot fi ușor aplicate în sfera profesională.

În acest articol sunt descrise acele instrumente TIC care ne permit în cadrul disciplinei CD să obținem performanță, să predăm/evaluăm un vast material teoretizat, care poate fi apoi aplicat cu ușurință în practică.

Pentru etapa de evocare, deseori utilizăm diferite jocuri didactice care descarcă atmosfera de lucru, trezesc interesul elevilor, totodată ei își testează gradul de asimilare a cunoștințelor. Pentru crearea jocurilor didactice, unul din instrumentele utilizate este LearningApps.org, care ne permite realizarea propriilor activități de la zero, folosind unul dintre șabloanele furnizate sau putem adapta activitățile deja create.

Exemplu: <https://learningapps.org/watch?v=p157sj5rk22>, permite elevilor să-și verifice cunoștințele, dacă pot determina formele de exprimare a funcțiilor logice.



**Figura 1.** Exemplu joc didactic

Fiecare elev are ritmul său de învățare și este binevenită ideea de a pune la dispoziția lor materialul teoretic structurat logic, explicat prin diferite tehnici/ metode, instrumente TIC. Pentru aceasta, unul din instrumente poate fi Book Creator- cel mai simplu și incluziv mod de a crea conținut instructiv interactiv, care permite integrarea diferitor instrumente TIC. Pot fi implicați și elevii în căutarea soluțiilor creative, de a prezenta proiecte, de creare a resurselor didactice. Materialele create pot fi ușor distribuite colegilor și utilizate de câte ori este nevoie. Exemplu: [https://read.bookcreator.com/9UziqMPIVVVK542Y21MfvpOfYQr1/AeSrntZ\\_Rh-b0U56e9294Q](https://read.bookcreator.com/9UziqMPIVVVK542Y21MfvpOfYQr1/AeSrntZ_Rh-b0U56e9294Q)



**Figura 2.** Exemplu notițe de curs (Book Creator)

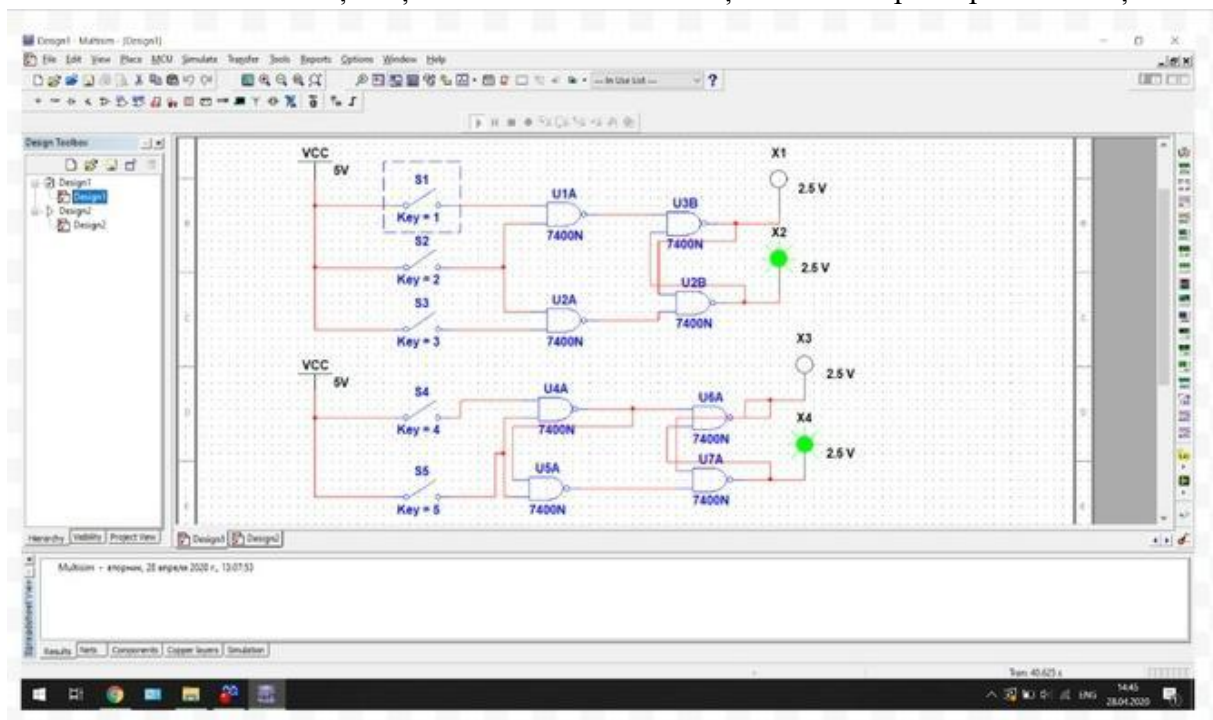
Pentru prezentarea interactivă a conținutului teoretic utilizăm instrumente ca Canva, Prezi, Genially și realizăm diferite tutoriale, care pot fi utilizate de către elevi în orice timp, de pe orice dispozitiv. Exemplu: <https://youtu.be/KBljniI1p6E>, <https://youtu.be/Ch80zqZpelg>.



**Figura 3.** Exemplu prezentări interactive

În cadrul orelor practice și laborator utilizăm software-ul Multisim, care este un program ce permite simularea circuitelor, crearea schemelor simple. Software-ul este disponibil în două ediții, unul pentru profesori și elevi, iar cealaltă pentru cercetători și profesioniști. Ediția educațională ne permite să învățăm concepte analogice, digitale și de putere, să măsurăm comportamentul circuitelor și să examinăm rezultatele simulării.

Facilitatea de captare schematică a Multisim este bazată pe obiect, un circuit se realizează prin selectarea obiecte predefinite. Multisim folosește trei tipuri diferite de componente pentru a crea scheme. Elevii cu ușurință crează diferite circuite și stimulează principiul de funcționare.



**Figura 4.** Exemplu sarcina realizată de elevi

Pentru realizarea și testarea circuitelor, Multisim înglobează și îndeplinește următorii pași:

1. Realizarea schemei;
2. Verificarea prin simulare și analiză a comportării circuitului;

3. Modificarea schemei în cazul în care aceasta nu s-a comportat conform așteptărilor și reluarea pasului 2;
4. În funcție de cum se dorește realizarea fizică a circuitului se face trecerea la o placă de circuit imprimat sau la un dispozitiv logic programabil.

Un alt instrument educațional util pentru realizarea sarcinilor de laborator este Logisim. Acest software permite proiectarea și simularea circuitelor logice digitale. Interfața simplă a barei de instrumente și simularea circuitelor pe măsură ce le construiești, este suficient de simplu pentru a facilita învățarea celor mai de bază concepte legate de circuitele logice. Are capacitatea de a construi circuite mai mari din subcircuite mai mici. Logisim poate fi folosit pentru a proiecta și simula procesoare întregi în scopuri educaționale.

Avantaje:

1. este open source;
2. se rulează pe orice mașina care acceptă Java 5;
3. sunt lansate versiuni speciale pentru MacOS X și Windows;
4. interfața de lucru se bazează pe o bară de instrumente intuitivă;
5. este foarte ușor a realiza circuite;
6. permite conversia între circuite, tabele de adevăr și expresii booleene.

Pentru realizarea sarcinilor de laborator pot fi utilizate mai multe instrumente software. Profesorul nu insistă asupra unui instrument, decizia fiind la latitudinea elevilor.

În cadrul lecției, prin prezentarea sarcinilor realizate, are loc un schimb de experiență în aplicarea diferitor software, fapt care contribuie la cunoașterea unei game mai largi de software specializate. Toate acestea aduc plusvaloare la dezvoltarea competențelor profesionale.

Pentru evaluare utilizăm instrumentul Socrative care poate fi folosit ca o alternativă a testelor clasice în cadrul lecțiilor de recapitulare sau celor de predare- învățare-evaluare, pentru obținerea unui feed-back imediat. Este un instrument ușor de utilizat, permite obținerea rezultatelor în timp real. Drept avantaje putem enumera:

1. Crearea cu ușurință a unui test.
2. Rezolvarea testului se poate face utilizând diferite dispozitive.
3. Rezolvarea testului se poate face oriunde în ora propusă de profesor.
4. Testul poate fi utilizat de câte ori dorim.
5. Rapoartele generate permit profesorului să realizeze un plan de remediere în vederea creșterii randamentului școlar.
6. Rezolvarea testului se păstrează pe server-ul unde este aplicația Socrative.

NAME	SCORE %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
.....	73%	✓ A	✓ A, C	✓ True	X True	✓ False	✓ D	✓ True	X True	✓ True	✓ A	X C	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	X C, D, F
.....	4%	✓ A	X A	X False																
.....	15%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	X True														
.....	92%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	✓ False	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	X A	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	✓ A, B...
.....	54%	✓ A	✓ A, C	X False	X True	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	X C	X C	✓ True	✓ False	X B	✓ True	✓ A	X False	X C, D
.....	77%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	X False	X B, C, D
.....	65%	✓ A	✓ A, C	✓ True	X True	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	X False	X A, C, F
.....	77%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	X True	✓ True	X C	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	X A, B...
.....	69%	✓ A	X A	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	X B	X C	X C	X False	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	X A, C, D
.....	65%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	✓ False	✓ D	X False	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	X False	✓ False	✓ C	X False	✓ A	X False	X A, F
.....	65%	✓ A	X A, D	✓ True	✓ False	X True	✓ D	X False	✓ False	✓ True	✓ A	X C	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	X C	✓ True	X B, C, D
.....	69%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	X B	✓ True	✓ A	X False	X C, D, F
.....	69%	✓ A	X C	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	X A, D
.....	69%	✓ A	✓ A, C	✓ True	✓ False	X True	✓ D	✓ True	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	✓ B	✓ True	✓ False	✓ C	X False	✓ A	✓ True	X A, D, F
.....	62%	X B	✓ A, C	✓ True	X True	X True	✓ D	X False	✓ False	✓ True	✓ A	✓ B	X A	X False	X True	✓ C	✓ True	✓ A	✓ True	X D, F
15 Class Total		93%	73%	87%	67%	20%	87%	67%	73%	87%	73%	60%	60%	67%	80%	73%	73%	80%	53%	7%

Figura 5. Exemplu de feedback imediat

Pentru integrarea materialelor didactice cât și pentru evaluări sumative utilizăm Moodle - platformă gratuită de învățare concepută pentru a oferi profesorilor, administratorilor și elevilor un singur sistem robust, sigur și integrat pentru a crea medii de învățare personalizate. Este un sistem gratuit de management al învățării axat în primul rând pe interacțiunea profesor-elev, deși este potrivit și pentru organizarea de cursuri la distanță, poate fi utilizat și pentru sprijinirea învățării față în față.

Printre avantajele putem menționa:

1. Principalul avantaj al sistemului Moodle este distribuția gratuită.
2. Accesul simultan al unui mare număr de utilizatori;
3. Are multe instrumente pentru crearea de cursuri de e-learning. Putem încărca liber prelegeri video, atașa fișiere, chestionare și multe altele.
4. Organizarea materialului de curs;
5. Permite construirea unor site-uri care au un conținut interactiv, atractiv și cu o structură flexibilă;
6. Permite activitatea de monitorizare și control a activităților desfășurate de utilizatori.

Moodle este soluția optimă pentru organizarea învățământului individual ghidat de profesor, în cadrul căreia putem selecta în mod independent programul și succesiunea studierii materialului. Mai mult, putem controla asimilarea materialului fiecăruia dintre elevi și vom putea identifica punctele forte și punctele slabe ale acestora.

Din multitudinea de instrumente TIC disponibile, este recomandabil de a analiza profund și de a selecta instrumentele eficiente pentru aplicare în studierea disciplinelor de specialitate. Acestea conferă atractivitate disciplinelor în studiu și motivează elevii pentru învățare. În așa mod creem premise pentru formare/dezvoltarea competențelor profesionale și digitale ale viitorilor specialiști. În același timp, într-o societate informațională, competențele digitale asigură inserția profesională și socială a persoanei, garantează calitatea vieții cotidiene și posibilitatea învățării pe tot parcursul vieții.

### **Bibliografie**

1. Albeanu G., Gherasim Z., Andronie M., Tehnologii de comunicație, multimedia și e-learning în educație. Note de curs. Biblioteca virtuală a Universității Spiru Haret, 2014.
2. Chiriac T. Instruirea asistată de calculator. Metode de implementare. Chișinău, 2015
3. Gabriela Grosseck, Dana Crăciun, Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online, Editura Universității de Vest Timișoara, 2020
4. Herman C., et al. Construcția unui curs în Moodle. Ghid pentru profesori, Arad: Vasile Goldiș University Press, 2014.
5. Petru Vîrlan, Instruirea inginerilor și instrumentele virtuale, UTM
6. <https://web.physics.wustl.edu/classinfo/321/Pdf/NI-Tutorial-10710-en.pdf>

**REGLEMENTAREA UTILIZĂRII TIC ÎN INSTRUIRE PRIN DOCUMENTE  
INTERNE  
REGULATION OF ICT USE IN EDUCATION THROUGH INTERNAL  
DOCUMENTS**

**Adela LEBEDIUC**, grad didactic I,

Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale

ORCID: 0009-0004-5444-3963

[adelalebediuc@gmail.com](mailto:adelalebediuc@gmail.com)

CZU: 37:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p230-234

**Abstract**

In this article we refer to the importance of communication information technologies in education and to the system of documents that regulate processes in the institution, such as procedures and instructions. In modern conditions, optimal management is impossible without institutional documentation. The procedures, internal instructions and other normative acts contribute both to the establishment of unique requirements for each process, as well as to the objectivity, transparency and veracity of the results obtained. Each educational institution will determine the number of regulations, procedures, instructions it needs to ensure the efficient operation of all its systems and the achievement of processes at the accepted quality level. The system of internal documents is customized depending on the size and specificity of the institution, the types and complexity of activities. The integration of ICT resources in education is beneficial and leads to an increase in school performance, but also to a faster, more efficient collaboration between teachers and students. Technologies are extremely useful because they stimulate complex processes and phenomena that no other teaching medium can capitalize on so well.

**Key-words:** information technologies, quality, course, procedure, instruction.

Etapă contemporană este marcată de digitalizare, ce determină un nou tip de abordare a procesului educațional prin intermediul noilor tehnologii ale comunicării și informației.

Integrarea resurselor TIC în educație este benefică și duce la o creștere a performanțelor școlare la orice treaptă: gimnazială, liceală, profesional tehnică, etc. Utilizarea tehnologiilor informaționale în școală nu trebuie să fie limitată doar la domeniul informaticii; ci trebuie să se regăsească și în cadrul tuturor disciplinelor, într-un mod rațional și eficient. Iar în condițiile de pandemie, utilizarea acestor tehnologii a devenit oportună.

În cadrul *Instituției Publice Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale* (CEITI), care este o instituție de învățământ profesional tehnic, cu programe combinate în domeniul de competență al tehnologiilor informaționale, cu atribuții în domeniul prestării serviciilor educaționale de formare inițială și continuă, utilizarea instrumentelor TIC este indispensabilă la toate etapele procesului instructiv – educativ. Concentrarea pe utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor de către profesori și de către cei instruiți devine o prioritate. Instrumentele TIC se utilizează în procesul de predare-învățare-evaluare pe larg la toate disciplinele de studii.

Pentru asigurarea calității și creșterea performanțelor elevilor, în cadrul instituției se pune accent pe:

- baza tehnico – materială,
- formarea continuă a angajaților,
- elaborarea, aplicarea actelor interne (strategii, regulamente, proceduri, instrucțiuni).

Pentru desfășurarea procesului de studii sunt utilizate sălile de clasă, laboratoarele, sediul firmelor dotate de exercițiu, toate dotate cu calculatoare. Fiecare sală de studii este dotată cu calculator, televizor sau proiector. Catedrele dispun de proiectoare și laptopuri, care pot fi

utilizate în cadrul procesului didactic, iar pentru pregătirea demersului didactic, catedrele sunt dotate cu calculatoare, imprimante, copiatoare, scanere, etc.

Cadrelle didactice participă activ la cursuri de formare continuă privind digitalizarea procesului educațional. Pentru diseminarea informației și consultații individuale profesorii folosesc resurse web, forum-urile și aplicațiile de email pentru corespondența dintre profesor – elev. TIC permite eficientizarea organizării activităților din cadrul orelor. Un rol important în acest sens o au rețelele de socializare, unde elevii au format grupuri de diseminare și distribuire a informației.

În condiții moderne, un management optim este imposibil fără o documentație instituțională. Un document bine alcătuit, care cere și determină o executare eficientă și eficace, este un indicator al culturii manageriale. Un sistem de documente interne bine gestionat asigură funcționarea și dezvoltarea instituției de învățământ. [1, p. 6]

Sistemul de documente ce reglementează procesele în instituție, cum ar fi procedurile, instrucțiunile, elaborate corespunzător și aplicate practic, pot oferi mai multă certitudine profesorilor și elevilor în a acționa corect și de a realiza pe deplin procese complexe și importante.

Un suport modern și eficient pentru procesul de predare-învățare-evaluare, obligatoriu utilizat în cadrul instituției CEITI, este platforma **Moodle**, unde profesorii plasează suporturi de curs și alte materiale didactice utile pentru unitățile de curs din *Planul de învățământ*, care sunt acoperite de alte resurse TIC (prezentări, filmulețe, etc).

În scopul eficientizării procesului instructiv asistat de calculator și pentru ca profesorii și elevii să cunoască și să respecte niște cerințe unice în demersul didactic, în cadrul instituției au fost elaborate mai multe documente reglatorii interne:

- ✓ *Instrucțiunea privind crearea cursurilor electronice pe platforma Moodle;*
- ✓ *Procedura operațională Organizarea și desfășurarea examenelor de promovare asistate de calculator;*
- ✓ *Instrucțiunea privind elaborarea subiectelor și a probelor de evaluare pentru examenele asistate de calculator.*

*Instrucțiunea* este un act normativ ce indică modul de îndeplinire a unei sarcini de lucru realizată de către persoane concrete; descrie succesiunea acțiunilor necesare pentru obținerea unui rezultat concret în conformitate cu standardele/norme stabilite; descrie modul de aplicare a unor norme și reguli. [1, p. 35]

*Instrucțiunea privind crearea cursurilor electronice* a fost elaborată cu scopul de a acorda sprijin cadrului didactic în vederea creării cursurilor electronice pe platforma Moodle a CEITI și conține o serie de recomandări și cerințe menite să faciliteze organizarea și structurarea adecvată a conținutului didactic digital în cadrul cursului electronic. Ea se aplică de cadrele didactice din cadrul CEITI, ce asigură realizarea procesului de predare-învățare-evaluare la toate programele de formare profesională, atât la componenta liceală, cât și la componenta profesională.

Astfel, conform instrucțiunii, *Cursul electronic* conține obligatoriu următoarele secțiuni:

- *Introducerea* – plasată la începutul cursului și conține informații generale despre curs;
- *Conținutul cursului* – structurat în funcție de succesiunea și logica unităților de învățare, conținuturile sunt segmentate în funcție de unitățile de învățare prevăzute de curriculum și se realizează pe teme sau unități de învățare, astfel încât fiecare unitate logică conține resurse

didactice digitale în diverse formate, sarcini de învățare, care vor dezvolta competențele prevăzute de curriculum modulului, autoevaluare/evaluarea curentă/sumativă;

➤ *Studiu individual* – aici elevii încarcă sarcinile realizate pentru lucrul individual, dar poate fi atașat ca sarcină pentru tema la care se referă studiul individual.

➤ *Evaluare finală/Examen/Feedback* - conține toate materialele destinate evaluării finale aprobate la ședința catedrei (proba teoretică, proba practică, matricea de specificații, barem de evaluare și notare) și un chestionar adresat elevilor privind gradul de satisfacție al acestora față de materialul studiat, activitățile realizate, explicațiile și etica profesorului pe parcursul orelor, etc. Din chestionarele aplicate elevilor, rezultatele evaluării de către CEIAC, deducem că utilizarea TIC sporește claritatea expunerii materialului, motivarea elevilor.

Toate resursele și activitățile didactice se proiectează în conformitate cu actele normative în vigoare, Curriculum și Planul de lungă durată al disciplinei. Cursurile electronice conțin următoarele tipuri de instrumente cu ajutorul cărora elevul interacționează cu materialul didactic și pe parcursul lecției:

- instrumente de comunicare (forum, chat, Google Meet, Jitsy, Zoometc.),
- instrumente de evaluare (teste, lucrări, laboratoare virtuale, etc.),
- instrumente de feedback (chestionare, feedback, sondaje, etc.),
- resurse (cărți, pagini, link-uri, fișiere din calculator în diverse formate, etc.)

În anul de studii curent toți profesorii au creat cursuri pe Moodle la toate obiectele, unde sunt plasate atât suporturile teoretice, cât și lucrările individuale, iar examenele au fost desfășurate asistat de calculator, subiectele testelor generate din banca de itemi.

Procedurile sunt parte a funcționării unei instituții de învățământ, oglindesc politicile, valorile și principiile acesteia. Procedurile sunt necesare pentru ca angajații să cunoască exact cum funcționează lucrurile și să acționeze în mod organizat, să știe când și cum să se implice, ce comportamente se așteaptă de la ei în cadrul anumitor procese ale instituției.

*Procedura* este un act normativ intern care documentează modul specific de realizare a unei activități sau a unui proces repetitiv desfășurat la nivelul instituției (procedură sistemică) sau la nivelul unei/mai multor subdiviziuni (procedură operațională). [1, p. 30]

*Procedura operațională Organizarea și desfășurarea examenelor de promovare asistate de calculator*, aprobată prin hotărârea consiliului de administrație, stabilește:

- modalitățile de organizare și desfășurare a examenelor de promovare asistate de calculator;
- cerințele față de structura testului de evaluare;
- cerințele tehnice ce vor fi respectate de elevi în procesul desfășurării examenului asistat de calculator;
- instrumentele de evaluare: obiective, matrice de specificație;
- punctajul și calcularea mediei notei.

Procedura se aplică de către cadrele didactice și elevii din cadrul CEITI, ce asigură realizarea procesului de evaluare finală la disciplinele de specialitate la toate programele de formare profesională.

Procedura dată stabilește măsurile generale utilizate în procesul de examinare în cadrul examenelor de promovare asistate de calculator:



➤ Organizarea și desfășurarea examenelor de promovare asistate de calculator va fi desfășurată utilizând exclusiv platforma instituțională **Moodle**, de care dispune CEITI, cu respectarea prezentei proceduri;

➤ Examenele de promovare asistate de calculator se vor desfășura cu prezență fizică, în sălile de calculatoare CEITI;

➤ Calculatoarele sau laptopurile din sala de susținere a examenelor de promovare vor fi conectate la internet și cu pachetul software necesar preinstalat conform cerințelor;

➤ Elevul va fi supravegheat de către examinator pe tot parcursul desfășurării examenului;

➤ În timpul examenului, elevului îi este interzis să dețină asupra sa alte mijloace de informare și comunicare;

➤ Pentru a reduce fraudarea examenului, testul se va desfășura în Safe Exam Browser;

➤ Pe parcursul desfășurării examenului, profesorul va asigura un cadru adecvat, prin asigurarea unui mediu corect, a liniștii necesare, a posibilităților egale de exprimare și cu asigurarea oportunităților egale de prezentare pentru toți candidații;

➤ Dacă din motive tehnice (ex. pană de curent electric, lipsă conexiune internet), elevii nu pot accesa probele examenului, atunci acestora li se va asigura un alt interval orar în aceeași zi sau în următoarele zile.

De asemenea procedura stabilește cerințele metodologice față de probele de evaluare, modul de acordare a notelor în procesul de desfășurare a examenelor asistate de calculator și de solicitare a contestației, în cazul când elevul nu este de acord cu punctajul și nota primită.

Reglementările prezentei proceduri sunt aplicabile exclusiv susținerii examenelor asistate de calculator.

Examenul asistat de calculator se organizează în scopul evaluării finalităților de studiu ale unității de curs studiate pe tot parcursul semestrului și poate fi desfășurat în funcție de specificul disciplinei și la decizia catedrei.

*Instrucțiunea privind elaborarea subiectelor și a probelor de evaluare pentru examenele asistate de calculator* stabilește tipul de probe, componentele acestora, timpul acordat fiecărei probe.

Examenul asistat de calculator va avea două probe susținute:

*Proba teoretică* – un test generat din banca de itemi Moodle al cursului (nivel cunoaștere și înțelegere funcțională);

*Proba practică* – aplicație practică, problemă, studiu de caz, fișe, tabele, scheme, etc., care vor fi rezolvate și încărcate de către elev în timpul stabilit pe platforma Moodle (nivel integrare/soluționare a problemelor).

Instrucțiunea stabilește componentele probelor de evaluare:

✓ *Matricea de specificații* – instrument utilizat pentru selectarea numărului și tipurilor de itemi în funcție de complexitatea competențelor specifice supuse evaluării.

Matricea de specificații reprezintă un instrument tabelar ce ghidează și facilitează procesul de selectare a numărului și tipurilor de itemi în funcție de complexitatea competențelor profesionale cognitive, nivelul de stăpânire a cărora este supus evaluării.

Accentuăm faptul că în dependență de specificul disciplinei și modul de organizare a probei de evaluare, modelul recomandat al matricei de specificații se poate modifica.

✓ *Testul propriu-zis* (conținutul testului) – test electronic (generat din banca de itemi Moodle)/document ce conține itemi și informații referitoare la cotarea acestora, care va fi distribuit elevilor.

✓ *Baremul de corectare* – document ce conține schemele de cotare și informații referitoare la convertirea punctelor în note a probei de evaluare scrisă.

✓ *Sarcina practică* – conține descrierea detaliată a unor sarcini practice pe care trebuie să le efectueze elevul, care pot fi: aplicație practică, problemă, studiu de caz, fișe, tabele, scheme etc.

✓ *Fișa de evaluare* – conține criteriile și indicatorii de evaluare, destinat examinatorului prin care evaluează sarcinile practice realizate de elev.

Menționăm faptul că toate materialele de evaluare se examinează la ședința catedrei și se prezenta spre aprobare directorului adjunct pentru instruire și educație cu două săptămâni înainte de sesiune.

Procedurile, instrucțiunile interne și alte acte normative contribuie atât la stabilirea unor cerințe unice pentru fiecare proces, cât și la obiectivitatea, transparența și veridicitatea rezultatelor obținute. De fapt, fiecare instituție de învățământ va stabili numărul regulamentelor, procedurilor, instrucțiunilor de care are nevoie pentru a asigura funcționarea eficientă a tuturor sistemelor sale și realizarea proceselor la nivelul de calitate acceptat. Sistemul de acte interne este particularizat în dependență de mărimea și specificul instituției, de tipurile și complexitatea activităților.

Putem spune astfel că integrarea resurselor TIC în educație este benefică și duce la o creștere a performanțelor școlare, dar și la o colaborare mai rapidă, mai eficientă între cadre didactice, elevi și nu numai. Concentrarea pe utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor de către profesori și de cei elevi devine o prioritate. Tehnologiile informaționale de comunicare nu trebuie să fie doar un instrument pentru a prezenta conținuturile existente într-o altă manieră, trebuie să ducă la modificarea modului de gândire și stilului de lucru la clasă al profesorilor. Tehnologiile sunt extrem de utile, deoarece stimulează procese și fenomene complexe pe care niciun alt mijloc didactic nu le poate valorifica atât de bine.

În concluzie, putem afirma că pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate trebuie să conștientizăm că rolul tehnologiei în activitatea didactică este foarte important și să orientăm elevii pe traseul utilizării utile și eficiente a tuturor aplicațiilor tehnologice noi.

### **Bibliografie**

1. BEZEDE, R. (coord.), CHICU, V., LÎSENCO, S. Managementul documentației instituției. Ghid pentru managerii instituțiilor de învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, Chișinău, 2021. 67 p. Disponibil: <http://aed.org/storage/books/December2021/YbcFeNDXim8zfx3HQ0D9.pdf>
2. GLOBA, A. Metodologia implementării noilor Tehnologii Informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „Tehnici de programare”. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018. 172 p. ISBN 978-9975-76-236-6.
3. VREMĂROIU, N. Instrumente TIC în activitatea didactică și managerială. In: New Projects, 2017. ISSN 2065-7781 Disponibil: <https://revista.newprojects.org/>

**AUTOMATIZAREA PROCESULUI DE CREARE A ITEMILOR PENTRU  
EVALUARE LA ORELE DE INFORMATICĂ CU AJUTORUL TEHNOLOGIEI  
CHAT GPT**

**AUTOMATION OF THE PROCESS OF CREATING ITEMS FOR  
EVALUATION IN COMPUTER CLASSES WITH THE HELP OF GPT CHAT  
TECHNOLOGY**

**Dumitru IEȘEANU**, Doctorand,

Școala Doctorală de Științe Fizice și Inginerești Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: [0000-0003-2189-1466](https://orcid.org/0000-0003-2189-1466)

[dumitruieseanu77@gmail.com](mailto:dumitruieseanu77@gmail.com)

CZU: 37.016:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p235-239

**Abstract**

In this article are examined the possibilities of automation in the process of compiling items for evaluation. In the given context, the essential types and peculiarities of ChatGPT, the methods of creating items of varying degrees of complexity, the speed of exercise are studied. There are examined the most important achievements in this field, obtained over time as well as the trends promoting innovative technologies that are useful in the educational process and in increasing the training efficiency of students.

**Keywords:** artificial intelligence, chatbot, ChatGPT, natural language.

**INTRODUCERE**

**Actualitatea și importanța problemei propuse spre cercetare.** În situația actuală de progresul competenței digitale și a dezvoltării se pune un mare accent în dezvoltarea sistemelor autonome de învățare și pregătire pentru procesul educațional ce ar contribui considerabil atât elevului cât și cadrului didactic. În ultimii ani, inteligența artificială (IA) a continuat să fie un subiect de mare actualitate. Au avut loc progrese semnificative în dezvoltarea tehnologiilor de IA și în aplicările lor în diferite domenii. Inteligența artificială poate **accelera și automatiza procesul de învățare personalizată, poate oferi evaluare și feedback continuu elevilor și poate aplica algoritmi de analiză în vederea personalizării procesului de învățare, astfel încât să poată fi adaptat, în timp real, la nevoile elevilor.** [1]

**Problema de cercetare** constă în promovarea tehnologiilor informaționale și a competențelor digitale în ajutorul automatizării a pregătirii pentru procesul de predare pentru cadre didactice și pentru procesul de însușire a materiei predate cu ajutorul tehnologiilor digitale autonome a inteligenței artificiale.

**Scop.** *Analiza oportunităților tehnologiilor inteligenței artificiale utilizând Chat GPT pentru procesul autonom de creare a itemilor pentru evaluări la disciplina informatică.*

**Obiective:**

- Promovarea tehnologiilor informaționale în procesul educațional;
- Utilizarea Chat GPT pentru automatizarea procesului de pregătire a itemilor pentru evaluare
- Analiza productivității utilizării tehnologiilor autonome a inteligenței artificiale în procesul educațional
- Economisirea timpului de pregătirea a itemilor pentru evaluare

**Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese:** studiul teoretic (*documentarea științifică*); metode praxiologice (*observarea*); experimentul practic (*de constatare, de analiza, de formare strategică*).

**Noutatea științifică** se axează pe utilizarea tehnologiilor autonome în procesul educațional pentru a promova noile valori inovatorii a inteligenței artificiale și a tehnologiilor sale.

**Importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării:** constă în stabilirea noilor strategii de dezvoltarea a competențelor digitale și a promovării procesului de e – transformare în procesul educațional în cadrul predării obiectului informatică și promovarea importanței utilizării tehnologiilor viitorului.

**Aprobarea rezultatelor:** Creșterea performanței personale cât și profesionale prin intermediul promovării tehnologiilor autonome a inteligenței artificiale Chat GPT și economisirea timpului în pregătirea pentru procesul educațional de predare – învățare - evaluare.

#### **METODE**

Conceptul termenului inteligență conform dicționarului online datează provine de la latinescul *intelligentia* cu semnificația „capacitatea de a înțelege ușor și bine, de a sesiza ceea ce este esențial, de a rezolva situații sau probleme noi pe baza experienței acumulate anterior; deșteptăciune”[2]. Prin urmare, din acest context este reprezentată inteligența naturală, umană, iar reieșind din condițiile tehnologiilor ultramoderne, tot mai des este abordată inteligența creată artificial. Inteligența Artificială presupune un domeniu al informaticii care dezvoltă sisteme tehnice capabile să rezolve probleme dificile legate de inteligența umană. Reieșind din termenii tehnici, inteligența artificială este o ramură a tehnologiei care permite programarea și proiectarea atât a sistemelor hardware cât și a celor care permit echiparea unor tehnologii cu anumite caracteristici care sunt considerate tipic umane. Actualmente, prin termenul de Inteligență Artificială (IA) se înțelege capacitatea unei mașini de a imita funcții umane, cum ar fi raționamentul, învățarea, planificarea și creativitatea [3].

Cea mai des acceptată definiție a IA este cea propusă în 1955 de persoana științifică John McCarthy, ce afirmă că: „Este vorba despre inteligență artificială atunci când o mașină se comportă într-un mod care ar putea fi considerat inteligent, dacă ar fi vorba de un om”. [4]

O altă reprezentare a definiției este prezentată de profesorul Andrew Moore, fostul decan al Școlii de Informatică de la Universitatea Carnegie Mellon (CMU) din Pittsburg, ce afirma că „Inteligența artificială este știința și ingineria de a face computerele să se comporte în moduri care, până de curând, credeam că necesită inteligență umană”. [5]

*Printre cele mai uzuale tipuri de inteligența artificială se regăesc:*

- Invatare automata (Machine Learning): se bazează pe ideea de a-i permite unui computer să învețe fără a fi programat explicit. Se poate împărți în trei tipuri: invatarea supervizată, invatarea ne-supervizată și invatarea cu întărire.

- Inteligența naturală (Natural Language Processing): se concentrează asupra procesării limbajului natural și înțelegerii acestuia de către un computer.

- Inteligența artificială puternică (Strong AI): se referă la sisteme care au capacitatea de a înțelege sau de a simula inteligența umană în orice domeniu.

- Inteligența artificială ușoară (Weak AI): se referă la sistemele care sunt proiectate pentru a efectua o singură sarcină specifică, cum ar fi recunoașterea vorbirii sau jocul de șah.

- Inteligența artificială generală (General AI): se referă la sisteme care au capacitatea de a înțelege sau de a simula inteligența umană în orice domeniu, nu doar într-unul specific. [6]

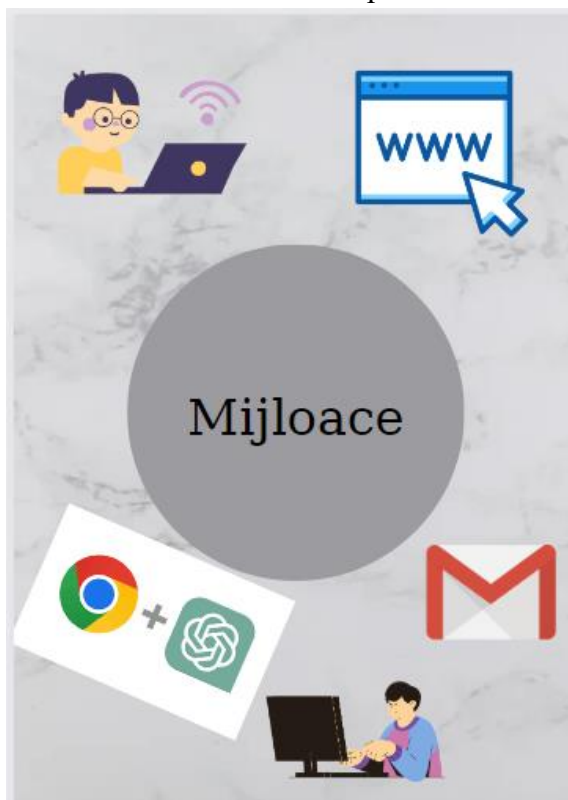
**Chat-ul GPT se poate autoprezintă astfel:** „GPT (Generative Pre-training Transformer) reprezintă un model de limbaj automatizat, ce poate genera text de înaltă calitate în diferite limbi și poate fi utilizat pentru o varietate de scopuri, cum ar fi traducerea automată, scrierea de texte, răspunsul la întrebări etc. Termenul Chat GPT ar putea fi utilizat în procesul de descriere

a utilizării unui model GPT pentru a răspunde la mesaje într-un chat. De exemplu, un chatbot poate utiliza un model GPT pentru a genera răspunsuri la întrebările utilizatorilor într-un chat de pe site-ul web al unei companii sau într-o aplicație de mesagerie” [7]. Studenții și elevii au determinat foarte repede utilitatea și capacitatea Chat GPT de a genera la solicitare texte cu un nivel înalt de calitate și exactitate a faptelor, poate fi explorată cu succes la realizarea diverselor proiecte și tratarea subiectelor propuse pentru executarea temelor.

**Modul de implementare** în procesul de învățare – predare – evaluare a tehnologiei autonome a inteligenței artificiale Chat GPT putem consulta pe adresa <https://help.openai.com/en/collections/3742473-chatgpt> .

**Mijloace necesare:**

- Acces la internet
- Calculator PC, notebook, tabletă sau smartphone
- Browser web google Chrome – preferabil.
- Cont gmail.com sau gsuit education
- Extensia softului destinată pentru motorul de căutare



**Figura 1. Mijloace necesare pentru inițierea unei aplicări autonome de creare a itemilor unei evaluări**

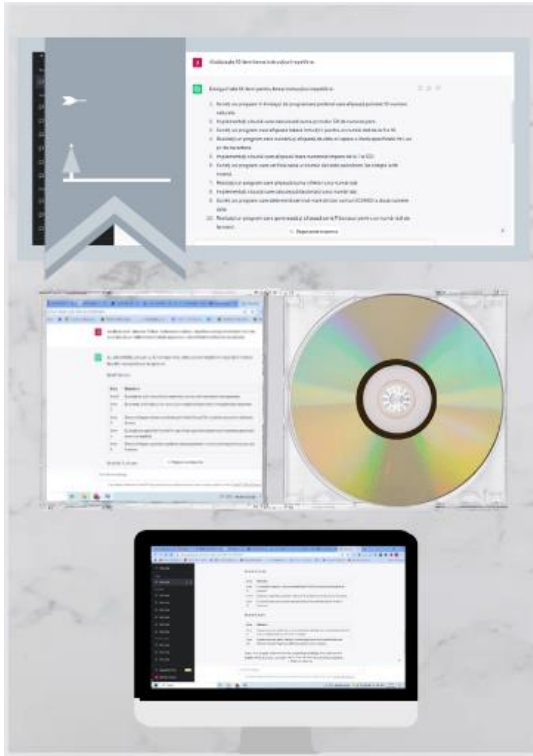
**Pentru a crea un cont de acces la Chatul GPT sunt necesari de parcurs următorii pași:**

- Instalarea extensiei pentru motorul de căutare dorit
- Înregistrarea pe contul <https://chat.openai.com/>
- Aplicarea softului

**Modul practic de utilizare a tehnologiei Chat GPT presupune pași de parcurs:**

- Alcătuirea enunțurilor cât mai explicite și clare
- La fiecare executare a chatului putem regla executarea sarcinii cu unii indicatori ce sunt necesari de executat

- Urmărirea executării sarcinilor
- Validare rezultatului obținut (itemilor evaluării)



**Figura 2.** Rezultate ce pot fi obținute prin apelul la Chat GPT

**Foarte important** de menționat, în momentul când avem o sarcină mai complexă este mai bine ca să fie realizată treptat adică să se adreseze câte o sarcină după care se analizează răspunsul autonom și se mai gestionează cu unii indicatori până nu se obține rezultatul dori, apoi urmează următoarea sarcină ș.a până când nu se realizează contextul propus.

### **REZULTATE ȘI DISCUȚII**

Orice proces educativ ce duce la perfecțiune și promovare aportului tehnologiilor inovatorii în contextul îmbunătățirii procesul educațional și minimizarea timpului de pregătire tehnologia IA Chat GPT are o însemnătate considerabilă. Ca urmare prin utilizarea tehnologiilor chat GPT sarcinile propuse pentru executarea temelor sau produselor educaționale își pot găsi soluții în câteva secunde pe când pe hârtie scriind cu pixul ar consuma câteva ore chiar dacă utilizăm softurile de editare a textului oricum nu se reduce timpul considerabil decât cel mai probabil maxim până la o jumătate de oră sau o oră în cazul când se cunoaște bine tehnologiile de redactare și proprietățile de creare a tablourilor și a tehnologiilor autonome de creare a baremului, iar în cazul utilizării chat GPT aceste subtilități pot fi evitate aici poate opera și un începător ce are cunoștințe minime de a edita doar un text restul se efectuează autonom.

### **CONCLUZII FINALE ȘI RECOMANDĂRI**

Analizând rezultatele obținute în urma executării autonome a itemilor testului de evaluare se apreciază foarte înalt gradul rapiditate și de economisire a timpului de execuție și de asemenea calitatea produsului final și cât este aproape de rezultatul dorit ce se propune a fi executat de ființa umană.

În contextul progresului tehnologiilor IT și a competenței digitale se pune un mare accent pe calitatea produselor digitale și pe unitatea de timp. Din acest context ființa umană este în permanentă căutare a mijloacelor tehnologiilor IT ce vor executa sarcina propusă într – o unitate de timp mai mică și un rezultat mai precis. Uneori utilizarea chat GPT este considerată ca o urmare a tot mai puțin implicării intelectului uman în realizarea rezultatelor dorite, însă aceste premise sunt negative deoarece ființa umană are o capacitate imensă de a reacționa în diferite contexte însă are nevoie și de un bagaj de cunoștințe pe care le deține sau ar trebui să le acumuleze anume prin asemenea tehnologii autonome ființa umană își poate formula sau ordona competențele necesare într – un timp foarte scurt.

Orice apel la tehnologiile inovatorii a progresului tehnologic și a competențelor digitale ne formează o gândire și un cadru didactic mai modern și mai pregătit pentru provocările tehnologice.

### BIBLIOGRAFIE

1. STEVEN DUGGAN, AI in Education: Change at the Speed of Learning, Resursa: [https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/Steven\\_Duggan\\_AI-in-Education\\_2020.pdf](https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020.pdf) , (vizitat 30.05.2023)
2. Dicționar online, Resursa: <https://dexonline.ro/definitie/inteligenta> , (vizitat 30.05.2023)
3. Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene. Despre Inteligența Artificială și BigData. Resursa: <https://fra.europa.eu/en/themes/artificial-intelligence-and-big-data> (vizitat 30.05.2023)
4. „Inteligența Artificială: definiție, tipuri de AI, cum învață și ce aplicații are”, Gotech.World, Resursa: <https://gotech.world/inteligenta-artificiala-definitie-tipuri-de-ai-cuminvata-si-ce-aplicatii-are/> , (vizitat 30.05.2023);
5. Robert Iriondo, Differences between AI and Machine Learning and Why it Matters, un articol publicat la data de 16.10.2018, Resursa: <https://pub.towardsai.net/differences-between-ai-and-machine-learning-and-why-it-matters-1255b182fc6> , (vizitat 30.05.2023)
6. Conceptul și istoria Inteligenței Artificiale-pe scurt, Resursa: <https://inteligenta-artificiala-proiect-atestat.ro/conceptul-si-istoria-inteligentei-artificiale-pe-scurt> , (vizitat 30.05.2023)
7. Chat GPT, Resursa: <https://chat.openai.com/chat> , (vizitat 30.05.2023)

# INTEGRAREA MANUALULUI DIGITAL ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

## THE DIGITAL TEXTBOOK INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Constantin-Cătălin IFRIM**

doctorand Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,  
PhD student “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

ORCID: 0000-0002-3662-5876

if\_rim2000@yahoo.com

CZU: 37.091:004.4

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p240-244

### Abstract

In an age dominated by technology and digital advancement, education cannot be left behind. Traditional education, based on printed textbooks and classical methods, must adapt to the new demands of modern society. An effective solution for optimizing the educational experience is the integration of the digital textbook in the educational process. This change brings with it multiple advantages and opportunities, which not only improve the quality of teaching, but also prepare students for the digital world in which we live. The implementation of digital textbooks in the educational process can be an important change that can bring many benefits to students, teachers and even the environment. In this article, we will explore the importance and benefits of integrating the digital textbook into the educational process, as well as the steps necessary to make this transition.

**Keywords:** digital textbook, implementation, education, change, progress.

În era digitală în care trăim, tehnologia a devenit omniprezentă în toate aspectele vieții noastre, inclusiv în educație. Manualele digitale au devenit tot mai populare în școli, licee și universități, oferind o alternativă modernă la manualele tradiționale tipărite. Acestea sunt manuale școlare care sunt disponibile online sau offline și pot fi accesate de către elevi oriunde, oricând, prin intermediul computerelor, tabletelor sau telefoanelor inteligente, fără a mai fi necesar transportul manualelor tipărite grele și voluminoase, în ghiozdan.

Interactivitatea, accesibilitatea, personalizarea (posibilitatea adaptării conținutului în funcție de nevoile și nivelul de cunoștințe ale utilizatorului), portabilitatea, actualizarea ușoară a conținutului (astfel încât elevii vor avea întotdeauna acces la cele mai recente informații), sunt unele dintre cele mai importante caracteristici ale manualului digital și fac procesul de învățare mult mai atractiv și mai ușor de înțeles pentru elevi.

Un alt beneficiu al utilizării manualelor digitale este faptul că pot ajuta la creșterea sustenabilității mediului. Reducerea consumului de hârtie și al resurselor necesare pentru producția și distribuția manualelor tipărite poate avea un impact pozitiv asupra mediului.

Utilizarea manualelor digitale poate fi o decizie benefică, însă, acest proces poate avea și anumite dezavantaje. Dacă nu este asigurat un acces egal la tehnologie, unii elevi pot fi dezavantajați, ceea ce poate duce la o amplificare a inegalității sociale. De asemenea, există riscul ca elevii să devină prea dependenți de tehnologie și să nu mai dezvolte abilități de învățare tradițională.

Pe măsură ce tehnologia avansează și societatea evoluează către o societate informațională, există o diversificare a categoriilor de utilizatori care pot întâmpina dificultăți în ceea ce privește utilizarea tehnologiei și a instrumentelor de comunicare (persoane cu dizabilități senzoriale și/sau de mobilitate, cognitive, de limbaj sau dificultăți de învățare). Aceasta a dus la apariția conceptului de *e-incluziune*. Conform ultimelor inițiative ale organismelor internaționale, conceptul de e-incluziune se referă la toate acțiunile necesare pentru a crea o societate informațională inclusivă, adică o societate în care toți oamenii au acces și participă activ la resursele și oportunitățile digitale. Scopul principal este de a permite oricărei persoane, indiferent de circumstanțele personale sau sociale dezavantajoase, să se integreze în societatea informațională. Tehnologiile informatice pot înlocui în mod direct sau indirect



funcțiile deficitare ale elevilor cu dizabilități sau alte tulburări care afectează procesul învățării. Cu alte cuvinte, tehnologiile informatice, în special calculatorul, sunt folosite ca “proteze” care permit o transformare a unui canal senzorial sau motric afectat într-unul bine controlat. [2, p.329]

Integrarea manualului digital în procesul de învățământ poate fi realizată printr-o serie de etape planificate, și anume:

- ✓ Identificarea nevoilor și a resurselor disponibile
- ✓ Alegerea platformei și a conținutului digital
- ✓ Pregătirea profesorilor și elevilor
- ✓ Monitorizarea și evaluarea progresului

**1. Identificarea nevoilor și a resurselor disponibile** este o etapă importantă, deoarece este necesar să se analizeze infrastructura tehnologică existentă, inclusiv disponibilitatea și accesul la calculatoare, tablete și alte dispozitive, precum și existența unei conexiuni la internet.

Pregătirea laboratorului de informatică și a calculatoarelor utilizate reprezintă o etapă cheie pentru integrarea manualului digital în învățământ, asigurând infrastructura necesară învățării eficiente și productive.

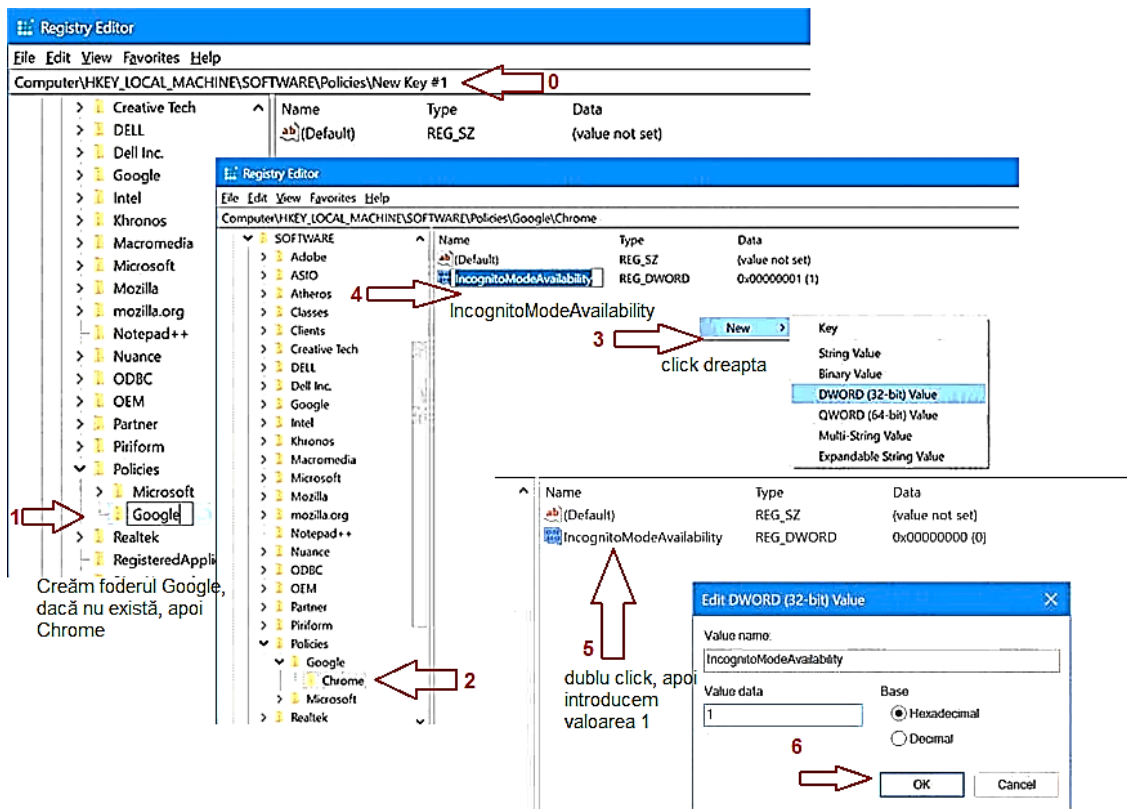
În timpul pregătirii laboratorului de informatică, se iau în considerare mai multe aspecte, cum ar fi:

✓ **Hardware-ul:** este necesar să existe suficiente calculatoare în laborator, astfel încât fiecare elev să aibă acces la un dispozitiv. Aceste calculatoare trebuie să fie actualizate și să aibă configurații adecvate (să nu fie „uzate moral”) pentru rularea fără probleme a aplicațiilor și resurselor digitale utilizate.

✓ **Software-ul:** este obligatoriu să se instaleze și să se configureze aplicațiile și programele necesare pentru a se putea accesa și a utiliza manualul digital. Acest lucru poate include programe de vizualizare a documentelor, instrumente de navigare web (browser web) și software specializat pentru educație. În timpul utilizării calculatorului, atenția elevului este deseori distrasă de multitudinea de site-uri cu conținut inadecvat sau nefolositor (jocuri, socializare etc.), de aceea se impune stabilirea anumitor politici de securitate, restricții în utilizarea browserului (blocarea unor siteuri, incapacitatea de a accesa funcționalitatea de navigare privată a browserului, de exemplu, modul Incognito în Chrome), instalarea unui program antivirus etc.

Blocarea opțiunii New Incognito window, în Chrome, se face astfel:

- în Search Bar, tastăm regedit, pentru a lansa Registry Editor → Yes
- Navigăm în ierarhia de foldere până la folderul Policies
- Parcurgem pașii din Fig. 1 → OK



**Figura 1. Blocarea opțiunii New Incognito window, în Chrome**

După parcurgerea corectă a pașilor, opțiunea New Incognito window din browserul Chrome va dispărea, iar elevii vor fi mai reticenți în utilizarea browserului.

✓ **Conectivitatea:** este important să se asigure o conexiune la internet stabilă și rapidă în laborator pentru a permite accesul la conținutul online necesar. De asemenea, se poate lua în considerare crearea unei rețele locale (LAN) pentru partajarea resurselor digitale între calculatoarele din laborator.

Dacă manualul digital este sub forma unui fișier executabil, există mai multe opțiuni prin care poate fi implementat în rețeaua școlii. Astfel:

a) manualul digital poate fi instalat pe calculatoarele școlii de către administratorul rețelei.

b) se impune utilizarea unui server de fișiere (dacă există)

c) se poate utiliza un dispozitiv de stocare extern: hard-disk extern sau o unitate de memorie flash (stick). Fișierul poate fi copiat pe dispozitivul de stocare și apoi poate fi distribuit elevilor și profesorilor.

✓ **Ergonomie și siguranță:** se iau în considerare aspecte legate de confortul și siguranța elevilor în timpul utilizării calculatoarelor. Scaunele și mesele trebuie să fie adecvate pentru lucrul la computer, iar laboratorul trebuie să fie amenajat în așa fel încât să existe o bună iluminare și o bună circulație a aerului.

Este important să avem în vedere și unele măsuri de protecție a datelor elevilor și să respectăm politicile privind confidențialitatea informațiilor. Învățământul digital trebuie să fie un mediu sigur și protejat în care elevii să poată învăța și colabora într-un mod securizat.

## 2. Alegerea platformei și a conținutului digital

După ce au fost identificate nevoile și resursele, următorul pas este alegerea platformei și a conținutului digital. Este important să se aleagă o platformă compatibilă cu infrastructura tehnologică existentă, care să fie ușor de utilizat și care poate fi accesată de pe diferite dispozitive și sisteme de operare. Exemple de platforme: Microsoft Teams, Moodle etc.

De asemenea, este important să se ia în considerare conținutul digital care urmează să fie utilizat, asigurându-ne că este actualizat și conform cu cerințele programei școlare în vigoare. O platformă digitală poate oferi adesea opțiuni de personalizare a conținutului, permițând profesorilor să adapteze resursele în funcție de nevoile și nivelul de pregătire al elevilor. Aceasta poate include modificarea sau adăugarea de conținut, crearea de sarcini și activități personalizate, precum și monitorizarea progresului elevilor.

În exemplul din Fig. 2 este prezentată utilizarea unui editor HTML, inclus într-un manual digital creat cu programul MDIR Constructor, soft pentru crearea manualelor digitale interactive. [1] Manualul digital creat este un fișier executabil care poate fi transferat pe orice calculator cu ajutorul unui stick sau al oricărui dispozitiv de stocare a datelor, fără a mai fi nevoie de integrarea lui într-o platformă educațională.

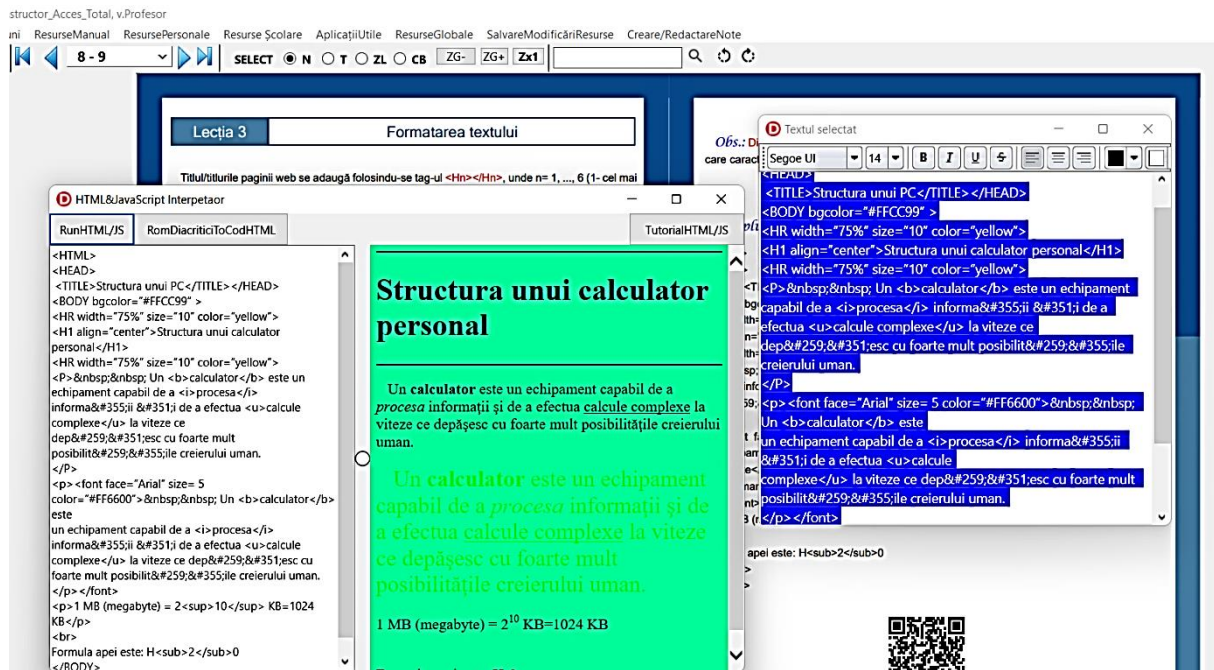


Figura 2. Manual digital creat cu MDIR Constructor

Alegerea platformei și a conținutului digital poate avea un impact semnificativ asupra procesului de învățare și poate influența motivația, implicarea și angajamentul elevilor. Este important să se efectueze o evaluare atentă a opțiunilor disponibile și să se asigure că alegerile făcute sunt relevante, accesibile și eficiente pentru nevoile educaționale.

**3. Pregătirea profesorilor și elevilor** este o etapă esențială în utilizarea eficientă a manualului digital. Această etapă implică instruirea și familiarizarea cadrelor didactice și a elevilor cu modul de utilizare (elemente de interfață, meniuri, opțiuni, navigare etc.) și facilitățile manualului (platformei), precum și a tehnologiilor asociate.

O pregătire adecvată ajută profesorii, unii dintre ei considerați “*imigranți digitali*” [3] (persoanele care au crescut fără tehnologie sau au adoptat tehnologia mai târziu în viața lor), să se simtă încrezători și competenți în utilizarea resurselor digitale și permite elevilor să se

adapteze ușor la noile instrumente și tehnologii și să le utilizeze în mod eficient. Prin formare continuă, profesorii pot descoperi modalități noi și creative de a utiliza aceste resurse în procesul de predare și pot împărtăși bune practici între colegi.

*Nativii digitali* (cei născuți după 1980) [3], elevii, trebuie să beneficieze de îndrumare și suport în utilizarea manualului digital pe parcursul procesului de învățare. Profesorii pot oferi clarificări, sfaturi și asistență tehnică pentru a asigura că aceștia înțeleg și utilizează în mod corect și eficient resursele digitale. Oferirea de oportunități practice de utilizare în clasă este crucială.

#### **4. Monitorizarea și evaluarea progresului**

În timpul procesului de implementare, este important să se urmărească progresul și să se evalueze impactul manualelor digitale asupra procesului de învățare și asupra elevilor. Acest lucru poate fi realizat prin intermediul sondajelor, a evaluărilor și a observațiilor, pentru a identifica punctele forte și posibilele probleme sau nevoi de îmbunătățire. De asemenea, este important să se asigure un proces continuu de actualizare și îmbunătățire a conținutului manualelor digitale, astfel încât să fie întotdeauna complete și eficiente. Profesorii pot oferi feedback individualizat elevilor în legătură cu rezultatele obținute. Acest feedback poate fi furnizat prin intermediul platformei digitale, prin adnotări pe lucrări sau prin discuții în cadrul clasei.

În concluzie, integrarea manualului digital în procesul de învățământ reprezintă o evoluție necesară în contextul societății digitale în care trăim. Aceasta aduce cu sine avantaje semnificative în ceea ce privește accesibilitatea, interactivitatea, gestionarea materialelor educaționale și colaborarea între elevi și profesori. Colaborarea într-un mediu digital poate îmbunătăți comunicarea și implicarea tuturor părților antrenate în educație. Cu o implementare corespunzătoare și susținere adecvată din partea autorităților și a instituțiilor de învățământ, manualul digital poate îmbunătăți eficiența și calitatea procesului de învățământ, pregătind elevii pentru cerințele și provocările lumii moderne.

De asemenea, este important să se găsească un echilibru între utilizarea manualului digital și a resurselor tradiționale. Chiar dacă manualul digital oferă multiple avantaje, este esențial să se recunoască și să se valorifice beneficiile pe care le aduc manualele tipărite. Integrarea manualului digital în procesul de învățământ nu înseamnă eliminarea completă a manualelor tipărite, ci o complementare a acestora cu resursele digitale. Manualul digital poate fi utilizat ca o resursă suplimentară, care completează și extinde informațiile oferite în manualul tipărit. Astfel, elevii pot beneficia de toate avantajele oferite de ambele forme de manuale, integrând tehnologia în învățare fără a renunța complet la metodele tradiționale.

#### **Bibliografie**

1. BALMUȘ N., MDIR Constructor 2.0 - software pentru crearea manualelor digitale interactive, 2020, Disponibil:  
<http://www.db.agepi.md/opere/Details.aspx?id=236757377311075741244&nr=236757377371675741245> (vizitat 01.06.2023)
2. GHERGUȚ A., Noile tehnologii digitale - abordări în cadrul educației speciale și al incluziunii școlare a copiilor cu cerințe speciale. În: Educația digitală, CEOBANU C., CUCOȘ C., ISTRATE O., PÂNIȘOARĂ I. O, Editura Polirom, 2020, pp. 328-336, ISBN 978-973-46-8200-3
3. PRENSKY M., Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 2001

## MATEMATICA ÎNVĂȚATĂ ATRACTIV, PRACTIC, EFICIENT

Florin Ioan MARIȘ, profesor de matematică la Școala Gimnazială Nr. 2

Lugoj, România

ORCID: [0009-0006-4683-0992](https://orcid.org/0009-0006-4683-0992)

[florin\\_maris@yahoo.com](mailto:florin_maris@yahoo.com)

CZU: 37.016:51

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p245-250

### Abstract

Sometime students need an extra number of math problems or exercises in order to achieve a standard, more than books can offer.

As a Mathematics teacher with programmer skills, I learnt and built a web site with Mathematics content, that can offer to students an infinite number of the same type of problems, wich students can solve at their own pace.

The outcome of using the site in classroom and home is better than using just books.

The site is public and available at [proflorin.weebly.com](http://proflorin.weebly.com).

**Keyword:** mathematics, phone, computer, [proflorin.weebly.com](http://proflorin.weebly.com)

În decursul a peste 20 de ani de experiență pedagogică și a peste 40 de viață m-am întâlnit cu oameni de toate vârstele. Conștient sau nu, toți folosesc matematica în viața de zi cu zi, la locul de joacă, la locul de muncă, în bucătărie și/ sau în cele mai neașteptate locuri sau momente. Copiii de vârstă mică folosesc operațiile aritmetice simple în jocurile lor și sunt mândri că au intrat sau că pot intra în lumea „adulților”. Copiii de vârstă școlară primară sunt încă sub influența curiozității native, explorează tot universul pus la dispoziția lor de către educatori sau părinți și actualmente și de către tehnologie și de accesul pe care tehnologia îl permite la toate informațiile. Matematica le este inoculată prin mii și mii de povești pe care le ascultă sau le citesc și de enigme pe care vor să le descifreze. La această vârstă copiii sunt avizi de informații, de cunoaștere și vor să fie la curent cu tot ce-i înconjoară. Copiii de vârstă școlară medie încep să descopere alte atracții/ modalități de a petrece timpul liber și ajung să fie influențați de mediul social în care trăiesc și să fie interesați unilateral de anumite aspecte ale vieții iar subiecte ca matematica ajung să fie neglijate, dacă nu chiar negate. Dacă familia din care face parte copilul este activ participativă la viața și educația copilului, dacă îi oferă provocări controlate pentru a-i dezvolta toate laturile personalității și a-i asigura o cunoaștere multilaterală, dacă sprijină copilul atunci când acesta întâmpină primele dificultăți vis a vis de matematică, atunci copilul își va păstra interesul pentru toate disciplinele școlare, incluzând matematica. Altfel, copilul pune în funcțiune sistemul de auto adaptare la cerințe minime, devine din ce în ce mai puțin interesat de ceea ce îl solicită, învață foarte repede că „nu am înțeles” îl „salvează” de multe eforturi și de aici începe greul pentru el, pentru familie și pentru profesori. Puterea de adaptare a copiilor este extraordinară. Pe acest fapt mizăm întotdeauna atunci când intrăm în clasă și deschidem o nouă provocare. Sperăm ca fiecare cuvânt și fiecare gest să motiveze și să atragă copilul înspre studiul matematicii sau măcar înspre a deprinde competențele matematice de bază.

Prin excelență, matematica se învață prin exerciții. Pentru multe dintre abilitățile matematice, cum ar fi tabla înmulțirii sau folosirea Teoremei lui Pitagora, elevul trebuie să repete în exces același tip de exercițiu până se ajunge la o rezolvare aproape automatizată a acelui tip de problemă. Pentru unii copii e nevoie de mult mai multe exerciții decât furnizează manualele și culegerile.

Ca profesor de matematică cu preocuparea de a dispune și de a oferi elevilor un număr suficient de exemple și de exerciții încât să înțeleagă și să-și dezvolte competențele matematice și ca absolvent al unei specializări postuniversitare de informatică, am construit un site web cu tematică academică în care exercițiile sunt în număr nelimitat. Ce înseamnă număr nelimitat? În cazul de față înseamnă păstrarea structurii/ enunțului exercițiului și schimbarea numerelor din enunț la fiecare nouă încărcare/ împrăștiere a paginii web.

Această soluție a venit după multe și lungi încercări de a folosi platforme educaționale (Moodle, Edmodo, ASQ, Google Classroom) libere de conținut, care au o ofertă largă de a crea cursuri și materiale, dar permit prezentarea unui număr limitat de exerciții.

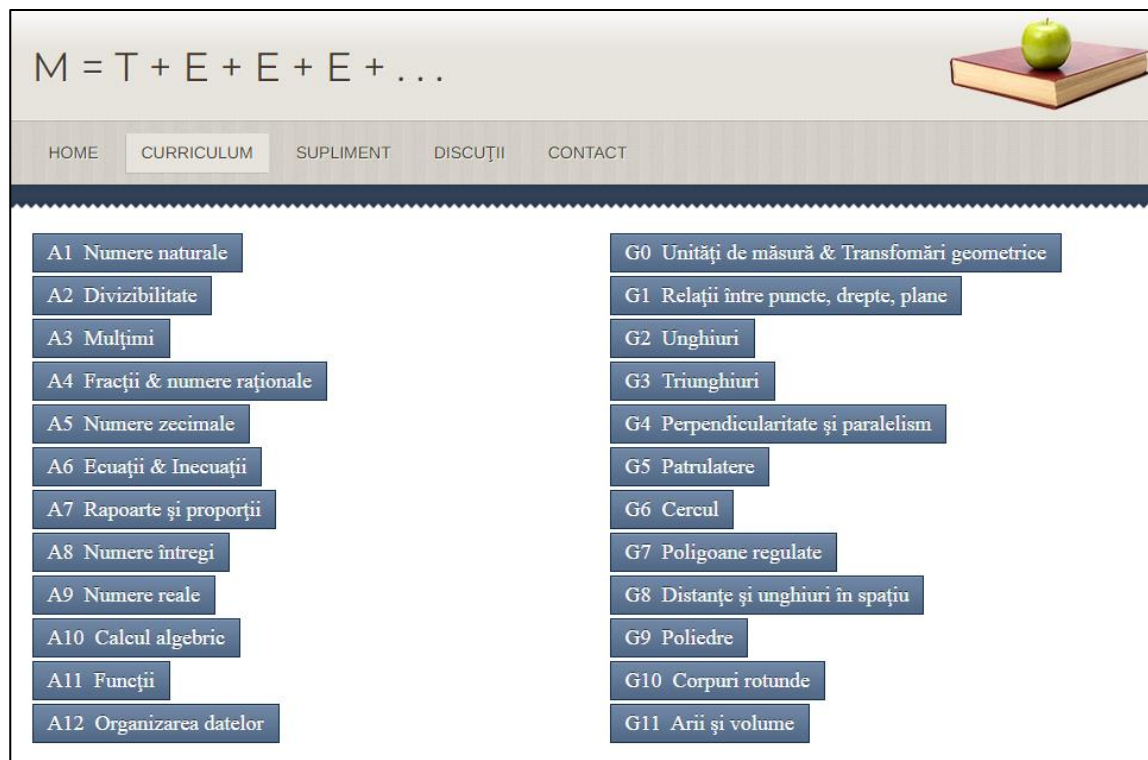
Nici una dintre aceste platforme nu mi-au satisfăcut așteptările, așa că am început să caut un constructor pentru site care să permită incorporarea unui cod de programare în pagini. Nu știam ce cod de programare ar folosi, dar mă pregăteam să învăț. M-am oprit la weebly.com. Weebly permite o construcție relativ rapidă a paginii, interfața fiind intuitivă și ușor de utilizat. Nu am avut nici o dificultate în a realiza aspectul site-ului și a paginilor. Ceea ce m-a pus în relativă dificultate este scrierea codului în limbajul de programare Java Script, acceptat de constructor și despre care, la acea oră, nu știam nimic. M-am bucurat însă foarte tare că aveam posibilitatea să înserez cod de programare – aceasta îmi permitea să construiesc enunțuri regenerabile automat. O altă mare bucurie a fost când am observat că Weebly realiza o tranziție a site-ului spre a fi vizibil și de pe telefoane, mult mai des și ușor utilizate de elevi decât calculatorul. Așadar căpătasem motivație serioasă să învăț programarea în limbajul Java Script.

Sursa de know-how pentru a învăța Java Script, CSS și HTML a fost și mai este pagina W3Schools.com.

Cum nimic nu se învață în totalitate dintr-o mișcare, ci pas cu pas, am început să învăț JavaScript prin construirea unor pagini care necesită doar lucru cu cifre, la început fără cuvinte, fără imagini/ figuri geometrice. Am început prin construirea paginilor care dezvoltă elevilor competențe de operare cu numere naturale, ca să implice cât mai puțin raționament matematic și de afișare și să-mi permită să învăț logica și arhitectura limbajului Java Script. După ce am construit și verificat coduri pentru pagini simple, am căutat să construiesc pagini pentru exerciții care implică șiruri de caractere, apoi am dezvoltat coduri pentru pagini care afișează grafică – imagini/ fracții/ diagrame. Este o mare satisfacție când înțelegi, o mai mare satisfacție când codul funcționează și cea mai mare satisfacție când paginile sunt folosite de copii și le vezi scrierea caracteristică din ochii cuiva care vrea să spună „Am înțeles! Acum știu!”.

Odată ce primele lecții erau operabile de către orice utilizator pe calculator, am început să construiesc structura site-ului web, cu teme de matematică. Am ales ca organizarea site-ului să nu fie pe lecții și pe clase, deoarece experiența mi-a arătat că ministerul modifică prea des și prea fără explicații structura programei, ci pe capitole de cunoștințe – care vor rămâne aceleași, indiferent în ce clasă le va „așeza” ministerul. Într-un viitor ideal și printr-o programare amplă, acestea (capitolele și clasele) ar putea fi corelate, cu posibilitatea administratorului site-ului să actualizeze corelarea, atunci când ministerul modifică (din nou) programa. În momentul de față, rămâne în sarcina profesorului sau a utilizatorului să identifice temele în cadrul capitolului în care se aplică.

Fiind profesor de matematică la clasele V–VIII, materia conținută în site este cea alocată studiului matematicii la nivelul acestor clase, atât algebră cât și geometrie. Capitolele sunt structurate ca în **Figura 1**. Capitole curriculum.



**Figura 1. Capitele curriculum**

Pentru ca fiecare elev care lucrează, fie în clasă, fie acasă, să aibă un raport asupra ceea ce a lucrat, am căutat și reușit să inserez în codul paginii un contor al numărului de exerciții pe care el le rezolvă și un contor al numărului de răspunsuri corecte returnate. După fiecare răspuns, corect sau greșit, elevul primește și un raport asupra muncii în ansamblu. Astfel, după 12 răspunsuri corecte consecutiv și respectiv după al 13-lea greșit el primește mesajele:

Felicitări!

Ai răspuns corect la 12 din 12 întrebări.

sau

Ne pare rău. Mai ai de aprofundat.

Ai răspuns corect la 12 din 13 întrebări.

**Figura 2. Feedback**

Cum arată și cum funcționează de fapt site-ul „M = T + E + E + E + ...”

Cred că în primul rând este important să se înțeleagă că am construit acest site pentru formarea competențelor matematice de bază și nu pentru dezvoltarea abilităților matematice de performanță. Sunt tot mai mulți elevi, care influențați de anturaj, petrec din ce în ce mai puțin timp pentru studiu în general și cu atât mai puțin pentru matematică. Esența repetiției până la învățare este expusă chiar în numele/ titlul site-ului, acesta conținând inițialele cuvintelor din „Matematica = Teorie + Exerciții + Exerciții + Exerciții + ...”. Secretul, așa cum am căutat să-l creez, este ca elevul să aibă posibilitatea să repete un număr nelimitat de exerciții de același tip, în ritmul său, încât într-un final cât mai apropiat să dobândească competențele matematice de bază și dacă se poate să și le fixeze cât mai bine. Sigur că site-ul este accesibil din orice locație de unde este disponibil accesul la internet, așa că elevii pot reveni oricând asupra acelor exerciții pentru care socotesc că au nevoie să le repete.

Revenind la momentele primei dobândiri a unei competențe, voi prezenta cum poate lucra un elev în intenția de a-și atinge scopul (sau scopul profesorului ☺). Ca să învețe să determine un termen dintr-o proporție, alege butonul capitolul A7 – Rapoarte și proporții, apoi din noua pagină ce se deschide (vezi Figura 3 – Capitolul A7) accesează linkul către Aflarea unui termen necunoscut dintr-o proporție.

A7 Rapoarte și proporții		Capitolul precedent	Capitolul următor
7.1. Rapoarte			
			7.1.1. Noțiunea de raport 7.1.2. Noțiunea de raport procentual 7.1.3. Probabilitatea realizării unui eveniment 7.1.4. Scara unei hărți
7.2. Proporții			
			7.2.1. Noțiunea de proporție 7.2.2. Termenii unei proporții 7.2.3. Proprietatea fundamentală a unei proporții 7.2.4. Aflarea unui termen necunoscut dintr-o proporție 7.2.5. Proporții derivate
7.3. Proporzionalitate directă și inversă			
	7.3.1.1. Mulțimi de 2 numere direct proporționale 7.3.1.2. Mulțimi de 3 numere direct proporționale 7.3.1.2. Mulțimi de 4 numere direct proporționale 7.3.2.1. Împărțirea unui număr în 2 părți direct proporționale cu 2 numere date 7.3.2.2. Împărțirea unui număr în 3 părți direct proporționale cu 3 numere date 7.3.2.x. Alte probleme ... d p 7.3.3.1. Mulțimi de 2 numere invers proporționale 7.3.3.2. Mulțimi de 3 numere invers proporționale 7.3.3.3. Mulțimi de 4 numere invers proporționale 7.3.4.1. Împărțirea unui număr în 2 părți invers proporționale cu 2 numere date 7.3.4.2. Împărțirea unui număr în 3 părți invers proporționale cu 3 numere date 7.3.4.3. Alte probleme ... i p 7.3.5. Regula de trei simplă 7.3.6. Regula de trei compusă		
7.4. Procente			
			7.4.1. Aflarea unui procent dintr-un număr 7.4.2. Aflarea unui număr știind un procent din el 7.4.3. Ce procent reprezintă un număr din altul 7.4.4. Probleme de ieftiniri și scumpiri 7.4.5. Probleme de concentrația soluției

**Figura 3. Capitolul A7**

Apare enunțul problemei. Elevul are de înțeles enunțul, de făcut calculele pe caiet, de introdus rezultatul obținut în câmpul text de pe ecran și de apăsat butonul Răspunde.

$$\frac{45}{15} = \frac{x}{18}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

Răspunsul tău este :

**Figura 4. Enunț A724**

Dacă răspunsul elevului este corect, pe ecranul calculatorului/ telefonului va fi afișat (vezi Figura 5 – Răspuns A724). Aici elevul poate compara răspunsul său cu cel corect, primește aprecieri pentru răspunsul corect și raport asupra numărului total de probleme lucrate.



$$\frac{45}{15} = \frac{x}{18}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

Răspunsul tău este :


Răspunde

Răspunsul corect este : 54

Felicitări!

Ai răspuns corect la 1 din 1 întrebări.

**Figura 5. Răspuns A724**

Pentru aprofundarea și fixarea abilităților trebuie repetată rezolvarea aceluiași tip de exercițiu. Reluarea se realizează prin apăsarea tastei F5 de pe tastatură sau apăsarea butonului  de pe ecran, amândouă acțiunile având efect de reîncărcare/împrospătare a paginii și automat de generarea a unui nou exercițiu:

$$\frac{x}{28} = \frac{18}{21}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

$$\frac{12}{30} = \frac{x}{10}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

$$\frac{36}{x} = \frac{27}{18}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

$$\frac{42}{7} = \frac{6}{x}$$

Determinați valoarea necunoscutei din proporția de mai sus.

**Figura 6. Enunțuri noi A724**

În acest mod, elevii au acces la tipuri de exerciții din capitolele arătate mai sus, din curriculum de matematică de gimnaziu și au posibilitatea de a relua și repeta, în ritm propriu, același tip de exercițiu până când îl stăpânesc.

Nu mică mi-a fost bucuria când am descoperit că elevii au acceptat mai ușor exercițiile venite de la calculator decât de la profesor sau dintr-o culegere de exerciții și probleme, au lucrat mai cu avânt și cu motivația de a reuși să rezolve cât mai multe exerciții corecte. Copiii care au înțeles ușor mecanismele problemelor/ exercițiilor au intrat de cele mai multe ori într-o competiție între ei, pe parcursul orei în care lucram cu clasa în sala de calculatoare. Într-un raport covârșitor, efectul desfășurării orelor cu elevii în sala de calculatoare, folosind site-ul „M = T + E + E + E + . . .” față de lucrul de pe fișe, în clasă, a fost net în favoarea folosirii site-ului. Un alt beneficiu al folosirii site-ului este posibilitatea fiecărui copil de a rezolva exercițiul în ritm propriu, fără a fi presat de către profesor sau de către alt coleg. Acest ritm include atât reușitele, cât și eșecurile, fiind la momentul respectiv văzute doar de individ și de calculator. Calculatorul îi vine însă în ajutor dacă răspunsul nu este corect, furnizând răspunsul corect la întrebare. Câteodată furnizează și rezolvarea, dacă spațiul ecranului permite. Pe scurt, e ca și când fiecare elev ar avea un profesor disponibil doar pentru el, care să-i verifice ceea ce lucrează.

Astfel, lucrând fără a fi presat, fiind apreciați după transmiterea răspunsurilor corecte sau îndrumați în momentul comunicării unui răspuns greșit, elevii se adaptează la cerințe, înțeleg mecanismele, capătă stimă de sine, viteză și siguranță în rezolvarea exercițiilor de matematică.

Nu doar atât! Cei care au deprins temeinic și cu siguranță abilitățile urmărite, au explorat dacă rezultatele pe care le dau pot fi în forme diferite față de cele așteptate de calculator. Acest aspect m-a determinat să analizez (ca programator) toate formele în care pot fi date rezultatele unei probleme, să includ în cod forme multiple ale rezultatelor, încât orice rezultat corect dat de elev să fie apreciat și punctat corespunzător.

Aceste rezultate în munca împreună cu elevii mă determină să continui construcția site-ului și să contribui prin acesta la educarea copiilor.

### **Bibliografie**

1. JavaScript Tutorial , W3Schools.com : <https://www.w3schools.com/js/>
2. HTML Tutorial , W3Schools.com : <https://www.w3schools.com/html/>
3. CSS Tutorial, W3Schools.com : <https://www.w3schools.com/css/>
4. Constructor site by Square , Weebly : <https://www.weebly.com/>
5. MARIȘ, F. „ $M = T + E + E + E \dots$ ”: <http://proflorin.weebly.com>

# ELABORAREA CONȚINUTULUI EDUCAȚIONAL CU UTILIZAREA TIC

## DESIGNING OF EDUCATIONAL CONTENT WITH THE USE OF ICT

Pavel MAXIAN, profesor de informatică,  
Liceul Teoretic „A. Agapie” din s.Pepeni, Sîngerei

ORCID: 0009-0001-3280-5650

[maxian.pavel@agapie-pepeni.edu.md](mailto:maxian.pavel@agapie-pepeni.edu.md)

CZU: 37.013.3+004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p251-256

### Abstract

The aim of integrating ICT into education is to improve the quality of teaching - learning and develop competences required in the digital world. To achieve the given goal, a teacher must develop digital competences, one of which is the competence to design educational content with the integration of ICT. The expected outcome of ICT implementation depends very much on the level of digital skills of each individual teacher. By the level of development of the competence to create digital educational content, the quality of the content developed can be estimated. If teachers do not correctly emphasize the pedagogical value of the corresponding digital competence, it will remain a "fashionable" accessory in the School Curriculum. In the process of designing educational content, special attention should be paid to learning theories. Digital educational content is a major component of digital technologies. Digital content refers to digital resources and data. Very often, new technologies offer nothing more than a simple digitization of content without substantial added value. To improve the quality of education and develop digital competences, a teacher must possess quality content creation skills.

**Key-words:** digital content; multimedia, contiguity, redundancy, modality, coherence and personality principles.

Tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) oferă instrumente puternice pentru a sprijini trecerea de la paradigma centrată pe profesor la cea cu centrare pe elev și noile roluri ale profesorului. Un rol important al profesorului este cel de creator/designer educațional. Prin design educațional se consideră activitatea de a proiecta, dezvolta și furniza sistematic produse și experiențe instructive, atât digitale cât și fizice, într-o manieră consistentă și fiabilă, spre o achiziție eficientă, efectivă, atrăgătoare, antrenantă și inspirată [3]. În domeniul de design educațional sunt dezvoltate câteva modele [2].

O problemă esențială în domeniul resurselor digitale educaționale este asigurarea calității acestor resurse. O componentă indispensabilă a conținutului digital reprezintă datele utilizate. În prezent există o abundență de date/informații disponibile. Totuși, aceste date devin valoroase doar atunci când sunt înțelese și nu când sunt doar puse la dispoziție. Vizualizarea datelor/informațiilor joacă un rol important în transformarea lor în ceva "digerabil". O problemă frecvent întâlnită în conținutul educațional digital creat este supraîncărcarea informațională, cu ignorare a principiilor teoriei încărcării cognitive [6, p. 257-285], ceea ce în consecință diminuează eficiența conținutului respectiv.

În procesul de elaborare a conținutului educațional se recomandă cunoașterea și implementarea principiilor celor mai importante teorii ale învățării [4].

Conținutul educațional de calitate se poate elabora prin aplicarea următoarelor principii:

### I. Principiul multimedia

Conținutul de tip multimedia ne oferă diferite combinații de text, imagini, sunet, animație, video. Principiul multimedia presupune respectarea următoarelor recomandări:

1. Includeți text și grafică, nu doar text.

Prin text se subînțelege text imprimat sau exprimat verbal, iar prin grafică se consideră ilustrații statice cum ar fi desene, hărți, grafice, diagrame și fotografii, sau grafică dinamică cum ar fi animația sau clipul video.

## 2. Respectați regulile de tehnoredactare pentru texte [5]:

- 1) Furnizați spațiu suficient pentru text astfel ca să fie atrăgător vizual și lizibil.
- 2) Folosiți fonturi potrivite pentru titluri și conținutul textului.
- 3) Aplicați ”regula celor 3” - care afirmă că nu ar trebui să folosești mai mult de trei caractere tipografice într-un singur proiect.
- 4) Folosiți majuscule și minuscule.
- 5) Evitați fonturi fanteziste, decorative.
- 6) Limitați cantitatea de text pe ecran.

## 3. Utilizați eficient culorile, respectând recomandările din domeniul graficii pe calculator:

- 1) Folosiți ”Roata culorilor” pentru a alege paleta de culori.
- 2) Culorile adiacente din roata culorilor creează balanță și armonie.
- 3) Folosiți culorile opuse pentru scheme de contrast a culorilor.
- 4) Asigurați-vă că elementele contrastante sunt cu adevărat diferite.
- 5) Utilizați aceeași culoare pentru gruparea conținutului.
- 6) Evitați utilizarea culorii roșu pe negru pentru corpul de text.
- 7) Textul negru pe fond alb sau galben este cel mai lizibil pe ecrane digitale.
- 8) Folosiți paletele (schemele) cromatice primară sau complementară.
- 9) În cazul folosirii a mai multor culori, țineți cont de culorile complementare.
- 10) Păstrați cât mai simple combinațiile de culori (maximum 3 culori în prezentare).
- 11) Evitați următoarele combinații de culori: roșu-verde, roșu-albastru, oranj-albastru.

## 4. Utilizați culorile corespunzător recomandărilor din teoria acțiunii psihologice a culorilor:

- 1) Albastru - deși este considerată o culoare „rece”, albastru este adesea perceput ca calmant de psihicul nostru. Este de asemenea cunoscut pentru a provoca încredere și asigurare. Cu toate acestea, albastru poate reprezenta și tristețe și poate aduce o senzație de somn într-o prezentare.
- 2) Verde - ca albastru, este definit ca o culoare „rece”, ceea ce înseamnă că are un efect calmant și senin. Această nuanță este adesea asociată cu natura, dar poate reprezenta și creșterea sau bogăția sau poate fi asociată cu un sentiment de „invidie”.
- 3) Roșu – este regele strălucitor, înflăcărat al culorilor calde și este adesea folosit ca culoare principală pentru o atenție rapidă. Dar roșul, atunci când este aplicat cu atenție, poate arăta, de asemenea, stabilitatea și longevitatea. Roșu este o culoare super puternică și o cantitate prea mare ar putea ajunge la umbrirea excesivă a mesajului de prezentare.
- 4) Galben - ocupă locul din creierul nostru rezervat bucuriei, optimismului și distracției. Dacă doriți ca prezentarea dvs. să aibă o senzație caldă, fericită și optimistă, încercați să vă faceți galben culoarea de focalizare, trebuie doar să vă asigurați că alegeți o culoare de fundal adecvată pentru a o face să se evidențieze.
- 5) Violet - este adesea denumită culoare regală și este simbol al luxului și statutului. Dar violetul poate stârni și sentimente de mister sau spiritualitate și are o calitate feminină.
- 6) Portocaliu - este perceput ca o culoare prietenoasă, așa că este recomandat să folosiți doar dacă prezentarea va fi excelentă și informală.
- 7) Maro - regele culorilor pământeste, maro este cald, cinstit, sănătos. Maro va stârni sentimentul de încredere în audiența dvs. și îi va face să se simtă în largul lor, nu solicită toată

atenția și vă poate permite conținutul să strălucească.

#### **5. Folosiți imaginile corespunzător tipului de grafică.**

Practic, fiecare profesor are o părere despre cum să folosească grafica în materialele de instruire. Adăugarea graficii relevante la materialele de instruire poate crea un câștig mediu de învățare de 89% în comparație cu materialele de învățare care sunt doar text. La selectarea tipului de grafică bazată pe funcția ei, în loc de aspectul ei, sunt recomandate șapte moduri diferite de a utiliza grafica:

- 1) Grafică decorativă - este o imagine drăguță, adăugată din motive pur estetice, sau una care este adăugată de dragul umorului, sau una care este adăugată pentru că este „interesantă” sau „cam” legată de subiectul expus, dar nu ajută elevul să atingă obiectivele de învățare. Orice lucru care nu contribuie la mesajul dvs. intenționat are potențialul de a interfera și distrage elevii, așa că aveți grijă să nu folosiți excesiv acest tip de grafică.
- 2) Grafică reprezentativă - este o reprezentare „realistă” a unei persoane, a unui loc, a unui lucru sau a unui simbol. Acest tip de grafică simplifică înțelegerea și, apoi, interpretarea datelor dintr-o privire. Ajută la efectuarea comparațiilor și la reamintirea datelor.
- 3) Grafică mnemonică - sunt elemente grafice menite să îi ajute pe oameni să-și amintească informații factice care altfel ar fi greu de reținut.
- 4) Grafică organizațională - ajută orientarea educabililor către conținutul lecției. Acest tip de grafică arată relații calitative dintre lucruri, care nu pot fi exprimate ca număr.
- 5) Grafică relațională - prezintă relații cantitative. Cele mai bune exemple de grafică relațională sunt diagramele și graficele.
- 6) Grafică transformațională – reprezintă schimbarea sau mișcarea prin timp și / sau spațiu. Acest tip de grafică este deosebit de bun pentru a arăta etapele unui proces sau procedură. Designerii includ grafică transformațională ca parte a unei secvențe de animație sau video.
- 7) Grafică interpretativă – ilustrează concepte abstracte sau lucruri care sunt invizibile, o teorie, un principiu sau relații cauză-efect. O diagramă schematică a echipamentelor este un exemplu obișnuit de grafică interpretativă.

Este important de înțeles că nu toate tipurile de grafică sunt în aceeași măsură de utile. Astfel, se recomandă de utilizat la minimum grafică de decor sau reprezentarea simplă a unui obiect, însă de încorporat mai multă grafică interpretativă/de transformare (care ajută la înțelegerea materialului) și grafică de organizare/relaționare a materialului.

#### **6. Utilizați organizatori grafici corespunzător etapei din procesul educațional.**

Un organizator grafic este un instrument de predare și învățare, care este utilizat pentru a organiza informații și idei într-un mod ușor de înțeles și interiorizat. Prin integrarea textului și imaginilor, organizatorii grafici arată relații și conexiuni între concepte, termeni și fapte.

În continuare se descriu mai multe tipuri de organizatori grafici pe care îi puteți folosi în diferite scenarii [1].

##### **1) Organizatori grafici pentru scriere:**

a) Harta persuasiunii - este un organizator grafic interactiv care îi ajută pe elevi să se familiarizeze cu procesul de scriere persuasivă. Îi ajută să contureze și să pregătească argumente pentru eseurile, discursurile, dezbaterile etc.

b) Diagrama de secvență - este un instrument care ajută să vizualizați ordinea pașilor unui proces sau o cronologie a evenimentelor, etc. Poate fi folosit și pentru luarea de note, planificarea lecțiilor și scrierea eseurilor.

## 2) Organizatori grafici pentru citire (lectură):

a) Harta poveștii - poate fi folosită pentru a identifica diferitele elemente precum personaje, teme, tehnici etc. într-o carte pe care elevii o citesc. Este un instrument util pe care profesorii îl pot integra în lecție pentru a îmbunătăți înțelegerea de către elevi.

b) Organizator grafic biografie - este un instrument care ajută la înțelegerea mai în profunzime a unui personaj dintr-un roman, autobiografie sau film sau o figură istorică. Acesta atrage atenția asupra diferiților factori importanți din viața unei persoane.

## 3) Organizatori grafici pentru predare:

a) Harta de învățare - oferă o vedere la nivel superior a lecției / unității / cursului care urmează să fie studiat și conexiunea dintre diferitele sale componente.

b) Organizator de analogie - ajută elevii să identifice asemănările și diferențele dintre subiecte.

c) Organizator grafic pentru vocabular - poate fi folosit pentru a evalua cunoștințele de vocabular ale elevilor. Puteți crea organizatori grafici, inclusiv diverse elemente care să îi ajute pe elevi să învețe cuvinte noi și să învețe antonime și sinonime.

d) Organizator de rezolvare probleme - poate fi folosit pentru a îmbunătăți abilitățile de rezolvare a problemelor, de identificare și evaluare a soluțiilor.

## 4) Organizatori grafici pentru învățare

a) Organizator grafic cronologic - sunt un tip de organizator grafic care arată o succesiune de evenimente în ordine cronologică. În plus, diagramele de timp pot fi utilizate și pentru a arăta progresul a ceva sau modificări.

b) Diagrama ierarhică - prezintă elementele unui sistem, organizație sau concept. Elevii pot folosi acest instrument pentru a înțelege categoriile supraordonate și subordonate ale unui subiect și relația dintre ele.

c) Diagramă de tip stea - este utilizată pentru organizarea caracteristicilor unui subiect ales. Este utilizată pentru a face un brainstorming în jurul subiectelor.

d) Diagramă de tip Flux - orice proces științific sau tehnic complex poate fi demistificat cu ajutorul diagramelor de flux, deoarece diagramele de flux vă permit să ilustrați fiecare etapă a procesului.

## 5) Organizatori grafici pentru Brainstorming

a) Diagramă de tip cluster – poate fi folosită pentru a facilita o sesiune de brainstorming sau pentru a genera structura de idei și chiar pentru a ajuta la explorarea de noi subiecte.

b) Diagramă de tip lotus - este un instrument analitic care poate fi utilizat pentru a descompune subiecte mai ample și mai complexe în componente mai mici, pentru o înțelegere ușoară. Poate fi utilizată pentru studierea unor noi subiecte.

c) Organizator grafic de tip cauză și efect - arată cauzele și efectele unui eveniment. Cauza este motivul pentru care s-a întâmplat ceva, iar efectul este rezultatul a ceea ce s-a întâmplat. Vizualizarea ajută la înțelegerea clară a diferitelor relații cauză și efect. Pot exista mai multe modele de evenimente "cauză și efect":

- o cauză care duce la mai multe efecte;
- câteva cauze care duc la un efect (diagrama *Scheletul de pește*);
- fiecare cauză are un efect legat;
- o cauză declanșează o altă cauză care duce la alta.

d) Harta minții - este un instrument care ajută la captarea fluxului liber de gândire și este utilizat pe scară largă pentru brainstorming în jurul subiectelor. În plus, poate fi folosit și pentru organizarea și gruparea informațiilor despre un subiect.

## 6) Organizatori grafici pentru comparație și contrast

a) Harta cu bule dublă - este una dintre hărțile de gândire populare. Seamănă mult cu o diagramă Venn și este folosită pentru a identifica calități similare și diferite între două lucruri.

b) Diagrama Venn - vă ajută să reprezentați vizual o comparație a diferențelor și asemănarilor între doi subiecți. Ceea ce o face diferită de harta dublă a bulelor este că poate include mai mult de două subiecte și o zonă comună.

7. Includeți informație audio pentru a substitui informația de tip text.

8. Utilizați imaginile video cu conținut dozat pentru învățare.

9. Repetați elementele de design – fonturi, culori, tipuri de imagini.

### **II. Principiul contiguității**

1. Integrați textul cu grafica în mod avantajos, astfel se poate câștiga circa 68% din atenție. Dacă cuvintele sunt despărțite de grafica pe care o descriu, elevii depun mai mult efort mental împerechindu-le decât atunci când integrarea este făcută pentru ei.

2. Plasați textul imprimat lângă grafică corespunzătoare (continuitate spațială) astfel să:

1) Evitați separarea textului de grafică pe ecranele derulante.

2) Evitați prezentarea instrucțiunilor de rezolvare separat de exercițiul propus.

3) Evitați afișarea simultană a animației și textul corelat.

4) Evitați folosirea legendelor pentru a indica părți ale imaginii.

3. Sincronizați textul vorbit cu grafică corespunzătoare.

### **III. Principiul modalității**

Modalitatea este o formă de a produce expresia umană și este compusă dintr-o combinație de percepție și memorie.

1. Prezentați textul ca narațiune, nu text afișat la monitor. Avantajul psihologic al folosirii prezentării audio este un rezultat al separării în cele două canale de cogniție: cuvintele spre canalul auditiv, iar imaginile spre canalul vizual.

### **IV. Principiul redundanței**

O serie de studii au arătat că învățarea este deprimată cu o medie de 79% atunci când o grafică este explicată atât de textul de pe ecran, cât și de o narațiune audio. Elevii pot prelucra vizual un lucru la un moment dat. Dacă citesc textul, nu vor putea privi grafică simultan. Cu toate acestea, prezentarea textului ca narațiune audio le permite elevilor să-l proceseze cu urechile și își eliberează ochii pentru a se concentra pe grafică explicată.

Principiul redundanței este relevant numai atunci când textul explică o grafică. Când nu există alt conținut vizual pe ecran, cercetările sugerează că învățarea se îmbunătățește atunci când prezentați cuvintele ca text și narațiune. Pentru respectarea principiului redundanței:

1. Explicați elementele vizuale cu cuvinte în format audio sau text, nu ambele.

2. Analizați posibilitatea de a adăuga text pe ecran la narațiune în situații speciale:

1) Atunci când nu există vreo prezentare grafică;

2) Atunci când există suficientă posibilitate de a prelucra prezentarea grafică (de exemplu, când textul și grafică sunt prezentate secvențial sau ritmul de prezentare este lent);

3) Atunci când elevii trebuie să exercite un efort cognitiv mult mai mare pentru a înțelege un text (elevii cu CES).

## V. Principiul coerenței

Principiul dat presupune că adăugarea de material care nu sprijină scopul instructiv trebuie evitat. Conform unor estimări, respectarea acestui principiu poate spori atenția cu 105%.

Materialul ”seducător” poate interfera cu învățarea în mai multe moduri, inclusiv:

- a) Distragerea atenției de la punctele cheie de instruire;
- b) Întreruperea de către elev a organizării de informații într-un model mental coerent;
- c) Activarea cunoștințelor prealabile irelevante.

Pentru a respecta principiul coerenței:

- 4) Evitați conținut care include un sunet inutil (muzica de fundal);
- 5) Evitați conținut care include grafică neesențială (fără de sens);
- 6) Evitați conținut cu cuvinte ”interesante” însă neesențiale.

## VI. Principiul personalizării

1. Utilizați stilul conversațional în schimbul celui formal.
2. Puneți întrebări și comentarii directe către educabili.
3. Favorizați limbajul politicos față de limbajul direct.
4. Folosiți voci umane pentru narațiuni.
5. Utilizați agenți de predare, care ajută la ghidarea procesului de învățare. Agenții pot fi reprezentați ca personaje de desene animate, ca avatar-i din realitatea virtuală sau ca persoane reale.

Deși personalizarea este o tehnică extrem de eficientă pentru creșterea implicării elevilor, aveți grijă să nu exagerați. După cum spune Mayer, „Un proiect instructiv bun presupune adăugarea doar a sumei potrivite de indicii sociale pentru a crea un simț al prezenței sociale la elev, fără a adăuga atât de mult încât elevul să fie distras.”

Pentru a reuși în proiectarea conținutului educațional cu utilizarea TIC se **recomandă**:

- Dezvoltați-vă abilități de îmbinare a surselor de cunoaștere: tehnologie, pedagogie și conținut.
- Evitați greșelile cunoscute în domeniu și partajați experiența proprie.
- Dezvoltați și furnizați produse și experiențe instructive într-o manieră consistentă și fiabilă, pentru o achiziție eficientă, efectivă, atrăgătoare, antrenantă și inspirată.
- Respectați principiile în design și corelați conținutul educațional cu stilurile de învățare.
- Studiați teoriile, strategiile și modelele de design educaționale.

Un designer educațional de succes trebuie să se conducă de următoarele principii:

- Conținutul educațional să fie cât mai simplu prezentat;
- Proiectare să fie făcută din punctul de vedere al educabilului;
- Experiența de învățare să fie distractivă și captivantă;
- În crearea conținut educațional include inovațiile;
- Fii la curent cu tehnologiile (*fii ”tech-savvy”*).

### Bibliografie

- 1) Athuraliya, A. The Ultimate List of Graphic Organizers for Teachers and Students. Disponibil pe: <https://creately.com/blog/diagrams/types-of-graphic-organizers/#Writing> (vizitat 14.06.2023)
- 2) CULATTA, R. Instructional design models. Disponibil pe: <https://www.instructionaldesign.org/models> (vizitat 14.06.2023)
- 3) [https://en.wikipedia.org/wiki/Instructional\\_design](https://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_design) (vizitat 14.06.2023)
- 4) <https://learning-theories.com/> (vizitat 14.06.2023)
- 5) KINDER, H. E-book: How to use typography to improve your E-learning. Articulate Global, Inc, 2015
- 6) SWELLER, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, vol.12, no. 2, 1988. ISSN 0364-0213



# UTILIZAREA PRODUSELOR RED ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

## USE OF OER (OPEN EDUCATIONAL RESOURCES) PRODUCTS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

**Nadejda ENACHE**, grad didactic unu, profesor discipline de specialitate,  
I.P. Centrul de Excelență în Energetică și Electronică  
[ORCID: 0009-0004-2384-5046](https://orcid.org/0009-0004-2384-5046)  
[enachenadejda23@gmail.com](mailto:enachenadejda23@gmail.com)

**Gheorghii ZVEZDENCO**, grad didactic unu, profesor discipline de specialitate,  
I.P. Centrul de Excelență în Energetică și Electronică  
[ORCID: 0009-0009-0468-8440](https://orcid.org/0009-0009-0468-8440)  
[zvezdencogheorghii@gmail.com](mailto:zvezdencogheorghii@gmail.com)

CZU: 377:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p257-261

### Abstract

This article describes the role of OER (Open Educational Resources) products in the teaching and learning process. The use of open educational resources facilitates the study of the material through the multitude of interactive materials.

The OER product described is a digital book for students to study the subjects: Technical Drawing and Engineering Graphics. It arouses interest and increases the motivation, significance and relevance of students to learn, offers the possibility of self-instruction.

Acest articol descrie rolul produselor RED în procesul de predare și învățare. Utilizarea resurselor educaționale deschise facilitează studiul materialului prin multitudinea de materiale interactive.

Produsul RED descris este o carte digitală pentru ca studenții să studieze disciplinele: Desen tehnic și Grafică inginerescă. Trezește interes și crește motivația, semnificația și relevanța elevilor pentru a învăța, oferă posibilitatea de autoinstruire.

**Keywords:** Educational resources, open educational resources (OER), OER products, digital book, self-instruction, interactivity.

Actualmente este recunoscut rolul Internetului în predare, învățare și evaluare. În multe cazuri, Web-ul a devenit un instrument de lucru indispensabil pentru toți actorii educaționali, atât în sala de clasa cât și în afara sa. Tehnologiile moderne oferă o gamă largă de aplicații, acestea reprezentând fundația pentru un nou sistem de furnizare a educației și de construire a cunoașterii.

Resursele Educaționale Deschise (RED) aduc numeroase beneficii și inovații majore în educație. Inovațiile au ca obiectiv eliminarea granițelor cauzate de poziția geografică, vârstă și chiar posibilitățile financiare, oferind acces deschis la diverse și numeroase platforme susținute de mai mulți profesori și forme de învățământ.

Resursele Educaționale Deschise sunt instrumentele folosite în procesul de învățare, predare care sunt disponibile într-un format accesibil și sub o licență liberă, adică aprobă accesul gratuit, dar și utilizarea, adaptarea și redistribuirea de către alte persoane cu restrângeri limitate sau fără restrângeri.

Fiecare resursă educațională deschisă aflată la dispoziția cadrului didactic:

- este un vehicul și un prilej pentru practici didactice inovative; includerea unei RED digitale necesită reprojectarea activității de învățare, schimbând, într-un sens benefic pentru elevi, abordările convenționale/ tradiționaliste;

- sugerează posibile legături, câteodată inedite, între conținutul învățării și modul de abordare al acestuia;

• oferă alternative (suport pentru transpoziție didactică adaptată, personalizată, individualizată); permite personalizarea și adecvarea situațiilor educative.

Cele mai importante atribute ale unei resurse educaționale deschise în format digital au la bază caracteristici generice ale unui material suport pentru activități de învățare, îmbogățite prin posibilitățile oferite de noile tehnologii:

- Integrare multimedia;
- Interacțiuni cu conținutul;
- Integrare de jocuri educative;
- Interacțiuni cu colegi și cu cadrul didactic;
- Legături între resurse;
- Instrumente și resurse suplimentare accesibile;
- Portofoliu de rezultate și de produse ale activității;
- Posibilitatea de adaptare, corectare, actualizare, completare.

Am creat o carte digitală destinată elevilor pentru studierea disciplinelor: Desen Tehnic și Grafică Inginerească, capitolul Bazele desenului tehnic industrial. Reprezentarea formelor constructive tehnice în vedere și în secțiune.

Acest produs facilitează studierea materialului teoretic și realizării sarcinilor practice la capitolul respectiv prin multitudinea de materiale interactive teoretice și practice prezentate.



Figura 1. Pagina de titlu



Figura 2. Exemple de pagini

Deschizând cartea digitală, pe primele pagini, este descrisă disciplina, este trimisă către Curriculum de la Desen Tehnic. De asemenea, sunt stipulate competențele profesionale specifice disciplinei.

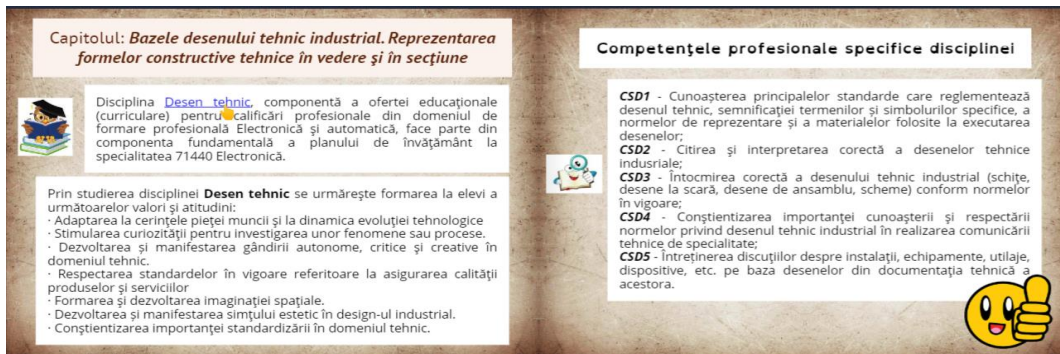


Figura 3. Descrierea disciplinei



Figura 4. Curriculum la disciplina Desen tehnic

Apoi avem cuprinsul cărții și un mesaj de bun venit.

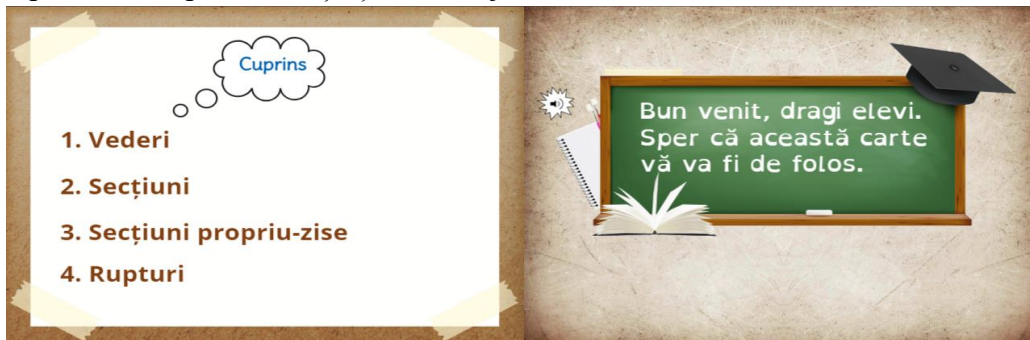


Figura 5. Cuprinsul și mesajul de bun venit

Fiecare temă conține definiții (atât text, cât și secvențe audio), exemple, noțiuni teoretice (prezentări ppt, link-uri, documente google), secvențe video, teste de verificare a cunoștințelor pentru o mai bună asimilare a informației. La final de capitol, pentru verificarea asimilării cunoștințelor de la finele capitolului sunt propuse două teste.





Figura 6. Paginile cărții

Pentru verificarea cunoștințelor sunt utilizate mai multe instrumente ca liveworksheet.com, learningapps.org, google form, microsoft form.

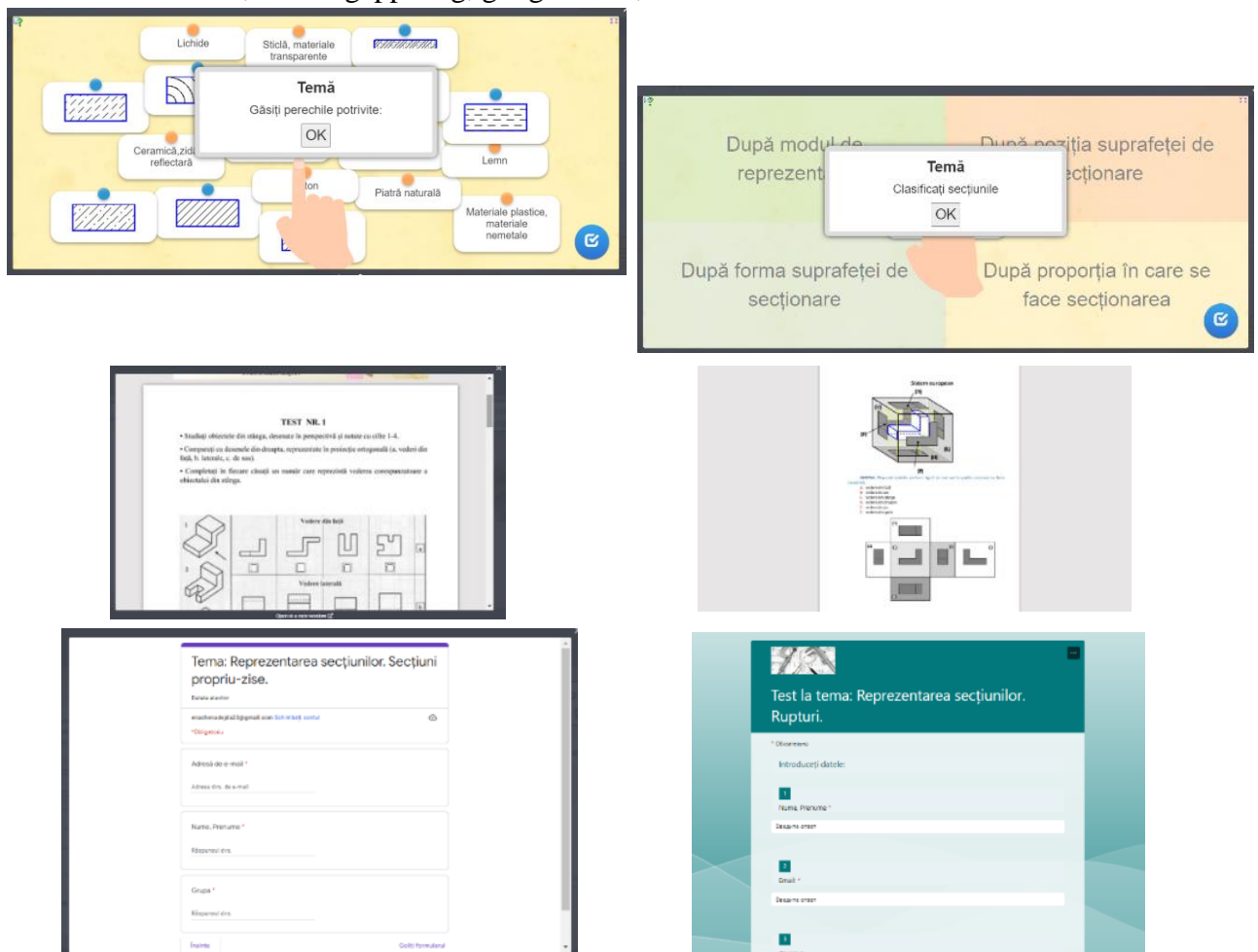
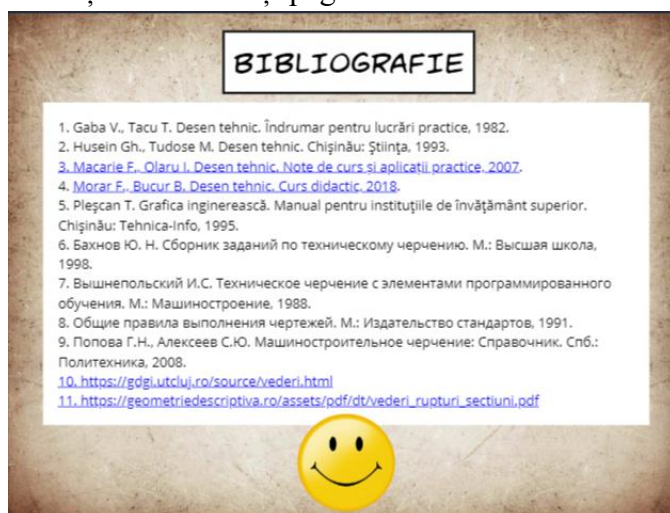


Figura 7. Teste pentru verificarea cunoștințelor

Ca și orice carte, la sfârșit, este bibliografia ce conține atât denumiri de cărți, cât și link-uri către cărți electronice și pagini web.



**Figura 8. Pagina cu bibliografie**

Nivelul performanței școlare depinde de metodele de predare/evaluare aplicate. În cazul în care metodele tradiționale se completează cu metode moderne, care implică noile tehnologii, se constată o creștere a calității instruirii și motivației pentru învățare.

Acest produs RED trezește interesul și crește motivația, semnificația și relevanța elevilor de a învăța, oferă elevilor posibilitatea autoinstruirii.

**Link către produsul RED:**

[https://read.bookcreator.com/45SQnA0qLFVwGOa1zzyMnN0c4Q82/dpJ\\_hEd1QBqrD\\_pmZmMtTQ](https://read.bookcreator.com/45SQnA0qLFVwGOa1zzyMnN0c4Q82/dpJ_hEd1QBqrD_pmZmMtTQ)

**Bibliografie**

1. Achimas-Cadariu, A. Ghid practic pentru educație la distanță. București: Alternative, 1998.
2. Bocoș, M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Cluj-Napoca, 2002.
3. Grosseck G. & Crăciun D., Ghid practic de resurse educationale si digitale pentru instruire online. Timișoara: Editura Universității de Vest”, ResearchGate, 2021.
4. Istrate, O., Resurse educaționale deschise, Revista Profesorului, nr. 2/ 2021.

# GENESIS OF THE MEDICAL ERROR AS A RESULTING FACTOR OF THE INTERACTION OF MEDICAL SYSTEM ELEMENTS

## ГЕНЕЗИС МЕДИЦИНСКОЙ ОШИБКИ КАК РЕЗУЛЬТИРУЮЩЕГО ФАКТОРА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ СИСТЕМЫ

**Константин ПИСАРЕНКО**

Международный Независимый Университет Молдовы

ORCID: [0000-0003-0618-5360](https://orcid.org/0000-0003-0618-5360)

[constantin.pisarenco@gmail.com](mailto:constantin.pisarenco@gmail.com)

CZU: 614.256

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p262-270

### Abstract

The article examines the genesis of medical errors as a result of the interaction of elements within the medical system. During the research, materials from a variety of sources were analyzed. It was found that errors often arise due to a combination of human, systemic, and organizational factors, with a particular emphasis on human aspects. Understanding this dynamic is critically important for developing strategies to prevent errors and enhance patient safety.

**Keywords:** medical error, genesis, medical system, consequential factor.

### Введение

В современной медицинской практике ошибки являются одной из ключевых проблем, влияющих на качество и безопасность пациентов. Ошибки в медицине приводят к нежелательным последствиям для пациентов, увеличению затрат на здравоохранение и потере доверия со стороны общества. Но что стоит за этими ошибками?

Термин «медицинская ошибка» часто ассоциируется с индивидуальной виной медицинского работника. Однако в глубине этого явления лежит сложная система взаимодействий, которая далеко выходит за рамки одного человека [1]. Системные и организационные недостатки, а также человеческий фактор, могут создавать условия, в которых вероятность ошибки становится выше [2].

Медицинская ошибка рассматривается не как простое следствие невнимательности или некомпетентности врача, а как результат взаимодействия различных элементов медицинской системы. Это может включать в себя все: от недостатков в обучении и подготовке персонала до проблем с оборудованием и информационными системами [3].

Важность изучения генезиса медицинской ошибки заключается в понимании того, как и почему она происходит. Разбираясь в корнях проблемы, мы можем разработать стратегии и методы предотвращения подобных ошибок в будущем. Осознавая, что медицинская ошибка – это результирующий фактор сложного взаимодействия элементов медицинской системы, мы начинаем видеть картину в более широком контексте [4].

---

<sup>1</sup> Makary, M. A., & Daniel, M. (2016). Medical error—the third leading cause of death in the US. *BMJ*, 353, i2139.

<sup>2</sup> James, J. T. (2013). A new, evidence-based estimate of patient harms associated with hospital care. *Journal of patient safety*, 9(3), 122-128.

<sup>3</sup> Stavropoulou, C., Doherty, C., & Tosey, P. (2015). How effective are incident-reporting systems for improving patient safety? A systematic literature review. *The Milbank Quarterly*, 93(4), 826-866.

<sup>4</sup> Vincent, C., & Amalberti, R. (2016). *Safer healthcare: strategies for the real world*. Springer.

Современное медицинское сообщество все больше признает, что подход, основанный на наказании за ошибку, не является самым эффективным. Вместо этого акцент делается на анализ причин и на предотвращение ошибок путем внедрения изменений в систему [5].

В этой связи целью данного исследования является исследование взаимосвязи различных факторов, влияющих на возникновение медицинских ошибок, с акцентом на результирующем факторе взаимодействия элементов медицинской системы.

### **Материал и методы**

Для анализа были использованы материалы из разнообразных источников: научная литература, отобранная в базах данных таких как Google Scholar, PubMed, Scopus, Web of Science и eLIBRARY, медицинская и юридическая документация, а также интервью со специалистами. Исследование основывалось на системном подходе, в рамках которого рассматривались ключевые компоненты медицинской системы и их взаимодействие.

### **Результаты и их обсуждение**

Медицинская ошибка является одной из ведущих проблем современной медицины, ее последствия могут быть катастрофическими как для пациентов, так и для медицинских работников. Изучение причин медицинских ошибок помогает определить факторы, которые могут предотвратить их возникновение в будущем.

**Человеческий фактор** играет центральную роль в генезисе медицинской ошибки. В первую очередь это касается медицинских специалистов: их уровня подготовки, степени усталости, эмоционального состояния и других характеристик. Медицинская практика – это не только наука, но и искусство, в котором каждый специалист приносит свой уникальный вклад. Персональные факторы, такие как уровень знаний, опыт, навыки и даже личные убеждения, играют в этом процессе ключевую роль [6].

Уровень знаний врача определяется его образованием, постоянным профессиональным развитием и стремлением к изучению новейших научных достижений. Это основа, на которой строится вся практика. Однако без опыта даже глубокие знания могут оказаться бесполезными. Опыт помогает врачам понимать, как применять свои знания в различных клинических ситуациях, и предсказывать возможные исходы [7].

Навыки врача – это то, как он применяет свои знания и опыт на практике. Это может включать в себя все: от хирургических навыков до умения общаться с пациентами. Навыки развиваются через практику, обучение и обратную связь от коллег и пациентов.

Тем не менее, возможно, самым сложным для определения и измерения является влияние личных убеждений медицинского персонала. Врачи – такие же люди, как все остальные, и их убеждения могут формироваться на протяжении всей жизни. Эти убеждения могут влиять на принятие решений, особенно в сложных или спорных

---

<sup>5</sup> Wachter, R. M. (2012). Understanding patient safety. McGraw Hill Professional.

<sup>6</sup> Ericsson, K.A., & Pool, R. (2016). Peak: Secrets from the new science of expertise. Houghton Mifflin Harcourt

<sup>7</sup> Croskerry, P. (2009). A universal model of diagnostic reasoning. Academic Medicine, 84(8), 1022-1028

ситуациях. К примеру, врач, который против аборт по убеждениям, может по-разному подходить к консультации пациентки, рассматривающей этот вариант [8].

Влияние персональных факторов на медицинскую практику двойственно. С одной стороны, это делает каждого врача уникальным и может добавить глубины и понимание в медицинский уход. С другой стороны, существует риск, что личные убеждения или недостаток опыта могут повлиять на качество медицинской помощи.

Для снижения риска ошибок и обеспечения высокого качества ухода, важно, чтобы медицинские учреждения уделяли должное внимание как профессиональному, так и личностному развитию своего персонала. Обучение, менторство, обратная связь и рефлексия могут помочь врачам лучше понимать и управлять своими персональными факторами, применяя их в интересах пациентов.

Вместе с тем, ученые и специалисты в области здравоохранения давно осознают, что многие из медицинских ошибок возникают не из-за недостатка знаний или навыков, а из-за таких факторов, как усталость, стресс, дефицит внимания и даже предвзятость при диагностике [9].

Усталость – особенно у медицинских работников, работающих в сменном режиме – может снижать когнитивные способности, что, в свою очередь, увеличивает вероятность ошибок. Отсутствие качественного отдыха сказывается на способности принимать быстрые и правильные решения, что критично в медицине [10]. Исследования показали, что усталые врачи совершают на 20-30% больше ошибок, чем их отдохнувшие коллеги [11].

Стресс также является значимым фактором. В условиях повышенного давления, особенно в экстренных отделениях и реанимационных, врачи могут принимать решения на основе неполных данных или давления времени, что увеличивает риск ошибок [12].

Дефицит внимания – еще одна серьезная проблема. Медицинский персонал, занятый одновременным выполнением множества задач, может упустить важную информацию о пациенте или допустить ошибку в дозировке лекарства. Такие ошибки могут иметь серьезные последствия для пациентов [13].

Одним из наиболее сложных аспектов человеческого фактора является явление, известное как «когнитивная предвзятость» или ошибка в клиническом мышлении. Врачи, как и все люди, подвержены определенным стереотипам и могут допускать ошибки из-за своих убеждений или предвзятости к определенным симптомам или

---

<sup>8</sup> Wear, D., & Aultman, J.M. (2005). The limits of conscientious objection—may pharmacists refuse to fill prescriptions for emergency contraception? *New England Journal of Medicine*, 353(19), 2008-2012

<sup>9</sup> Makary, M.A., & Daniel, M. (2016). Medical error—the third leading cause of death in the US. *BMJ*, 353

<sup>10</sup> Lockley, S.W., et al. (2004). Effect of reducing interns' work hours on serious medical errors in intensive care units. *New England Journal of Medicine*, 351(18), 1838-1848

<sup>11</sup> Lockley S.W., et al. Effects of health care provider work hours and sleep deprivation on safety and performance. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*. 2007.

<sup>12</sup> Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill

<sup>13</sup> Reason, J. (2000). Human error: models and management. *BMJ*, 320(7237), 768-770



группам пациентов [14]. Эта проблема актуальна в особенности для редких заболеваний, которые могут быть ошибочно восприняты как более распространенные состояния [15].

Чтобы справиться с этими проблемами, многие медицинские учреждения внедряют программы обучения, направленные на улучшение уровня внимания и осознанности персонала, а также на разработку стратегий снижения стресса и усталости.

Многие из этих персональных факторов пересекаются и взаимодействуют друг с другом. Например, усталый врач может ошибиться в диагнозе, а пациент, который не полностью понимает рекомендации, может ошибиться в принятии лекарств.

Учет этих человеческих и персональных факторов требует системного подхода. Введение программ обучения, направленных на развитие коммуникативных навыков у врачей, и просвещение пациентов о важности предоставления полной информации — это всего лишь начало [16].

В заключении, понимание и признание человеческого фактора в медицинских ошибках – это первый шаг к их минимизации. Через обучение, осознанность и поддержку можно создать среду, в которой ошибки станут редким явлением, а не неизбежной частью медицинской практики.

Однако человеческие факторы не ограничиваются индивидуальными действиями или решениями. Проблемы с коммуникацией между медицинскими специалистами также являются значительным источником ошибок [17]. Неполное передача информации, недоразумения или даже конфликты могут привести к неправильной диагностике или лечению.

К тому же система здравоохранения часто представляет собой иерархическую структуру, в которой молодые специалисты могут стесняться высказывать свое мнение или сомневаться в решениях старших коллег [18]. Это может создать условия для проявления «групповой мысли», когда коллектив принимает ошибочное решение из-за стремления к консенсусу.

Важную роль играет культура безопасности в медицинских учреждениях: насколько ошибка воспринимается как возможность к улучшению, а не как повод для наказания [19].

Однако человеческие факторы включают в себя не только аспекты, связанные с медицинскими работниками. Персональные характеристики пациентов также играют значительную роль. Возраст, пол, социокультурные особенности, уровень образования и осведомленности, психофизиологические состояния – все это может влиять на процесс

---

<sup>14</sup> Croskerry P. The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them. *Academic Medicine*. 2003.

<sup>15</sup> Croskerry, P. (2003). The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them. *Academic Medicine*, 78(8), 775-780

<sup>16</sup> Ha, J.F., et al. Doctor-patient communication: a review. *The Ochsner Journal*. 2010

<sup>17</sup> Leonard M., Graham S., Bonacum P. The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *Quality and Safety in Health Care*. 2004.

<sup>18</sup> Sexton J.B., Helmreich R.L., Neilands T.B., et al. The Safety Attitudes Questionnaire: psychometric properties, benchmarking data, and emerging research. *BMC Health Services Research*. 2006.

<sup>19</sup> Reason J. Human error: models and management. *BMJ*. 2000; 320:768-770

коммуникации с медицинскими специалистами и, как следствие, на возможность ошибки [20].

Например, пациенты, которые не полностью понимают свое состояние или рекомендации врача, могут неправильно применять медикаменты или не следовать указаниям, что может привести к негативным последствиям для их здоровья.

Сложность заключается в том, что медицинская система представляет собой сложную сеть взаимодействий. Человеческий фактор взаимодействует с организационными и системными факторами, создавая условия, при которых вероятность ошибки возрастает [21].

Для минимизации риска медицинских ошибок необходимо понимание всех аспектов этой проблемы. Это требует комплексного подхода, включая обучение медицинских работников, внедрение культуры безопасности, активное участие пациентов в процессе лечения и создание условий для открытого обсуждения возникших ошибок с целью их предотвращения в будущем.

Введение программ обучения, направленных на развитие коммуникативных навыков у врачей, и просвещение пациентов о важности предоставления полной информации – это всего лишь начало [22].

В заключение, человеческий фактор, включая персональные характеристики медицинских работников и пациентов, играет ключевую роль в генезисе медицинских ошибок. Успешное преодоление этой проблемы требует комплексного и многоаспектного подхода. Необходимо создавать системы и структуры, которые учитывали бы не только технические и организационные аспекты, но и психологические особенности человеческой деятельности.

Сегодня мы осознаем, что исключить человеческий фактор из медицины невозможно. Вместо этого следует стремиться к созданию условий, при которых вероятность ошибок была бы минимальной. Это означает улучшение образования и подготовки медицинских специалистов, внедрение новых технологий и методик работы, а также активное привлечение пациентов к участию в лечебном процессе [23].

Дополнительно, важно не только фиксировать и анализировать ошибки, но и распространять знания о них среди медицинского сообщества. Такой подход позволяет избегать повторения ошибок в других медицинских учреждениях.

Ключевым элементом в решении этой задачи является создание культуры открытости и безопасности, в которой медицинские ошибки рассматриваются не как провалы отдельных индивидов, а как возможности для системных улучшений [24].

Решающую роль в генезисе медицинской ошибки играют *организационные факторы*. Именно организационная структура и ее особенности часто становятся причиной или, по крайней мере, провоцирующим фактором возникновения ошибок.

---

<sup>20</sup> Kohn LT, Corrigan JM, Donaldson MS, eds. To Err is Human: Building a Safer Health System. National Academies Press; 2000

<sup>21</sup> Vincent C, Amalberti R. Safer Healthcare: Strategies for the Real World. Springer; 2016

<sup>22</sup> Ha, J.F., et al. Doctor-patient communication: a review. *The Ochsner Journal*. 2010

<sup>23</sup> Leonard M, Graham S, Bonacum D. The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *Qual Saf Health Care*. 2004;13(suppl\_1):i85-i90

<sup>24</sup> Dekker S. The Field Guide to Understanding 'Human Error'. CRC Press; 2014

Один из основных организационных факторов, влияющих на происхождение медицинских ошибок, – это коммуникационные барьеры. Сложная иерархия в больницах, отделениях и между специалистами может привести к потере или искажению важной информации [25]. Процесс передачи информации от одного врача другому, особенно при смене смены, может стать уязвимым моментом.

Следующий важный аспект – это стандартизация процедур. Недостаток четко определенных и стандартизированных процедур может создать условия для произвольного выполнения задач и, как следствие, ошибок [26].

Третий организационный фактор – это недостаточное обучение и подготовка персонала. Недостаточно квалифицированный персонал или отсутствие регулярных тренингов может привести к ошибкам из-за недостатка знаний или умений [27].

Ресурсы и их распределение также играют роль. Недостаток материальных или человеческих ресурсов может привести к перегрузке персонала, что, в свою очередь, увеличивает вероятность ошибок [28].

Стоит также упомянуть о корпоративной культуре. В учреждениях, где ошибки склонны скрываться или не признаваться, вероятность их повторения гораздо выше, чем в организациях с культурой открытости и обучения на своих ошибках [29].

Медицинская система представляет собой сложную структуру, где каждый элемент взаимодействует с другими, создавая динамическую среду. Медицинская ошибка может произойти на любом этапе взаимодействия этих элементов, и *системные факторы* играют в этом ключевую роль.

Системные факторы, как правило, связаны с организационной структурой и процессами управления в рамках медицинской системы. Проектирование и структура рабочих процессов могут непосредственно влиять на безопасность пациентов [30]. Если система сложна и неинтуитивна, вероятность ошибки возрастает.

Технологические аспекты также являются важной частью системных факторов. Неадекватные или устаревшие медицинские технологии могут стать источником ошибок, особенно если медицинский персонал не получил должного обучения или не знаком с новыми технологическими решениями [31].

Культура безопасности в медицинской организации также является системным фактором. Организации с высоким уровнем культуры безопасности активно ищут потенциальные угрозы для безопасности пациентов и работают над их устранением [32].

---

<sup>25</sup> Reason, J. *Human error*. Cambridge university press, 1990.

<sup>26</sup> Leape, L.L. *Error in medicine*. JAMA. 1994.

<sup>27</sup> Makary, M.A., and Daniel, M. *Medical error—the third leading cause of death in the US*. BMJ. 2016.

<sup>28</sup> Wears, R.L., and Sutcliffe, K.M. *Still Not Safe: Patient Safety and the Middle-Managing of American Medicine*. Oxford University Press, 2019.

<sup>29</sup> Vincent, C., Young, M., and Phillips, A. *Why do people sue doctors? A study of patients and relatives taking legal action*. Lancet. 1994.

<sup>30</sup> Carayon, P., et al. *Work system design for patient safety: the SEIPS model*. *Quality and Safety in Health Care*. 2006.

<sup>31</sup> Bates, D.W., et al. *The impact of computerized physician order entry on medication error prevention*. *J Am Med Inform Assoc*. 1999.

<sup>32</sup> Singer, S., et al. *The culture of safety: results of an organization-wide survey in 15 California hospitals*. *Quality and Safety in Health Care*. 2003.

Важную роль в происхождении медицинской ошибки играют регулятивные и законодательные рамки. Недостаточное или избыточное регулирование может создать условия, в которых медицинская ошибка становится более вероятной [33].

Наконец, экономические и финансовые аспекты также являются системными факторами. Ограниченные ресурсы и экономическое давление могут привести к сокращению времени, уделяемого каждому пациенту, или к использованию менее эффективных медицинских методов [34].

В итоге, генезис медицинской ошибки – это сложное переплетение различных факторов, главным из которых является человеческий. Понимание этой сложности и принятие необходимых мер по ее учету позволит сделать медицинский уход более безопасным для пациентов и менее стрессовым для медицинских работников.

### **Заключение**

Медицинские ошибки давно стали предметом активного изучения и обсуждения в медицинском сообществе. Анализ генезиса медицинской ошибки показал, что в его основе лежит сложное взаимодействие различных элементов медицинской системы.

Человеческий, организационные и системные факторы суммируются, создавая благоприятные условия для возникновения ошибок. Особое внимание следует уделить человеческому фактору: как со стороны медицинских работников, так и со стороны пациентов, поскольку многие ошибки происходят из-за недостатков в общении или неправильного восприятия информации.

Не менее важные системные и организационные факторы также играют решающую роль. Дефицит ресурсов, отсутствие четких протоколов и стандартов, а также проблемы в управлении медицинскими учреждениями влияют на повышение риска ошибок.

Важность изучения и предотвращения медицинских ошибок не может быть переоценена, учитывая их потенциальные последствия для здоровья пациентов и репутации медицинских учреждений. Однако следует понимать, что нулевой риск ошибки недостижим. Целью является минимизация рисков и создание условий для безопасной медицинской практики.

Для этого необходимо обеспечить междисциплинарное взаимодействие специалистов, активно внедрять новые технологии и методы работы, а также уделять особое внимание обучению и повышению квалификации медицинского персонала.

Только глубокое понимание всех аспектов и факторов, способствующих возникновению медицинских ошибок, позволит разработать эффективные меры по их предотвращению.

Медицинское сообщество в последнее время уделяет медицинской ошибке особое внимание. Несмотря на сложность проблемы, уже достигнуты значительные успехи в понимании ее корней и разработке стратегий управления, и прогресс в этой области продолжается.

---

<sup>33</sup> Studdert, D.M., et al. Claims, errors, and compensation payments in medical malpractice litigation. *The New England journal of medicine*. 2006.

<sup>34</sup> Blendon, R.J., et al. Views of practicing physicians and the public on medical errors. *The New England journal of medicine*. 2002.

## Библиография

1. BATES, DW, TEICH, JM, LEE, J, SEGER, D, KUPERMAN, GJ, MA'LUF, N, BOYLE, D, LEAPE, L. The impact of computerized physician order entry on medication error prevention. *J Am Med Inform Assoc.* 1999 Jul-Aug;6(4):313-21. doi: 10.1136/jamia.1999.00660313. PMID: 10428004; PMCID: PMC61372.
2. BLENDON, RJ, DESROCHES, CM, BRODIE, M, BENSON, JM, ROSEN, AB, SCHNEIDER, E, ALTMAN, DE, ZAPERT, K, HERRMANN, MJ, STEFFENSON, AE. Views of practicing physicians and the public on medical errors. *N Engl J Med.* 2002 Dec 12;347(24):1933-40. doi: 10.1056/NEJMsa022151. PMID: 12477944.
3. CARAYON, P, et al. Work system design for patient safety: the SEIPS model. *Quality and Safety in Health Care.* 2006.
4. CROSKERRY P. A universal model of diagnostic reasoning. *Acad Med.* 2009 Aug;84(8):1022-8. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181ace703. PMID: 19638766.
5. CROSKERRY P. The importance of cognitive errors in diagnosis and strategies to minimize them. *Acad Med.* 2003 Aug;78(8):775-80. doi: 10.1097/00001888-200308000-00003. PMID: 12915363.
6. DEKKER, Sidney. The Field Guide to Understanding 'Human Error'. 3rd Edition. CRC Press, 2014. 248 p. ISBN 9781472439055
7. ERICSSON, K Anders, POOL, Robert. Peak: Secrets from the New Science of Expertise. Houghton Mifflin Harcourt. 2016. 307 p. ISBN, 0544456238, 9780544456235.
8. HA, JF, LONGNECKER, N. Doctor-patient communication: a review. *Ochsner J.* 2010 Spring;10(1):38-43. PMID: 21603354; PMCID: PMC3096184.
9. Institute of Medicine (US) Committee on Quality of Health Care in America. To Err is Human: Building a Safer Health System. KOHN, LT, CORRIGAN, JM, DONALDSON, MS, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2000. PMID: 25077248.
10. JAMES, JT. A new, evidence-based estimate of patient harms associated with hospital care. *Journal of patient safety,* 2013;9(3), 122-128.
11. LEAPE, LL. Error in medicine. *JAMA.* 1994 Dec 21;272(23):1851-7. PMID: 7503827.
12. LEONARD, M, GRAHAM, S, BONACUM, D. The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *Qual Saf Health Care.* 2004;13(suppl\_1): i85-i90.
13. LOCKLEY, SW, et al. Effect of reducing interns' work hours on serious medical errors in intensive care units. *New England Journal of Medicine,* 2004;351(18), 1838-1848.
14. MAKARY, MA, DANIEL, M. Medical error—the third leading cause of death in the US. *BMJ,* 2016;353, i2139.
15. PISARENCO, Constantin, MANEA, Mihaela, CHEIANU, Eugenia, PISARENCO Serghei. Erorile medicale: o analiză a percepțiilor medicilor. *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale,* 2023, Vol. 77 Nr. 3. ISSN 1857-0011.
16. PISARENCO, Constantin, MANEA, Mihaela, CHEIANU, Eugenia, PISARENCO, Serghei, NEPOLIUC, Liubovi, CRASNOVA, Olga, CIOBANU, Sergiu. Percepțiile pacienților despre siguranța lor în staționar. *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale,* 2023, Vol. 77 Nr. 3. ISSN 1857-0011.
17. PISARENCO, Constantin, PISARENCO, Serghei. Aspecte psihologice și juridice ale erorilor medicale.. In: *Current Affairs and Perspectives in Psychological Research: International conference of applied psychology, Ed. 2, 29-30 noiembrie 2022, Chisinau.* Chișinău, Republic of Moldova: CEP USM, 2022, Ediția 2 R, p. 15. ISBN 978-9975-159-97-5.

18. PISARENCO, Constantin, PISARENCO, Serghei. Eroare medicală ca urmare a acțiunilor neglijente sau neprofesioniste. *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, 2022, nr. 3(74), pp. 43-46. ISSN 1857-0011.
19. PISARENCO, Constantin, PISARENCO, Serghei. Problema erorilor medicale în contextul sindromului burnout. *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științe Medicale*, 2022, nr. 3(74), pp. 47-51. ISSN 1857-0011.
20. REASON, J. Human error: models and management. *BMJ*, 2000 Mar 18;320(7237):768-70. doi: 10.1136/bmj.320.7237.768. PMID: 10720363; PMCID: PMC1117770.
21. SELYE, H. The stress of life. McGraw-Hill Book Company, New York, 1956.
22. SEXTON, JB, HELMREICH, RL, NEILANDS, TB, et al. The Safety Attitudes Questionnaire: psychometric properties, benchmarking data, and emerging research. *BMC Health Serv Res*. 2006 Apr 3; 6:44. doi: 10.1186/1472-6963-6-44. PMID: 16584553; PMCID: PMC1481614.
23. SINGER, S, et al. The culture of safety: results of an organization-wide survey in 15 California hospitals. *Qual Saf Health Care*. 2003 Apr;12(2):112-8. doi: 10.1136/qhc.12.2.112. PMID: 12679507; PMCID: PMC1743680.
24. STAVROPOULOU, C, DOHERTY, C, TOSEY, P. How Effective Are Incident-Reporting Systems for Improving Patient Safety? A Systematic Literature Review. *Milbank Q*. 2015 Dec;93(4):826-66. doi: 10.1111/1468-0009.12166. PMID: 26626987; PMCID: PMC4678941.
25. STUDDERT, DM, et al. Claims, errors, and compensation payments in medical malpractice litigation. *N Engl J Med*. 2006 May 11;354(19):2024-33. doi: 10.1056/NEJMs054479. PMID: 16687715.
26. VINCENT, C, AMALBERTI, R. Safer Healthcare: Strategies for the Real World [Internet]. Cham (CH): Springer; 2016. PMID: 29465922.
27. VINCENT, C, YOUNG, M, PHILLIPS, A. Why do people sue doctors? A study of patients and relatives taking legal action. *Lancet*, 1994 Jun 25;343(8913):1609-13. doi: 10.1016/s0140-6736(94)93062-7. PMID: 7911925.
28. WACHTER, RM. eds. Understanding Patient Safety, 2e. McGraw Hill; 2012.
29. WEAR, D, AULTMAN, JM. The limits of conscientious objection—may pharmacists refuse to fill prescriptions for emergency contraception? *New England Journal of Medicine*, 2005;353(19), 2008-2012.
30. WEARS, RL, SUTCLIFFE, KM. Still Not Safe: Patient Safety and the Middle-Managing of American Medicine. Oxford University Press, 2019.
31. ПИСАРЕНКО, Константин, ПИСАРЕНКО, Сергей. Качественное профессиональное образование в предупреждении медицинских ошибок. In: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования, Ed. 2, 16 decembrie 2022, Comrat*. Comrat: Tipogr. A & V Poligraf, 2022, Ediția 2, pp. 136-140. ISBN 978-9975-83-229-8.
32. ПИСАРЕНКО, Константин. Проблема профессиональной ошибки в условиях цифровизации медицины. In: *Știință, educație, cultură, Ed. 1, 21 octombrie 2022, Chisinau*. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2023, Vol.1, pp. 486-493. ISBN 978-9975-83-254-0; 978-9975-83-255-7.

## DIMENSIUNEA PRAXIOLOGICĂ A FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE A ELEVILOR DIN CICLUL LICEAL

### THE PRAXIOLOGICAL DIMENSION OF DEVELOPING THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF GENERAL SECONDARY STUDENTS

Ana-Maria ANDRIOAIE, profesor,  
Colegiul „Mihai Eminescu Bacău  
[ORCID:0009-0006-4844-1392](https://orcid.org/0009-0006-4844-1392)  
[andrioaianamaria@yahoo.com](mailto:andrioaianamaria@yahoo.com)

CZU: 37.04(498) DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p271-276

#### Abstract

The article presents the observation stage of the pedagogical experiment carried out in the framework of the thesis with the theme "Developing the intercultural competence of high school students in the context of the use of information technologies". For the deeper knowledge of the degree of development of the intercultural competence of the students who are part of the experimental sample and the control sample, an assessment questionnaire was applied. It comprises 72 items targeting the three components that form competence: knowledge, skills and attitudes. The items were formulated in accordance with the objectives of intercultural education and adapted from an assessment tool developed by the Pestalozzi Program and from a manual developed by the Council of Europe.

The second part of the article presents the key findings of the observation stage of the pedagogical experiment and illustrates the main areas of improvement during the formation stage of the pedagogical experiment. It also presents one good practice exemplar that was carried out in order to increase the level of awareness on human rights and equal treatment, with a focus on the Roma minority. The activity aimed to increase both citizens' level of awareness regarding their rights and the citizens' ability to react to discrimination and hate speech in public space.

**Key words:** intercultural, competence, praxeology, pedagogical, experiment, students.

Din perspectivă educațională, principiul asigurării egalității de șanse este unul dintre principiile care guvernează învățământul preuniversitar și superior, cât și învățarea pe tot parcursul vieții. Din punct de vedere pedagogic, egalitatea de șanse reprezintă „egalitate de acces și de tratament școlar, indiferent de mediul socioeconomic din care provin, indiferent de potențialul fizic sau de abilitățile lor intelectuale, de etnie, religie etc”. [1, p. 83] La nivel praxiologic, egalitatea de șanse înseamnă a trata oamenii în mod corect, a evita prejudecățile, dar și a crea condiții care să aprecieze diversitatea și să promoveze demnitatea umană în mediul de lucru și în societate.

Egalitatea șanselor se traduce prin oferirea de opțiuni multiple pentru capacități și aptitudini diferite, o educație deschisă pentru toate persoanele, indiferent de vârstă și condiții socio-economice, dar și o educație pentru fiecare, în funcție de nevoile sale specifice, prin care se încurajează diversitatea și se creează premisele egalității șanselor de acces în viața socială.

Conform Marinescu M. [6, p. 199], asigurarea egalității de șanse în educație este unul din criteriile de succes în realizarea educației interculturale în școală, alături de următoarele criterii: asigurarea unui echilibru între diferitele finalități majore ale educației, asigurarea de multiple posibilități de comunicare și colaborare, chiar între grupuri diferite, reflectarea realității specifice societăților multiculturale în toate tipurile de curriculum, dar și prezentarea informațiilor din perspective multiple, pentru a stimula conștiința unității prin diversitate.

În viziunea autorilor Donders & Laaksonen, punctul de legătură dintre competența interculturală și asigurarea egalității de șanse rezidă în principiile de bază ale drepturilor omului. În special, principiile drepturilor omului de interrelație, egalitate, respect, demnitate,

participare, incluziune și împuternicire sunt toate strâns aliniate cu competențele interculturale. [8, pp.39-40]

Competențele interculturale înglobează o gamă largă de cunoștințe, abilități și atitudini transversale și se bazează pe unul din cei patru piloni ai cunoașterii dezvoltați de J. Delors, în vederea dezvoltării holistice a personalității umane. Dezideratul educațional de a învăța să trăiești împreună cu ceilalți sau a conviețui se referă la cooperare, comunicare și participarea la activitățile umane.

A învăța să trăiești împreună cu ceilalți este unul din cei patru piloni ai cunoașterii și ai educației propus de J. Delors în Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internationale pentru educație în sec. XXI cu titlul „Educația – Comoara Lăuntrică”, alături de a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să știi. Acest tip fundamental de educație presupune achiziționarea de competențe transversale care vor facilita adaptarea elevilor la o lume dinamică, în continuă schimbare, prin dezvoltarea capacității de a relaționa cu cei din jur, de a empatiza cu ei, de depășire a prejudecăților, de a colabora în echipe caracterizate prin diversitate, de a participa la rezolvarea de probleme etc.

Consiliul European propune o diferențiere între trei concepte înrudite: diversitatea, care este văzută ca „variație în cadrul unui grup mai mare care împărtășește o bază comună”, implicând astfel deschidere, acceptare și incluziune. Alteritatea, pe de altă parte, presupune „comparație cu accent pe diferență”, fiind un teren propice apariției atitudinilor de prejudecată și discriminare, dar și a excluziunii. [5, p. 22]

Competența de a învăța să trăiești împreună cu ceilalți este importantă pentru a elimina diviziunile societale care par să se intensifice în societatea secolului al XXI-lea. Din această perspectivă, este important să îi înțelegem mai bine pe ceilalți, în special pe cei ale căror convingeri și practici pot fi destul de diferite. Se pot face multe progrese pentru a ajuta la îmbunătățirea competențelor de a trăi și de a lucra împreună, în ciuda diferențele care par să separe și, uneori, să înghită oamenii, ducând la conflicte și chiar la război. Aceste deziderate educaționale pot fi atinse prin dezvoltarea competențelor interculturale și promovarea dialogului intercultural. Multe organizații internaționale, cum ar fi UNESCO, lucrează pentru a forma sentimentul de empatie și solidaritate în rândul elevilor de toate vârstele pentru ca aceștia să acționeze ca cetățeni globali în conformitate cu Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, în special Obiectivele de Dezvoltare Durabilă 4 (privind educația) și 16 (de a promova societăți juste, pașnice și incluzive).

Educația pentru cetățenie globală își propune să încurajeze elevii de toate vârstele să își asume roluri active, atât la nivel local, cât și global, în construirea unor societăți mai pașnice, tolerante, incluzive și mai sigure și se bazează pe trei domenii de învățare:

1) cognitiv: cunoștințe și abilități de gândire necesare pentru a înțelege mai bine lumea și complexitățile ei;

2) socio-emoțional: valori, atitudini și abilități sociale care le permit elevilor să se dezvolte afectiv, psihosocial și fizic și să trăiască împreună cu ceilalți în mod respectuos și pașnic;

3) comportamental: conduită, performanță, aplicare practică și implicare. [9].

Cercetarea pedagogică de față face parte din experimentul pedagogic al tezei cu tema „Formarea competenței interculturale a elevilor de liceu în contextul utilizării tehnologiilor informaționale”. Evaluarea stadiului actual de formare a competenței interculturale la elevii de



liceu face parte dintr-o cercetare pedagogică de natură inductivă, care presupune „acumulare de date experimentale și teoretico-metodologice, în vederea fundamentării științifice a demersurilor acționale și teoretice, care îmbogățesc și orientează teoria și practica educației” [7, p. 7].

Pentru cunoașterea mai profundă a gradului de dezvoltare a competenței interculturale a elevilor Colegiului „Mihai Eminescu” Bacău și în vederea optimizării acestuia, se derulează o cercetare științifică prin metoda experimentului pedagogic. Scopul experimentului pedagogic constă în validarea prin experiment a modelului pedagogic de formare a competenței interculturale a elevilor de liceu în contextul utilizării tehnologiilor informaționale.

Cercetarea urmărește o schimbare de obiective strategice, printre care cele mai relevante sunt: valorificarea unor noi resurse metodologice, accentuarea caracterului formativ al învățământului, promovarea de noi tipuri de relații educative, transformarea educatului în subiect al învățării și valorificarea autoinstruirii. Această inovare microeducațională are ca rezultat îmbunătățirea practicii educaționale la nivelul Colegiului „Mihai Eminescu” Bacău [7, p. 9]. Obiectivele vizează transformarea calitativă a unor mentalități, eliminarea unui comportament învechit al elevilor și al cadrelor didactice, dublată de promovarea unui nou tip de comportament care asigură eficiență sporită procesului educațional. Odată formată prin experimentul pedagogic, competența interculturală poate fi demonstrată prin „reprezentarea pozitivă a celuilalt” [4, p. 56] și prin adoptarea unei mentalități deschise față de alteritatea de orice tip.

Eșantionul de cercetare constă din trei clase din învățământul liceal, care au permis constituirea unei baze de eșantionare consistente. Eșantionul experimental este constituit din elevii clasei a XI-a C, filiera teoretică, profil uman, specializarea filologie, iar din eșantionul martor fac parte elevii clasei a XI-a A, filiera teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică și elevii clasei a XI-a E, filiera teoretică, profil real, specializarea științe ale naturii.

**Tabelul 1.** Caracteristicile demografice ale eșantionului experimental și ale eșantionului martor

Criteriu	Eșantionul experimental	Eșantionul martor	
	Clasa a XI-a C	Clasa a XI-a A	Clasa a XI-a E
Număr de elevi de elevi	33	23	28
Fete	21	4	17
Băieți	12	19	11
Mediul rural	14	15	17
Mediul urban	19	8	11
Număr de elevi cu reședința în alt județ	1	1	0
Media clasei în anii școlari 2021-2022 și 2022-2023	8.73	8.04	8.02
Număr de elevi din Republica Moldova	1	0	1
Număr de elevi de alte etnii	0	0	0

După cum se poate constata în tabelul 1, în faza constatativă a experimentului s-a asigurat echivalența între eșantionul experimental și cele de control. Astfel, ele pot fi considerate comparabile sub toate aspectele.

Criteriul de selecție între cele trei clase din lotul de cercetare a constat din specializarea clasei. Învățământul liceal vizează dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie și formarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare. Profilul real se bazează pe științe exacte, în timp ce profilul uman se bazează pe științe umaniste și sociale. Astfel, profiul uman este mai predispus spre observarea interrelaționărilor dintre diversele culturi și valorile umanității, care face obiectul de studiu al educației interculturale.

Cercetarea pedagogică se realizează printr-o anchetă bazată pe chestionar care a cuprins întrebări cu răspunsuri precodificate. Conținutul întrebărilor este direcționat către obținerea unor informații cu privire la stadiul actual al dezvoltării competenței interculturale în rândul elevilor de liceu.

Chestionarul de constatare cuprinde 72 de itemi care vizează cele trei componente care formează competența: cunoștințe, abilități și atitudini. Itemii au fost formulați în concordanță cu obiectivele educației interculturale, așa cum sunt ele definite de către savantul Ioan Bontaș:

-dobândirea de informații necesare pentru „cunoașterea diversității entităților culturale ale diverselor entități etnice (naționale)”.

-,formarea de convingeri, certitudini și sentimente înalte interculturale ersității entităților culturale ale diverselor entități etnice (naționale)” care duce la conviețuirea interculturală [2].

-,formarea de priceperi, deprinderi (abilități) și chiar obișnuințe de a conviețui efectiv în condițiile interacțiunii culturale” în vederea excluderii discriminării, intoleranței, urii sau chiar separatismului sub raport teritorial [2, p. 98].

Procesul de elaborare a itemilor din chestionarul de constatare s-a aliniat viziunii savantului Sorin Cristea care consideră că metodologia de cercetare specifică pedagogiei interculturale este de tip interdisciplinar și pluridisciplinar „bazată pe inițiative de <<pedagogizare>> a socialului sau pe transfer al unor concepte din alte științe sociale (cultură, contextualizare, socializare, egalizare, globalism, integrare, migrație, imigrație, drepturile omului, cooperare internațională etc.)” [4, p. 54]. Așadar, chestionarul de constatare a fost elaborate în așa fel încât să evalueze problematica formării competenței interculturale dintr-o perspectivă complexă.

Itemii au fost adaptați după instrumentul de evaluare al competenței interculturale elaborat de către Programul Pestalozzi [3, pp. 2-3] și după un manual pe tematica competenței interculturale elaborat de către Consiliul Europei [5, pp. 34-35, 52-54].

Secțiunea referitoare la cunoștințele elevilor cuprinde itemi cu privire la: cunoștințe despre interacțiune (itemii 1-7), cunoștințe despre practici sociale (itemii 8-9), cunoștințe despre rolul actorilor politici și sociali -indivizi sau instituții- (itemii 10-12), dar și cunoștințe despre viziuni asupra lumii și sisteme de credințe (itemii 13-18).

Secțiunea referitoare la abilitățile elevilor cuprinde itemi cu privire la: interacțiune (itemii 19-25), multiperspectivitate (itemii 26-32), gândire critică (itemii 33-36), rezolvarea de probleme și colaborare (itemii 37-43) și abilitatea de autodezvoltare (itemii 44-46).

Secțiunea referitoare la atitudinile elevilor cuprinde itemi cu privire la: respect (itemii 47-53), toleranța ambiguității (itemii 54-58), deschidere și curiozitate (itemii 59-61), empatie (itemii 62-63), conștiința de sine (itemii 64-69), precum și încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii (itemii 70-72).

Rezultatele testului pedagogic de cunoștințe aplicat eșantionului experimental relevă că, în cazul eșantionului experimental, este necesar să se aplice intervenții pedagogice în marea

majoritate a domeniilor aferente competenței interculturale care au fost testate. În timpul etapei de formare a experimentului pedagogic, cunoștințele elevilor trebuie îmbunătățite cu privire la următoarele domenii: cunoștințe despre interacțiune, cunoștințe despre practici sociale și cunoștințe despre rolul actorilor politici și sociali -indivizi sau instituții. Este necesar să se dezvolte abilitățile elevilor cu privire la: multiperspectivitate, gândire critică, rezolvarea de probleme și colaborare, dar și abilitatea de autodezvoltare. Se impune să se formeze atitudinile elevilor în ceea ce privește toleranța ambiguității, empatie și încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii. Se remarcă nevoia de a se insista asupra dezvoltării gândirii critice, a toleranței ambiguității și a empatiei.

În vederea realizării etapei de formare a experimentului pedagogic, este necesar să insistăm asupra itemilor la care s-au înregistrat cele mai mici procente și la care, implicit, este necesară intervenția pedagogică imediată.

Abilitatea de gândire critică a elevilor a fost evaluată prin următorii patru itemi:

1. Folosesc toate informațiile disponibile și abilitățile mele de analiză pentru a-mi verifica interpretările.
2. Analizez critic interpretările oferite de alții, inclusiv de persoane sau surse cu autoritate.
3. Ofer diferite modalități de interpretare a ideilor și acțiunilor oamenilor.
4. Ofer argumente clare pentru a-mi explica gândurile și alegerile.

Atitudinea referitoare la toleranța ambiguității a elevilor din eșantionul experimental a fost testată prin următorii cinci itemi:

1. Mă simt confortabil în medii culturale diferite.
2. Sunt dispus / dispusă să las deoparte, temporar, valorile și normele mele.
3. Am răbdare atunci când mă confrunt cu situații necunoscute sau incerte.
4. Interacționez în mod pozitiv chiar dacă nu știu cu certitudine ce simt sau gândesc ceilalți.
5. Sunt conștient / conștientă de faptul că modul meu de gândire și acțiune este influențat de un set de valori și norme.

Încrederea de a critica opinii și de a accepta critica propriilor opinii a fost testată prin următorii itemi:

1. Arăt că nu mă tem să fiu în dezacord cu alții.
2. Sugerez modalități alternative de a vedea și de a face lucrurile.
3. Arăt că accept ca ideile și opiniile mele să fie criticate.

Analiza datelor obținute în etapa de constatare relevă faptul că este necesar ca experimentul de formare să urmărească formarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare formării competenței interculturale a elevilor de liceu dintr-o perspectivă complexă. Principalele puncte ale intervenției pedagogice constau în dezvoltarea următoarelor cunoștințe, abilități și atitudini ale elevilor: flexibilitate, toleranța ambiguității, autoreflexie, atitudine deschisă, sensibilitate, adaptabilitate și gândire laterală.

În cadrul etapei de formare a experimentului pedagogic, s-a implementat o gamă largă de activități educative în vederea formării competenței interculturale a elevilor de liceu. O astfel de activitate educativă a avut loc în cadrul proiectului „Cunoașterea (r)omului de lângă tine”, program finanțat de Islanda, Liechtenstein și Norvegia prin Granturile SEE. Scopul proiectului este de a crește nivelul de conștientizare asupra drepturilor omului și tratamentului egal, cu focus pe minoritatea roma, activitățile propunându-și să crească atât nivelul de conștientizare a cetățenilor cu privire la drepturile lor precum și capacitatea cetățenilor de a reacționa fata de

discriminare și discursul instigator la ura în spațiul public. Pentru acest proiect, s-a încheiat un acord de parteneriat între Fundația Agenția de Dezvoltare Comunitară „Împreună” și Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău. O elevă din eșantionul experimental a realizat o activitate la clasa pe tema incluziunii.

La începutul activității, eleva a prezentat profilul de activitate al Agenției “Împreună”. Apoi, a rugat elevii să scrie pe o foaie de hartie care este cea mai mare teamă pe care o au ei. Unii elevi au menționat teama de singurătate, teama de eșec, teama de a fi părăsit de părinți, teama de a fi urmărit, teama de a fi judecați. teama de a nu fi înțeles etc. Toate aceste foi de hârtie au fost colectate într-o pălărie.

Ulterior, eleva a invitat colegii de-ai ei în fața clasei. Aceștia au extras bilețele din pălărie și au dat sfaturi celor care au scris că au teama respectivă. Opțional, elevii care au scris teama respectivă au ridicat mâna în mod voluntar și și-au recunoscut teama. Acest moment a fost profund emoționant, deoarece elevii au dat mărturie emoționantă inspirată din propria viață.

În următoarea parte a lecției, eleva a cerut elevilor să definească termenii de stereotip, prejudecăți și discriminare. După acest exercițiu de brainstorming, eleva a prezentat definițiile acestor termeni. La cererea elevilor, ea a realizat un joc cu o minge de hârtie care a fost pasată elevilor. Elevii au menționat o prejudecată pe care o aveau ceilalți elevi despre ei și care nu era adevărată. Una din aceste prejudecăți s-a referit exact la apartenența la etnia rromă.

În continuare, eleva a prezentat și discutat următoarele filmulețe educative:

[https://www.tiktok.com/@norraromania/video/7207833515797351685?\\_r=1&\\_t=8aV10AxvVp7](https://www.tiktok.com/@norraromania/video/7207833515797351685?_r=1&_t=8aV10AxvVp7)

<https://www.youtube.com/watch?v=Bb83Xuql5sw&t=24s>

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=despre+masca+asta](https://www.youtube.com/results?search_query=despre+masca+asta)

Aceste filmulețe au fost urmate de discuții despre efectele discriminării în general și asupra rromilor în particular. Lecția s-a finalizat cu îndemnul de a fi mai buni unii cu alții, de a nu judeca pe nimeni la primul impuls și de a oferi ajutor și înțelegere.

### Bibliografie

1. Bocoș, M., Răduț-Taciu R., Stan C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești, Editura Paralela 45, 2015, Vol. 2: E-H, 570 p., ISBN 978-973-47-2312-3
2. BONTAȘ, Ioan. *Tratat de pedagogie*. București: Ed. ALL, 2008. 410 p. ISBN 978-973-571-738-4
3. Centrul European Wergeland [online]. *Recunoașterea competenței interculturale – Cum știi dacă sunt competent / competentă intercultural?*. Last edited: 21 January 2022, 05:54 [cit. 26.04.2023]. Disponibil: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/ICCTool2014/ICToolRO.pdf>
4. CRISTEA, S. Pedagogia interculturală. In: *Revista Didactica Pro ...*, revistă de teorie și practică educațională, Numărul 2(48) /2008, pp. 54-56, ISSN 1810-6455
5. Huber, Joseph (coord): *Intercultural Competence for All – Preparation for Living in a Heterogeneous World*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2012, 121 p. ISBN 978-92-871-7356-0
6. Marinescu, M., *Noile educații în societatea cunoașterii*. București: Pro Universitaria, 2013, 270 p. ISBN 978-606-647-618-8
7. SILISTRARU, Nicolae. *Cercetarea pedagogică: (ghid metodologic)*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-76-081-2.
8. Donders, Y., & Laaksonen, A. (2014). Taking a human rights-based approach to intercultural competencies. Paris: UNESCO., pp. 26-47, disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259118>
9. <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>

# INTEGRAREA EDUCAȚIEI DIGITALE ÎN REALIZAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONDIȚIILE PROVOCĂRILOR SOCIETALE

## INTEGRATING DIGITAL EDUCATION INTO DELIVERING EDUCATIONAL PARTNERSHIPS IN THE FACE OF SOCIETAL CHALLENGES

**Tabita MIHAI**, doctorand,  
UPS „Ion Creangă”, din Chișinău  
[ORCID: 0009-0003-9483-9594](https://orcid.org/0009-0003-9483-9594)  
[taby\\_myy@yahoo.com](mailto:taby_myy@yahoo.com)

CZU: 37.01:004

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p277-281

### Abstract

The article highlights to readers the importance of integrating digital education in achieving educational partnerships in the conditions of societal challenges. The author insists that in the contemporary society the emphasis is on digitalization in all fields of activity. The Covid pandemic has brought back the concept of "digital education" that has restructured the entire education system, even more so non-formal activity. The use of these digital technologies to improve educational partnerships has brought many benefits to learning, introducing students to a digitised world that meets their needs according to societal challenges. Using various digital applications and platforms, each party working together can be actively involved in carrying out the appropriate activities, acquiring the e-skills necessary for a smooth running. The education system is in a continuous transformation, so the actors of education must adapt to these changes that are occurring. That is why teachers, pupils, family and the community work together to integrate ICT elements into the activities of educational partnerships and to include them in the new educational paradigms. Thus, the author emphasizes the value that digital education brings in the collaboration between school-family-community.

**Keywords:** educational partnerships, school, family, community, digital education, societal challenges.

Chiar de la începutul secolului al XXI-lea, la nivel internațional s-a identificat o reconceptualizare, inclusiv a conceptelor legate de educație formală, dar și nonformală. Obiectivul principal al acestor preocupări este de identificare a modalităților prin care se pot dobândi competențele pentru a face față provocărilor oferite de societatea în continuă schimbare. Învățarea trebuie să fie pe tot parcursul vieții, aceasta nefiind realizată doar într-un anumit spațiu. Învățarea depășește cadrul instituționalizat și se extinde către sfera nonformală și informală. Succesul învățării depinde în mare parte de capacitatea surselor și mediilor de învățare să sufere modificări semnificative. Una dintre aceste modificări, în condițiile provocărilor societale, este integrarea educației digitale în activitățile din cadrul parteneriatelor educaționale.

În România, Moldova, dar și în multe alte țări din Europa, în ultimii ani, au crescut numărul inițiativelor de promovare și dezvoltare a proiectelor de învățare în context nonformal, a parteneriatelor educaționale, oferindu-le elevilor oportunități de învățare care sunt aproape de nevoile elevilor. După cum se menționează și în Legea Educației Naționale, învățarea este un proces care se realizează în contexte formale, nonformale și informale, pe tot parcursul vieții, dezvoltând competențe sociale, personale, civice și profesionale. [1]

În contextul educațional actual s-au dezvoltat noi forme de activități ale parteneriatelor educaționale în care s-a inclus și educația digitală. Aceasta include: dispozitive mobile (laptopuri, telefoane mobile, smartphone-uri, console de jocuri, tablele interactive etc.), tehnologii Web 2.0 (resurse online și multimedia, Wikipedia), comunicare online, resurse de colaborare ( Moodle, Teams, Skype, Classroom, spații de stocare, cum ar fi Dropbox și SkyDrive, variate pachete software educaționale). În educația digitală pot fi utilizate diverse

aplicații: Eduten, Wordwall, Canva, Kahoot, Mentimeter, Kinderpedia, Chatterpix, Webex, Genially, Livresq etc.

Calitatea educației are următoarele caracteristici:

- are ca obiectiv îmbunătățirea în permanență a performanțelor;
- este centrată pe beneficiarii serviciilor educaționale;
- este oferită de instituțiile responsabile;
- este orientată pe rezultate;
- respectă autonomia individuală și are la bază autonomia instituțională;
- este promovată de liderii educaționali;
- asigură participarea actorilor educaționali și valorizarea resursei umane;
- se realizează prin parteneriat și în dialog;
- are la bază diversificarea și inovația;
- abordează întreg procesul educațional unitar, în mod sistematic.[3]

Ceea ce va face diferența dintre un elev care este pregătit pentru viață, să se adapteze cerințelor sociale, vor fi abilitățile de învățare și inovare pe care le deține.

Atât cadrele didactice, cât și părinții și organizațiile guvernamentale sau nonguvernamentale trebuie să utilizeze instrumentele tehnologice în mod corespunzător, lăsând o amprentă digitală pozitivă, toate acestea făcând parte din alfabetizarea digitală.

Parteneriatele educaționale facilitează realizarea unor proiecte care fac posibilă punerea în practică a cunoștințelor, participarea la schimburi de experiențe, excursii, dezvoltând capacitățile de comunicare.

O oportunitate majoră care se deschide în învățământ este de a introduce în parteneriatele educaționale utilizarea realității augmentate. Aceasta contribuie la dezvoltarea parteneriatelor prin elementele creative și interactive. Realitatea augmentată îmbină elementele digitale interactive cu realitatea prin proiecții senzoriale, suprapuneri vizuale. Această abilitate deschide un mare prilej de integrare a tehnologiei informației în parteneriatele dintre școală-familie și comunitate în contextul social în care ne aflăm, digitalul regăsindu-se la tot pasul.

Există o serie de practice de învățare creative care creează posibilități tehnologice adecvate sistemului de învățământ, cuprinzând provocări transformăionale și tehnologice. [4] Acestea sunt:

- **Învățarea pe tot parcursul vieții.** Este evident faptul că este nevoie de mult timp pentru a realiza faptul că dacă știm mai multe ne dăm seama de fapt cât de puțin cunoaștem.

- **Autoînvățarea.** Copiii trebuie învățați încă din primii ani de viață să își descopere abilitățile și stilul de învățare. În viața de școlar, ei înțeleg faptul că pot învăța chiar și prin lecturarea online a unor cărți/articole care le pot modela modul de gândire cu privire la anumite domenii din viață.

- **Pedagogie descentrată.** Surse publice, precum Wikipedia contribuie la importanța impulsului colaborativ, creator de cunoștințe, în care oamenii pot să contribuie, să modifice sau să colecteze anumite informații cu privire la subiectul propus.

- **Simulare și scalabilitate flexibilă.** Învățarea în rețea este necesar să rămână deschisă la diverse scale ale posibilităților de învățare, având capacitatea de contribuție la un anumit subiect/domeniu sau la formarea și crearea unor cunoștințe care vor permite unui grup să învețe colaborativ împreună. De exemplu, parteneriatele educaționale încheiate între două școli, aflate

fizic la distanță, pot fi facilitate de noile tehnologii care oferă oportunități de învățare în mediul online.

Astfel, parteneriatele educaționale sunt forme de comunicare și colaborare dintre școală și părinți, instituții guvernamentale, comunități locale, agenți economici.

O aplicație digitală care este un bun instrument tehnologizat pentru a produce brainstorming la clasă sau în mediul de învățare este AnswerGarden. Acesta poate fi utilizat de către cadre didactice atunci când doresc să afle feed-back de la o activitate întreprinsă în cadrul parteneriatelor educaționale sau de la întâlnirile cu părinții.

Școala trebuie să se adapteze provocării societale de a introduce tehnologia în educație, utilizând-o ca un instrument de a transforma acest proces de instruire într-unul mai atractiv, bazat pe colaborare și mai centrat pe elev, dar și în care digitalul ajută cadrele didactice să transmită cunoștințele și să dezvolte competențe de care elevii au nevoie pentru a se integra în lumea contemporană. După cum, una dintre provocările societale a fost criza sanitară, elevii au trebuit să învețe în mediul online, tehnologia fost soluția acestei probleme apărute.

Există mai multe competențe care sunt urmărite să fie dezvoltate în contextul actual. Dintre acestea sunt:

1. **Gândirea critică**- acesta se bazează pe o analiză atentă a ceva care trebuie înțeles mai bine. Este pus accentul pe activitatea creierul stâng. (clasificare, definire, evaluare, analizare, explicare, descriere, cauză-efect)
2. **Gândirea creativă**-aceasta este expansivă, deschisă la idei noi și căutătoare de posibilități de rezolvare. Se bazează pe activitatea creierului drept. (creare, chestionare, imaginare, improvizare, inovare, rezolvare de probleme, brainstorming etc.)
3. **Abilități de comunicare**. Acesta este procesul de transfer a gândurilor prin limbaj, dar și de a recepționa alte idei. (comunicare, citire, analizarea situațiilor, utilizarea tehnologiei, ascultare activă, evaluarea mesajelor transmise, scriere etc. )
4. **Abilități colaborative**. Aceasta se referă la a lucra împreună cu alți parteneri pentru realizarea aceluiaș scop. (evaluare, team building, managerierea timpului, rezolvarea conflictelor, setarea obiectivelor, conducere, luarea deciziilor, delegarea de responsabilități, distribuirea resurselor, brainstorming.) [2]

După cum afirmă Jay Baer, transformările care se produc în mediul de învățare, fie formal, nonformal sau informal, nu sunt mutări majore pe piesa de șah, ci sunt mișcări mici care dacă sunt produse în mod consecvent în fiecare zi, duc la o schimbare majoră. Astfel, dacă în fiecare zi se urmărește prin parteneriatele educaționale, producerea la elevi a competențelor enumerate mai sus (gândirea critică, creativă, abilități de comunicare și colaborative) vor exista rezultate pozitive la învățare, iar dezideratul “a învăța să înveți” va fi îndeplinit.

În cadrul parteneriatelor educaționale, cadrele didactice, dar și părinții pot înțelege mai bine nevoile lor specifice, aspirațiile și dorințele acestora, cunoscându-i mai profund. Astfel, se poate crea o strategie de sprijinire a elevilor pentru înțelegerea unor noi abilități de a face conexiuni la experiențele și interesele acestora, prin legătura dintre trecut și hobby-urile pe care le dețin. Deoarece uneori nu este posibil ca părintele sau cadrul didactic să aibă experiență în domeniul de interes al elevului, aceștia pot colabora cu alte instituții (case de cultură, biblioteci, cluburi de lectură, săli de dans, săli sportive, teatre etc.) pentru a oferi copiilor oportunități de învățare. [5]

De exemplu, cu privire la practicile actuale, cadrele didactice trebuie să se gândească ce opțiuni ar putea exista pentru a se construi pe baza strategiilor curriculare modalități eficiente de învățare. De exemplu, o aplicație video care permite adresare de întrebări și comentarii, Edupuzzle, ar putea face învățarea mai dinamică și mai eficientă.

În parteneriatele educaționale, se pot chestiona părinții și membrii ai comunității pentru a afla interesele și nevoile lor pentru a se putea implica în educarea copiilor. Membrii comunității au rolul de modele și mentori, fiind voluntari, care acordă atenție specială elevilor și care demonstrează valoarea pe care comunitatea o pune pe educație. Companiile și organizațiile pot sponsoriza activitățile de parteneriat. Bibliotecile, muzeele, agențiile culturale pot reduce taxele și pot pune la dispoziție programe speciale dedicate părinților și copiilor. [5]

Pentru ca educația digitală să își îndeplinească rolul în parteneriatele educaționale este necesar ca să se realizeze o conștientizare a cadrelor didactice și a celorlalți parteneri în ce privește importanța pe care tehnologia o are în creșterea interesului față de învățare și în implicarea activă a tuturor părților implicate. Astfel, comunicarea dintre școală și familie trebuie să fie regulată și bidirecțională, personalul școlii oferind un mediu primitor față de părinți și alți membri ai comunității, căutând sprijinul lor în procesul de instruire al elevilor.

În societatea noastră contemporană și orientată spre tehnologie se pune accentul pe integrarea aplicațiilor digitale în desfășurarea activităților, însă decalajele digitale apar tocmai dintr-o lipsă a competențelor și practicilor tehnologice ale cadrelor didactice, elevilor și celorlalte părți implicate în parteneriate. Astfel, o provocare societală este tocmai profesionalizarea în domeniul digital și integrarea tehnologiei în educație, ca o prioritate națională. Învățarea bazată pe chestionare este o practică veche, chiar și de pe timpul lui Socrate (469-399 î.Hr.) când acesta încuraja tinerii din Atena să adreseze întrebări, fiind încurajați să fie independenți, să gândească critic și profund despre o problemă. [2]

Modul de predare a lui John Dewey este de a-i încuraja pe elevi să pună la îndoială credințele deținute anterior în timp ce își pun la îndoială propriile sisteme de credință. El credea că scepticismul este semnul unei minți educate, în timp ce Jerome Bruner, credea că educația este un proces de descoperire și că învățarea este un proces activ în care elevii pot construi idei sau concepte noi bazate pe cunoștințele actuale și trecute. În cadrul unui parteneriat educațional de dezbateri se poate utiliza WebQuest ca activitate online în care elevii fiind împărțiți în grupuri mici pot explora un volum mare de informații pentru rezolvarea unei probleme. WebQuests permite utilizarea eficientă a timpului, concentrându-se pe utilizarea informațiilor mai degrabă decât pe căutarea acestora, sprijinind elevii să le analizeze, dezvoltând abilități de găsire a soluțiilor pentru o problemă dată, îmbunătățind capacitatea de gândire de ordin superior. Aduce beneficii asupra lucrului în echipă, WebQuests se poate desfășura sub forma unor activități interdisciplinare, caracterizate de o învățare profundă care dezvoltă abilități sociale și de învățare.

În concluzie, există o importanță recunoscută de toți partenerii educației în a încorpora educația digitală în practicile școlare și în parteneriatele educaționale. Ca instrumente, dispozitivele TIC și Internetul sporesc experiențele de învățare ale elevilor, acționând ca un catalizator pentru schimbările mai largi care sunt dorite să se îndeplinească.

Educația digitală este benefică deoarece există o prezență pe scară largă a tehnologiei digitale în societate (pentru munca de zi cu zi, activitățile de agrement și numărul tot mai mare de bunuri și servicii a căror producție este bazată pe digitalizare). De aceea, este de dorit



dobândirea sau îmbunătățirea competențelor digitale. În școală, cadrele didactice se dezvoltă din punct de vedere profesional prin implicarea continuă în experiențe noi de învățare și aplicarea noilor cunoștințe, dobândite ca urmare a acestor experiențe. Cercetările arată că cel mai eficient mod de îmbunătățire a procesului de instruire al elevilor este prin învățarea profesională de înaltă calitate, aceasta putând fi realizată doar prin adaptarea educației formale, dar și a celei nonformale și informale, prin parteneriate educaționale la cerințele societății contemporane.

Cadrele didactice au un rol important în a învăța elevii cum să utilizeze internetul în mod etic și responsabil pentru a le permite să lase amprente digitale pozitive, fiind “cetățeni digitali” buni. De asemenea, părinții ajută pe copii în aceste aspecte, ajutându-i să nu devină dependenți digitali, ci să utilizeze elementele TIC în scopul dezvoltării lor ca personalități.

### **Bibliografie**

1. BANCIU, D. Educația prin E-learning, București: Editura Academiei Oamenilor de Știință din România, 2020. ISBN: 978-606-8636-73-3
2. Bao, W. (2020)- COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: Behaviour and Information Technology Journal. DOI: 10.1002/hbe2.191
3. CHEONG,C.Y. Schimbări în paradigma îmbunătățirii calității în domeniul educației, privire pentru viitor, expunere la Forumul Internațional asupra educației secolului XXI-lea, China,2001
4. CUCOȘ, C. Educația digitală, Editura Polirom, Collegium,Științele educației, 2020 ISBN: 978-973-46-8200-3
5. PESCARU, B.,Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate, București: Editura Aramis Print, 2004. ISBN: 973-679-096-7

# FORMAREA ATITUDINII CONȘTIENȚE ALE PREȘCOLARILOR PRIN INTERMEDIUL ACTIVITĂȚILOR STEM

## PRESCHOOLERS CONSCIOUS ATTITUDE DEVELOPMENT THROUGH STEM ACTIVITIES

**Corina Ionela IORDACHE**

Grădinița cu Program Normal „ORIZONT”

Râmnicu Sărat, județul Buzău, ROMÂNIA

[ORCID:0009-0002-8943-6144](https://orcid.org/0009-0002-8943-6144)

[iordache.corina007@gmail.com](mailto:iordache.corina007@gmail.com)

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p282-286

### Abstract

In this article, I intend to approach STEM Education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), which can make a significant contribution to the formation and development of conscious attitudes from the preschool period. Understanding that each person is unique and has an individual rhythm of psycho-physical development is essential in creating a diversified and adaptive educational environment tailored to the individual needs of children.

Through STEM Education, children can develop attitudes such as curiosity, perseverance, critical thinking, and confidence in their own abilities. They learn to approach challenges as learning opportunities and to find innovative solutions. Additionally, collaboration and communication skills are developed as they learn to work in teams and express their ideas and opinions.

One of the important aspects of STEM Education in the preschool period is the individualized approach to the learning process. Each child has their own pace of development and distinct interests. Therefore, it is important for educators to be aware of these differences and provide activities and challenges that are appropriate to the child's level of development.

**Keywords:** attitude, STEM education, training, skills, preschool education, educational benefits.

Conceptul de atitudine este complex și a fost definit în diverse moduri de-a lungul timpului și în diferite domenii științifice. Deoarece atitudinea implică aspecte cognitive, emoționale și comportamentale, este dificil să se ajungă la o definiție unică și unanim acceptată.

Diferite perspective științifice, precum psihologia socială, psihologia de grup, pedagogia și sociologia, abordează atitudinea în contexte diferite și aduc în discuție aspecte specifice. De exemplu, în psihologia socială, atitudinea se referă la evaluările subiective și dispozițiile emoționale față de obiecte, evenimente sau persoane, care pot influența comportamentul social. În pedagogie, atitudinea este legată de percepția, evaluarea și angajamentul față de învățare și educație.

Deși au fost făcute eforturi pentru a clarifica și defini conceptul de atitudine, acesta rămâne în continuare un concept imprecis și dificil de definit în mod exhaustiv. De aceea, definirea clară a atitudinii poate varia în funcție de contextul și domeniul de studiu în care este abordată.

Este adevărat că definirea atitudinilor prezintă provocări din cauza naturii lor subiective și a faptului că nu pot fi observate direct sau măsurate cu precizie folosind instrumente obișnuite. Atitudinile sunt construcții ipotetice, bazate pe evaluări, crezuri și dispoziții interne ale individului, care influențează gândurile, emoțiile și comportamentul său.

Atitudinea este o stare psihologică sau o predispoziție afectivă, cognitivă și comportamentală față de un obiect, o persoană, o situație sau o idee. Ea reprezintă modul în care o persoană reacționează, se raportează sau se comportă într-un anumit context.

Există mai multe teorii și perspective în psihologie care abordează conceptul de atitudine. Una dintre cele mai cunoscute teorii este Teoria Atitudinii Ajutorătoare a lui Ajzen și Fishbein,

care postulează că atitudinile sunt formate din evaluările cognitive, atitudinile afective și tendințele comportamentale asociate cu un obiect sau o situație.

În cercetarea academică, atitudinea a fost studiată în diverse domenii, precum psihologie socială, sociologie, marketing și comunicare. Cercetările empirice s-au concentrat pe măsurarea atitudinilor, identificarea factorilor care le influențează și înțelegerea modului în care acestea pot prezice comportamentul.

Atitudinea este o dispoziție sau stare de spirit manifestată prin gânduri, emoții și comportament. Este o tendință generală a unei persoane de a reacționa sau de a se comporta într-un anumit mod față de anumite persoane, situații sau idei. Aceasta poate fi exprimată prin expresii faciale, limbaj verbal și nonverbal, gesturi și acțiuni, poate fi pozitivă sau negativă și variază în intensitate. O atitudine pozitivă se caracterizează prin optimism, entuziasm și receptivitate față de ceva sau cineva, în timp ce o atitudine negativă se manifestă prin pesimism, scepticism sau respingere. Ea poate fi, de asemenea, neutră sau indiferentă, indicând lipsa unei reacții puternice sau a unei preferințe.

Atitudinea poate fi influențată de factori precum experiențe anterioare, educația, valorile personale, normele sociale și influențele culturale. De asemenea, atitudinea poate fi modificată sau influențată de informații noi, dezbateri, persuasiune sau interacțiuni cu alți oameni.

Atitudinea joacă un rol important în interacțiunile sociale, în luarea deciziilor și în comportamentul general al unei persoane. Ea poate afecta relațiile cu ceilalți, academice sau profesionale și nivelul de fericire și satisfacție personală.

Educația STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) se referă la un set de discipline care sunt fundamentale pentru cunoștințe matematice și aplicarea cunoștințelor în domeniile științei, tehnologiei, ingineriei. Aceasta pune accentul pe dezvoltarea competențelor și abilităților necesare în aceste domenii, precum gândirea critică, rezolvarea problemelor, creativitatea și colaborarea.

Importanța educației STEM este evidențiată de impact asupra societăților și economiei. Prin promovarea acestor discipline în sistemul educațional, se urmărește pregătirea noilor generații pentru a deveni profesioniști în domeniile tehnologiei și științei, pentru a inova și a contribui la dezvoltarea societății într-un mod sustenabil.

Educația STEM se bazează pe metode interactive de predare și învățare, care încurajează preșcolarii/elevii să fie activi, să exploreze și să experimenteze. Aceasta include activități practice, proiecte, laboratoare, precum și utilizare tehnologiei și a resurselor digitale pentru a încuraja înțelegerea și aplicarea practicii a conceptelor științifice și matematice.

O componentă importantă a educației STEM este și promovarea egalității de gen. Se urmărește ca fetele să fie încurajate și susținute în alegerea și studierea disciplinelor STEM, deoarece există o sub-reprezentare a femeilor în aceste domenii.

Educația STEM poate pregăti elevii pentru o varietate de cariere și domenii, precum inginerie, medicină, informatică, științe spațiale, energie, tehnologie digitală și multe altele. Prin dezvoltarea abilităților STEM, aceștea dobândesc competențe transferabile, care pot fi aplicate în orice domeniu și care le pot oferi oportunități de carieră diverse și sustenabile în viitor.

Este important ca educația STEM să fie promovată și susținută la nivel global, pentru a asigura dezvoltarea unei societăți și pentru a pregăti viitoare generație de profesioniști în domeniile cheie ale tehnologiei și științei.

Educația STEM joacă un rol important în formarea atitudinilor preșcolarilor/elevilor. Aceasta îi expune pe aceștea la concepte și experiențe care pot influența atitudinile lor față de știință, tehnologie, inginerie și matematică. Astfel, se încearcă dezvoltarea unei atitudini

pozitive și deschise față de aceste domenii, încurajându-i pe elevi să exploreze și să se angajeze în învățarea acestor discipline.

Există mai multe moduri prin care educația STEM poate contribui la formarea atitudinilor:

1. **Relevanță și aplicabilitate practică:** Prin educația STEM, elevii sunt expuși la exemple și aplicații practice ale conceptelor științifice și matematice. Aceasta îi ajută să vadă cum aceste discipline sunt relevante în viața de zi cu zi și în rezolvarea problemelor reale. Această experiență poate alimenta o atitudine pozitivă și interes față de știință și matematică.

2. **Abordare practică și experiențială:** se pune un accent deosebit pe învățarea practică, experimentarea și rezolvarea de probleme. Aceste metode active de învățare îi ajută pe elevi să dezvolte abilități practice și să-și formeze o atitudine proactivă în fața provocărilor. Ei învață că pot aplica cunoștințele și abilitățile lor în situații reale și că pot avea un impact în lumea înconjurătoare.

3. **Promovarea gândirii critice și a spiritului întreprinzător:** Educația STEM încurajează gândirea critică, rezolvarea creativă a problemelor și inovația. Prin implicarea în proiecte STEM și în activități de cercetare, elevii sunt încurajați să gândească în mod independent, să exploreze soluții inovatoare și să își dezvolte încrederea în abilitățile lor. Aceste experiențe pot contribui la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de luarea de inițiative și față de asumarea riscurilor.

4. **Rolurile modele și mentoratul:** O altă componentă importantă în formarea atitudinii prin educația STEM este prezentarea de modele și mentori inspiratori. Prin întâlnirea cu profesioniști din domeniul STEM și prin observarea succesului acestora, elevii pot dezvolta aspirații și atitudini pozitive față de carierele STEM. Interacțiunea cu mentori și modele poate contribui la creșterea încrederii în sine și la încurajarea elevilor să-și urmeze pasiunea în domeniul STEM.

Activitățile STEM pot fi adaptate și implementate și în cadrul educației preșcolare, oferindu-le copiilor oportunități de explorare, descoperire și învățare prin experiențe practice. Iată câteva exemple de activități STEM potrivite pentru preșcolari:

- **Experimente științifice simple:** Se organizează experimente științifice simple, care pot implica amestecarea culorilor, observarea reacțiilor chimice simple sau studierea proprietăților materialelor. De exemplu, se poate face experimentul cu apă și gheață, se observă cum se topesc sau să se exploreze ce se întâmplă atunci când se combină ingrediente comune, precum bicarbonat de sodiu și oțet.

- **Construcții și inginerie:** Se oferă copiilor ocazia de a construi și de a crea folosind diverse materiale, cum ar fi cuburile de construcție, blocurile de lemn, LEGO sau seturi de construcții specifice preșcolarilor. Aceste activități îi ajută să înțeleagă principii de bază ale structurilor, cum ar fi echilibrul și stabilitatea, și îi încurajează să-și dezvolte abilitățile motorii fine și creativitatea.

- **Explorarea naturii:** Activitățile în natură îi încurajează pe copiii să observe și să exploreze mediul înconjurător. Se poate căuta insecte, plante, pietre sau alte elemente naturale și discuta despre caracteristicile și funcțiile acestora. Aceștea sunt încurajați să pună întrebări și să se gândească la motivele și procesele din spatele fenomenelor naturale.

- **Jocuri matematice:** Se pot folosi jocuri și activități interactive pentru a dezvolta abilități matematice de bază la preșcolari. De asemenea se pot utiliza jocuri cu jetoane sau puzzle-uri cu

forme și culori pentru a-i ajuta să înțeleagă conceptele de număr, mărime, formă și potrivire. Se utilizează obiecte din viața de zi cu zi, cum ar fi jucării sau fructe, pentru a-i ajuta să înțeleagă conceptul de cantitate și să exerseze abilitățile de numerotare.

- Tehnologie și multimedia: Preșcolarii li se oferă accesul la tehnologie și multimedia printr-o abordare adaptată vârstei lor. Utilizarea tabletelor sau computerelor cu programe interactive și aplicații educaționale le permit să exploreze și să învețe prin intermediul jocurilor și a activităților interactive.

Este important să se adapteze activitățile STEM la nivelul de dezvoltare și interesele preșcolarii și să li se ofere sprijin și îndrumare în timpul acestor activități.

Formarea atitudinii conștiente prin educația STEM poate aduce numeroase beneficii pentru preșcolarii/elevii. Iată câteva dintre aceste beneficii:

- Dezvoltarea interesului și pasiunii pentru știință, tehnologie, inginerie și matematică: Prin expunerea la educația STEM, preșcolarii/elevii au oportunitatea de a explora și de a se angaja în activități practice și relevante pentru aceste domenii. Aceasta poate stârni curiozitatea și interesul pentru știință, tehnologie, inginerie și matematică, motivându-i să își dezvolte o pasiune și să continue să studieze și să se implice în aceste domenii.

- Dezvoltarea abilităților de gândire critică și rezolvare a problemelor: Educația STEM încurajează preșcolarii/elevii să gândească critic, să analizeze situații și să găsească soluții inovatoare la problemele întâlnite. Această abordare dezvoltă abilitățile de gândire logică, analitică și creativă, care sunt esențiale nu doar în domeniile STEM, ci și în alte aspecte ale vieții.

- Îmbunătățirea abilităților practice și tehnologice: Educația STEM oferă preșcolarii/elevilor oportunitatea de a dobândi abilități practice și tehnologice relevante pentru lumea reală. Ei învață să utilizeze instrumente și tehnologii specifice, să rezolve probleme tehnice și să lucreze cu echipamente și software-uri. Aceste competențe pot fi valoroase într-o varietate de domenii și pot crește șansele de succes în carieră.

- Încurajarea spiritului de echipă și colaborare: Multe activități STEM implică colaborarea și lucrul în echipă. Preșcolarii/elevii învață să lucreze împreună, să își împartă ideile, să rezolve probleme în grup și să își dezvolte abilitățile de comunicare și colaborare. Aceste competențe sociale sunt esențiale nu doar în domeniul STEM, ci și în orice alt aspect al vieții.

- Creșterea încrederii în sine și a încrederii în abilitățile proprii: Prin realizarea de proiecte STEM și prin obținerea rezultatelor concrete, preșcolarii/elevii își pot dezvolta încrederea în propriile lor capacități. Succesul în rezolvarea problemelor și aplicarea cunoștințelor în practică îi motivează să continue să exploreze și să învețe în domeniul STEM. Acesta poate duce la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și față de abordarea provocărilor.

Este foarte important să cultivăm interesul și pasiunea copiilor pentru STEM încă de la vârste timpurii, iar activitățile menționate anterior sunt excelente pentru a susține această dezvoltare. În plus, există și alte strategii și resurse disponibile pentru a sprijini această inițiativă.

Utilizarea jocurilor și a aplicațiilor educaționale: Există o varietate de jocuri și aplicații interactive care îi pot ajuta pe copii să învețe și să se distreze în același timp. Acestea pot implica rezolvarea de probleme, construirea de structuri, rezolvarea de puzzle-uri și multe altele. Prin

intermediul acestor jocuri și aplicații, copiii își pot dezvolta abilitățile STEM și pot fi încurajați să-și exploreze și să-și exprime imaginația și creativitatea.

**Vizitarea muzeelor și centrelor științifice:** Muzele și centrele științifice oferă oportunități excelente de a explora lumea STEM într-un mod interactiv și captivant. Aceste locuri oferă expoziții și experimente practice, care îi ajută pe copii să înțeleagă și să experimenteze principii științifice și tehnologice într-un mod concret. De asemenea, pot avea și programe educaționale speciale, cum ar fi ateliere și prezentări, care îi implică activ pe copii în activități practice.

**Participarea la cluburi și organizații extracurriculare:** Există multe cluburi și organizații extracurriculare care se concentrează pe STEM și care oferă copiilor oportunitatea de a explora și de a se angaja în activități practice. Aceste cluburi pot implica construirea de roboți, programarea computerelor, experimente științifice, construirea de modele și multe altele. Participarea la astfel de activități le permite copiilor să-și dezvolte abilitățile STEM, să colaboreze cu alți copii cu interese similare și să se implice în proiecte interesante.

**Implicarea părinților și a profesorilor:** Părinții și profesorii joacă un rol crucial în dezvoltarea interesului și pasiunii copiilor pentru STEM. Este important să ofere sprijin și încurajare constantă în explorarea și învățarea STEM. Acest lucru poate implica discuții deschise despre subiecte STEM, stimularea curiozității și întrebărilor, oferirea de materiale și resurse suplimentare, încurajarea participării la activități STEM și recunoașterea eforturilor și realizărilor copiilor în aceste domenii.

Încurajarea copiilor să gândească profund și să exploreze domeniile STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) încă de la o vârstă fragedă poate avea beneficii semnificative asupra dezvoltării lor.

### **Bibliografie**

1. ALLPORT, G.W. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. CREȚU, T. Psihologia vârstelor. București: Credis, 2001,
3. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. București: Editura DIDACTICA PUBLISHING HOUSE. 2015.
4. RICHARD M. FELDER, REBECCA BRENT- Teaching and Learning STEM: A Practical Guide, Editura JOSSEY BASS, Hoboken, United, 2016
5. NICK ARNOLD- Educatia STEM. Descopera tehnologia, Editura Litera International, 2018.

**ASPECTE PRAXIOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI  
PSIHOPEdagogICE A ASISTENȚILOR MEDICALI-INSTRUCTORI**

**PRAXIOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHO-EDUCATIONAL COMPETENCE  
TRAINING OF MEDICAL ASSISTANT INSTRUCTORS**

**Mariana NEGREAN**, doctorandă an. III, Școala Doctorală „Științe ale educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,  
[ORCID: 0000-0002-7865-4747](https://orcid.org/0000-0002-7865-4747), [m.negrean777@gmail.com](mailto:m.negrean777@gmail.com)

**Viorica ANDRIȚCHI**, doctor habilitat, profesor universitar, director, Centrul de  
Formare Continuă și Leadership, IP Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,  
Republica Moldova, [ORCID: 0000-0001-8504-9679](https://orcid.org/0000-0001-8504-9679)

**CZU: 377.02:61**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p287-294**

**Abstract**

The article addresses the issue of training the psycho-pedagogical competence of medical assistants-instructors, involved in the process of dual medical education in the Republic of Moldova. The problematic situation of professional medical education is analyzed, including the normative-legislative and pedagogical premises aimed at the formation of the psycho-pedagogical competence of medical assistants-instructors. Directions for organizing the process of training the psychopedagogical competence of medical assistants-instructors are formulated; effectiveness conditions are recommended in order to train the psycho-pedagogical skills of medical assistants-instructors within dual medical education.

**Keywords:** psychopedagogical skills, dual education, medical assistants-instructors.

Actualmente politicile educaționale din Republica Moldova [3, 17] sunt orientate spre dezvoltarea capitalului uman al țării care, fiind implementate pe varii dimensiuni [12,13,14,18,19], asigură atât îndeplinirea unui set de condiții social-economice prietenoase cetățeanului, cât și consolidarea capacităților administrative și instituționale, care să faciliteze aderarea Republicii Moldova la Uniunea Europeană.

Analiza situației existente în sectorul educației, în special în învățământul profesional medical, a evidențiat câteva provocări privind formarea specialiștilor calificați pentru sistemul de sănătate al R. Moldova. În special, se constată îndeplinirea parțială a planului de admitere, necesitatea sistematică de ajustare a competențelor profesionale ale viitorii specialiști la cerințele pieței muncii, cât și preocuparea pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice, în special, a practicienilor, a specialiștilor din instituțiile medicale, implicați în procesul de învățământ dual.

În condițiile actuale, se constată regres în gradul de realizare a planului de admitere la calificarea *Asistent medical*, specialitatea *Medicină*, unde la concursul de admitere se pot înscrie deținătorii de: diplome de bacalaureat, certificate de studii liceale, atestate de studii medii de cultură generală, certificate de calificare la specialitățile conexe meseriei inițiale. Această situație este explicată prin atractivitatea mai mare a studiilor la treapta de licență (în special pentru deținătorii actelor de studii cu medii mari), declinul demografic și micșorarea numărului de absolvenți ai liceelor, dificultăți privind accesul la studii a copiilor din păturile vulnerabile, fenomenul de migrație a familiilor cu copii de vârstă eligibilă studiilor la treapta de învățământ profesional tehnic.

Totodată, constatăm că absolvenții colegiilor de medicină demonstrează grad redus de motivație pentru angajare efectivă în câmpul muncii, în cadrul unei instituții medico-sanitare publice, după absolvirea instituției de învățământ, care, conform planurilor de învățământ,

servește ca bază clinică pentru practica didactică sau stagiile de practică pe un termen scurt (2-5 săptămâni).

Chiar dacă, conform cadrului normativ al învățământului medical dual, durata instruirii în cadrul instituției medico-sanitare publice „nu poate fi mai mică de 50% din durata normativă a programului de studii” [7], ceea ce ar trebui să asigure un procent mai mare de angajabilitate în câmpul muncii, în realitate, conform datelor statistice, rezultatele se prezintă sub media așteptată.

Cu certitudine, sistemul de sănătate, fiind unul dinamic, obligat să răspundă la urgențele din sănătatea publică (pandemia COVID-19), la situațiile de criză umanitară (conflictul din Ucraina, 2022) și catastrofe tehnologice (Cerbobîl, Fukucushima ect.), solicită o interconexiune permanentă cu sistemul de învățământ medical, inclusiv cel profesional [19], pentru a asigura încadrarea cu succes a specialiștilor medicali în câmpul muncii.

Actualmente sistemul ocrotirii sănătății se caracterizează prin modernizarea constantă a procesului curativ-diagnostic, utilizarea tot mai largă a intelectului artificial, robotizarea, tehnologizarea și digitalizarea serviciilor medicale. Respectiv, calitatea serviciilor educaționale, oferite de instituțiile de învățământ profesional medical, trebuie fundamentată de: ajustarea constantă a conținuturilor curriculare la cerințele sistemului ocrotirii sănătății, diversificarea formelor (inclusiv, prin învățământ dual) și metodelor de instruire (simularea didactică), încadrarea în procesul educativ a cadrelor didactice profesioniste, calificate și motivate, atragerea specialiștilor de înaltă calificare din instituțiile medicale în realizarea documentelor normative (nomenclatoare, standarde ocupaționale, planuri de învățământ, curricula etc.) și în instruirea propriu-zisă a viitorilor asistenți medicali [3, art. 67(e); 19].

În acest context, diversificarea formelor de organizare a procesului educațional în învățământul profesional tehnic, în special prin învățământul dual, contribuie esențial la rezolvarea provocărilor înregistrate în sistemul de învățământ postsecundar medical.

În ultimul deceniu dezvoltarea învățământului dual, inclusiv a învățământului dual medical, a devenit un obiectiv primordial pentru sistemul educațional din țară. În conformitate cu obiectivele generale și specifice de dezvoltare pe termen mediu/lung, pentru sistemul educațional [15, obiec.1.6.], dezvoltarea și diversificarea formelor de învățământ oferite de instituțiile de învățământ profesional tehnic, necesită dezvoltarea învățământului dual, într-o corelație strânsă cu cerințele pieței muncii prin ajustarea cadrului normativ, metodologic și curricular, inclusiv vizând formarea/dezvoltarea competenței psihopedagogice de specialitate (medicală) a *asistenților medicali-instructori*.

Învățământul medical dual asigură un grad sporit de formare a abilităților acționale, practice, în condiții reale de muncă, deoarece elevii-ucenici dețin o autonomie mai înaltă în realizarea manoperelor practice în cadrul instituțiilor medico-sanitare publice/private. Acest fapt este determinat atât de implicarea elevilor-ucenici în procesul de acordare a îngrijirilor medicale în timpul practicii didactice și/sau stagiilor de practică, cât și în cadrul gărzilor, realizate de elevi-ucenici în calitate de angajați ai instituțiilor medicale, fiind ghidați de asistenții medicali-instructori.

Conform reglementărilor în vigoare, coordonarea și monitorizarea procesului de instruire practică, ghidarea activității profesionale a elevilor-ucenici în cadrul învățământului dual medical, este realizată de *maistrul-instructor în producție – asistenți medicali-instructori*. În procesul educațional, conform cadrului normativ [8], în calitate de *asistenți medicali-instructori*



pot fi încadrați asistenții medicali care au o vechime în muncă de cel puțin 3 ani, sunt deținători ai categoriilor în specialitate și dețin studii de formare psihopedagogică în volum de cel puțin 20 de credite [7], iar în învățământul medical dual se propune modului de psihopedagogie în specialitate (psihopedagogie medicală).

Totodată, *asistenții medicali-instructori* au oportunitatea de implicare [8,11] în elaborarea planurilor de învățământ, instrumentelor curriculare, manualelor etc., implementate în formarea viitorilor asistenți medicali prin învățământul dual, monitorizarea procesului de realizare a curricula și a planului de învățământ, participarea în elaborarea subiectelor pentru examenul de calificare (sarcini didactice și studii de caz pentru probă practică), evaluarea competențelor profesionale în cadrul examenelor de calificare.

S-a constatat că experiența acumulată, prestația, profesionalismul și motivația *asistenților medicali-instructori*, implicați în instruirea viitorilor specialiști medicali prin învățământul dual, influențează în mod direct performanța instituției de învățământ profesional medical, transpunerea experiențelor inovative din sistemul ocrotirii sănătății în sistemul educațional medical și creșterea competitivității specialiștilor medicali cu studii postsecundare la nivel național și internațional.

În context, apare necesitatea imperioasă de formare a acestor categorii de specialiști în vederea realizării activității de instruire practică, în special, *formarea psihopedagogică* a acestora.

Precizăm că cadrul legislativ (Codul educației cod nr.152/2014, art.72(3), art. 132(d)), în mod expres, stipulează că *asistenții medicali-instructori*, implicați în procesul de instruire a elevilor-ucenici, sunt obligați să urmeze *modulul psihopedagogic*, realizat prin instruire nonformală (Cursul de psihopedagogie de specialitate (medicală) în învățământ profesional dual (9 credite/270 ore), aprobat prin OMSMPS nr. 131-01/10.03.2021) sau formală în cadrul instituțiilor abilitate.

În acest context, se conturează clar problema esențializării reperelor conceptuale și praxiologice ale formării *competenței psihopedagogice ale asistenților medicali-instructori*.

În acest cadru de referință, credem că demersul de formare psihopedagogică a asistenților medicali-instructori trebuie să ia drept reper *rolurile* pe care le vor exercita în procesul de instruire a elevilor-ucenici, or, rolurile principale evidențiază setul de competențe care le sunt subsumate și care proiectează *profilul de competență psihopedagogică al asistentului medical-instructor*.

Spre exemplu, *asistentul medical-instructor* ar trebui să îndeplinească rolurile:

- *Ghid* - ajută elevul să descopere și să înțeleagă regulile scrise și cele nescrise ale activității medicale.
- *Consilier* - oferă recomandări individualizate de dezvoltare profesională, tratează cu respect pe fiecare elev.
- *Motivator* - încurajează, oferă în mod frecvent feed-back pozitiv, care contribuie la consolidarea încrederii de sine a elevului și a sentimentului de reușită în activitatea de învățare a profesiei.
- *Coach* - oferă de feed-back pozitiv constructiv.

– *Model* - este un exemplu al modului de realizare calitativă a sarcinilor; elevul va învăța din observațiile asupra modului în care asistentul medical instructor face față situațiilor și din multiplele interacțiuni cu alții.

Și dacă acceptăm ideea că *asistentul medical-instructor* este *furnizor de informație, model de comportament profesionist, creator de situații de învățare, consilier, evaluator, organizator și mentor* [20, p.101-108], atunci din acestea decurge sistemul de competențe ale *asistentului medical-instructor*: *competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și competența managerială*.

În același sens, *funcțiile* principale pe care *asistentul medical-instructor* trebuie să le exercite sunt: de planificare și proiectare, de orientare sau direcționare a activității de instruire practică, de organizare și coordonare a procesului de instruire practică, de comunicare (transmitere) de noi cunoștințe, de dirijare stimulare și control a învățării practice, de evaluare și îmbunătățire a rezultatelor învățării, de îmbunătățire a calității procesului de învățământ.

În contextul acestei logici, R.Niculescu subliniază că „*profilul de competență* al cadrului didactic poate fi definit ca domeniu de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron în raport cu statutul și rolul socio-profesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socio-profesionale” [10, p.143].

Rezultă că, pentru esența conceptului de *competență psihopedagogică* a *asistentului medical-instructor* rămân valabile caracteristicile:

- se desfășoară în contextul profesional real;
- se situează într-un continuum care merge de la simplu la complex;
- se fondează pe un ansamblu de resurse interne, dezvoltate și actualizate continuu;
- este de tipul „savoir-mobiliser” (a ști să mobilizezi) în contextul acțiunii profesionale;
- se manifestă în domeniul practicii profesionale și sociale ca „savoir-agir” (a ști să acționezi), or, acesta are responsabilitatea să permită elevilor dezvoltarea anumitor competențe pe care societatea le consideră indispensabile pentru a forma o ființă liberă, comportându-se ca un bun cetățean și exercitând o meserie sau o profesie, deoarece «competența poate fi mai mult decât un ansamblu de mișcări care pot fi constatate cu obiectivitate, ea este de asemenea o acțiune definită prin utilitatea sa socială sau tehnică, într-un cuvânt, ea are o funcție practică» [5, p. 34];
- este un „savoir-agir” eficient și imediat, care se manifestă în manieră recurentă, deoarece competența se manifestă, în contextul real, printr-o performanță eficientă și imediată; ea se realizează în manieră recurentă în diverse situații și indică astfel că „savoir-agir” este stabilizat. Evident, acțiunea competentă nu este numai un act reușit, dar și un act eficient și imediat; competența este astfel în mod suficient stăpânită pentru a permite o execuție rapidă și cu o anumită economie de mijloace;
- constituie un proiect, o finalitate de tip *perpetuum mobile*, care necesită alimentare cu noi elemente conforme noilor contexte sociale și profesionale. Aceasta pentru că „competențele se înscriu într-un continuum de la simplu la complex; la nivelul cel mai mare al complexității, nu există sfârșit pentru sfârșitul proiectat. Competența, cel puțin aceea care se situează la un nivel ridicat de generalitate, câștigă astfel, fiind percepută ca un orizont de lucru care este mai mult o finalitate fără sfârșit decât o finalitate tangibilă” [3].

Credem actuală definiția *competenței profesionale a cadrelor didactice* argumentată de I.Jinga: „un amalgam de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează” cu caracteristicile de personalitate și experiențele profesionale a asistenților medicali-instructori, „conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice pentru a asigura realizarea de elevi a obiectivelor propuse, iar fiecare elev, în dependență de potențialul individual, să atingă propriul nivel de performanțe» [6, p. 78]. Conform autorului, *competența profesională* este un rezultat al fuzionării celor trei competențe fundamentale ale cadrului didactic: *competenței de specialitate, competenței psihopedagogice și a competenței psihosociale și manageriale.*

Cu referire la *competența psihopedagogică*, autorului demonstrează că aceasta este rezultanta a cinci capacități:

1) capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;

2) capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular;

3) capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.);

4) capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;

5) capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

În opinia cercetătorilor Cara A., Guțu Vl., [1] *competența psihopedagogică* a cadrelor didactice include:

- manifestarea conduitei psihopedagogice creative în domeniul organizării experiențelor de învățare, în interpretarea fenomenelor și proceselor educaționale, în soluționarea dificultăților de transpunere în practică a teoriilor și modelelor de referință prin disciplina predată;

- adaptarea teoriilor pedagogice la situații practice;
- cunoașterea particularităților de vârstă, individuale și ale grupului de apartenență și valorificarea acestora în predare/organizarea procesului de predare-învățare-evaluare;

- proiectarea și realizarea dezvoltărilor curriculare intra și interdisciplinare;
- proiectarea demersului educațional/acțiunilor educaționale;
- proiectarea situațiilor didactice de învățare în funcție de reprezentările elevilor și competențele acestora;

- evaluarea eficienței didactice a diferitor strategii și tipuri de demersuri didactice;
- elaborarea strategiilor creative pentru rezolvarea unor probleme practice legate de tematica educațională;

- reevaluarea propriei activități didactice din perspectivă comunicațională;
- dezvoltarea strategiilor de comunicare eficientă;
- alegerea și aplicarea celor mai pertinente strategii și forme de evaluare;
- integrarea rezultatelor investigaționale în practica pedagogică.

În fine, *competența psihopedagogică* a cadrului didactic este prezentă în prevederile actelor normative [1, p.92-97, 16] și în lucrările cercetătorilor [4,9], prin care se subliniază importanța adaptării teoriilor pedagogice la potențialul individual a elevului, creativitatea cadrului didactic în planificarea și realizarea procesului instructiv-formativ, tactul pedagogic, dezvoltarea la elevi a abilităților pentru autoinstruire și autoeducație.

Avem certitudinea că formarea și dezvoltarea competenței psihopedagogice de specialitate (medicale) va facilita cunoașterea și implementarea în proiectarea și organizarea demersului educațional de către *asistenții medicali-instructori* a strategiilor didactice proprii, care vor asigura formarea la elevii-ucenici a valorilor, abilităților și atitudinilor ce vin în concordanță cu necesităților actuale și de perspectivă ale pieței muncii și ale societății aflate în permanentă schimbare.

Aici este cazul să precizăm că *Standardul de Calificare* pentru calificarea *Asistent medical*, nivel 4, CNCRM, domeniul de formare profesională *Medicină*, aprobat prin decizia *Consiliului Național pentru Calificări*, nr. 01 din 10 decembrie, 2018, stipulează că *asistentul medical* „este specialistul cu studii medicale postsecundare, care este responsabil de planificarea, realizarea și evaluarea îngrijirilor medicale acordate pacienților, supravegherea altor lucrători de îngrijire din sistemul sănătății, activând în mod autonom sau delegat în cadrul echipei multidisciplinare cu medici și alte persoane în aplicarea practică a măsurilor de îngrijire și curative, de diagnosticare, preventive, reabilitative și paliative”. Respectiv aceste finalități majore devin drept sistem de referință pentru demersurile pedagogice ale *asistenților medicali-instructori* în procesul de instruire practică a elevilor-ucenici în cadrul învățământului dual medical.

În contextul acestor finalități macrostructurale, *asistenții medicali-instructori*, implicați în procesul de învățământ medical dual, vor proiecta situații de învățare care să antreneze elevii în realizarea unor sarcini autentice de:

- planificare, organizare și punere în aplicare a îngrijirilor orientate spre pacient;
- stabilire, în mod independent, a planului de îngrijiri medicale necesare pacientului;
- diagnosticare medicală și tratament;
- selectare, implementare și evaluare a îngrijirilor;
- inițiere, în mod independent, a măsurilor imediate pentru menținerea în viață și aplicarea măsurilor conform Protocoalelor Clinice Naționale, documentelor normative etc.

În viziunea noastră, implicarea *asistenților medicali-instructori* în procesul de instruire practică a elevilor-ucenici în cadrul învățământului dual medical solicită acestora și *abilități de mentorare*. În acest sens, se necesită a fi dezvoltate competențele acestora de planificare, organizare a activităților în cadrul instruirii practice, precum și realizarea unui feed-back continuu cu referire la evoluția competențelor profesionale ale elevilor.

Totodată, în procesul de instruire practică *asistenții medicali-instructori* vor oferi elevilor *sprijin informațional*, prin oferirea celor mai noi cunoștințe în format accesibil, utilizarea limbajului medical pe înțelesul elevilor, cu exemplificări concrete, studii de caz semnificative; *sprijin instrumental*, prin învățarea elevului privind modalitatea de acțiune într-un caz sau altul din practica medicală; *sprijin motivațional*, prin oferirea de feed-back stimulatив cu referire la evoluția elevului în activitatea profesională și dezvoltarea competenței de autoevaluare; *sprijin*

*socio-emoțional*, prin manifestarea empatiei, consolidarea încrederii elevului în forțele proprii și reușita profesională.

Deci, este esențial ca sistemul de acțiuni pedagogice ale *asistenților medicali-instructori* să vizeze consolidarea competențelor profesionale specifice, urmărite în procesul de formare profesională a *asistentului medical*. Este imperios necesar ca procesul de interacțiune pedagogică dintre *asistenții medicali-instructori* și elevi să consolideze **calitățile profesionale ale viitorilor specialiști**: *responsabilitate, spirit de observație, comunicabilitate, atenție, viteză de reacție, adaptabilitate la situații noi, putere de analiză, sinteză, empatie, toleranță, onestitate, creativitate*.

În contextul celor expuse, dezvoltarea sustenabilă a învățământului medical dual [15,17], impune crearea următoarelor **condiții**:

- implicarea mai consistentă a *asistenților medicali-instructori* în procesul de instruire practică a elevilor-ucenici;

- asigurarea accesului *asistenților medicali-instructori* la formarea psihopedagogică de calitate prin digitalizarea modulului *Psihopedagogia de specialitate (medicală)* și utilizarea metodelor inovative de predare-învățare-evaluare, întru creșterea atractivității profesiei de cadru didactic prin cumul de funcție în rândurile asistenților medicali din domeniul practic;

- ghidarea *asistenților medicali-instructori* în cariera didactică nu doar prin asigurarea condițiilor de promovare a modulului *Psihopedagogia de specialitate (medicală)*, dar și prin încurajarea lor pentru susținerea gradelor didactice;

- consolidarea capacităților Centrului în domeniul educației continuă al CEMF „Raisa Pacalo” prin acreditarea programelor de formare continuă și, respectiv, a modulului *Psihopedagogia de specialitate (medicală)*;

- racordarea conținuturilor ofertei de formare profesională în *psihopedagogia medicală* la cerințele agentului economic pentru creșterea ratei de participare sistematică a asistenților medicali-instructori în cursurile de formare profesională continuă;

- creșterea ratei de participare a asistenților medicali, care sunt implicați în instruirea practică a elevilor, la cursurile de formare profesională în *psihopedagogia medicală* prin forme clasice de formare profesională.

Aceste condiții sunt deja create și asigurate în cadrul *Centrului de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo”*, inclusiv cu susținerea partenerilor – instituțiilor medicale care contribuie la consolidarea sistemului de competențe ale elevilor în cadrul învățământului dual și centrelor naționale de formare profesională continuă în domeniul psihopedagogiei.

Aceasta ne consolidează încrederea că Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo” va reuși în oferirea unui învățământ profesional medical *de calitate, incluziv și echitabil* tuturor elevilor în varii contexte formale-nonformale-informale; va răspunde necesităților celor ce învață și ale societății; va deveni mai rezistent, flexibil, în condițiile mereu schimbătoare de ordin social, economic, demografic; va deveni un factor real de asigurare a dezvoltării durabile, sociale și economice a țării, prin formarea specialiștilor competenți și competitivi în domeniul medicinei și farmaciei, care manifestă profesionalism în prestarea serviciilor medicale de calitate populației țării.

## Bibliografia

1. CARA, A., GUȚU, VI. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p.
2. CHIȘ V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de știință, 2005. ISBN 973-686-695-5.
3. Codul educație, Cod 152/2014. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634.
4. DIACONU, M. Standarde profesionale pentru profesia didactică. Ed. POLSIB SA Sibiu, 2002,125 p.
5. GHERGHINESCU R. Conceptul de competență didactică. În: Competența didactică (Marcus S. coord.). București: Editura All, 1999, 173 p., p. 34.
6. JINGA I., Manual de pedagogie. București: All Educațional, 2001, 464 p.
7. Legea Nr. 110 din 21.04.2022 cu privire la învățământul dual, Publicat : 20-05-2022 în Monitorul Oficial Nr. 151-157 art. 273.
8. Metodologia de organizare și implementare a programelor de formare profesională prin învățământ dual cu profil medical, aprobată prin OMSMPS RM nr. 930 din 30.09.2020.
9. MITROFAN, N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România R—79717. București, Calea Victoriei nr. 125, sector 1. 1988.
10. NICULESCU R.M. (coord.) Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2001, p.143.
11. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar dual nivelele IV și V (ISCED-2011), aprobat prin Ordinul MECC RM nr. 1331 din 10.09.2018.
12. Planul Național de Acțiuni în domeniul Drepturilor Omului, aprobat prin Hotărâre de Guvern Nr. 89 din 24.05.2018. Publicat : 10.08.2018 în Monitorul Oficial Nr. 295-308, art Nr : 457.
13. Planul de acțiuni al Guvernului Republicii Moldova pentru anii 2021-2022, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 235 din 13-10-2021. Publicat : 05-11-2021 în Monitorul Oficial Nr. 266-272 art. 541.
14. Programul pentru susținerea populației de etnie romă pentru anii 2022-2025, aprobat prin Hotărâre de Guvern Nr. 576 din 03-08-2022. Publicat : 09-09-2022 în Monitorul Oficial Nr. 278-282 art. 697.
15. Program de implementare a Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025, aprobat prin Hotărâre de Guvern Nr. 114 din 07-03-2023. Publicat : 20-04-2023 în Monitorul Oficial Nr. 134-137 art. 289.
16. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. MECC,2018.[https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf).
17. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”, aprobată prin Hotărâre de Guvern Nr. 114 din 07-03-2023. Publicat : 20-04-2023 în Monitorul Oficial Nr. 134-137 art. 289.
18. Strategia de consolidare a relațiilor interetnice în Republica Moldova pentru anii 2017-2027; aprobată prin Hotărâre de Guvern Nr. 1464 din 30-12-2016. Publicat : 24-02-2017 în Monitorul Oficial Nr. 60-66 art. 12.
- 19.Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, <https://gov.md/ro/moldova2030>.
20. TOROIMAN, E. Considerații generale asupra strategiilor și rolurilor profesorului în conducerea învățării. Revista de pedagogie, nr. 1-2, București, 2003, p.1-1-108.

**VALENȚELE EVALUĂRII ALTERNATIVE ȘI COMPLEMENTARE LA ȘCOLARII  
MICI**  
**THE VALENCES OF ALTERNATIVE AND COMPLEMENTARY ASSESSMENT AT  
SMALL PUPILS**

**Carmen - Paula ANDREI**, doctorand,  
Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă”

ORCID: [0000-0002-6591-6146](https://orcid.org/0000-0002-6591-6146)

[paulaandrei2006@yahoo.com](mailto:paulaandrei2006@yahoo.com)

CZU: 373.3.026

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p295-297

**Abstract**

This article refers to the theoretic aspects related to the alternative and complementary assessment in the elementary education. There are presented the formative valences of the complementary methods, their advantages and also their disadvantages. They suppose an interactive approach which stimulates the creativity and the originality of the students, it contributes to the activation and the involvement of the children, it reduces stress. Using these ones, there are assessed the knowledge, the skills, the attitudes, the interests, which potentiate the progress of the children, but they can also have some limits, the results not being achieved immediately, they need a big amount of work and time, the activities being performed also at home.

**Key-words:** assessment, didactic methods, alternative assessment.

Evaluarea școlară reprezintă o funcție importantă a procesului instructiv-educativ. Metodele de evaluare presupun calea de acțiune profesor-elev care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ. Lucrările de specialitate clasifică metodele de evaluare în *metode tradiționale* (evaluarea orală, scrisă, prin probe practice, testul docimologic) și *alternative și complementare* (observarea sistematică a comportamentului elevului, portofoliul, investigația, proiectul, autoevaluarea etc).

Reforma educațională actuală românească presupune și utilizarea unor metode și tehnici de evaluare eficiente a școlarii mici, anume *metodele alternative și complementare*. Pentru optimizarea procesului instructiv-educativ, se recomandă îmbinarea armonioasă a metodelor tradiționale de evaluare cu cele alternative care îmbogățesc practica evaluativă, evitând plictisul, interesul scăzut. Spre exemplu, metoda proiectului, a portofoliului, a hărților conceptuale, a investigației susțin învățarea prin descoperire.

A Stoica (2003) folosește conceptul *evaluare autentică* pentru a îngloba verificarea rezultatelor școlare prin sarcini complexe rezolvate în școală, dar și acasă. Perioada de timp variază de la câteva ore la câteva luni (portofoliu).

**Valențele formative** ale metodelor complementare de evaluare sunt:

- activează elevii ce devin mai conștienți și responsabili;
- demers interactiv adaptat sarcinilor de lucru individuale;
- stimulează creativitatea și originalitatea;
- asigură clarificare conceptuală și integrare facilă a cunoștințelor ce vor deveni operaționale;
- minimizează învățarea pentru notă;
- factorul stres este redus.

**Avantajele** [1] pe care le metodele alternative de evaluare prezintă sunt:

- ✓ prezintă interes pentru cadrele didactice care dau dovadă de creativitate și disponibilitate pentru experiențe noi;
- ✓ presupun evaluare complexă și nuanțată a învățării;
- ✓ oferă posibilitatea de a evalua cunoștințe, dar, mai ales, capacități, atitudini, interese;

- ✓ permit emiterea unor judecăți de valoare, păreri, adaptări atitudinale;
- ✓ implicare și motivare din partea elevului;
- ✓ tehnici de lucru individuale și în grup;
- ✓ îndeplinirea unei etape de lucru, prin care să demonstreze un ansamblu de cunoștințe și informații;
- ✓ intervenția factorilor emoționali este atenuată de factorul timp;
- ✓ promovează interrelațiile în grup ;
- ✓ competențe de comunicare.

**Dezavantajele metodelor alternative de evaluare** sunt:

- sunt utilizate relativ rar, deoarece reprezintă un concept relativ nou și nu intră în obișnuința profesorilor;
- rezultatele pe care le obținem în urma evaluării alternative nu se obțin imediat, deoarece procesul evaluativ se face pe o perioadă mai îndelungată;
- portofoliul presupune o muncă susținută în clasă, dar, mai ales, în afara clasei.

Principalele metode și instrumente alternative de evaluare sunt: *observarea sistematică a comportamentului* care este importantă când este utilizată sistematic, cu obiective bine stabilite și prin utilizarea unor instrumente de evaluare comode; *evaluarea asistată de calculator* crește gradul de obiectivitate a evaluării, posibilitatea de a prelucra rezultatele [3, p.123-124], *investigația*, *portofoliul*, *proiectul*, *studiul de caz*, *interviul*, *referatul*, *hărțile conceptuale*, *autoevaluarea*.

O metodă des utilizată este **portofoliul** care constituie o *carte de vizită* a elevului. Scopul final al completării portofoliului constă în demonstrarea progresului în învățare. Portofoliul vine să deplaseze accentul de pe ceea ce elevul nu știe și nu poate face pe ceea ce știe și poate face la tema respectivă. O altă metodă des utilizată în învățământul primar este **metoda proiectului**. Acesta reprezintă o activitate evaluativă mai amplă care începe în clasă și se continuă acasă, urmând a fi prezentat în fața colegilor, ulterior. Este **proces** deoarece școlarii mici caută, informații, investighează, învață să lucreze în echipă, fac experimente, și **produs** deoarece este reliefat efortul susținut al fiecărui copil, individual, sau în echipă, evaluarea raportându-se la efortul depus de fiecare în parte sau în colectiv. Punctul de plecare într-un proiect îl reprezintă tema ce se dorește a fi studiată, urmând planificarea activității, cercetarea ce se dorește a fi realizată, confecționarea materialelor, afișarea rezultatelor cercetării și evaluarea activității în general, a modalității de realizare și, nu în ultimul rând, produsul final. La clasele mici, proiectul tematic este foarte utilizat deoarece *elevul își concentrează atenția și își personalizează cunoștințele dobândite prin: creații literare”, postere, afișe, desene, albume, jocuri, produse școlare* [2, p.194]. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se va asigura principiul interdisciplinarității și transdisciplinarității [2]. Avantajele pe care le oferă această metodă complementară de evaluare sunt multe: implică o cooperare familie-școală; motivează elevul să caute soluții, informații; sub aspect atitudinal, vor conștientiza că doar cu toții vor reuși să exprime produsul final; Ca limite ale aplicării acestei metode, calificativul acordat echipei nu va reflecta implicarea tuturor copiilor și le-ar putea afecta interesul pe viitor. Ar trebui un feedback pentru fiecare din echipa în parte. În rest, este o activitate de implicare și responsabilizare a copiilor, de punere în practică a cunoștințelor, de exersare a priceperilor și deprinderilor.

**Investigația** reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare, dar este și un mod de evaluare eficient. Prin intermediul acesteia, elevii aplică în mod creator capacitățile, informațiile și creează noi situații de instrucție și educație. Caracteristicile de bază ale investigației, ca metodă de evaluare:



- descoperă situații noi de învățare;
- elevul aplică cunoștințele într-un mod creator;
- este bine delimitată temporar;
- elevul poate pune în practică un ansamblu de cunoștințe și capacități pentru a rezolva sarcina;
- urmărește dezvoltarea unor tehnici, dar și atitudini: de toleranță, solidaritate, cooperare, colaborare;
- încurajează comunicarea;
- caracter formative nuanțat;
- are un profund caracter integrator, atât pentru procesele de învățare anterioare, cât și pentru metodologia informării și a cercetării științifice, fiind în acest fel o modalitate de evaluare foarte sugestivă, precisă, intuitivă și predictivă;
- are un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, priceperi, abilități și atitudini diverse, constituite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare;
- se pot exercita în mod organizat activități de cercetare utile în formarea ulterioară și în educația permanentă [4].

Potolea D., Neacșu I., Manolescu M. (2011) consideră: „**autoevaluarea** că presupune co-responsabilizarea elevului. În activitatea la clasă, profesorul poate apela la o serie de modalități de autoevaluare a elevilor :

- autocorectarea sau corectarea reciprocă (elevii își identifică minusurile în îndeplinirea sarcinilor; aflarea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancționate prin calificativ, conduc către conștientizarea competențelor în mod independent);
- autonotarea controlată prin care școlarul trebuie să își acorde calificativ, discutat, ulterior, cu învățătorul sau ceilalți din clasă);
- aprecierea obiectivă a personalității, concepută de psihologul Gheorghe Zapan, constă în antrenarea tuturor din clasă, în vederea scoaterii în relief a rezultatelor lor prin adăugarea de informații și aprecieri [4, p.62]”.

**Concluzii.** Folosirea metodelor complementare și alternative de evaluare asigură o atmosferă de lucru plăcută, relaxantă, școlarii sunt evaluați prin sarcini contextualizate, creează proiecte, fac experimente, construiesc portofolii ce constituie sarcini de lucru, dar și probe evaluative. Ceea ce este deosebit de important este ca elevii să - și însușească criteriile, dar și procesul de evaluare, pentru a avea progres. Nu evaluăm copiii unui raportat la alții, nu-i ierarhizăm, ci, mai degrabă, trebuie să constatăm evoluția, achizițiile lor.

#### **Bibliografie**

1. CÂRJA, M. *Proiectul, metodă alternativă de evaluare*, Revista EDICT, ian. 2018, disponibil la Metode alternative de evaluare – EDICT;
2. GOLUBIȚCHI, S. *Evaluarea capacității elevilor din clasele primare prin metoda proiectului*. În. *Învățământul primar*. Vol. 4., 2022, pp.192-196, Chișinău. ISBN 978-9975-76-382-0. Disponibil la [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Conf\\_UST\\_Vol.4.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conf_UST_Vol.4.pdf);
3. PÂSLARU, V., CABAC, V. *Evaluarea în învățământ*. Orientări conceptuale. Chișinău: IȘE, 2002. 151 p. ISBN 9975-9685-1-1;
4. POTOLEA, D., NEACȘU, I., MANOLESCU, M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: Ed. ERC PRESS, 2011.136 p. ISBN 978-606-602-134-0;
5. STOICA, A. *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practica*. București: Ed. Humanitas Educațional, 2003. 137 p. ISBN: 973-8289-68-8.

## ABORDAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ LA LECȚIILE DE EDUCAȚIE PENTRU SOCIETATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

### THE INTER- AND TRANSDISCIPLINARY APPROACH AT THE LESSONS OF EDUCATION FOR SOCIETY IN TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

**Nadejda SCOBIOALĂ**, grad didactic doi,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău,  
[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)  
[nadejda.scobioala@gmail.com](mailto:nadejda.scobioala@gmail.com)

**Rodica PANAGUȚA**, grad didactic unu,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău,  
[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)  
[rodicapangu81@gmail.com](mailto:rodicapangu81@gmail.com)

**Margareta CEBOTARI**, grad didactic superior,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău,  
[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)  
[margareta.cebotari1@gmail.com](mailto:margareta.cebotari1@gmail.com)

CZU: 377.014.4      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p298-303

#### Abstract

The inter- and transdisciplinary approach, that overreaches the disciplinary fragmentation limits with its disadvantages, offers a vision of the world and life, as competent as possible, and has as starting point the human nature with all its complexity and diverse forms of manifestation. This paper focuses on identifying the advantages integrated approach on the curriculum. The conclusion that emerges is the need context, the situations diversity, the interconditioning and multiple approaches, prerequisite conditions for understanding and anchoring in the real life.

**Key-words:** Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, solving problems, integration into the community, project.

*Inter și Transdisciplinaritatea*, este un subiect deosebit de interesant atât din punct de vedere teoretic, cât și din punct de vedere practic pentru că se referă la modul modern de abordare a unei lecții didactice în procesul de învățământ. Transdisciplinaritatea aplicată în instituțiile de învățământ, privește ceea ce se află în același timp între, înăuntrul și dincolo de orice disciplină, finalitatea ei fiind înțelegerea lumii prezente și de aici va rezulta unitatea cunoașterii; această finalitate nu se poate înscrie și în cercetarea disciplinară.

Într-o societate cu o explozie informațională și o dezvoltare puternică a tehnologiilor, organizarea învățării clasice este insuficientă. Omul contemporan solicită să parcurgă o învățare dincolo de discipline, un curriculum integrat, care poate fi mai aproape de nevoile lui. Rezolvarea problemelor concrete din viața cotidiană, indiferent de gradul de complexitate pe care îl au, implică apelul la cunoștințe, deprinderi, competențe ce nu pot fi delimitate în sfera de cuprindere a unui obiect de studiu sau altul.

Această dinamică ascendentă a creat un șir de provocări complexe în toate sferile de activitate umană – socială, ecologică, politică, umanitară etc., care se intersectează și se completează reciproc, devenind interdependente și indispensabile. Pentru a răspunde acestor provocări și schimbări, urmează să fie identificate soluții relevante, punând accentul pe educație, inclusiv prin adoptarea de noi politici și acte normative.

Confruntarea științelor cu aspectele complexe ale realității au determinat stabilirea de legături între discipline, așa cum există între fapte, oameni, culturi, religii, geosfere. Satisfacerea nevoii de construire a unor punți de legătură între diferite discipline s-a concretizat prin apariția în secolul al XX-lea a pluridisciplinarității, interdisciplinarității și transdisciplinarității. Cercetările științifice multi-, inter- și transdisciplinare nu sunt opuse, ci complementare, deoarece au ca obiectiv comun înțelegerea profundă a realității. Prin abordările inter- și transdisciplinare, elevii au prilejul să-și extindă viziunea asupra vieții și universului [6, p. 95].

În învățământul profesional tehnic se accentuează tendințele de integrare a componentelor conținutului curricular, or, niciuna dintre discipline nu poate de sine stătător să asigure pe deplin formarea de competențe pentru un anumit domeniu. Abordarea integrată a conținuturilor creează un mediu favorabil pentru studiu, dezvoltă creativitatea și abilitatea elevului de a selecta și procesa informația, asigură formarea competenței de cunoaștere științifică în context inter- și transdisciplinar, devenind o prioritate educațională.

Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu e împărțită pe discipline, menționa J. Moffett. Interdisciplinaritatea este interacțiunea existentă între două sau mai multe discipline, care se realizează pornindu-se de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării. Organizarea interdisciplinară constă în selectarea unui domeniu din mediul natural și social și gruparea cunoștințelor derivate din diferite discipline științifice în funcție de relevanța lor pentru cunoașterea integrală și acțiunea umană asupra domeniului respectiv. **Eroare! Fără sursă de referință.** [1, p.19]

Problema interdisciplinarității într-un document pregătit al unei reuniuni UNESCO este pusă în următorii termeni: „Există numeroși factori care subliniază că interdisciplinaritatea a devenit o necesitate și apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente, iar marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară”. [7, p.30]

Astfel, interdisciplinaritatea aprobă transferul de idei și conținuturi dintr-o disciplină în altă prin identificarea subiectelor comune mai multor discipline, asigurând, astfel, realizarea obiectivelor învățării și formarea competențelor:

- de luare a deciziilor;
- de rezolvare a problemelor;
- de integrare în comunitate;
- de utilizare a tehnicilor și metodelor de învățare eficientă etc.

Indiferent de materia de studiu, interdisciplinaritatea se realizează prin valorificarea unor strategii de predare-învățare bazate pe probleme. Prin abordare interdisciplinară, nici o disciplină din planul de învățământ nu este un domeniu închis; pot fi stabilite legături între discipline pe anumite segmente de conținut, facilitând transferul de cunoștințe pe orizontală. În acest mod se identifică răspunsuri la întrebări care nu pot fi găsite prin modalități sau abordări standard, închegându-se o imagine integrată asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline din planul de învățământ și permițând aplicarea cu succes a cunoștințelor și abilităților dobândite în practică. În cazul promovării studiului integrat în activitatea didactică se pune în valoare atât materia de studiu, cât și informația dobândită din alte surse informaționale (excursia, internetul, vizită de studiu, proiectul etc.) ce contribuie în final la

lărgirea orizontului de cunoaștere al elevului, la edificarea unei personalități capabile să analizeze și să înțeleagă fenomenele, iar cunoștințele achiziționate în așa mod pot servi drept suport pentru însușirea de noi elemente de conținut. [7, p.31]

Abordarea transdisciplinară în învățământul profesional tehnic se impune din mai multe imperative: omul viitorului trebuie să fie capabil să facă față provocărilor cotidiene, să se poată adapta „din mers” să fie capabil de a se recalifica; în acest context, calificarea disciplinară nu mai este suficientă omului modern pentru a face față evoluției trepidante a societății, a științei, tehnicii și tehnologiei și, în al doilea rând, depinde de noi, profesorii, să facem obiectele predate cât mai plăcute elevilor noștri.

Abordarea inter și transdisciplinară aduce un suflu nou în educația contemporană, în acest mod, accentul cade pe elev, imaginea profesorului transmutându-se din aceea de transmițător de cunoștințe în coordonator al procesului de predare / învățare, iar elevul nu trebuie să mai fie receptor / memorator, obligat să „recite” fidel cunoștințele învățate, ci să înțeleagă, să folosească și să aplice conceptele într-o manieră transdisciplinară.

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai înalt de integrare, mergând adesea până la fuziune, faza cea mai complexă și mai profundă a integrării [1, p.19], precum și o consolidare a cunoștințelor specifice diferitelor discipline, fiind centrată pe înțelegerea lumii reale, cu problemele sale complexe. Finalitatea învățării nu mai este cunoașterea disciplinei ca rezultat al demersului profesorului; este un proces mult mai complicat, cu multiple activități cognitive și orientate spre inserție profesională și socială. Abordarea transdisciplinară asigură formarea competențelor de specialitate, de autocunoaștere, sociale, morale, civice necesare pentru integrarea elevilor în lumea reală și angajarea cu succes în câmpul muncii. Profesorii care optează pentru organizarea activităților didactice cu caracter transdisciplinar manifestă formare și experiență psihopedagogică și de specialitate, pentru a fi capabili să proiecteze conținuturi prin care sunt puse în evidență legăturile dintre discipline. Informațiile asimilate de elevi la aceste ore, precum și la activitățile extrașcolare generează mecanisme de transformare a cunoștințelor teoretice în competențe profesionale. [7, p.31]

Procesul de implementare a inter- și transdisciplinarității este recomandat în Curriculumul disciplinar la Educație pentru societate în învățământul profesional tehnic [3], de aceea e important să se regăsească și la etapa activităților de predare-învățare-evaluare, realizate în auditoriu sau extracurricular. Proiectul didactic trebuie să pună accentul pe mecanismele de transformare a cunoștințelor în competențe profesionale valoroase, pe o înțelegere cât mai bună de către elevi a conținuturilor. La disciplina *Educație pentru societate*, competențele specifice disciplinei sunt preluate din *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*, adoptat de Consiliul Europei. Acestea cuprind 20 de valori, atitudini, abilități și elemente de cunoștințe și înțelegere critică [2]. Un rol important în cadrul acestei discipline, îi revin cunoștințelor și înțelegerii critice referitoare la economie, mediu și sustenabilitate.

Astfel, probleme referitoare la mediu, pot fi abordate de către elevi în cadrul unității: *Învățarea bazată pe proiect: Dezbaterea - un instrument democratic. Organizarea unei competiții de dezbateri* (anul I). În decursul a mai multor lecții elevii se vor familiariza cu dezbaterile și cu subiectele controversate; vor stabili formatul și regulile competiției de dezbateri; vor identifica temele de dezbateri [3, p.19]. Aici elevii pot identifica și alege pentru desfășurarea competiției de dezbateri o serie de teme legate de ecologie. Protecția mediului pentru Republica Moldova este mai importantă decât dezvoltarea economică; ar trebui să se

interzică extragerea uraniului; tăierea pădurilor în Republica Moldova ar trebui limitată la maximum; utilizarea incompetentă a substanțelor chimice în agricultură pune în pericol sănătatea oamenilor etc.[5, p.35]

După identificarea unei teme pentru dezbateri legate de ecologie, urmează documentarea din diferite surse informaționale și pregătirea echipelor pentru competiție. Formatul competiției de dezbateri îl pot alege elevii ori poate fi propus de profesor. Elaborarea, prezentarea, critica și reformularea argumentelor în timpul dezbaterilor constituie un lucru pe cât de dificil pe atât de interesant, deoarece argumentele sânt principalele instrumente de apărare a propriului punct de vedere și de respingere a viziunii oponentului. Se poate afirma cu certitudine că numai cel ce posedă arta argumentării are șorți de izbândă în cadrul discuțiilor. Activitatea de dezbateri îi ajută pe elevi să înțeleagă legătura dintre diferite discipline de studiu, dintre acestea și lumea din afara școlii; le oferă posibilitatea să se autoorganizeze și să-și autoconducă procesul de educație; îi pune în contact nemijlocit cu comunitatea și problemele acesteia, îi încurajează să-și susțină în public opiniile, să poată analiza diverse fenomene din variate perspective [4, p.86].

La fel, probleme legate de protecția mediului pot fi abordate de elevi și în cadrul unității de învățare *Dilema sustenabilității* cât și în unitatea de învățare *Valorificarea patrimoniului cultural ca resursă de dezvoltare durabilă – învățare bazată pe proiect* (anul II). Astfel, elevii vor identifica și selecta problemele ecologice ale comunității pentru a fi studiate și soluționate. Ei trebuie să fie în măsură să își dezvolte cunoștințele, competențele și stilul de viață pentru a trăi într-un mod cât mai durabil, pentru a adopta noi modele de consum și a contribui la un viitor mai ecologic. Educația și formarea joacă un rol esențial în a-i ajuta pe cetățeni să treacă de la conștientizarea problemelor de mediu la acțiuni individuale și colective de protecție a mediului. Elevii pot selecta un obiect de patrimoniu natural care reprezintă monumentele naturale constituite de formațiuni fizice și biologice sau de grupări de asemenea formațiuni care au o valoare excepțională din punct de vedere estetic sau științific; formațiunile geologice și fiziografice și zonele strict delimitate constituind habitatul speciilor animale și vegetale amenințate, care au o valoare excepțională din punctul de vedere al științei sau al conservării; siturile naturale sau zonele naturale strict delimitate, care au o valoare excepțională din punct de vedere științific, al conservării sau al frumuseții naturale. Apoi pot să planifice și să realizeze un studiu și să întreprindă acțiuni de sensibilizare a opiniei publice privind valorificarea acestuia și pregătirea unei prezentări publice. [3, p.82].

Un rol important în dezvoltarea competențelor pentru o cultură democratică în cadrul disciplinei educație pentru societate, ocupă unitatea de învățare *Particip la rezolvarea problemelor comunității mele - învățare bazată pe proiect* (anul III). [3, p.70]. În cadrul acestei unități elevii vor identifica problemele din comunitate. Ei pot realiza un proiect de soluționare a unei probleme ecologice. Responsabilitatea și solidaritatea sunt valori pe care ni le însușim cel mai bine dacă le exersăm. Fiecare dintre cauzele în care elevii sunt implicați contribuie la transformarea lor în cetățenii responsabili și solidari cu cei din comunitatea lor, cetățenii pe care ni-i dorim atunci când vor fi adulți.

Exemplu:

*Proiectul: Idei pentru dezvoltarea durabilă a comunității*

Activități în grup:

a) Identificați probleme legate de deșeurile din comunitatea dvs? Care sunt riscurile deșeurilor în raport cu starea de sănătate a populației din localitate. Cum poate fi rezolvată

problema deșeurilor din localitatea dvs? Care deșeuri sunt reciclabile și ce se poate face în comunitate în acest sens?

b) Identificați ce obiecte culturale din comunitate ar putea prezenta interes pentru turiști? Ce se poate face ca comunitatea dvs să prezinte interes turistic?

c) Identificați resursele din comunitatea dvs și cum pot fie ele utilizate?

d) Examinați amenajarea estetică a localității dvs? Identificați ce se mai poate face în acest sens? etc.

e) Cum sunt relațiile dintre oameni? Ce succese și ce probleme există? Ce se poate face ?

Activitatea de învățare în baza proiectului este o abordare pedagogică relevantă în procesul de dezvoltare a competențelor pentru o cultură democratică, deoarece contribuie simultan la achiziționarea atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice și la formarea valorilor și atitudinilor. De asemenea, proiectul ca metodă de învățare, poate aborda o temă/ subiect într-un mod transcurricular și transdisciplinar, elevii având oportunitatea de a decide/planifica procesul de creare a propriului produs. Pentru a observa și evalua manifestările competențelor pentru o cultură democratică se recomandă ca activitățile de învățare bazate pe proiect, să fie realizate în grupuri mici sau de toată grupa. [3, p.23].

Astfel putem sublinia că elaborarea și participarea elevilor în proiecte comunitare, privind protecția mediului înconjurător, dezbateri, contribuie la:

- îngrijirea și îmbunătățirea mediului;
- socializare;
- adoptarea unor obiceiuri sănătoase;
- îmbunătățirea stimei de sine;
- integrarea cunoștințelor din mai multe domenii (Educația socioumanistică și Matematică și Științe).
- generarea unei conștientizări mai ecologice a societății în ansamblu etc.

În concluzie conchidem că este necesară o abordare interdisciplinară a învățării pentru că, prin interferența metodelor, a disciplinelor în actul învățării, se creează o înțelegere profundă, logică a tot ceea ce ne înconjoară, iau naștere noi concepte și conștientizează elevul în ceea ce privește legăturile inedite și prolifrice între domeniile științifice. Iar abordarea transdisciplinară a învățării este întru-totul benefică, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși, maximizează posibilitatea ca fiecare elev să învețe în ritmul propriu și să fie evaluat în raport cu performanța sa anterioară, oferă elevului posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente. De asemenea, situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ și principal: să imagineze, să construiască pe plan mental, să investigheze, să exploreze, să creeze, să transpună în practică, să-și valorizeze experiența cotidiană.

### Bibliografie

1. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. Motivarea pentru instruire: *Biologie și chimie*. Chișinău: Elena V.I. SRL, 2011, 215 p.
2. Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Context, concepte și model de competențe. Volumul 1. Consiliul Europei, 2018. ISBN 978-92-871-8573-0
3. Curriculum disciplinar la *Educație pentru societate* în învățământul profesional tehnic. Ministerul Educației și Cercetării, Chișinău, 2023, p. 25

4. Educație pentru societate. Ghidul profesorului. Clasa a X-a. Chișinău, 2020.
5. Repere metodologice de reconfigurare a învățării: Aria curriculară: *Educație socioumanistică*/ Viorel Bolduma, Alina Răileanu; coordonator: Franțuzan Ludmila; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Chișinău: CEP UPSC, 2023. – 116 p.
6. BLANARI A. Abordarea inter-și transdisciplinară la orele de limba și literatura română. În: Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări” Volumul I, UST, Chișinău, 2021, 363 p. ISBN 978-9975-76-371-4.
7. PETRIC I. Abordarea inter- și transdisciplinară în contextul curriculumului pentru învățământul profesional tehnic. Didactica Pro..., Nr. 6 (130) 2021, p.30-32

## **PRACTICI DE VALORIFICARE A PATRIMONIULUI DIN PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARĂ LA LECȚIILE DE ISTORIE**

### **BEST PRACTICES OF LEVERAGING THE HERITAGE AT HISTORY LESSONS FROM TRANSDICCIPLINARY PERSPECTIVE**

**Margareta CEBOTARI**, grad didactic superior,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM Chișinău, Republica Moldova

[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)

[margareta.cebotalari@gmail.com](mailto:margareta.cebotalari@gmail.com)

**Rodica PANAGUȚA**, grad didactic unu,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM Chișinău, Republica Moldova

[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)

[rodicapangu81@gmail.com](mailto:rodicapangu81@gmail.com)

**Nadejda SCOBIOALĂ**, grad didactic doi,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM Chișinău, Republica Moldova

[ORCID: 0000-0003-2214-4753](https://orcid.org/0000-0003-2214-4753)

[nadejda.scobioala@gmail.com](mailto:nadejda.scobioala@gmail.com)

**CZU: 377.016:094**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p303-310**

#### **Abstract**

This research addresses the understanding of ideas related to the concepts of interdisciplinarity and transdisciplinarity. It provides information about the values and cultural goods, both material and immaterial, of local, national, and universal significance that have been developed throughout history. It covers aspects of presenting, researching, and leveraging cultural heritage in history lessons, including examples of how cultural heritage is applied, various tasks for learning cultural content, and models of interdisciplinary integration within various subjects in line with the national curriculum for World History and Romanian History. Additionally, it explores these concepts within non-formal activities from a transdisciplinary perspective.

**Key-words:** historical and cultural heritage, leveraging, authentic values, promotion, transdisciplinarity

Dimensiunea culturală și educațională a integrării europene a Republicii Moldova se conturează accentuat prin intermediul programelor și strategiilor politice. Prin urmare, procesul de aderare a Republicii Moldova la Uniunea Europeană implică și implementarea unor măsuri de promovare a patrimoniului în școală, prin intermediul disciplinelor școlare, precum: geografia, istoria, educația pentru societate. Promovarea patrimoniului cultural prin intermediul

politicilor culturale și educaționale argumentează și consolidează conștiința despre apartenența teritoriului Republicii Moldova la cultura și civilizația europeană.

În vederea realizării prezentului studiu au fost selectate un șir de lucrări, care tratează în conținuturile sale conceptul de abordare transdisciplinară. Drept exemplu servește lucrarea lui B. Nicolescu în care sunt definiți termenii de transdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate [3, p.16]. În cercetarea de față au fost selectate un șir de lucrări, care tratează în conținuturile sale valorile naționale, valorificarea patrimoniului cultural, istoric, drept exemplu servesc lucrările lui S. Musteață [4, p.23], I. Cereteu [2, p.18] etc. În Republica Moldova, realizări importante în identificarea și inventarierea întregului patrimoniu cultural, istoric, arhitectural au fost făcute de I. Ștefăniță, fost director al Agenției de inspecție și restaurare a monumentelor. [15]

Reforma curriculară națională din ultimii ani a fost dictată de modificarea standardelor în educație, ce stabilește performanțe la nivel european, exprimate prin competențe transdisciplinare, ca fiind un ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini. În formarea și dezvoltarea acestora, în educație sunt dezbătute diverse modalități de integrare disciplinară. Integrarea curriculară presupune relaționarea cunoștințelor dobândite pentru o înțelegere corectă profundă a fenomenelor, conceptelor și proceselor întâlnite, coordonarea, îmbinarea, reunirea noțiunilor separate în discipline, într-un tot întreg, așa cum se întâlnesc în natură, în viață, în funcție de ce integrăm (cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini) și cât de mult integrăm (insertie, armonizare, corelare, intersectare, fuziune). Literatura de specialitate indică patru nivele de integrare a disciplinelor: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea. [8, p.116] Faza cea mai complexă și radicală a integrării curriculare este transdisciplinaritatea, ce are în centru experiențele, nevoile, interesele și particularitățile de învățare ale elevilor, centrul fiind individul, persoana care învață. Basarab Nicolescu, în lucrările sale, susține că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt săgeți ale aceluiași arc, și anume arcul cunoașterii care „urmărește punerea în funcțiune a unei inteligențe lărgite, care reflectă triada: inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului. [3, p.11] Așadar, aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elemente transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, curriculumul depășește barierele unei singure discipline. Orice activitate didactică organizată în cadrul lecțiilor de istorie din perspectivă transdisciplinară, are misiunea să asigure studierea istoriei locale prin implicarea elevilor în cercetarea și promovarea personalităților, obiectelor, monumentelor, vestigiilor, patrimoniului din localitate, regiune și țară. [6, p.10]

Curriculumul, de la treapta primară până la cea liceală, include activități de învățare ce au drept scop cunoașterea factorilor, condițiilor istorice, etapelor și dimensiunilor de conturare, îmbogățire și definitivare a patrimoniului cultural (atât partea materială, cât și cea imaterială). Învățarea transdisciplinară este o activitate în care elevii abordează probleme globale și naționale în contextul mai multor discipline școlare/științe. Disciplina școlară Istoria românilor și universală este o disciplină problematizată, iar multe subiecte nu pot fi închise în granițele monodisciplinarității și, pentru a găsi soluțiile, ele trebuie abordate numai din perspectivă transdisciplinară, cum ar fi filosofia culturii, antropologia culturală, sociologia culturii, istoria culturii, psihologia culturală, literatura română/literatura universală etc.



Patrimoniul cultural și spiritual al unui popor reprezintă destinul acestui popor, cartea de vizită, identitatea acestuia și forța sacră pe care o poate deține acesta. Patrimoniul este opera colectivă a poporului, reprezentată prin elitele lui, prin lucrări de arhitectură, idei, simboluri, idealuri, opere literare, plastice, de știință, monumente, vestigii arheologice, etnografice acumulate de-a lungul deceniilor, secolelor și mileniilor. Patrimoniul cultural al Republicii Moldova reprezintă o totalitate de valori și bunuri culturale (materiale și imateriale, mobile și imobile) de importanță locală, națională și mondială, constituit pe parcursul istoriei. [5, p. 4] Societatea de azi ridică problema înțelegerii și valorizării diversității, importanța înțelegerii trecutului propriului popor, tradițiilor culturale și istorice ale popoarelor lumii. Această idee o găsim accentuată și în Curriculumul la disciplina Istorie care are scopul de a dezvolta la elevi competențe pentru valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam. [6, p.50]

Locurile frumoase din Moldova așteaptă să fie redescoperite. În literatura de specialitate sunt adunate și sistematizate materiale privitor la arta veche și populară moldovenească: cetăți, ansambluri monastice, biserici de lemn și piatră, pietre funerare și troițe, fresce, și manuscrise, ele denotă particularitățile naționale, gândirea artistică originală, receptivitatea față de cultura altor popoare. În mare parte registrul monumentelor istorice e compus din obiecte de cult. [16] Arhitectura și arta Moldovei medievale au crescut sub înrâurirea puternică a artei bizantine, răspândită în țările ortodoxe: Rusia, Ucraina, Armenia, Serbia, Bulgaria, absorbind totodată și motive romanice, gotice, baroce.

În vâltoarea atâtor războaie și invazii, în puterea vremii distrugătoare, partea cea mai mare a averii noastre a fost irosită, dar puținul rămas îngăduie să ne dăm seama de bogăția gândului și de harul în meșteșug al poporului nostru, care în ciuda vremurilor neprielnice, nu a conținut nicicând să potrivească piatra, din nou înălțând cetăți și lăcașe și să cioplească chipuri senine. Au fost distruse multe monumente, iar acele cetăți ce au ajuns până la noi au avut de suferit schimbări, fiind înnoite de zeci de ori. Vlad Druc în una din lucrările sale menționează: „Și astăzi adunat-am bucată cu bucată din cele rămase- zid de cetate, file de pergament, ochiuri de vopsea intrată adânc în albul mortarului, în lemn, chipuri crăpate de ploae din răstignirile de la drum, iar cei neștiutori de carte de, n-au știut a ține pana, au știut a ține dalta, au zidit răstigniri, pietre funerare, încreștând pe piatră sau pe trunchi, făcând din cimitire catastihe de chipuri, copaci și păsări, de viță de vie și struguri ca hronică a hrisoave de mărturie de pace”. [1, p.14]

Iconarii din Țara Moldovei au zugrăvit vreme de veacuri cu multă iscusință în ale meșteșugului icoanelor, cetățile vechi, muzeele care găzduiesc bogățiile strămoșilor noștri, importante monumente ale Republicii Moldova consacrate personajelor și evenimentelor istorice. Actualmente în republică are loc reconsiderarea atitudinii societății față de patrimoniu cultural, față de diversitatea expresiilor culturale. Din păcate, bunurile culturale sunt expuse unor riscuri majore din partea anumitor factori și fenomene, care aduc prejudiciu considerabil originalității, valorii și integrității lui. Un număr însemnat de edificii valoroase, inclusiv de monumente de istorie și cultură din Basarabia au fost distruse în urma acțiunilor militare din timpul celui de-al Doilea Război Mondial. La sfârșitul anilor 1970, circa jumătate din bisericile ce au funcționat pe teritoriul Basarabiei interbelice au fost distruse monumente de istorie și cultură, iar 80 la sută din clădirile-monumente erau în stare de degradare. [11, p.101-103] Însă după proclamarea independenței din 1991 în Republica Moldova, s-au elaborat și aplicat o serie de măsuri în vederea protecției patrimoniului cultural, până în prezent au fost identificate

peste 15 000 de obiecte ale patrimoniului cultural, monumente arheologice, istorice, monumente de arhitectură și monumente de artă. [16] În unele localități au fost instaurate monumente noi, consacrate celor căzuți în conflictele militare.

În mare parte patrimoniul R.M este alcătuit din obiecte de cult precum mănăstirile (Căpriana, Curchi, Japca, Saharna [1, p.77] și bisericile din Căușeni [17], Chișinău, Bălți. [13] Parte componentă a patrimoniului cultural-natural al Republicii Moldova sunt cetățile (Soroca, Bender/Tighina) dar și peisajele și siturile naturale (Orheiul Vechi, Valea Nistrului). [16] În anul 2005, meridianul geodezic de lângă satul Rudi, raionul Soroca, a fost inclus în Lista Patrimoniului Mondial, gestionată din anul 1978 de UNESCO. [15] Printre obiectele de patrimoniu cultural-național al Republicii Moldova se află Complexul Combinatului de Vinuri „Cricova” SA, Combinatul „Mileștii Mici” [16], cât și ruta turistică ”Drumul Vinului Moldovei” ce a devenit primul traseu turistic moldovenesc integrat în Traseele Culturale Europene certificate de Consiliul Europei. [9]

Datele cu privire la patrimoniu și valorificarea acestuia sunt puse în circulație prin manuale, enciclopedii, muzee, situri arheologice, atlase, tratate etc., valoroase pentru fiecare generație. Educația istorico-culturală reprezintă una din cele mai importante și actuale activități școlare, care contribuie la cunoașterea trecutului și a patrimoniului cultural. În acest sens, manualele de istorie și materialele didactice aferente pot fi utilizate pentru a prezenta cultura și evoluția patrimoniului cultural al poporului. [10, p.41] În Curriculumul la istorie pentru clasele liceale, ca sugestii de conținut pentru planificarea orelor, sunt recomandate mai multe teme de studiere a culturii. Textele sunt însoțite de sarcini, imagini ale unor personalități, lăcașe de cult sau monumente din patrimoniul arhitectural, comentarii de sinteză, care sunt urmate de sarcini suplimentare ce pot fi utilizate atât pe parcursul lecției, cât și pentru tema de acasă. Profesorul folosește, pe lângă manualul de bază, manuale alternative, pentru a-i oferi elevului varietate și posibilitate de a procesa, sistematiza și înțelege conținuturile redade.

La lecțiile de istorie pot fi proiectate diverse activități didactice abordate transdisciplinar. În cele ce urmează, prezentăm câteva modele de învățare a unor conținuturi de cultură recomandate de Curriculumul la istorie pentru clasele a X -a – XII-a. În cadrul unității de învățare: *Civilizație contemporană*, clasa a XII-a, pot fi abordate transdisciplinar următoarele teme: *Războiul Rece și dezvoltarea științei și tehnicii; Revoluția tehnico-științifică și poluarea mediului; Descoperirile științifice și sănătatea.*

La unitatea de învățare: *Cultură și religie în Evul mediu*, clasa a X-a, pot fi descrise obiectivele turistice ce formează patrimoniul național și universal, din perspectiva câtorva discipline școlare printr-o analiză comparativă a două edificii de cult din arta creștină și musulmană: Biserica Mănăstirii Voroneț, din Moldova și Moscheea Albastră din Turcia. Descrierea poate deveni subiectul unei investigații abordată din perspectiva transdisciplinarității, de ex., *istoria românilor și universală* (identificarea temei abordate în imagine, epoca istorică, cronologia principalelor evenimente culturale și economice în context global, național și local), a *geografiei* (realizarea unei hărți și amplasarea edificiului religios, descrierea așezării și reliefului geografic, resursele naturale răspândite în regiune, dezvoltarea economică, flora, fauna), a *literaturii* (opere literare ce au ca subiect această mănăstire, moschee, sau alcătuirea unui minidiscurs cu tema: „ Ce i-ar povesti un student din R. Moldova unui călător străin despre arta medievală românească?”), a *chimiei* (descrieri referitoare la pigmentii folosiți la pictură, compoziția chimică, proporția, compușii lor din amestecuri, lianți,

diluanti etc.), a *istoriei artei* (istoria construcției, stabilirea originalității imaginii, stabilirea materialelor utilizate și tehnica realizării, aprecierea informațiilor din perspectiva cercetării istorice, stilul arhitectural, culori, valoare artistică etc.), *sociologiei* (personajelor și obiectelor reprezentate, statutul persoanelor implicate în înălțarea edificiului), *economiei aplicate* (realizarea unor explicații ale fenomenelor economice descrise, care au influențat ridicarea monumentelor istorice, efectuarea calculelor privind veniturile populației în raport cu cheltuielile legate de construcția unui monument de cultură), *matematicii* (determinarea suprafeței arealului edificiului, distanței, în baza hărții (a scării), calcule privind costurile materialelor și a forței de muncă implicate), *tehnologiei* (utilizarea camerei video, calculatorul, Internet în interpretarea datelor, abilitățile în utilizarea tehnologiei informației pentru a acumula informații din mai multe surse și elaborarea produsului final în diferite aplicații etc.). De asemenea putem utiliza și metoda: *Analiza unui edificiu religios* după algoritmul: identificarea monumentului, funcțiile esențiale a edificiului, amplasamentul, datarea edificiului, semnele cultului înscrise în spațiu (mihrab, nișa, minbar, minaret, altar), stabilirea relației dintre plan, reprezentările edificiului și funcțiile sale (un loc de rugăciune, un loc de întâlnire etc.), descrierea principalelor părți ale edificiului și a decorului său, când a fost construită, care este menirea unui edificiu religios, în ce direcție este orientat edificiul religios, de ce unde se află credincioșii, unde oficiază slujba slujitorii cultului, care sunt funcțiile practice și științifice ale edificiului, ce asemănări și deosebiri sunt între biserici și moschei. [7, p. 91] Activitatea poate fi organizată în grupuri mici. Fiecare grup va descrie edificiile de cult din perspectiva unei discipline școlare. Se vor utiliza exerciții adaptate a acestei metode atât în cadrul lecțiilor, cât și la activitățile bazate pe proiect.

Ca să diversificăm informațiile cu referire la patrimoniul cultural se va propune elevilor teme variate bazate pe proiect, de exemplu în clasa X-a: *Contribuția civilizației antice la făurirea tezaurului culturii universale; Monumente de arhitectură antică și medievală din localitate; Edificii religioase din lume și din Moldova; Vestigii din epoca medievală timpurie.* În clasa a XI-a: *Valori, tradiții din localitate care au rădăcini din epoca modernă; Monumente ale Republicii Moldova consacrate personajelor și evenimentelor istorice; Pelerinajul, formă de cunoaștere a patrimoniului cultural; Jurnal al sărbătorilor din trecut și prezent (folclorul local utilizate la diferite evenimente din ciclul vieții, elemente de etnografie specifice localității, portul și îmbrăcămintea, casa și gospodăria, claca, șezătorile); Monumente de arhitectură peizagistică, conace boierești/ moșierești, parcurile vechi; Personalități notorii ale mișcării de renaștere în Basarabia - destin uman, destin politic; „Ghid pentru o zi” – vizită la Muzeul Național de Istorie a Moldovei.* În clasa a XII-a: *Europa și spațiile de civilizație extraeuropeană: diversitate, integrare contemporană; Unitatea culturală a românilor în contextul civilizației occidentale și orientale; Monumente noi înălțate în Republica Moldova – parte a patrimoniului cultural-istoric etc.* Ca aspect aplicativ, elevii vor fi implicați în activități de cercetare, într-un format larg, inclusiv în cadrul proiectelor STE(A)M.

O modalitate de promovare și valorificare a patrimoniului cultural este participarea elevilor în cadrul unor proiecte educaționale naționale și transnaționale. Un exemplu pus în aplicare cu succes este experiența participării în cadrul Proiectului transfrontalier Educație online fără hotare, a proiectului cu genericul „Adevăruri despre trecut”. La proiect au participat profesori- coordonatori de discipline socio-umane și reale: istorie, filosofie și economie, limba și literatura română, matematică și informatică din cadrul instituțiilor Colegiul Național de

Comerț al ASEM și Colegiul Național „Emil Botta”, Adjud, județul Vrancea, România. Grupul țintă fiind elevii claselor a X-a – XII-a. Scopul proiectului a urmărit: stabilirea unei relații de parteneriat în educație, formarea de competențe digitale și de cercetare istorică prin valorificarea patrimoniului național, iar obiectivele trasate au fost ca să distingă valențele etice și estetice ale surselor istorice, literare și audio- vizuale și să le integreze în propriul sistem de valori, oferind aprecieri personale, reflecții asupra materialelor cercetate și vizionate cu referire la patrimoniul cultural și istoric. Proiectul a urmat pașii stabiliți conform cerințelor. Etapa de cercetare s-a axat pe studierea resurselor Bibliotecii Educaționale Online la subiectele legate de genericul proiectului, vizite la monumentele ridicate în memoria victimelor legate de tragicele evenimente ale Basarabiei, cât și ale județului Vrancea, precum și vizitarea muzeelor. Elevii au jucat rolul unor jurnaliști de succes unde au intervievat colaboratorii muzeelor vizitate, demonstrând abilități nu numai istorice, dar și lingvistice, abilități creative, plastice, digitale și tehnologice. Etapa de acțiune în baza cercetării a fost realizată prin mai multe activități cu impact civic: vizionarea filmului din patrimoniul național „Siberia din oase”, printr-un dialog colaborativ spiritual, motivațional cu invitați de onoare și personalități notorii precum producătorul Virgil Mărgineanu, Președintele Uniunii Cineaștilor, Leontina Vatamanu, regizoarea filmului „Siberia din oase”, Zinaida Bolea, conferențiar universitar, doctor în psihologie și Igor Cașu, directorul Agenției Naționale a Arhivelor din Republica Moldova, doctor în istorie. Un interviu în acest sens a fost realizat de Andreea Tabarcea, eleva Colegiului Național de Comerț al ASEM cu regizoarea filmului „Siberia din oase”. Această activitate cu impact civic este o ora de istorie altfel, un exemplu de valorificare a patrimoniului cultural cu o abordare transdisciplinară. În cadrul proiectului transfrontalier au fost realizate produse cum ar fi podcasturile informative în format audio și video care au fost expuse într-o carte digitală Bookcreator. O altă activitate la etapa de acțiune a fost și organizarea unei conferințe științifico-practice cu tema: „*Tragedia neamului românesc prin prisma istoriei și literaturii române*”. Paralel cu dimensiunile politice, economice, sociale, au fost abordate și consecințele dimensiunii culturale în Basarabia sub dominație sovietică. Etapa de reflecție a orientat spre gânduri minunate, că istoria și literatura, geografia, matematica, economia aplicată și informatica au constituit unitatea care a completat golurile necunoscute cu informații și materiale inedite. Cunoscând noi informații prin documentare, printr-un șir de excursii la muzee, monumente ce țin de evenimentele tragice din Republica Moldova, din zona Vrancei, s-a valorificat parțial patrimoniul cultural. Proiectul transfrontalier a oferit posibilitatea ca tinerii să cunoască și să promoveze patrimoniul național nu numai din subiectele realizate conform curriculumului național, dar și în cadrul unor activități non-formale. În cartea digitală Bookcreator au fost expuse produse cu elemente transdisciplinare în care s-au combinat perfect literatura, istoria, geografia, informatica. Conținutul cărții cuprinde prezentări cu suport multimedia, interviuri, podcasturi, versuri asociative și imagini sugestive, desene, ese legate de valorificarea tezaurului.

Cronica de film și foto, înregistrările audio și video ne dau o șansă de a studia evenimentele din trecut – altfel [12, p 47]. Utilizarea secvențelor de teatru, fragmentelor din filme poate îndeplini mai multe funcții socio-culturale, generând un impact puternic asupra grupului de elevi, care beneficiază astfel de un mijloc didactic ce facilitează semnificativ procesul de învățare. Acestea pot fi funcția de informare, funcția de „legătură” care creează o punte de comunicare, funcția de culturalizare și funcția de divertisment. Pornind de la aceste

avantaje s-a desfășurat în cadrul CNC al ASEM atelierul practic-aplicativ cu participarea a șapte instituții din republică cu tema: „Sursele audio-vizuale – oportunitate pentru studierea subiectelor la istorie și literatura română”. Atelierul s-a axat pe principiile transdisciplinarității. Elevii au analizat produse artistice, cum ar fi: secvențe de spectacol „ Dosarele Siberiei”, videoclipul interpretat de Kapushon, bazat pe secvența filmului „Siberia din oase”, videoclipul muzical „Dorul Basarabiei” interpretat de Ion Paladi. Ca exemplu de valorificare a patrimoniului cultural abordate transdisciplinar în baza vizionării secvențelor artistice se pot realiza produse, integrate într-un rezumat, după un anumit algoritm.

Concluzionăm că în activitatea de proiectare a conținuturilor curriculare legate de cultură, cadrul didactic poate să-și elaboreze în prealabil diverse modele de învățare transdisciplinară, cum ar fi investigații și proiecte individuale sau în grupuri mici, expoziții, experiențe exploratorii etc., prin intermediul cărora se pot forma și dezvolta competențe transdisciplinare de comunicare, acțional-strategice, culturale și interculturale, de autocunoaștere și autorealizare și competențe TIC. Utilizarea strategiilor transdisciplinare în cadrul lecțiilor de istorie stimulează motivația elevilor în realizarea sarcinilor de învățare, deoarece oferă acestora posibilitatea de a corela informațiile din diferite domenii cu informațiile dintr-un sistem ce asigură durabilitatea celor asimilate. Educația non-formală își demonstrează eficiența atunci când sunt evidente legăturile dintre domenii și, astfel, le comunică tinerilor faptul că lumea este rezultatul unor fenomene care pot fi studiate cu ajutorul mai multor discipline, dar care, în mod intuitiv, pot fi înțelese global.

#### Bibliografie

1. BALAN, P.; DRUC, V. Arta moldovenească din veacurile XIV- XIX. Chișinău: Editura Timpul, 1985. 185 p.
2. CERETEU, I. Biserici și mănăstiri din Moldova: sec XIV-lea și prima jumătate a sec XV – lea. Colecția Teze de doctorat. Brăila: Editura Istros, 2004. 503 p. ISBN 973-9469-47-7.
3. NICOLESCU, B. O nouă viziune asupra lumii – transdisciplinaritatea. Iași: Tip. Junimea, 2007. 167p.
4. MUSTEAȚĂ, S. Tendințe curente în protecția patrimoniului arheologic din România și Republica Moldova. Chișinău/Iași: Editura ARC, 2016. 244 p. ISBN 978-9975-137-41-6.
5. ȘTEFĂNIȚĂ, I. Cartea neagră a patrimoniului cultural al municipiului. Chișinău: Continental Grup SRL, 2010. 176 p. ISBN 978-9975-997-90-4.
6. Curriculum Național, Istoria românilor și universală, clasele X- XII. Curriculum disciplinar, Ghid de implementare. Chișinău, 2020, 228 p.
7. POPOVICI, C.; POPOVICI, A. Istorie, manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Editura Lumina, 2008. 218 p.
8. LISNIC, A. Teorii și metodologii ale formării competențelor specifice ale istoriei. Suport de curs. Chișinău: Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion. Creangă”, 2022, pp . 116-121. ISBN 978-9975-46-641-7 (PDF).
9. BEJENARU, M. Promovarea turismului prin intermediul patrimoniului cultural în Republica Moldova: oportunități și impedimente. În: Materialele Conferinței Științifico-Practice Internaționale: Abordări moderne privind drepturile patrimoniale. Chișinău: Editura MS Logo, 2022, pp 77-82. ISBN 978-9975-33541-4.
10. BURLACU, V. Probleme de predare/învățare a culturii naționale și universale în manualele de Istorie pentru cl. a XII- a. În: Culegere de studii Cercetarea și valorificare patrimoniului național și

- universal în învățământul preuniversitar. Chișinău: Tipografia: „Garomont-Studio”, UPS "Ion, Creangă", 2016, pp. 41-47. ISBN 978-9975-46-291-4.
11. NASTAS, J. Închiderea bisericilor și mănăstirilor din RSSM în anii 1958- 1960 ca acțiune politică religioasă promovată de N. Hrușciiov p.p.101-107. În materialele Conferinței științifice: Noi tendințe în protecția și promovarea patrimoniului cultural național și european. Chișinău: Pontos, 2013. pp.101-107. ISBN 978-9975-51-506-1.
  12. SOLOVEI, R. NEGRU, N. Valorificarea etapei extindere în învățarea istoriei. În: Revistă de teorie și practică educațională PRO DIDACTICA, 2020, nr. 1 (119). ISSN 1810-6455.
  13. XENOFONTOV I. Zece curiozități despre patrimoniul cultural al Republicii Moldova. În Moldova Suverană, 12 decembrie, 2016 Disponibil: <https://moldova-suverana.md/article/zece-curiozitati-despre-patrimoniul-cultural-al-r-moldova> (vizitat: 04.09.2023).
  14. ȘTERBATE, V. Top 10 destinații turistice din raionul Soroca. În Observatorul de Nord. 8 ianuarie, 2020. Disponibil: <https://observatorul.md/top-10-destinatii-turistice-din-raionul-soroca> (vizitat: 04.09.2023).
  15. ȘTEFĂNIȚĂ, I. Păstrarea patrimoniului cultural istoric al Moldovei, o provocare a modernității. Chișinău, 2011. Disponibil: <https://www.slideshare.net/ghenador/pastrarea-patrimoniului-cultural-istoric-al-moldovei-o-provocare-a-modernitatii> (vizitat 29.09.2023).
  16. Registrul monumentelor Republicii Moldova ocrotite de stat. În Portalul Guvernamental al Datelor Deschise. <https://date.gov.md/ckan/ro/dataset/5180-registrul-monumentelor-republicii-moldova/resource/c2d3b4f9-0052-434b-83ae-7904fb87445a> (vizitat: 04.09.2023).
  17. <https://www.crestinortodox.ro/biserici-manastiri/biserica-adormirea-maicii-domnului-causeni-122897.html> Bi ht Moldova. Disponibil: (vizitat 29.09.2023).

## SPIRITUL ȘI MENTALITATEA ANTREPRENORIALĂ A GRECILOR ANTICI - REPERE TEORETICO - PRACTICE

### THE ENTREPRENEURIAL SPIRIT AND MENTALITY OF THE ANCIENT GREEKS - THEORETICAL - PRACTICAL REMARKS

**Rodica PANAGUȚA**, grad didactic unu,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău  
ORCID: 0000-0003-2214-4753  
[rodicapaganu81@gmail.com](mailto:rodicapaganu81@gmail.com)

**Margareta CEBOTARI**, grad didactic superior,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău  
ORCID: 0000-0003-2214-4753  
[margareta.cebotari1@gmail.com](mailto:margareta.cebotari1@gmail.com)

**Nadejda SCOBIOALĂ**, grad didactic doi,  
Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău  
ORCID: 0000-0003-2214-4753  
[nadejda.scobioala@gmail.com](mailto:nadejda.scobioala@gmail.com)

CZU:37.02:94      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p311-315

#### Abstract

In recent years, interdisciplinarity has become a key element of modern education, a new way of approaching content. The actuality of interdisciplinarity is due to the interpenetration of various disciplines between them, naturally under a logical relationship due to the system character of science. The interdisciplinary connections are aimed at students' understanding of socio-economic and cultural structures, political relations and dominant mentalities that generated events. Interdisciplinarity helps to achieve some objectives, one of them would be the promotion of the entrepreneurial spirit as a key factor of competitiveness that underlines the importance of developing an entrepreneurial culture on a European scale.

**Key - words:** entrepreneurial spirit, Greek civilization, trade, colonization, interdisciplinarity, history.

Studiind evoluția omenirii în timp observăm că istoria înregistrează multe practici umane cu semnificații educative pentru profesorii de istorie și discipolii lor. Studiarea unor procese/fenomene/evenimente istorice se face prin raportarea la valori, iar în lipsa lor, elevii ajung să memoreze date, dar nu sunt capabili să înțeleagă însă semnificațiile umane ale faptelor și ale comportamentului care sunt oferite ca model de cei care au făurit istoria.

Interdisciplinaritatea în cadrul lecțiilor de istorie apare ca necesitate a depășirii hotarelor artificiale între diferite domenii. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate în cadrul orelor de istorie constă în aceea că oferă o imagine integrată a evenimentelor/proceselor/evenimentelor care sunt, de regula, analizate separat. Foarte actual azi, termenul „*interdisciplinaritate*” se regăsește pentru prima dată în „Dicționarul de neologisme” de F. Marcu și C. Manea, ed. a III a București, 1978, fiind definită ca relația dintre mai multe discipline sau științe. [1, p.34] Lucrarea „Le petite Larousse en couleurs”, ed. 1995, definește la fel interdisciplinaritatea ca fiind stabilirea unor relații între mai multe științe sau discipline. [2, p. 190]

În spațiul românesc, inițierea pluridisciplinară și interdisciplinară este abordată în literatura românească de către Dimitrie Cantemir și Bogdan Petriceicu Hașdeu, care, în lucrările lor, au privit problemele din toate perspectivele disciplinare necesare. Disciplinele nu ne dau

imaginea completă a lucrurilor, dacă le privim izolat. Intercalându-se între ele, integrându-se, ele își îndeplinesc rolul în mod eficient.

Raportarea evenimentelor la valorile general umane la lecțiile de istorie mărește forța lor educativă și din această cauză conexiunile istorice și celelalte discipline dobândesc funcții educative. Ce trebuie reținut este faptul că conexiunile interdisciplinare nu sunt unidirecționale, fluxul de informații nu este reversibil, dinspre diferite discipline spre istoric. Comunicarea de informații se desfășoară ireversibil. [8, p. 1-2] *Limba și literatura română, geografia, matematica, fizica, chimia, biologia*, toate pornesc prin prezentarea lor ca discipline beneficiare de informațiile oferite de istorie. Cu sprijinul conexiunilor interdisciplinare se realizează integrarea cunoștințelor de istorie în ansamblul informațional de care dispun elevii și se asigură asimilarea lor mai temeinică datorită corelațiilor logice dintre ele. Conexiunile interdisciplinare duc la o mărire a posibilităților explicative la care poate face apel profesorul, dar nu trebuie omis ca aceste explicații să țină cont de principiul respectării realității istorice.

Educația istorică contribuie la dezvoltarea competențelor și atitudinilor necesare elevului pentru autodezvoltare și încadrarea activă în viața socială și economică a țării. Competențele vizate (valorile, atitudinile, abilitățile și cunoștințele) au un caracter transdisciplinar. [4, p. 9] Un rol aparte revine istoriei în dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale viitorilor absolvenți. Profesorul de istorie argumentează, explică prin exemple concrete din istorie că spiritul și mentalitatea antreprenorială poate fi dobândite studiind istoria.

Antreprenoriatul a fost în primul rând un mod de gândire al grecilor antici. Zi de zi, prin propriul model de cunoaștere, deschidere, creativitate, adaptabilitate la ceea ce este nou, la mediul economic în schimbare, la provocările sociale, condițiile geografice, climatice, relief, grecii sau dovedit a fi flexibili la schimbări, reușind să creeze o civilizație care este model și până în prezent. Grecia clasică a devenit o inspirație și leagănul civilizației pentru societățile vestică în ce privește politica, filosofia, arta, știința și arhitectura, stilul de viață dar și spiritul și mentalitatea antreprenorială. [3, p. 11] Economia Greciei antice s-a dezvoltat aproximativ între 1.200 î.Hr. și 146 î.Hr. În perioada elenistică, au fost introduse mari progrese economice, cum ar fi utilizarea generalizată a monedei, figura bancherilor și apariția marilor negustori.

Conținutul Curriculumului Național la Istoria Românilor și Universală (ediția 2019), pentru Clasa a X– a, propune spre studiere unitatea de învățare: „*Economie și societate în lumea antică*”, unde se regăsește unitatea de conținut: „*Viața economică în lumea antică*” prin intermediul căreia profesorul propune metoda *studiul de caz* urmărind scopul ca elevii să identifice progresele economice ale grecilor din epoca arhaică. [5, p. 19] Elevii au sarcina să formulează 2-3 argumente prin intermediul cărora vor demonstra spiritul de antreprenor al grecilor. În urma studiului elevii concluzionează următoarele:  
- moneda ca mijloc de schimb a modificat caracterul economiei grecești  
- trecerea de la troc (vin – cereale; ulei – metal brut) la relațiile marfă - bani au modificat caracterul economiei grecești dar și felul lor de gândire al acestora.

La fel, Curriculumul Național la Istoria Românilor și Universală (ediția 2019), pentru Clasa a X– a, propune spre studiere unitatea de învățare: „*Civilizațiile antichității*”, și mai exact unitatea de conținut: „*Civilizația elenă. Colonizarea greacă*”. [6, p.18] În cadrul acestei unități de învățare elevii primesc o *situație de problemă* având sarcina să analizeze afirmația: „*Civilizația Greciei antice a ajuns la performanțele cunoscute mai mult în pofida, decât datorită condițiilor geografice și climaterice datorită spiritului și gândirii antreprenoriale ale*

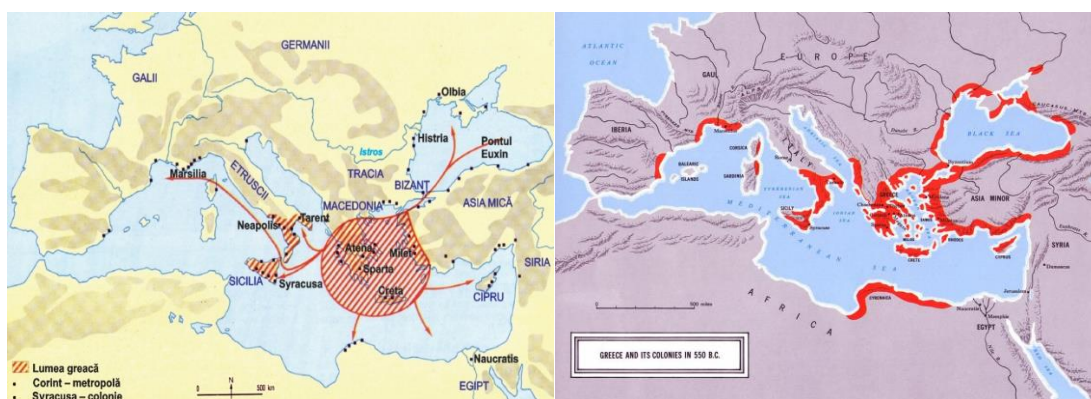


*grecilor*”, analizând informația din diverse surse. Cercetarea diferitor surse aduce elevii la următoarele concluzii:

- grecii reușesc să identifice soluțiile potrivite pentru a valorifica ceea ce le oferea relieful și clima greacă:
- argila de calitate – producția de ceramic, construcțiile de cărămizi
- abundența pădurilor – construcția navelor
- așezarea geografică (Grecia fiind înconjurată de 3 mări: Ionică, Egee, Mediteraneană) – dezvoltarea comerțului, vieții portuare și navigației
- peninsula și insulele sunt sărace în zăcăminte minerale, nu exista cupru, cositor și fier - crește importanța comerțului, aceste metale trebuiau impotatate din Cipru, Asia Mică și Caucaz
- ceșterea măslinilor/ producerea uleiului de măsline – exportul uleiului de măsline
- ceșterea viței de vie/ producerea vinului – exportul vinului.

În perioada arhaică populația grecească a crescut cu mult peste capacitatea sustenabilității terenurilor arabile disponibile. Astfel, a rezultat o migrație în masă și colonizarea altor teritorii din afara spațiului grecesc. Populația Greciei în anul 800 î.Hr. era de 800 000 de locuitori. În anul 400 î.Hr., populația a atins cifra de 7-10 milioane de locuitori. Colonizarea altor teritorii a durat 250 ani, fiind întemeiate colonii pe coasta egeică a Asiei Mici, urmate de insula Cipru, coasta Traciei, Mării Marmara și coasta de sud a Marii Negre, apoi s-a întins până în Ucraina, Rusia, insula Sicilia, sudul Italiei și Franței, Serbia, insula Corsica, estul Spaniei, Egipt și Libia. Grecii au întemeiat orașe ca Siracusa, Napoli, Marsilia și Istanbul (anterior Bizanțion/Constantinopol).

Coloniile grecești au jucat un rol important în răspândirea influenței grecești în Europa, Africa și Asia, stabilind rute comerciale pe distanțe lungi, ceea ce a dus la prosperitatea economică a orașelor-state și înflorirea lor materială și culturală. [3, p.87] Elevii analizând harta: „Colonizarea feniciană și cea greacă”, identifică teritoriile colonizate de greci. [7, p.9]



**Figura 1.** Colonizarea feniciană și cea greacă

Datorită poziției sale geografice și a unei agriculturi indigene care nu era suficientă pentru a furniza cereale întregii Grecii, a avut loc o importantă dezvoltare a comerțului pe mare. Dezvoltarea unor flote comerciale importante a fost decisivă. Astfel, principalele puncte de schimb pentru greci au fost Egiptul, Italia și zone din Libia, cum ar fi Cirenaica. Pe de altă parte, insulele din Marea Egee au devenit puncte intermediare în principalele rute ale comerțului maritim. Principalul import pentru greci a fost grâul, deși trebuie luată în considerare și importanța altor materii prime importate, cum ar fi papyrusul și lemnul. În ceea ce privește

exporturile, grecii au vândut ulei de măsline, vin și ceramică în străinătate. Creșterea susținută a comerțului în Grecia elenistică a dus la apariția unui sistem bancar în care împrumuturile erau făcute în numerar. În acest fel, numeroși negustori și-au plătit expedițiile prin împrumuturi, precum și țărani au solicitat avansuri pentru colectarea culturilor lor. Dezvoltarea acestui tip de finanțare a permis băncilor să stocheze metale prețioase și să efectueze sarcini de schimb valutar, precum și să stabilească condițiile în care s-au făcut încasări și plăți. Fără îndoială, au avut o mare importanță în finanțarea comerțului și a transporturilor. Banca nu era doar privată, ci spre secolul al IV-lea î.Hr. C. deja au fost create primele bănci de stat, care ofereau finanțare statelor și persoanelor fizice.

În Grecia Antică, prada războiului a servit ca o sursă de venit și bogăție pentru regi, la care a trebuit să se adauge colectarea impozitelor pe proprietatea altora. Exista o mare varietate de impozite directe, cum ar fi cele plătite de artizani, medici, scriitori, avocați și mari averi. Chiar și străinii și liberii au trebuit să plătească impozite personale. De asemenea, arendarea terenurilor, pescuitul, comerțul (vamal, încărcarea și descărcarea mărfurilor în porturi), dobândirea drepturilor de cetățenie și mineritul au fost supuse plății impozitelor.

Grecia antică este leaganul civilizației europene – un clișeu care exprimă un adevăr ce merită să fie redescoperit cu fiecare ocazie de către elevi. Atena, Corint și Sparta nu sunt doar mituri, ci orașe mărețe care și-au atins supremația în a. 700 î. Hr, iar Atena a devenit în secolul V î. Hr. centrul cultural și artistic al Mediteranei, care a lăsat în urmă opere magnifice de arhitectură, sculptură, dramă și literatură. Locuitorii acestui tărâm au inventat renașterea înainte de vreme și s-au remarcat prin măiestrie filosofică, artistică și athletică, exemplu de sacrificiu și încredere în forțele proprii.

Elevii prin conținuturile Curriculumului Național la Istoria Românilor și Universală (ediția 2019) cu referire la istorie Greciei antice descoperă deprinderile antreprenoriale ale grecilor antici, analizează probleme cu caracter economic și identifică instant soluțiile pentru rezolvarea acestora, iar abordarea interdisciplinară face ca învățarea istoriei să devină pentru elevi un proces mult mai atractiv, astfel încât noțiunile teoretice, fenomenele și procesele istorice să nu mai pară abstracte, seci, ci dimpotrivă, acestea stabilesc legături cu realitățile ce-i înconjoară. Deci, interdisciplinaritatea este o necesitate a unei societăți contemporane și progresiste, societatea în care tinerii urmează să se integreze.

Așadar putem remarca faptul faptul că avantajele interdisciplinarității în cadrul orelor de istorie ar putea fi următoarele:

- contribuie la însușirea unui volum mare de cunoștințe;
- are loc crearea unui cadru faptic în care elevii solicită participarea și implicarea lor la lecție;
- elevii se deprind cu anumite instrumente și tehnici de lucru necesare muncii intelectuale și celei cognitive;
- studiază trecutul istoric din perspectiva multiperspectivității;
- activează elevii și le stimulează creativitatea;
- corelează limbajele disciplinelor școlare;
- permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii;
- cultivă aptitudinile creative ale elevilor.

### **Bibliografie**

1. Le petite Larousse en couleurs, Sablons France, Editura Larousse, 1995, ISBN 10 : 2033012956 ISBN 13 : 9782033012953, 303 p.
2. Marcu F., Manea C., Dicționar de neologisme, București, Editura Academiei, ediția a III- a, 1978, ISBN: 9789975677783, 320 p.
3. Piatkowski, A., O istorie a Greciei antice, Varșovia: Albatros, 1988, ISBN. 673IP13D1918OI, 336 p.
4. Curriculum național aria curriculară educație socioumanistică istoria românilor și universală clasele X-XII, 2019, 56 p.
5. Curriculum național aria curriculară educație socioumanistică istoria românilor și universală clasele X- XII, Chișinău, 2019, 56 p.
6. Curriculum național aria curriculară educație socioumanistică istoria românilor și universală clasele X-XII, Chișinău, 2019, 56 p.
7. Dolghi, A., Felea, A., Atlas de istoria românilor și universală, Chișinău: Tipografia „Prag – 3”, 2014, 68 p. ISBN 978-9975-77-207-5, 70 p.
8. Andrieș, C., Interdisciplinaritatea în cadrul lecției de istorie, Iași, 2008, disponibil: <https://edict.ro/interdisciplinaritatea-in-cadrul-orelor-de-istorie/> (vizitat 13.09.2023.)

## PROIECTUL EDUCAȚIONAL ÎN ORELE DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ

### THE EDUCATIONAL PROJECT IN TECHNOLOGICAL EDUCATION CLASSES

**Gheorghică-Puiu VASI**, profesor educație tehnologică

Școala gimnazială Belinț, Timiș

[ORCID:0009-0002-8324-4838](https://orcid.org/0009-0002-8324-4838)

[puiubelint@yahoo.com](mailto:puiubelint@yahoo.com)

CZU: 37.016:64      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p316-319

#### Abstract

The educational project represents an alternative and complementary method of learning and assessment, very motivating for children. The project in technological education classes can be very easily linked to mathematics, physics, biology, chemistry, geography, plastic education and arts, computer science and ITC (information technologies and communications) etc.

I started at the Belint Secondary School in 2007, by establishing a fruit tree orchard. (Belinț Secondary School Rural Education Project, ECOLOGICAL EDUCATION, PREMISE FOR A HEALTHY LIFE). With a large yard and an outdoor gazebo, all the students of the school can carry out activities outdoors, in nature, on various themes and in different classes.

In the class technological education, with an annual theme, we have activities related to the maintenance of the orchard, through the pruning performed on the trees, forming the crown, cleaning and directing the fruit, digging around the stems and eliminating unwanted grasses from the culture. Every year with the students of the 5th grade, there is a lesson on the sub-theme: We learn to graft. Within the wood module from the 7th grade, we completed multiple sub-projects over time: The age of the tree, The birdhouse, The defects of the wood, The school fish, The enchanted basket.

**Key-words:** project, orchard, grafted, nature.

Putem spune că educația stă la baza formării unei societăți. Cu cât oamenii unei țări sunt mai educați, cu atât nivelul de viață este mai ridicat. Însă, această educație nu se referă doar la cât de multă matematică, fizică sau limbi străine cunoști, ci și cât de bine reușești să empatizezi sau să rezolvi problemele care apar neașteptat în viața de zi cu zi. Abilitățile practice încep să se dezvolte încă din familie când părinții îi pun pe copii să desfășoare anumite activități casnice cum ar fi: fetițele o ajută pe mama sau bunica la prepararea prăjiturilor, iar băieții meșteresc împreună cu tata sau bunicul la treburile gospodărești, la realizarea unor obiecte folositoare sau chiar la repararea acestora.

Apoi copiii încep să se familiarizeze cu anumite forme de activitate atât în grădiniță cât și în școală, astfel că are loc formarea unor deprinderi elementare de muncă. Aceste deprinderi stimulează dezvoltarea gândirii, a atenției dar și curiozitatea de a realiza un obiect. Activitățile practice contribuie la dezvoltarea creativității, a imaginației, a spiritului de observație dar mai ales a gustului estetic. În acest context un rol important îl au materialele folosite pentru realizarea unor obiecte, cum ar fi: hârtia, sfoara, cartonul, materialul lemnos, dopurile de plută, ață de diferite culori și resturile din materiale textile (de la un atelier de croitorie), plasticul, metalul, sticla, sârma de grosimi diferite, argila. Cu cât elevii folosesc materiale cât mai diverse iar posibilitățile de îmbinare și de combinare sunt variate, cu atât mai mult se stimulează gândirea creativă dar și dorința de a se implica în muncă. Astfel, ei își însușesc unele noțiuni elementare despre diferite materiale de lucru, despre instrumentele și uneltele de lucru dar mai ales despre modul de lucru și întrebuintarea lor. Pledez pentru înființarea în toate școlile gimnaziale a laboratorului de educație tehnologică și aplicații practice, cu dotarea corespunzătoare. Am văzut astfel de laboratoare în Portugalia, pline de elevi chiar și pe perioada vacanțelor.

În asemenea activități elevii trebuie să respecte anumite reguli de protecție a muncii dar și de securitate pentru a-și proteja sănătatea. La fiecare modul, în funcție de activitatea practică

propusă se pot identifica norme și reguli specifice și alege un echipament corespunzător (mănuși, mască, ochelari, bonetă, sort).

Ca urmare, abilitățile practice se dezvoltă pe tot parcursul anilor de studiu, contribuind la consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă. Astfel, practica a demonstrat că o acțiune care nu-l interesează pe elev nu poate fi însușită și ca atare scade și interesul acestuia pentru o astfel de activitate. Este necesară cunoașterea teoretică a modului de realizare a unui obiect (fișa de lucru, fișa tehnologică) dar și respectarea etapelor de lucru, care duc la dezvoltarea următoarelor categorii de abilități și anume:

-priceperi și deprinderi practice legate de organizarea muncii: respectarea timpului, asigurarea ordinii la locul de muncă, aranjarea în ordine a materialelor, a uneltelor necesare.

-priceperi și deprinderi practice legate de pregătirea și prelucrarea diferitelor materiale de lucru: curățarea, îndreptarea și trasarea, îndoirea, împăturirea, tăierea, găurirea, filetarea, decuparea, lipirea, la lucrările de hârtie, modelarea argilei, coaserea în specific tradițional românesc, răsucirea sârmei.

-priceperi și deprinderi practice legate de mânuirea corectă a diferitelor instrumente, scule și unelte de lucru: mânuirea acului și folosirea corectă a degetarului, mânuirea foarfecelui și a pensulei la lucrările din hârtie, folosirea unui ac de trasat, a compasului, a riglei, fierăstrăului, cleștelui și ciocanului, etc.

Proiectul de educație tehnologică poate fi legat foarte ușor de matematică (prin calcule, formule, desenul geometric), de fizică (prin diferite noțiuni ca densitatea, masa, deplasarea sau viteza de deplasare, proprietățile fizice ale diverselor materiale studiate), de biologie (în modulul de cultivare a plantelor, creșterea animalelor, gastronomie sau materii prime și materiale lemnoase, textile, cauciuc natural), de chimie (în modulul de materiale metalice, plastic, ceramic), de educația plastică și arte, de informatică și TIC, etc.

Abilitățile practice pot fi utilizate și în cadrul altor ore cum sunt cele de: biologie, educație plastică, chimie, geografie realizându-se astfel, o interdisciplinaritate care contribuie la consolidarea cunoștințelor teoretice.

Ca urmare, abilitățile practice sunt cele care-l inițiază pe elev în a-și descoperi dorința de a lucra cu un anumit tip de material, de a combina creativ diverse materiale pentru realizarea unui produs original și de ce nu, de a-l face să-și dorească să practice o anumită meserie.

Învățământul modern presupune o nouă abordare a educației, prin promovarea metode didactice interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității.

Așa cum afirma și Alexandru Gavenea în lucrarea „Cunoașterea prin descoperire în învățământ”, problema principală a didacticii contemporane este aceea de a găsi formele, mijloacele, procedeele și strategiile, pentru a realiza un învățământ capabil să trezească la viață, într-o măsură și mai mare, forțele creatoare ale elevilor și să angajeze la învățătură întregul potențial spiritual.”(2)

Prin aplicarea metodelor interactive, în cadrul orelor de educație tehnologică se realizează:

- condițiile optime pentru afirmarea individuală și în echipă a elevilor;
- receptivitate față de experiențe noi căutate și rezolvate prin deducție, analiză, etc.
- dezvoltarea gândirii critice;
- dezvoltarea motivației pentru învățare;
- evaluarea propriei performanțe, etc.

Proiectul educational reprezintă o metodă alternativă și complementară de învățare și evaluare, puternic motivantă pentru copii deoarece acesta vizează aspecte teoretice și practice

din domenii variate, implică un volum sporit de activități prin respectarea particularităților de vârstă. În plan teoretic, el este văzut ca o metodă globală, cu un puternic caracter interdisciplinar, ca o metodă care dezvoltă și stimulează personalitatea în curs de formare a copilului. În plan practic, metoda proiectului este o strategie care se concentrează pe efortul deliberat de cercetare al copilului, concentrat pe depistarea detaliilor, pe căutarea și găsirea răspunsurilor legate de o temă propusă, pe înțelegerea acesteia într-o manieră practică și nu pe găsirea de răspunsuri la o serie de întrebări puse de un profesor. Proiectul se finalizează de regulă, cu un produs: un portofoliu, o expoziție sau un dosar tematic.

Prin metoda proiectului se lasă elevului mai multă libertate de exprimare și acțiune prin care se oferă ocazii reale de a lua decizii și de a-și asuma responsabilități. Toate acestea duc la crearea unei motivații puternice și la o implicare efectivă și afectivă a acestora.

Planificarea activităților pe teme și subteme se poate face multianual, anual, sezonier, pe clase și module. Alegerea temelor se face pornind atât de la interesul pe care majoritatea copiilor îl manifestă față de un anumit subiect și de la cunoștințele pe care ei le au deja, cât și de la un subiect către care profesorul dorește să îndrepte atenția elevilor.

Un astfel de proiect multianual a fost pornit în Școala Gimnazială Belint în anul 2007 prin înființarea unei livezi de pomi fructiferi. (Proiect de Invățământ Rural Școala Gimnazială Belint, EDUCAȚIA ECOLOGICĂ, PREMISĂ A UNEI VIETI SĂNĂTOASE) Dacă inițial am avut doar meri și peri în livadă, cu trecerea anilor am diversificat paleta pomilor, având astăzi și cireș, vișin, piersic.

În tematica anuală avem activități legate de întreținerea livezii, prin tăierile care se execută la pomi, de formare a coroanei, de curățare și dirijare a rodului (identificarea pe ramuri a mugurilor floralii și de frunze), săparea în jurul tulpinilor și eliminarea ierburilor nedorite din cultură. Anual cu elevii clasei a V-a se face o lecție pe subtema: *Invățăm să altoim*, în cadrul aceleiași specii îmbunătățind prin altoi calitățile fructului (exemplu la cireș și piersic) și prin portaltoi rezistența la boli sau timpurietatea înfloririi, sau între specii diferite în cadrul aceleiași familii (de exemplu la semințoase, altoirea încrucișată, măr în păr sau invers). În cadrul modulului lemn de la clasa a VII-a am avut în timp multiple subproiecte: *Vârsta copacului*, *Căsuța pasărelelor*, *Defectele lemnului*, *Peștele școlar (modelarea unui trunchi de arbore cazut)*. O altă subtemă abordată în timp a fost aceea a identificării apariției bolilor și dăunătorilor, atât prin existența unor *voluntari cercetași* cât și prin amplasarea unor capcane, care să semnaleze apariția în livada a dăunătorilor. Lăstarii falși de la tăierile de primăveră, în stadiul de verde pot fi prelucrați asemenea răchitei în coșuri de nuiete, aceasta fiind o altă activitate practică demonstrativă făcută de un meșter artizan în fața elevilor (Subproiectul *Coșul fermecat*).



Figura 1. Livada școlară



Figura 2. Altoirea



**Figura 3. Coșul fermecat**



**Figura 4. Peștele școlar**

Alte exemple de proiecte ce pot fi derulate:

- Tema proiectului: „Roadele toamnei”
- Subtemele proiectului: „Mândră toamnă”, „Vitamine și minerale în fructe”, „Cămara toamnei”, „Câte am învățat”- evaluare proiect.
- Tema proiectului: Când, cum și de ce altoim?
- Proiect tematic: „Magia schimbării”
- Subteme: „Mere în păr”, „Cireșa uriașă”.
- Tema proiectului: „În lumea celor care nu cuvântă”
- Subtema: „Căsuța păsărelelor”, „Să venim în ajutor”, „Viața din copac”.
- Tema proiectului: „Miresme de primăvară”
- Subteme: „Ploaia de petale” (fenomene specifice primăverii, înflorirea pomilor), „Oaspeții primăverii”, „Fantezie de miresme și culoare”, „Suntem harnici, suntem mari, suntem fii de gospodari” (munci specifice primăverii), „Scrisoare de la primăvară” (evaluare proiect).

### **Bibliografie**

1. BALAN BOGDAN, SA. Psihopedagogie. București Polirom, 1998.
2. GAVENEA ALEXANDRU. Cunoașterea prin descoperire în învățământ. București EDP, 1975.

## INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ÎN PROIECTELE ETWINNING INTER- AND TRANSDISCIPLINARITY IN ETWINNING PROJECTS

**Adriana Livia MARIȘ**, profesor,

Liceul Teoretic „Coriolan Brediceanu” Lugoj, România, Ambasador eTwinning

ORCID: [0009-0009-4290-3164](https://orcid.org/0009-0009-4290-3164)

[adrianamaris2000@yahoo.com](mailto:adrianamaris2000@yahoo.com)

CZU: 37.025+004(498)

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p320-325

### Abstract

eTwinning is the most exciting educational community in Europe, offering a platform for communication, collaboration, starting projects and exchanging information to teaching staff of participating countries. eTwinning promotes school collaboration in Europe through information and communication technologies (ICT), providing support, work tools and services to schools [3].

The essence of eTwinning is the collaborative projects carried out by at least two schools. Projects can have any theme, but must demonstrate a balance between the use of ICT and teaching activities and preferably integrate into the national curriculum of the participating schools. Exemplary projects receive national and European quality certificates. As a result, participating in eTwinning projects leads to improvement of interdisciplinary skills, communication in foreign language and project-based skills in both teachers and students.

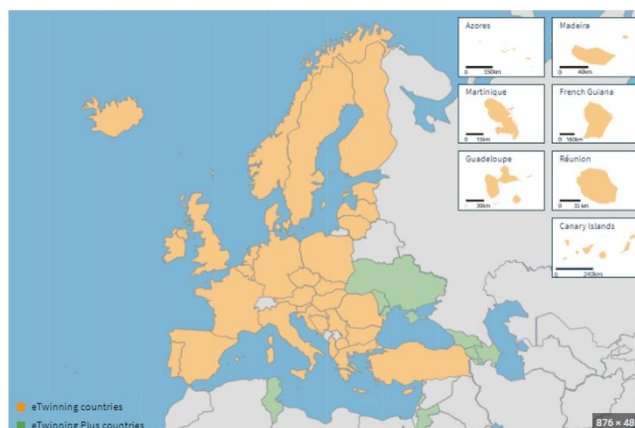
Starting 2023, eTwinning is part of the European School Education Platform, accessible at the address <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>. Any teacher, librarian, headmaster working in a school from an eTwinning country can join the platform with an EU account and find other eTwinners, set up projects, communicate and network with their peers [1].

**Key-words:** eTwinning, projects, interdisciplinary, transdisciplinary, collaboration

Cu mai mult de un deceniu în urmă pășeam, din curiozitate, pe poarta eTwinning, îndrumată de o colegă de cancelarie. S-a dovedit a fi una din cele mai inspirate alegeri pe care le-am făcut în cariera mea didactică. Am avut de atunci nenumărate oportunități de dezvoltare profesională, de interacțiune cu oameni speciali, profund dedicați educației mileniului III, neobișniți și generoși, gata oricând să ajute, să încerce, să aplice și să împărtășească din experiența lor. Cel mai adesea erau profesori de fizică ce comunicau foarte bine în limba engleză, profesori de desen care știau o mulțime de trucuri tehnologice, profesori de limbi străine melomani sau profesori de matematică pasionați de călătorii. Numitorul comun al tuturor era interdisciplinaritatea și dorința de a construi pentru elevi instrumente de învățare care să îi ajute să realizeze conexiuni între disciplinele școlare și viața reală.

Am avut norocul de a fi acceptată încă din primele luni în echipa proiectului MATHEMATICOMIX, un proiect cu mulți parteneri, din multe țări, al cărui scop era studiul activității unor matematicieni antici greci: Thales, Pitagora, Arhimede, Euclid și Hypatia. Elevii au primit câte o pagină cu informații în limba engleză despre câte un matematician și, după ce au citit-o și tradus-o, au răspuns la un chestionar, pentru a-și fixa informațiile dobândite, au rezolvat o problemă folosind metodele matematicianului studiat, au rezolvat puzzle-uri, cuvinte încruciate și jocuri didactice, au creat benzi desenate inspirate din viața acestuia și câte o problemă care să fie rezolvată de partenerii de proiect. Au fost studiate pe harta Europei călătoriile făcute de cei cinci matematicieni, au fost create prezentări smilebox cu desenele elevilor și cu fotografiile din timpul desfășurării activităților. Acestea au fost postate pe pagina eTwinning a proiectului. Elevii au dobândit informații interdisciplinare, au rezolvat probleme practice și au realizat întregul proiect având impresia că se joacă.





**Figura 1.** Harta țărilor eTwinning [4]

Proiectul a fost recompensat la nivel eTwinning cu cinci certificate naționale de calitate oferite de trei țări diferite și cu certificatul european de calitate, a fost declarat proiectul lunii septembrie 2010 și s-a încadrat între proiectele finaliste pentru premiile eTwinning pe anul 2010. De asemenea, prezentarea proiectului la Forumul Inovatorilor în Educație s-a soldat cu un binemeritat premiu III.

Fiind profesor de matematică, evident că am ales să mă alătur sau să lansez proiecte în care matematica să aibă un rol important, dar, în același timp, să pună în evidență conexiunile cu alte discipline școlare sau cu viața în general. Proiectul King of my castle a fost unul în care elevii au fost expuși unor experiențe variate artistice, istorice, geografice, științifice, matematice și digitale, pornind de la teoria inteligențelor multiple. Ei au ales în ce domeniu să se implice în îndeplinirea sarcinilor, desfășurând astfel și un exercițiu de autocunoaștere. Unii au realizat prezentări ale unor castele vizitate, alții și-au dovedit creativitatea pictând sau desenând castele, scriind, în limba engleză, scenete despre prinți și prințese, alții au schimbat cu partenerii enunțuri și rezolvări de probleme de matematică, iar alții au contribuit la comunicarea cu partenerii și la distribuirea materialelor pe twinspace. Cu acest prilej am utilizat pentru prima oară alături de elevi softul GeoGebra și am avut ocazia să conectăm vizual matematica și tehnologia. Alegerea unei melodii clasice care să ne reprezinte a fost, poate, provocarea cea mai greu de depășit, datorită diferențelor de educație din familie, dar și a faptului că unii dintre elevi aveau cunoștințe muzicale mai vaste și cântau la un instrument (pian, chitară).

Pe lângă autocunoaștere și dezvoltarea competențelor de colaborare și comunicare în limba română și engleză, elevii mei au avut ocazia să învețe de la partenerii lor cum să utilizeze în prezentări instrumente digitale moderne, colaborative: wallwisher, voicethread, easypool, alături de mai cunoscutele PowerPoint, Google slides sau Google docs.



**Figura 2.** Coperta broșurii Mathematicomix



**Figura 3.** Castelul desenat de două eleve, în cadrul proiectului King of My Castle

Cele două proiecte descrise mai sus au fost implementate la clasele de gimnaziu. Proiectul Cyphers and Codes, în schimb, a fost destinat elevilor de liceu, care au descoperit istoria spionajului prin schimbul de mesaje codate cu partenerii lor europeni. Ei au folosit pentru cifrarea și descifrarea mesajelor algoritmi și alte instrumente matematice ca analiza frecvențelor, dar și sisteme de numerație binare, zecimale și hexazecimale. Mesajele transmise pentru a fi decodate de parteneri conțineau informații culturale, tehnice, istorice sau geografice referitoare la locațiile școlilor participante, dar și la elevii implicați în proiect.

Ideea proiectului a venit în urma a două cursuri urmate pe platforma eTwinning - “Moving to Math 2.0” and “Maths motivantes en eTwinning”. Alături de alți participanți la aceste cursuri, am descoperit că avem înclinații comune și că am putea continua colaborarea în cadrul unui proiect. Adolescenții sunt atrași spre enigme și uneori își creează propriile limbaje pentru a putea comunica nestingheriți cu prietenii lor. De aceea elevii mei au fost deschiși provocării de a afla

tipuri de coduri utilizate de-a lungul istoriei, iar descoperirea faptului că matematica oferă instrumente pentru cifrarea și descifrarea acestora i-a intrigat. Interdisciplinaritatea a decurs din utilizarea limbii engleze sau franceze pentru a comunica direct cu partenerii, din studiul împrejurărilor istorice în care s-au folosit codurile folosite, căutarea online a instrumentelor de codificare a mesajelor și aplicarea algoritmilor întâlniți în programare. Pe parcursul derulării proiectului, elevii au folosit site-uri specializate precum <http://cryptoclub.math.uic.edu>, <http://quickcrypto.com/free-steganography-software.html>, <http://www.secretcodebreaker.com>, și au venit în contact pentru prima dată cu prezentările Prezi, jocurile teach.it sau HotPotatoes. Ei au folosit Movie Maker pentru a crea prezentări video.



**Figura 4.** Mesaj cifrat despre țara noastră, utilizând codul de substituie Cesar, în cadrul proiectului Cyphers and Codes

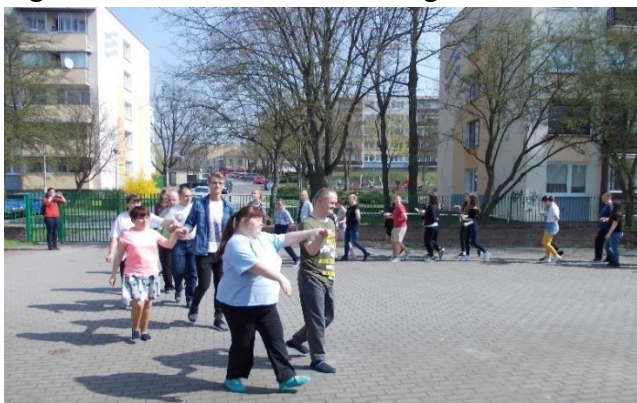
Din cele peste 30 de proiecte în care m-am implicat de-a lungul atâtor ani de eTwinning, multe îmi produc amintiri plăcute. Activitățile cu elevii, soluțiile interesante și ingenioase, chiar și piedicile depășite pe parcurs au avut importanța lor în experiența și devenirea fiecăruia dintre noi. La loc de cinste sunt proiectele eTwinning dublate de Erasmus, pentru că au avut o perioadă mai lungă de implementare, activități variate și pentru că i-am întâlnit fizic pe parteneri. Astfel, în cadrul proiectului ESCAPE – Enhanced Skills, Competences And Practice for the Economy – ne-am propus pregătirea elevilor de liceu pentru o mai bună integrare pe piața muncii în statele din regiunea Dunării. Pe parcursul celor 3 ani de implementare, au fost abordate teme specifice ca turismul, transporturile, economia, energia, protejarea mediului, legislația din diverse țări, iar elevii au lucrat în echipe internaționale și au folosit instrumente colaborative pentru a-și prezenta rezultatele muncii. Au avut loc concursuri pe echipe: Engleza pentru afaceri, Cel mai reușit afiș de prezentare al unui produs local, propuneri de îmbunătățire a sistemului de învățământ, etc. În echipe naționale, elevii au participat la Festivalul Regiunilor Danubiene, organizat de partenerii cehi și la Festivalul „Curcubeu Deasupra Dunării”, organizat de partenerii bulgari. Pe plan local, elevii au participat la ateliere de scriere a unui CV și a unei scrisori de intenție pentru a aplica pentru diferite funcții în cadrul unei companii și ateliere creative în care au confecționat felicitări și decorațiuni pentru diferite prilejuri (mărțișoare, care au fost trimise /oferite partenerilor, târg de Crăciun, târg de Paște - desfășurate în scopuri caritabile, etc) Toate aceste activități transdisciplinare au dezvoltat atât creativitatea participanților cât și abilitățile de comunicare și de muncă în echipă, atât de necesare cetățenilor secolului XXI. Elevii au acumulat cunoștințe solide despre geografia, istoria, economia, turismul, sistemul educațional, gastronomia, tradițiile și obiceiurile statelor din regiunea Dunării în fiecare etapă a proiectului. Aceste pregătiri pentru

viața reală le vor fi extrem de utile atât în călătoriile lor viitoare dar și în eventualitatea dezvoltării unei cariere în unul dintre statele europene.



**Figura 5.** Lecție pe Skype cu partenerii din Republica Cehă, despre tradiții de iarnă, în cadrul proiectului ESCAPE

Un alt proiect Erasmus+ și eTwinning, School 21 – Digitally and Socially Yours, s-a axat pe servicii în folosul comunității în diferite sfere de voluntariat: refugiați, persoane cu dizabilități fizice sau mentale, adăposturi pentru animale, persoane cu risc de excludere. Obiectivul principal a fost dezvoltarea celor patru super-competențe: gândirea critică, colaborarea, comunicarea și creativitatea prin implicare activă în acțiuni de voluntariat, dublată de facilitarea formării competențelor digitale prin activități practice desfășurate într-un cadru internațional. Nu în ultimul rând, comunicarea cu partenerii de proiect – orală, scrisă sau digitală – s-a realizat în limba engleză.



**Figura 6.** Lecție de dans alături de copii cu sindrom Down, în Polonia, în cadrul proiectului School 21, Digitally and Socially Yours

Ultimul proiect Erasmus+ și eTwinning la care am participat, încheiat de curând, TESLA – Together in Environmental Solutions Learnig Activities, dedicat vieții și activității inventatorului Nikola Tesla, a avut ca scop stimularea conștientizării elevilor despre dezvoltarea durabilă prin intermediul surselor regenerabile de energie și utilizarea responsabilă a acesteia. Am desfășurat, pe parcursul derulării proiectului, atât activități în laboratoarele de fizică sau inginerie electrică ale școlilor participante, vizite și activități practice specifice în muzee de știință din țările partenere, cât și activități de ecologizare și de descoperire a modalităților de economisire a energiei, dezvoltând, totodată, competențele cheie ale elevilor în utilizarea tehnologiei și a comunicării în limba engleză. În grupuri naționale sau internaționale, elevii au scris articole în limba engleză pentru revista proiectului, activitate care le-a dezvoltat nu doar creativitatea și competențele de comunicare, ci și cele digitale, cele de colaborare și muncă în

echipă, cele de soluționare a problemelor ivite pe parcursul documentării și al prezentării rezultatelor activității.



**Figura 7.** Echipă internațională de elevi construind un dispozitiv care să pună în evidență energia eoliană, în cadrul proiectului TESLA

Datorită sistării tuturor deplasărilor pe perioada pandemiei, proiectul nostru s-a prelungit până în octombrie 2022, iar elevii care au început inițial proiectul au absolvit liceul, obligându-ne astfel să includem alte generații în activitățile de proiect. Fără a ne descuraja, am profitat de această oportunitate pentru a desfășura întâlniri online, astfel încât să menținem legătura cu partenerii și să familiarizăm noile generații cu temele abordate.

Timp de doi ani consecutiv, am prezentat produse realizate în cadrul proiectului la competiția Made for Europe, atât la nivel județean cât și național. Atât colecția de reviste ale proiectului, cât și broșura cu experimente desfășurate cu ocazia întâlnirilor de proiect, în școlile partenerie sau în muzeele de știință, ambele publicate online, reprezintă o sursă de inspirație pentru proiecte sau activități viitoare și, sperăm noi, va determina mai mulți elevi să opteze cu încredere pentru cariere STEM pe viitor.

Proiectele educaționale, în general și proiectele eTwinning în particular, sunt, prin definiție, interdisciplinare. Oricât de scurt ar fi timpul de implementare, ele implică o parte de cercetare, de studiu individual sau în grup, apoi munca în echipă pentru crearea unui produs, care apoi va fi prezentat colegilor sau partenerilor și profesorilor implicați. În fiecare dintre aceste etape, se impun una sau mai multe discipline didactice, dar este nevoie și de comunicare, atât în limba maternă cât și în limba de comunicare a proiectului, de utilizarea instrumentelor digitale pentru documentare și pentru prezentare, precum și de instrumente atractive de implicare a audienței, cum ar fi jocuri, concursuri, activități practice, așa-numitele „momente Aha!” De asemenea, fiecare interacțiune cu partenerii de proiect stimulează cunoașterea de sine a profesorilor și elevilor implicați. Consider că eTwinning oferă cadrelor didactice instrumentele ideale pentru desfășurarea de proiecte în care elevii să se implice benevol și cu entuziasm și după care să rămână cu multe lecții învățate, care să le folosească mai târziu în viață.

#### Bibliografie

1. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>
2. <https://etwinning.ro/>
3. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/tutorials/etwinning--the-largest-commun.htm>
4. <https://etwinningonline.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/etw-countries.png>

**SECȚIA III**  
**PEDAGOGIE PROFESIONALĂ**

# MENTORATUL PENTRU CARIERA DIDACTICA ÎNTRE OPORTUNITATE SI NECESITATE

## MENTORING FOR THE TEACHING CAREER BETWEEN OPPORTUNITY AND NEED

**Doinița POPA**, lector univ. dr.  
Universitatea Danubius din Galați  
[ORCID: 0009-0005-4316-3517](https://orcid.org/0009-0005-4316-3517)  
[doinitapopa@univ-danubius.ro](mailto:doinitapopa@univ-danubius.ro)

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p327-331

### Abstract

Education is constantly changing with new technologies, approaches, and curriculum requirements. In this context, mentoring becomes necessary for teachers to adapt to changes in education. Teacher mentoring is a valuable practice for teacher development and improving the quality of education. This collaboration between mentor and teacher can have a significant impact on student success and the quality of education in general. That is why there is considerable concern for the professionalization of the teaching career, from this perspective, to find the most effective legislative and practical ways to ensure this opportunity for beginning teachers.

Didactic mentoring is an educational process that has aspects of both opportunity and necessity, depending on the perspective from which it is approached. Mentoring thus provides teachers with a chance to develop their skills and knowledge in their field. Through mentoring, teachers can learn new teaching methods, discover educational resources, and gain confidence in their abilities.

In an ever-expanding world of knowledge, teachers must continue to develop their skills and knowledge to remain relevant in the classroom. Mentoring thus becomes a necessity to ensure the continuous development of teachers.

**Key-words:** mentorship, teaching career, collaboration, mentor, pedagogical mediation

### 1.Considerații preliminare

Profesorul contemporan este creator de educație, fiind ancorat din ce în ce mai activ în inovarea și utilizarea celor mai noi tehnologii digitale, care oferă noi posibilități de îmbunătățire a predării- învățării- evaluării, răspunzând astfel provocărilor carierei didactice.

Noua paradigmă a profesiei implică dezvoltarea carierei didactice pe tot parcursul vieții, adaptarea la mediul didactic reformat, astfel încât să răspundă permanent la cerințele actuale. De aceea, în multe țări europene și nu numai, profesorii trebuie să parcurgă o formare inițială, care include și perioade de stagiul sau practică în școli. Mentoratul pentru cariera didactică este adesea o componentă importantă a acestei formări. De asemenea, mentoratul continuu este disponibil profesorilor pentru a-i sprijini în dezvoltarea lor pe parcursul carierei.

Uniunea Europeană și organizațiile internaționale, cum ar fi UNESCO, au emis recomandări și standarde privind formarea continuă a cadrelor didactice care au influențat politica educațională în statele membre ale UE și au promovat dezvoltarea mentoratului ca parte a procesului de îmbunătățire a calității predării.

În Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul IV: M-O (M.-D. Bocoș, coord., 2017), mentoratul în unitățile de învățământ preuniversitar este definit, ca fiind o „activitate profesională complexă realizată de către un profesor mentor care presupune, în detaliu, acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale, consiliere, sprijin, ghidare, oferire de experiențe profesionale benefice, integrare în (micro)comunitate etc” [1, p.102].

Mentoratul în învățământ este o ocupație reglementată în România. Astfel, există mai multe categorii de mentori:

- **Mentorii de inserție profesională sau mentorii de stagiatură** sunt acea categorie de cadre didactice cu experiență în domeniul predării unei anumite specialități, care au parcurs un program de formare pentru a exercita atribuții de mentori de stagiatură și

**urmăresc dezvoltarea profesională a profesorilor debutanți** în vederea practicării profesiei didactice la standarde de calitate.

- **Mentorul de dezvoltare profesională** consiliază și sprijină cadre didactice care au obținut definitivarea în sistemul de învățământ, prin organizarea unor activități de formare pentru dezvoltare personală și profesională, în vederea menținerii standardelor de competență pentru cadrele didactice.
- **Mentorii de practică pedagogică**, cunoscuți de obicei sub denumirea de **îndrumători de practică pedagogică** sunt cadre didactice care au o vastă experiență și care se bucură de un prestigiu profesional deosebit în cadrul comunității profesionale din care fac parte, contribuind la procesul formării inițiale a personalului didactic prin **monitorizarea și coordonarea directă a realizării practicii pedagogice** în cadrul unei unități școlare de învățământ.

Mentoratul pentru cariera didactică joacă un rol esențial în îmbunătățirea calității predării și a sistemelor educaționale din întreaga lume. Această practică continuă să se dezvolte și să se adapteze în funcție de schimbările din domeniul educației și de nevoile profesorilor și elevilor.

## 2. Profesionalizarea carierei didactice

La nivel european, profesionalizarea carierei didactice este în acord cu obiectivul Comisiei Europene privind realizarea Spațiului European Educațional până în 2025, în care este subliniat faptul că „profesorii și formatorii au nevoie de oportunități continue pentru dezvoltare profesională”. De asemenea, potrivit concluziilor Consiliului privind „profesorii și formatorii europeni pentru viitor” predarea și învățarea de bună calitate pot fi realizate în contextul în care profesorii sunt implicați pe toată durata carierei didactice într-un proces de dezvoltare profesională.<sup>35</sup>

În Raportul Eurydice din 2018, mentoratul pentru profesorii care intră în profesie este obligatoriu în 29 de sisteme educaționale și este recomandat în alte 5. Cu toate acestea, mentoratul este rareori reglementat pentru alți profesori decât pentru cei începători. În Estonia și Finlanda, școlilor le este recomandat să ofere mentorat oricărui profesor care are nevoie de sprijin.

*În majoritatea țărilor, profesorii au obligația de a participa la dezvoltarea profesională continuă.* În aproape jumătate dintre sistemele de învățământ, dezvoltarea profesională continuă este obligatorie pentru cadrele didactice și există un număr minim de ore, zile sau credite pe care acestea trebuie să le urmeze.<sup>36</sup>

Legislația diferă de la o țară la alta, dar conceptul în sine este unul comun, care aduce aceleași beneficii desprinse din analizele comparative ale diverselor sisteme de educație:

Astfel, mentorii pot oferi feedback specific și experiența lor pentru a ajuta debutantul să-și dezvolte abilitățile de predare. Aceasta duce la îmbunătățirea calității predării și a învățării.

Prin mentorat, profesorii mai tineri sau mai puțin experimentați pot câștiga încredere în propriile abilități. Ei se simt mai siguri în gestionarea clasei, în prezentarea materialului și în evaluarea elevilor, iar mentorii pot ajuta profesorii să înțeleagă nevoile individuale ale elevilor și să dezvolte strategii de predare care să țină cont de aceste nevoi. Acest lucru duce la o învățare mai eficientă și mai eficace.

Mentoratul oferă un mediu în care profesorii pot discuta problemele și preocupările lor, atât cele legate de predare, cât și cele personale și pot oferi sfaturi și sprijin pentru a face față stresului și presiunii din sala de clasă.

<sup>35</sup>[https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries\\_33dd4c26en;jsessionid=zgb6xQYtuxUdxKTWjuA77W9b.ip-10-240-5-142](https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries_33dd4c26en;jsessionid=zgb6xQYtuxUdxKTWjuA77W9b.ip-10-240-5-142)

<sup>36</sup>Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2018. *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.



De asemenea, prin mentorat se pot împărtăși cele mai recente cercetări și practici în domeniul educației, ceea ce ajută profesorii debutanți să fie la curent cu evoluțiile din domeniu. Profesorii pot obține o perspectivă mai clară asupra carierei lor și pot obține îndrumare în atingerea obiectivelor lor profesionale. Acest lucru poate crește motivația și satisfacția în carieră, iar mentorii pot împărtăși cunoștințe și experiențe practice, care pot fi dificil de dobândit din manuale sau cursuri academice.

Mentoratul poate contribui la consolidarea relațiilor dintre profesori și la dezvoltarea unei culturi școlare mai colaborative și de sprijin reciproc, iar de multe ori se pot identifica și dezvolta viitori lideri în domeniul educației, ceea ce este benefic pentru îmbunătățirea sistemului de învățământ în ansamblu.

Astfel, mentoratul de carieră didactică este o practică valoroasă care sprijină dezvoltarea profesională și personală a profesorilor și contribuie la îmbunătățirea calității predării în sistemul de învățământ.

Necesitatea și utilitatea mentoratului de cariera sunt evidențiate și în diverse studii, dintre care amintim un studiu realizat de Jennifer S. Collins<sup>37</sup>, *Case Study of a New Teacher Mentoring and Induction Program*. În cadrul acestui studiu a fost investigat un eșantion divers de profesori debutanți dintr-o școală semi rurală din partea de vest a Statelor Unite. Surse de date, inclusiv interviuri, sondaje și revizuirea documentelor, au fost utilizate în studiu au permis analiza datelor din care a rezultat că a fost o inițiativă benefică implementarea mentoratului pentru a ajuta profesori să se adapteze la predare și pentru reducerea sentimentelor de izolare. Răspunsurile la întrebările sondajului și interviurile semi-structurate au reflectat importanța accesului la dezvoltare profesională și acces la mentorat atât formal, cât și informal pentru profesorii debutanți pentru a-i ajuta să obțină succes în predare. Profesorii debutanți au declarat că relația cu mentorul lor a fost esențială pentru experiența lor din primul an de predare.

### **3. Competențe și roluri ale mentorului din domeniul educațional**

Pentru mine, după o experiență îndelungată în activitatea didactică, precum și de mentor pentru practica pedagogică atât pentru viitorii învățători, cât și pentru profesorii pentru învățământul gimnazial și liceal, mentoratul pentru cariera didactică este o componentă esențială, care se transpune în perioada actuală ca o necesitate pentru viitorii profesori, dar și ca o oportunitate, prin reperatele legislative care le asigură profesorilor dezvoltarea profesională prin intermediul mentoratului.

Astfel, mentorul de stagiatură îndeplinește o serie de roluri specifice:

- Reprezintă sursă de informații;
- Asigură coeziunea grupului;
- Comunică informații specifice activității pedagogice;
- Utilizează feedback-ul în comunicare;
- Identifică sursele potențiale de disfuncționalitate;
- Planifică și organizează activitatea de mentorat;
- Alcătuiește orarul de stagiatură și informează persoanele implicate;
- Informează persoanele implicate în activitatea de mentorat;
- Formează stagiarii în legătură cu folosirea mijloacelor de învățământ;
- Asistă pe stagiari în elaborarea proiectului didactic;
- Propune variante de îmbunătățire a proiectelor didactice;
- Dezvoltă capacitatea stagiariului de a observa și de a analiza critic lecția;
- Lucrează cu feedback-ul;
- Monitorizează activitatea didactică a stagiariului;
- Măsoară nivelul individual de performanță profesională;

---

<sup>37</sup>[https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=cup\\_commons\\_grad\\_edd](https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=cup_commons_grad_edd)

- Transmite observațiile sale cu privire la fiecare activitate a stagiaryului;
- Realizează activități de evaluare;
- Întocmește rapoarte de analiză a activității stagiaryilor.

#### **4. Beneficiile mentoratului din domeniul educațional**

Din perspectiva persoanei mentorate, menționăm următoarele beneficii ale mentoratului:

- Îmbogățirea cunoașterii teoretice și practice;
- Oportunitatea de a primi consultanță și sprijin specializat, de a fi asistat pas cu pas în procesul asumării noilor roluri de către o persoană experimentată, dispusă să-i împărtășească din experiența sa;
- Folosirea accesului la oportunități de dezvoltare profesională pentru o mai bună gestionare a traseului profesional;
- Optimizarea adaptării la noul loc de muncă;
- Gestionarea și eliminarea stresului prin apelul la sprijinul unui mentor;
- Adoptarea unei atitudini pozitive în raport cu noul loc de muncă;
- Preluarea unor modele de comportament profesional dezirabil;
- Este provocat să-și asume riscuri, responsabilități, să stabilească obiective și să le realizeze, în acord cu înalte standard de performanță;
- Dezvoltare personală evidențiată prin: creșterea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, reducerea stresului, creșterea gradului de motivare etc.
- Satisfacția la locul de muncă dată de reușita în procesul formării și dezvoltării profesionale a stagiaryilor;
- Recunoaștere profesională, posibilitatea de a-și evidenția profesionalismul;
- Oportunitatea de a-și valorifica abilitățile, capacitățile, competențele, de a transmite studenților, debutanților, propria experiență profesională;
- Posibilitatea de învățare reciprocă, prin dobândirea unor cunoștințe de actualitate de la stagiary;
- Oportunitatea de verificare a propriilor competențe în domeniul predării, leadership-ului și al practicilor de tip reflectiv;
- Oportunități de stimulare a creativității.

Mentoratul didactic implică ghidarea și sprijinirea cadrelor didactice sau a profesorilor de către mentori cu experiență în domeniul educației. Această practică aduce numeroase beneficii pentru profesori și, prin extensie, pentru elevi și sistemul educațional în ansamblu.

Mentorii pot ajuta profesorii să dezvolte strategii mai eficiente de predare, să adapteze materialele didactice și să identifice metode de evaluare mai potrivite. Acest lucru conduce la o îmbunătățire a calității actului de predare.

De asemenea, mentorii pot oferi sfaturi și tehnici pentru gestionarea clasei, inclusiv moduri de a gestiona comportamentul elevilor, de a menține disciplina și de a crea un mediu de învățare armonios.

Mentoratul poate ajuta profesorii să-și dezvolte și abilități de leadership în școală sau în cadrul comunității. Acest lucru poate contribui la avansarea lor în carieră și la îmbunătățirea calității sistemului educațional.

Aceste practici eficiente de mentorat pot contribui la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și la îmbunătățirea calității educației. Este important ca procesul de mentorat să fie personalizat pentru a răspunde nevoilor specifice ale debutanților și să se adapteze la contextul și obiectivele educaționale ale fiecărui mentorat.

#### **5. Concluzii:**

În concluzie, mentoratul didactic este o practică valoroasă pentru dezvoltarea profesorilor și pentru îmbunătățirea calității învățământului. Această colaborare între mentor și profesor poate avea un impact semnificativ asupra succesului elevilor și a calității

învățământului în general, facilitând accesul profesorului/cadrului didactic stagiar la resursele de care dispune școala în vederea susținerii activității profesionale, precum și pentru integrarea acestuia în cultura organizațională a unității de învățământ respective realizându-se astfel sprijinul necesar pentru îndeplinirea acțiunilor și progresul în raport cu obiectivele propuse.

### Bibliografie

1. BOCOȘ, M. D., coord., Dicționarul praxiologic de pedagogie, Volumul IV(M-O). București: Ed. Paralela 45. 2017. 120 p. ISBN: 978-973-47-2212-9.
2. EZECHIL, L., coord., Ghidul mentorului, Editura Paralela 45, Pitești. 2009.
3. HATTIE, J., Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori. București: Trei. 2014.
4. ILLERIS, K., coord., Teorii contemporane ale învățării: autori de referință. București: Trei. 2014.
5. POTOLEA, D., coord., Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom. 2002.
6. DE LA DEBUT LA SUCCES – program național de mentorat de inserție profesională a cadrelor didactice”, București, 2013.
7. DĂNCILĂ, E., PELLEGRINI, N. A., CHIȚU, E. L. Arhitectura programului de mentorat – un posibil model de abordare Autori - experți din cadrul Universității ”Lucian Blaga” din Sibiu - PROGRAM DE FORMARE CONTINUĂ: PROF I – MENTORAT DE CARIERĂ DIDACTICĂ, Elaborat în cadrul proiectului POCU “Profesionalizarea carierei didactice - PROF”, Cod SMIS proiect: 146587.

### Surse Web:

8. [https://media.hotnews.ro/media\\_server1/document-2017-05-3-21746209-0-studiul-oecd-despre-educatie.pdf](https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2017-05-3-21746209-0-studiul-oecd-despre-educatie.pdf)
9. <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-ro>
10. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
11. [https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=cup\\_commons\\_grad\\_edd](https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=cup_commons_grad_edd)  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries\\_33dd4c26en;jsessionid=zgb6xQYtuxUdxKTWjuA77W9b.ip-10-240-5-142](https://www.oecd-ilibrary.org/education/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries_33dd4c26en;jsessionid=zgb6xQYtuxUdxKTWjuA77W9b.ip-10-240-5-142)
12. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/9ef5c37e-1b75-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0016.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/9ef5c37e-1b75-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0016.01/DOC_1)

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К  
ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА  
PREPARING A FUTURE PRIMARY TEACHER FOR FORMING THE RESEARCH SKILLS  
OF A JUNIOR SCHOOL STUDENT**

**Зоя Борисовна РЕДЬКО**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

г. Москва, Россия

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State  
Pedagogical University", Moscow, Russia

[zb.redko@mpgu.su](mailto:zb.redko@mpgu.su)

**CZU: 378.126      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p332-334**

**Abstract**

The author characterizes research behavior as the foundation for mastering mathematical content in modern primary school, provides a description of the concepts “problem task” and “problem situation”, justifying their non-identity; describes the stages of organizing research when performing a mathematical task.

**Key words:** research, intellectual difficulties, educational research and yoke stages.

Исследовательское поведение – один из главных источников получения младшим школьниками представлений об окружающей действительности. В педагогике и психологии исследовательским называют обучение, построенное на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего мира. Исследовательский подход как способ познания мира и метод обучения был опробован ещё в древности. Именно поэтому подготовка ребенка к исследовательской деятельности становится одной из важнейших задач современного школьного образования.

Чтобы вести успешную работу в этом направлении, сам педагог должен владеть приёмами исследовательской работы. Быть педагогом-исследователем - значит уметь сопоставлять и соотносить различные педагогические ситуации в новых аспектах, выделять в них скрытые отношения и закономерности, обобщать и дифференцировать педагогические явления. Для этого необходимы и общая культура, и специальные знания и умения, и профессиональные, в том числе исследовательские.

Однако практика подготовки будущего учителя начальных классов зачастую не обеспечивает необходимых умений и опыта исследовательской деятельности. Главной причиной низкой готовности выпускника педагогического ВУЗа к такой деятельности – недостаточность подготовки к ней именно в стенах alma mater. Будущий учитель крайне редко занимает позицию субъекта исследовательской деятельности. Следовательно, уже в процессе освоения профессиональных компетенций необходимо создать дидактические условия для включения начинающих педагогов в исследовательскую деятельность.

С точки зрения психологов для полноценного усвоения профессиональных знаний и их превращения в профессиональные умения с первых шагов овладения профессией следует организовывать выполнение тех действий, которые отражают будущую профессиональную деятельность учителя. «Если с самого начала включать знания в деятельность, адекватную целям обучения и специфике усваиваемых знаний, то происходит одновременное усвоение и требуемое применение знаний, причем учащиеся произвольно и прочно запоминают выполняемую деятельность, а с ней и использованные при ее выполнении знания». [5, с. 25]

Психологическая наука убедительно обосновала мысль о том, что психическое развитие человека, в особенности умственное, осуществляется только в ходе преодоления препятствий (интеллектуальных трудностей), при наличии потребности в новых знаниях. Одним из главных условий, обеспечивающих развитие мышления учащихся в процессе обучения, является

постановка проблемных заданий, вызывающих проблемные ситуации. При этом следует иметь в виду, что понятия «проблемное задание» и «проблемная ситуация» не тождественны.

Проблемная ситуация характеризует психическое состояние школьника, связанное с началом его мыслительной деятельности. Основными компонентами проблемной ситуации являются: неизвестное, которое должно быть раскрыто (найдено), потребность учащихся «открыть» это неизвестное и их возможности в анализе условия задания и открытия нового.

Полагаем, что именно в процессе выполнения проблемных заданий у младшего школьника и будут формироваться исследовательские умения.

Крайне важно, чтобы студенты осознавали, какую роль играет проблемная ситуация в процессе обучения математике и насколько она способствует формированию исследовательской деятельности младшего школьника.

Учебное исследование ребенка так же, как и исследование взрослого, состоит из выделения и постановки проблемы (выбор темы исследования); выработки гипотез; поиска и предложения возможных вариантов решения; сбора материала; анализа и обобщения полученных данных; подготовки и защиты итогового продукта.

Безусловно, на уроке математики в 1 - 4 классах исследование в чистом виде невозможно, однако включение проблемных заданий создают определённые условия для включения каждого ребёнка в исследовательскую деятельность. Для разработки проблемных заданий будущему учителю необходимо предвидеть те проблемные ситуации, которые возникают в процессе выполнения детьми проблемных заданий.

С методической точки зрения использование проблемных заданий в учебном процессе требует, прежде всего, принятия учителем определённой позиции в понимании процесса усвоения знаний, которая связана с ответом на вопросы:

- Как предлагать ученику знания, которые он должен усвоить?
- Что ученику надо сделать для того, чтобы усвоить эти знания?

Как показывает практика, именно эти вопросы вызывают затруднения будущих учителей начальных классов. Они неплохо ориентируются в содержании учебного материала и общих вопросах методики, представляют характер и ход работы учителя на уроке, но при этом не могут построить конкретную беседу, точно сформулировать вопросы и т.д.

На практических занятиях по методике обучения математике студенты упражняются в анализе учебников математики для 1 – 4 классов, выделяя учебные задания, при выполнении которых возможна постановка проблемных заданий, вызывающих проблемные ситуации. При этом ученик становится «исследователем», включаясь под руководством учителя в добывание новых знаний (способов действий).

Продумывая организацию деятельности с учебным заданием, педагогу необходимо определить, какие действия предпримет ученик, приступая к выполнению, как он будет рассуждать, какие знания, умения и навыки ему понадобятся и т.д. «Необходимость в мышлении возникает в тех случаях, когда человек сталкивается с некоторыми новыми условиями, в которых он не может выполнить известные ему действия прежними способами, когда он должен найти новый способ действия». [2, с. 67]

Чтобы найти выход из этой ситуации, ученику нужно провести небольшое исследование: задуматься (обсудить затруднение и провести анализ), сформулировать проблему, высказать гипотезу (предположение), обосновать ее (подтвердить или опровергнуть) и сделать вывод.

Конкретизирует вышесказанное на примере учебного задания (математика, 2 класс), которое можно предложить младшим школьникам при знакомстве с сочетательным свойством сложения.

«Найди правило, по которому записаны равенства слева и справа, и впиши пропущенные числа:

$$9 + 1 + 6 = 10 + 6$$

$$8 + 2 + 4 = 10 + 4$$

$$8 + 2 + 5 = \_ + \_$$

$$9 + 1 + 7 = \_ + \_$$

$$9 + 1 + 6 = 9 + 7$$

$$8 + 2 + 4 = 8 + 6$$

$$8 + 2 + 5 = \_ + \_$$

$$9 + 1 + 7 = \_ + \_$$

Студенты обращают внимание на то, что формулировка задания представляет собой примерный план организации деятельности учащихся по постановке проблемы и пути нахождения её решения.

Работу с заданием начинаем с его чтения. Чтобы ученик догадался и «увидел» правило, ему необходимо время, в течение которого он самостоятельно проанализирует записи и выскажет предположение. У некоторых учеников гипотеза (предположение) появляется уже после прочтения первых двух строк. Такие дети будут работать сами (на черновиках) и составят новые записи по своему усмотрению.

После завершения чтения текста задания на доску следует вынести записи, которые появились у ребят ( $9 + 1 + 6$ ;  $10 + 6$ ;  $9 + 7$ ) и дать к ним пояснения.

Как могут рассуждать дети?

Примерно так: «И слева, и справа складываем числа 9, 1 и 6. Получается 16. Но 16 можно получить, если к 10 прибавить 6 или к 9 прибавить 7. Значит, правило записи равенств справа и слева такое: слагаемых может быть три или два, но у сумм одинаковое значение». Педагог поинтересуется: «Можно ли в первую строку добавить сумму  $8 + 8$ ? Ведь получается 16!» Обязательно найдутся дети, которые ответят: «Нельзя! Мы складывали в первом столбце два числа 9 и 1, получили 16. Третье число остается прежним. В равенстве во втором столбце запись слева такая же, справа первое число осталось, а 1 и 6 сложили».

Итак, сравнение выражений позволяет учащимся «открыть» способ сложения однозначных чисел с переходом в другой разряд (в пределах 20). Предложенное задание можно рассматривать как проблемное, так как возникает трудность, препятствующая продвижению вперед. Конечно, для разных учеников степень этой трудности будет различной. Это зависит от двух факторов: от сформированности мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и от тех знаний, которыми ученик овладел.

Главный механизм этого «открытия» – образование новых связей, так как неизвестное ученику свойство, отношение, закономерность, способ действия раскрываются только через установление связей с уже известными.

Дидактическим условием осуществления этих связей является целенаправленное и систематическое включение в учебный процесс последовательности проблемных заданий и вопросов, при выполнении которых ученика активно мыслит и он включается в исследовательскую деятельность.

## Литература

1. ИСТОМИНА, Н. Б. *Математика*. 2 класс. Учебник для 2 класса общеобразовательных организаций. В двух частях. Ч. 1 / Н. Б. Истомина. – 14-е изд. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2016. – 120 с. ISBN: 978-5-00157-002-8
2. МАТЮШКИН, А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. Москва: Изд-во Директ-Медиа, 2014. 274 стр. ISBN: 978-5-4458-9869-6
3. ОЛЕЙНИКОВА, М. А. *Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов*: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01: Москва, 2002 224 с. РГБ ОД, 61:03-13/6654
4. САВЕНКОВ, А.И. *Методика исследовательского обучения младших школьников* [текст] / А.И. Савенков - Самара.: Учебная литература; 2004. – 80с.
5. ТАЛЫЗИНА, Н. Ф. *Методика составления обучающих программ*. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 47 с.

## RELEVANȚA PROGRAMELOR DE FORMARE CONTINUĂ ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A MANAGERILOR EDUCAȚIONALI

**Sebastian CHIRIMBU**, dr., conf. univ.,  
Universitatea Spiru Haret, Bucuresti, România

[sebastian.chirimbu@spiruharet.ro](mailto:sebastian.chirimbu@spiruharet.ro)

ORCID: [0000-0002-1849-9714](https://orcid.org/0000-0002-1849-9714)

CZU: 37.091.27      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p335-335

### Abstract

The importance of continuous professional development of teachers is ensured by the global context of demands on education, with frequent changes increasing the motivation of teachers to update their knowledge in order to ensure the quality of the educational process. In this article, the relevance of in-service training programmes for educational managers in building an overall vision of teaching and education is analysed, effectively coordinating the teaching community in order to promote the quality of the educational process, demonstrated by relevant results, correlated with labour market requirements.

**Keywords:** study programmes, lifelong learning, personal development, educational manager

## CONSIDERAȚII ETIMOLOGICE REFERITOARE LA TERMINOLOGICA VINICOLĂ ETYMOLOGICAL CONSIDERATIONS RELATED TO WINE TERMINOLOGY

**Oxana CHIRA**, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Alec Russo Balti State University

ORCID: [0000-0002-5296-4931](https://orcid.org/0000-0002-5296-4931)

[oxana.chira@usarb.md](mailto:oxana.chira@usarb.md)

**Nicolina MUNTEAN**, drd.

Școala doctorală Filologie

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Alec Russo Balti State University

ORCID: [0009-0008-6729-3617](https://orcid.org/0009-0008-6729-3617)

[muntean.nicolina@gmail.com](mailto:muntean.nicolina@gmail.com)

CZU: 81`276.6:663.8      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p335-335

### Abstract

This article analyzes the etymology related to wine terminology and the previous researched approaches. In the last decades there have been sporadic researches on the etymology of wine terms and their evolution over time. We will shed light on the evolution of the wine lexicon, but also on the current use of wine terminology. Although wine terms from various languages are used in the modern Romanian vocabulary, the weight of the Latin element in wine terminology is definitely highlighted.

**Key words:** wine, etymology, wine terms, origin, lexicon.

Etapă studierii evoluției unui cuvânt a cărui origine a fost stabilită implică reconstruirea succesiunii temporale a variantelor formale și a semnificațiilor, apelându-se la mijloacele cronologiei și la dovezi extralingvistice. În mod clar, prin etimologia unui anumit cuvânt se înțelege indicarea sursei acestuia. Diferențiem între etimologie internă (în cazul cuvintelor create în interiorul limbii prin compunere, conversiune și derivare) și etimologie externă.

Chimistul francez Jean-Antoine Chaptal a transferat limbajul antic al vinului, cu rădăcini în literatura greacă, în epoca modernă, folosind peste 60 de termeni în lucrarea sa „Art de faire, de

gouverner, et de perfectionner les vins”, publicată în 1801. Etimologia lexemului *vin* are originea în limba latină. Cuvântul latin corespunzător este *vinum*, care desemna băutura obținută din struguri fermentați. Acest termen a fost preluat și transmis în numeroase limbi europene, păstrându-și în mare măsură forma originală. Cuvântul *vin* a evoluat în câteva limbi romanice: în limba franceză: *vin*; în limba spaniolă: *vino*, în limba italiană: *vino*, în limba portugheză: *vinho*, în limba română: *vin*. Este interesant să observăm cum acest cuvânt a fost păstrat și a fost adaptat în diferite limbi, reflectând rolul și importanța vinului în culturile europene și în tradițiile lor lingvistice. Nu în zădar, etimologia constă în „studierea originii cuvintelor dintr-o anumită limbă și a evoluției lor formale și semantice până în epoca actuală” [1, p. 203].

Etimologia termenilor din limbajul vinicol poate fi urmărită prin studierea originii cuvintelor utilizate în acest domeniu. În cele ce urmează precizăm că ne vom referi numai la unii termeni vinicoli – a-i cuprinde pe toți ar fi practic imposibil, deoarece rapiditatea evoluției acestei sfere în limba română și în special în Republica Moldova nu au fost înregistrate în dicționarele limbii române. Specificăm că, corpusul terminologic a fost constituit din cuvintele prezente în dicționare.

*Vinificație*: termenul are la bază cuvintele latine *vinum* și *facere* (a face), referindu-se la procesul de producere a vinului.

*Strugure*: cuvântul provine tot din limba latină, de la *uva*.

*Cramă*: termenul vine de la cuvântul latin *cavea*, care însemna o încăpere subterană sau un loc pentru depozitarea vinurilor.

*Soi*: lexemul are o origine incertă, dar în limbajul vitivinicol a devenit un termen pentru a desemna o varietate specifică de viță-de-vie cultivată pentru a produce vinuri cu caracteristici particulare.

*Degustare*: cuvântul provine din franceză *dégustation*, și se referă la acțiunea de a gusta și evalua vinurile.

*Buquet*: acest termen este folosit pentru a descrie gama de arome și mirosuri pe care le emite un vin. Acesta provine din franceza veche, în care *bouquet* însemna o compoziție florală sau aromatică.

Etimologia cuvântului *beci* poate fi urmărită până la limba latină. Cuvântul latin corespunzător este *bāsica*, care se referea la o încăpere subterană sau o pivniță pentru păstrarea alimentelor, inclusiv a vinurilor. Acest termen a evoluat în diferite limbi romanice, luând forme variate: în franceză: *cave* (înțeles ca o pivniță sau un subsol); în italiană: *cantina* (pivniță sau crama); în spaniolă: *bodega* (o pivniță, magazie sau depozit). În general, termenul *beci* desemnează o încăpere subterană folosită pentru depozitarea și păstrarea alimentelor sau a altor bunuri și acest sens a fost menținut în diferite limbi romanice.

Este important să observăm că multe dintre cuvintele asociate cu vinul au rădăcini în limba latină, dat fiind faptul că vinului și cultura fermentației are o istorie lungă și bogată în regiunile vorbitoare de limbi romanice. Se poate observa în următoarele exemple exceptate din *Dicționarul etimologic al limbii române* multiple cuvinte din lexicul vinicol, care provin, preponderent, din limba latină:

*must* (-turi), s. n. - 1. Suc de struguri. - 2. Cidru. - 3. Suc, zeamă. - Mr. mustu, megl. most. Lat. mustum (Pușcariu 1140; Candrea-Dens., Nib 1184; REW 5783), cf. alb. must (Philippide, II, 648), it., sp., port. mosto, prov., cat. most, fr. moût. 20 - Der. musti, vb. (a avea lichid din abundență; a lăsa zeama sau sevă, a stoarce, a extrage suncul); mustit, s. n. (acțiunea de a musti); mustitor, s. n. (zdrobitor; lin, călcătoare); mustar, s. m. (vânzător de must); mustarie, s. f. (prăvălie de vinuri); mustăreață, s. f. (zeamă eliminată de trunchiul de mesteacăn; sevă), cu suf. -eață (după Candrea, dintr-un lat. \*mustăcirii); mustometru, s. n. (alcoholmetru); mustos, adj. (zemos) - Din rom. provine bg. must (Romansky 5530 122) [2, 5530].

*cadă* (-azi), s. f. - Vană, vas mare. - Mr. cadă. Lat. cada, cadus, din gr. zoov (Densusianu, Hlr., 13; Pușcariu 250; REW 1456; cf. Diculescu, Elementele, 467); cf. alb. kade, arag. cado (lo), sp. cadozo.



Poate să fi intrat în rom. pe diverse căi, căci cuvântul gr. a dat și sl. kadi (> bg., sb., cr. kada, mag. kád). Din bg., după Conev 63 (cf. Miklosich, Lexicon, 279) [2, 1260].

*zeama* (-emi), s. f. - 1. Suc, must. - 2. Supa, fiertura. - Din rom. provine dzema, dzjama (Candrea, Elemente, 403) [2, 9476].

*drojdie* (-ii), s. f. - 1. Zat. - 2. Sediment. - 3. Ferment, preparat industrial întrebuințat ca ferment pentru dospirea aluatului. Megl. (drujdeală). .Sl. drozdije (Miklosich, Slaw. Elem., 21; Mi-klosich, Lexicon, 176; Cihac, II, 102; Conev 88), cf. bg. drozdie, sb. drôzda, slov. drozdije, ceh., rus. drozdi. - Der. drojdios, adj. (dens, plin de drojdie, impur) [2, 3072].

*pivnița* (-țe), s. f. - 1. Subsol. - 2. Beci. Var. Munt. pimnițe. Si. pivinica, din pivo „băutura” (Miklosich, Slaw. Elem., 35; Chac, II, 260; Conev 83), cf. sb., cr., slov., rus. pivnica, pol. pivnice, mag. pincze. - Der. pivnicer, s. m. (chelar); pivnicerit, s. n. (inv., impozit asupra vinurilor stocate în scopuri comerciale) [2, 6465].

*treaz* (-ză), adj. - 1. Deștept, în stare de veghe. - 2. Vigilent, alert. - 3. Care nu a băut, care nu s-a îmbătat. - Var. inv. trează. Si. trezvú „cumpătat” (Miklosich, Slaw. Elem. 49; Cihac, II, 420; Conev 100), cf. slov. trezen. - Der. trezi, vb. (a deștepta, a însufleți, a excita; refl., a se deștepta; a se afla, a se găsi pe neașteptate; refl., a nu mai fi beat; refl., a se răsufla o băătură), inv. trezvi, din sl. trèzviti se „a se reglementa, a se modera), uz general (ALR, 1, (230); trezie (var. inv. trezvie), s. f. (stare de veghe; starea cuiva nebăut) [2, 8882].

*beat* (-tă), adj. - Amețit, băut, cherchelit. - Megl. beat, istr. bet. Lat. bibitus (Puscariu 196; Candrea-Dens., 153; REW 1080; DAR), bețiu, adj. (imbatator; betiv); betiv, adj. (care are viciul beției, alcoolic); în bețit, adj. inv. (betiv); bețivi, vb. (a se îmbăta; a chefuli); bețivan, s. m. (augmentativ al lui betiv); bețivănie, s. f. (beție); îmbăta, vb. (a se ameți cu băătură); îmbătător, adj. (amețitor); desbăta, vb. (a se trezi din beție). Bețiv provine de la bețiu, ca vāduv de la \*vaduu (cf. și brudiu-brudiv, sglo-biu-sgloviv etc.); sunt prin urmare inutile încercările de explicare pe baza unui lat. \*bibitivus (Candrea-Dens., 154), sau a unei influențe a sl. pijanivù. Pentru *îmbătă* se indica de obicei ca sursa directă un lat. \*imbibitare, care nu pare necesar [2, 753].

*beat* (-tă), adj. - Binecuvântat, fericit. Fr. beat. - Der. beatifica, vb. din lat. beatificare; beatitudine, s. f., din lat. beatitudo [2, 754].

*băătură* (-ri), s. f. - Lichid de băut. - Mr. biuturd. Lat. \*bibitura (REW 1079; DAR, Pascu, Lat. Elem., 275); cf. it. bevitura (sard. bidura), v.fr. boiture. După Pascu, Beiträge, 20, forma lat. trebuie să fi fost \*bibitura. Se cuvine să arătăm că poate fi vorba și de o formare internă absolut normală, plecând de la băut, ca murat > murătură, sarat > sdraturd, etc. [2, 744].

*aromă* (-me), s. f. - Mireasma, parfum. - Mr. arumd. Mgr. ápwma (Roesler 664; Murnu 7), probabil intrat în sec. XV sau XVI, prin intermediul terminologiei religioase. Der. aromată, s. f. (aromă, esență aromatică), din gr. árafotis; sau din si. aromatu; aromatic, adj., din fr. aromatique; aromatiza, vb.; aromeală, s. f. (inv., ispită; stare de somnolenta, de somn ușor); aromi, vb. (inv., a seduce, a ispiti; a atipi, a adormi) [2, 421].

*arțag* (-guri), s. n. - 1. (Inv.) Harta, cioenire. - 2. Caracter urât; proastă dispoziție. Mag. harcag (Philippide, Principit, 150; DAR), cf. hartă. Este mai puțin probabil etimonul mag. harag „turbare” (Cihac, II, 476). - Der. art&gas, adj. (certăreț, scandalagiu); arțagos [2, 433].

*doagă* (-ge), s. f. - Bucată de lemn incovoiată care formează corpul unor vase. - Mr., megl. doagă, istr. (duge). Lat. dogă, din gr. Soxn (Cihac, I, 78; Diez, I 155; Puscariu 536; Candrea-Dens., 501, REW 2714); cf. it. prov., cat, sp. dogă, ft. douve, și alb. doge, ngr. Sóya, vouya, sb., mag. duga (istr. provine din sb.). După Cihac, II, 96, ar proveni din sl., cu toate că admisesse înainte proveniența din lat; aceasta este și opinia lui Miklosich, Slaw. Elem., 21. - Der. dogar, s. m. (persoană care face butoaie), dogi, vb. (a desface doagele butoiului; a deschide, a crăpa; a produce sunetul caracteristic butoaielor crăpate sau clopotelor stricate; despre voce, a suna răgușit) [2, 2988].

Aceste cuvinte din lexicul vinicol, cunoscut tuturor utilizatorilor, nu este o descoperire în utilizarea lor. Curiozitatea provenienței lor ne duce la limbile franceză, engleză și italiană.

În industria vinicolă, există diverse sigle și abrevieri folosite pentru a descrie diferite aspecte ale procesului de vinificație

a) *de proveniență franceză:*

OIV: Organisation Internationale de la Vigne et du Vin (Organizația Internațională a Viei și Vinului), care este un organism internațional care se ocupă de reguli și standarde în industria vinicolă;

AOC: Appellation d'Origine Contrôlée (Denumire de Origine Controlată), care este un sistem de clasificare a vinurilor din Franța, garantând originea și calitatea;

b) *de proveniență engleză:*

ABV: Alcohol by Volume (Alcoolul pe volum), reprezintă procentajul de alcool într-un vin;

MLF: Malolactic Fermentation (Fermentația malolactică) este un proces în care acidul malic este convertit în acid lactic, adesea utilizat pentru a reduce aciditatea în vin.

TA: Total Acidity (Aciditate totală) - măsoară cantitatea totală de acizi din vin.

c) *de proveniență italiană:*

DOC (Denominazione di Origine Controllata): utilizat în Italia și pe sticlele cu vin italian, similar cu AOC din Franța.

IGP (Indicazione Geografica Protetta): utilizat în Italia și pe sticle cu vin italian inițial, ulterior răspândit la nivel global, reprezintă numele unei regiuni, al unui loc specific sau a unei țări, utilizat pentru descrierea unui produs agricol sau alimentară.

Acestea sunt doar câteva exemple, iar lista poate varia în funcție de regiunea viticolă și de specificul tehnologic utilizat în procesul de producere a vinului. Siglele și abrevierile sunt utilizate pentru a furniza informații esențiale și pentru a facilita comunicarea în cadrul industriei viticole.

Industria vinicolă utilizează multe cuvinte internaționale, adesea de origine franceză sau italiană, care sunt adoptate în terminologia vinicolă din întreaga lume. Aceste cuvinte au fost împrumutate datorită tradiției și prestigiului asociat cu țări precum Franța și Italia în producția de vinuri fine. Iată câteva exemple de cuvinte internaționale utilizate în lexicul vinicol din surse externe:

a) din limba franceză:

*château* este castel sau conac, utilizat în special în Bordeaux pentru a denumi un conac sau proprietate vinicolă. În contextul vinului, termenul *Château* este adesea folosit pentru a indica o proprietate viticolă sau un castel în care se produce vin. Acesta este un concept des întâlnit în regiunile viticole din Franța, dar s-a răspândit și în alte țări: *Chateau Vartely*; *Chateau Cojușna*, *Chateau Purcari*;

*terroir*: termen care descrie influența mediului local (sol, climă, altitudine) asupra caracteristicilor unui vin;

*cru*: Vignobles Classés, o denumire care indică un vârf de calitate, adesea asociat cu vinurile din Burgundia sau Bordeaux;

*cuvée*: este un amestec specific de vinuri sau struguri.

b) din limba italiană provin următoarele denumiri de vinuri:

*Chianti*: este un vin roșu produs în regiunea Chianti din Italia;

*Barolo*: este un vin roșu robust din regiunea Piemont din Italia;

*Riserva*: este o versiune de calitate superioară a unui vin, care a fost măturată pentru o perioadă mai lungă de timp înainte de a fi lansată pe piață;

*Primitivo*: este un soi de strugure și, totodată, numele unui vin obținut din acești struguri. Acest soi este originar din Italia, mai precis din regiunea Puglia, situată în partea de sud a țării;

*Brunello di Montalcino*: vin roșu, adesea considerat unul dintre cele mai bune vinuri italiene, iar regiunea Montalcino se bucură de o reputație deosebită în lumea vinurilor de calitate;

*Prosecco*: este un vin spumant italian care provine din regiunea de nord-est a Italiei, mai precis din zonele de producție din Provincia Treviso, parte a regiunii Veneto, și Provincia Trieste, parte a

regiunii Friuli-Venezia Giulia. Acest vin este produs în principal din strugurii Glera, dar poate include și alte soiuri de struguri într-o măsură limitată.

În concluzie, vocabularul vinicol românesc modern este influențat de o diversitate impresionantă de limbi străine, precum franceză, italiană, spaniolă, engleză. E cazul să subliniem faptul că există denumiri de vin, cum este Chardonnay, care are cea mai mare familie de sinonime, ceea ce face dificilă clarificarea originii sale: în germană *Chardonnay*, în franceză *Chardonnay*, în spaniolă *Chardonnay*, în portugheză *Chardonnay*, în italiană *Chardonnay*, în Totodată, prevalează termenii vinicoli de origine latină, limba care stă la baza numeroaselor limbi europene.

Cuvinte internaționale au devenit parte integrantă a limbajului vinicol, iar utilizarea lor transcende granițele țărilor producătoare de vin, reflectând o comunitate globală a iubitorilor de vin și a profesioniștilor din industrie. Dacă e să subliniem poziția limbii latine în lexicul vinicol, se par impresionante explicațiile pe care le găsim în lucrarea „Sinteze de limbă română” de Th. Hristea: „În circulație (deci sub raportul frecvenței), acest procent crește până la 83%, ceea ce este foarte semnificativ din punct de vedere care ne interesează” [4, p. 16].

Suntem conștienți de faptul că vinul și viticultura sunt inseparabile de cultura noastră, dar și de cultura altor țări. Încă de când omul a transmis posterității mărturii picturale, a fost văzut cu o carafă de vin în mână: pe picturile egiptene, pe amforele grecești, pe mozaicurile romane. În pofida existenței unei culturi vechi a vinului, a fost nevoie de mult timp pentru ca lexicul vinicol să fie studiat, deoarece aparținea lumii „satisfacerii simțurilor și emoțiilor”. Din cele mai vechi timpuri Esop afirma că „vinul, glorificat încă din antichitate, poate fi cel mai rău și cel mai bun lucru din lume, la fel ca și limba” [3, p. 2].

#### Bibliografie

1. BIDU-VRĂNCEANU, A., CĂLĂRAȘU, C., IONESCU-RUXĂNDOIU L., MANCAȘ, M., PANĂ DINDELEGAN, G. Dicționar de științe ale limbii. București: Editura Nemira, 2005. ISBN 973-569-762-9
2. CIORĂNESCU, A. Dicționarul etimologic al limbii române. București: Editura SAECULUM I. O. NE. PORS, 2002. SKU: 973-9399-86-X
3. DENIS, D. La vigne et le vin – régime juridique. Pari: Sirey, 1989. ISBN 2-248-01008-7
4. HRISTEA, Th. (coord.). Sinteze de limba română. București: Casa Scînteii, 1984.

# ROLURILE ȘI COMPETENȚELE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI ÎN CADRUL GRUPULUI DE ELEVI DIN COLEGIU

## TEACHER ROLES AND MANAGERIAL COMPETENCIES WITHIN THE COLLEGE STUDENT BODY

**Andrei LUNGU, doctorand**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, „Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0003-2543-2256

[andreilungu303@gmail.com](mailto:andreilungu303@gmail.com)

CZU: 377.064.2

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p340-345

### Abstract

The educational influence exercised by the teacher-manager on the group of students is determined by the way he fulfills his managerial roles of planning, organizing, communicating, leading, guiding, motivating, advising, controlling, evaluating. In the education system, the roles of the teacher-manager are exercised directly on the students. An effective manager needs a lot of skills (communication, psychosocial, leadership and coordination, evaluation) without which he will not be able to successfully perform managerial roles within the group of students.

**Key-words:** teacher-manager, managerial roles, managerial skills, college students, group of students

Activitatea profesorului-manager al grupului de elevi din colegiu are un impact educațional mai mare asupra elevilor decât cunoștințele pe care le predau. Profesorul-manager exprimă respect sau teamă, afecțiune sau adorație, simpatie sau antipatie, atât prin ceea ce spune, cât și prin modul cum o spune, prin atitudinile și comportamentul exprimat, prin ideile și cunoștințele pe care le transmite.

*Managementul grupului de elevi din colegiu se referă la o serie de acțiuni, procese, activități ale profesorului, menite să susțină o atmosferă de cooperare și de implicare a elevilor din colegiu în realizarea sarcinilor de învățare care le revin.*

Profesorul-manager este cel care valorizează personalitatea elevului, îl ghidează și îl sprijină pe elev pentru a-și satisface nevoile și interesele lui, îi creează oportunități pentru formarea unei personalități autonome, tolerante, cooperante, responsabile, creative și flexibile, capabile să facă alegeri și să a decizii, îl susține în stabilirea relațiilor interpersonale, în cunoașterea de sine și cunoașterea mediului înconjurător.

Abordarea optimă-strategică de educație și formare exercitată de profesorul-manager asupra grupei de elevi din colegiu este determinată de modul și calitatea în care acesta își îndeplinește *rolurile manageriale*.

În opinia cercetătoarei L. Saranciuc-Gordea: *„rolul managerial reprezintă aspectul dinamic și situațional al statutului de profesor în aplicarea drepturilor și îndatoririlor care sunt precizate formal în conducerea procesului instructiv-educativ.* [5, p. 33]

*Esența rolului managerial al profesorului în activitatea educațională constă în dirijarea și orientarea resurselor umane și materiale disponibile în procesul instructiv la un moment dat, spre realizarea obiectivelor proiectate, în condițiile unei eficiențe maxime.*

În sistemul de învățământ din colegiu, rolurile manageriale ale profesorului se exercită direct asupra elevilor. Între cei doi actori nu se interpune altceva. Profesorul-manager trebuie

să se raporteze continuu la cei pe care îi educă și trebuie să fie conștient că în educație rezultatele nu se pot recondiționa și că influența lui asupra elevilor este hotărâtoare.

Rolurile manageriale ale profesorului, au o parte importantă în coordonarea, formarea, modelarea personalității elevilor. În acest sens, profesorul ca *manager* trebuie să-și adapteze, să-și îmbunătățească rolul său tradițional printr-o nouă viziune asupra planificării, organizării muncii, asupra relațiilor cu elevii.

E. Joiță consideră că pentru orice profesor-manager, cunoașterea și stăpânirea artei manageriale este absolut necesară și esențială. Fiind figura centrală pentru elev, profesorul-manager capătă și *roluri de influențare*. Astfel el își adaugă noi comportamente în activitatea cu grupa de elevi, îndeplinind *roluri specifice managementului grupei de elevi: planificare, comunicare, organizare, conducere, coordonare, îndrumare, motivare, consiliere, control, evaluare*. [4, p. 45]

*Rolurile manageriale ale profesorului în cadrul grupului de elevi din colegiu sunt:*

☑ **Planificarea.** Profesorul planifică întreaga activitate de formare în funcție de idealul educațional prevăzut în Codul educației, de obiectivele urmărite și de trăsăturile grupului de elevi. Esența planificării constă în stabilirea obiectivelor, analiza detaliată a resurselor educaționale și manageriale, identificarea activităților care trebuie organizate pentru atingerea obiectivelor, precum și stabilirea și eșalonarea responsabilităților profesorilor și elevilor.

☑ **Organizarea.** Activitate grupurilor de elevi din colegiu este organizată de profesorul-manager, cu consultarea membrilor grupului și cu delegarea responsabilităților între elevi. Participarea la organizarea activității elevilor din colegiu conduce la o atitudine pozitivă a acestora față de obiectivele urmărite și îi motivează pentru atingerea lor.

Organizarea poate fi descrisă ca un ansamblu de acțiuni menite să optimizeze utilizarea resurselor umane și materiale ale grupului. Organizarea presupune cunoașterea atât a mijloacelor operative, cât și a poziției și a rolului concret al fiecărui membru al grupului în cadru instituțional și a capacității acestuia de a-și îndeplini sarcinile instructive. Organizarea e bine să aibă la bază anumite regulamente interne care vor specifica obligațiile instituționale și personale ale membrilor acestei interacțiuni manageriale, disciplina, stimulările și sancțiunile precum și detalierea, până la cele mai mici amănunte, a responsabilităților, a formelor de activitate, a managementului timpului - pentru echilibrarea optimă a procesului de conducere, în structura activității de organizare;

☑ **Comunicarea.** Comunicarea cu elevii este extrem de importantă. Aceasta trebuie înțeleasă ca un proces care se desfășoară de la profesor la elev, de la elev la profesor și între elevi. Relația dintre emițător și receptor trebuie să fie deschisă, sinceră, lipsită de stres, pentru ca mesajul să fie bine perceput și liber acceptat. Calitatea comunicării influențează climatul psihologic în grupul de elevi. Comunicarea profesor-elev relevă un climat stabil, deschis și constructiv.

☑ **Conducerea.** În calitate de manager al grupului de elevi, profesorul conduce activitatea de formare și educare a elevilor. Conducerea este activitatea desfășurată în grupă, direcționând procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională; prin conduita sa psihopedagogică, profesorul „dirijează”, facilitează elaborarea sentimentelor și ideilor comune;

☑ **Coordonarea.** Coordonarea activității grupului de elevi înseamnă să se asigure că obiectivele grupului sunt legate de cele ale membrilor grupului, că acestea sunt coerente, că nu

se consumă sau se pierde timpul inutil și că sarcinile sunt distribuite în funcție de tipul de muncă. Profesorul-manager coordonează întreaga activitate a grupului de elevi, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale și cele comune, evitând duplicitatea ori risipa și contribuind la consolidarea solidarității grupului;

☑ **Îndrumarea.** Profesorul este principalul mentor al elevilor în procesul de învățare. Pentru aceasta, profesorul trebuie să-și cunoască bine elevii și să-i ghideze în funcție de problemele individuale ale acestora. Tipul de îndrumare pe care îl primește un elev, modelează comportamentele care ajută sau împiedică integrarea acestuia în activitatea de învățare. Îndrumarea elevilor prin intervenții punctuale adaptate situațiilor apărute, prin sfaturi și recomandări, urmăresc sprijinirea comportamentelor și reacțiilor elevilor;

☑ **Motivarea.** Unul din principalele roluri ale profesorului în calitate de manager al grupului de elevi este motivarea elevilor pentru învățare, încât aceasta să nu fie doar o obligație, ci o dorință care vine din interiorul fiecăruia. Motivarea activității elevilor prin forme pozitive și negative, utilizarea laudelor verbale și reacțiilor nonverbale vor sprijini consolidarea comportamentelor pozitive; orientarea valorică cu caracter umanist, vor încuraja manifestarea solidarității cu unele momente emoționale ale grupei;

☑ **Consilierea.** Consilierea elevilor are loc pe mai multe dimensiuni în afara celei care privește învățarea. Consilierea este o relație specială care se crează între profesor și elev cu scopul de a sprijini elevul. Prin urmare, profesorul este pregătit să ofere consiliere în domenii ca orientarea în carieră și cunoașterea personală și a grupului, înțelegerea valorilor și a comportamentelor etc.

Scopul consilierii constă în:

- sprijinirea în dezvoltarea individualității elevilor;
- stimularea procesului de autocunoaștere, sprijinirea procesului de formare a identității elevilor;
- dezvoltarea imagini de sine pozitive și acceptării de sine;
- dezvoltarea abilităților sociale, de interacțiune cu ceilalți;
- formarea abilităților de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;
- sprijinirea în formularea de scopuri specifice și măsurabile care pot fi observate din punct de vedere comportamental;

☑ **Controlul.** Controlul este necesar în orice activitate și indiferent de vârsta sau experiența celor controlați. Profesorul controlează dacă sunt îndeplinite sarcinile educaționale, nivelul de performanță la care sunt atinse obiectivele stabilite etc. Scopul controlului este de a reglementa o activitate în timpul desfășurării ei.

Controlul are mai multe funcții care acționează ca un tofântreg, și nu pot fi tratate separat:

- funcția de supraveghere;
- funcția de conexiune inversă;
- funcția de prevenire a eventualelor situații decriză;
- funcția de corecție și perfecționare.

Controlul va avea eficiență maximă dacă se bazează pe o îndrumare sistematică, activă și temeinică în care este promovată experiența pozitivă, estimată implicarea și inițiativa;

☑ **Evaluarea.** Evaluarea se realizează după parcurgerea unor etape mai mici sau mai mari și cu ajutorul unor instrumente specifice. Evaluarea se desfășoară în trei etape distincte: măsurarea, analiza rezultatelor și măsuri de remediere. Instrumentele de evaluare se construiesc

în funcție de obiectivele urmărite. Dacă instrumentele de evaluare au fost întocmite și aplicate corect, se vor obține informații clare, bazate pe concepții științifice, care vor ajuta la luarea deciziilor cele mai potrivite privind dezvoltarea grupului. Evaluarea este măsura în care scopurile și obiectivele propuse într-o etapă managerială au fost atinse prin utilizarea instrumentelor de evaluare sumativă, prin prelucrarea statistică a datelor obținute și prin elaborarea unei sinteze privitoare la aprecierile finale. Judecățile valorice oferite vor constitui o bază solidă pentru procesul de caracterizare a elevilor. Evaluarea de această natură este atât de tip *cantitativ*, cât și *calitativ* și reprezintă o bază psihologică și managerială foarte eficientă pentru optimizarea proceselor de interacțiune în grupa de elevi. [4, p. 46-49]

Rolurile manageriale ale profesorului se referă la sarcinile și îndatoririle acestora în vederea atingerii obiectivelor legate de formarea și dezvoltarea multidimensională și armonioasă a elevilor.

E. Stan [6] făcând o analiză profundă determină mai multe categorii ale *rolurilor manageriale ale profesorului* în desfășurarea activităților educative în cadrul grupului de elevi:

- Receptor al diferitelor mesaje;
- Emițător de mesaje variate;
- Participant în activități specifice instructiv-educative;
- Organizator, realizator, responsabil al unor acțiuni;
- Proiectant de planuri, acțiuni, strategii, programe;
- Inițiator de idei, ipoteze, metode, relații;
- Mediator de situații, conflicte, cazuri;
- Transmițător de idei, soluții, conținuturi, împreună cu acțiunile de înțelegere a lor;
- Factor de decizie în alegerea resurselor, conținuturilor, strategiilor, obiectivelor;
- Model de comportament;
- Purtător de valori;
- Sursă de informare;
- Apărător, protector;
- Consilier, îndrumător, călăuză etc. [6, p. 69]

Toate aceste roluri manageriale ale profesorilor cer implicarea în întregime a personalității lor, formarea continuă, deschiderea spre nou.

Atribuirea rolurilor manageriale se bazează pe capacitățile dovedite și pe *competențele* dobândite, iar îndeplinirea lor depinde de afirmarea și perfecționarea competențelor, evidențiindu-se o strânsă relație între obiective, capacități, competențe, realizări, succes, eficiență, calitate. Raportat la aceste criterii, elevii au o serie de așteptări față profesorul-manager. Dacă elevii primesc sarcini, atribuții, atunci sunt necesare și alte roluri ale profesorului, precum: stimularea, încurajarea, consilierea, ghidarea etc.

Potrivit unor specialiști ca: A. Afanas [1], R. Iucu [3], L. Saranciuc-Gordea [5], E. Stan [6], una dintre competențele de bază ale profesorului este ***competența managerială***.

La grupul de elevi din colegiu, profesorul nu realizează numai predar-învățare-evaluare, dar și relaționează cu elevii, influențându-le comportamentul de învățare, ghidând orientarea și dezvoltarea generală.

*Competențe manageriale* necesare profesorului. [6, p. 51]:

☑ *Competența de comunicare* – este necesară managerului grupei; fără ea, profesorul nu poate relaționa cu elevii, iar activitatea de învățare este viciată. Competența de comunicare se manifestă în:

- capacitatea de a selecta mijloacele de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial;
- capacitatea de a adapta mijloacele de comunicare la situații variate;
- capacitatea de a soluționa situații conflictuale în urma investigării prin mediere și negociere, în vederea asigurării unui climat de încredere și responsabilitate în instituția de învățământ.

Un profesor-manager eficient are nevoie de competențe psihosociale care se demonstrează printr-o serie de acțiuni ca:

- valorizarea calităților individuale și de grup ale elevilor în scopul, realizării unor relații deschise, nestresante în cadrul instituției;
- adaptarea unui comportament adecvat în raporturile cu elevii ca să-i motiveze să acționeze pentru realizarea obiectivelor instituției.

Managementul actual, la orice nivel, necesită *competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale*, care nu sunt doar cunoștințe de operare a calculatorului ci și o serie de alte competențe, referitoare la:

- sinteza informațiilor pentru crearea unei baze de date utile actului managerial;
- valorificarea informațiilor din baza de date în vederea luării deciziilor în concordanță cu realitățile specifice mediului educațional;
- utilizarea tehnicilor și tehnologiilor informaționale pentru eficientizarea activității și asigurarea calității acesteia.

Întru-cât profesorul-manager conduce grupul de elevi pentru a obține rezultate, el are nevoie de *competențe de conducere și coordonare*, pe care le demonstrează prin:

- proiectarea activităților pe termen scurt, mediu și lung pentru asigurarea coerenței activităților grupului de elevi;
- organizarea tuturor activităților desfășurate cu elevii în vederea realizării obiectivelor grupului;
- coordonarea grupului de elevi pentru obținerea rezultatelor scontate;
- gestionarea actului decizional prin asumarea răspunderii pentru obținerea de rezultate.

Activitatea profesorului-manager la nivelul grupei presupune *competențe de evaluare* concretizate în:

- stabilirea obiectivelor și criteriilor de evaluare cu respectarea principiilor managementului calității;
- utilizarea tehnicilor și instrumentelor de evaluare specific educației;
- valorificarea rezultatelor evaluărilor în ameliorarea relațiilor cu elevii din grupă.

Profesorul-manager al grupului de elevi obține rezultate prin elevii săi, dar trebuie să fie mereu responsabil pentru aceste rezultate.

Ca manager de grupă, profesorul ia o serie de decizii, dar, de fiecare dată, trebuie să analizeze atent unde duc aceste decizii, la ce rezultate și cu ce efecte.

Managementul grupei și al lecției trebuie proiectat și desfășurat astfel încât să genereze un climat de încredere care să determine în rândul elevilor rezolvarea eficientă a problemelor în urma investigației temeinice a dezbaterilor autentice și a găsirii răspunsului adecvat.



Consecutiv cu obișnuirea elevilor de a lucra în acest mod, aceștia vor dobândi deprinderi valoroase de învățare eficientă și autentică. Eficiența învățării este dată de capacitatea elevului de a memoriza situații diverse, de a face față oricăror solicitări, de valoarea și utilitatea cunoștințelor și abilităților de memorare păstrare și reproducere posedate la un moment dat.

*Concluzii:* Pentru a fi un profesor-manager eficient orice cadrul didactic trebuie să aibă o concepție largă asupra educației și instruirii, abordării interdisciplinare, o înțelegere clară a funcției și rolurilor manageriale derivate, a punerilor în aplicare pentru variatele situații educaționale.

Profesorul-manager poate deveni astfel profesionist în educație, conducerea ei fiind o atribuție intrinsecă, o condiție fundamentală. Astfel se diferențiază de alte domenii unde profesiunea de manager este complementară pentru un specialist.

### **Bibliografie**

1. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău: IȘE (Tipografia „Cavaioli”), 2015, 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3
2. BURSUC, B.; POPESCU, A. *Managementul clasei: ghid pentru profesori și învățători*. Buzău: Editura Alpha MDN, 2007. 119 p. ISBN 978-973-7871-94-7
3. IUCU, R. *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom, 2000. 200 p. ISBN 973-683-400-X
4. JOIȚA, E. *Management educațional, Profesorul manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura. Polirom, 2000. 230 p. ISBN: 973-683-597-9
5. SARANCIUC-GORDEA, L. *Managementul clasei de elevi*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 182 p. ISBN 978-9975-46-701-8
6. STAN, E. *Managementul clasei*. București: Editura Institutului European, 2009. 270 p. ISBN 978-973-611-606-3

### **Surse Web:**

7. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Ed. Polirom, Iași, 2005. Disponibil: [https://www.academia.edu/9095395/ROMIȚĂ\\_IUCU](https://www.academia.edu/9095395/ROMIȚĂ_IUCU) (vizitat 03.09.2023)

**CONDIȚII MANAGERIALE DE DEZVOLTARE A INSTITUȚIILOR DE  
ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR  
MANAGERIAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Natalia MIHĂILESCU**, dr. în științe ale educației  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul  
Cahul State University „Bogdan Petriceicu Hasdeu”

ORCID: [0000-0002-3587-9110](https://orcid.org/0000-0002-3587-9110)  
[mihailescu.natalia01@gmail.com](mailto:mihailescu.natalia01@gmail.com)

CZU: 373.2.07      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p346-351

**Abstract**

Educational management is a special activity in which its activities, through planning, organization, management and control, ensure the organization of joint activities: children, teachers, parents, service personnel and emphasis on achieving educational goals and institutional development goals. Management should essentially focus on the individual (child, teacher, director of the educational institution). To date, in the theory of educational management, this statement is fundamental. Each administrative act should be impregnated with pedagogical promptness. Recognizing the importance of the expediency of management acts, we believe that every act has the character of interaction. The most optimal way of management, with the help of which the successful interaction of subjects and the formation of conditions for effective management of a preschool educational institution, in our opinion, is the method of management of the institutional program. That method indicates the importance of coordination activities and the creation of optimal conditions for the efficient management of pre-primary education institutions. Moreover, the method of management of the institutional program in modern conditions is the training of pedagogical management.

**Keywords:** effective management, pedagogical condition, efficient management, etc.

Procesele socio-economice care au loc în societatea noastră și direct legate de educația preșcolară fac presiuni pentru o regândire și îmbunătățire a modalităților de gestionare a educației preșcolare. Acest lucru se datorează creării condițiilor pedagogico-organizatorice necesare care contribuie la eficacitatea organizațională, economică și pedagogică a managementului preșcolar și permit, pe de o parte, construirea unui mecanism organizațional și economic modern de educație preșcolară și, pe de altă parte, îmbunătățirea procesului pedagogic, rezolvarea nu numai a problemelor de educație, ci și a protecției și consolidării sănătății și dezvoltării copiilor.

Experiența internă și mondială în funcționarea sistemului de învățământ preșcolar confirmă în mod clar necesitatea și importanța mecanismului organizațional și economic în acest domeniu. Forța motrice din spatele dezvoltării educației preșcolare, cadrele manageriale din Franța consideră un mecanism economic organizat rațional care corespunde nivelului țărilor civilizate dezvoltate. În absența unei astfel de conformări, mecanismul restrânge și împiedică dezvoltarea sistemului de învățământ preșcolar. Restructurarea acestui mecanism ar trebui să se realizeze ținând seama de condițiile socio-economice specifice din învățământul preșcolar.

Carabet N. propune un set de măsuri pentru dezvoltarea educației preșcolare care ar trebui să fie puse în aplicare în două domenii principale [1, p.19]:

- asigurarea disponibilității învățământului preșcolar;
- asigurarea calității sale.

Este necesar:

- Elaborarea de programe regionale de evaluare a calității învățământului preșcolar.

- Dezvoltarea diversității speciilor instituțiilor preșcolare, ținând cont de contingentul de copii și de nevoile părinților acestora, precum și de serviciile educaționale suplimentare pe baza instituțiilor preșcolare.

- Asigurarea tranziției către noi condiții de remunerare, stabilirea dimensiunii salariilor oficiale (ratelor) salariilor pentru instituțiile de învățământ, subiecții subordonați și organismele locale de autogovernare pe baza dimensiunii minimului de subzistență din regiune și a propriilor capacități financiare.

Managementul sistemului de învățământ preșcolar este înțeles ca un tip special de activitate intenționată, al cărei scop principal este de a efectua o orientare de serviciu în raport cu sistemul controlat. Scopul principal al managementului este de a oferi oportunități de supraviețuire și dezvoltare a sistemului [ibidem, p.51].

Managementul calității procesului educațional este subiectul principal al activităților de management la toate nivelurile sistemului de învățământ [3, p.105].

La începutul anilor nouăzeci, au avut loc pozițiile cheie ale reînnoirii grădiniței - protecția și consolidarea sănătății copiilor (atât fizică, cât și mentală), umanizarea scopurilor și principiilor muncii educaționale cu copiii, emanciparea condițiilor de viață ale copiilor și a muncii profesorilor în grădiniță, asigurarea continuității între toate sferele dezvoltării sociale a copilului, o schimbare radicală a naturii formării personalului pedagogic, condițiile de îmbunătățire a educației preșcolare și restructurarea sistemului de management. Aceleași poziții continuă să se îmbunătățească în prezent. Sistemul de grădinițe și creșe, care este uniform în formă organizatorică, conținut și tehnologii aplicate, a fost înlocuit cu un sistem diferențiat de educație preșcolară menit să răspundă nevoilor diferitelor grupuri ale populației. Alături de grădinițele care oferă un set tradițional de servicii educaționale și sociale, au apărut instituții preșcolare care oferă un set extins de servicii moderne.

Învățământul preșcolar are drept scop principal pregătirea multilaterală a copilului pentru viață, în vederea integrării în activitatea școlară, dezvoltarea capacităților creative prin valorificarea potențialului psihofiziologic și intelectual al acestuia.

Educația copiilor până la vârsta de 3 ani se realizează, de regulă, în familie care, în acest caz, beneficiază de sprijinul statului conform legislației în vigoare.

La solicitarea părinților, prin decizia și cu concursul autorităților administrației publice locale sau al patronilor (în cazul instituțiilor private), pot fi organizate instituții preșcolare și pentru copiii de până la 3 ani (creșe).

Statul garantează susținerea materială și financiară a educației copiilor în creșele și grădinițele de stat.

Învățământul preșcolar de la vârsta de 3 ani la 6 (7) ani este organizat în instituții preșcolare de diverse tipuri și forme de proprietate sau în grădiniță-școală primară, cu diferite programe de activitate, în funcție de gradul de dezvoltare a copilului și de opțiunile părinților.

Pregătirea copiilor pentru școală este obligatorie de la vârsta de 5 ani și se realizează în grupe pregătitoare, în grădiniță sau școală ori, la solicitarea părinților, în familie. Statul asigură condițiile materiale și financiare necesare bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ în grupele pregătitoare în funcție de condițiile locale, acestea pot fi organizate și în cadrul școlii primare.

Autoritățile administrației publice locale sunt obligate să păstreze sistemul de instituții preșcolare existente și, în caz de necesitate, să deschidă altele noi, asigurându-le material și financiar, conform necesităților sociale ale populației.

Statul garantează îngrijirea și educarea copiilor de vîrstă antepreșcolară și preșcolară cu handicap fizic și mental, precum și a copiilor orfani [10].

Sistemul de management a instituțiilor preșcolare ar trebui considerat ca un microsistem - un element al sistemului macro. Un macro-sistem care intră și formează spațiul educațional în care funcționează sistemul nu este singurul. Este un subsistem de management, iar grădinița este un subsistem gestionat. Subsistemul de control a influențat întotdeauna și continuă să influențeze activitatea grădinițelor indirect (de la distanță) sau direct (când influența este reciprocă, adică ceva afectează activitățile instituției noastre, dar ea însăși experimentează influența instituțiilor preșcolare). A treia poziție a abordării sistematice este aceea că sistemul ca un fel de comunitate nu apare de la zero. Există motive și circumstanțe obiective care își pregătesc apariția (crearea unui sistem artificial). Cu alte cuvinte, pentru apariția sistemului, trebuie să existe motive care să îi ofere integritate, să-i determine proprietățile, funcționarea, dezvoltarea. Prin crearea unui sistem, stabilim anumite proprietăți și oportunități potențiale în el. Sistemul poate funcționa numai în cadrul acestor restricții și poate îndeplini doar acele funcții care sunt încorporate în el în timpul proiectării. Aceasta nu înseamnă că sistemul este neschimbat.

Pentru dezvoltarea sistemelor educaționale, este recomandabil să se pună în aplicare principiul evoluției reglementate, în conformitate cu care schimbările puternice ale sistemelor educaționale sunt inacceptabile, deoarece acestea pot dăuna atât psihicului subiecților educaționali, cât și rezultatelor acestuia. Pe de o parte, sistemul este în continuă dezvoltare, pe de altă parte, această dezvoltare pentru un sistem cu anumite proprietăți nu este pentru totdeauna și este limitată de proprietățile și funcționalitatea sa. Aceste două dispoziții interrelaționate sunt la baza celei de-a patra și a cincea dispoziții a abordării sistemului. A șasea prevedere se referă la „utilitatea” necesară a sistemelor educaționale pentru participanții la educație. Evaluând funcțiile indicate ale acestui sistem, putem deja să le apreciem utilitatea. Atunci când proiectăm procesul de management către procesul de dezvoltare, includem elemente, mecanisme și funcții care asigură eficacitatea și, în același timp, umanitatea în raport cu elevii și angajații. Factorii externi și interni nu ar trebui să aibă un efect dăunător asupra psihicului lor, să limiteze dezvoltarea forțelor lor esențiale și manifestarea independenței. Factorii externi sunt împărțiți în factori de (la distanță) și impact direct. Factorii impactului indirect nu depind de situația internă a instituției preșcolare. Acestea sunt: demografice, politice, juridice, socio-culturale, economice, sectoriale (educaționale și pedagogice). Factorii de impact direct care afectează activitățile instituției și care se confruntă cu influența instituției preșcolare sunt subiectele ordinii sociale: familie, școală, stat, fondator, public, alte instituții de învățământ, instituții culturale, și sprijin pentru resurse (contingent pentru copii, piața forței de muncă pedagogice, sprijin financiar și material și tehnic, asistență informațională). În conformitate cu a șaptea poziție a abordării sistematice, fiecare componentă a gestionării efective a instituțiilor preșcolare într-o economie de piață ar trebui să fie rezultatul unei prognoze bazate pe continuarea inductivă a experienței anterioare, a propriei persoane sau a alteia. Această prevedere este importantă prin faptul că exclude cruzimea în management și improvizarea experimentală. Conținutul său ar trebui să fie flexibil, să îndeplinească condițiile în schimbare, să țină seama de dinamica procesului educațional [5, p.9].

Din punctul de vedere al abordării qualimetrice, este recomandabil să se evalueze fiecare funcție a managementului preșcolar în ceea ce privește calitatea condițiilor create și volumul resurselor cheltuite, calitatea rezultatelor obținute. Abordarea qualimetrică implică analiza problemei pe baza calificării și studiază metodologia și problemele evaluărilor cuprinzătoare

ale calității oricăror obiecte. Cercetătorii acestei metode sunt astfel de oameni de știință și practici ai activității manageriale precum etc.[4, p.11].

Integrarea abordării de sistem și a abordării qualimetrice în evaluarea eficacității managementului unei instituții de învățământ preșcolar oferă o oportunitate pentru o evaluare mai amplă a obiectului studiat, deoarece abordarea qualimetrică completează în mod logic abordarea de sistem, oferind informații despre parametrii de obiect, despre dinamica modificărilor cantitative și calitative în caracteristicile sale integrale prin indicatori concreți, care este o componentă importantă a oricărui obiect.

Pe deplin de acord cu această interpretare, combinăm rezultatele relevate din fundamentele teoretice ale managementului sistemului de învățământ în primul paragraf și interpretăm componentele managementului eficient al instituțiilor de învățământ preșcolar în condițiile socio-economice moderne într-un mod nou: pentru managementul eficient al instituțiilor de învățământ preșcolar, este important să vedem în mod constant cum strategia de marketing educațional este dinamică și flexibilă, ținând cont de oportunitățile nou apărute și de dinamica inductivă a procesului pedagogic [9, p.14].

Din punct de vedere organizatoric, toate cele de mai sus pot fi realizate numai printr-o combinație de forme de management. Managementul este realizat de manageri funcționali (adjuncți pentru departamente). Acest lucru se datorează funcțiilor educaționale largi ale instituțiilor preșcolare. Introducerea unor posturi suplimentare necesită o revizuire a responsabilităților funcționale ale șefilor de stat.

Mai mult decât atât, în procesul educațional al instituțiilor preșcolare de tip inovator, se creează condiții pentru ca părinții să poată alege conținutul, formele și metodele de predare în funcție de abilitățile copiilor lor. Programele variabile sunt utilizate pentru a lua în considerare nu numai nevoile individului, ci și caracteristicile naționale, economice, sociale. Acest lucru determină în mare măsură faptul că instituțiile preșcolare funcționează într-un mod inovator, ceea ce afectează în mod semnificativ structura organizațională a managementului, funcțiile și mecanismele sale. Rezultă că una dintre caracteristicile gestionării eficiente a instituțiilor preșcolare este corelarea cerințelor unei instituții inovatoare cu cerințele de reglementare și cu cele mai bune practici. Este imposibil să se determine standardul de inovare în sine, activitatea de inovare în raport cu un nou tip de preșcolari. Instituția de învățământ însuși acționează ca un „judecător”, ridicând „ștacheta” pe măsură ce obține rezultatele planificate. Și numai „atunci când inovarea devine larg răspândită în instituții de învățământ similare și devine într-o anumită măsură norma, ea dobândește statutul de standard de inovare și, prin urmare, începe să influențeze activitățile inovatoare ale tuturor instituțiilor preșcolare de acest tip” [7, p.118].

Mai mult decât atât, pe baza definiției obținute anterior a importanței eficienței manageriale și pedagogice simultane, vom lua în considerare în literatura studiată condițiile (instrumentele) pentru gestionarea eficientă a învățământului preșcolar, corelându-le fie cu procesul de management (condițiile organizaționale), fie cu condițiile pedagogice (pedagogice).

Astfel de condiții pedagogice precum:

1) Utilizarea tehnologiilor informaționale de către cadrele didactice în diagnosticarea pedagogică, o altă parte a practicii educaționale și a autoeducării profesorului, propusă de Bezrukova V.S., precum și dezvoltarea obligatorie a unui sistem de stimulare administrativă a procesului de mai sus ca o condiție organizatorică care oferă garanții de natură compensatorie pentru costurile forței de muncă. Pe baza informațiilor obținute prin intermediul tehnologiilor informaționale, profesorul formează scopul activității, alegând științific în mod rezonabil conținutul, metodele, mijloacele și tehnologiile de predare, educație și dezvoltare personală,

îmbunătățind astfel calitatea activității pedagogice și stimulând astfel procesul de dezvoltare și autodezvoltare a elevilor și a personalității sale.

2) Asigurarea creativă a continuității sub forma activității interdependente a tuturor participanților la procesul educațional, propusă de Ursachi I., abordarea continuității ca regularitate și principiu al educației permite asigurarea, în cazul soluționării problemei, a funcționării și dezvoltării eficiente a sistemului educațional studiat din poziția de dezvoltare și metoda de îmbunătățire a procesului educațional [6, p.80].

3) Stabilirea conexiunilor interdisciplinare propuse de Verboncu I., Șavga L., conexiuni interdisciplinare contribuie la dezvoltarea gândirii practice. Ei sunt principalii integratori ai obiectelor. La stabilirea legăturilor dintre științe, conexiunile interdisciplinare se reflectă în conținutul materialului educațional, al structurii, al metodelor de predare. Conexiunile interdisciplinare pot fi realizate la nivelul conceptelor și fenomenelor, atunci când există o utilizare paralelă și independentă a acelorași concepte în științe diferite. Integrarea interdisciplinară acționează ca un sistem didactic integral, ale cărui funcții nu pot fi îndeplinite la nivelul integrării intra-subiect. Integrarea se poate realiza ca: integrarea pedagogiei în alte discipline; integrarea altor cunoștințe în pedagogie; integrarea pedagogiei și psihologiei ca subiecte egale. Integrarea la nivelul conexiunilor interdisciplinare nu distruge programa școlară, producând o simplă transformare, o modernizare parțială a obiectului. În cadrul unui singur subiect, fără utilizarea conexiunilor interdisciplinare, este imposibil să se formeze o viziune holistică a subiectului. Cunoștințele generale pot fi obținute în cazul combinării cunoștințelor într-un anumit sistem care reflectă cunoștințele științifice moderne [8, p.25].

4) Orientarea personală a managementului procesului educațional.

5) Aplicarea pe scară largă a tehnologiilor inovatoare în procesul educațional, propusă de Vishnevskaya V.P. și Voitina N.I.. Crearea unei atmosfere de creștere științifică a cadrelor didactice, modul experimental de funcționare a instituției, care implică subordonarea structurii organizatorice a instituției la sarcinile experimentului științific și pedagogic, asistența managerială - toate acestea creează și implementează un astfel de complex de condiții organizatorice și pedagogice pentru activitățile echipei, în care gestionarea procesului pedagogic este eficientă [Apud 6, p.118].

Condiția de management este considerată activitățile de control și analitice ale managerilor și planificarea. Eficacitatea managementului depinde în mod direct de îmbogățirea metodelor de lucru managerial, de capacitatea de a aplica în fiecare situație acele metode și tehnici care vor asigura un succes real. Cel mai important mijloc de gestionare eficientă este planificarea activității instituțiilor preșcolare. Cunoștințele manageriale sunt rezultatul concret al activității analitice - monitorizarea programului de dezvoltare, adică programul de management al dezvoltării va fi viabil în măsura în care poate fi utilizat în mod corespunzător [2, p.67].

Astăzi nu există un singur domeniu de activitate care să nu acorde o atenție deosebită managementului. Există abordări diferite în definirea conceptului de „management” în diferite lucrări ale oamenilor de știință, în primul rând diferă în ceea ce privește obiectivele lor de activități de management și clarificarea funcțiilor manageriale.

În procesul educațional al instituțiilor preșcolare de tip inovator, se creează condiții pentru ca părinții să poată alege conținutul, formele și metodele de predare în funcție de abilitățile copiilor lor. Programele și programele variabile sunt utilizate pentru a lua în considerare nu numai nevoile individului, ci și caracteristicile naționale, economice, sociale. Acest lucru determină în mare măsură faptul că instituțiile preșcolare funcționează într-un mod inovator, ceea ce afectează în mod semnificativ structura organizațională a managementului, funcțiile și

mecanismele sale. Rezultă că una dintre caracteristicile gestionării eficiente a instituțiilor preșcolare este corelarea cerințelor unei instituții inovatoare cu cerințele de reglementare și cu cele mai bune practici. Este imposibil să se determine standardul de inovare în sine, activitatea de inovare în raport cu un nou tip de preșcolari.

#### Bibliografie

1. CARABET, N. *Repere teoretico-practice ale managementului instituției preșcolare*. Chișinău: Ed. Garomont Studio, 2014. 180 p. ISBN 978-9975-115-48-3.
2. IOSIFESCU, Ș. *Manual de management educațional*. București: PROGnosis, 2000. 165 p. ISBN: 973-99707-0-2.
3. MARCHIS, G. *ABC-ul managementului calității*. Galați: Ed. Universitară „Danubius”, 2021. 103 p. ISBN 978-606-533-552-3.
4. TEȘCU, M. *Două instrumente calimetrice utile și obligatorii din activitatea tuturor managerilor școlari*, În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, Numărul 4 (122) / 2020 / ISSN 1810-6455
5. TRUȚA, L. *Instrumente eficiente ale managerului de grădiniță*. În: Romanian Journal of Education Volum 2 p. 1 – 15.
6. URSACHI, I. *Management*. București: Ed. ASE, 2001. 301 p. ISBN 973-594-046-9.
7. VERBONCU, I. *Reproiectarea managerială a organizației*. București: Ed. Printech, 2013. 220 p.
8. VERBONCU, I., ȘAVGA, L. *Model integrat de eficientizare managerială a organizației*. În: Conferința "Creșterea economică în condițiile globalizării", ediția 13, Vol. I, Chișinău, Moldova, 11-12 octombrie 2018, p.22-26.
9. VEȘTEMEAN, L., VEȘTEMEAN, I. *Bazele merceologiei*. Sibiu, 2002. 152 p.
10. <https://mecc.gov.md/ro/content/educatie-prescolara>

**COMPETENȚA COREGRAFICĂ – EXPRESIE A EXCELENȚEI ARTISTICE A  
CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR  
CHOREOGRAPHIC COMPETENCE – EXPRESSION OF THE ARTISTIC  
EXCELLENCE OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS**

**Iulia POSTOLACHI**, asist. univ.,  
Universitatea de Stat „A Russo”, Bălți, Republica Moldova  
[ORCID:0000-0001-5286-778X](https://orcid.org/0000-0001-5286-778X)  
[iulia.postolachi@mail.ru](mailto:iulia.postolachi@mail.ru)

**CZU: 373.3:793      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p352-357**

**Abstract**

The article presents the importance of choreographic competence, being one of the most diverse and fascinating forms of human expression, and constantly evolving according to the cultural and historical context. Choreographic competence is not limited to a single form or style, but encompasses a wide range of genres, from traditional and folk dances to contemporary and experimental. Choreographic skill is a powerful way to communicate, express emotions, convey stories and connect people. Overall, the choreographic prowess is an amazing example of teacher creativity and human diversity, illustrating how culture and history can influence and be reflected in unique art forms. It is a form of expression that continues to inspire and unite people around the world.

**Keywords:** choreographic competence, dancers, rhythmic movements, communication, physical skills, artistic skills.

În arsenalul excelenței artistice *competența coregrafică/dansul* este un mijloc artistic de exprimare care implică mișcări ritmice ale corpului, de obicei, în concordanță cu muzica. Competența coregrafică poate avea diferite scopuri și funcții în societatea umană, în funcție de cultură și contextul în care se desfășoară. Iată câteva dintre principalele funcții: funcția religioasă, fiind folosită de-a lungul istoriei pentru a exprima adorația și devotamentul față de divinitate sau pentru a participa la ritualuri religioase și pentru a invoca sau a simboliza relația cu lumea spirituală. Funcția artistică: competența coregrafică este adesea considerată o formă de artă în sine. Dansatorii pot să-și folosească mișcărilor pentru a exprima emoții, povești sau concepte abstracte. Funcția de divertisment: competența coregrafică poate fi o formă de divertisment atât pentru cei care dansează, cât și pentru cei care privesc. Este adesea prezent în spectacole, concerte sau evenimente culturale și este o modalitate de a aduce bucurie și distracție publicului. Funcția socială: competența coregrafică poate juca un rol important în viața socială a unei comunități. De exemplu, dansurile tradiționale pot fi folosite pentru a marca ocazii speciale, cum ar fi nunți sau festivaluri, și pot contribui la consolidarea identității culturale. Funcția terapeutică: competența coregrafică poate avea beneficii fizice și psihologice. Este adesea folosit în terapie pentru a ajuta la recuperarea fizică sau pentru a îmbunătăți starea de spirit și starea de bine a persoanelor.

Coregrafia/Dansul este o formă diversificată de exprimare umană, care poate avea multiple scopuri și semnificații în funcție de contextul cultural și istoric. De-a lungul timpului, a evoluat și s-a dezvoltat într-o artă complexă și fascinantă, reflectând diversitatea umană și creativitatea în moduri variate.

Potrivit Dicționarului de termeni muzicali [3] în Grecia antică, competența coregrafică făcea parte din disciplinele fundamentale ale educației, considerat eficient pentru sădirea, menținerea și întărirea sentimentelor de solidaritate socială. În acest scop, se practicau dansuri războinice (pirice), pacifice (emelii), de cules al viilor (epilenice) etc.



**Competența coregrafică** a fost întotdeauna o formă de expresie importantă, atât din punct de vedere artistic, cât și social. Iată câteva puncte cheie în evoluția dansului în perioadele menționate:

Competența coregrafică în Roma antică, saltatio, dansul ritual roman, a avut funcții invocatoare și religioase. Cu toate acestea, odată cu decăderea Imperiului Roman, această tradiție a avut de suferit, iar dansurile au devenit mai puțin legate de ritualurile religioase și mai mult influențate de tendințele laice.

Competența coregrafică în Renaștere, a adus o dezvoltare semnificativă în acest domeniu. Pașii simpli au devenit mai complicați și au fost combinați în moduri noi și individuale. S-a dezvoltat conceptul de „suită,” care consta din patru părți fixe: allemanda, couranta, sarabanda și giga. Acest tip de dans a avut o influență semnificativă în dezvoltarea muzicii instrumentale și a jucat un rol important în muzica lui Johann Sebastian Bach.

Competența coregrafică în perioada clasică și romantism de la sfârșitul secolului al XVIII-lea a devenit extrem de popular prin vals, iar Viena a fost un centru important al acestui dans. De-a lungul secolului al XIX-lea, dansurile din întreaga lume, cum ar fi mazurca, polca, bolero, jota, fandango și ceardașul, au influențat și au evoluat în funcție de mediul social și de creația compozitorilor.

Dansurile de origine americană și dansurile moderne la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, dansurile de origine americană, cum ar fi tango, samba, habanera, charlestonul și foxtrotul, au devenit populare în întreaga lume. Aceste dansuri au fost puternic influențate de muzica de jazz și au avut un impact semnificativ asupra creației moderne și a culturii de dans.

În ansamblu, istoria dansului reflectă schimbările sociale, culturale și artistice de-a lungul timpului și arată cum dansul a evoluat într-o formă de exprimare artistică complexă și diversificată în toate părțile lumii.

**Dansurile tradiționale românești** sunt deosebit de bogate și variate, reflectând diversitatea culturală și regională a țării. Aceste dansuri sunt o parte importantă a patrimoniului cultural românesc și sunt transmise din generație în generație. Iată câteva exemple de dansuri tradiționale românești: hora este unul dintre cele mai cunoscute și răspândite dansuri românești. Se dansează de obicei în cerc, dansatorii ținându-se de mâini sau umeri. Hora poate avea variante regionale, cum ar fi Hora Unirii sau Hora Mare. Sârba este un alt dans popular românesc, care poate fi dansat în diferite forme, inclusiv în perechi sau în cerc. Acesta are mișcări energice și ritmice. Învârtita este un dans specific zonei Munteniei și se caracterizează prin mișcările rapide de învârtire. Dansatorii se rotesc în jurul propriilor axe în timp ce dansează. Călușul este un dans specific regiunii Munteniei și este asociat cu tradițiile rurale și folclorul românesc. Este cunoscut pentru mișcările viguroase și spectaculoase.

Acestea sunt doar câteva exemple, dar există multe alte dansuri tradiționale în România, fiecare cu caracteristicile și specificul său regional. Dansurile tradiționale au fost adesea folosite ca sursă de inspirație în creația muzicală românească. Compozitorii și muzicienii au prelucrat aceste melodii și ritmuri tradiționale în diferite moduri, inclusiv în aranjamente, rapsodii instrumentale sau în creații noi care îmbină elemente tradiționale cu elemente moderne. Acest amestec al tradiției cu inovația a contribuit la diversitatea și bogăția culturii muzicale românești [3].

În opinia lui Coman A. **competența coregrafică** a evoluat într-un mod semnificativ de-a lungul timpului și că are mai multe scopuri și funcții în societatea contemporană. În trecut, competența coregrafică avea deseori un rol puternic în transmiterea mesajelor, în special în contextele rituale și culturale. Acesta era o formă importantă de comunicare nonverbală și de exprimare artistică. Cu toate acestea, în zilele noastre, dansul s-a diversificat și a devenit mult mai mult decât o formă de comunicare sau transmitere a mesajelor. Iată câteva dintre *funcțiile dansului* în lumea contemporană: *expresie artistică*, dansul rămâne o formă puternică de expresie artistică. Dansatorii contemporani explorează diferite stiluri și tehnici pentru a transmite emoții și idei într-un mod creativ și artistic. *Competiții și performanțe*: dansul este o componentă importantă a competițiilor sportive, precum dansul sportiv sau gimnastica ritmică. De asemenea, este o formă de spectacol în concerte, teatre și emisiuni de televiziune. *Păstrarea tradițiilor*: în multe culturi, dansurile tradiționale sunt încă păstrate și transmise de la o generație la alta. Aceste dansuri au un rol important în păstrarea și promovarea culturii și tradițiilor locale. *Exercițiul fizic și sănătatea*: dansul este o modalitate excelentă de a face exercițiu fizic și de a menține sănătatea. Competența coregrafică s-a dezvoltat într-o artă și o activitate foarte diversificată în zilele noastre, cu multiple funcții și semnificații. De la transmiterea mesajelor și păstrarea tradițiilor până la distracție și expresie artistică, dansul rămâne o parte importantă a culturii și vieții contemporane. **Competența coregrafică** este arta de a-ți mișca tot corpul pe ritmurile unei melodii, precum și modul prin care putem să transmitem mesaje. Acum mult timp, competența coregrafică era folosită doar pentru a povesti ceva, pentru a transmite un mesaj cuiva sau pentru a comunica. În zilele noastre, competența coregrafică s-a schimbat. Este folosită pentru a menține o tradiție și pentru distracție [2].

Educația prin dans este cu adevărat benefică și oferă o gamă largă de beneficii, atât în dezvoltarea fizică, cât și în cea emoțională și socială pentru cadrele didactice și elevi, evidențiază Cucos C. [1]. Există câteva moduri în care dansul poate contribui la dezvoltarea abilităților și a caracterului:

Dezvoltarea abilităților psihomotorii: competența coregrafică implică mișcări precise și coordonate ale corpului, ceea ce ajută la dezvoltarea abilităților psihomotorii, cum ar fi echilibrul, agilitatea, forța și coordonarea. Dezvoltarea percepției: competența coregrafică necesită o atenție deosebită la detalii, cum ar fi ritmul, muzica și mișcările partenerului sau ale grupului. Dezvoltarea abilităților ritmice: competența coregrafică este strâns legată de ritm și muzică, ceea ce ajută la dezvoltarea abilităților ritmice și muzicale. Dezvoltarea abilităților kinestezice: kinestezia se referă la conștientizarea și controlul mișcărilor propriului corp. Competența coregrafică ajută la dezvoltarea și îmbunătățirea abilităților kinestezice. Dezvoltarea abilităților de sincronizare: în dansurile de grup, sincronizarea este esențială. Aceasta implică comunicarea și colaborarea cu ceilalți dansatori, dezvoltând abilități sociale și de echipă. Dezvoltarea aspectelor afective și artistice: dansul oferă o modalitate de a exprima emoții și de a comunica prin mișcări artistice și expresive. Acesta poate contribui la dezvoltarea creativității și a sensibilității artistice. Dezvoltarea caracterului: prin dans, se pot promova valori și calități pozitive precum disciplina, răbdarea, ambiția și capacitatea de a depune efort pentru a atinge obiectivele. Competența coregrafică a cadrelor didactice din învățământul primar poate ajuta la dezvoltarea responsabilității și a muncii în echipă. Dezvoltarea comportamentului prosocial: competența coregrafică într-un context de grup poate încuraja colaborarea și interacțiunea pozitivă cu ceilalți. Competența coregrafică a cadrelor didactice poate promova

empatia, încrederea și respectul față de ceilalți dansatori. Dezvoltarea creativității: competența coregrafică poate stimula creativitatea și imaginația prin intermediul gesturilor și mișcărilor propriului corp, oferind posibilitatea de a crea și de a interpreta în moduri unice.

În ansamblu, educația prin competența coregrafică nu numai că dezvoltă aptitudini fizice și artistice, ci și ajută la formarea unui individ echilibrat și sănătos din punct de vedere mental și emoțional. Competența coregrafică oferă o modalitate captivantă de a explora lumea mișcării și a expresiei umane [1, p.118].

Un rol deosebit în dezvoltarea competenței coregrafice a cadrelor didactice îl are Talpă S.[7], unde afirmă că evoluția artei dansului sunt subiecte fascinante și reflectă complexitatea și diversitatea acestei forme de exprimare artistică. Iată câteva aspecte cheie legate de competența coregrafică și evoluția sa: competența coregrafică este procesul prin care cadrele didactice învață să conștientizeze, să ordoneze și să producă mișcări ale corpului într-un mod artistic și expresiv. Aceasta implică învățarea tehnicilor de dans, dezvoltarea abilităților de coordonare, ritm și expresie, precum și înțelegerea conceptelor de coregrafie. Competența coregrafică este o formă de artă care implică mișcări plastice, gesturi și pași coordonați în ritmul unei anumite melodii sau muzici. Competența coregrafică a cadrelor didactice din învățământul primar exprimă o gamă largă de emoții, idei și poate transmite mesaje complexe prin mișcări și expresie corporală.

Evoluția competenței coregrafice este un proces istoric-cultural lung, care a început cu dansurile primitive ale omului primitiv, care imitau mișcărilor legate de procesele de muncă sau de ritualuri religioase. De-a lungul timpului, dansul s-a dezvoltat în forme tot mai complexe și sofisticate, reflectând schimbările sociale, culturale și tehnologice. Coregrafia este disciplina responsabilă pentru organizarea și structurarea mișcărilor de dans. Coregrafia implică crearea secvențelor de mișcări, a conceptelor și a povestirilor din spatele dansului. Coregrafia poate fi văzută ca „scrierea” sau „notarea” dansului, unde mișcărilor sunt organizate și predate dansatorilor, în cazul nostru elevilor. Competența coregrafică a fost transmisă de-a lungul timpului prin experiență, tradiție orală și practică. Comunitățile omenești au păstrat și dezvoltat dansurile lor tradiționale, iar acestea au devenit o parte importantă a identității culturale. Competența coregrafică implică disciplină și răbdare. Dansatorii trebuie să lucreze asiduu pentru a atinge perfecțiunea în mișcări și să fie capabili să interpreteze cu precizie conceptele coregrafice.

Competența coregrafică nu numai că oferă o modalitate de expresie artistică și de divertisment, dar și contribuie la dezvoltarea fizică, emoțională și intelectuală a individului, reflectând bogăția și diversitatea experienței umane [7, p.33].

*Competența coregrafică are cu siguranță un impact semnificativ asupra dezvoltării individuale și a societății în ansamblu.* Integrarea acestei educații în programele de învățământ general aduce o serie de beneficii importante: abilități inovatoare, prin educația coregrafică, subiecții învață să gândească în mod creativ și să dezvolte abilități inovatoare. Competența coregrafică încurajează gândirea dinamică, adaptabilitatea și explorarea noilor moduri de exprimare. Participarea în domenii creative diverse: cunoștințele și abilitățile dobândite prin educația coregrafică permit indivizilor să participe în diverse domenii ale activității creative, inclusiv dansul profesional, teatrul, cinematografia, coregrafia pentru evenimente speciale și multe altele. Valorile diversității culturale, dansul tradițional și contemporan reflectă diversitatea culturală a lumii. Competența coregrafică ajută la promovarea și înțelegerea valorilor și tradițiilor culturale diferite. Cultivarea gustului artistic, prin expunerea la diverse forme de dans și

exprimare artistică, competența coregrafică ajută la cultivarea gustului artistic și la dezvoltarea aprecierii pentru artele spectacolului. Reechilibrare critică, educația coregrafică oferă subiecților abilitatea de a evalua și analiza în mod critic atât propriile performanțe, cât și producțiile artistice ale altora. Acest lucru contribuie la dezvoltarea unei atitudini critice și la înțelegerea calităților și limitelor dansului și ale artei în general. Modelarea atitudinilor culturale, prin intermediul competenței coregrafice, indivizii pot dezvolta atitudini culturale pozitive și apreciere pentru diversitatea culturală. Acest lucru poate contribui la promovarea toleranței și a respectului față de diferite grupuri culturale. Coregrafia este o formă de exprimare care evoluează în timp, reflectând schimbările în societate și cultură. Competența coregrafică ajută indivizii să anticipeze și să înțeleagă aceste schimbări și să se adapteze în consecință.

**Competența coregrafică** a cadrelor didactice din învățământul primar nu numai că dezvoltă abilități fizice și artistice, ci și contribuie la dezvoltarea unei gândiri critice, a sensibilității culturale și a atitudinilor pozitive. Aceasta are un rol important în formarea elevilor ca membri responsabili ai societății și în promovarea diversității culturale și artistice [7, p.34].

În acest context, Talpă S. demonstrează că „dansul, alături de muzică și sport, reprezintă astăzi unul dintre elementele culturii tradiționale, indicând atașamentul pe care românii basarabeni îl au față de propria lor tradiție culturală. Fiind o totalitate de mișcări plastice, de gesturi și de pași, care se execută succesiv în ritmul unei muzici anumite, exteriorizându-i conținutul emoțional, dansul poate fi o manifestare artistică (dansul popular; profesionist) sau o formă de distracție în societate. Evoluția artei dansului reprezintă un îndelungat proces istoric-cultural, de la dansurile vechi ale omului primitiv, care erau niște imitații ale mișcărilor caracteristice unor procese de muncă, până la formele complexe ale artei coregrafice contemporane” [7, p.34].

**Competența coregrafică a cadrelor didactice reprezintă exprimarea emoțiilor**, o comunicare, dezvoltare fizică și mentală ce sunt câteva dintre numeroasele beneficii ale dansului. Competența coregrafică este o formă unică și universală de exprimare umană, care aduce multe aspecte pozitive în viața noastră. Exprimarea emoțiilor prin dans oferă o modalitate eficientă de a elibera și de a exprima emoții. Prin mișcare și expresie corporală, dansatorii pot transmite bucurie, tristețe, iubire sau oricare altă emoție pe care o simt în acel moment. Competența coregrafică facilitează comunicarea, indiferent de limbă sau cultură. Dansul social, cum ar fi dansurile de societate sau dansurile de grup, promovează interacțiunea și dezvoltarea relațiilor sociale. Competența coregrafică este o formă excelentă de exercițiu fizic, care contribuie la întărirea musculaturii, dezvoltarea flexibilității și îmbunătățirea coordonării motorii.

Pentru elevi, **competența coregrafică** are beneficii suplimentare, cum ar fi dezvoltarea fizică adecvată pentru vârsta lor, dezvoltarea abilităților de socializare și învățarea disciplinei și a structurii prin lecții de dans.

**Competența coregrafică** este utilizată ca un mijloc de gestionare a emoțiilor și de îmbunătățire a stării de bine emoțională. De asemenea, mișcarea prin dans poate stimula gândirea creativă și poate contribui la dezvoltarea cognitivă.

Competența coregrafică este folosită în mod tradițional ca mijloc de transmitere a poveștilor și de vindecare a corpului și a minții. Dansurile rituale și terapeutice au fost practicate în diferite culturi de-a lungul istoriei pentru a trata diverse afecțiuni.

În ansamblu, competența coregrafică este o formă complexă și multifuncțională de exprimare care aduce numeroase beneficii pentru sănătatea fizică și mentală, precum și pentru

conexiunea socială și cultură. Este o modalitate frumoasă și accesibilă prin care oamenii își pot exprima și împărtăși experiențele și trăirile [4].

**Competența coregrafică** are numeroase beneficii în ceea ce privește exprimarea emoțiilor și starea de bine mentală. Competența coregrafică oferă un mediu sigur și non-verbal în care persoanele timide pot să se exprime și să se deschidă. Aceasta poate ajuta la dezvoltarea încrederii în sine și la depășirea anxietății sociale. Competența coregrafică poate fi folosită ca o formă de terapie pentru persoanele care se confruntă cu anxietatea sau depresia. Studiile au arătat că mișcarea și dansul pot sprijini procesele de învățare. Competența coregrafică promovează conștientizarea și conexiunea între corp și minte. Acest lucru poate ajuta la dezvoltarea unei perspective mai echilibrate asupra sănătății și bunăstării generale. Competența coregrafică nu este doar o formă de expresie artistică, ci și o modalitate eficientă de a promova sănătatea mentală și emoțională. Prin mișcare, expresie și conexiune cu ceilalți, dansul poate aduce beneficii semnificative pentru toți cei care îl practică [5].

Dansul moldovenesc are o semnificație profundă în cultura și tradiția poporului moldovenesc și este o modalitate de a exprima identitatea și istoria lor. Acesta reflectă caracteristicile unice ale poporului și valorile culturale, iar fiecare mișcare are o poveste de spus. Dansul nu este doar o formă de exprimare artistică, ci și o modalitate de a păstra și de a transmite tradițiile și valorile de la o generație la alta. Dansurile moldovenești sunt strâns legate de evenimente importante din viața comunității, cum ar fi sărbătorile, ritualurile de familie și activitățile agricole, realizate și în clasele primare prin activități extracurriculare. Prin intermediul dansului, aceste evenimente devin mai vii și mai semnificative, iar oamenii se conectează cu rădăcinile lor culturale.

De asemenea, costumul național este un element esențial al dansului moldovenesc. Acesta nu numai că adaugă frumusețe și culoare dansului, dar are și o semnificație culturală și istorică puternică. Motivele ornamentale și designul costumului reflectă tradițiile și valorile specifice ale comunității. Dansul moldovenesc este o formă puternică de exprimare culturală și artistică, care păstrează și transmite identitatea și tradițiile poporului moldovenesc [6].

În concluzie, **competența coregrafică** implică coordonarea motorie și gândirea ritmică, ceea ce poate ajuta la îmbunătățirea abilităților cognitive și de concentrare. Este o parte vitală a culturii și servește ca mijloc de conectare cu istoria, valorile și frumusețea moștenite de la generațiile anterioare.

### Bibliografie

1. CUCOȘ, C. *Educația estetică*. București: Polirom, 2014. 224 p. ISBN 9789734649785.
2. COMAN, A. *Dansează și iubeste*. Disponibil: <https://www.lotusdance.ro/nunta/exploreaza-lumea-prin-magia-dansului/danseaza-si-iubeste/> (vizitat 02.10.2023).
3. *Dicționar de termeni muzicali*. Academia Română, Institutul de Istoria Artei „G. Oprescu”, Editura Enciclopedică, 2010. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Dans> (vizitat 02.10.2023).
4. *Dansul, o descărcare prin ritm și mișcare a sentimentelor și trăirilor*. Ziua mondială a dansului. Disponibil: <https://tvr Moldova.md/timp-liber/dansul-o-descarcare-prin-ritm-si-miscare-a-sentimentelor-si-trairilor-ziua-mondiala-a-dansului/> (vizitat 02.10.2023).
5. *Dansul – o modalitate de exprimare*. Disponibil: <https://stefancelmarebm.wordpress.com/2021/04/28/dansul-o-modalitate-de-exprimare/>
6. *Dansul moldovenesc*. Disponibil: <https://www.moldovenii.md/md/section/62> (vizitat 03.10.2023).
7. TALPĂ, S. *Formarea valorilor artistice la studenți în procesul de instruire coregrafică*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2023. C.Z.U.: 378.015:793.3(043.3). Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2023/59077/svetlana\\_talpa\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2023/59077/svetlana_talpa_thesis.pdf), p.33 (vizitat 03.10.2023).

## IMPORTANȚA REGULILOR ȘI A RUTINEI ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI THE IMPORTANCE OF RULES AND ROUTINE IN CLASSROOM MANAGEMENT

Mihaela-Loredana TIMOFTE (PERJU), drd.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

[lory.perju@gmail.com](mailto:lory.perju@gmail.com)

CZU: 37.04:005 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p358-360

### Abstract

The classroom management is a very vital part in teachers' work with students in the classroom. Teacher as an efficient classroom manager needs to have skills to organize the setting where the educational process takes place but also skills to find the best paths to improve the educational process so that the students feel comfortable and prepared for the classes. An efficient teacher moreover needs establish positive classroom climate and working discipline. Also, teacher should be able to evaluate the progress of the students and self-evaluate his own work. Improving teacher quality through effective classroom organization and behavior management is an important step in improving outcomes in general and special education for all students.

**Key-words:** classroom management, educational process, rules and routine, strategies, education, effectiveness.

Potrivit specialiștilor din domeniul educației, managementul școlii și sălii de clasă urmărește încurajarea și stabilirea autocontrolului elevilor printr-un proces de promovare a performanței și comportamentului elevilor pozitive. Astfel, performanța academică, eficacitatea profesorului și comportamentul profesorilor și elevilor sunt direct legate de conceptul de management al școlii și al clasei. Profesorii sunt cheia calității și învățării la clasă. Managementul clasei se referă la marea varietate de abilități și tehnici pe care profesorii le folosesc pentru a menține elevii organizați, ordonați, concentrați, atenți, la sarcină și productivi din punct de vedere academic în timpul unei ore. Atunci când strategiile de management al clasei sunt executate eficient, profesorii minimizează comportamentele care împiedică învățarea atât pentru elevi individuali, cât și pentru grupuri de elevi, maximizând în același timp comportamentele care facilitează sau îmbunătățesc învățarea. Managementul clasei reprezintă strategiile profesorilor care creează și mențin un mediu ordonat de învățare, iar disciplina înseamnă răspunsurile profesorilor la comportamentul neadecvat al elevilor. Mediul de clasă nu oferă doar un context pentru învățare și include spațiul fizic, mobilierul, resursele și materialele, ci și atmosfera clasei, atitudinile și emoțiile participanților și dinamica socială a experienței de învățare.

Managementul clasei este un termen folosit de profesori pentru a descrie procesul prin care se asigură că lecțiile de la clasă se desfășoară fără probleme, în ciuda comportamentului perturbator al elevilor. Sălile de clasă sunt amenajate cu scopul de a comunica și nu pentru a dicta ideile profesorului asupra minții tinere. Profesorii trebuie să conștientizeze influența constantă a mai multor mijloace de comunicare din afara clasei asupra elevilor. Profesorul este liderul desemnat oficial și este acceptat de elevi ca atare. Profesorul este cel care trebuie să propulseze interacțiunea în așa fel încât nevoile variate ale elevului să fie satisfăcute.

Managementul clasei este strâns legat de problemele de motivație, disciplină și respect. Un profesor nu trebuie doar să motiveze elevii care au un nivel scăzut de interes, ci și să hrănească interesul elevilor deja motivați. Un profesor poate realiza acest lucru prin:

- Adoptarea unei atitudini pozitive față de elevi în locul uneia de a găsi greșeli.
- Oferirea de întăriri pozitive
- Realizarea activităților academice și non-academice într-o clasă relevante, semnificative și vesele
- Implicarea elevilor în discuții
- Răspunsul la întrebările și problemele elevilor într-o manieră încurajatoare.
- Respectarea personalității elevilor
- Identificarea și aprecierea punctele lor tari și a punctelor slabe
- Oferirea de sprijin al elevilor în dezvoltarea de atitudini corecte față de muncă.

Profesorii trebuie să se concentreze pe strategii de instruire eficiente pentru a preveni dificultățile academice și de comportament și, prin urmare, pentru a facilita rezultate sporite ale elevilor, în special în rândul elevilor săraci și minoritari, care tind să rămână în urmă colegilor lor mai înstăriți. Profesorii eficienți au rate mai mari de răspunsuri pozitive ale elevilor la instruirea lor [3, p.154-169]. Elevii care participă la sarcini nu pot fi implicați în același timp într-un comportament perturbator, în afara sarcinilor. Instruirea eficientă minimizează comportamentul perturbator prin rate mai mari de implicare.

Instruirea care este eficientă în încurajarea ratelor ridicate de implicare academică și a comportamentului la sarcină este caracterizată de câteva caracteristici cheie [1, p. 199-206]:

- Material didactic pe care elevii îl consideră relevant din punct de vedere educațional.
- O ordine planificată, secvențială, care este logic legată de dezvoltarea abilităților la nivelul de instruire a elevilor.
- Oportunități frecvente pentru elevi de a răspunde sarcinilor.
- Practică ghidată.
- Feedback imediat și corectarea erorilor.

Structurarea unei săli de clasă astfel încât să susțină un comportament pozitiv al elevilor necesită gândire și planificare [5]. Profesorii extrem de eficienți structurează mediul de clasă astfel încât să scadă probabilitatea unui comportament inadecvat al elevilor, să mărească interacțiunile dorite cu elevii și să îi pregătească pentru succes.

Structurarea eficientă a clasei necesită atenție la următoarele caracteristici:

- Crearea unui aranjament fizic care ușurează fluxul de trafic, minimizează distragerile și oferă profesorilor un bun acces la elevi pentru a răspunde la întrebările lor și a controla mai bine comportamentul.

- Utilizarea eficientă a timpului de clasă, inclusiv tranzițiile între diferite activități de clasă.
- Asigurarea faptului că natura și calitatea interacțiunilor elevilor sunt pozitive.
- Comunicarea clară a comportamentelor adecvate pentru anumite activități din clasă. De exemplu, se poate aștepta ca elevii să interacționeze între ei în timpul activităților de învățare prin cooperare, dar nu și în timpul muncii independente la locurile lor [5].

Utilizarea regulilor este o componentă puternică, preventivă a planurilor de organizare și management al clasei. Regulile stabilesc contextul comportamental al clasei prin specificarea ce comportamente sunt așteptate de la elevi, ce comportamente vor fi întărite și consecințele pentru comportamentul inadecvat (de exemplu, reînvățarea așteptărilor comportamentale). Dacă regulile sunt enunțate sau formulate pozitiv pentru a descrie comportamentul așteptat, mai degrabă decât ceea ce nu trebuie făcut, comportamentul problemă este mai ușor prevenit.

Educatorii au identificat linii directe importante pentru construirea regulilor de clasă:

- Regulile trebuie păstrate la minimum pentru a permite elevilor să le amintească.
- Regulile trebuie să conțină un limbaj simplu și adecvat nivelului de dezvoltare al elevilor și al clasei.

- Regulile trebuie formulate în mod pozitiv.
- Ar trebui elaborate reguli pentru diferite situații sau contexte, după cum este necesar (de exemplu, curs de educație fizică, excursii).

- Regulile ar trebui să fie în concordanță cu planul de comportament la nivelul școlii [4].

Pe lângă stabilirea regulilor, profesorii eficienți încorporează și rutine în eforturile lor de organizare a clasei. Rutinele pentru predarea temelor sau implicarea în activități în grupuri mici permit sălii de clasă să funcționeze eficient, cu mai puține întreruperi din partea elevilor, permițând astfel profesorului să se ocupe de alte aspecte ale predării.

Profesorii foarte eficienți predau reguli și rutine în mod sistematic – nu numai la început, ci și pe tot parcursul anului școlar. Aceștia subliniază aceste reguli și rutine în ocazii în care este posibil să apară încălcări

crescute (de exemplu, înainte de pauzele școlare) sau dacă este justificat de un comportament inadecvat. Acest tip de abordare educațională a comportamentului social neutralizează abordările reactive sau extreme ale managementului comportamentului care în cele din urmă sunt ineficiente [2].

Următorii pași pot fi utilizați pentru a dezvolta reguli și rutine pentru un elev:

1. Determinați cele mai importante reguli sau rutine. Majoritatea elevilor beneficiază de structură. Observați rutinele și activitățile zilnice ale elevului și acordați prioritate nevoilor individuale.

2. Dezvoltați reguli sau comportamentul dorit pentru un anumit cadru. Regulile și rutinele pot fi dezvoltate diferit în funcție de situații sau oameni. De exemplu, profesorii pot stabili reguli diferite pentru clasele lor. Regulile trebuie să fie concise și observabile. În plus, ar trebui să fie enunțate folosind literalmente cuvinte corecte și pozitive pentru a preveni confuzia.

3. Învață-i regulile în mod direct. Odată ce regulile sunt stabilite, învață-i pe elevi regulile în mod direct. Instruirea directă oferă o motiv, un argument pentru regula și oferă cunoștințe despre cum să utilizeze informația. Pentru a preda reguli și rutine, profesorii pot folosi strategii de modelare strategii narative sociale. De asemenea, adultul poate preda reguli folosind strategii comportamentale, inclusiv îndemnuri, modelare și ghidare directă.

4. Oferiți sprijin. Nu există o modalitate specifică de a oferi reguli sau rutine; cu toate acestea, suportul ar trebui să se bazeze pe vârsta, interesele și nevoile individuale ale elevului. Suporturi vizuale ale regulilor sau rutinelor sunt adesea foarte utile în ameliorarea înțelegerii elevilor în ceea ce privește activitățile sau secvențele.

5. Evaluați și generalizați regulile și rutinele. Monitorizarea progresului elevului este o parte importantă a instruirii. În plus, elevul ar trebui în cele din urmă să poată generaliza regulile și rutinele la diferite situații.

Profesorii extrem de eficienți sunt capabili să implementeze astfel de strategii în mod corespunzător pentru a gestiona comportamentul la nivel de clasă, comportamentul grupurilor țintă de elevi și comportamentul elevilor individuali, ca parte a unui plan cuprinzător de management al clasei. Ei înțeleg, de asemenea, că nicio strategie nu va fi eficientă pentru fiecare elev în orice moment și în toate contextele. Gestionarea eficientă a clasei necesită ca profesorii să fie adepți în utilizarea mai multor strategii și să fie pricepuți să recunoască când strategiile actuale sunt ineficiente și sunt necesare modificări. Practica cu feedback de la un supervisor sau un mentor este utilă în dezvoltarea acestor abilități.

Capacitatea profesorilor de a organiza sălile de clasă și de a gestiona comportamentul elevilor lor este esențială pentru rezultatele educaționale pozitive. Pregătirea cuprinzătoare a profesorilor și dezvoltarea profesională în organizarea eficientă a clasei și managementul comportamentului sunt, prin urmare, necesare pentru a îmbunătăți rezultatele pentru elevii în învățământul general și special.

### Bibliografie

1. CARNINE, D. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 199–206.
2. COLVIN, G., KAME'ENUI, E. J., & SUGAI, G., *Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. Education and Treatment of Children*, 16, 1993, p. 361
3. ESPIN, C. A., & YELL, M. L., *Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationships between teaching behaviors and ratings of effectiveness. Teacher Education and Special Education*, 1994, 17, p. 154–169.
4. MARTELLA, R. C., NELSON, J. R., & MARCHAND-MARTELLA, N. E., *Managing disruptive behaviors in the schools: A schoolwide, classroom, and individualized social learning approach*. Boston: Allyn and Bacon, 2003
5. PAINE, S. C., RADICCI, J., ROSELLINI, L.C., DEUTCHMAN, L. & DARCH, C.B., *Structuring your classroom for academic success. Champaign, IL: Research Press*, 1983.



# FACTORII DE RISC CE DUC LA CREȘTEREA VIOLENȚEI LA ADOLESCENȚI THE RISK FACTORS THAT LEAD TO THE INCREASE OF VIOLENCE IN ADOLESCENTS

**Elena VACARI, doctorandă**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
PhD students, "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

ORCID: 0009-0009-2266-4493

[elenavacari009@gmail.com](mailto:elenavacari009@gmail.com)

CZU: 373.064.3      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p361-364

## Abstract

In order to prevent the manifestation of violence among adolescents, but also to solve violent situations and their consequences, it is important to know the risk factors that cause violent behaviors and actions in adolescents. This is why, I think it is essential that the knowledge and analysis of the risk factors that lead to the increase of violence in adolescents can help to develop effective strategies to prevent the manifestations of violence in adolescents.

**Key-words:** violence, increase in violence, risk factors, adolescents.

Cu toate că fenomenul violenței în rândul adolescenților (15-18 ani), este atât de cunoscut, actualmente ne atrage atenția amploarea exprimării și creșterea drastică a acestui fenomen. Violența în rândul adolescenților (15-18 ani), este una dintre cele mai curente probleme ale societății noastre, iar preîntâmpinarea și reducerea ei se află în centrul eforturilor educaționale. Problemele și dezechilibrul emoțional, adaptarea nesatisfăcătoare la mediul educațional și social, insuccesul școlar și relațional, comunicarea redusă și insuficientă cu profesorii, colegii de clasă, părinții, rudele, sunt motive substanțiale pentru acțiunile violente ale adolescenților în mediul școlar, familial sau social.

Fenomenul violenței în rândul adolescenților (15-18 ani), perpetuă de mult timp în toate sistemele educaționale, dar cauzele, formele și intensitatea acestui fenomen au suportat schimbări esențiale, fiind determinat de circumstanțele și realitățile sociale, de predominarea practicilor educaționale existente.

*Violența* - ca noțiune provine din latinescul *violentis*, care se traduce prin constrângere fizică și mentală exercitată asupra altei persoane; este forța, puterea de dominație prin utilizarea forței împotriva altuia (Dicționarul limbii române, 2004).

*Violența* este un concept polisemantic, care după E. Debarbieux, reprezintă dezorganizarea brutală și continuă a sistemului personal, colectiv ori social; este pierderea integrității fizice, psihice și materiale și care conduc la agresiune, la folosirea forței în mod conștient/inconștient împotriva altuia/altora, după cum este posibil ca agresorul să nu fi urmărit producerea unui rău. [2, p. 8]

Potrivit mai unor cercetători ca: E. Albu [1], G. Ferrol [6], M. Jigău [7], A. Niculau [5], A. Liiceanu [7], A. Roșan [3], D. Sălăvăstru [4, 5] ș.a. - „*Violență*” este descrisă ca un *fenomen manifestat prin acte fizice, verbale, emoționale sau afective, care au ca scop controlul, abuzul sau instigarea la frică*. Opiniile exprimate de profesori, cercetători, părinți, manageri de instituții educaționale conduc spre ideea recunoașterii faptului că comportamentul violent în rândul adolescenților devine o problemă serioasă în școlile noastre, iar manifestarea acestui fenomen se resimte nu numai în plan fizic și psihologic, dar și în modul de gândire, în limbajul redat, în atitudinile exprimate, în trăsăturile de caracter.

Această părere este susținută de lucrările bine cunoscute ale lui G. Sorel, H. Arendt, C. Tilly care ne atrag atenția asupra unor aspecte privind *violența*:

- ✓ extinderea fenomenului și relativitatea violenței;
- ✓ modalitățile de abordare și evoluția violenței;
- ✓ uzajul și finalitățile violenței;
- ✓ caracteristicile fenomenului și factorii explicativi ai violenței;
- ✓ politicile duse pentru medierea și prevenirea fenomenului și eficacitatea lor. [5, p. 5]

Violența în rândul adolescenților este un fenomen larg răspândit în instituțiile de învățământ sub diverse forme. În cele mai multe cazuri, exprimările violente ale adolescenților sunt percepute ca atitudini și comportamente negative, deviante care pot fi întâlnite în orice mediu: școală, în afara școlii și în societate. Demonstrarea și utilizarea violenței la această vârstă poate avea un impact revelator asupra dezvoltării caracterului și în general al formării personalității adolescenților, influențând modul în care acesta își gestionează relațiile cu cei din jur în școală, societate și ca adulți în viitor.

Violența manifestată de adolescenți în mediul școlar este un fenomen foarte larg răspândit și de anvergură, extrem de complex, cu o multitudine de factor pentru a putea fi evaluată corect și o diversitate de forme de exprimare. Astfel, instituția, școala este un spațiu activ de manifestare a conflictelor între adolescenți și semenii lor, dar și între adolescenți și maturii.

Înțelegerea corectă a fenomenului violenței la adolescenți și necesitatea construirii unui spațiu de cunoștințe obiective privind violența la adolescenți, solicită analiza unei multitudini de *factori (condiții)* care acționează la diferite niveluri și se influențează reciproc.

*Factorii de risc* sunt condiții care predispun adolescenții la forme de violență și pot fi cauze directe ce determină actul de violență în sine. Imperativul unui studiu suplimentar a *factorilor de risc ce duc la creșterea violenței la adolescenți* se datorează conștientizării faptului că violența poate avea consecințe importante asupra adolescenților pe parcursul dezvoltării lor și va afecta grav activitatea și exprimarea lor psihosocială. Pe măsură ce violența va deveni o obișnuință în comportamentele adolescenților, lucrurile vor fi mult mai greu de schimbat.

Este oportun ca toate cadrele didactice, managerii instituțiilor educaționale, părinții să își concentreze atenția asupra problemei identificării *factorilor de risc* care duc la creșterea violenței în rândul adolescenților. Aceasta este indispensabil pentru:

- determinarea violenței la adolescenți în contextul apariției ei;
- cunoașterea formelor distincte ale exprimării violenței la adolescenți;
- identificarea factorilor determinanți și a cauzelor violenței la adolescenți;
- stabilirea măsurilor educative pentru prevenirea și reducerea violenței la adolescenți.

Apariția diferitelor factori de risc care declanșează violența la adolescenți este aproape o fatalitate și devine adesea un lucru obișnuit, cu care coexistăm fără a înțelege pericolul. Chiar dacă reprezintă o problemă delicată luarea în stăpânire a factorilor de risc care provoacă violența la adolescenți oferă posibilitatea de prevenire și diminuare a acestui fenomen. [3, p. 29]

Cercetările care au abordat subiectul violenței la adolescenți au propus diferite clasificări ale factorilor de risc în apariția acestui fenomen, uneori considerându-le identice, alteleori operând o distincție între factorii de risc. [7, p. 97]

*Factorii de risc* care duc la apariția și creșterea violenței la adolescenți pot fi clasificați după mai multe criterii:

1. *Factori personali (individuali)* – care se raportează la caracteristicile:

✓ *biologice* - factori genetici; probleme neurobiologice; leziuni cerebrale; factori de nutriție; efecte ale consumului de alcool și droguri etc.

✓ *psihologice* - afecțiuni psihice asociate; nivel redus de dezvoltare psihointelectuală; sensibilitate afectivă; gestionarea insuficientă a stărilor emoționale; empatie scăzută; valorizarea agresivității în rezolvarea conflictelor; dezichilibrul emoțional; condițiile de mediu școlar și familial în care se dezvoltă adolescentul etc.

✓ *sociale* - condițiile socio-economice; factori privind comunitatea și structura acesteia; situația materială dificilă; familii social vulnerabile; retragerea părinților din rolurile tradiționale de protecție și educare a copiilor în mediul familial; lipsa sistematică de resurse care asigură un mediu favorabil pentru dezvoltare; consumul abuziv de alcool din partea părinților; narcomania; neîncadrarea în câmpul muncii a părinților; pauperizarea familiei; abandonul școlar; vagabondajul și cerșitul; lăsarea fără supravegherea părinților, activitatea insuficientă a organelor de drept responsabile, consiliilor pentru protecția drepturilor copilului.

Simptomele violenței pot apărea chiar și la o vârstă foarte fragedă și pot fi influențate diferit de mediul școlar, familial, de apartenența la grupuri sociale și școlare sau de alți factori de natură socială și culturală. Acești factori pot fi:

- ✓ stimă de sine scăzută;
- ✓ concentrare slabă a atenției și hiperactivitate;
- ✓ oportunități limitate de autocontrol;
- ✓ cunoștințe, atitudini și abilități insuficiente pentru relații non-violente;
- ✓ comunicare redusă, lipsa sentimentului de apartenență la comunitate;
- ✓ comportament antisocial, retardare mintală, consum de alcool și droguri;
- ✓ experiența de a fi victimă sau martor a unui abuz interpersonal.

2. **Factori interpersonali (de relaționare)** - reieșiți din relațiile pe care le stabilește adolescentul cu semenii, maturii, cadrele didactice, membrii familiei, prietenii, vecinii ș.a. și care pot influența factorii individuali:

- ✓ atitudine autoritară în relație din partea unui interlocutor;
- ✓ expunerea la conflicte și acte de violență;
- ✓ reguli de disciplină stricte sau prea permissive;
- ✓ pedepse fizice și alte forme de abuz;
- ✓ lipsa implicării în viața adolescenților, supravegherea insuficientă;
- ✓ lipsă sau insuficiență afecțiunii și suportului din partea maturilor;
- ✓ părinți sau frați cu comportament delicvent;
- ✓ divorțul sau separarea părinților;
- ✓ discriminarea pe motive etnice, religioase etc.

3. **Factori comunitari / sociali** care reprezintă normele, valorile promovate și capacitatea instituțiilor sociale de a preveni și de a răspunde la violență:

✓ norme sociale care tolerează comportamentele violente (ex.: pedepsirea copiilor de către părinți);

✓ norme sociale și culturale care promovează violența față de ceilalți, inclusiv pedeapsa fizică (ex.: promovarea acestora prin mass-media, în muzica, în jocuri video etc.);

✓ discriminarea și dezechilibre de putere între diferite grupuri sociale (bărbați și femei, părinți și copii, diferite etnii etc.);

- ✓ lipsa serviciilor pentru protejarea copiilor/adolescenților;

- ✓ sărăcia, pauperizarea, zone dezordonate social;
- ✓ influența negativă a mass-media;
- ✓ disponibilitatea drogurilor, alcoolului, altor substanțe nocive.

Concomitent cu existența factorilor de risc care cresc probabilitatea violenței în rândul adolescenților, există, de asemenea, factori care pot servi drept un scut protector. Dezvoltarea adolescenților într-un mediu care oferă elemente protective poate duce la prevenirea violenței,

Factorii protectivi care contribuie la prevenirea violenței la adolescenți pot fi:

- *caracteristicile adolescentului*: starea bună a sănătății, reziliența, nivelul de dezvoltare, atașamentul sigur și securizant, abilitățile sociale, stima de sine etc.

- *factori de protecție a familiei*: prezența și implicarea familiei lărgite; familie armonioasă din punct de vedere afectiv; sprijinul familiei, încrederea și respectul familiei față de copil; interacțiuni diverse și pozitive, activități comune în familie etc.

- *factori de protecție în comunitate*: nivelul de informare și conștientizare în comunitate, rețele de sprijin social, valorizare personală, prezența serviciilor comunitare de suport și de specialitate și accesibilitate la ele, aptitudini sociale puternice etc.

**Concluzii:** Analiza factorilor de risc, confirmă faptul că există diferențe individuale în adoptarea comportamentului violent de către adolescenți. Între adolescenții violenți și cei non-violenți există diferențe pe care adulții, indiferent de statutul acestora (părinți sau profesori), trebuie să le ia în considerație pentru a preveni manifestarea violenței interpersonale, dar și pentru a rezolva situațiile de violență și consecințele lor. Ca urmare, în analiza comportamentelor violente ale adolescenților este important să luăm în considerare și trăsăturile psihologice individuale ale acestora (impulsivitatea, lipsa de control, slaba capacitate sau absența empatiei, valorizarea violenței). De aceea, considerăm ca cunoașterea personalității adolescenților violenți duce la conturarea unor factori care pot ajuta la elaborarea unor strategii eficiente de prevenire a violenței.

### **Bibliografie**

1. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți*. București: Editura Aramis, 2002. 128 p. ISBN: 973-85940-4-9
2. DEBARBIEUX, E. *Violența în școală: o provocare mondială?* București: Editura Institutul European, 2010. 244 p. ISBN 978-973-61-1688-9
3. ROȘAN, A. *Violența juvenilă școlară – teorie, prevenție și intervenție integrativă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2006. 160 p. ISBN 973-610-425-7
4. SALAVASTRU, D. *Violența în mediul școlar*. În Ferreol, G.; Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Iași: Editura Polirom, 2003. 336 p. ISBN 973-681-261-8
5. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN: 973-681-553-6
6. *Violența. Aspecte psihosociale* / coord. FERREOL, G., NECULAU, A. Iași: Editura Polirom, 2003. 336 p. ISBN 973-681-261-8.
7. *Violența în școală* / coord. JIGĂU M., LIICEANU A., PREOTEASA L. București: Institutul de Științe ale educației, UNICEF. Buzău: Editura Alpha MDN, 2006. 228 p. ISBN: 973-7871-47-2

## RELEVANȚA PRODUSELOR CURRICULARE AUXILIARE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE DEZVOLTARE PERSONALĂ A ELEVILOR (PE BAZA GHIDULUI PRACTIC PENTRU LICEU DE DEZVOLTAREA PERSONALĂ)

Elena-Lucreția NEACȘU, drd., Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Profesor psiholog la Colegiul Național „Alexandru Odobescu” Pitești  
[ORCID: 0000-0002-7144-1247](https://orcid.org/0000-0002-7144-1247)  
[lucyneacsu79@yahoo.com](mailto:lucyneacsu79@yahoo.com)

CZU: 373.5.091 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p365-368

În scopul reflectării relevanței produselor curriculare auxiliare în formarea competențelor de dezvoltare personală a elevilor este propus pentru analiză Ghidul practic „Dezvoltare personală”, elaborat pentru elevii din liceele din România, autoare, subsemnata articolului prezent.

**Context de utilizare.** Ghidul de față ar putea fi de folos într-o varietate de contexte educaționale și non-educaționale. În cadrul școlii, poate fi utilizat ca resursă evidentă pentru cadrele didactice și pentru elevi în orele de dezvoltare personală, consiliere și orientare. De asemenea, poate fi valoros pentru părinții și tutorii care doresc să sprijine dezvoltarea personală a adolescenților și să își cunoască mai bine copiii, în același timp apropiindu-se mai ușor de aceștia. În afara mediului școlar, ghidul ar putea fi util în biblioteci, centre comunitare sau chiar pentru auto-dezvoltare.

Ghidul practic „Dezvoltare personală” este util pentru elevii de liceu din mai multe motive. În primul rând, așa cum reiese chiar din numele ghidului, se concentrează pe dezvoltarea personală, crucială pentru adolescenți pe măsură ce încep să-și definească identitatea și să navigheze prin lumea socială complexă. Dezvoltarea personală este vitală pentru elevii de liceu, deoarece îi ajută să-și dezvolte abilități esențiale pentru viață, să-și exploreze potențialul și să-și pregătească viitorul. Aceasta contribuie la formarea adulților responsabili, conștienți și capabili de a face față cu succes provocărilor și oportunităților vieții.

Acest ghid de dezvoltare personală pentru elevii de liceu este adaptat la nevoile specifice ale acestui grup de vârstă și îi încurajează să își asume responsabilitatea pentru propriul lor progres. De asemenea, ghidul este ușor accesibil și are o abordare pozitivă, încurajând elevii să se autodepășească și să-și atingă potențialul maxim.

Considerăm că abordarea structurată și practică a subiectelor pe tema structurilor sociale, proceselor afective și abilităților socio-emoționale din acest ghid practic ar putea ajuta elevii să se dezvolte mai bine în societate printr-o mai bună înțelegere și gestionare corespunzătoare a emoțiilor, fapt ce duce la dezvoltarea abilităților de colaborare. În ultimă instanță, dezvoltarea personală a adolescentului conduce la integralitatea persoanei, fapt ce aduce beneficii clare societății.

**Noutate.** Acest ghid surprinde prin împletirea armonioasă a teoriei meticuloasă fundamentată științific cu fișe de lucru care conțin exerciții practice, dar și prin îmbinarea unor situații din trecut cu proiecții pentru un viitor în care elevul știe deja să facă față unor situații delicate. De mare ajutor în procesul de înțelegere a conceptelor științifice sunt diagramele schematice, care clarifică într-un mod organizat și ușor de reținut vizual.

Inovația în acest ghid constă, pe lângă exercițiile originale și aplicate de dezvoltare personală, în introducerea „hărții conceptuale a propriilor trăiri afective”, familiarizând elevii cu o metodă care poate aduce limpezime noțională și perspectivă pozitivă asupra vieții elevilor.

O hartă conceptuală, cunoscută și sub denumirea de "hartă a gândirii", este o reprezentare grafică a relațiilor dintre concepte sau idei. Aceasta este utilizată pentru a organiza, structura și vizualiza informații complexe într-un mod ușor de înțeles. Hărțile conceptuale sunt des utilizate în învățarea modernă, în predare și evaluare și în procesele de luare a deciziilor, precum și în dezvoltarea de proiecte și planificarea strategică.

Elementele unei hărți conceptuale includ:

*Concepte:* Acestea reprezintă ideile sau obiectele de interes care sunt conectate în cadrul hărții.

*Legături:* Linii sau săgeți care conectează conceptele pentru a indica relațiile dintre ele. Aceste legături pot fi etichetate pentru a specifica tipul de relație (de exemplu, "este un tip de" sau "cauzează").

*Cuvinte-cheie sau fraze-cheie:* Acestea pot fi adăugate lângă concepte sau pe legături pentru a clarifica sau detalia informațiile.

**Formă și conținut.** Ghidul practic de dezvoltare personală este accesibil, ușor de înțeles și cuprinde informații esențiale pentru adolescenți, oferite într-o formă prietenoasă, cu un limbaj adaptat vârstei. De asemenea, ghidul este bine structurat, cu exerciții practice, întrebări pentru reflecție și resurse suplimentare (cărți, site-uri). Utilizarea de ilustrații, grafice, scheme și toate celelalte elemente vizuale fac ghidul deosebit de atractiv pentru adolescenți. Toate elementele grafice utilizate oferă o notă plăcută paginilor, culorile alese sunt potrivite tematicii, există pe tot parcursul ghidului numeroase semne explicative care pot ajuta elevii atipici. În același timp, în acest ghid observăm un fir continuu de „joacă”, atât de necesară în context educațional, pentru că până și adulții învață mai bine în joacă, astfel încât suntem convinși că abordarea „jucăușă” poate cuceri orice categorie de vârstă, cu predilecție adolescenții.

Ghidul este adaptat nivelului de dezvoltare și experienței elevilor de liceu. Nu este nici prea tehnic și nici prea simplist, ci oferă un echilibru între informații utile și experiențe practice, invitând pe tot parcursul său la parcurgerea unor exerciții în aparență facile, dar atât de utile în explorarea profundă a personalității.

**Puncte-cheie** constatate în lucrare.

*Structura și claritatea.* Un ghid bun trebuie să fie bine structurat, ușor de urmărit și de înțeles. Elevii de liceu ar trebui să poată găsi informațiile de care au nevoie fără dificultate în ghidul de față și aplicând exercițiile propuse.

*Auto-descoperire.* Ghidul încurajează elevii să-și exploreze interesele, pasiunile și valorile personale, să își descopere emoțiile și să fie atenți la reacțiile emoționale ale celor din jur pentru a beneficia de un mediu mai sănătos și mai plăcut. Acest lucru poate fi realizat prin exerciții de auto-reflecție și întrebări provocatoare, pe parcursul aplicațiilor practice aflate după fiecare etapă de teorie.

*Stabilirea obiectivelor.* Un aspect esențial al dezvoltării personale este definirea obiectivelor. Ghidul oferă mai mult decât simple sfaturi și tehnici pentru stabilirea de obiective SMART (Specifice, Măsurabile, Realiste, Tangibile și cu Termen limită). Acest ghid oferă posibilitatea elevilor de a descoperi singuri, prin aplicațiilor practice, cu ce obiective pornesc la

drumul dezvoltării personale. De asemenea, ghidul îi ajută pas cu pas să își îndeplinească obiectivele sau să le ajusteze pe parcurs.

*Dezvoltarea abilităților.* În timpul parcurgerii acestui ghid, elevii ar trebui să învețe cum să dezvolte abilități esențiale, precum abilități de comunicare, rezolvare de probleme, gândire critică, luare de decizii și gestionare a timpului. O parte importantă este reprezentată de colaborativitate, elevii fiind încurajați chiar să participe la o scenetă de teatru-forum.

*Gestionarea stresului și a anxietății.* Liceul poate fi un moment stresant pentru mulți elevi. Un ghid practic ca acesta include strategii pentru gestionarea stresului și a anxietății, precum tehnicile de relaxare, gestionarea emoțiilor, hărțile conceptuale, toate acestea ducând la auto-cunoaștere.

*Planificare pentru viitor.* Elevii ar trebui să fie încurajați să-și planifice viitorul, să exploreze opțiuni academice și de carieră, să învețe cum să-și pregătească aplicațiile pentru facultate sau pentru locurile de muncă și să înțeleagă importanța planificării financiare. Ghidul practic pentru dezvoltare personală solicită imaginația proiectivă a elevilor într-o manieră optimistă și în același timp realistă.

*Inspirarea și motivația.* Ghidul încurajează elevii să își descopere surse de inspirație și, de asemenea, îi motivează să persevereze în fața obstacolelor și să aibă încredere în ei înșiși.

*Resurse suplimentare.* Ghidul practic include recomandări pentru cărți, site-uri web în cadrul bibliografiei extinse, care să îi ajute pe elevi să își continue dezvoltarea personală.

### **Aprecieri.**

*Cuprinzător.* Ghidul acoperă o gamă largă de subiecte, de la structura socială, statusul și rolul social la gestionarea emoțiilor și abilitățile socioemoționale, de exemplu recunoașterea emoțiilor celorlalți, gestionarea și exprimarea propriilor emoții, precum și importante probleme actuale, cum ar fi bullying-ul.

*Claritatea conceptelor.* Definițiile și explicațiile conceptelor cheie, precum statusul social, rolul social, procesele afective și abilitățile socioemoționale sunt prezentate într-un mod accesibil (limbaj, claritate), ceea ce face ghidul potrivit pentru elevii de liceu.

*Relevanța pentru dezvoltarea personală.* Ghidul abordează aspecte esențiale pentru dezvoltarea personală a adolescenților, cum ar fi înțelegerea și gestionarea emoțiilor, relațiile interpersonale și gestionarea conflictelor.

*Abordarea problemelor sociale actuale.* Includerea subiectului bullying în ghid este importantă, deoarece pune în discuție o problemă semnificativă în mediul școlar și oferă modalități de gestionare.

### **Beneficiari.**

Pentru persoanele cu nevoi speciale: Ghidul ar trebui să fie adaptat și să ofere resurse suplimentare pentru persoanele cu nevoi speciale, cum ar fi cele cu dizabilități cognitive, vizuale sau auditive. Accesibilitatea și adaptabilitatea sunt puncte cheie în aceste cazuri. Recomandăm autorilor să ia în considerare și un suport digital interactiv, pentru a veni în întâmpinarea anumitor categorii de elevi cu dificultăți de învățare.

Pentru persoanele cu nevoi de consiliere psihologică: Ghidul poate oferi sfaturi generale și exerciții, dar nu trebuie să înlocuiască consilierea psihologică profesională. Persoanele care se confruntă cu probleme emoționale sau mentale grave pot avea nevoie de sprijin de specialitate, prin urmare este esențială orientarea lor către specialiști în sănătate mentală.

Pentru persoanele care au nevoie de ajutor în gestionarea unor probleme specifice: Dacă cineva se confruntă cu probleme grave, precum tulburări de anxietate, depresie, abuz de substanțe, victima unor agresiuni repetate în mediul școlar sau alte probleme, este important să solicite ajutor de la profesioniști calificați. Ghidul poate oferi informații generale, dar nu este un substitut pentru tratamentul adecvat.

### **Sugestii pentru utilizatori.**

Orice cadru didactic cu atribuțiuni de profesor diriginte poate utiliza acest ghid, indiferent de materia pe care o predă la clasă, nu este un instrument conceput doar pentru consilierii școlari, iar acest lucru se observă prin limbajul prietenos și lipsit de ambiguități. Ghidul propus pentru utilizare este valoros din următoarele considerente:

*Diversitatea situațiilor.* Asigurați-vă că exemplele și exercițiile acoperă o gamă variată de situații sociale și emoționale. Elevii vor beneficia de abordarea unor scenarii diferite, de la situații de conflict până la cele de comunicare eficientă și empatie.

*Studii de caz reale.* Includeți studii de caz reale sau scenarii inspirate din experiențe reale pentru a face conținutul mai tangibil și mai ușor de înțeles. Elevii vor putea să se identifice mai bine cu situațiile prezentate.

*Feedback și autocorectare.* Încurajați elevii să primească feedback de la alții și să se autoevalueze în ceea ce privește abilitățile lor socioemoționale. Acest lucru poate fi realizat prin auto-reflecție, discuții cu colegii sau prietenii, sau chiar prin utilizarea unor instrumente de evaluare a abilităților emoționale.

*Exerciții de practică.* Oferiți exerciții practice care să permită elevilor să-și exerseze abilitățile într-un mediu sigur. De exemplu, puteți include roluri jucate, simulări de situații sociale sau sarcini de grup care să încurajeze colaborarea și dezvoltarea de abilități. Folosiți cu încredere sugestiile din ghid, sunt elocvente pentru elevii de liceu.

*Resurse suplimentare.* Oferiți referințe către resurse suplimentare, cum ar fi cărți, videoclipuri sau site-uri web, care să extindă cunoștințele și abilitățile legate de dezvoltarea personală și competențele socioemoționale.

*Încurajarea dialogului.* Promovați discuții și dialog între elevi pentru a împărtăși experiențe și pentru a învăța unii de la alții. Acest schimb de perspective poate fi valoros în dezvoltarea abilităților sociale.

Prin luarea în considerare a acestor sugestii și prin oferirea unei varietăți de experiențe practice și resurse, ghidul poate deveni o resursă extrem de valoroasă pentru elevii de liceu în dezvoltarea abilităților lor sociale și emoționale, dar și pentru cadrele didactice care vor alege să utilizeze acest ghid în activitatea lor la catedră.

**În concluzie**, înțelegerea și dezvoltarea abilităților socioemoționale, precum și a conceptelor legate de structura socială, sunt esențiale pentru o dezvoltare personală sănătoasă și pentru interacțiunile sociale pozitive în societate. Aceste elemente pot contribui la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, gestionarea eficientă a conflictelor și creșterea nivelului de conștientizare și empatie în cadrul comunității.

Acest ghid de dezvoltare personală pentru elevii de liceu reprezintă fără echivoc o resursă valoroasă prin simplul fapt că este bine conceput, relevant pentru nevoile lor, actualizat cu informații relevante și prezentat într-o formă atractivă. Este important faptul că ghidul este flexibil – cadrul didactic poate adapta informația și exercițiile pentru a se potrivi diferitelor contexte și promovează dezvoltarea personală sănătoasă și conștientă a elevilor, atingându-și astfel scopul.



## ASPECTE DESCRIPTIVE ALE TRĂSĂTURILOR STILISTICE ÎN FOLCLORUL MUZICAL

Nicolai VIERU, doctorand, „Școala doctorală Științe ale Educației”  
Universitatea de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
[nicolaevieru99@yahoo.com](mailto:nicolaevieru99@yahoo.com)

CZU: 398:78 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p369-374

### Abstract

Musical folklore is a component of the spirituality of the Romanian people. Through musical folklore, the musicality of our people can be reconstructed, with the universe of customs, traditions and popular creations in accordance with the social transformations that occurred in the historical stages. The repertoire of Romanian folk songs and dances is particularly varied in terms of structure and musical content, representing specific stylistic features that have been particularized and preserved from ancient times to the present day. Some of the popular creations possess archaic Romanian features derived from the music of ancient peoples or even from primitive musical manifestations, identified by the composition of simple musical structures and the repetition of motifs in a musical creation. From a stylistic point of view, both traditional music and popular games impress with the elegance and sobriety of interpretation, even if some musical productions are virtuosic, they have stylistic features that personalize them.

*Key words: musical folklore, features, stylistic elements, popular music.*

Folclorul muzical românesc este unitar ca structură și cuprinde un tezaur de valori artistice, concretizate în mai multe genuri muzicale: doină, baladă, bocet, cântec de stil vechi, cântec propriu zis, de joc, de dor, înstrăinare, etc. Încorporând în formele muzicale ale poporului român o bogată experiență de viață, un univers sufletesc propriu, creațiile folclorice muzicale au un rol major în conservarea și transmiterea valorilor culturale generațiilor viitoare, înlesnind comunicarea între ele și stimulându-le în cunoașterea și păstrarea creațiilor populare. În creația populară românească se întâlnesc cântece stravechi, cântece satirice, cântece epice, cântece de joc și jocuri populare, obiceiuri, tradiții și ritualuri. Majoritatea melodiilor ce însoțesc aceste creații sunt desprinse în anumite vetre folclorice din zona de nord a țării din stilul vechi al creației populare cu trăsături arhaice, denumit în Bucovina „bătrânească”. Folclorul muzical actual conține o gamă variată de elemente deosebite identificate prin ornamente de tipul apogiaturilor, mordentelor, trilurilor, etc., aranjate într-o creație muzicală în funcție de specificul locurilor de aspectul graiului și structura versului popular. Unele creații populare diferă de la un sat la altul, ceea ce le conferă un specific aparte. Diferențele constau în strigături, ritmuri și tempouri diferite specifice tradițiilor locale, particularității graiului și melismatică. Muzica tradițională românească însoțește manifestările populare exprimate prin dansuri, obiceiuri, cântece vocale și instrumentale, executate de formații populare specifice zonei. Melodica folclorului muzical este variată, în funcție de repertoriul creației artistice iar în ce privește melodiile vocale acestea au o tematică variată de la un sat la altul, în funcție de personalitatea interpretului, vârsta și pregătirea muzicală. În executarea folclorului muzical instrumental se identifică o largă gamă de instrumente tradiționale pornind de la buciume, fluiere, cobze și ajungând până la instrumentele actuale create cu scop bine definit în redarea cât mai fidelă a sunetului muzical. Autenticitatea se păstrează și în cazul obiceiurilor și tradițiilor populare, chiar dacă acestea fac obiectul unor manifestări ale ansamblurilor și formațiilor locale. Specificul folclorului muzical dă posibilitatea de reflecție asupra culturii și civilizației poporului român încărcat de istorie. Prin cultura tradițională românească se poate răspunde întrebărilor referitoare la geneza și continuitatea poporului român, păstrarea artei

populare din diferite zone ale țării. Făuritorii și păstrătorii acestor valori naționale sunt locuitorii meleagurilor românești, oameni vrednici și talentați, care au făcut din cultura tradițională românească punctul de reper și de identificare a poporului nostru în fața popoarelor lumii. În ce privește arta popular-vocală specifică folclorului muzical aceasta se caracterizează printr-o particularitate aparte, îmbrățișând forme diverse și diferite, ca gen, structură, ritm, metru, tempou. Creația populară românească redă mijloace de expresie muzicală în funcție de caracteristica fiecărei lucrări în parte și de specificul locurilor în care oamenii trăiesc și își desfășoară activitățile zilnice. Fie că vorbim de doine, balade, cîntece bătrînești, hore și cîntece de joc, putem întâlni în fiecare creație populară imaginea expresivă a lumii satului românesc, a trecutului istoric, atât de prezentă și în zilele noastre prin formă muzicală, stil, text popular și particularitatea interpretării. În tezaurul folclorului muzical românesc expresia este definită ca o construcție care încearcă să exprime în o idee și merge pînă la exprimarea sentimentelor și trăirilor locuitorilor acestor meleaguri prin intermediul formelor de artă, în cazul nostru prin cîntecele populare. Expresia muzicală înfățișată în patrimoniul cultural-artistic este un act care are la bază un meșteșug artistic, o tehnică aparte bazată pe o exprimare concisă în vederea înfățișării ideilor. Creațiile muzicale exprimă anumite stări și sentimente trăite de generații de oameni și păstrate pînă în zilele noastre prin patrimoniul cultural artistic. Dacă ne referim la ***cadrul natural și modul de viață al locuitorilor***, folclorul românesc este unul diversificat în funcție de aspectul natural-geografic al locurilor. Uneori în modul de exprimare al oamenilor predomină ritmurile „molcome”, așezate iar alteori, asemeni stilului de viață al oamenilor, folclorul muzical se remarcă prin repeziciunea interpretării, specifică oamenilor din zonele de șes, ca o expresie a comunicării și ajutorului reciproc în comunitate. Realizînd o comparație între vetrele folclorice din nordul țării putem constata că lăutarii aveau un rol foarte important în perpetuare creațiilor muzicale. Existau lăutari de tot felul, începînd de la români, evrei, ucraineni, etc., astfel încît folclorul muzical ajungea să suporte modificări și să fie cîntat diferit de la un sat la altul, în funcție de cum era perceput de lăutari sau de cum era adaptat textul, modificîndu-se astfel melodia. La clăcile comunității, la tors, la scarmănatul lînii, munci agricole (în zona de șes), se cînta adesea fără acompaniament, nemăsurat în *parrlando-rubato*. În Regat (Moldova și Basarabia), folclorul muzical și jocurile erau mai iuți avînd ca substrat gradul de socializare al oamenilor, apropierea dintre aceștia, existența podgoriilor, gradul de înrudire și susținerea reciprocă încă de la începutul căsătoriei când tinerii erau ajutați de întreaga comunitate cu obiecte materiale și bunuri gospodărești. Primăvara se făceau clăcile de chirpici pentru ridicarea locuinței unde se călca lutul în picioare. Această modalitate de exprimare figurativ artistică a omului poate fi regăsită în jocurile moldovenești denumite specific „Bătuta”, cu trimitere la călcatul pămîntului în picioare și iuțea mișcărilor/bătăilor la pămînt, folosite în jocurile populare. Folclorul muzical din spațiul românesc se remarcă printr-o particularitate aparte în ce privește structura versului, aspectele graiului, planul genuistic (genurile performante-folclorul ritualurilor și folclorul neritualic), ritmul, melodicitatea, ornamentele. Adesea liniile melodice sunt frumos ornamentate iar în ce privește interpretarea vocală exprimată prin inflexiunile specifice, vibrato, glisando, stacato, acestea sînt strîns legate de linia melodică și sunt îmbunătățite în funcție de particularitățile și calitățile vocale ale interpretului.

Repertoriul folclorului muzical ilustrează un ansamblu stilistic, de la stratul vechi cu elemente arhaice, la cel modern, alături de care își afirmă prezența creația lăutărească, cea

urbană, ca și cea promovată actualmente prin mijloace de promovare media. Evoluția folclorului prin straturile stilistice ce vor fi semnalate, reflectă procesul de inovare melodic, permanente, prin diverse varietăți și combinații melodice, asimilări de elemente de proveniență culturală diferită, adaptări stilistice ingenioase, ce dovedesc marea creativitate populară și capacitatea sa de permanentă înnoire a creației folclorice în concordanță cu dinamca vieții sociale pe care o reflectă.

**Stratul arhaic** reprezentat de așa numitul stil de “*bătrânească*”, specific zonei Bucovina ce se bazează pe: *sisteme modale formate din puține sunete*, numite sisteme oligocordice - tricordii, tritonii, tetracordii- și prin extindere penta/hexacordii cu substrat tritonic. Pe lângă aspectul modal, bătrâneasca se individualizează prin *ambitus restrân, alcătuirea frazelor din celule și motive repetabile cu profil descendent, caracter silabic neornamentat, cadențe interioare și finale pe treapta I a modului*. Sub aspectul *ritmicii*, forma arhitectonică este de tip primar sau binar, fie fixă, fie improvizatorică. Acest model melodic se adaptează cu ușurință diferitelor genuri – doină, cântec liric, cântec de joc și melodie instrumentală de joc, cântec ceremonial de nuntă, baladă, bocet- conferind o remarcabilă unitate repertoriului vechi bucovinean, care individualizează folclorul județului Suceava în contextul tradiției românești.

**Straturile mai evaluate** sunt reprezentate de melodii aparținând sistemului pentatonic cu cadență finală. Repertoriul muzical instrumental se configurează melodic și pe sistemul acustic al instrumentelor de suflat la care este interpretat. Particularitățile ritmului se afirmă de la gen la gen, ca de altfel și forma fixă ori liberă, cu articulațiile interioare.

**Structura versului.** Dacă ne referim strict la originalitatea sau *autenticitatea* folclorului muzical, trebuie să avem în vedere aspectele legate de limbă, grai, dacă linia melodică merge pe anumite structuri melodice, dacă versurile cadentează într-un anumit fel sau nu, pentru că sunt modalități de cadențare specifice anumitor zone folclorice ale țării. Trebuie să avem în vedere și modul în care se îmbină versurile cu melodia, să ținem cont de structura versurilor populare cîntate, de îmbinarea rimelor, limbajul poetic popular, ritm, la modul de ornamentare a melodiei și la multe alte detalii. Cîntecul popular exprimă o identitate culturală prin vers, ritm, melodicitate, sistem de cadențare, modulații făcute în scopul sporirii expresiei muzicale.[1]

**Graiul local** este unul din principalii exponenți ai apartenenței naționale și etnice, este un produs cultural spontan, cizelat prin utilizarea continuă, în cadrul aceleiași comunități culturale pe parcursul mai multor secole sau milenii. Specificitatea constă și în evidențierea **aspectelor graiului**, maniera de articulare a vocalelor și consoanelor în vorbire, maniera de exprimare vocală a cuvintelor în cântec și în maniera de interpretare a *strigăturilor*, care adesea erau lansate la hora satului și jocuri ale comunităților bucovinene, prin care feciorii făceau aluzie la diferite momente, întâmplări și evenimente înscrise în viața socială, toate justificînd un scop bine definit. Nu putem să trecem cu vederea o caracteristică de bază a folclorului muzical cu referire la formele specifice de *scriere*, întîlnite și utilizate și în zilele noastre în creațiile populare. Astfel trebuie să menționăm că hora de Bucovina este scrisă în măsura de șase otimi, diferită de hora lirică (hora regățenească, din Moldova și Basarabia, care este scrisă în măsura de două patriimi). În ce privește bătrâneasca, aceasta este scrisă în măsura de două patriimi, în care se folosește o sincopă cu legato peste bară de măsură. Sărbele în Bucovina se scriau în trecut în măsura de șase optimi însă în zilele noastre se utilizează ca și în cazul jocurilor populare măsura de două patriimi. În zona Rădăușului, în trecut se folosea în scriere

și măsura de trei otimi. În folclorul românesc vocal, măsura este dată de structura versului popular de opt silabe sau de șase silabe, în formă: completă (de 6 sau 8 silabe) - denumită acatalectică sau incompletă (de 7 sau 5 silabe), numită catalectică. Versul popular cântat este structurat pe grupări metrice poetice de câte două silabe, numite picioare metrice. Măsura este dată de structura versurilor cântate.

**Ritmul.** După modul de execuție ritmul poate fi *liber* (parlando sau rubato, ori parlando-rubato) sau poate fi *precis* (giusto). Această diferențiere se notează deasupra primului portativ, în locul indicației de tempo, iar tempoul real este notat cu pulsația metronomică.

**Ritmul liber** este specific doinei, bocetului, cântecului liric strofic de stil vechi, dar și multor piese instrumentale improvizate din repertoriul pastoral. Pulsațiile de bază sunt valori scurte (optimi, față de care unele valori se alungesc mult la o durată nedefinită, notată deseori cu semnul muzical al coroanei). Pentru execuția liberă se folosesc doi termeni, care nuanțează conținutul expresiv al interpretării.

**Parlando** sugerează un ritm aproape vorbit, cu pulsațiile scurte aproape egale, ce se derulează ca și în vorbire. Alungirile nu sunt excesive, ci expresive, legate strict de economia recitării melodizate. Unele silabe sunt mai scurte, cu durate imprecise, notate de specialiști prin semnul coroanei răsturnată. Parlando este specific bocetelor, doinelor rădăuțene și recitativului.

**Rubato** desemnează un ritm liber, cântat după plac, unde alungirile sunt frecvente și expresive, până la valoarea de notă întregă. Rubato caracterizează doina și cântecul liric strofic de stil vechi. Indicația parlando-rubato de la începutul notațiilor unor piese se referă la alternarea celor două modalități de execuție liberă a ritmului în cadrul aceleiași melodii. Formulele de ritm liber nu se încadrează în măsură. Barele de măsură despart doar rândurile melodice unele de altele, iar în interiorul acestora se folosesc semibreve pentru a evidenția structuri metrice configurate prin metrica versului.

**Ritmul precis** a fost denumit de Constanti Brăiloiu, fondatorul etnomuzicologiei românești, *giusto*, adăugându-i și explicativul silabic, ce ne dezvăluie faptul că este specific genurilor cantate vocală: colinda, cântecul de leagăn, cântecele ritual- ceremoniale din obiceiurile vieții de familie și din cele comunitare, cântecul vocal de joc și în cântecul propriu zis [2]

Termenul giusto desemnează un ritm măsurat cu precizie metronomică, iar silabic arată că fiecărei silabe îi corespunde o valoare indivizibilă, dar se referă și la faptul că ritmul este strâns legat de structura versului, ceea ce presupune cunoașterea legităților versificației populare. În formulele ritmice se combină în mod variat două valori: optimea ca valoare scurtă, pătrimea ca valoare lungă, ambele aflate în raport de 1:2. Ritmul giusto silabic se bazează pe două durate, una lungă și una scurtă aflate în raport valoric de 1:2. Din combinația acestor două durate rezultă o diversitate de formule ritmice, care au fost denumite de specialiști prin denumiri preluate din verifi cația antică. Formulele ritmice au la bază celule ritmice care corespund unui picior metric format din două silabe. Numărul pulsațiilor din fiecare serie ritmică este constant - 8 pulsații sau 6 pulsații, în funcție de structura versului - iar valoarea totală a acelorași pulsații este variabilă de la o serie la alta. Viteza metronomică se plasează între 96-258 MM.

**Melodica.** Melodica folclorică dezvăluie structuri sonore, diferite de așa-zisele "game majore și game minore" ce se învață la școală și care caracterizează o parte din cultura muzicală europeană. Structura sonoră a melodiei nu este singura prin care un repertoriu se individualizează stilistic de altele. La aceasta contribuie mai mulți factori structurali, între care

menționăm *sistemul cadențial* și *configurația lexicală a melodiilor pe scările ce reprezintă structurile sonore respective*. Astfel s-au delimitat o serie de structuri sonore, aparținând unor diverse sisteme codificate etnomuzicologic, diferite de sistemul tonal. Scara unei melodii se obține prin extragerea tuturor sunetelor melodiei și așezarea lor ierarhică în ordinea înălțimii, pornind de la bază ce se impune auditiv ca pilon melodic central și cu care melodia se încheie de cele mai multe ori. Înainte de a prezenta structurile sonore cele mai des întâlnite în melodia folclorică bucovineană, trebuie să lămurim câteva aspect generale ale melodiei. Astfel, după felul de aplicare a textului poetic, *melodiile sunt silabice* sau *melismatice*.

*Melodiile silabice* sunt cele în care unui singur sunet îi corespunde o silabă, chiar dacă este ușor ornamentată melodia nu își pierde caracterul silabic (acesta fiind predominant în câteva genuri folclorice- cântece de copii, bocete, colinde cântece propriu-zise, cântece ritual – ceremonial. Melodiile melismatice sunt cele în care se cântă mai multe sunete de înălțime diferită pe o silabă, formând pasaje de întindere variabilă, numite melisme.

*Cântarea melismatică* este specific genurilor lirice de mare vechime în execuție rubato: doina, cântecul propriu zis de stil vechi. După desenul liniei melodice, distingem două feluri de melodii: melodii de tip recitativ și melodii de tip cantabile. Melodiile recitative folosesc cântarea aproape vorbită, ce se desfășoară pe două, trei trepte muzicale alăturate sau chiar pe o singură înălțime caracteristică bocetului, doinei, baladei, etc. Melodia cantabilă se distinge printr-o melodicitate pronunțată, cu un contur melodic foarte variat, desfășurat pe o întindere sonoră amplă, denumită ambitus. Melodia folclorică are personalitate stilistică. La nivelul melodiilor folclorice se disting trăsături particulare ce țin de nivelul structurilor sonore. În practica folclorică melodiile nu se execută la înălțimi absolute constant, așa cum se întâmplă în muzica cultă, ci la înălțimi arbitrare, alese de către executanți după posibilitățile lor vocale. Din această cauză, specialiștii au creat un sistem de notație relativă a melodiilor vocale, pe baza trăsăturilor structurale comune, între care menționăm sistemul sonor cu trepte de cadență. Bucovina conservă, în unele zone-cum este, de pildă, zona Rădăuți – structuri melodice formate din puține sunete, a căror îmbinare în formarea liniei melodice dau contururi melodice specifice, dezvăluind un folclor de valoare patrimonială, de mare vechime, conservat până în zilele noastre. O altă structură sonoră formată din trei sunete este tritonia, însă cu o distanță mai mare între trepte și constă din alăturarea unui ton (secundă mare) la o terță mică. Alte structuri sonore specifice folclorului bucovinean sunt tetratonia, formată din patru sunete care alătură tonuri terței mici, iar emanciparea tetratoniei va genera scări pentacordice, formate din cinci sunete diferite aflate pe trepte alăturate.

**Planul genuistic** cuprinde genurile performante ale folclorului bucovinean. Astfel, putem realiza o clasificare a genurilor de cântece folclorice întâlnite în Bucovina: cântece care aparțin de *folclorul ritualic* și cântece care aparțin de *folclorul neritualic*. *Cântecele ritualice* sunt cele specifice anumitor evenimente din viața omului (naștere, nuntă și înmormântare- bocet), precum și cele legate de anumite sărbători de peste an (colinde pascale și colindele Crăciunului). *Cântecele neritualice* sunt: doina, balada, cântecul propriu-zis sau cântecul liric, cântecul de joc, cântecul instrumental de joc și folclorul copiilor. În continuare vom menționa câteva dintre trăsăturile specifice creațiilor populare cele mai reprezentative poporului român, doina și balada și cântecul vocal de joc creații prin care omul își exprimă cele mai profunde sentimente ale sale [3]

**Doina** este o creație lirică vocală sau instrumentală, specifică poporului român, în care autorul sau interpretul își exprimă în mod direct sentimentele de dor, de jale, de înstrăinare, de revoltă, de tristețe, iubire, ură, regret, etc. Doina are în structura sa terminologică cuvântul “dor” și este o creație întâlnită doar la poporul român, având o tematică variată, reflectând comuniunea omului cu natura atitudinea acestuia față de viață sau moarte precum și față de scurgerea timpului. Născută dintr-o melodie străveche, doina nu exclude existența unei asemănări cu bocetul. Între cele două genuri se remarcă fenomenul de interferență melodică. Deși au la bază aceleași scări, iar formulele melodice sunt apropiate în doina propriu – zisă există o mai mare libertate de folosire a materialului sonor, ceea ce a generat și structuri mai ample, care evoluează de la tritonie la tetracordie sau pentacordie. Doina se remarcă spre deosebire de bocet prin predominarea improvizației în ipostaze vocale proprii, utilizarea liberă a recitativelor construite pe treptele I-IV și forma arhitectonică mai liberă.[4]

**Balada**, ca termen, se referă la origine, fie la cântecul de dans meridional, cu o precisă structură, fie la un tip de scurtă creație fabuloasă lirico-epică, cristalizată pe motive medievale sau populare. Termenul derivă din verbul ballar (it ballare) cu sensul de a dansa. În spațiul românesc termenul a fost introdus folcloric de V. Alecsandri în culegerea sa din 1852. Balada alternează în exprimarea sa părțile cantate cu părțile recitative. Baladele sunt denumite în anumite zone ale țării și Cântece bătrânești, cu sensul de cântec vechi. Încercând o clasificare a genului G. Dem. Teodorescu a încercat în culegerea sa o clasificare a baladelor, astfel menționa: balade solare balade istorice, superstițioase, haiducești precum și balade de relații familiale și sociale.

**Cântecul vocal de joc.** Formează o categorie muzicală cu o mare reprezentare în stilul de bătrânească, având o destinație și un dynamism interior propriu. Cântecul vocal de joc are formă strofică, iar sub aspect metro-ritmic, melodia se încadrează în măsuri de 2, 6 și 7 timpi.

**Ornamentele** sunt cele de tipul apogiatului simple și a mordentului, utilizate în partea superioară a ambitusului. Se întâlnesc și desene melodice melismatice, dar melodia, fiind de esență silabică, nu permite predominarea acestora. Melismele apar de regulă pe ultima silabă a versului, printr-o coborâre treptată spre finală (5-4-3-2-1, 5-4-3-2, sau 1-3-2-1).

### Bibliografie

1. CRISTESCU Constanța, *Ghidul iubitorului de folclor volumul 1/201*, p. 40-45 și volumul 3/2013, p.11.
2. CRISTESCU Constanța, *Ghidul iubitorului de folclor volumul 8/2018*, p. 8-9.
3. CRISTESCU Constanța, *Ghidul iubitorului de folclor volumul 2/2012*, p. 6-25.
4. BUCESCU Florin, *Stilul arhaic din zona Rădăușului*, p. 67.
5. GAGIM Ion, *Știința și arta educației muzicale*, ediția a treia, Editura Arc, 2007, pag 90-96
6. GAGIM Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași, 2003 p 121-132.
7. SULIȚEANU Ghizela, *Psihologia folclorului muzical*, Editura Academiei,
8. VIANU Tudor, *Gândirea estetică*, Editura Minerva, București, 1986,
9. ZOICAȘ Toma Ligia, *Pedagogia muzicii și valorile folclorului*, Editura Muzicală, București, 1987.

## UTILITATEA UNITĂȚILOR DE CURS DIN CATEGORIA SPECIALITATE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ASISTENȚILOR MEDICALI

### THE USEFULNESS OF COURSE UNITS IN THE SPECIALTY CATEGORY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MEDICAL ASSISTANTS

Silvia PANAS, drd. Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Profesor CEMF „Raisa Pacalo”,  
ORCID: [0000-0002-8550-574X](https://orcid.org/0000-0002-8550-574X)

CZU: 377.091:61    DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p375-380

#### Abstract

Studying course units with a professional aspect contributes to the development of capacities, knowledge and attitudes, by exploring the fields of other disciplines with different contents. The major goal of the course unit is the training of the responsible nurse, his preparation to act consciously, to assume responsibility for his own destiny and for the benefit of the community. The teaching/learning process of medical subjects in the training of nurse is structured in correlation with the respective process in professional technical education, being centered on common principles of the object of study, the correlation of knowledge and the complexity of the contents.

**Key-words:** course units, development of capacity, professional technical education, teaching/learning, nurse, disciplines.

În ultimii ani se schimbă atitudinea societății față de serviciile medicale, față de sistemul educației profesionale a specialiștilor medicali, sunt adoptate noi tehnologii în îngrijirea bolnavilor, algoritmi ai serviciilor medicale, se implementează metode științifice în organizarea asistenței medicale de o înaltă calitate. Necesitatea modernizării procesului de formare a asistentului medical cu studii medii de specialitate, ajustată la reformele actuale din domeniul ocrotirii sănătății, a fost influențată de apariția și implementarea noilor acte legislative. Asistentul medical trebuie să demonstreze competențe profesionale, ce cuprind capacități de îngrijiri individualizate, orientate spre persoană în plan preventiv, curativ, reabilitativ, paliativ în staționar sau comunitate, repartizate după responsabilitățile autonomă, delegată și interdependentă.

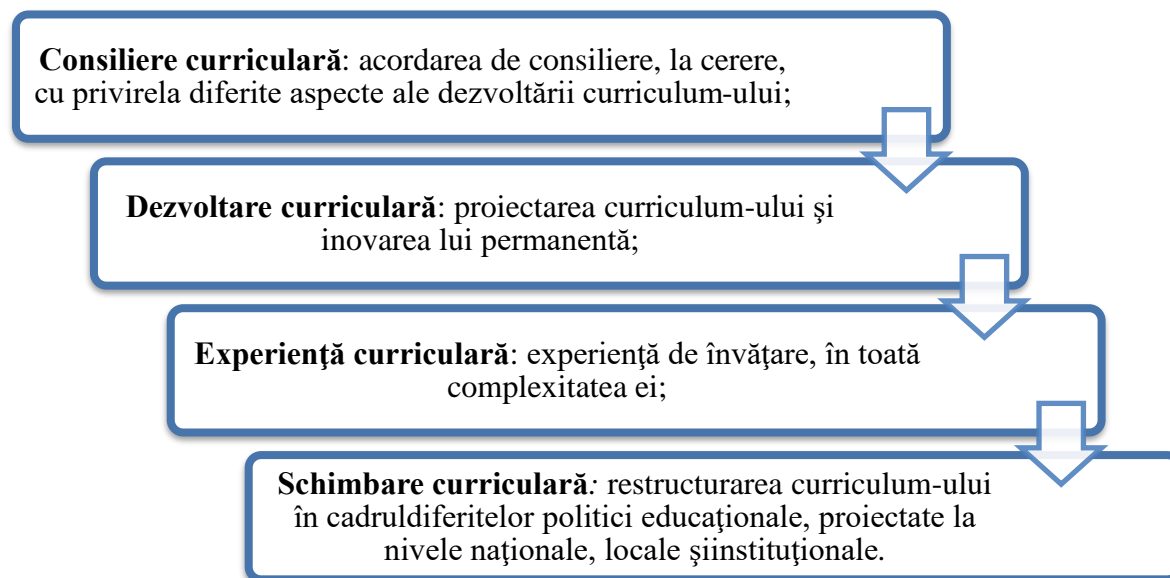
Predarea este o componentă operațională importantă a procesului de învățământ, utilizând conținuturi adecvate, aduse în fața celor educați prin intermediul unei palete largi de metode și procedee didactice. Metodele și procedeele sunt alese prin luarea în considerare a unei multitudini de factori, care țin de:

- natura finalităților urmărite și a obiectivelor operaționale care corespunde acestora;
- natura și volumul conținutului învățării;
- numărul și calitățile celor educați;
- materiale didactice și mijloace tehnice avute la îndemână;
- locul de desfășurare al predării;
- timpul de instrucție și amplasarea predării într-un orar mai larg;
- modul de evaluare proiectat [6, p.92].

Aceste metode și procedee stau la baza formării specialiștilor medicali cu studii medii de specialitate, capabili prin acțiunile sale specifice educaționale, preventive, terapeutice și de recuperare să contribuie la promovarea și menținerea sănătății individului, familiei și colectivităților. C. Crețu folosește termenul de curriculum „cu sensul de experiență de învățare, atât cea concepută de școală, cât și cea interiorizată/asimilată de elev, această experiență se

desfășoară nu doar în cadrul programului școlar zilnic, ci și în afara lui, prin activități educaționale de tip non-formal” [1].

Acest autor se referă și la o serie de termeni derivați din cel de curriculum, frecvent folosiți la ora actuală:



**Figura 1. Termeni derivați din curriculum**

Necesitatea de a asigura o instruire de înaltă calitate, modernizând procesul de formare a specialiștilor medicali din învățământul profesional tehnic, ajustată la reformele actuale din domeniul ocrotirii sănătății, a devenit unul dintre obiectivele-cheie. Sistemul de sănătate solicită specialiști competenți și responsabili care să participe activ, ferm și conștiincios în acordarea serviciilor de asistență medicală calificată, care se pot obține prin învățarea, formarea și dezvoltarea competențelor profesionale generale și competențelor profesionale specifice calificării date.

*Disciplinele medicale* au o importanță în sistemului de îngrijire ce cuprinde promovarea sănătății, prevenirea bolii, îngrijirea persoanelor bolnave fizic, mental, psihic, îngrijirea bolnavilor de toate vârstele în toate unitățile medicale, așezările comunitare și sub toate formele de asistență medicală. Până în prezent sau efectuat diverse schimbări atât în domeniul educației cât și în medicină, astfel a devenit o provocare pentru cadrele didactice din sistemul de învățământ *învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar*, accelerând necesitatea modernizării curriculum-ului la disciplina *Bazele științei nursing, Tehnici generale de îngrijiri medicale, Îngrijiri medicale individualizate I, II, III* axat pe formarea/dezvoltarea la elevi a unui sistem de competențe și abilități specifice calificării asistentului medical, specialitatea îngrijirea bolnavilor una din competențele specifice, fiind comunicarea și îngrijirea pacientului.

*Formarea* reprezintă acțiunea complexă de dezvoltare continuă a personalității elevilor pe toate nivelele sale (biologic, psihologic, sociocultural) cu accentul pus pe dezvoltarea atitudinilor și capacităților spirituale și a acelor priceperi și obișnuințe care să definească un stil propriu și eficient de muncă intelectuală, caracterizat prin receptivitate și deschidere față de tot ce este nou, cât și prin capacitatea de a selecta, prelucra și utiliza creator informațiile noi.

Procesul de învățământ poate fi definit ca un ansamblu de elemente (obiective, conținuturi, resurse umane, materiale, strategii de instruire, forme de organizare, tehnici de



evaluare, relații interpersonale și de grup, rezultate) care interacționează în cadrul unei activități complexe, desfășurate în mod organizat și sistematic, pentru realizarea unor finalități dinainte stabilite [5].

*Conținutul procesului educațional* constă din ansamblul structurat de valori din domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat și devenite puncte de reper în proiectarea și realizarea instruirii. Ca și obiectivele educaționale, conținutul învățământului, ca un cumul prelucrat de informații, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ și din sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educația în vederea inserției individului în prezentul social, dar, mai ales, pentru pregătirea lui în perspectivă, subliniază Cucuș C. [2, p. 68].

Conținutul activității educaționale este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltare cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele și năzuințele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conținutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puțin secvențe ale acestuia variază pe axa temporală. Conținuturile se diferențiază și de la un spațiu cultural la altul.

Curriculum, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de *procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură, în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare* [3, p.30].

Astfel în întreaga lume, termenul de curriculum a fost utilizat, în general cu același înțeles, conținuturile instructiv-educative și în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoștințele școlare.

Din perspectiva unei abordări multidimensionale, identitatea conceptului de curriculum poate fi definită din trei perspective (M. Bocoș, D. Jucan, 2008):

- Din punct de vedere funcțional, curriculumul indică finalitățile educaționale de atins și, prin intermediul acestora, orientează, organizează procesul de instruire;
- Din punct de vedere funcțional- structural, curriculumul este interpretat din perspectiva elementelor sale componente: finalități, conținuturi, strategii, evaluare, reglare;
- Din punct de vedere al produsului, curriculumul se obiectivează în planuri de învățământ, programe școlare, manuale în alte documente curriculare auxiliare.

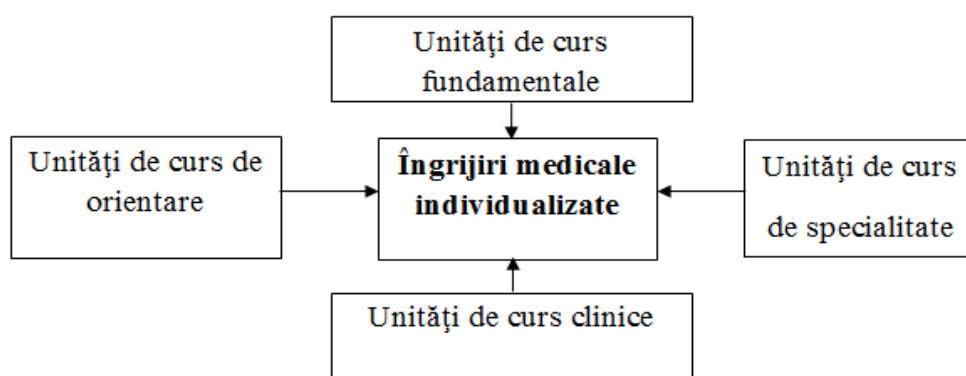
Curriculumul oferă oportunități de dobândire a abilităților și formare a competențelor integratoare, privind dezvoltarea elevilor în plan personal, social și profesional. Studiarea disciplinelor medicale îi va ajuta pe elevi să se orienteze în alegerea, din mai multe alternative, a celor care duc spre câștigul autonomiei în acțiunea personală. Curriculum pune accent pe finalitățile educației, care formează competențe profesionale, atitudini și valori personale, este de părere R. Mogonea [4, p.68].

*Curriculum-ul specializat* pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, știință, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi etc.) este focalizat pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specific determinării performanțelor în domenii particulare. Gruparea sau segregarea elevilor ca formă de organizare administrativă a procesului de învățământ diferențiat pentru elevii dotați se aplică

în acest caz pe grupe omogene pe nivelul aptitudinilor specifice și prin natura intereselor. Acestei categorii de curriculum i se acordă în practica școlară curentă cea mai mare pondere din eforturile de diferențiere și individualizare.

Curriculum-ul include o evaluare continuă și obiectivă a competențelor formate, asigurându-le absolvenților șanse sporite de angajare în câmpul muncii și oportunități de realizare profesională.

Unitățile de curs cuprind toate verigile de muncă a asistentului medical și vizează aspectele actuale ale eticii și deontologiei medicale, menționează tehnicile generale de îngrijire a omului sănătos și bolnav, studiarea separată a simptomelor în diverse afecțiuni conform sistemelor, concretizează funcțiile asistentului medical în echipa de acordare a ajutorului specializat, elaborarea planului de activitate și de îngrijire individuală în baza realizărilor științei și practicii, aplicarea tehnicilor de îngrijire, reieșind din standardele calificării.



**Figura 2. Relaționarea unităților de curs**

Concepția didactică asigură o viziune coerentă și logică asupra predării – învățării - evaluării unității de curs *Îngrijiri medicale individualizate*. Importanța studierii unității de curs este determinată de promovarea consecventă a educației profesionale prin valorificarea patrimoniului intelectual național corelat cu cel european. Unitatea de curs vizează dimensiunea comunicativ - acțională a profesiei de asistent medical, în formarea competențelor ce se bazează, cu preponderență, pe tehnologiile informaționale actuale, pe aspectul comunicativ și metodelor moderne de promovare a sănătății, a investigațiilor, a tratamentului bolnavului.

Competențele profesionale specifice unității de curs:

- Evaluarea structurii integratoare a mecanismelor psihice;
- Comunicarea eficientă în cadrul echipei multidisciplinare;
- Promovarea celor mai eficiente strategii de comunicare medicală;
- Valorificarea oportunităților de dezvoltare personală și profesională.

Dezvoltarea competențelor de luare a deciziilor pentru un mod sănătos de viață, sunt competențe cruciale, datorită numărului extrem de mare a populației cu patologii cronice. Abilitățile specifice în cadrul lecțiilor practice trebuie formate și aplicate pentru antrenarea competențelor profesionale a viitorilor specialiști medicali în informarea medicală a populației conform vârstei, statutului social și stării de sănătate: pentru omul sănătos – menținerea sănătății, pentru omul bolnav – prevenirea complicațiilor și menținerea timp îndelungat a stării de bine.

Unitatea de curs *Îngrijiri medicale individualizate*, este pilonul studierii disciplinei de specialitate, ce are menirea de a forma la elevi capacități, deprinderi și abilități ghidate de gândire clinică. Ținând cont de caracterul profund aplicativ al profesiei medicale, cunoștințele valorează mai mult atunci când pot fi aplicate practic, creativ, independent și critic. Viitorul asistent medical aplică cunoștințele și abilitățile formate, prin diferite operații de gândire, care îi dau posibilitatea de a tria cu eficiență informația, materializând-o în comportamentul practic, prin îngrijirea persoanelor sănătoase și bolnave în vederea prevenirii și tratării îmbolnăvirilor.

**Obiectivele unității de curs:**

- Dezvoltarea capacităților și formarea competențelor și abilităților specifice la unitatea de curs;
- Planificarea și realizarea măsurilor preventive, educative, relaționale și curative;
- Elaborarea planului de activitate și de îngrijire individualizată în baza realizărilor științei și practicii;
- Aplicarea tehnicilor de îngrijire, reieșind din standardele calificării.

Aceste obiective sunt centrate pe valoarea formativă a unității de curs ce constă în însușirea tehnicii de îngrijire aplicate la patul bolnavului, aplicarea procedeeleor de investigații și tratament.

Concepția unității de curs se axează pe un șir de principii de proiectare - realizare cum ar fi:

- principiul abordării funcționale și acționale;
- principiul continuității și consecvenței;
- principiul abordării interdisciplinare;
- principiul autonomiei elevului.

Profesorul vine cu responsabilitatea morală, evidențiată de faptul că actul pedagogic este unul de natură existențială, dar și etică. Aceasta pentru că în actul educațional se află mereu în relație două persoane, diferite ca vârstă, experiență, realizare. Raportul de învățare este inevitabil, precum și unul de dominare, de subordonare, de dirijare și ascultare. Acest unghi larg de includere a responsabilității morale este și mai mult dimensionat de atotcuprinzătoarea acțiune de comunicare [6, 16].

Conceptul modern de îngrijire oferă asistentului medical independența profesională bazată pe decizia proprie în realizarea actului medical, în parteneriat cu medicul și alți membri ai echipei multidisciplinare.

Dezvoltarea competențelor de luare a deciziilor pentru un mod sănătos de viață, sunt competențe cruciale, datorită numărului extrem de mare a populației cu patologii cronice. Abilitățile specifice în cadrul lecțiilor practice trebuie formate și aplicate pentru antrenarea competențelor profesionale a viitorilor specialiști medicali în informarea medicală a populației conform vârstei, statutului social și stării de sănătate: pentru omul sănătos – menținerea sănătății, pentru omul bolnav – prevenirea complicațiilor și menținerea timp îndelungat a stării de bine. Rolul unităților de curs sunt o bază importantă, eficientă și necesară în procesul de formare inițială și continuă a asistenților medicali, un îndrumar util pentru îngrijitori la domiciliu, asistenți sociali, medicilor de familie și specialiști din alte domenii.

## CONCLUZII

Reformele în domeniul educației și medicini au devenit o provocare pentru cadrele didactice din sistemul de instruire, impulsionând necesitatea modernizării curriculum-ului la disciplina *Bazele științei nursing* axat pe formarea/dezvoltarea la elevi a unui sistem de competențe și abilități specifice asistentului medical. Abordat în aspectul didacticii funcțional-comunicative, prin avantajul pe care îl oferă în dezvoltarea la elevi a unui sistem de competențe necesare și utile, pedagogia competențelor facilitează demersul învățământului actual de a realiza transferul solicitat de la un curriculum axat pe obiective pedagogice la un curriculum centrat pe competențe ca achiziții valorice menite să formeze viitorul specialist medical prin proiectarea unui profil intelectual autentic, să-l motiveze argumentat pentru un comportament flexibil la noile realități.

### Bibliografie

1. CREȚU, C. *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației*. Iași: Editura Univ. „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2000. 293 p. ISBN 973-683-202-3.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. GUȚU, VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
4. MOGONEA, F.R. *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente applicative*. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 222 p.
5. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I. *Știința învățării. De la teorie la practică*, București: Editura Collegium Polirom, 2008. 256 p. ISBN 973-46-1076-1.
6. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 280 p. ISBN 973-611-199-7.

# STRATEGII PEDAGOGICE DE COMUNICARE APLICATE DE FORMATORII DIN DOMENIUL MEDICINĂ

Ludmila POSTICA, drd., asist. univ.

[ORCID: 0000-000-7386-8511](https://orcid.org/0000-000-7386-8511)

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

CZU: 37.01:614.253    DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p381-384

## Abstract

In all fields of activity adults are constantly subjected to persuasive processes of understanding the needs to update communication skills and knowledge, this is also a priority in the field of medical education. This article will present models for the application of pedagogical communication strategies used by trainers in the medical field, which are not based on pedagogical training.

**Keywords:** pedagogical strategies, communication models, pedagogical training of trainers.

Domeniul medicină este unul de prestigiu pentru cunoștințele profesionale de specialitate. Acțiunea de transmitere a informației către un public, fie de specialitate sau general, implică pregătire pedagogică a emițătorului mesajului. În articolul de față vor fi prezentate modele de aplicare a strategiilor pedagogice de comunicare, utilizate de formatori din domeniul Medicină, care nu au la bază formare pedagogică.

Considerăm importantă familiarizarea cu strategiile pedagogice de comunicare a celor implicați în instruirea specialiștilor din orice domeniu, în vederea obținerii feedbackului din conținutul valoric al mesajului informațional, insistând pe *nevoia de formare pedagogică a formatorilor*.

Există strategii pedagogice de comunicare a formatorilor în domeniul medicină, care pot fi adoptate pentru a îmbunătăți comunicarea, a asigura schimbul eficient de informații și a obține rezultatul scontat. Comunicarea deficitară crește potențialul de erori medicale, creează un mediu de lucru negativ și crește costul furnizării de asistență medicală. Aplicarea strategiilor pedagogice de către formatori din domeniul medicină va contribui la asigurarea celui mai bun nivel de îngrijire acordat pacienților și la îmbunătățirea rezultatelor clinice. Comunicarea eficientă prin aplicarea strategiilor pedagogice ajută la reducerea costurilor furnizării de asistență medicală.

Un studiu realizat de institutul Ponemon a arătat că, în medie, medicii pierd 45 de minute pe zi cu sisteme de comunicații ineficiente, ceea ce costă spitalele în jur de 1 milion de dolari pe an.

Comunicarea deficitară se traduce printr-o calitate mai scăzută a îngrijirii pacientului, care va avea un efect negativ asupra rezultatelor clinice.

Există mai multe strategii de comunicare în domeniul medical care s-a dovedit că reduc potențialul de erori medicale și asigură o comunicare eficientă și eficace.

Una dintre strategiile de comunicare pedagogice utilizate de către formatorii din domeniul medical, care contribuie la îmbunătățirea siguranței pacienților și structurarea conversațiilor pentru a asigura transferarea informațiilor cu acuratețe între două persoane este abordarea

„SBAR”, [7] (fig.1), acronim pentru Situație, Context, Evaluare, Recomandare. Această abordare este utilă în special pentru comunicările între profesioniștii din domeniul medical.

SITUAȚIA : Ce se întâmplă cu pacientul?	CONTEXTUL: Care este contextul clinic sau factorii favorizanți?	EVALUAREA: Care cred că este problema?	RECOMANDAREA: Ce solicitare trebuie făcută?
"Sunt în salonul 4 cu pacienta X. Pacienta acuză dificultăți în • respirație, cu debut actual."	"Pacienta este o femeie în vârstă de 62 ani în prima zi postoperator de la o intervenție chirurgicală abdominală."	"Zgomotele respirației sunt diminuate pe partea dreaptă, cu confirmarea durerii. Aș vrea să exclud un pneumotorax."	"Sunt sigur că pacientul trebuie evaluat acum. Ești disponibil să îl examinezi?"

Figura 1.

Această strategie pedagogică de comunicare între echipa de profesioniști din domeniul medical asigură că informațiile relevante sunt transferate rapid, precis și eficient, reduce probabilitatea erorilor și stresul.

Comunicarea eficientă cu pacienții este esențială pentru transmiterea informațiilor și asigurarea emițătorului că informațiile sunt înțelese de către receptor. O bună comunicare îmbunătățește și experiența pacientului, ca rezultat crește satisfacția pacientului. Prezentăm două strategii de comunicare în domeniul sănătății care pot fi adoptate pentru a îmbunătăți comunicarea cu pacienții.

BATHE, [9] este o tehnică de comunicare simplă pentru a crește satisfacția și responsabilizarea pacientului. Dovezile sugerează că explorarea acestor aspecte în timpul unei vizite la cabinet poate îmbunătăți atât înțelegerea de către medic a situației de viață a pacientului, cât și satisfacția și împuternicirea pacientului. Tehnica constă în a pune cinci întrebări:

Context (Background)	"Ce se întâmplă în viața dumneavoastră?"
Afectare (Affect)	"Cum vă afectează?"
Problemă (Trouble)	"Ce vă deranjează cel mai mult în această situație?"
Gestionarea (Handling)	"Cum ați gestionat situația până acum?"
Empatie (Empathy)	"Sună foarte (înfricoșător, frustrant, trist, etc.)."

Pe măsură ce industria serviciilor medicale se confruntă cu o populație tot mai numeroasă de persoane cu boli cronice medicii caută modalități de a-și menține pacienții mai sănătoși și de a-i feri de mediile cu costuri ridicate, cum ar fi spitalul sau departamentul de urgență. Ca parte a acestui demers, majoritatea furnizorilor acordă prioritate implicării și educației pacienților. Un pacient implicat trebuie să fie un pacient informat, iar datele arată că aceștia nu sunt întotdeauna informați. Experții de la Universitatea din Michigan au indicat că un acces mai bun la informație a pacienților va fi un pas esențial pentru a-i ajuta să își amintească informațiile de la o consultație medicală, dar reținerea trebuie să fie completată și de educația pacienților. Educația pacienților se bazează pe cunoștințele personale în materie de sănătate - capacitatea unei persoane de a înțelege și de a utiliza informațiile despre sănătate - iar pentru acest fapt, furnizorii trebuie să se asigure că pacienții înțeleg cu adevărat informațiile care le sunt împărtășite.

Aici intervine predarea-învățarea pacientului, o verificare sistematizată a înțelegerii pacientului. Mai jos, vom trece în revistă strategia de comunicare TEACH-BACK, [13] care

constă în - rezumarea informațiilor despre pacient într-un limbaj clar și simplu (spuneți "tensiune arterială ridicată" în loc de "hipertensiune arterială"). Folosirea jargonului medical nu va fi de ajutor pentru pacienții cu un nivel scăzut de alfabetizare în domeniul sănătății. Se cere pacientului să repete informațiile primite în propriile cuvinte. Se clarifică ce a înțeles pacientul. A fost răspunsul lui corect? Există domenii pe care pacientul încă nu pare să le înțeleagă? apoi se clarifică informațiile neînțelese, (fig.2).

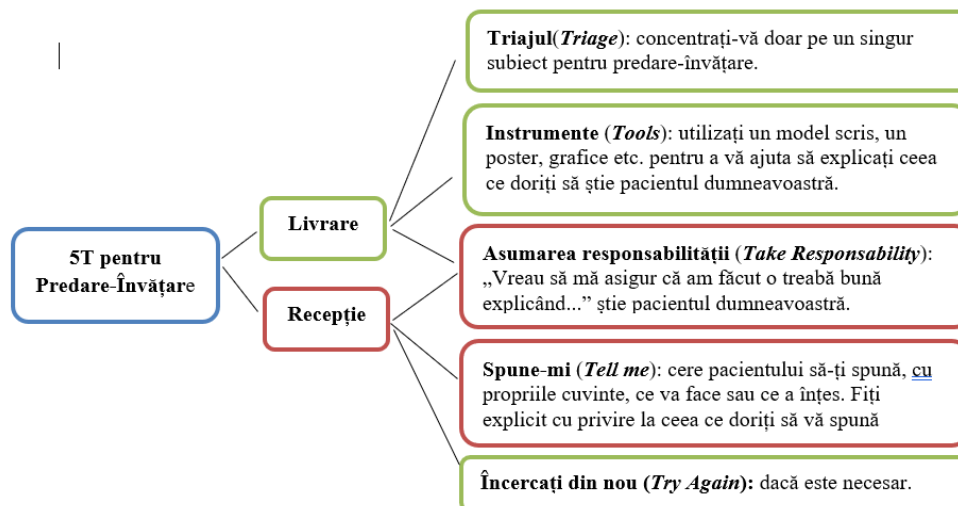


Figura 2.

Aceste strategii de comunicare în domeniul sănătății vor ajuta la asigurarea transferului de informații în mod eficient și eficace între membrii echipei medicale și către pacient. Organizațiile din domeniul sănătății trebuie, de asemenea, să ofere sisteme moderne de comunicare pentru a facilita o mai bună comunicare.

Scopul cheie al acestor strategii este de a adăuga structură comunicării, în consecință, fiecare dintre aceste strategii poate fi adaptată pentru a se potrivi circumstanțelor specifice, cu condiția ca strategia să rămână consecventă pentru a se asigura că predările, informările și consultările urmează aceleași modele pentru a preveni omisiunile sau neînțelegerile.

Unele dintre strategii par să implice comunicare într-un singur sens, în timp ce alte strategii nu oferă oportunitatea pentru întrebări sau obiecții, scopul lor este de a comunica un curs de acțiune, de a-l justifica și de a asigura că cursul de acțiune a fost înțeles. Alte strategii sunt mai interactive în măsura în care permit întrebări și/sau obiecții. Echipele din domeniul medical ar trebui să decidă care strategie (sau versiunea strategiei) este adecvată pentru scenariile specifice.

Care este avantajul folosirii instrumentelor de comunicare pedagogică pentru a adopta o strategie?

Cu unele instrumente de comunicare, echipele medicale pot încărca șabloane pentru a se asigura că fiecare element al comunicării pedagogice este acoperit și nimic nu este omis sau trecut cu vederea. Aceasta poate fi o caracteristică foarte utilă în timpul predărilor, când situațiile stresante ar putea duce la uitare sau luarea de comenzi rapide care ar putea atenua eficiența strategiei de comunicare.

Cum vă puteți îmbunătăți strategiile de comunicare utilizate în domeniul sănătății? Există o serie de modalități prin care lucrătorii din domeniul sănătății, asistenții medicali etc. pot lucra pentru a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare. Unele dintre ele sunt următoarele:

- ✓ Înțelegerea barierelor în comunicarea pedagogică și lucrul asupra lor.
- ✓ Ar trebui organizate diverse seminarii în instituțiile medicale pe tema dezvoltării abilităților de Comunicare pedagogică în asistența medicală.

- ✓ Ar trebui să se încerce să se țină temperamentul sub control în timp ce se vorbește cu un pacient.
- ✓ Amintiți-vă întotdeauna că pacientul are nevoie de empatia și grija dumneavoastră.
- ✓ Să vă familiarizați cu cele mai recente tehnologii și strategii de comunicare pedagogică.

Comunicarea ajută la înțelegerea pacientului într-o manieră mai bună. De fapt, ajută la construirea unei relații bune între pacient și asistentul medical. O bună comunicare și o atmosferă sănătoasă pot ajuta pacientul să se recupereze cât mai curând. Astfel, este foarte important ca comunicarea să fie precisă, la obiect, blândă și sănătoasă.

### **Concluzii**

Aplicarea strategiilor pedagogice de comunicare de formatorii din domeniul medicină, este o necesitate primordială pentru personalul din domeniul sănătății să înțeleagă și să comunice eficient. Studiile au arătat că strategiile pedagogice de comunicare descrise în acest articol, par a fi eficiente pentru pacienții cu un nivel scăzut de alfabetizare în domeniul sănătății și se recomandă a fi utilizate de către formatori din domeniul medicină în funcție de condițiile pacienților. O bună comunicare este cheia tuturor problemelor.

### **Bibliografie**

1. SADOVEI, L; BOȚAN, A. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău, Î.S.F.E.P., Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013, pag. 120. ISBN 978-9975-115-06-3
2. LESENCIUC, A. Teorii ale comunicării / Adrian Lesenciuc. - Ed. a 2-a, reviz. - Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene "Henri Coandă", 2017. ISBN 978-606-8356-46.
3. BAILE WF, BUCKMAN R, Lenzi R, Glober G, Beale EA, Kudelka AP. *Oncologist*. 2000;5(4):302-11. doi: 10.1634/theoncologist.5-4-302. PMID: 10964998
4. POPOVICI-MÂRȘU C, NICOLAU S. Psihologie și cancer, în „Viața medicală”, 1990.
5. SHEILA PAYNE. ș.a. „Palliative care nursing: principles and evidence for practice”. New York: Open University Press, 2004; ISBN:0335212433 9780335212439 0335214924 9780335214921
6. PAYNE S. ș.a. „Palliative Care Nursing: Principles and Evidence for Practice”. McGraw Hill Open University Press, 2005, p. 794–795; ISBN 0335212433.
7. Yu M, Kang K. Effectiveness of a role-play simulation program involving the SBAR technique: A quasi-experimental study. *Nurse Educ Today*. 2017; 53:41-47
8. STUART MR, Lieberman JA. *The Fifteen Minute Hour: Efficient and Effective Patient-Centered Consultation Skills*. 6th ed. Boca Raton, FL: CRC Press; 2018; ISBN 9781138497719
9. DOYLE C, Lennox L, Bell D. A systematic review of evidence on the links between patient experience and clinical safety and effectiveness. *BMJ Open*. 2013; 3(1). doi:10.1136/bmjopen-2012-001570.

### **Articole, studii**

10. SADOVEI L. Paradoxul comunicării valorilor științifice. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 23, Vol.3, 2021, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021, p. 73-79. ISBN 978-9975-46-5595.
11. FALLOWFIELD L, JENKINS V., „Current concepts of communication skills training in oncology”, 2006; 168:105-12 PMID: 17073196.

### **Resurse Internet**

12. <https://doi.org/10.1634/theoncologist.10-7-471>
13. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.07.026>
14. <https://doi.org/10.1016/j.pcd.2016.12.003>



## FEASIBILITY OF DATA COLLECTION IN EDUCATIONAL PROJECTS EVALUATION

Violeta BULAT, PhD student,  
Doctoral School "Education Sciences"  
of the State Pedagogical University "Ion Creanga"  
[ORCID: 0000-0002-6261-445X](https://orcid.org/0000-0002-6261-445X)  
[violeta\\_bulat@yahoo.com](mailto:violeta_bulat@yahoo.com)

CZU: 37.026 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p385-388

### Abstract

During the educational project evaluation process, the feasibility of data collection as well as drafting the evaluation report is directly influenced by the project's needs and beneficiaries' or donors' expectations. If the evaluation team considers these aspects, the preconditions of relevance, importance, purpose, and time are met. In a project evaluation process, it is important to collect both quantitative and qualitative data for different categories of beneficiaries based on a balance of a project's descriptions, observations, judgments, and recommendations.

**Keywords:** project, evaluation process, project management, qualitative analysis, quantitative analysis.

Like any project, in the European Commission's understanding, an educational project is a logical sequence of coordinated and controlled activities, carried out in a methodically and progressively organised manner with constraints of time, resources, and cost, aimed at achieving new results necessary to meet clearly defined objectives.

Project management theory identifies six stages of the project cycle: programming, identification, preparation, funding, implementation, and evaluation [1, p. 42–81]. In this paper, focus will be placed on the educational project evaluation stage. Evaluation is the stage in which an objective appraisal of an ongoing or completed project takes place. The purpose of the evaluation stage is to compare the coherence of the project results with the proposed objectives, determining the effectiveness, efficiency, impact, and sustainability of the project [1, p. 76–79].

In Europe, the evaluation of educational projects began in the early 1980s, in the context of European integration. In the Republic of Moldova, the field of evaluation of educational projects is in its early stages, as educational projects only emerged about two decades ago. In the Republic of Moldova, the first educational project evaluations have been carried out with international assistance, such as the EC TACIS CBC Programme 1996–2003. Nevertheless, this new field for the Republic of Moldova—the evaluation of education projects—enjoys great interest from national experts, researchers, donors, and policymakers. The interests and the need for evaluation of funds allocated through educational programmes and evaluation research have stimulated the rapid development of the field. Evaluation is a learning process that develops the skills of all those involved in the project to self-evaluate and make qualitative decisions at the project preparation and implementation stage [6, p. 2–3].

Data collection as well as its analysis in an evaluation process is an important step because it determines how the information will be used and reported [3, p. 143–186]. Additionally, it is an ongoing process that takes place during the entire project cycle and allows collected data to be properly interpreted in order to guide project implementation in the short and long term. Data analysis includes identifying trends and relationships between different data sources, assessing results in relation to the initially set objectives, formulating conclusions, anticipating problems, identifying solutions, and finding best practices to guide decisions and organisational learning. The collection and analysis of data in a timely and reliable manner is essential for data credibility and use.

In order to evaluate educational projects, analytical modalities such as qualitative and quantitative analysis can be used. Both types of analysis differentiate between them. However,

many people confuse these terms, causing confusion. Quantitative analysis is used when data is analysed by statistical means. It focuses on numerical data. Qualitative analysis is used when the project evaluator wants to analyse data that is subjective and not numerical. It focuses on descriptive data [2, p. 38–44]. Basically, qualitative data are words, and quantitative data are numbers. For example, participant ratings of the usefulness of a workshop on a scale of 1 (not at all useful) to 5 (extremely useful) are quantitative data, while participant descriptions of how useful the workshop was are qualitative data.

There are a variety of sources of qualitative data, including data that already exists and data that will be collected during the evaluation period. Existing data can include project reports, meeting minutes, websites, or basically anything that is available. Qualitative data that is collected as part of the project may include interviews, focus groups, observations, and project documentation. The evaluator should be fluent in the languages of the participants. If that is not possible, a translator will need to be used.

- Interviews are structured or semi structured conversations between two people, one of whom is the interviewer and the other the interviewee. The evaluator has a series of questions to ask, often with follow-up prompts to encourage the interviewee to speak more about the evaluated project.

- Focus groups are composed of five people brought together by a facilitator (evaluator) for a period of 30–60 minutes to collectively provide a variety of ideas about and responses to a project.

- Observation. Evaluator observes participants interacting in a real-life setting. The evaluator tries to be as much a part of the background as possible. The evaluator has been found to rate the same behaviors differently based on the perceived characteristics of those being observed.

- Surveys are one of the most widely used forms of data collection. Closed-ended questions are questions that are answered by ratings or other forced-choice responses, while open-ended questions are questions that are answered in words or sentences

The evaluation of an educational project should address questions about its outcomes but should not be limited to these. It should also look at the objectives of the project, the implementation strategy, and the activities themselves. The evaluation team constructs a set of evaluation questions, which then guide the evaluators: Did the project achieve what it set out to do? Did the project progress in accordance with the original work plan? What outcomes were achieved? What was the impact of the project? Did the project meet the effectiveness criteria? Were the available project resources used at the optimal level? To what extent have the initial requirements set up by the donor been met? To whom and how will the results be communicated?

While qualitative data can provide vivid, richly detailed accounts of participant's experiences, there are some challenges related to qualitative data. The collection of qualitative data can take considerable time and effort in relation to the training of evaluators, the actual data collection process, coding data, and the analysis of quantitative data. The collection of qualitative data may be particularly challenging when the evaluator is examining an educational project with a large number of participants and there is a need to hear from as many individuals as possible. Because of the focus on the individual and the complexity of the data that are collected, the number of individuals from whom qualitative data are collected tends to be relatively small. There can be a legitimate concern that the relatively small sample size when collecting qualitative data

can yield a biased or skewed depiction of the educational project and its participants. The smaller sample and individual focus may limit the generalisation of the findings.

With quantitative data, the evaluator can collect information from a number of individuals in a relatively short period of time. Synthesis and analysis of such data can be done more quickly than with qualitative data. Furthermore, quantitative data provide the possibility of further generalisation. Statistical analysis can be done. The size of differences and relationships can be determined, and the data can be used to make systematic, standardized comparisons. Evaluation tools used to generate quantitative data can be tested for defined types of reliability and validity. Definitions of validity and reliability are quite different for quantitative and qualitative evaluations and the resultant data. Validity in quantitative assessments refers to accuracy, while in qualitative assessments it refers to appropriateness. In quantitative assessments, reliability refers to replicability, but in qualitative areas, reliability is tied more to consistency.

In 2005, Karen Kirkhart points out that validity addresses the fundamental correctness of evaluation, references the accuracy and limits of understandings, and guides what can and cannot be appropriately concluded from evaluative inquiry. For the data to be appropriate and accurate, the assessment tools used to collect it need to be both valid and reliable. While, as indicated earlier, validity refers in quantitative areas to accuracy and in qualitative areas to appropriateness. In any assessment, validity is the most important construct (Linn, 1997). The reliability of quantitative data is the degree to which responses to items or questions on measures are consistent.

There are five basic modes of data collection that can be used to collect quantitative and qualitative data. One of the most frequently used modes is online data collection. The ease of putting surveys online using tools like SurveyMonkey has made online data collection relatively inexpensive and easy to do. It is useful when data is being collected from many individuals or institutions and the surveys being used are relatively short. Since participants enter their own data electronically, there is no need for the evaluator to do so. The evaluator will still have to check the data for obvious mistakes and inaccuracies. Online data collection is not at all useful for those who do not have web access or have a fear of technology. Accessibility is also an issue with the second mode of data collection. Paper forms are a traditional way to collect data, and they are particularly useful when data is being collected from participants without access to or knowledge of technology. The fourth mode, telephone data collection, is useful when more complex, open-ended questions are being asked and where there is a need for probing or follow-up questions. Collecting data in person is the most expensive mode of data collection and, as such, is used when there is no other reasonable way to get the needed data. It is most often used for observations and focus groups and for in-person interviews when there is reason to believe that telephone interviews won't be as effective.

A major component of data management is the timing of data collection. The deadline for needing the results of the data collection is one of the most important factors to consider when scheduling data collections. Knowing a donor's needs and timelines allows the evaluator to work backwards and schedule data collection so that there is time to collect and analyse the data, write up the results, and meet the deadlines.

Regardless of the evaluation methods used, for an evaluation to be of high quality, the evaluator or the evaluation team must be culturally competent. There are several categories of

evaluation beneficiaries with different information needs [7, p. 58–59]. For example, the evaluation of an educational project is of interest to teachers, pupils, parents, policymakers, school managers, and development partners. The evaluation of a project should therefore reflect different audiences, needs, interests, and expectations. If this is not taken into account and data collection is not done properly, the evaluation is likely to fail to meet the needs of different categories of beneficiaries. An evaluation report designed to meet the needs of some beneficiaries will not be as useful to other target audiences. In this context, the presentation of the data reflected in the evaluation report is an essential part of the process. Because even if data have been collected and analysed very well, they cannot be used effectively by the beneficiaries of the evaluation report if they are not well presented. Unfortunately, there are many examples where important data has lost its value because it was incorrectly communicated to different categories of beneficiaries.

There are three principles to equitable evaluation, as outlined by the Equitable Evaluation Initiative (2020):

1. Evaluation and evaluative work should be in service of equity.
2. Evaluative work should answer critical questions about:
  - Ways in which structural decisions have contributed to the condition to be addressed
  - Effect of strategy on different populations
  - Effect of a strategy on the underlying systemic drivers of inequity
  - Ways in which cultural context is tangled up in both the structural conditions and the change initiative itself
3. Evaluative work should be designed and implemented commensurate with the values underlying equity work.
  - Multi-culturally valid
  - Oriented toward participant ownership.

Evaluators, like other researchers, must discern the best analysis given a number of statistical and methodological considerations. Equally important are considerations of ways to analyze data that uncover inequities that may be hidden from view and reveal findings that can facilitate discussions related to fairness and equity. In order to get a complete overview, an evaluation of an educational project should not only look at the results or impact but also at the specific objectives of the programme through which the educational project is funded, the implementation strategy, the project activities and how the results will be communicated to the different target groups.

### **References**

1. BUNEAIASU C. M., *Development and management of educational projects*. University Publishing House: Bucharest, 2012.
2. DUSA A., *Elements of comparative analysis*. Tritonic Publishing House: Bucharest, 2014.
3. GHERGUT A. and CEOBANU C., *Project development and management in educational services. Practical guide*. Polirom Publishing House: Bucharest, 2009.
4. UCEANU M., *Evaluation of educational programmes*. Univ. Publishing House: Bucharest, 2014.
5. LINN, E. L. *Evaluating the validity of assessments. The consequences of use*. Educational Measurement, New York, 1997.
6. VELEA L., *Evaluation of social and educational programmes*. Agata Pub. House: Bucharest, 2004.
7. VRECKO I., ZNIDARSIC A. & KOVAC J., *Project Management as a Tool for Fostering Cooperation Between Municipalities in Slovenia*, 2015.

## CONTEXTUL PROFESIONAL MEDICAL DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE PRIN INTERVIUL MOTIVAȚIONAL

### MEDICAL PROFESSIONAL CONTEXT FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS THROUGH MOTIVATIONAL INTERVIEWING

Maria MUNTEAN, drd., Școala Doctorala „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, R. Moldova  
Lector, Universitatea de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

ORCID: 0000-0002-1894-5913  
maria.munteanu@usmf.md

CZU: 378:614.253

#### Abstract

The article presents a desirable model for developing communication skills in medical academic students through professional training for patient relationship through communication. Elements of designing the patient motivating message for communication are presented, constructing an interview, which generates important information about the patient necessary for diagnosis. In the medical literature the method is called medical interview/medical consultation, since techniques are applied to motivate the patient for an honest response, the method takes the form of motivational interviewing. Although the issue of making professional communication more effective is attributed to education and communication sciences, it finds its reflection in every professional medical context

**Keywords:** professional medical context, communication skills, clarifying message, motivation, motivational interviewing

Comunicarea este relaționare: axiomă demonstrată fără insistare de dovezi! Indiferent de tipul comunicării, intra- sau interpersonală, în acest proces participă cel puțin 2 mesageri de conținut, parteneri, care activează „un cumul de factori verbali, nonverbali, de context etc., ce pot să se afle în armonie și să contribuie la o mai bună înțelegere a mesajului ori, dimpotrivă, să se contrazică” menționează I.O. Pânișoară [5, p. 41]. În acord cu această afirmație despre comunicare, competența de comunicare se concentrează asupra abilității „de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situațiile date” din partea ambilor actori, după Spitzberg și Cupach (1984), situațiile fiind echivalente cu „un context potrivit” în care este demonstrată competența de comunicare [1, p. 42]. Afirmăm, că, pe cât de mult mediatizată este comunicarea în mediile nonformale, la fel este și în mediul profesional referința la competența/competențele de comunicare. Strategiile de formare a competențelor de comunicare se aliniază, de asemeni contextului profesional, dar și obiectivului de înregistrare a performanțelor din punct de vedere didactic, profesorul fiind investit cu o astfel de putere (legitimă, referențială, coercitivă ș. a.), atribuită de diferite grade de prestigiu și credibilitate.

*Formarea unei relații de încredere între pacient și medic* printr-un schimb de informație relevantă, care condiționează stabilirea corectă a diagnosticului, respectiv, a tratamentului, dar și înțelegerea suferinței pacientului, se stabilește în procesul de comunicare dintre acești doi interlocutori. Schimbul de informație și formarea unei relații sunt cele două planuri ale comunicării, determinate de *conținutul mesajului* (ideile și cuvintele) și *relația* (cea ce însoțește conținutul: tonul, mimica, gesturile, postura, distanța etc.), aceste două planuri fiind relevante cercetării *interviului motivațional* [1, p. 27-35].

Un concept apropiat interviului motivațional este *interviul medical sau consultul medical*, instrument, care generează date și informații importante despre pacient, necesare pentru decizia de tratament și prevenție. Calitatea informației obținute din schimbul de mesaje influențează

direct procesul clinic, interviul medical facilitând participarea indirectă și abilitatea pacientului în actul decizional. În acest sens, calitatea consultului medical *determină formarea și menținerea relației pozitive între medic și pacient, facilitează potențialul terapeutic și influențează la rândul său calitatea informației transmise de pacient.*

În funcție de particularitățile contextului profesional medical, *interviul motivațional* își construiește teren de aplicare prin diverse elemente din domeniile științelor educației și ale psihologiei, contribuind eficient la diminuarea riscului de îmbolnăvire prin educarea comportamentului pacientului. O analiză în aria definirii motivației reflectă „tendința dinamică difuză, care se transformă în motiv, pe măsură ce se clarifică obiectul spre care este îndreptată atenția”. Prezența motivului în activitate este determinată de trebuința actualizării (piramida lui Maslow), de asimilarea unor funcții sociale (C. Jung); de motivația generată din interior, numită intrinsecă (Ryam și Deci); condiționată de autoconcepere (Sullivan); de sistemul de mecanisme autoreglatoare, fundamentate de Al. Bandura; în acest sens, motivația este considerată un determinant al conduitei. Un sistem psihodinamic reglativ al personalității, care organizează activitatea de realizare a motivelor este prezentat de M. Cernișanu [2, p. 11], cu referire la funcțiile motivației umane determinate de M. Ш. Магомед-Еминов:

- realizează atitudinile personalității față de viață;
- controlează și reglează realizarea scopului;
- provoacă și inițiază acțiunile, activitatea și comportamentul uman;
- determină selectivitatea proceselor psihice;
- condiționează alegerea scopurilor, metodelor și mijloacelor de realizare;
- direcționează activitatea spre scop;
- condiționează și menține tenacitatea, perseverența etc.;
- substituie o activitate cu alta în caz de obstacol sau noi condiții;
- întrerupe, frânează sau finalizează activitatea [7, pag. 39-47].

Interviul motivațional (MI) este un „stil de comunicare directiv, centrat pe pacient, bazat pe dovezi, conceput pentru a ajuta pacienții să abordeze comportamentele care sunt dăunătoare pentru sănătatea lor (de exemplu, abuzul de substanțe, dieta proastă)” [3]. Deși ar putea fi asimilat unei consultații clasice, resursele activate în timpul derulării interviului motivațional, îi asigură semnificații conceptuale de „sesiune individuală cu scop educațional”, „modalitate de educație a pacientului în cadrul unei întâlniri individuale programate”, „tehnică specifică de intervenție” și alte conexiuni cu terminologia domeniului tehnologiilor educaționale și a itinerariilor prin care sunt reglate anumite acțiuni intelectuale și de atitudine în știința psihologiei; „este adesea recomandat ca o abordare pentru schimbarea comportamentului. Cu toate acestea, definițiile interviului motivațional variază foarte mult, inclusiv se atestă înțelegeri depășite și inexacte”, sunt de părere autorii Kaltman S. și Tankersley A.

„Interviul motivațional este de fapt o conversație purtată cu pacientul care produce o creștere a motivației pacientului și care îl ajută să descopere primii pași spre schimbare”, este definiția prezentată de L.M. Nanu, N. Zarbailov, B. Gîlca et al. Argumentele pentru atribuirea statutului de conversație se bazează pe afirmații, producătoare de „efecte” fapt, ce permite să promoveze componente ale comunicării precum *colaborarea, activarea potențialului individual al motivației și resurselor pentru schimbare, dar și recunoașterea autonomiei pacientului prin capacitatea lui de a lua decizii*” [4, p. 31].

Definit drept „un stil de comunicare directiv, centrat pe pacient”, interviul motivațional devine un instrument indispensabil de comunicare cu pacientul, conținuturi și strategii de aplicare, ce implică invitația la o dezvoltare a competențelor de comunicare interpersonală, organizată și sistematizată în curriculumul de formare a personalului medical. Sunt necesare strategii de comunicare eficiente pentru a ajuta persoanele să-și îmbunătățească comportamentele de sănătate și, astfel, fie să prevină apariția afecțiunilor cronice, fie să atenueze efectul acestor afecțiuni, dacă acestea sunt deja prezente. „Abordările tradiționale ale medicilor în ceea ce privește modificarea comportamentului implică adesea formularea de recomandări pentru intervenții și schimbări ale stilului de viață, fără a ține cont de valorile pacientului, de disponibilitatea acestuia de a se schimba sau de motivația de a se schimba. Aceste eforturi eșuează în mod regulat - după cum o atestă prevalența ridicată a nerespectării de către pacienți a intervențiilor recomandate sau a schimbărilor de stil de viață”, subliniază autorii Kaltman S. și Tankersley A. [3].

Având în vedere nevoia critică a medicilor de a avea modalități eficiente de a lucra cu pacienții care se angajează în comportamente de sănătate dezadaptative, școlile medicale ar trebui să includă în curriculumul educațional interviul motivațional, astfel încât absolvenții lor să fie pregătiți în mod adecvat pentru a-și asista cel mai bine viitorii pacienți”. Modelul dezirabil de dezvoltare a competențelor de comunicare a studenților din contextul academic medical prin formarea profesională pentru relația cu pacientul prin comunicare se realizează la cerințele Planului-cadru *pentru studii superioare de licență (ciclul I), de mașter (ciclul II) și integrate*, prin care instituțiile de învățământ superior au pus în aplicare programe de studii, inclusiv planuri de învățământ, elaborate/revizuite/modificate în conformitate cu prevederile prezentului Plan-cadru, începând cu anul universitar 2020-2021 [6].

Referința la *componenta formativă* va permite construcția modelului dezirabil de dezvoltare a competențelor de comunicare a studenților din contextul academic medical prin includerea dimensiunilor comunicării în categoriile „unități de curs fundamentale”, „unități de curs de specialitate”, „unități de curs de însușire a cunoștințelor, abilităților și competențelor generale”, unități de curs de orientare socio-umană”. Un alt aspect important a fi luat în considerare în construcția modelului este *gradul de obligativitate și eligibilitate* prin care unitățile de curs sau modulele care vizează concret interviul motivațional sunt oferite în regim obligatoriu în componența unităților de curs/modulelelor fundamentale, de specialitate, dar și incluse altele cu regim opțional, conform deciziei catedrei/departamentului responsabil de elaborarea Planului de învățământ.

Structurarea conținutului informational se bazează pe construcția „pledoariei ținând cont de perspectiva pacientului”, urmând un traseu disponibil ambelor părți, interlocutori ai comunicării, efectuat de către medic cu rolul de emițător în realizarea interviului:

- 1) *colectarea informației despre pacient*: folosirea inteligentă a întrebărilor deschise și închise, clarificare și rezumarea informației, încurajare și ascultare activă cu folosirea limbajului verbal și nonverbal (ex. contactul vizual, etc.)
- 2) *înțelegerea viziunii pacientului* în contextul statutul socioeconomic, spiritual, cultural, de vârstă și sex și reflectarea sentimentelor și valorilor pacientului, îngrijorărilor și așteptărilor;
- 3) *informarea pacientului* în limbă înțeleasă, cu verificarea înțelegerii și încurajarea întrebărilor;

- 4) *obținerea acordului și înțelegerii în rezolvarea problemelor pacientului* cu încurajarea de participare în luare de decizii, verificarea compliancei și dorinței de a urma planul fixat și edentificarea resurselor și suportului posibil.

În acest mod, concluzia lui I.O. Pânișoară despre fiecare act de comunicare competent devine vector în formularea conținutului emițătorului din următoarele condiții:

- ( 1 ) prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă ;
- (2) afirmarea unor propoziții de cunoaștere ;
- (3) stabilirea unor relații sociale corecte și
- (4) relevarea experienței vorbitorului [5, p. 43].

O comunicare eficientă între pacient și medic are ca scop colectarea informației veridice, ce se obține prin stabilirea unei relații de înțelegere și sinceritate bazate pe principiile de încredere reciprocă, empatie și confidențialitate. Contextul profesional medical creează disponibilități și circumstanțe curriculare favorabile dezvoltării competențelor de comunicare prin interviul motivațional studenților pe durata pregătirii universitare, fapt care nu poate fi ignorat în asumarea responsabilității pentru propria sănătate.

#### **Bibliografie**

1. BIRKENBIHL, V. F. Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege. București, Ed. Gemma pres, 1998. 128 p. ISBN: 9739398014
2. CERNIȚANU, M. Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2006. 227 p.
3. KALTMAN, S., TANKERSLEY, A. Teaching Motivational Interviewing to Medical Students: A Systematic Review. În: Journal of the Association of American Medical Colleges „Academic Medicine”  
[https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2020/03000/Teaching\\_Motivational\\_Interviewing\\_to\\_Medical.38.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2020/03000/Teaching_Motivational_Interviewing_to_Medical.38.aspx)
4. NANU, L., ZARBAILOV, N., GÎLCA, B. et al. Ghid pentru o comunicare eficientă. Chișinău: Imprint Plus, 2020. 96 p. ISBN 978-9975-3386-6-0.
5. PÂNIȘOARĂ, I. O. Comunicarea eficientă. Ed. a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2006. 425 p. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
6. Planul cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I0, de master (ciclul II) și integrare  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_8.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_8.pdf)
7. МАГОМЕД-ЭМИНОВ, М. Трансформация личности. Москва: Психаналитическая ассоциация, 1998, 496 стр. ISBN 5-89200-002-8.



## ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE ALE ELEVILOR PRIN DISCIPLINE ȘCOLARE OPȚIONALE

**Claudia BÎRGĂOANU**,  
drd., Școala Doctorala „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
profesor școlar, Școala Gimnazială „Iordache Cantacuzino”, mun. Pașcani  
<https://orcid.org/0000-0002-0434-3575>  
[birgaoanucldia@yahoo.it](mailto:birgaoanucldia@yahoo.it)

CZU: 37.022      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p393-398

### Abstract

This article argues the value of the optional subject, developed by the teacher with the aim of developing students' transversal competences. The approach to transversal competences in the national curricula of Romania and Moldova is analysed, and the approach to transversal competences is explained in order to develop the creativity of primary school pupils.

**Keywords:** transversal skills, specific skills, general skills, creativity, optional

Odată cu trecerea învățământului la abordarea prin competențe, cadrele didactice au ajustat resursele metodologice la activități de învățare dezvoltatoare de competențe, integrând în procesul de predare-învățare-evaluare activități didactice pentru atingerea/realizarea finalităților scontate. Gama extinsă a tipurilor de competențe recomandate de Uniunea europeană și incluse în documente de politici educaționale, a orientat sistemul de învățământ spre formarea și dezvoltarea competențelor-cheie. Această opțiune este susținută de Cadrul de referință al curriculumului național din România drept „ofertă centrată pe *formarea competențelor-cheie* necesare unei dezvoltări durabile, promovării mediului antreprenorial și adecvării flexibile la modele culturale viitoare” [3, p. 6]. În documentul de față este propusă „o perspectivă unitară și actuală în proiectarea și dezvoltarea Curriculumului Național, „care să asigure coerența acestuia pe orizontală și pe verticală”, abordarea competențelor-cheie având ca repere de acțiune rezultate „necesare oricărei persoane, pe de o parte, pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie activă, pentru dezvoltare durabilă și pentru un stil de viață sănătos, iar, pe de altă parte, pentru a face față schimbărilor economice, sociale, culturale, informaționale” [ibidem, 7].

Construcția curriculumului pe fondul competențelor-cheie, formulate cu o pondere la nivelul disciplinelor de învățământ, impune în aceeași ordine de idei „*abordarea unor problematici transversale*, precum, echitatea și incluziunea, problemele de mediu, conceptele de globalizare, consumul rațional, dezvoltare durabilă, sănătatea și altele” [ibidem p. 40].

Conceptul de *competențe transversale* este asociat competențelor-cheie în diverse acte normative ale sistemului educațional, facilitând aceleași trasee de dezvoltare pentru elev la nivelul disciplinelor de învățământ și extrașcolar. Această formulare a fost identificată în Curriculumul național pentru învățământul primar din R. Moldova, sistemul de competențe fiind structurat astfel:

- A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare
- B. Competențe specifice disciplinelor școlare
- C. Unități de competențe

Constatăm prezența competențelor transversale chiar în structura competențelor, acestea fiind situate în prima poziție prin asocierea cu competențele-cheie și transdisciplinare. Autorii

documentului acordă aceeași semnificație pentru categoria competențelor-cheie, transversale și transdisciplinare, competența transversală fiind definită drept „o categorie curriculară esențială cu un nivel înalt de abstractizare și generalizare”. În descrierea competenței este precizat, că „reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional, stipulate în Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.” [1, p. 11], totodată, acestea „consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, în ansamblul său, și la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării; constituind expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format” [1, p. 11],

Cât privește abordarea transversalității în curriculumul național din România se atestă o abordare generală, promovată la nivelul *metacogniției* doar în Cadrul de referință al curriculumului național, ca element transversal al celor trei componente ale competenței (cunoștințe, abilități și atitudini) [3, p. 21]. „Alături de racordarea fără echivoc la tendințele actuale în didactica limbii materne pe plan internațional”, *programa școlară în vigoare la Limba și literatura română (pentru elevi care învață limba maternă în învățământul primar*, „își propune o consolidare a abordării educaționale centrate pe nevoile elevilor în societatea contemporană; ...sunt propuse formulări ancorate în cotidian, care să ofere elevilor achiziții de calitate în domeniul comunicării, în contexte semnificative de învățare” [4].

Programele școlare din România continuă modelul curricular avansat de programele pentru clasa pregătitoare, clasele I și a II-a aprobate în 2013, în baza Ordinului nr. 3418/2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a și nr. 5003/2014 pentru clasele a III-a și a IV-a. Programele școlare prezintă două categorii de competențe: generale și specifice, „*competențele generale* fiind urmărite pe întreg parcursul învățământului primar (aceste competențe vizează receptarea și producerea de mesaje în contexte semnificative pentru copii) și *competențele specifice*, ca derivate din competențele generale, fiind vizate pe parcursul fiecărei clase [4].

Din abordările cunoscute în practica europeană de transpunere a competențelor-cheie în transversale în politicile curriculare, în România și în Republica Moldova se realizează „prin abordarea mixtă, în planurile-cadru fiind păstrate disciplinele școlare clasice, ce corespund principalelor domenii ale cunoașterii, totodată, introducându-se unele discipline școlare noi, ce corespund problemelor majore ale societății” [2, p. 30-31]. Abordarea mixtă în realizarea competențelor transversale îmbină „abordarea tematică, bazată pe obiective și studierea principiilor de bază”, dar și „studierea problemelor majore ale societății”, cu „abordarea bazată în mare parte pe studierea unor discipline școlare distincte”, după modelul țărilor Bulgaria, Italia, Malta și Portugalia.

O explicație a competențelor transversale din punct de vedere terminologic este oferită pe platforma educațională EDUFORM [4], sintagma fiind considerată echivalentă cu „un termen care nu este folosit la fel de frecvent, însă este cu siguranță mai transparent, acela de „competențe transferabile”, „care au fost învățate într-un anumit context sau pentru stăpânirea unei anumite situații/probleme și care pot fi transferate în alt context” [4]. Autorii articolului subliniază, că „deși termenul este folosit pe scară largă în învățământ, el nu este definit întotdeauna într-o manieră constantă, ceea ce poate conduce la confuzii și interpretări divergente”: Mai mult ca atât, sunt „și alți termeni înrudiți, precum *competențe aplicate*,

*competențe intercurriculare, competențe interdisciplinare, competențe transdisciplinare, competențe transferabile, competențe non-cognitive și competențe „soft skills”, folosiți foarte frecvent cu referire la formele generale de cunoaștere și de abilități asociate „competențelor secolului XXI” [4]*

Având în vedere rolul esențial al cadrului didactic în dezvoltarea competențelor elevilor pentru asigurarea unui parcurs de învățare pentru toată viața, considerăm relevantă argumentarea rolului cadrului didactic în dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor prin discipline școlare opționale. Modelul de abordare mixtă, unde realizarea competențelor transversale are loc în cadrul unei discipline, a fost propus la Școala Gimnazială „Iordache Cantacuzino” din municipiul Pașcani la disciplina opțională „Provocări creative”, clasa III-a. Transcenderea în alte discipline în scopul formării „competențelor secolului XXI” se face prin integrarea conținuturilor a patru arii curriculare (Limbă și comunicare, Arte, Tehnologii, Consiliere și orientare) pe durata unui an de învățământ.

Curriculumul disciplinei opționale „Provocări creative” este rezultatul participării în calitate de formator la programul cu nr. 21 „Creativitatea – o necesitate în școală și în activitățile non-formale”, inclus în „Oferta programelor de formare a Corpului Didactic „Spiru Haret” din Iași pentru anul școlar 2021- 2022. Cu îndemnul din introducere, că „școala, oricât de bine ar fi organizată, oricât de bogat ar fi conținutul cunoștințelor comunicate elevilor, nu poate da satisfacției setei de investigare și cutezanță creatoare, trăsături specifice copiilor”, s-a iterat justificarea planificării pe stagii/module tematice pentru un timp de 30 de ore. „Copiii au nevoie de acțiuni, care să le lărgească lumea lor spirituală, să le împlinească setea lor de cunoaștere, să le ofere prilejul de a se emoționa puternic”. În acest sens, modulul 2 (10 ore) a descifrat conținuturile „creativității în școală”, definind formele de organizare care facilitează dezvoltarea creativității și metodele de stimulare a creativității în școală. Unul din subiecte a fost dedicat „profesorului creativ”, provocare argumentată pentru titlul articolului de față cu titlul „Rolul cadrului didactic în dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor prin discipline școlare opționale”.

Alegerea unui optional care să dezvolte creativitatea copiilor în contexte variate răspunde cerințelor sociale dar și nevoii copiilor de a-și valorifica ideile personale în contexte variate, ludice, într-un mediu de învățare care să aprecieze valoarea fiecărei persoane și să respecte eroarea ca element firesc în procesul descoperii.

Asocierea încă de la intrarea în școală a mediului de învățare cu un mediu creativ este benefică, copiii dezvoltând atât abilitățile specifice cât și încrederea în sine și o atitudine pozitivă față de procesul creator, toate aceste elemente sprijinind procesele metacognitive.

Esențiale în „implementarea” acestei discipline sunt răspunsurile la întrebarea „CUM dezvoltăm?”: prin toleranța și colaborarea, recunoașterea și valorificarea unicității fiecărui copil. Copilul începe aventura cunoașterii pornind de la *afirmațiile constructive* ce stau la baza opționalului:

1. *Sunt creativ.*
2. *Exersând, devin și mai creativ.*
3. *Transform ideile în ceva concret. Duc ideile până la capăt.*
4. *Am voie să greșesc.*
5. *Respect creația mea și a celorlalți.*
6. *Totul în jurul meu poate să mă inspire.*

7. *Mă bucur de ideile pe care le am.*
8. *Îmi place să descopăr, jucându-mă.*
9. *Vreau să încerc lucruri noi.*
10. *Cred în mine și în cei din jur.*

Competențele generale au fost operaționalizate în competențe specifice, la fiecare din acestea oferind o gamă largă de activități de învățare. Vom expune în continuare proiectul de curriculum la disciplina opțională „Provocări creative”, oferind deschideri pentru încurajarea gândirii divergente a elevilor, încurajarea căutării de noi soluții, încurajarea efortului elevilor de a folosi o cale neobișnuită de rezolvare a problemelor, chiar dacă aceasta nu conduce în mod obligatoriu la succes.

**Competența generală 1. Dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă în contexte creative.**

**Competențe specifice:**

*1.1. formularea clară și corectă a enunțurilor verbale potrivite unor situații date*

**Exemple de activități de învățare**

- exerciții de construire corectă a unor enunțuri după imagini, folosind cuvinte date, legate de o situație creată;
- exerciții de prezentare a unor obiecte/ idei familiare copiilor;
- povestirea unor întâmplări personale ale copiilor;
- exerciții de formulare de întrebări în vederea clarificării unor nelămuriri legate de o cerință dată;
- tehnica ipotezelor fantastice\*\*\* (Ce s-ar întâmpla dacă...?)
- Marea întrebare este...
- Basmul în cheie obligată\*\*\*
- Ce se întâmplă după...?\*\*\*
- Praful magic
- Zâna întrebărilor
- Deschide ochii, deschide mintea
- Concluzii trăsnete
- Vorbește-mi despre o banană
- Merceologie fantastică\*\*\*
- Jucăria ca personaj\*\*\*
- Copilul ca protagonist\*\*\*
- Matematica poveștilor

*1.2. integrarea cuvintelor în enunțuri sau texte proprii*

- exerciții de utilizare a cuvintelor date în contexte adecvate;
- exerciții de compunere a cuvintelor pornind de la o silabă dată;
- exerciții de schimbare a sensului unui cuvânt prin modificarea unui sunet sau a unei silabe;
- Prefixul arbitrar\*\*\*
- Cuvântul - temă fantastică\*\*\*
- Binomul fantastic\*\*\*
- Greșeala creativă\*\*\*
- Poveștile pe dos\*\*\*

- Salată de povești\*\*\*
- Imaginează-ți...
- exerciții de compunere a unor texte imaginare scurte
- exerciții de ilustrare prin desene, simboluri sau de scriere a textelor create
- creare de cărți cu concept

### 1.3. redactarea unor texte scurte

- exerciții de analizare a unor contexte creative;
- exerciții de redactare a unor texte de mică întindere pe baza unui suport vizual, a unui șir de întrebări, ș.a.;

### 1.4. manifestarea inițiativei și a interesului pentru a comunica cu ceilalți

- exerciții de dialog cu persoane diferite;
- dialoguri pe teme din registrul fictiv;
- simulări ale unor situații de comunicare; jocuri de rol;
- activități de exprimare a propriilor păreri în legătură cu fapte, întâmplări prezentate.

Succint sunt prezentate competențele generale 2 și 3, cu derivatele operaționalizate în competențe specifice.

## **Competența generală 2. Proiectarea, realizarea și evaluarea unor produse simple**

- 2.1. descoperirea etapelor realizării unor produse simple din diferite materiale
- 2.2. realizarea unor compoziții combinate aplicând tehnici de lucru învățate
- 2.3. identificarea modalităților de folosire a produselor executate
- 2.4. aprecierea caracteristicilor unor produse realizate

## **Competența generală 3. Dezvoltarea capacității de autocunoaștere a potențialului creator și a atitudinii pozitive față de sine și ceilalți**

- 3.1. recunoașterea emoțiilor apărute în situații variate
- 3.2. exemplificarea caracteristicilor personale care favorizează procesul creator

Abordarea integrată în curriculum solicită posibilitatea de planificare curriculară și predare în echipă, din moment ce procesul de formare are loc în grupuri mai mari sau mai mici. „În perspectiva unui curriculum care vizează dezvoltarea, la nivelul elevilor, a unui set unitar și complex de competențe, devine importantă *formarea continuă centrată pe teme transversale precum:*

- abordarea integrată în curriculumul școlar, prin valorificarea noilor educații;
- roluri noi ale profesorului, în contextul centrării pe dezvoltarea de competențe;
- specificul predării-învățării-evaluării în activitatea cu elevii cu diferite nevoi de învățare și abordări pedagogice specifice (de exemplu, remediere/recuperare, excelență/extindere) [3, p. 44.]

Concluzia care este dedusă din conținutul reflectat în articolul de față este că *creativitatea* este una din resursele importante ale dezvoltării personale pe tot parcursul vieții și una din resursele importante ale succesului social și profesional. Problema gestionării eficiente a dezvoltării creativității ține de factorul *context educațional* și rolul cadrului didactic în asigurarea transversalității prin discipline școlare opționale sau activități nonformale. Primul pas care trebuie făcut pentru încurajarea creativității în școală este valorizarea adecvată a disponibilității naturale a copilului de a fi inventiv, asigurarea lui că dorința de a fi creativ, îi va fi apreciată.

Cerințele în evoluție ale societății determină cadrele didactice la schimbări de roluri profesionale, curriculumul școlar la ajustări de conținuturi valorice și finalității de studii, elevul la angajare în colaborare pentru construcția autonomă a cunoștințelor. Competențele transversale sunt acele achiziții valorice și atitudini, care întretaie un anumit domeniu și dezvoltă autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, rezolvare de probleme, învățare continuă și, nu în ultimul rând, colaborare creativă.

### **Bibliografie**

1. Curriculum național. Învățământul primar. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău, 2018  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf)
2. GREMALSCHI, A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Chișinău: Tipogr. «Lexon-Prim», 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
3. PALADE, E., FARTUȘNIC, C., TEȘILEANU, A. et al. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Cadrul de referință al curriculumului național. București, 2020. ISBN 978-606-8966-06-9  
<https://isj.vs.edu.ro/download/Repere-pentru-proiectarea-actualizarea-si-evaluarea-curriculumului-national-Cadrul-de-referinta-al-curriculumului-national-ISBN1.pdf>
4. Platforma educațională EDUFORM <https://www.edufarm.snsr.ro/campanie-online/dezvoltarea-competentelor-transversale-si-profesionale-prin-intermediul-dezvoltarii->
5. Programa școlară în vigoare la disciplina Limba și literatura română (pentru elevi care învață în limba maternă). Clasa pregătitoare, I, II, III și IV.  
<https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare>

## EXPERIENȚELE DE ÎNVĂȚARE ALE CADRULUI DIDACTIC ÎN CREAREA CONDIȚIILOR DE ÎNVĂȚARE PENTRU STIMULAREA SUCCESULUI ȘCOLAR

**Oana-Miruna OPREA**, drd., Școala Doctorală „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, R. Moldova  
directorul Școlii Gimnaziale Oniceni, mun. Pașcani, România

<https://orcid.org/0000-0003-4692-1350>

[oana\\_miruna2001@yahoo.com](mailto:oana_miruna2001@yahoo.com)

CZU: 37.04      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p399-401

### Abstract

This article argues the power of teacher influence on student success provided by their own learning experiences. The teacher's challenge to learning is dictated by the very important roles of the modern teacher, on the one hand an expert in the act of teaching-learning-assessment, and on the other hand a motivating agent, who triggers and sustains students' interest, curiosity and desire for the learning activity. The creation of learning conditions to stimulate pupils' academic success is based on the professionalism of the teaching staff, constantly updated according to professional performance criteria.

**Keywords:** learning experiences, competences, teacher professionalism, learning conditions, school success, motivation

Abordând într-un continuu flux de promovare aspecte ale învățării elevului, prin acest articol ne vom referi la experiențele de învățare ale cadrului didactic, determinat de scopul creării condițiilor de învățare pentru stimularea succesului școlar al elevului. Orice formare în domeniu asigură sporirea potențialului profesional. Familiarizați cu acțiunea învățării realizată „în mod dirijat, ca efect direct al predării propusă de profesor la diferite niveluri de competență pedagogică”, competențele cadrului didactic, în contextul managementului clasei de elevi, se proiectează direct asupra rezultatelor elevilor.

Oportunitatea care atrage atenția în studiile despre rolurile cadrului didactic modern ține de provocarea cadrului didactic la învățare: *profesorul modern este profesorul care învață*. Competența profesională a cadrului didactic din învățământ derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul școlii. Practica evidențiază diversitatea rolurilor unui cadru didactic: expert al actului predare-învățare-selecționează, agent motivator, consilier, manager, creator al situațiilor de învățare și, în foarte multe situații, abordat ca model prin exemplul pozitiv pentru elevi în comportamentul său. Solicitățile extinse pentru practicarea rolurilor, se exprimă în „obligativitatea” de a deveni un profesionist la locul de muncă, de a-și asuma toate responsabilitățile profesionale și de a face din activitatea de zi cu zi o plăcere.

Între timp, nivelul ridicat al cerințelor pentru profesorul modern, ritmul preeducării practicii educaționale, bazat pe diversificare, individualizare, digitalizarea educației, precum și dezvoltarea educației avansate și continue, conduc la faptul că profesorii acumulează deficite profesionale semnificative, care se manifestă ca absența sau dezvoltarea insuficientă a competențelor profesionale, provocând dificultăți tipice în atingerea obiectivelor și obiectivelor stabilite. Acest lucru se datorează faptului că profesorii nu țin întotdeauna pasul cu ritmul transformărilor continue din sistemul de învățământ în stadiul actual [4, p.68].

Prin urmare, se atestă că formarea profesionalismului cadrului didactic începe la etapa formării inițiale, dezvoltându-se apoi pe toată durata practicii pedagogice, determinând, astfel, direcția traseului individual de dezvoltare a carierei profesionale. Neacșu I. (2015) consideră că important pentru înțelegerea complexului proces de învățare școlară sau academică este luarea

în considerare a dublei sale determinări și structuri: *individuale și sociale, elaborate și înnăscute, calitative și cantitative, intenționale, raționale și neintenționate, infraraționale, organizate și difuze, latent, reproductive și inovative, controlate și slab controlate/monitorizate, teoretice și practice, motivate epistemologic extrinsec și intrinsec, pozitive, eficace, adaptative și negative, evitante, blocante, irelevante pentru subiectul care învață*. În funcție și de contextele în care au loc aceste evenimente, definește *învățarea specifică mediului educațional* formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- o activitate, un proces desfășurat(ă) de agenți umani;
- în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individual pe fond social definit;
- prin medierea și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitive-operaționale, socioemoționale, vocational-acționale și atitudinal-recurente;
- pentru atingerea unor rezultate cognitive (concept, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe, deprinderi și abilități manual, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-emoționale (gesturi, preferințe, orientări, interese), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri;
- având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (feedback), pe anticipare (feedbefore), pe valori/trăsături de personalitate și/sau comune, pe conexiuni cu efecte de urmă (backwash) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare [Apud [5 , p. 13-14].

Psihologul American David Ausubel identifică și el factorii care influențează învățarea el făcând distincție între "variabilele intrapersonale" și "variabilele situaționale", ce ar corespunde delimitării lui Gagne între factorii interni (intrapersonali) și factorii externi (situaționali). Neacșu I. pledează pentru considerarea condițiilor învățării "fie ca procese, fie ca factori, variabile sau chiar mecanisme generale care reglează activitatea de învățare. Ele descriu starea prezentă a dezvoltării elevilor, fiind expresia sintetică, dar diferențiată a echilibrului în care se află sistemul de instruire la un moment dat. Mai exact, ele vor exprima ceea ce un sistem uman (elev, grup, instituție școlară) a acumulat în istoria sa și îi condiționează dezvoltarea ulterioară"[6, p. 58]. De asemenea, Neacșu I. menționează că "nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării. În anumite momente, unele capătă o relevanță mai mare și au o valoare pe termen lung, în timp ce altele sunt semnificative pe termen scurt, raporturile putându-se inversa. Reținem însă faptul că toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină, între anumite limite, progresul în învățare, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor pe ansamblu."[6, p. 59]

Asimilat cu „reușita școlară” la nivel general, succesul școlar constă în „*obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului*”, iar insuccesul, ca „eșec școlar”, se referă la rămânerea în urmă la învățatură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepanței dintre exigențe, posibilități și rezultate” [7, p. 24]. Abordând pozitiv elevul, sprijinind obținerea succesului, în forme și manifestări variate, profesorul creează condițiile pentru o imagine de sine pozitivă, ceea ce întărește posibilitatea de noi reușite. Se vorbește de aceea de o cauzalitate circulară a succesului și insuccesului școlar: un succes generează alte succese, similar petrecându-se lucrurile și pentru insucces [3, p. 104].



La nivelul procesului educațional, cadrul didactic cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentelor școlare aferente; proiectează, conduce și evaluează procesul didactic; ameliorează și inovează procesul didactic; valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte; utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare în procesul didactic. De asemenea, cadrul didactic analizează impactul feedbackului pe care îl oferă elevilor și ghidează elevii pentru a-și îmbunătăți performanța școlară. Un aspect important în activitatea de predare – învățare îl constituie experiența de învățare oferită elevilor într-un mod pozitiv și constructiv [1, p. 452].

În procesul de dezvoltare a competențelor complexe și generale, conceptul de autoevaluare capătă o altă valoare decât o simplă apreciere de sine. C. Rolheiser propune o schemă de implementare progresivă a procesului de autoevaluare, utilă cadrelor didactice pentru a verifica cât de des îi implică pe elevi în acest proces și pentru a repera eventualele îmbunătățiri.

Schema de implementare progresivă a autoevaluării (adaptată după C. Rolheiser) [2, p. 13].

Etapete de pregătire pentru autoevaluare	Nivelurile implementării		
	Nivel începător	Nivel intermediar	Nivel înalt
1.Stabilirea criteriilor	Oferirea criteriilor de către profesor	Elevii selectează criteriile din cele propuse	Elevii stabilesc criteriile
2.Învățarea elevilor pentru a aplica criteriile	Prezentarea unor exemple de aplicare a criteriilor	Profesorul explică și descrie cum se aplică criteriile	Prezentarea modelului profesorului de aplicare a criteriilor
3.Furnizarea feedback-ului în urma aplicării criteriilor	Oferirea feedback-ului de către profesor	Oferirea feedback-ului de către profesor și elevi	Implicarea elevilor în argumentarea propriului feedback
4.Stabilirea obiectivelor și a strategiilor de învățare	Stabilirea de către profesor a obiectivelor și a strategiilor de învățare	Elevii selectează obiectivele și strategiile de învățare	Elevii stabilesc/formulează obiectivele și strategiile de învățare

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacității de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilității și validității autoaprecierii elevului. Din perspectiva teoriei pedagogice și a practicii școlare, rezultatele școlare ale elevilor sunt „efecte ale activității didactice, diferite prin natura lor”, performanțe pasibile de măsurare și apreciere.

## ASPECTE METODOLOGICE ALE COMUNICĂRII VALORILOR PEDAGOGIEI POPULARE ÎN CADRUL FORMAL ȘCOLAR

### METHODOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATING THE VALUES OF POPULAR PEDAGOGY IN THE FORMAL SCHOOL FRAMEWORK

**Maria Diana Apreotesei**, drd. Școala Doctorală „Științe ale Educației”  
UPSC, Chișinău,  
profesor pentru învățământul primar Școala Gimnazială „Regina Maria”, Bacău, România,  
[ORCID:0000-0002-3640-2189](https://orcid.org/0000-0002-3640-2189)  
[apreoteseidiana@yahoo.com](mailto:apreoteseidiana@yahoo.com)

CZU 37.041

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p402-408

#### Abstract

Due to the diversity of its educational tools, topics and didactic messages, popular pedagogy plays a decisive role in education of children and young generations. In Romanian educational system, the formative potential of the communication process and the values of popular pedagogy should be always highlighted. This will bring the contribution to the personal and social succes of primary students, who will enjoy the group activities, cooperation, opinion changes, spirit of self-help and solidarity, patriotism, sense of humour, etc. Taking into consideration the pressing need of younger primary students education, we believe that the revaluation of numerous formative and informative connotations of popular pedagogy values is a necessity and solution. This will determine the development of positive behaviours as well as the communication attitudes and interpersonal and intercommunal relationships.

**Key words:** popular pedagogy, curriculum, popular pedagogy values, the formal school framework, lesson, school festivity

Pedagogia populară, ca obiect de studiu al etnopedagogiei populare, are la bază tradiții, datini, jocuri, dansuri ș.a., exprimă conștiința pedagogică a poporului, înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană și este parte integrantă a vieții poporului, un proces firesc de revitalizare a valorilor naționale. „Deși școala modernă beneficiază de experiența a numeroși pedagogi renumiți, totuși pedagogia populară, prin bogăția mijloacelor sale de educație, prin bogăția tematicii și mesajului educativ, nu a încetat a avea un rol hotărâtor în educația copilului și a tinerelor generații”, [ 8, p.23]. Aceasta susține viziunea educației moderne, de trecere de la un învățământ centrat pe cunoștințe la un învățământ în care cunoștințele să devină, în exclusivitate, generatoare de atitudini și comportamente pozitive, cu menirea de a însănătoși relaționarea elevilor în cadrul clasei și al școlii. Avem convingerea că această relaționare este pusă în slujba autoformării elevilor și implicit, a dezvoltării acțiunilor sociale morale.

„Actualitatea pedagogiei populare se manifestă prin faptul că:

- identitatea națională a omului o precede pe cea universală. Copilul dobândește mai întâi conștiința apartenenței la familie, la grup, la comunitatea locală și, prin acestea, la națiune și mai apoi pe cea a apartenenței la umanitate;

- tradițiile populare și îndeosebi cele de natură pedagogică, au valențe formative, care acționează spontan, dar care pot transmite conținuturile axiologice discipolilor și pot fi în foarte mare măsură, sursă de inspirație pentru pedagog privind metodele de educație axiologică, de unde decurg următoarele:

- posibilitatea și necesitatea valorificării experienței populare pentru educația frumosului la copii;

- necesitatea de a focaliza influențele educative de formare axiologică a discipolilor exercitate empiric de familie, comunitate locală, grupuri informale, prin activitatea organizată în instituția de învățământ în context etnopedagogic.

Problema valorificării și aprecierii moștenirii pedagogiei populare continuă să rămână una dintre problemele-cheie în contextul educației populare. Pedagogia s-a format și s-a dezvoltat în baza moștenirii culturale. În aceasta și rezidă actualitatea studierii originii educației populare, a experienței pedagogice colective a poporului” [10. p.155]. Deci principiile umaniste și ideile pedagogiei populare și ale etnopedagogiei constituie factorul decisiv în formarea și dezvoltarea personalității, care întrunește calitățile general-umane.

„Competențele educației populare, din perspectivă etnopedagogică sunt axate pe:

- conținuturi, mesaje, folclorul - bogăție a neamului, modele intuitive de control, situații morale;
- factorii educației, natura, munca (ocupațiile), obiceiurile, comunicarea, arta, religia, tradiția poporului;
- diverse conținuturi (numărătorile, ghicitorile, proverbele, zicătorile, cântecele, poveștile, jocurile, legendele, baladele, doinele, eposul, tradițiile, datinile etc.);
- metodele educației în pedagogia populară (conversația, disputa, convingerea, explicația, exersările, obișnuința, sfaturile, aluzia, aprobarea, dezaprobarea, binecuvântarea, rugăciunea, dorința, cerința populară, mulțumirea, reproșul, interzicerea, dojana, blestemul);
- educatorii populari (copiii, părinții, buneii, pedagogii, meșterii, diverși maeștri, povestitori, cântăreți, dansatori etc.)” [ 11. p.101].

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

Astăzi, în conținuturile curriculare ale învățământului primar, elementele de tradiție apar prea puțin. Având în vedere nevoia stringentă de formare a elevilor de vârstă școlară mică, precum și multiplele conotații formative și informative ale tradiției, considerăm valorificarea ei necesitate și soluție, deopotrivă. „Se simte nevoia de a le facilita elevilor contactul cu valori identitare, prin activități de valorificare și valorizare a acestora, de a le orienta și sprijini demersurile de înțelegere, acceptare, asumare și interiorizare a acestor valori. Incontestabil, pedagogia populară reprezintă pentru educație o sursă de valori culturale și ideologice, demnă de a fi valorizată corespunzător. Sistemul educativ trebuie să transmită valori și să determine comportamente care să dezvolte atitudini de comunicare și de relaționare interpersonală și intercomunitară, pentru „vindecarea societății”, pe de o parte, și pentru înțelegerea alterității ca valoare, nu ca obstacol, pe de altă parte. 4. p.16].

În cadrul formal școlar, fiind preocupată în egală măsură de dimensiunile formativă și instructivă ale procesului de învățământ, am proiectat lecții în care am valorificat conținuturi ale basmelor, proverbelor și zicătorilor, snoavelor, tradițiilor și obiceiurilor, cântecelor și dansurilor populare, promovând în rândul elevilor arhetipuri morale, precum: politețea,

hărnicia, dreptatea, cooperarea, prețuirea, toleranța, adevărul, mila cu sens de bunătate. Copiii au interpretat diferite roluri : cântăreț, dansator, povestitor, recitator, creator de obiecte artizanale, trăind în colectiv, formându-și sau perfecționându-și o serie de abilități artistice, depunând eforturi susținute pentru realizarea unui scop comun, scăpând de timiditate.

Simbol al muncii și rodniciei pământului, „Plugușorul” își păstrează farmecul, chiar dacă ocupațiile tradiționale și mijloacele de muncă s-au schimbat mult. Copiii sunt bucuroși să treacă pe la casele gospodarilor, să le facă urări de bine și să fie răsplătiți. Dincolo de plăcerea copiilor, colinzile și urările de Anul Nou sunt un bun prilej pentru inițierea lor în diferite obiceiuri, tradiții și ocupații tradiționale românești. Motivele agrare din colinzi și urări de Anul Nou au, în credința populară, nu numai menirea să îndemne la muncă, ci și darul de a atrage harul divin asupra truditorilor. După cum afirmă Nicolae Silistraru, „Tema importantă, totdeauna actuală, a «Plugușorului» (munca grea dar necesară – creșterea roadei bogate de grâu, producerea pâinii, fără de care nu poate exista societatea umană), veridicitatea chipurilor artistice (plugarul, fierarul, secerătorii, morarul), expresia idealurilor, viselor, moralei maselor, artisticul dezvoltat și în același timp țărănesc, simplu însușit de a se adapta la condițiile concret-istorice – toate aceste calități au determinat longevitatea creației populare poetice respective; «urătura» agrară fiind cea mai frecventă și astăzi” [7. p. 56]. Acesta este motivul pentru care în activitatea didactică următoare, am ales ca text suport fragmentul „Cu uratul” din opera „Amintiri din copilărie”, ce prezintă magistral viața satului românesc.

## **1. Activități didactice- Lecția**

### **Aspecte metodologice:**

**Subiectul lecției:** Textul narativ-„Amintiri din copilărie”, fragmentul „Cu uratul” de Ion Creangă-activitate transdisciplinară

**Discipline integrate:** CLR, AVAP, DP, MM, MEM.

**Scopul:** Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica în situații concrete. Îmbogățirea și activizarea vocabularului.

**Competență:** Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare

**Metode:** lectura explicativă, explicația, exercițiul, conversația, observația, metoda „pălărilor gânditoare”, „explozia stelară”, „turul galeriei”.

**Resurse materiale:** fișe de lucru, pălării, flip-chart, coli, marker, plicuri, benzi cu fragmentele textului, pălării colorate.

**Forme de organizare:** frontală, individuală, pe grupe, în perechi.

### **Descrierea activității:**

Lecția se desfășoară după modelul **ERR** (Evocarea, Realizarea sensului, Reflecția):

- I. Evocarea-** jocul „Recunoaște personajul”; citirea cu oprire la „Stop!”.
- II. Realizarea sensului-** Se lucrează pe grupe – „Explozia stelară” – Fiecare echipă are desenată o stea pe foaie. În colțurile stelei este câte o cerință legată de: titlul lecției, autor, personaje, locul și timpul desfășurării acțiunii, anotimpul de iarnă. Prin sondaj, se iau datele de la fiecare grupă și se completează steaua de pe flip-chart.

### **Tratare diferențiată:**

1 grupă de nivel maxim (Elevii vor imagina un alt final al lecturii.)

3 grupe de nivel mediu (a. Asamblarea textului, punând în ordine cele 4 fragmente; b. Realizarea unui dialog între personaje; c. Scrierea unui bilet.)

1 grupă de nivel minimal (Realizarea unui desen cu tema „La urat”.)

**III. Reflectia**- se realizează folosindu-se metoda „Pălăriile gânditoare”. Elevii intră în rol și efectuează sarcinile corespunzătoare pălăriei pe care o poartă pe cap.

- a) Pălăria albă(Informează) – Care sunt datele importante ale lecturii (personaje, timp, acțiune etc.)?
- b) Pălăria galbenă(Aspecte pozitive) – Ce v-a impresionat? Voi ce ați fi făcut?
- c) Pălăria roșie (Ce simți?)– Ce sentimente ai avut citind această lectură?
- d) Pălăria neagră(Aspecte negative) – Ce nu ți-a plăcut în poveste? Cum ai schimba tu?
- e) Pălăria verde (Creativul)– Ce s-ar fi întâmplat dacă.....?
- f) Pălăria albastră (Clarifică)– Ce proverb se potrivește acestei istorisiri? Adresează o întrebare colegilor! Morala povestirii.

**Lecția este valoroasă deoarece:**

- ajută la exersarea exprimării orale și la îmbogățirea vocabularului activ și pasiv al elevilor;
- solicită și implică învățarea prin cooperare cu valorificarea potențialului intelectual al fiecărui elev;
- stimulează și dezvoltă gândirea și imaginația;
- generează satisfacția reușitei individuale și în grup.

Deși am folosit în lecție, ca text suport, un fragment din opera lui Ion Creangă, care „atât după conținut cât și ca formă, este inspirată din *tezaurul înțelepciunii populare*[9. p.21], am utilizat și strategii activ-participative specifice învățării active. Astfel elevii descoperă, interferează, imaginează, construiesc, redefinesc sensurile, trecându-le prin prisma propriei personalități, solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Potrivit concepției lui Lucian Ciolan „Activitățile transdisciplinare sunt activități care abordează o temă generală din perspectiva mai multor arii curriculare, construind o imagine cât mai completă a temei respective. Este tipul de activitate unde cunoștințele și capacitățile sunt transferate de la o arie curriculară la alta. Prin intermediul acestor activități se urmărește atingerea obiectivelor tuturor ariilor curriculare într-un context integrat.” [2. p.15] Câștigul elevilor este triplu, fiind generat de combinarea *activității transdisciplinare* cu *valorile populare* și *metodele moderne interactive*.

## **2. Activități de dezvoltare personală**

**Aspecte metodologice:**

**Subiectul lecției:** „Obiceiuri străvechi la timpuri noi”-activitate interdisciplinară

**Scopul:** Afirmarea și stimularea potențialului creativ al elevilor, prin intermediul literaturii, artelor plastice, muzicii. Păstrarea și transmiterea tradițiilor românești specifice sărbătorilor de iarnă.

**Competență:** Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate.

**Metode:** conversația, explicația, observația, jocul didactic, dramatizarea, brainstormingul, problematizarea, jocul de rol, „Turul galeriei”.

**Resurse materiale:** calculator, imprimantă, mape pentru portofolii, materiale de lucru specifice creațiilor literare, plastice, colajelor,

**Forme de organizare:** frontală, individuală, pe grupe, în perechi.

**Descrierea activității:**

Elevii organizați în trei grupe a câte 6 elevi, dispuse astfel încât fiecare să se poată privi față în față cu toți ceilalți, au rezolvat tema propusă, folosind o varietate de surse informaționale, cu argument și suport bine realizat. Grupele au adunat materiale separat, în câte o mapă.

Activitatea s-a desfășurat pe parcursul a două ore, după o informare și cercetare pe tema dată, cu o zi înainte.

Temele grupelor au fost următoarele: Grupa I-„, Colindul”; Grupa a II-a-„, Plugușorul”; Grupa a III-a–Jocul cu măști: „Capra”, „Ursul”.

Fiecare grupă a fost formată din elevi ce îndeplineau următoarele roluri:

**Informaticianul**– avea sarcina de a căuta pe internet și de a prezenta colegilor, obiceiuri de Crăciun și An Nou, din țara noastră.

**Exploratorul**– trebuia să culegă de la rude și prieteni, obiceiuri specifice localității.

**Scriitorul** – alcătuiă o compunere despre obiceiul corespunzător grupei.

**Pictorul** – reprezenta într-un desen obiceiul respectiv.

**Artistul popular** – confecționează podoabe de pom sau măști de Anul Nou.

**Actor** – prezenta colegilor obiceiul ales.

Rolurile de mai sus derivă din *Jocul de rol ca intrare în „pielea altcuiva”*, ce se desfășoară „prin imaginarea identității și comportamentelor unei alte persoane, prin care elevii sunt antrenați în activități „memorabile“, amuzante și pline de nerv, cei mai puțin comunicativi având o șansă în plus la exprimare liberă. Clasa se deschide spre contexte nonșcolare ceea ce oferă noi oportunități de practicare contextualizată a achizițiilor de comunicare.” [6. p. 67].

Produsele activității au fost admirate și evaluate de către elevi prin tehnica „Turul galeriei”.

Activitatea și-a propus să-i facă pe copii să înțeleagă că a fi modern nu înseamnă să uiți tradițiile și obiceiurile din vechime, ci dimpotrivă, înseamnă a le păstra cu sfințenie și mai ales a le face cunoscute și altora. La finalul lecției, elevii au înțeles că tradiționalul și modernul pot merge mână în mână, iar ei sunt cei care au menirea de a culege, păstra și transmite mai departe valorile tradiționale.

Cu această ocazie, copiii, muncind individual sau în echipă, își îmbogățesc vocabularul cu expresii populare, proverbe, strigături, intră în contact cu urările de bine transmise din bătrâni, deci pătrund în tainele limbii materne și în comorile înțelepciunii populare. Implicându-se emoțional și intelectual s-au obținut performanțe impresionante din punct de vedere al învățării dar și al formării competențelor sociale și comportamentale.

### 3. *Activități extradidactice realizate în școală*

**Aspecte metodologice:** Activitățile extrașcolare în general au cel mai larg caracter interdisciplinar, oferă cele mai eficiente modalități de formare a caracterului copiilor, deoarece sunt cele mai apropiate și accesibile sufletului acestora.

**Tipul activității: Serbarea școlară** - „Drag mi-e cântecul și jocul!”

**Descrierea activității:** Programul artistic pregătit în preajma sărbătorilor de iarnă, cuprinde poezii, cântece și dansuri populare, colinde, obiceiuri, atent selecționate, astfel încât să asigure un raport judicios între cognitiv, afectiv și motric.

Serbarea școlară reprezintă un gen artistic cu o formulă complexă, materializat printr-o finalizare specifică unei activități artistico-interpretative cu scop didactic și estetic.

În pregătirea și desfășurarea acestei activități am avut în vedere:

- asigurarea unui raport judicios între cognitiv și afectiv, element specific actului artistic prin care modalitățile artistice servesc la comunicarea sentimentelor morale și estetice, având în vedere evitarea verbalismului sau a declarațiilor retorice;

- evidențierea cu claritate a ideii și a temei artistice, atât prin textul literar artistic cât și prin cel muzical, prin repertoriul coregrafic, recuzită și decor;
- valorificarea unitară și armonioasă a tuturor mijloacelor de exprimare artistică: textul literar, partitura muzicală, coregrafia, expresivitatea costumelor, iluminatul scenic, funcționalitatea recuzitei și a decorului;
- încadrarea riguroasă a programului artistic în unitatea de timp, trecerea firească de la un moment la altul;
- asigurarea ritmului interior al serbării și a cursivității sale dinamice și a resurselor materiale necesare desfășurării ei.

Executând dansuri populare, intonând cântece, recitând versuri sau interpretând roluri într-o scenetă, le formăm elevilor o serie de deprinderi artistice: armonizarea și nuanțarea vocii, eleganță în mișcări și ținuta corpului, declamarea expresivă, mimică în funcție de conținut etc. La rândul lor, aceste deprinderi stau la baza dezvoltării dragostei pentru frumos, a gustului estetic și a aptitudinilor artistice. „Prin atingerea unor obiective educaționale afective, cum ar fi prețuirea și îmbrăcarea cu mândrie a portului popular cu care se găteau strămoșii noștri, se contribuie la formarea conduitei patriotice a copiilor.”[5. p. 31]

*Dansurile populare*, prin frumusețea costumelor și a melodiilor, prin expresivitatea mișcărilor și energia strigăturilor, sunt îndrăgite de copii și interpretate cu multă pasiune aproape la toate serbările. Ele, alături de cântecele populare antrenează, tonifică și energizează gândirea, memoria, atenția, imaginația, creativitatea, spiritul de disciplină, prietenia.

Textele cântecelor și poeziilor, ale colindelor, plugușorului, sorcovii, transmit urările de bine în legătură cu unele îndeletniciri străvechi ale românilor: uratul, semănatul, păstoritul. Ele sunt un izvor de bucurii și satisfacții care creează copiilor o stare de bună dispoziție favorabilă atât dezvoltării psihice, fizice cât și estetice. În același timp este o distracție minunată pentru copii să joace: capra, ursul, căiuții să ure sau să colinde, „gătiți” în costumele populare moștenite de la bunici și străbunici. „ În acest sens, pedagogia populară este o comoară inepuizabilă de înțelepciune populară, care educă individul în spirit național și general-uman, ceea ce favorizează formarea personalității în interacțiune cu alți membri ai societății [12 p.187]

Serbările școlare au un caracter stimulator asupra școlărilor mici, îmbogățesc și nuanțează viața lor afectivă. Ele contribuie la dezvoltarea simțului de răspundere al fiecărui copil și al întregului colectiv, favorizează stabilirea unei discipline conștiente pe parcursul repetițiilor și în cadrul desfășurării lor. Contactul cu publicul prezent trezește în copii energia latentă, existentă în fiecare, de a învinge dificultățile întâlnite, de a-și stăpâni timiditatea, le cultivă spiritul de inițiativă, de independență în acțiune, iar pregătirea serioasă din timpul repetițiilor contribuie la stimularea interesului pentru munca făcută cu un scop precis și îndeplinită cu conștiinciozitate.

Scena creează copiilor posibilitatea de a-și manifesta din plin trăsăturile individuale ale personalității lor. Aceasta impune dezvoltarea intereselor copiilor pentru activitățile artistice, ne oferă prilejul de a le forma unele aptitudini: de a cânta melodios, de a recita expresiv, de a dansa elegant. Interesele și aptitudinile le vom dezvolta în strânsă legătură cu celelalte procese și însușiri ale copiilor: gândirea, limbajul, atenția, sentimentele, voința etc. Executând dansuri, intonând cântece, recitând versuri sau interpretând roluri într-o scenetă, le formăm elevilor o serie de deprinderi artistice: armonizarea și nuanțarea vocii, eleganță în mișcări și ținuta corpului, declamarea expresivă, mimică în funcție de conținut etc. La rândul lor, aceste

deprinderi stau la baza dezvoltării dragostei pentru frumos, a gustului estetic și a aptitudinilor artistice.

Sintetizând cele afirmate mai sus, putem enumera avantajele serbării școlare:

- Stimulează atenția și exersează memoria celor mici;
- Dezvoltă abilități artistice și îi ajută pe copii să își descopere anumite pasiuni;
- Îmbunătățesc capacitatea de relaționare cu cei din jur și capacitatea de a vorbi în public;
- Aduc bucurie și satisfacție;
- Încurajează exprimarea sentimentelor prin diverse activități artistice, cum ar fi desenul, pictura, muzica, dansul sau poezia;

Prin astfel de activități, școala pune bazele educației artistice, fiind factorul hotărâtor în formarea elevilor în spiritul cunoașterii, cultivării și valorificării fenomenului artistic în general și a celui local în special. Elevii trebuie antrenați în activități privind tradițiile și obiceiurile locale, în vederea păstrării și continuării acestora, dar și pentru că ele constituie un izvor de inspirație pentru o meserie viitoare. Ele sunt un izvor de bucurii și satisfacții care creează copiilor o stare de bună dispoziție favorabilă atât dezvoltării psihice, fizice și estetice.

Așadar, considerăm că învățământul românesc trebuie să se preocupe de evidențierea potențialului formativ al procesului de comunicare a valorilor pedagogiei populare, care va contribui la succesul personal și social al elevilor din clasele 1-4, demonstrat în contexte culturale și sociale concrete de: sentimentul apartenenței la lumea și valorile comunității, trăirea bucuriei și a farmecului activităților de grup, valorizarea învățării prin cooperare, promovarea comunicării și a schimbului de opinii, spiritul întraajutorării, al solidarității, patriotismul, simțul umorului, etc.

### Bibliografie

1. Baci, S. *Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate*. Chișinău, Editura Univers pedagogic, 2007, 104 p., ISBN 978-9975-48-016-1
2. Ciolan, L. *Proiectarea temelor integrate în cadrul curriculum-ului la decizia școlii*. În revista „Învățământul primar” nr. 1-2, 1999.
3. Cuceș, C. *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*. Iași: Polirom, 2006, ISBN 973-46-0295-0.
4. Negruțiu, S., *Educația prin valorile arhetipale. O perspectivă realizabilă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2011, ISBN 978-973-595-254-9.
5. Negruțiu, S., *Valorificarea folclorului în învățământul primar*. Scenarii educaționale, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca. niversitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2005.
6. Sarivan, L. (coord.). *Predarea interactivă centrată pe elev*. București: Educația 2000+, 2009, ISBN 978-973-1715-21-6  
disponibilă la [http://proiecte.pmu.ro/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=88569&folderId=18026&name=DLFE-1201.pdf](http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_1_id=88569&folderId=18026&name=DLFE-1201.pdf)
7. Silistraru, N., *Etnopedagogie (curs)*, Chișinău, Centrul Editorial al U.S.M., 2002, p. 56.
8. Silistraru, N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003, ISBN 9975-70-222-8.
9. Silistraru, N., *Etnopedagogie și educație: Monografie*, Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Pedagogie și Psihologie Generală, Chișinău, 2021, 21p, ISBN 978-9975-76-295-3.
10. Silistraru N., *Valoarea morală a pedagogiei populare moldovenești*, Chișinău, 1992.
11. Silistraru, N., *Valori ale educației moderne*. Chișinău, 2006, 176 p. ISBN 9975-70-222-8.
12. Stoian, S., Alexandru, P. *Pedagogie și folclor*, București, EDP, 1978.
13. Vlăsceanu, L (coord.). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Iași: Polirom, 2002, ISBN 973-681-062-3.



**CONSIDERENTE METODOLOGICE DE CERCETARE A DEZVOLTĂRII  
COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ LA ELEVII DIN  
GIMNAZIU PRIN UTILIZAREA MATERIALELOR AUTENTICE**

**METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR RESARCHING THE  
DEVELOPEMENT OF COMMUNICATION COMPETENCE IN A FOREIGN  
LANGUAGE AMON MIDDLE SCHOOL STUDENTS THROUGH THE USE OF  
AUTHENTIC MATERIALS**

**Viorica POPAN-MIHALCA**, Doctorand  
Universitatea Pedagogică De Stat „Ion Creangă”

ORCID: [0009-0006-9202-5302](https://orcid.org/0009-0006-9202-5302)

[vioricamihalca@yahoo.com](mailto:vioricamihalca@yahoo.com)

CZU: 373.5.016:811.133.1(498)

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p409-415

**Abstract**

The use of authentic materials in teaching foreign languages represents an efficient and beneficial pedagogical strategy for students. An important aspect of this article was the selection and implementation of these materials in the teaching process, which brought numerous advantages for students. Authentic materials are written or audiovisual documents created by native speakers of the target language for real-life purposes, outside the educational context. The analysis of the experiment results highlighted the factors that led to the increased proficiency in the French language among middle school students: authentic materials, content planning, set objectives, and the materials used. The use of authentic materials in teaching foreign languages significantly contributes to the development of authentic and comprehensive linguistic competence. By exposing students to real language and the cultural context of native speakers, they become more prepared to communicate authentically in the studied language, simultaneously developing a deeper and more comprehensive understanding of it.

**Key-words:** authentic materials, foreign languages, communication, creativity, coherence, cohésion, efficiency.

**Introducere**

Învățarea unei limbi străine, cum ar fi limba franceză, ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare, cum ar fi ascultarea, vorbirea, citirea și scrierea. Aceste abilități sunt utile în viața de zi cu zi și pot îmbunătăți comunicarea în orice limbă.

Programa în vigoare recomandă utilizarea materialelor autentice specifice limbii franceze în vederea obținerii unor rezultate mai bune în ceea ce privește atingerea competențelor generale și a obiectivelor specifice raportat la nivelul de limbă în cooncordanță cu nivelurile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (nivelurile de referință).

Cercetători precum Tomlinson, van Lier și Gilmore, au scris despre importanța utilizării materialelor autentice în procesul de predare-învățare-evaluare a unei limbi străine. Tomlinson [3, p.162] este de părere că toate textele și majoritatea cerințelor de lucru ar trebui să fie autentice, deoarece acestea pregătesc elevii pentru utilizarea reală a limbii.

În plină expansiune tehnologică, sistemul de învățământ beneficiază de avantajele digitalizării în întreg procesul de predare-învățare-evaluare. Odată cu apariția noilor metode care fac apel la diferite resurse digitale, resursele educaționale de orice tip sunt la un clic distanță de cei care doresc să le utilizeze în vederea îmbunătățirii actului educațional.

În ciuda faptului că avem acces la o multitudine de materiale autentice facilitată de dezvoltarea tehnologiei și implicit a resurselor multimedia, profesorii se concentrează mai mult pe utilizarea manualului.

În cele ce urmează, o să definesc *materialului autentic* din perspectiva literaturii de specialitate. Aceste definiții conceptuale sunt diferite de la cercetător la cercetător. Pentru că scopul acestei lucrări este de a prezenta modele de activități care includ folosirea materialelor autentice în predarea limbii franceze la elevii de gimnaziu, o să dau doar câteva din definițiile

existente. Gilmore [2, p.98] ne informează despre câteva definiții anterioare legate de autenticitate, cu un total de 8 definiții diferite, ceea ce evidențiază complexitatea conceptuală a materialelor autentice. Gilmore [ibid.] atrage atenția asupra importanței definirii corecte a materialelor autentice. În caz contrar, termenul ar putea fi folosit la întâmplare, pierzându-și din importanță. Cu toate acestea Bärnlund [1, p. 1] consideră că adevărata problemă este faptul că nu există o definiție unică în pedagogia de specialitate a materialelor autentice. Pe de altă parte, autori ca Widdowson [5] și van Lier [4], preferă să utilizeze alte cuvinte pentru a descrie conceptul de material autentic.

Așa cum am menționat și mai sus, Gilmore [2] a organizat conceptele principale cu privire la materialele autentice în ceea ce privește învățarea limbilor străine pe o listă după autorii din domeniu. Gilmore [2, p. 98]:

Authenticity relates to:

- (i) the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989);
- (ii) the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson & Voller 1997);
- (iii) the qualities bestowed on a text by the receiver, in that it is not seen as something inherent in a text itself, but is imparted on it by the reader/listener (Widdowson 1978/9; Breen 1985);
- (iv) the interaction between students and teachers and is a 'personal process of engagement' (van Lier 1996: 128);
- (v) the types of task chosen (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento & Morley 2001);
- (vi) the social situation of the classroom (Breen 1985; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002);
- (vii) assessment (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000);
- (viii) culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them (Kramsch 1998).

(Gilmore 2007 : 98)

Exploatarea materialelor autentice în cadrul orelor de limba franceză poate oferi o experiență mai autentică și mai captivantă pentru elevii de gimnaziu și nu numai.

Iată câteva exemple de activități în care puteți utiliza materiale autentice:

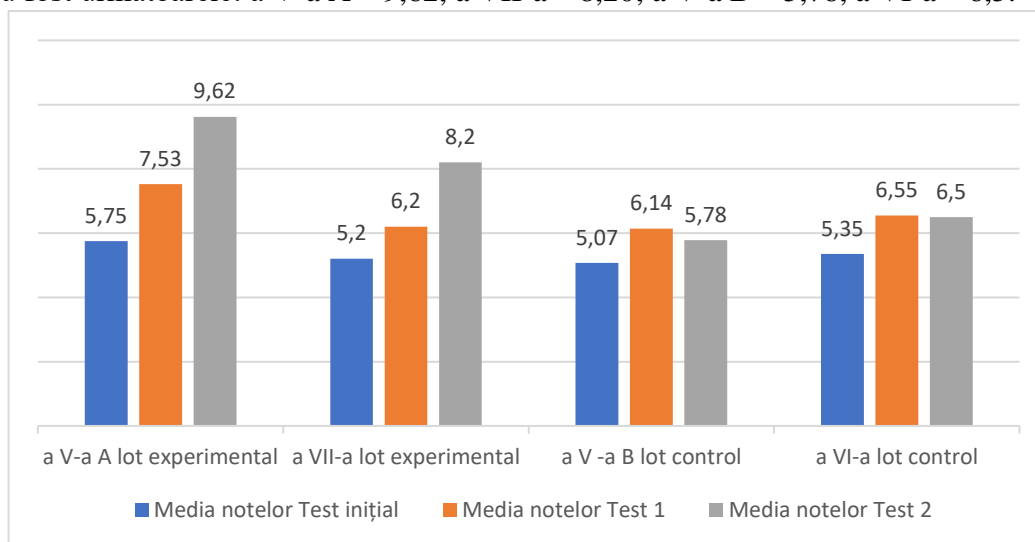
- a) citirea știrilor și discutarea despre evenimentele curente alegând știri din publicații franceze sau francofone.
- b) Vizionarea filme și seriale
- c) Ascultarea de cântece și analizarea versurilor
- d) Folosirea înregistrări audio ale conversațiilor telefonice autentice pentru a ajuta studenții să se obișnuiască cu limbajul folosit în astfel de situații.
- e) Studiarea reclamelor și a materialelor publicitare.
- f) Analizarea meniurilor de restaurante.
- g) Vizionarea de interviuri cu personalități francofone.
- h) Studiați scrisori sau e-mailuri autentice pentru a dezvolta abilități de citire și de înțelegere a textelor scrise în contexte reale.

Folosind materiale autentice, aceste activități pot face învățarea limbii franceze mai captivantă, mai relevantă și mai autentică. Ele permit elevilor să se obișnuiască cu limba vorbită și scrisă în contexte reale și să dezvolte abilitățile de comunicare și înțelegere a culturii.

Pentru a verifica eficiența utilizării materialelor autentice în procesul de predare-învățare-evaluare al limbii franceze la elevii de gimnaziu am făcut un studiu experimental cu elevii clasei a V-a A și a VII-a ca lot experimental, iar cu elevii clasei a V-a B și a VI-a ca lot de control. Un total de 63 elevi, de la Liceul Tehnologic „Alexandru Filipașcu” din localitatea Petrova, județul Maramureș. Acest studiu experimental s-a desfășurat pe parcursul a două unități de învățare. În predarea-învățarea-evaluarea primei unități s-a folosit ca resursă doar manualul<sup>38</sup>, iar pentru a doua unitate s-au folosit doar materiale autentice. Pentru început s-a aplicat un test inițial la fiecare clasă. Iar la sfârșitul fiecărei unități de învățare s-a aplicat câte un test docimologic pentru a verifica în ce măsură obiectivele au fost atinse. S-a făcut interpretarea rezultatelor fiecărui test, iar mai apoi s-au comparat rezultatele celor două teste.

Mediile notelor pe clase în urma aplicării testelor inițiale au fost următoarele:

Clasa a V-a A media 5,75; clasa a VII-a media 5,20; clasa a V-a B media 5,07; clasa a VI-a 5,35. După aplicarea primului test mediile notelor pe clase au fost următoarele: a V-a A - 7,53, a VII-a - 6,20; a V-a B - 6,14, a VI-a - 6,55. În urma aplicării testului final mediile notelor pe clase au fost următoarele: a V-a A – 9,62, a VII-a – 8,20; a V-a B – 5,78, a VI-a – 6,5.



**Figura 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor**

Rezultatele testelor ne indică o creștere a rezultatelor de la Testul inițial la Testul 2 pentru clasele a V-a A și a VII-a care au făcut obiectul lotului experimental. Clasa a V-a A a înregistrat o creștere în medie de 1,78 puncte de la Testul inițial la Testul 1, iar de la Testul 1 la testul 2, a înregistrat o creștere de 2,09 puncte. Clasa a VII-a a înregistrat o creștere de 1 punct de la Testul inițial la Testul 1, iar de la Testul 1 la Testul 2 o creștere de 2 puncte.

Rezultatele ne mai indică o creștere de la Testul inițial la Testul 1 la clasa a V-a B și a VI-a, dar ne arată o scădere de la Testul 1 la Testul 2. Clasa a V-a B înregistrează o creștere de 1,07 puncte de la Testul inițial la testul 1 și o scădere de 0,36 puncte de la Testul 1 la Testul 2. Clasa a VI-a înregistrează o creștere de 1,2 puncte de la Testul inițial la Testul 1 și o scădere de 0,05 de la Testul 1 la testul 2.

Pe baza rezultatelor obținute putem să afirmăm faptul că utilizarea materialelor autentice în cadrul orelor de limba franceză pot să aducă o creștere a nivelului de înțelegere a mesajelor orale și scrise, cât și o creștere în ceea ce vizează exprimarea orală și scrisă în limba franceză.

<sup>38</sup> <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20moderna%20franceza/GRUPEDITORIALLITERASRL/>

Un lucru foarte important în utilizarea materialelor autentice este adaptarea materialelor găsite în acord cu nivelul și obiectivul propus.

Utilizarea materialelor autentice în procesul instructiv-educativ de predare-învățare-evaluare aduce un plus de culoare lecțiilor și îi scoate pe elevi din zona de confort. În același timp, elevii sunt mai interesați de materialele autentice decât de exercițiile din manualele școlare. De cele mai multe ori este dificil să găsim materiale autentice care să se plieze nevoilor noastre, însă nu este imposibil dacă ne dorim cu adevărat acest lucru.

Materialele autentice ne aduc mai aproape de obiectivele noastre ca profesori, iar pe elevi îi antrenează și îi pregătesc pentru utilizarea reală a limbilor studiate.

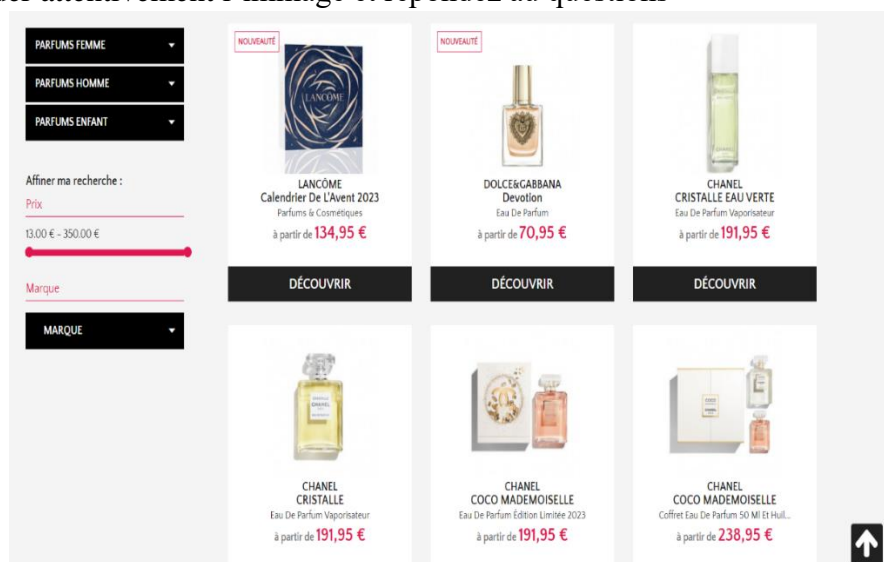
În cele ce urmează, din lipsa de spațiu, propun câteva din secvențe de lecții pe care le-am folosit în cadrul experimentului.

Model<sup>39</sup>

Clase: Ve

Niveau: A1

Regarder attentivement l'image et répondez au questions



**Figura 2. Les parfum en vente**

1. 2. Combien parfums on voit dans l'image?

2. Cochez la bonne variante : VRAI ou FAUX ?

3. Le parfum CHANEL COCO MADEMOISELLE coûte 238,95 €.		
4. Le parfum DOLCE&GABBANA Devotion coûte 100 €.		
5. Le parfum LANCÔME Calendrier De L'Avent 2023 coûte 70,95 €.		
6. Le parfum CHANEL CRISTALLE coûte 50 €.		

I.Écoutez attentivement la chanson

**On écrit sur les murs** par **KIDS UNITED**<sup>40</sup>

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime

Des messages pour les jours à venir

<sup>39</sup>Acest tip de exercițiu poate sa fie folosit ca și exercițiu separat în cadrul unei ore de predare, dar și ca exercițiu de evaluare ca o componentă a unei evaluări orale sau scrise.

<sup>40</sup> <https://culture.tv5monde.com/musique/paroles-de-chanson/on-ecrit-sur-les-murs-2346>

On écrit sur les murs à l'encre de nos veines  
On dessine tout ce que l'on voudrait dire

Partout autour de nous,  
Y'a des signes d'espoir dans les regards  
Donnons leurs écrits car dans la nuit  
Tout s'efface même leur trace

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime  
Des messages pour les jours à venir  
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines  
On dessine tout ce que l'on voudrait dire  
On écrit sur les murs la force de nos rêves  
Nos espoirs en forme de graffiti  
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève  
Un beau jour sur le monde endormi

Des mots seulement gravés pour ne pas oublier pour tout changer  
Mélangeons demain dans un refrain nos visages, métissages

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime  
Des messages pour les jours à venir  
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines  
On dessine tout ce que l'on voudrait dire  
On écrit sur les murs la force de nos rêves  
Nos espoirs en forme de graffiti  
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève  
Un beau jour sur le monde endormi

On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime  
Des messages pour les jours à venir  
On écrit sur les murs à l'encre de nos veines  
On dessine tout ce que l'on voudrait dire  
On écrit sur les murs la force de nos rêves  
Nos espoirs en forme de graffiti  
On écrit sur les murs pour que l'amour se lève  
Un beau jour sur le monde endormi (x2)

Auteur Jean-Marie Moreau  
Compositeur Romano Musumarra  
Album Un monde meilleur  
Maison production Warner Music

II. Lisez les paroles de la chanson et répondez aux questions:

- 1) Qui chante cette chanson?
- 2) Qui est l'auteur de la chanson?
- 3) Qui a composé cette chanson?
- 4) Tu aimes cette chanson?

III. Copiez les verbes trouvés dans le texte de la chanson.

IV. Ecrivez les infinitifs des verbes trouvés.

V. Ecrivez de quelle groupe est chaque verbe.

Regardez le vidéo et répondez au questions !

<https://www.youtube.com/watch?v=geyHn8Ai6NM>

- I. Entourez la bonne variante
1. La femme est  
a) à la poste      b) à la gare      c) à l'hôtel
  2. Elle veut faire une réservation pour  
a) une chambre    b) deux chambres
  3. L 'hôtel a  
a) un parc            b) un cinéma    c) salle de sport
  4. La femme vit  
a)à Paris            b) Nantes        c)Nîmes

Regardez attentivement l'image



Figura 3. Affiche théâtre

Complétez les espaces libres:

- a) Le théâtre s'appelle .....
- b) Le nom de la troupe qui va jouer c'est .....
- c) La comédie est écrite par .....
- d) La pièce de théâtre est .....
- e) La pièce de théâtre a lieu ..... le .....
- f) L'entrée est .....

Regardez attentivement l'image



Fig. 4. Billet musée

1. Cochez la bonne réponse :

VRAI OU FAUX?

a) Dans l'image il y a un billet musée pour le Musée du Louvre.		
b) Le prix d'un billet c'est 10 €		
c) La date d'entrée a été le 14 juin 2010.		
d) Le site internet du musée c'est www.louvre.com		

În concluzie, putem să afirmăm faptul că utilizarea materialelor autentice în învățarea limbii franceze în gimnaziu aduce beneficii semnificative, de la dezvoltarea abilităților lingvistice și culturale până la accesul la oportunități internaționale și profesionale. Această cunoaștere poate să aibă un impact pozitiv în viața elevilor și să le deschidă uși într-o lume globalizată.

În același timp utilizarea materialelor autentice în predarea limbilor străine contribuie semnificativ la formarea unei competențe lingvistice autentice și complete. Prin expunerea la limbajul real și contextul cultural al vorbitorilor nativi, elevii devin mai pregătiți să comunice într-un mod autentic în limba studiată, dezvoltând în același timp o înțelegere mai profundă și mai cuprinzătoare a acesteia.

#### Bibliografie

1. BÄRLUND, Pia. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunneilla, 2010, Kieli,
2. GILMORE, Alex. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching. 2007. Vol. 40, no. 2p. 97–118. DOI 10.1017/S0261444807004144.  
koulutus ja yhteiskunta 1/6,ISSN 1799-0181
3. TOMLINSON, B., Materials Development for Language Learning and Teaching. Language Teaching, Cambridge University Press, 2012, 45, 79-143 p, ISBN 978-0521-1570-49.
4. VAN LIER, L. (2013[1996] Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. London : Routledge ISBN 978-0582248793
5. WIDDOWSON, Henry, Context, Community, and Authentic Language, 1998, TESOL 32/4, 705-716. <https://www.jstor.org/stable/3588001?origin=crossref>

**SECȚIA IV**  
**PEDAGOGIE SPECIALĂ**



# PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ PRIN TEHNICI DE RELAXARE PENTRU DIMINUAREA STRESULUI PERCEPUT LA SPORTIVII ADOLESCENȚI ÎN PREGĂTIREA PRECOMPETIȚIONALĂ

Alexandra-Cristina NICOLESCU, doctor în psihologie,  
Psihoterapeut, psiholog clinician și educațional,  
București, România

CZU: 796.071:159.942.5

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p417-420

## Abstract

The content of the article develops ideas with reference to psychological intervention through relaxation techniques to reduce stress in adolescent athletes in pre-competitive training. The psychological intervention program can be an important landmark by leveraging it in various fields.

**Keywords:** psychological intervention, adolescent athletes, techniques relaxation.

Programul sportivilor presupune alături de antrenamentul fizic, tehnic și tactic și includerea antrenamentului psihologic care să implice nu numai gestionarea factorilor de stres, dar și optimizarea acelor laturi ale personalității sportivului ce conduc spre obținerea performanței. Activitatea sportivă implică și anumiți stresori specifici printre care putem enumera: accidentările și recuperarea corectă după acestea, atât din punct de vedere fizic, cât și mental, nivelul de stres competițional, gestionarea nivelului de durere care este uneori permanent, necesitatea păstrării unei bune colaborări cu antrenorul, gestionarea nivelului de stres academic etc. [5]. Astfel, pentru o bună desfășurarea a activității, sportivii au nevoie de suport permanent din partea întregii echipe (antrenor, psiholog, kinetoterapeut, preparator, maseur etc.) și, în egală măsură de înțelegere și susținere din partea familiei. Conștientizarea faptului că pregătirea sportivă presupune și un antrenament psihologic specific, prin identificarea obiectivelor, controlul nivelului de stres și anxietate, conștientizarea propriului corp și a resurselor acestuia și o stare permanentă de adaptare la factorii de stres, pot face uneori diferența dintre eșec și o activitate sportivă încununată de succes [3].

## Relația dintre stres, anxietate și stimă de sine la sportivii adolescenți

Conform T.B. Herbert și S. Cohen (1994) citați de T. Vasile (2017) stresul poate conduce la stări psihologice negative, precum depresie și anxietate. Accidentele ce pot surveni în cadrul activităților casnice, în timpul liber, la locul de muncă, și, deci și în cadrul practicării sportului, acestea putând avea drept cauză și un nivel ridicat de stres [14, p. 406].

P. Nieman (2002) este de părere că alături de un nivel ridicat de stres și anxietate, în activitatea sportivă poate fi identificat și un nivel diminuat al stimei de sine. [4, p. 310]. În cadrul manifestărilor de tip anxios pot fi identificate două componente principale: componenta somatică (apar simptome în plan fizic precum: tremur, nod în gât, gol în stomac, tahicardie etc.) și componenta cognitivă, în care este specifică apariția temerilor, a îngrijorării excesive sau a gândurilor orientate către aspectele negative ale vieții [1, p. 205]. Comparând nivelul de anxietate la femei și bărbați, studiile publicate au identificat un nivel de anxietate mai ridicat la femei, și, în mod deosebit la participantele sportive cu vârste cuprinse între 13 și 24 de ani [8, p. 325]. De asemenea, s-a observat faptul că agenții stresori pot suprima exprimarea personalității, mai ales la adolescenți, pentru că factorii de stres sunt percepuți mult mai accentuat în această perioadă de dezvoltare umană. [12, p. 75]. În acest sens, studiul realizat de către M. Pleșca (2017) cu privire la relația dintre răspunsul la stres și stima de sine indică faptul că la adolescenți răspunsul la stres

poate conduce la scăderea stimei de sine, iar stima de sine poate reprezenta „o variabilă moderatoare în relația dintre stresori și răspunsul la stres” [9, p. 20].

În studiul publicat de P. Nieman (2002) s-a făcut o diferențiere importantă între nivelul de stres prezent la ramurile sportive practicate în mod individual, față de sporturile de echipă. Astfel, în cadrul sporturilor individuale precum gimnastică, wrestling sau patinaj artistic, nivelurile de stres și anxietate pot fi mai ridicate, iar prin comparație, nivelul stimei de sine poate fi mai scăzut și, de asemenea, așteptările cu privire la propria persoană pot fi mai slabe [4, p. 310].

Așa cum subliniază T. Vasile (2016) este indicat să înțelegem faptul că efectele negative pe care le are stresul asupra organismului uman nu se opresc doar la corpul fizic, ci pot influența starea de bine a întregului organism și ulterior pot conduce spre apariția stării de boală [12, p. 73].

### **Programul de intervenție psihologică pentru diminuarea stresului la sportivii adolescenți**

Sportivii se confruntă cu nenumărați factori de stres, printre care putem enumera: competițiile, accidentările, adversarul, înaintarea în vârstă, nevoia de păstrare a locului în ierarhia competițională, costumele, etc [6, p. 67]. Accidentările și, mai ales, accidentările repetate pot determina un nivel crescut de insecuritate psihologică pentru adolescenții sportivi prin scăderea nivelului încrederii în propria valoare în urma temerilor cu privire la viitor [7, p.72]. Înafară de nivelul de performanță la care aspiră un sportiv și pentru care își stabilește anumite obiective în viitor, pot apărea temerile cu privire la revenirea după o perioadă de recuperare, dar și gândurile excesive cu privire la durerile resimțite sau neajunsurile și nevoile personale de orice fel.

Prezentăm mai jos câteva etape din programul de intervenție prin tehnici de relaxare, propunând însă, ca acestea să fie adaptate la nevoile și obiectivele sportivilor. Organizarea în etape a urmărit conștientizarea nevoii de ordine și structură dar și aplicarea unui program de intervenție psihologică în perioade de timp care pot fi adaptate cu succes la perioadele sportive specifice de antrenament (periodizarea antrenamentului sportiv) [5, p. 112].

Prima etapă a constat, la început, din conștientizarea importanței procesului respirator și apoi din învățarea unor exerciții simple de gimnastică respiratorie, utilizându-se ca bază inspirația și expirația. Am abordat respirația abdominală și respirația completă. Astfel, se inspiră încet pe nas, timp în care abdomenul se împinge spre înainte. Odată cu expirația abdomenul se contractă ușor. Am folosit numărătoarea de la unu la patru pe inspirație și la fel pe expirație, ulterior păstrând patru timpi de inspirație și o expirație mai lungă în opt timpi.

O altă etapă a constat din propunerea unui exercițiu de relaxare cu vizualizarea unui nor alb, ușor și pufos pe care participanții vizualizează că plutesc și se relaxează. Participanții pot practica acest exercițiu extrem de simplu, atunci când au mai puțin timp la dispoziție, dar se pot bucura și de beneficiile unei tehnici de relaxare ușoară pe care o pot practica atunci când simt o stare de încordare sau neliniște. Un aspect important înainte de parcurgerea acestui exercițiu este să ne asigurăm de faptul că sugestiile și imaginile utilizate reflectă o stare de relaxare pentru toți cei cu care ne propunem să realizăm exercițiul.

În programul de intervenție am introdus și un exercițiu de improvizație pe care l-am denumit puiul de copac, pentru conștientizarea propriului corp, pentru stimularea creativității și a imaginației. Exercițiile de improvizație propun reconectarea cu propria persoană și emoțiile personale, de multe ori reprimare, dar și căutarea unei unități de echilibru între ceea ce simțim

și exprimăm în exterior. De multe ori, incapacitatea de a ne elibera de gândurile, sentimentele și emoțiile negative, poate aduce o stare de blocare, de frustrare și refularea ulterioară în situații nepotrivite.

În practică, fiecare participant își imaginează că se află într-o pădure luminoasă, cu copaci puternici și coroane imense. În pădurea peste care bate un soare cald de vară, se simte puternic mirosul de verdeață proaspătă și de lemn, se aud multe păsări cântând frumos. Fiecare participant își imaginează că este un copăcel ce iese ușor din pământ și crește încet, încet, până când ajunge la maturitate și devine un copac mare și puternic, cu frunze verzi, dese și frumoase. Acest copac este capabil să se bucure de adierea vântului cald, care parcă îl îmbrățișează din când în când, dar și de prezența protectivă a tuturor celorlalți copaci din pădure, care cresc și se dezvoltă alături de el. Participanții sunt susținuți în acest demers imaginativ, astfel încât să se simtă protejați, puternici, iubiți, mângâiați, dar și parte dintr-un colectiv, alături de toți ceilalți participanți și, de asemenea învață să orice mișcare pe care o fac este o exprimare în exterior a emoțiilor și a sentimentelor pe care le resimt în interior și pot să se descopere exact așa cum sunt, fără teama de a fi judecați [5, p. 116].

Printre alte tehnici și exerciții abordate pe parcursul programului de intervenție enumerăm: Tehnica de Antrenament Autogen (denumită și Training Autogen) elaborată de către medicul psihiatru Johannes Heinrich Schultz (1935) [11], Tehnica de Relaxare Musculară Progresivă elaborată de psihiatru și psihologul american Edmund Jacobson (1938) [2], exerciții de imagerie pentru diminuarea durerii, exerciții de vizualizare a mișcărilor specifice sportului practicat etc.

Cu ajutorul programului de intervenție prin tehnici de relaxare am urmărit și conștientizarea faptului că starea de bine a întregului organism poate fi obținută prin exerciții simple, care pot fi realizate de către fiecare participant atunci când simte nevoia. Analiza literaturii de specialitate ne indică faptul că starea de bine generală poate fi percepută în mod diferit de către fiecare dintre noi, în funcție de experiențele personale, de trăsăturile de personalitate, dar și în funcție de propriile așteptări și nevoi [15, p. 59].

Antrenamentul psihologic poate cuprinde, pe lângă obligativitatea fixării obiectivelor și ședințe de consiliere psihologică, exerciții de relaxare, tehnici de autosugestie conștientă, de proiecție în viitor cu scopul propus realizat, tehnici de vizualizare, tehnici de creștere a stimei de sine, exerciții care să ajute la scăderea durerilor, tehnici de ordonare a gândurilor, de stăpânire a emoțiilor, etc.

În urma studiului literaturii de specialitate se poate observa faptul că în ceea ce privește gestionarea stresului și a situațiilor anxiogene este indicat un mod de gândire orientat către aspectele frumoase ale vieții, dar și construirea unei imagini de sine pozitive [13, p. 27].

Programul de intervenție psihologică prin tehnici de relaxare poate constitui un reper important prin valorificarea acestuia în domenii variate precum: activitatea de consiliere a adolescenților sportivi, realizată la diferite nivele de intervenție; elaborarea programelor de sprijin pentru copii și tineri în vederea dezvoltării resurselor de coping și combaterea anxietății; îmbunătățirea nivelului stimei de sine la diferite categorii de persoane; training-uri și seminarii aplicative, cursuri universitare și de formare continuă etc.

## Bibliografie

1. FORD, Jessica L.; ILDEFONSO, Kenneth; JONES, Megan L.; ARVINEN-BARROW, Mona. Sport-related anxiety: current insights. In: *Open Acces Journal of Sports Medicine*. 2017, 8, pp. 205-212. DOI: 10.2147/OAJSM.S.125845.
2. JACOBSON, Edmund. *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press. 1938, 493 p.
3. NEIL, Rich; FLETCHER, David; HANTON, Sheldon; MELLALIEU, Stephen. (Re)conceptualizing competition stress in sport performers. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2007, 3, pp. 23-29.
4. NIEMAN, Peter. Psychosocial aspects of physical activity. In: *Paediatric Child Health*. 2002, 7(5), pp. 309-312.
5. NICOLESCU, Alexandra-Cristina. *Diminuarea stresului perceput în pregătirea competițională a sportivilor adolescenți prin tehnici de relaxare*: tz. dr. în psihologie. Chișinău, 2022, 216 p.
6. NICOLESCU, Alexandra-Cristina. 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.
7. NICOLESCU, Alexandra-Cristina. 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.
8. PATEL, Dilip R.; OMAR, Hatim; TERRY, Marisa. Sport-related performance anxiety in young female athletes. In: *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*. 2010, 23(6), pp. 325-335.
9. PLEȘCA, Maria. Stima de sine ca mediator al stresului la adolescenți. In: *Tendințe moderne în psihologia practică*. Chișinău. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”. 8 decembrie 2017. 2017, pp. 20-26.
10. RUSU, Ligia; STĂNICĂ, Victor. Aspecte privind pregătirea psihologică a sportivului: stresul precompetițional. In: *Gymnasium*. 2009, 1(X), pp. 209-213.
11. SCHULTZ, Johannes Heinrich. *Das autogene Training, konzentrative Selbstentspannung; Versuch einer klinisch-praktischen Darstellung*. Leipzig: Thieme. 1935, 305 p.
12. VASILE, Teodor. Relationship between stress, cancer and immune system. In: *Romanian Journal of Applied Psychology*. 2016, 7(2), pp.73-81.
13. VASILE, Teodor. The relation between Anxiety, Automatic Thoughts Adjustment and Emotional Control. In: *Journal of Experiential Psychotherapy*. 2018, 21(4((84))), pp. 23-28.
14. VASILE, Teodor. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary approach. In: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. Ediție Specială – Psiworld 2016 Proceedings. 2017, 8(1), pp. 405-409. DOI:10.15303/rjeap.2017.si1.a65.
15. VASILE, Teodor. Improving the well-being level by participating in a personal development training using therapeutic techniques. In: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2016, 7(3), pp. 56-66

**К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ**

**ON THE ISSUE OF TEACHING THE COURSE „FUNDAMENTALS OF  
INCLUSIVE EDUCATION” FOR FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL  
INSTITUTIONS: INNOVATIVE APPROACHES**

**Ирина Анатольевна КОМАРОВА**

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова,  
г. Могилев, Республика Беларусь

Mogilev State A.A. Kuleshov University,  
Mogilev, Republic of Belarus

[komarovamgu@mail.ru](mailto:komarovamgu@mail.ru)

CZU: 376.112.4 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p421-423

**Abstract**

The article reveals innovative approaches to teaching the course “Fundamentals of Inclusive Education” for students studying in the specialty “Preschool Education”. Particular attention is paid to interactive methods of teaching future teachers, in particular, the role of game-based learning situations in the educational process.

**Key words:** Preschool education, inclusive education, professional training, preschool teacher innovative approaches

В настоящее время в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», то есть включение. Интеграция предполагает адаптацию ребёнка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребёнка. Исходя из этого, под инклюзивным образованием понимается более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей [1, с. 1]

На этапе профессионального становления будущего педагога дошкольного образования следует создать оптимальные условия формирования его готовности и компетентности к работе с различными категориями детей в общем образовательном пространстве.

К основным задачам учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» относятся:

- формирование у будущих педагогов понимания сущности инклюзивных процессов в социальном сообществе и системе образования;

- обеспечение принятия студентами ценностей инклюзивного образования как основы инклюзивной педагогической культуры;

- формирование у будущих специалистов психолого-педагогической и социальной готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях основного образования;

обеспечение овладения студентами компетенциями, позволяющими эффективно организовывать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать с его участниками. [3, с. 23]

В целях повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования нами используются игровые обучающие ситуации как один из интерактивных методов обучения, которые мы рассматриваем как

ситуации, имитирующие определенный отрезок педагогической деятельности, в которых сочетаются как познавательные, так и игровые элементы.

Игровая обучающая ситуация выполняет одновременно несколько функций:

- гностическую (формирование профессиональных знаний);
- инструментальную (развитие профессиональных умений и навыков, формирование профессиональных способностей);
- социально-психологическую (обучение общению, корректировка профессионально-значимых качеств личности).

Так, ролевые игровые обучающие ситуации направлены на создание максимально приближенных к реальным условиям ситуаций профессиональной деятельности, где будущий специалист отрабатывает профессиональные умения и навыки, приобретает новый опыт профессиональной деятельности.

По форме организации нами были выделены такие ролевые игровые обучающие ситуации, как ролевые интервью, ролевые обсуждения и ролевые проигрывания. Практика показала, что ролевые игровые обучающие ситуации существенно повышают интерес студентов к овладению новыми специальными знаниями и их практическому применению; придают процессу обучения действенный мотивационный фон, содействуя тем самым формированию профессионализма будущих педагогов.

Ролевые игровые обучающие ситуации не требуют специального времени, изменения учебного плана, они органически сочетаются с уже апробированными формами работы, являясь одним из инновационных методов усвоения учебного материала.

Используемые нами в ходе лекционных и практических занятий моделирующие игровые обучающие ситуации стали внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливались и закреплялись знания профессионального характера. Сама логика осуществления моделирующих игровых ситуаций порождала потребность в новых профессиональных знаниях, связанных с воспитанием и обучением особенных детей в условиях образовательного учреждения.

Особый интерес у студентов вызвали познавательные игровые обучающие ситуации, цель которых заключалась в формировании и закреплении профессиональных знаний, умений и навыков, в дальнейшем развитии профессиональных способностей. В зависимости от количества участников мы разделили познавательные игровые обучающие ситуации на индивидуальные и групповые.

Использование игровых обучающих ситуаций в процессе лекционных и практических занятий курса «Основы инклюзивного образования» предоставляет студентам:

- ✓ реальные возможности для решения трудных педагогических проблем;
- ✓ позволяет им быть активными участниками образовательного процесса;
- ✓ создает потенциально более высокие возможности для переноса профессиональных знаний, умений и навыков из учебной аудитории в опыт будущей профессиональной деятельности, обеспечивает поддержание творческой учебной среды, что способствует повышению их уровня профессионализма.

Таким образом, интерактивное обучение будущих специалистов дошкольного образования значительно повысило качественный уровень усвоения ими учебного материала; позволило освоить содержание и инновационные технологии инклюзивного образования; овладеть культурой управления коммуникацией и коллективной

мыследеятельностью; развить экспертные и рефлексивные способности; качественно овладеть профессиональными функциями будущего педагога.

#### Литература

1. ЗИМНУХОВА Т.Ю., КОЖЕКИНА Т.В., КОНДРАТЬЕВА В.В. *Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности*. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица», №04 – 2011, М. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-kak-sostavlyayushey-ih-professionalnoy-kompetentnosti>
2. КОЖЕКИНА, Т.В., МИХАЛЕВА, Л.Н. *Подготовка педагога инклюзивного образования: создание единой образовательной среды*, <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagoga-inklyuzivnogo-obrazovaniya-sozdanie-edinoy-obrazovatelnoy-sredy>
3. КУЗЬМИНА, О.С. *Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования* // Вестник Омского университета. - 2013.- № 2. - С. 191-194. <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
4. МОРОЗОВА, В.И. *Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества* / В.И. Морозова, Н.К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2020. - № 10(153). - С. 22-31. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-vzaimodeystviyu-s-semyami-obuchayuschih-sya-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
5. САМАРЦЕВА, Е.Г. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста*: дис.канд.пед.наук: 13.00.08/ Самарцева Евгения Георгиевна. -Шуя, - Орел, 2012. - 195 с.

**IMPORTANȚA COOPERĂRII ÎN FORMAREA COEZIUNII DE GRUP ÎN  
CLASELE INCLUSIVE**  
**THE IMPORTANCE OF COOPERATION IN FORMING GROUP COHESION IN  
INCLUSIVE CLASSROOMs**

**Emilia LAPOȘINA**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau (MOLDOVA)  
<https://orcid.org/0000-0002-6533-1471>  
[laposina.emilia@upsc.md](mailto:laposina.emilia@upsc.md)

**Olesea FRUNZE**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,  
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau (MOLDOVA)  
<https://orcid.org/0000-0002-0870-485X>  
[guzunalesea@yahoo.com](mailto:guzunalesea@yahoo.com)

CZU: 376.091      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p424-428

**Abstract**

Inclusive education involves creating a set of conditions necessary for all children to experience positive social interaction with peers who are clearly different from each other. It is very important for teachers to understand and treat children's differences correctly, not to try to make all children equal, to make them the same. At the same time, in the process of joint upbringing, there is a high risk of isolation of children with special needs from the main team. education can be called inclusive only when a child is included in the culture of an educational institution and when there is cooperation between all social actors in a given group. Achieving a real inclusion of children with CES in modern educational institutions is possible only under the conditions of the combined efforts of each participant in this joint activity, that is, the emphasis must fall on cooperation. The ability to orient oneself in a new situation, the development of independent methods of searching for orientation have a positive effect on the development of perception, visual forms of thinking and speech, especially its regulatory function, all these are ways of assimilating social experience acquire a more general and situation-independent character for children with atypical development when they are taught to cooperate.

**Keywords:** Inclusive education, children with typical development, cooperation, adaptation, socialization.

Educația incluzivă este o formă de educație în care toți copiii, inclusiv cei cu nevoi speciale, au posibilitatea de a învăța împreună. Această oportunitate este garantată și de legea educației: toți copiii pot merge la școală, indiferent de nivelul lor de abilitate sau de diagnosticele existente.

Necesitatea de a crea un sistem educațional incluziv în prima jumătate a secolului 20 a fost raportată de omul de știință sovietic Lev Semyonovich Vygotsky. El credea că, în ciuda tuturor avantajelor unei școli corecționale există un principal dezavantaj – închide copilul într-un cerc îngust al unei anumite echipe școlare, creează o lume închisă și nu-l introduce în viața reală.

Clasa incluzivă este o nouă realitate în sistemul educațional, un nou concept al înțelegerii științifice. Studiile privind problema relațiilor interpersonale a copiilor pot fi împărțite în două grupe mari în prezent.

Primul grup de studii vizează identificarea statusurilor sociometrice ale copiilor cu nevoi educaționale speciale în clasele incluzive; determinarea nivelului de empatie și toleranță al elevilor din aceste clase, compararea indicatorilor de coeziune în învățământul general și în sălile de clasă favorabile incluziunii.



Al doilea grup este dedicat căutării și dezvoltării tehnologiilor și metodelor pentru formarea relațiilor interpersonale în sălile de clasă incluzive. Relația dintre subiecții mediului educațional în clasa incluzivă se caracterizează printr-o serie de dificultăți și probleme: lipsa motivației la copiii cu dezvoltare tipică de a comunica cu copiii cu dizabilități, lipsa acceptării acestora în echipa lor, lipsa cunoștințelor despre capacitățile și dificultățile reale ale copiilor cu dizabilități; Conștientizare scăzută a copiilor unul despre celălalt; prevalența unui stereotip negativ de percepție a copiilor cu dizabilități; perioada mai lungă de adaptare a copiilor cu dizabilități; dificultăți la copiii cu dizabilități în stabilirea relațiilor cu colegii sănătoși, lipsa încrederii în sine; disponibilitatea insuficientă a cadrelor didactice de a accepta copiii cu dizabilități, percepția acestora ca obstacole în calea procesului educațional; idei insuficient de clare despre copiii cu dizabilități în rândul părinților elevilor cu dezvoltare tipică, un stereotip negativ al percepției lor, refuzul de a interacționa [6, p. 8].

Necesitatea ca profesorii să organizeze în mod intenționat interacțiunea optimă între subiecții mediului educațional într-o clasă incluzivă este o condiție importantă de socializare.

În același timp, este necesar să se evalueze obiectiv și să se depășească unele "situații-cheie" asociate schimbărilor aduse de condițiile educaționale incluzive [7]:

- În raport cu un copil cu dizabilități se cere - o combinație optimă a volumului de competențe școlare (academice) și sociale dobândite în procesul de educație, care ar trebui să fie adecvate caracteristicilor sale tipologice individuale și care să răspundă nevoilor copilului și familiei sale;

- în raport cu colegii de clasă ai unui copil "special" – elevii unei clase incluzive – se necesită asigurarea calității stăpânirii programului de învățământ general (cunoștințe academice), formarea activității și competenței sociale, precum și cooperarea (toleranță, asistență reciprocă);

- în raport cu profesorul unei clase incluzive – ținând cont de diferențele individuale pronunțate ale elevilor se impune crearea unei situații de succes pentru toți elevii; asigurarea unui echilibru între colectiv și individ în procesul educațional, precum și a unui echilibru dinamic între general și special în educație; crearea unui mediu confortabil pentru toți elevii și condiții pentru toleranță și cooperare în clasă;

- în raport cu o instituție de învățământ general incluziv – crearea unui proces educațional adaptiv și a unui mediu educațional incluziv; asigurarea variabilității abordărilor, metodelor și formelor de adaptare și reabilitare socială; organizarea interacțiunii dintre profesorii de sprijin psihologic și pedagogic cu părinții elevilor, precum și cooperarea tuturor elevilor unei instituții de învățământ incluzive.

Conform opiniilor lui T. Smith [2, p. 210], realizarea unei includeri reale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ moderne este posibilă numai în condițiile eforturilor combinate din partea fiecărui participant la această activitate comună, adică accentual trebuie să cadă pe cooperare. Educația incluzivă implică crearea unui set de condiții necesare pentru ca toți copiii să experimenteze o interacțiune socială pozitivă cu colegii care sunt net diferiți unul de celălalt. Este foarte important ca profesorii să înțeleagă și să trateze corect diferențele dintre copii, nu să încerce să-i facă pe toți copiii egali, să-i facă la fel. În același timp, în procesul de creștere în comun, există un risc ridicat de izolare a copiilor cu nevoi speciale din echipa principală.

Ei se pot găsi într-o poziție de a fi "excluși" sau "neincluși", ceea ce le va face mult mai dificilă socializarea. Educația incluzivă implică atât includerea unui copil cu nevoi speciale în activitățile colective ale grupului, cât și excluderea din acesta, atunci când o abordare individuală și activitățile educaționale într-un mod special, personal sunt mai eficiente [3, 4]. În același timp, rolul principal în alegerea strategiei educaționale ar trebui să aparțină profesorului, iar conținutul principal al investițiilor sale nu ar trebui să se limiteze la creșterea performanței academice a unui copil atipic, o parte semnificativă a influențelor educaționale ar trebui să vizeze formarea unei internalizări adecvate a valorii de bază, a normelor sociale, comportamentale, comunicative și a regulilor sociale de interacțiune cu ceilalți.

Ulf Johnson, profesor la Universitatea din Stockholm, consideră că educația poate fi numită incluzivă numai atunci când un copil este inclus în cultura unei instituții de învățământ și cind există cooperare între toți actorii sociali dintr-un grup dat.

El distinge trei tipuri de cultură, a căror includere este importantă pentru copil:

- 1) cultura învățării, adică stăpânirea regulilor de comportament în clasă, stăpânirea metodelor, dobândirea de cunoștințe etc.
- 2) o cultură a îngrijirii, care implică posesia normelor de comportament într-o instituție de învățământ, normele de comunicare cu adulții, acceptarea rolurilor tipice pentru un copil în grădiniță sau școală;
- 3) cultura colegilor, adică cunoașterea limbii grupului de copii care predomină în colectivul copiilor, disponibilitatea libertății și autonomiei necesare comunicării cu colegii etc. [ 2, p. 8].

Potrivit cercetătorului american A. Milsom, autorul articolului "Crearea de experiențe școlare pozitive pentru elevii cu dizabilități", "profesorii sunt obligați să ajute copiii să dezvolte relații de cooperare, înțelegând că numai munca comună și cooperarea directă pot forma relații pozitive cu colegii de clasă cu dizabilități.

Profesorii trebuie să introducă în clasă elemente clar structurate, menite să dezvolte abilitățile copiilor pentru o interacțiune reușită între ei" [3].

L. Levinson, în articolul său "Disability Awareness: We're In It Together" , publicat în revista "Teaching Tolerance", descrie o astfel de metodă de formare a unei atitudini tolerante față de colegii cu dizabilități. ca incluziune bazată pe proiecte, care implică copii care lucrează împreună la un anumit proiect pe o perioadă lungă de timp. Cartea lui C.A. Williams "Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom" prezintă planuri de lecție pentru clase incluzive, al căror scop este cooperarea dintre copiii obișnuiți și copiii cu nevoi educaționale speciale, pentru a stabili o interacțiune mai strânsă și mai blândă între toți membrii clasei, precum și informarea copiilor obișnuiți despre nevoile speciale ale copiilor cu dizabilități în forme ludice și interactive.

După cum observă profesorul N.M. Nazarova, într-o școală / clasă incluzivă "ar trebui să existe componente speciale ale muncii care vizează participarea, includerea tuturor, atât a elevilor, cât și a părinților lor, în activitatea cognitivă, în viața școlară bazată pe respect reciproc, încredere și relații pozitive" [5, p. 148].

Cercetătoarea numește unele dintre aceste componente: educația reciprocă a copiilor cu dezvoltare tipică și a copiilor cu nevoi educaționale speciale, lucrul în comun pe diferite sarcini, lucrul în grupuri mici, munca colectivă pe o sarcină comună cu distribuirea elementelor sale constitutive (de exemplu, metoda proiectului și prezentarea acestuia), posibilitatea muncii independente gratuite, situații educaționale, acțiuni, proiecte sociale etc.

Împărtășim poziția lui M.N. Alekseeva cu privire la unicitatea fiecărei situații specifice de includere a unui copil cu dizabilități într-o clasă de învățământ general: "Relațiile sociale în clase, în care este necesar să se includă copiii cu dezvoltare atipică, comportament, răspuns emoțional la influența externă, capacitatea de a asimila informații educaționale, necesită o muncă intenționată a profesorilor și specialiștilor serviciului de sprijin.

Copiii cu nevoi educaționale speciale, de regulă, nu au cunoștințe suficiente despre modalitățile de asimilare a experienței sociale. Ei nu știu cum să acționeze fie conform instrucțiunilor verbale, fie conform unui model, fie prin imitație, fiind forțați să formeze diferite tipuri de adaptări comportamentale care nu dau întotdeauna copilului efectul dorit ("imitație fără ieșire", repetarea ecolaică a gesturilor, acțiunilor și cuvintelor unui adult fără a înțelege încărcătura lor semantică etc.). [2]. În situația unei clase (grupe) incluzive, profesorul se confruntă practic cu necesitatea de a lua în considerare nevoile educaționale speciale ale copiilor și de a se implica în activități suplimentare pentru a le satisface.

Iar modul în care profesorii și alți adulți reacționează la dificultățile întâmpinate de copii, la erorile lor, depinde de dezvoltarea viitoare a copilului. Educatorul trebuie să aducă pe toată lumea, inclusiv copilul cu cerințe educaționale speciale, la noi cunoștințe, adesea folosind modalități mai simple de asimilare a experienței sociale și oferind îndrumări adecvate pentru acțiune.

Pe baza acestui fapt, este evident că profesorii de clase (grupuri) incluzive ar trebui nu numai să poată determina nivelul optim de cooperare cu un copil special, ci și să complice treptat și să diversifice modalitățile de asimilare a experienței sociale.

În procesul de educație, profesorul ar trebui să se străduiască să se asigure că copiii cu dificultăți de dezvoltare învață să înregistreze acțiuni care au succes pentru ei, ducând la un rezultat pozitiv și să renunțe la cele eronate. Stăpânirea imitației și a încercării și erorii este "rampa de lansare" pentru stăpânirea acțiunilor modelului.

La reproducerea unui eșantion, apare un algoritm complet nou de acțiuni: analiza eșantionului, dezmembrarea acestuia în elemente și reproducerea mentală a secvenței de acțiuni etc. Fără sprijin special din partea profesorului, o astfel de sarcină nu poate fi rezolvată de un copil cu nevoi educaționale speciale.

Pentru a învăța un astfel de copil procesul de analiză a unui eșantion sau de formare a unei idei despre secvența necesară de acțiuni, este necesar să se bazeze pe acțiunea imitației, cu îndeplinirea repetată a sarcinii conform modelului. Pe măsură ce materialul de învățare devine mai complex, este necesar să ne întoarcem la metoda mai simplă de imitație și apoi să revenim din nou la model. Crearea unui design, a unui desen, a unei aplicații prin imitație și prin imagine ajută copilul să-și dea seama din ce părți constă întregul, analizați-l și, prin urmare, reproduceți cu exactitate eșantionul.

Utilizarea pe scară largă a metodelor verbale în predare înainte de a stăpâni toate metodele descrise mai sus se dovedește a fi foarte neproductivă. Instruirea verbală, care include o descriere verbală a unui obiect, situație, acțiune, implică îndrumarea acțiunilor copilului, ocupă un loc special printre metodele de predare. Cuvintele evocă idei adecvate în copil. Cu toate acestea, acest lucru se poate întâmpla numai dacă copilul cunoaște cuvintele "cheie" ale instrucțiunii. Și dacă copiii se nasc cu tulburări pronunțate de dezvoltare și se disting prin oportunități limitate de a-și acumula propria experiență de interacțiune cu mediul, atunci ei nu

cunosc sensul multor cuvinte care determină acțiuni, proprietăți, calități, părți ale obiectelor, locația și mișcarea lor în spațiu.

În procesul de îmbogățire a experienței proprii a copiilor, discursul lor se dezvoltă, rezultatul acțiunilor de orientare este înregistrat în cuvânt și, treptat, copilul însuși începe să dea socoteală de acțiunile întreprinse. Un astfel de raport secvențial privind acțiunile întreprinse conduce copilul la posibilitatea de a-și planifica independent acțiunile în limitele experienței sale.

Astfel, sistemul de lucru privind organizarea cooperării dintre un adult și un copil, formarea modalităților de transfer și asimilare a experienței sociale, oferă unui copil cu nevoi educaționale speciale consecințele ontogenetice ale dezvoltării inerente dezvoltării normale. Relația dintre toate modalitățile de transmitere a experienței sociale copilului ar trebui să fie extrem de fluidă și să se înlocuiască în mod constant. Un copil nu ar trebui să fie ținut într-o demonstrație în care poate acționa conform unui model, pe un model în care poate acționa independent; pe o sarcină care nu necesită includerea vorbirii, dacă o poate folosi. În același timp, trebuie să vă amintiți întotdeauna că copiii îndeplinesc sarcini diferite în moduri diferite. Depinde de complexitatea sarcinii în sine și de gradul de familiarizare a copilului cu această activitate, de apropierea sarcinii de experiența sa personală.

Abilitatea de a se orienta într-o situație nouă, dezvoltarea metodelor independente de căutare a orientării au un efect pozitiv asupra dezvoltării percepției, a formelor vizuale de gândire și vorbire, în special a funcției sale de reglementare, toate acestea modalitățile de asimilare a experienței sociale dobândesc un caracter mai general și independent de situație pentru copii cu dezvoltare atipică cind ei sunt învățați să coopereze.

### Bibliografie

1. JORDAN, A. *Introduction to inclusive education*. John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007.–259p. ISBN, 9780470837887.
2. SMITH, T. E. *Teaching students with special needs in inclusive settings. (4<sup>th</sup> ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p. ISBN-10, 0825138272. ISBN-13, 978-0825138270.*
3. VACULOVSCHI, Dorin. Raportul Național de Dezvoltare Umană 2010/2011: *Republica Moldova de la Excluziune Socială la o Dezvoltare Umană Incluzivă*. “Nova-imprim” SRL, 2011. – 168 p. - ISBN 978-9975-4131-8-3.
4. VREMIȘ, Maria. *Abordări ale excluziunii sociale în Republica Moldova. Aspecte metodologice și analitice*. Chișinău.: “Nova Imprim” SRL, 2010. – 322 p.- ISBN 978-9975-9792-7-6
5. Williams, K.A. *Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom / K.A. Williams. – Portland:Walch Publishing, 2000. – 121 p. ISBN-13, 978-0825138270.*
6. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>
7. <http://iabrics.org/page277747.html>

## MANIFESTĂRI ALE ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI

## MANIFESTATIONS OF ANXIETY IN PREADOLESCENTS

**Valentina MÎSLIȚCHI**, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

[ORCID: 0000-0001-7868-4439](https://orcid.org/0000-0001-7868-4439)

[mislitchi.valentina@upsc.md](mailto:mislitchi.valentina@upsc.md)

**Cristina ANDRIEVICI**, psiholog,

Instituția Publică Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Mihail Berezovschi”, mun. Chișinău

[ORCID: 0009-0009-6292-1861](https://orcid.org/0009-0009-6292-1861)

[crisand82@mail.ru](mailto:crisand82@mail.ru)

CZU: 159.942.5-053.4      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p429-437

### Abstract

The paper highlights some defining aspects of the phenomenon of anxiety, including school anxiety, at the age of preadolescence: the understandings of various authors regarding the definition of the concept of anxiety and school anxiety are elucidated; the relevant criteria, methods and tools for diagnosing the anxiety level of adolescents are specified; the results of the study focused on the manifestation of anxiety among preadolescents are presented.

**Keywords:** anxiety, school anxiety, preadolescents, assessment, peculiarities.

Anxietatea reprezintă starea afectivă difuză, de insecuritate, de neliniște, de anticipare a unor evenimente negative, de așteptare încordată, de teamă nedeterminată și nejustificată [1, p. 84].

Anxietatea evidențiază emoția generată de anticiparea unui pericol greu de prevăzut și controlat, însoțită de modificări fiziologice și hormonale caracteristice stărilor de activare ridicată, adesea asociată comportamentului de conservare-retragere sau conduitelor de evitare [2, p. 75].

P. Popescu-Neveanu definește anxietatea drept „o tulburare a afectivității care se manifestă sub forma unei stări de neliniște, teamă și îngrijorare nemotivată, în absența unor cauze care să le provoace; frică cauzată de incertitudine, în care subiectul are impresia unei nenorociri iminente ce planează pretutindeni, îl înconjoară, îl pătrunde, dar nu o poate defini și nici îndepărta. Stările de anxietate sunt însoțite de fenomene organo-funcționale ca jenă, palpitații, greutate în respirație, transpirație” [4, p. 57].

Anxietatea este definită de U. Șchiopu ca fiind o „stare afectivă vagă, difuză, de neliniște, apăsare, tensiune, îngrijorare și teamă nemotivată, fără obiect, care este neconfortantă din punct de vedere psihologic” [7, p.72].

Anxietatea școlară vizează starea afectivă tensională, în care elevul resimte un sentiment de insecuritate și neliniște, născut din conflictul cu mediul sau/și din conflicte interne. Are tendința de a mobiliza anumite mecanisme de apărare, menite să reducă tensiunea, poate stimula o acțiune energetică de rezolvare a situației care o produce, dar poate avea și un efect demoralizator, paraliant. În activitatea școlară, apare ca și consecință a unei relații educaționale inadecvate, traumatizante, a unor insuccese școlare, a situațiilor conflictuale din familie sau grupul de elevi [8, p. 22].

Anxietatea școlară reprezintă „manifestarea stării emoționale nefavorabile a copiilor, caracterizată prin neliniște sporită în situațiile din școală, clasă: așteptarea unei atitudini

negative față de sine, agitație, așteptarea dezaprobării, subaprecierii din partea colegilor, profesorilor, neîncrederea în corectitudinea comportamentului, a deciziilor proprii; sentimentul inferiorității” [9, p. 141 ].

Manifestarea anxietății la vârsta pubertății este determinată de influența mai multor factori care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevului. Preadolescenții trăiesc anxietatea generată în mare parte de transformările fizice declanșate de perioada pubertară survenită odată cu sfârșitul copilăriei și începutul maturizării, trecerea de la nivelul primar la cel gimnazial, a obișnuirii cu mai mulți profesori, cu stiluri de predare diferite, cu mai multe discipline școlare, invadarea cu informații tot mai bogate și mai abstracte etc., toate acestea ducând la un efort sporit și dinamic din partea preadolescentului, de unde survine și probabilitatea apariției anxietății școlare [5, p. 156].

Contextul familial este considerat un alt factor de mediu important de manifestare a afectivității, deoarece acest context este caracterizat printr-un complex de probleme și situații: lipsa unuia sau a ambilor părinți; certurile în familie; unul dintre părinți bolnav; divorțurile; părinți aflați permanent în conflict; abuz sau neglijare; decesul unui membru al familiei; schimbarea locuinței; gelozia pe un frate sau soră mai mică; părinți anxioși la rândul lor etc., care de multe ori sunt în defavoarea personalității fragile a preadolescentului. Acestea provoacă anxietate, creșterea tensiunii de opoziție, închidere față de spațiul familiei, culpabilitate, frustrări etc. [7, p. 248].

Specifice anxietății sunt următoarele manifestări tipice, caracteristice inclusiv pentru vârsta pubertății:

- *fiziologic* – corpul se pregătește să se descurce pentru a înfrunta pericolul: răspunsul de „luptă sau fugi” determină accelerarea tensiunii arteriale și puls ridicat, ritmul respirator se intensifică, crește fluxul sangvin spre extremități pregătind corpul pentru conflict sau evadare; simțurile se acutizează [3, p. 91]; pe plan extern indicii somatici se manifestă prin paloarea pielii, transpirație, tremurături și dilatarea pupilelor [5, p. 23];

- *afectiv* – anxietatea cauzează: agitație, nerăbdare, zbucium, frică, timiditate, neliniște, sensibilitate sporită, nesiguranță, amenințare, tensiune și groază [3, p. 28];

- *cognitiv* – se include conștientizarea sentimentului de frică de un pericol viitor, difuz și nesigur, ce determină scăderea puterii de concentrare pe lungi perioade de timp, afectând memoria și procesul de învățare, împiedică procesarea cognitivă a informațiilor creând confuzie și disconfort psihic [3, p. 28];

- *comportamental* – puberul poate manifesta tăcere, perfecționism, gândire profundă, dar poate avea și comportamente distructive, este irascibil, se supără și se înfurie ușor. Unii preadolescenți se izolează și evită orice stimuli percepuți ca fiind periculoși, iar alții vor înfrunta dificultățile, situațiile precare [3, p. 93].

Preocupați de problema combaterii anxietății preadolescenților, în perioada lunilor octombrie-noiembrie 2022, am realizat un studiu axat pe evaluarea anxietății puberilor, pe un lot de 40 de elevi din clasa a cincea, cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani, dintre care 20 de elevi au format grupul experimental și 20 de elevi au constituit grupul de control. În acest sens, obiectivele etapei de constatare a experimentului psihopedagogic au vizat: identificarea metodelor și a instrumentelor de evaluare a anxietății preadolescenților; evaluarea nivelului inițial de manifestare a anxietății în rândul preadolescenților; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

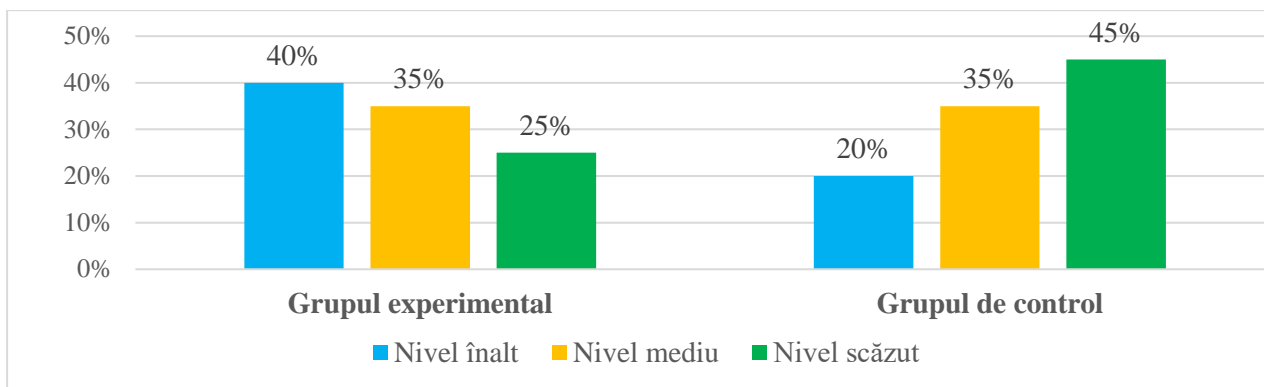
Criteriile de evaluare a nivelului manifestării anxietății în rândul preadolescenților au fost următoarele: starea emoțională legată de inserția în diferite activități sociale / activitatea școlară; frustrarea generată de necesitatea atingerii succesului /reușitei școlare; trăirea stresului social; frica de autoapreciere, autoafirmare, de situațiile de evaluare, implicit a competențelor școlare; problemele și temerile ce vizează relațiile interpersonale, frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur.

În evaluarea anxietății preadolescenților am valorificat următoarele instrumente: *Scala anxietății* de A.M. Prihojan; *Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare* de Phillips.

Unul din instrumentele aplicate a fost *Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare (după Phillips)* – instrument de studiere a particularităților fenomenului de anxietate privind mediul școlar, axat pe următorii factori:

- nivelul general al anxietății în școală (starea emoțională generală a copilului legată de diferite forme de includere în viața și activitatea școlară);
- trăirea stresului social (starea emoțională a copilului pe fonul căreia se dezvoltă contactele sociale, mai întâi de toate cu vârstnicii);
- frustrarea necesității de atingere a succesului (stare psihologică nefavorabilă care nu-i permite copilului să-și satisfacă necesitatea de succes și de obținere a rezultatelor înalte);
- frica de autoafirmare (trăirile emoționale negative ale situațiilor legate de necesitatea autodeschiderii, autoprezentării în fața altor persoane și a demonstrării capacităților proprii);
- frica de situațiile de verificare a cunoștințelor (atitudinea negativă și trăirea neliniștii în situațiile de verificare a cunoștințelor, capacităților – în public, cât și a rezultatelor atestate);
- frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur (orientarea spre persoanele importante în aprecierea propriilor rezultate, manifestări comportamentale, gânduri, neliniștea față de aprecierea dată de cei din jur, așteptarea aprecierii negative);
- rezistența fiziologică joasă la stres (particularitățile fiziologice care scad rezistența la stres, dar care ridică posibilitatea reacționării neadecvate, distructive la factorii anxiogeni din mediu);
- problemele și temerile în relațiile cu profesorii (fonul general negativ al relațiilor copilului cu adulții din școală, fapt ce micșorează performanța școlară) [5, p. 46].

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma implementării *Tehnicii de diagnosticare a nivelului anxietății școlare (după Phillips)* a permis identificarea nivelului anxietății școlare la preadolescenți după cum urmează: posedă nivel înalt al anxietății școlare 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control; nivelul mediu al anxietății școlare a fost desemnat la 7 preadolescenți (35%) atât din grupul experimental, cât și de control; posedă nivel scăzut al anxietății școlare 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 9 preadolescenți (45%) din grupul de control.



**Figura 1. Rezultatele (%) privind nivelul anxietății școlare a preadolescenților din grupul experimental și de control**

*(după Tehnica de diagnosticare a nivelului de anxietate școlară de Phillips)*

Totodată, prelucrarea datelor experimentale a permis identificarea factorilor determinanți ai anxietății școlare la preadolescenți:

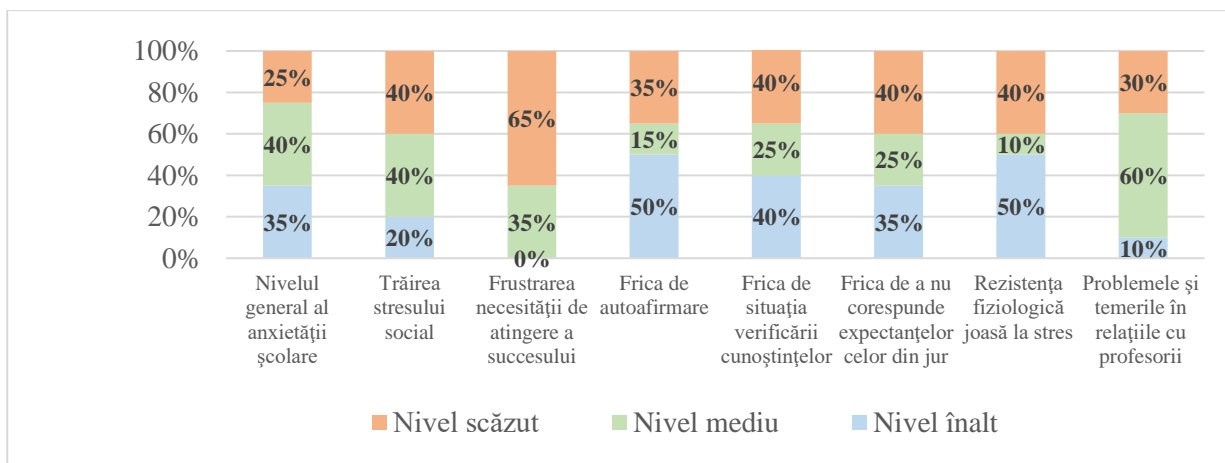
- *nivelul general al anxietății în școală*: atestă nivel înalt de anxietate școlară 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 2 preadolescenți (10%) din grupul de control; cu nivel mediu au fost desemnați 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 9 preadolescenți (45%) din grupul de control; nivelul scăzut al anxietății școlare a fost diagnosticat la 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 9 preadolescenți (45%) din grupul de control;

- *trăirea stresului social*: nivelul înalt al stresului social, care evidențiază starea emoțională negativă ce crează dificultăți de relaționare și socializare cu cei din jur, a fost desemnat la 4 preadolescenți (20%) din grupul experimental și 2 preadolescenți (10%) din grupul de control; nivelul mediu de manifestare a stresului social a fost identificat la 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 15 preadolescenți (75%) din grupul de control; nivel scăzut a fost desemnat la 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 3 preadolescenți (15%) ai grupului de control;

- *frustrarea necesității de atingere a succesului*: nivelul înalt al stării psihologice nefavorabile care nu-i permite subiectului să-și satisfacă necesitatea de succes și de obținere a rezultatelor înalte nu se atestă la puberii grupului experimental, dar s-a identificat la 1 preadolescent (5%) din grupul de control; nivelul mediu a fost diagnosticat la 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 3 preadolescenți (15%) din grupul de control; cu nivel scăzut de anxietate față de nevoile atingerii succesului s-au determinat 13 preadolescenți (65%) din grupul experimental și 16 preadolescenți (80%) din grupul de control;

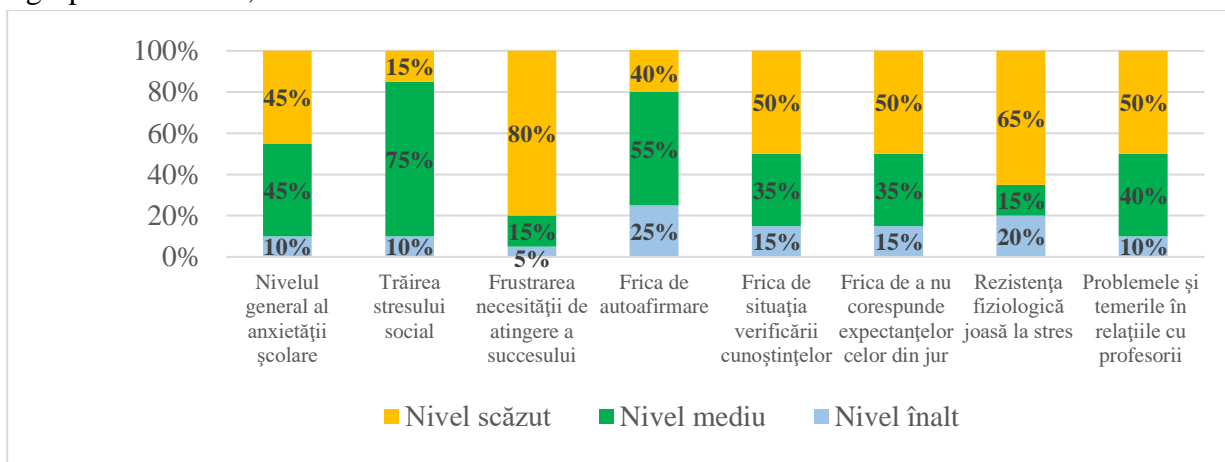
- *frica de autoafirmare*: 10 preadolescenți (50%) din grupul experimental și 5 preadolescenți (25%) din grupul de control manifestă nivel înalt de anxietate legat de autoafirmare (frici și temeri în situații legate de necesitatea autodeschiderii, autoprezentării în fața colegilor, profesorilor pentru a-și etala potențialul propriu); nivelul mediu de manifestare a fricii de autoafirmare a fost desemnat la 3 preadolescenți (15%) din grupul experimental și 11 preadolescenți (55%) din grupul de control; nivelul scăzut - 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control;





**Figura 2. Rezultatele (%) atestate de preadolescenții din grupul experimental privind factorii determinanți ai anxietății școlare (după Tehnica de diagnosticare a nivelului de anxietate școlară de Phillips)**

▪ *frica de situațiile de verificare a cunoștințelor*: se atestă nivel înalt de anxietate, generat de neliniștea și îngrijorarea în situațiile de verificare a cunoștințelor, cât și a rezultatelor privind performanța școlară, la 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 3 preadolescenți (15%) din grupul de control; nivelul mediu a fost diagnosticat la 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 7 preadolescenți (35%) din grupul de control; cu nivel scăzut s-au determinat 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 10 preadolescenți (50%) din grupul de control;



**Figura 3. Rezultatele (%) atestate de preadolescenții din grupul de control privind factorii determinanți ai anxietății școlare (după Tehnica de diagnosticare a nivelului de anxietate școlară de Phillips)**

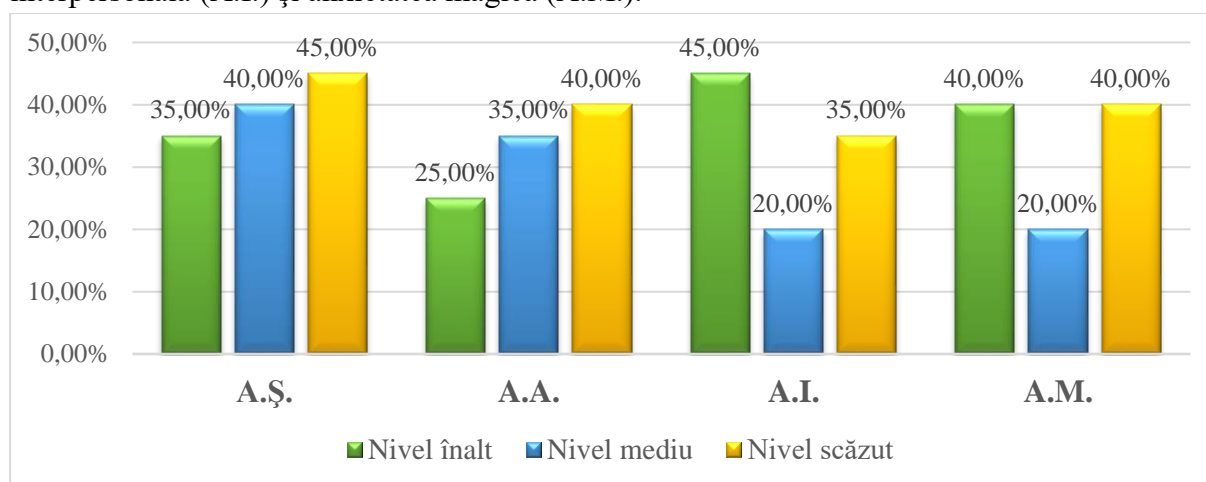
▪ *frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur*: 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 3 preadolescenți (15%) din grupul de control atestă nivel înalt al fricii generată de aprecierile negative a celor din jur pentru rezultatele, comportamentele, gândurile proprii; nivel mediu - 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 7 preadolescenți (35%) din grupul de control; nivel scăzut - 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 10 preadolescenți (50%) din grupul de control;

▪ *rezistența fiziologică scăzută la stres*: particularitățile fiziologice care scad rezistența la stres, dar care sporesc posibilitatea reacționării distructive la factorii anxiogeni din mediu au fost desemnate cu nivel înalt de manifestare la 10 preadolescenți (50%) din grupul experimental

și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control; nivelul mediu - 2 preadolescenți (10%) din grupul experimental și 3 preadolescenți (15%) din grupul de control; nivelul scăzut - 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 13 preadolescenți (65%) din grupul de control;

- *probleme și temeri în relații cu profesorii*: nivelul înalt de anxietatea școlară, generată de temerile privind dificultățile de interrelaționare cu profesorii, se atestă la 2 preadolescenți (10%) atât din grupul experimental, cât și de control; cu nivel mediu s-au determinat 12 preadolescenți (60%) din grupul experimental și 8 preadolescenți (40%) din grupul de control; cu nivel scăzut de anxietate generat de respectivul factor au fost identificați 6 preadolescenți (30%) din grupul experimental și 10 preadolescenți (50%) din grupul de control.

Prin aplicarea *Scalei anxietății de A.M. Prihojan* am realizat diagnosticarea a patru tipuri de anxietate: anxietatea școlară (A.Ș.), anxietatea de autoapreciere (A.A.), anxietatea interpersonală (A.I.) și anxietatea magică (A.M.).

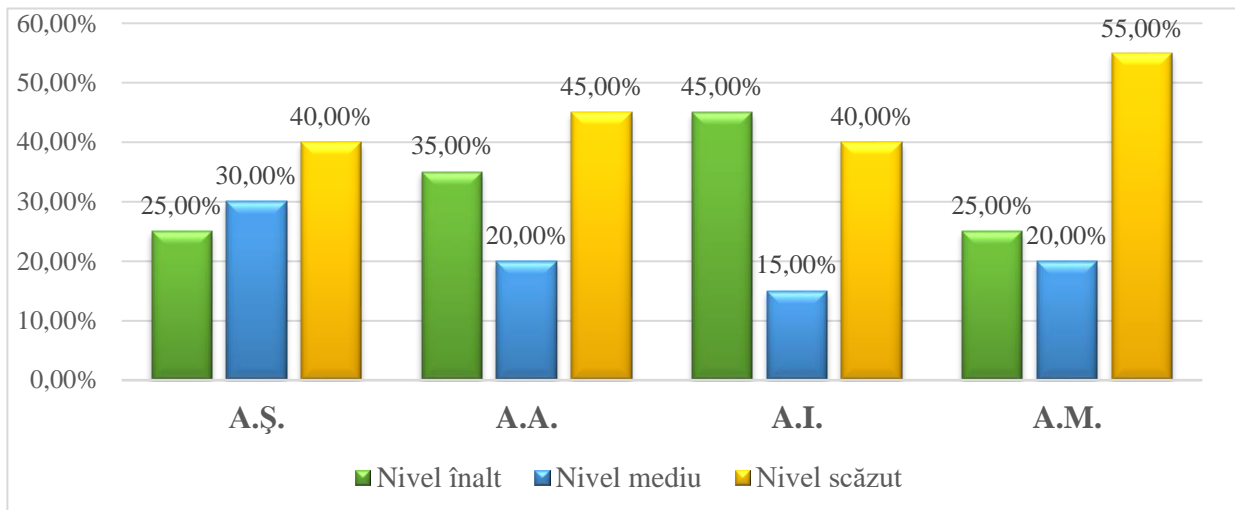


**Figura 4. Rezultatele (%) atestate de preadolescenții din grupul experimental privind tipurile de anxietate (după *Scala anxietății de A. Prihojan*)**

Caracteristic acestei scale este faptul că anxietatea se determină în baza aprecierii de către subiect a anumitor situații din viața cotidiană considerate ca fiind anxioase, pe dimensiunea a 5 variante de răspuns: 0 puncte – situația nu este deranjantă; 1 punct – situația este un pic îngrijorătoare; 2 puncte – situația trezește neliniște suficient de puternică; 3 puncte – situația este foarte neplăcută și este însoțită de frică severă; 4 puncte – situația este tulburătoare și trezește frică foarte puternică [5, p. 45].

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma implementării *Scalei anxietății de A.M. Prihojan* a permis obținerea următoarelor rezultate, care evidențiază nivelul de manifestare a fiecărui tip de anxietate, după cum urmează:

- *anxietatea școlară* – manifestă nivel înalt de anxietate școlară 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 5 preadolescenți (25%) din grupul de control; cu nivel mediu au fost desemnați 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 6 preadolescenți (30%) din grupul de control; nivelul scăzut al anxietății școlare a fost stabilit la 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 9 preadolescenți (45%) din grupul de control;



**Figura 5. Rezultatele (%) atestate de preadolescenții din grupul de control privind tipurile de anxietate (după Scala anxietății de A. Prihojan)**

- *anxietatea de autoapreciere* – posedă nivelul înalt de anxietate 5 preadolescenți (25%) din grupul experimental și 7 preadolescenți (35%) din grupul de control; nivelul mediu al anxietății de autoapreciere a fost identificat la 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control; cu nivelul scăzut al respectivului tip de anxietate s-au determinat 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 9 preadolescenți (45%) din grupul de control;

- *anxietatea interpersonală* – nivelul înalt se atestă la 9 preadolescenți (45%) atât din grupul experimental, cât și de control; nivelul mediu - 4 preadolescenți (20%) din grupul experimental și 3 preadolescenți reprezintă (15%) din grupul de control; nivelul scăzut - 7 preadolescenți (35%) din grupul experimental și 8 preadolescenți (40%) din grupul de control;

- *anxietatea magică* – 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 5 preadolescenți (25%) din grupul de control atestă nivelul înalt de anxietate; cu nivel mediu au fost diagnosticați 4 preadolescenți (20%) din grupul experimental și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control; cu nivelul scăzut - 8 preadolescenți (40%) din grupul experimental și 11 preadolescenți (55%) din grupul de control.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis plasarea puberilor pe trei niveluri de manifestare a anxietății (înalt, mediu și scăzut), ale căror caracteristici sintetizate sunt prezentate în conținuturile care urmează, fiind preluate din investigația realizată de cercetătoarea Iu. Racu [5].

*Nivelul înalt* de anxietate a fost constatat la 12 puberi (30%), dintre care 8 preadolescenți (40%) sunt din grupul experimental și 4 preadolescenți (20%) din grupul de control, la care se atestă constant stări afective negative de frustrare, îngrijorare, temeri, ostilitate, vinovăție; puberii permanent simt o stare nedefinită de pericol, manifestă teamă față de posibilele evaluări școlare/sociale; resimt incapacitate în fața experiențelor noi de unde apare și nevoia de evadare și evitare a responsabilităților; de multe ori se simt triști, se subapreciază, au un sentiment de frustrare și de gol interior; în mediul școlar relațiile interpersonale sunt dificile, în activitatea de învățare întâlnesc greutăți; manifestă un comportament meticulos, hipercorect și cu tendințe exagerate în privința ordinii; sunt conformiști, perfecționiști și deseori stresați că nu vor avea prestații perfecte ca să corespundă exigențelor proprii sau a celor din jur; în situații de

autoevaluare sau evaluare a caracteristicilor fizice și trăsăturilor caracterologice, a competențelor deținute manifestă deseori subapreciere, atitudine pasivă, disconfort, îndoială, timiditate, incertitudine și ezitare în acțiuni; atestă o concepție distorsionată despre sine, evaluare neadecvată a caracteristicilor fizice individuale și de personalitate; nu se pot integra în contextele sociale/școlare, dezvoltă gânduri și emoții negative, manifestă un comportament de evitare a contactului cu cei din jur, de izolare și inhibare; sunt foarte vulnerabili la critica celor din jur, preferă să nu exerciteze diferite activități pentru a nu se poziționa în situații jenante și ridicole după opinia proprie; stările de neliniște în exces, tensiunea nervoasă este exprimată prin agitație, vulnerabilitate față de vise, coșmaruri și fenomene inexplicabile cum ar fi numerele și semnele cu semnificația prevestirii; cred în superstiții și prejudecăți.

**Tabelul 2. Rezultatele (nr., %) privind nivelul de manifestare a anxietății atestat în rândul preadolescenților**

Grupuri / Niveluri	Înalt	Mediu	Scăzut
Grupul experimental (20 preadolescenți)	8 preadolescenți 40%	7 preadolescenți 35%	5 preadolescenți 25%
Grupul de control (20 preadolescenți)	4 preadolescenți 20%	9 preadolescenți 45%	7 preadolescenți 35%
Total lot experimental	12 preadolescenți 30%	16 preadolescenți 40%	12 preadolescenți 30%

*Nivelul mediu* al anxietății a fost identificat la 16 puberi (40%), dintre care 7 elevi (35%) din grupul experimental și 8 elevi (40%) din grupul de control, ce denotă caracteristici ale preadolescenților care frecvent simt neliniște, agitație, adesea exprimă temeri, îndoială și rușine; au un nivel mediu al încrederii în sine; de obicei, în mediul școlar au tendința de a se menține neobservați și nu manifestă inițiativă de a se implica în activități din dorință proprie; deseori au trăiri de angoasă, neliniște, agitație legate de contextele de apreciere a competențelor deținute, resimțite acut în timpul probelor de evaluare, a concursurilor și competițiilor etc.; manifestă frică, neliniște, incertitudine în unele situații sociale noi cum ar fi: discursul în public, o discuție cu un profesor sau de a merge în locuri noi și aglomerate; manifestă emoții de alertă, alarmă, furie, îngrijorare când se confruntă cu situații imprevizibile, superstițioase.

*Nivelul scăzut* al anxietății a fost evidențiat la 12 puberi (30%), dintre care 5 preadolescenți (25%) reprezintă grupul experimental și 7 preadolescenți (35%) sunt din grupul de control, care, de regulă, sunt liniștiți, destinși, echilibrați în procesul de învățare și diverse contexte sociale; cu ușurință își păstrează calmul și gestionează stările afective în situații de evaluare a competențelor deținute; au încredere în forțele proprii și o atitudine pozitivă față de sine; manifestă încredere, siguranță, acceptare de sine; reacționează adecvat la critică; valorifică eficient competențele formate; manifestă comportamente prosociale, deschidere pentru noi experiențe sociale precum ținerea unui discurs public sau interacțiuni cu persoane noi; denotă gândire pozitivă și nu sunt influențați de prejudecăți, credințe în semne prevestitoare.

În concluzie, precizăm că un număr semnificativ de preadolescenți implicați în studiul realizat de noi au atestat nivel înalt (30%) și mediu (40%) de anxietate, fapt ce a evidențiat

necesitatea realizării etapei de formare a experimentului psihopedagogic, axat pe diminuarea respectivului fenomen la elevii de vârstă școlară medie.

În vederea combaterii fenomenului anxietății în rândul preadolescenților, propunem fundamentarea, elaborarea și implementarea de către psihologii din sistemul educațional a programelor de intervenție psihopedagogică axate pe diminuarea anxietății puberilor. În acest sens, oferim următoarele recomandări:

- Discutați periodic cu puberii despre fenomenul anxietății, inclusiv despre propriile lor stări afective, gânduri, comportamente în raport cu teama, neliniștea nedeslușită, pentru a facilita deschiderea preadolescentului anxios către comunicare!
- Asigurați interconexiunea dintre intervenția psihologică/psihopedagogică și evaluarea psihologică prin demararea procesului de remediere a anxietății preadolescenților reieșind din nivelul inițial de manifestare a fenomenului respectiv specific fiecărui puber!
- Elaborați și implementați programe de intervenție psihologică/psihopedagogică, trainiguri, axate pe diminuarea anxietății în rândul preadolescenților în contextul diverselor forme de manifestare: școlară, de autoapreciere, interpersonală, magică etc.!
- Raliați intervențiile psihopedagogice cu accent pe remedierea anxietății la particularitățile de vârstă și individuale ale preadolescenților!
- Valorificați tehnologiile psihopedagogice clasice îmbinate optim cu cele moderne (metode, tehnici, procedee, mijloace, forme de organizare a activității) în scopul combaterii anxietății în rândul preadolescenților!

#### Bibliografie

1. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007. 886 p. ISBN 978-973-50-1537-4.
3. GROSE, M., RICHARDSON, J. *Copii anxioși: de la anxietate la reziliență*. București: Curtea Veche Publishing, 2022. 400 p. ISBN 978-606-44-0874-7.
4. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 783 p.
5. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. 291 p. ISBN 978-9975-46-425-3.
6. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
7. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor: ciclurile vieții*. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3.
8. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 383 p. ISBN 973-679-303-8.
9. VÎRLAN, M. *Direcțiile de activitate ale psihologului școlar*. Chișinău: Centrul ed. al UPS „Ion Creangă”, 2005. 281 p. ISBN 9975-921-88-9.

# ELEMENTE METODOLOGICE DE DEZVOLTARE A COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE METHODOLOGICAL ELEMENTS OF COMMUNICATION DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

**Olga DRUGUȘ**, dir. adj. în IPLT „Petru Rareș”, Chișinău  
Doctorandă a Școlii Doctorale UPS „I. Creangă”  
ORCID: [0000-0002-0914-2510](https://orcid.org/0000-0002-0914-2510),  
[odrugus@gmail.com](mailto:odrugus@gmail.com)

CZU: 376.2.02      DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p438-44

## Abstract

The entire school community, including each class of students, represents a conducive and favorable environment for communication, which is determined by common goals and interests, by the interpersonal relationships of all actors involved. Free and open trusting communication increases the trust of school group members. Parallel to the application of differentiated training techniques for children with learning difficulties, the didactic approach is also adapted. Both long-term and unit-based designs require the application of effective planning tools. Teachers who plan their lessons with curricular adaptations in mind must realize that students' learning levels do not mean labeling them, reducing lesson quality or performance expectations. In the case of children with ED, teachers apply psycho-pedagogical adaptations and curricular modifications/adaptations of the corresponding contents in order to achieve the educational goals. Thus, an indicative sense of the optimal route to achieve the objectives is indicated, therefore the didactic methods and strategies are flexible, being adapted for each child according to individual potential.

**Keywords:** competence, communication, development, individualization, learning difficulties.

Dezvoltarea competenței de comunicare în școală este abordată la toate treptele de învățământ în cadrul activităților didactice și extracurriculare.

Deciziile oricărui cadru didactic referitor la metodele și strategiile de predare-învățare sunt influențate de cunoașterea potențialului, intereselor și capacitatea individuală de participare și implicare a fiecărui copil în cadrul procesului instructiv-educativ. În cazul copiilor cu DÎ, cadrele didactice aplică adaptări psihopedagogice și modificări/adaptări curriculare ale conținuturilor corespunzătoare cu scopul realizării finalităților educaționale. Astfel, se indică un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, de aceea metodele și strategiile didactice sunt flexibile, fiind adaptate pentru fiecare copil în parte conform potențialului individual.

Propunem modelul elaborat prin „**Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare**”. Cei 3 piloni de suport pe care se va axa modelul dat sunt: profesorii (inclusiv, cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar, logopedul), colegii de clasă ai elevilor cu DÎ și, nu în ultimul rând, familia. Reprezentarea grafică a acestuia este reflectată în figura 1.



**Fig. 1. Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare**

Considerăm de bază acești trei piloni, deoarece fac parte integrantă a mediului de comunicare a comunității școlare. În această ordine de idei:

- **cadrele didactice** (inclusiv, cadrele didactice de sprijin), dar și psihologul școlar, logopedul etc., vor acorda suportul necesar specializat în dezvoltarea unei bune comunicări la elevii cu dificultăți de învățare;
- **colegii de clasă**, prin ghidare și cooperare, ajutor reciproc vor contribui la consolidarea aptitudinilor de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare;
- **părinții și familia**, în calitate de celulă de bază, se vor mobiliza în susținerea, dezvoltarea și consolidarea competențelor de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare;

**-Organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării.** Jocurile didactice au anumite avantaje în activitatea educațională a clasei, prin însăși noțiunea de joc, acesta este acceptat prin definiție. Elevii iubesc să se joace. De aceea, selectarea judicioasă a acestora va contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor cu DÎ.

**-Aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată.** Instruirea diferențiată a copiilor cu dificultăți de învățare se referă, în general, la personalizarea sau individualizarea demersului instructiv-educativ în raport cu specificul acestor dificultăți. Se pornește de la diagnosticarea și examinarea cerințelor individuale (specifice fiecărui copil), cerințe determinate prin experimentul de constatare descris în capitolul anterior al tezei. Dacă la nivel de sistem educațional, instruirea diferențiată se referă la structura și conținutul învățământului, la nivelul clasei de elevi, instruirea diferențiată se axează pe organizarea colectivității școlare și a activității didactice, pe metodologia didactică și relația pedagogică dintre profesor și elev. Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasa lor, ca ulterior, învățarea să se producă într-un mediu stimulat și adecvat pentru toți copiii. Una dintre tehnicile instruirii diferențiate este împărțirea sarcinilor în etape mai mici de către profesor.

În opinia S. Golubițchi, în clasele primare, prin lecțiile de comunicare se urmărește formarea capacităților de comunicare prin dialog, observare, pronunțare, memorare, alcătuire de mesaje, povestire, recunoaștere și completare, activități descrise mai sus. În clasele a III-a și a IV-a sunt recomandate: *povestirea orală a unor texte sau mesaje audiate; formularea ideilor principale prin povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ; construirea de dialoguri în situații concrete sau imaginare; actualizarea elementelor de comunicare nonverbală.*

**- Adaptarea demersului didactic la elevii cu DÎ.** În conformitate cu noua paradigmă „învățarea se realizează prin cooperare, se urmărește progresul fiecărui elev, iar succesul școlar este asigurat pentru toți elevii, în funcție de potențial și particularități de dezvoltare”, valabilă și pentru elevii cu dificultăți de învățare, profesorul va concepe și realiza demersul didactic cu accente pe *individualizare*. Prin definiție, acest concept face referire la: strategii de optimizare a învățării, proces dinamic, incluziune educațională etc. În conformitate cu *Declarația de la Salamanca (1994)*, elevii cu CES trebuie să aibă acces în școlile generale, care trebuie să-i accepte, organizând o educație centrată pe copil, promovând o pedagogie care poate satisface necesitățile specifice [2]

În *Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” (2017)* este stipulat că în procesul de proiectare și realizare a adaptărilor se ține cont de tipul și gradul dificultăților cu care se confruntă elevul. Astfel, pentru îmbunătățirea

aptitudinilor de comunicare ale elevilor cu DÎ sunt recomandate un șir de acțiuni prezentate în tabelul de mai jos.

**Tabelul 3.2. Adaptarea proiectării didactice la elevii cu dificultăți de învățare**

<b>Adaptări pentru dificultăți de comunicare și interacțiune</b>	<b>Adaptări pentru dificultăți de citire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- propunerea sarcinilor, realizarea cărora necesită tehnici/metode/procedee de lucru interactive;</li> <li>- organizarea și desfășurarea activităților care conduc la stabilirea relațiilor de reciprocitate (cântece însoțite de mișcări, jocuri cu mingea și alte obiecte etc.);</li> <li>- utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme);</li> <li>- crearea situațiilor de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent;</li> <li>- utilizarea propozițiilor afirmative, simple („Arată-mi!”, „Hai să mergem!”);</li> <li>- utilizarea imaginilor/graficelor/tabelelor etc.;</li> <li>- plasarea în bancă cu un copil pe care îl agreează;</li> <li>- planificarea, organizarea și desfășurarea sarcinilor care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa;</li> <li>- oferirea feedback-ului constructiv, recompensând și evidențiind succesul cât de mic al elevului etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- audierea textelor înregistrate audio;</li> <li>- utilizarea imaginilor în graficele de înregistrare a performanței elevului;</li> <li>- modificarea mărimii caracterelor, spațiului dintre rânduri;</li> <li>- simplificarea/reducerea materialelor scrise;</li> <li>- utilizarea vocabularului funcțional;</li> <li>- recapitularea vocabularului la temă și cuvintelor-cheie din textul care urmează să fie citit sau scris;</li> <li>- utilizarea tehnicii <i>acoperă-copiază-compară</i>;</li> <li>- practicarea autoverificării (cu verbalizare orală);</li> <li>- oferirea timpului suplimentar;</li> <li>- evidențierea cuvintelor-cheie;</li> <li>- planificarea și desfășurarea sarcinilor de lectură în perechi;</li> <li>- oferirea unui material interesant, captivant;</li> <li>- utilizarea unei rigle/echer pentru menținerea rândului</li> <li>- practicarea lecturii/recitării în cor;</li> <li>- solicitarea implicării elevului pentru a exprima reacții/emoții similare;</li> <li>- anticiparea lecturii textelor cu o zi înainte de predarea acestuia etc.</li> </ul>

Atât proiectările de lungă durată, cât și cele pe unități de învățare necesită aplicarea unor instrumente eficiente de planificare. Cadrele didactice care-și planifică lecțiile ținând cont de adaptările curriculare trebuie să realizeze că nivelurile de învățare a elevilor, nu înseamnă etichetarea acestora, reducerea calității lecției sau a așteptărilor față de performanțe.

- **Monitorizarea elevilor cu dificultăți de învățare prin completarea fișelor de progres.** Fișa de progres poate fi concepută și elaborată de către cadrul didactic împreună cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar și alte părți interesate în dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor cu dificultăți de învățare. Astfel, în timp real profesorul va urmări performanțele elevilor obținute prin aplicarea programului de formare, dar și va putea înregistra acele performanțe.

- **Organizarea activităților STEAM.** Abordarea educațională a învățării prin utilizarea Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artelor și Matematicii (STEAM), pune accentele pe dezvoltarea critică a elevilor.

- **Asistența psihologului și logopedului la activitățile didactice și extradidactice.** Suportul pe care îl acordă psihologul și logopedul elevilor cu dificultăți de învățare în dezvoltarea abilităților de comunicare este determinat prin fișele de post ale acestora. Dificultățile de învățare fac parte din aria disciplinelor psihopedagogice, de aceea psihologul



școlar va monitoriza succesul școlar ca rezultat al echilibrului dintre capacitățile, abilitățile, aspirațiile elevului și cerințele școlare înaintate. Profesorul va invita psihologul școlar la unele dintre activitățile didactice/ extradidactice desfășurate, formulând clar obiectivul asistării: fie că este vorba de diagnosticare, acordarea sprijinului necesar sau monitorizarea îmbunătățirii aptitudinilor de comunicare.

Conform *Reperelor metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general*, aprobate prin ordinul MECC nr. 1 din 02.01.2018, activitatea logopedului „constituie o activitate complexă, sistematică prin suportul specializat oferit, orientat spre dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor/elevilor în scopul dezvoltării armonioase a personalității acestora, și contribuie la optimizarea procesului educațional”. Prin realizarea planurilor de intervenție, logopedul selectează instrumentele (metode, probe, tehnici) de evaluare și asistență logopedică. De asemenea, logopedul acordă asistență metodologică sub diverse forme (consultații, mese rotunde, ședințe metodice, discuții etc.) cadrelor didactice, psihologului, altor specialiști implicați în asistența copilului/elevului, părinților sau reprezentanților legali ai copilului cu tulburări de limbaj și comunicare.

- **Aplicarea TIC în eficientizarea comunicării elevilor cu DÎ.** Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne facilitează adaptarea la nevoile și particularitățile elevilor cu DÎ. Abordarea materialului într-o manieră interactivă va stimula interesul pentru învățare și va motiva implicarea în activitățile ludice de grup. Utilizarea softurilor educaționale specializate creează oportunități de manifestare a elevilor cu DÎ, dându-le posibilitatea să-și dezvolte abilitățile de comunicare. Prin TIC se poate reduce decalajul vizibil dintre elevii tipici și cei cu dificultăți de învățare, oferindu-le rolul activ-participativ în activitățile de învățare.

În același timp, aplicarea TIC în activitățile educaționale ale copiilor cu DÎ, va soluționa două probleme:

- dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare;
- dezvoltarea abilităților de lucru la calculator, ceea ce ulterior, le va facilita integrarea socială.

Utilizarea instrumentelor interactive TIC, vor stimula interesul și participarea elevilor cu dificultăți de învățare și încurajarea la discuții.

Pentru **PILONUL 2 - Colegii de clasă**, întru realizarea obiectivului specific *de consolidare a relațiilor interpersonale dintre elevii cu dificultăți de învățare și elevii tipici axate pe o comunicare asertivă*, ar fi optime activitățile:

- **Inițierea activităților de mentorat ale copiilor cu DÎ.** De obicei, copiii sunt predispuși spre o mai bună comunicare cu semenii lor, decât cu persoanele mature sau cadrele didactice. Astfel, am identificat pentru fiecare copil cu dificultăți de învățare un mentor – elev tipic, care îl va ghida și va acorda suport în realizarea unor sarcini din clasă sau date pentru acasă. Ne propunem ca sarcinile să nu fie prea voluminoase și să consume timpul elevilor mentori. Unele activități pot fi deplasate și pentru sfârșitul săptămânii pentru a descongiona programul școlar. Mentorii/elevii aceleiași clase vor merge la plimbare, vor discuta secvențe din opere literare sau filme împreună cu elevii cu dificultăți de învățare. Indicațiile din partea profesorului oferite elevilor mentori vor facilita procesul de comunicare. În același timp, li se va sugera despre atingerea unui nivel de performanță a colegului său (creșterea mediei notelor, rezultate mai bune la evaluări, implicarea în activități extradidactice, mici inițiative din partea elevilor cu DÎ).

De asemenea, pot fi create *microgrupuri de mentorat*. Microgrupurile de mentorat descriu o metodă de predare bazată pe gruparea elevilor (atât tipici, cât și cu DÎ), grupuri conduse de lideri cu care profesorul contactează regulat pentru a analiza conținuturile și procedeele de lucru. Liderii se întorc la grupurile lor (formate din circa 6-8 membri) pentru a fi realizat procesul de instruire și dezvoltarea comunicării elevilor cu DÎ.[5, p. 387-388]

Într-o abordare ilustrativă, după I. O. Pânișoară, acest proces se realizează în următorul mod:



**Figura 2. Maniera tradițională de instruire versus procedeul microgrupurilor de mentorat**

Într-o așa manieră de învățare, atmosfera devine mai relaxată, frica, anxietatea și tăcerea unor elevi ai grupului fiind combătute prin creșterea nivelului de interacțiune și intensificarea comunicării. Am observat, că elevii cu dificultăți de învățare se instruiesc mai bine în grupurile conduse de către colegii lor-mentori, decât în mod tradițional, în activitățile cu întreaga clasă. Educând copiii în familie, ne vom îngriji să cunoaștem trebuințele comunicative ale copiilor în diferite perioade de dezvoltare, menționează A. Bolboceanu în lucrarea *Psihologia comunicării*. În același context, autoarea afirmă că părinții vor demonstra modele de comunicare eficientă nu numai când comunică cu copiii, ci comunicând și cu alte persoane sub ochii celor mici, doar ei învață mai mult prin imitare. Cu cât e mai mic copilul, cu atât formarea atitudinilor față de ceilalți și dezvoltarea abilităților comunicative depinde de stilul de comunicare în familie.

Nu în ultimul rând, părinții au un rol decisiv pentru înlăturarea dificultăților de învățare, oferindu-i copilului un real suport afectiv, colaborând cu cadrele didactice, căutând să înțeleagă și să se implice în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor.

**PILONUL 3 – Familia**, este unul foarte important în formarea și dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la elevii cu DÎ încă de la vârsta fragedă. Având ca *obiectiv specific antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare*, ne propunem pentru programul nostru de formare:

- **Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ.** Când vorbim despre *ședințe*, în general, ne referim la o metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, în cazul elevilor cu DÎ – dirigintele, psihologul sau cadrul didactic de sprijin. În cazul unor deficiențe mai grave de comunicare, poate fi invitat logopedul pentru a acorda sprijin profesionist părinților.

În cazul ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ, tematica orientativă va viza:

- a. Modalități de integrare a elevilor cu DÎ în comunitatea clasei;
- b. Cauzele DÎ la elevi;
- c. Implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la elevii cu DÎ etc.
- d. Îmbunătățirea relațiilor de comunicare dintre profesor și elevi etc.

Unul din avantajele *ședinței* este că pot fi implicați toți sau majoritatea cadrelor didactice și de conducere, iar ca dezavantaj menționăm că, uneori acestea durează prea mult și se pierde esența problemei abordate.

- **Organizarea ședințelor (individuale/ de grup) de consiliere a părinților.** La realizarea acestor activități va fi implicat psihologul școlar, care semestrial va organiza ședințe de grup sau ședințe individuale în funcție de particularitățile și specificul dificultăților de învățare a fiecărui elev.

Demararea procesului de *consiliere preventivă* a părinților anticipează ședințele în care sunt prezentate problemele cu care se confruntă copiii: dificultățile de învățare. Acest fapt va permite o abordare mai înțelegătoare a situației-problemă și diminuarea reticenței de a accepta dificultățile propriului copil. Consilierea preventivă a părinților se va focaliza pe învățarea de către aceștia a unor strategii, modalități, tehnici și procedee de autocontrol și management al stresului. Controlul propriilor emoții din partea părinților vizează în primul rând, controlul modului de relaționare și comunicare cu copiii. În opinia L. Cuznețov, autocontrolul emoțiilor se poate realiza în două planuri:

- a. *în plan individual*: controlul comportamentului verbal-viscero-motoriu; constituirea mecanismelor de apărare a Eu-lui;
- b. *în plan social*: învățarea unor reguli de relaționare afectivă, adeziunea la un anumit ethos afectiv [1, p. 50].

Prin urmare, modul în care părintele copilului cu dificultăți de învățare percepe, înțelege și evaluează realitatea, infleuțează definirea și conștientizarea problemei cu care se confruntă. Am subliniat anterior, că părinților le este greu să accepte faptul că copilul lor are dificultăți de învățare determinate, inclusiv, de abilități slabe de comunicare. Realitatea, nu poate fi ignorată, este una concretă, există în mod obiectiv, dar modul în care este percepută și cunoscută este diferită de la o persoană la alta, astfel încât fiecare părinte își construiește realitatea lui.

Drept urmare, vom parafraza ideile abordate de către L. Cuznețov în lucrarea *Consilierea parentală*. Aceasta menționează că în formarea culturii și eficienței personale a adulților se va ține cont de două strategii importante: *consilierea părinților axată pe formarea culturii și eficienței lor trebuie să fie îmbinată cu consilierea privind formarea deprinderilor de viață a copiilor; consilierea părinților și a copiilor privind autoperfecționarea și formarea deprinderilor de viață este un obiectiv esențial al consilierii pentru dezvoltare.*

Într-un final, conchidem că, nu ignoranța sau nerecunoașterea propriilor probleme, ci rezistențele îl împiedică pe părinte să-și înțeleagă dificultățile.

### Bibliografie

1. Cuznețov, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013.
2. *Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” (2017)*
3. Golubițchi, S. Modalități de valorificare a experienței de lectură în clasele primare. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Ediția 1, Vol.5, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 26-36. ISBN 978-9975- 76-345-5.
4. Popovici, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
5. Pânișoară, I.-O. *Comunicarea eficientă* - Ed. a 3 -a, rev. -Iași: Polirom, 2006 ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8
6. Racu, A., Verza, F.E., Racu, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 316 p. ISBN 978-9975-53-0611-3.

**CLARIFICĂRI TERMINOLOGICE PRIVIND COMPETENȚA DE COMUNICARE  
A COPIILOR SURZI  
TERMINOLOGICAL CLARIFICATIONS REGARDING THE COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF DEAF CHILDREN**

**Radu-Gabriel ICHIM**, România  
doctorand, UPSC  
[preotgabriel@yahoo.com](mailto:preotgabriel@yahoo.com)

**CZU: 376.353**

**DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p444-448**

**Abstract**

Communication is the essential condition for a child's cognitive and physical development; likewise, it is a primordial necessity for coexistence in society. The child advances in communication competence, the contexts becoming more and more complex and diverse. By developing communication skills, children acquire a complex symbolic system that they will develop and perfect throughout their lives. In students with severe hearing impairment, communication competence, cognition, and pragmatic skills require simultaneous development, using a systematic program, students will follow the same developmental stages as a typically developing child. While communicating only involves sending a message, regardless of the presence or absence of hearing, children can communicate, but acquiring language is a step forward. While hearing children use verbal language, deaf children use sign language. Important is the existence of a language that can offer the possibility of interactions with those around. Deaf children simultaneously acquire several forms of communication: the verbal language (oral and written) which is presented as a tool for thinking, the digital alphabet and communication through gestures. Bilingualism is preserved during the whole life in the deaf communication activity.

**Keywords:** Communication, competence, communication competence, deaf children, sign language.

Comunicarea cotidiană în prezent reflectă toate activitățile umane, cuvintele, fiind pronunțate, provoacă variate interacțiuni între oameni, aceasta determinând relația interumană, înțelegerea reciprocă și procesul de influență reciprocă. Unele surse consacrate (D. V. Popovici, A. A. Брудный etc.) descriu modurile comunicării după criteriul partenerilor: *intrapersonală* – comunicarea cu sine, elaborarea unui plan intern al acțiunii, autojustificarea, autoîncurajarea, autocritica, autocompătımirea, automulțımirea; *interpersonală* – între două persoane; *intragrupală* – între membrii aceluiași grup, comunicare publică. În esență, *comunicarea* reprezintă o funcție de exprimare, o funcție de comunicare a gândirii prin utilizarea semnelor, care au o valoare identică pentru toți indivizii din aceeași specie, în limitele unei arii determinate.

Așadar, *comunicarea* constituie condiția esențială pentru o dezvoltare cognitivă, ba chiar și pentru o dezvoltare fizică a copilului; la fel este o necesitate primordială pentru o conviețuire în societate. [5, p. 36].

*Competența la rîndul ei* ca noțiune a fost examinată și definită de un număr mare de autori de referință pe plan mondial, precum G.P. Cepec (1991), A. Beauchesne și colab. (1993), X. Roegiers (1998), M. Minder (2003), J.Henry și J.Cormier (2007), dar și de autori autohtoni, precum Al. Crișan, M.Cerkez (1997), un grup de autori de la Institutul de Științe ale Educației (1997); M.Cojocar-Borozam (2000), V. Goraș-Postică (1999, 2000, 2006), M. Hadârcă (1999, 2000, 2006); L. Papuc și I. Negură (2000, 2005); N. Socoliuc și V. Cojocar (2007) etc.

C. Rogers definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” Conform lui J.Henry și J.Cormier, competența se caracterizează prin complexitate, relativitate, potențialitate care se exercită într-o anumită situație, completă și insecabilă. Conform definițiilor psihologice, competența este o formațiune a persoanei ca

potențialitate, care nu poate fi tradusă în performanțe, iar ca termen pedagogic, competența depășește opoziția dintre competență și performanță, înregistrată de psihologie, atribuindu-i valoare complexă, realizabilă în context curricular la nivelul tuturor structurilor sistemului de instruire și educație

VI. Pâslaru realizează o definiție a competenței în termeni curriculari: ”Competența este termenul generic pentru valoarea educațională proiectată (=obiectiv), care în procesul educativ didactic se integrează gradual în achiziție a educatului (=finalitate), având structură triadică insecabilă, se manifestă în varia niveluri de dezvoltare, în funcție de vârsta educatului, calitatea educației și orientarea generală de devenire a acestuia întru propria ființă” .

V. Cojocaru definește competența drept complex de cunoștințe, deprinderi și abilități, formate în procesul învățării și exprimate prin capacitatea și disponibilitatea subiectului de a efectua, în procesul soluționării diverselor sarcini de ordin comportamental și practic-funcțional, acțiuni independente, selective și proiective .

Termenul **competență comunicativă** presupune însușirea de către individ a cunoștințelor lingvistice, a informației privind modul de funcționare a limbilor, condițiile de funcționare a comunicării prin intermediul limbii, mijloacele de relaționare prin intermediul vorbirii, sarcinile vorbitorului, înțelegerea modului de relaționare între interlocutori, capacitatea de a organiza relaționarea/comunicarea cu respectarea normelor de conduită sociale etc

Comunicarea reprezintă o funcție de exprimare, o funcție de comunicare a gândirii prin utilizarea semnelor, care au o valoare identică pentru toți indivizii din aceeași specie, în limitele unei arii determinate. Prin competența de comunicare ne permitem să înțelegem și să exprimăm idei, emoții, gânduri și opinii. O persoană folosește comunicarea verbală nu doar pentru a transmite un mesaj, dar și pentru a recepta, a percepe și a interpreta cele audiate”. [3, p. 47].

Concretizarea și delimitarea conceptelor esențiale ne-a permis să înțelegem că *competența de comunicare* întârzie în comparație cu procesele de înțelegere a limbii, constituind unul dintre cele mai complicate fenomene psihosociale, care se învață și se exersează permanent pe parcursul vieții. Copilul se naște cu predispoziția de a comunica, folosind diferite structuri și tipare înnăscute. Însușirea comunicării este o activitate care necesită efort îndelungat din partea individului și crearea anumitor condiții sociale, pedagogice și culturale. Crescând, copilul avansează în competența de comunicare, contextele devenind tot mai complexe și mai diverse. Prin dezvoltarea competenței de comunicare, copiii achiziționează un sistem simbolic complex pe care îl vor dezvolta și perfecționa pe parcursul întregii vieți. [6, p. 16].

Dezvoltarea *competenței de comunicare* va începe de la primele elemente ale competenței de comunicare, de a percepe, emite și diferenția sunetele și va fi orientată spre organizarea unui mediu verbal concret, formând la preșcolari modele și strategii de comportare în cadrul comunicării verbale și nonverbale.

Unii cercetători tratează *competența de comunicare* ca o interacțiune a două sau mai multe persoane în scopul stabilirii relațiilor și atingerea unui scop comun. Conform viziunii lui М. И. Лисина (1979) și И. А. Стернин, *mijloacele de comunicare prezintă firele țesutului viu al activității de comunicare*. Aceasta îl ajută pe copil să se socializeze cu succes.

Competența de comunicare dezvoltată are un caracter și o valoare progresivă și decisivă în educație și instruire în formarea deprinderilor morale, în dezvoltarea inteligenței copilului și reglarea conduitei acestuia. А. А. Леонтьев în studiile sale menționează că dezvoltarea

avansată a unui copil, de la naștere până la școală, îi permite acestuia să treacă treptat de la o ființă dependentă la o nouă etapă a unei persoane autonome cu competențe de comunicare, gândire și comportare independentă.

La elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate severă de auz competența de comunicare, cogniția și abilitățile pragmatice necesită o dezvoltare simultană, utilizând un program sistematic, elevii vor urma aceleași stadii de dezvoltare ca ale unui copil cu dezvoltare tipică. Copiii comunică înainte de a verbaliza, folosind comunicarea augmentativă Doctrinarii precum J. Piaget, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия în cercetările sale explică dezvoltarea competenței de comunicare în baza achiziționării unui ansamblu de capacități importante precum : ascultarea, atenția, înțelegerea, conversația verbală.

În absența auzului, văzul capătă un rol important ca sursă de informare, cu care operează copiii cu deficit sever de auz. Unii specialiști susțin că la copiii fără auz sensibilitatea vizuală și performanțele legate de aceasta, datorită solicitării mai intense a văzului, le depășesc pe cele ale persoanelor cu dezvoltarea tipică. Respectiv și dezvoltarea specifică a formelor de comunicare aplicate în procesul educațional al copiilor cu dizabilități de auz sunt:

a) *comunicarea verbală* (oral și scris):

- are la bază un vocabular dirijat de anumite reguli gramaticale,
- labiolectura – suport important în înțelegere.

b) *comunicarea mimico-gestuală* – este cel mai accesibil mijloc de comunicare deseori folosită într-o manieră stereotipică și de persoanele auzitoare;

c) *comunicarea cu ajutorul dactilemelor* – are la bază un sistem de semne manuale care înlocuiesc literele din limbajul verbal și respectă anumite reguli gramaticale în ceea ce privește topica formulării limbajului. Grafemele sunt realizate în aer, cu ajutorul poziției și mișcării degetelor de la o mână sau de la ambele mâini. Semnele pot fi scrise și în palmă.

d) *comunicarea bilingvă* - presupune combinarea între:

- comunicarea verbală și cea mimico-gestuală;
- comunicarea verbală și cea cu dactileme;
- cuvânt – gest – cuvânt;
- cuvânt – gest.

c) *comunicarea totală* – este metoda de comunicare în care auzul rezidual, vorbirea, limbajul semnelor, dactilemele și labiolectura sunt utilizate la un loc, completându-se reciproc. Se consideră că importantă este comunicarea, transmiterea și receptarea mesajului și nu forma prin care se comunică, iar folosirea mai multor metode duce la rezultate mai bune. Este important să relevăm că copiii surzi achiziționează concomitent câteva forme de comunicare: limbajul verbal (oral și scris) ce se prezintă drept instrument al gândirii, alfabetul dactil și comunicarea prin gesturi. Pe parcursul întregii vieți în activitatea de comunicare la surzi se păstrează bilingvismul. Pentru o redare corectă a formelor gramaticale se utilizează articularea și dactilarea. [2, p. 40].

Despre formele de comunicare precizate anterior nu se poate afirma că una este superioară celorlalte, eficiența lor se resimte în practică. Important este ca copilul cu dizabilitate auditivă severă să știe să comunice eficient și să înțeleagă mesajul. Limbajul reprezintă un sistem convențional prin care ideile sunt comunicate în mod conștient, printr-o structură și vocabular, dirijate prin anumite reguli care trebuie urmate de utilizatori. În timp ce a comunica presupune doar a transmite un mesaj, indiferent de prezența sau absența auzului, copiii se învață să

comunica prin dobândirea limbajului. În timp ce copiii auzitori folosesc limbajul verbal, copiii surzi folosesc limbajul mimico-gestual. Importantă este existența unui limbaj care să poată oferi posibilitatea unor interacțiuni cu cei din jur.

Pentru a înțelege oportunitatea utilizării formelor de comunicare prin limbajul mimico-gestual (LMG) sau limbajul semnelor (LS) revenim la câteva caracteristici ale acestuia.

*Limbajul mimico-gestual este o metodă compensatorie limbajului verbal absent și se prezintă drept mijloc kinestezic, elementar de comunicare a surzilor cu realitatea înconjurătoare.*

Particularitățile constituirii și utilizării limbajului mimico-gestual au fost cercetate de L.Vâgotschii, R.Boschis, I.Gheiliman, A.Diaciov, P.Oleron, W.Stokoe, G.Zaițeva, S.Zâcov, W.Wundt, Belluci U., Fischer S ș.a. [1]. Limbajul mimico-gestual constituie principala formă de comunicare a persoanelor cu dizabilități de auz. Este un important sistem comunicațional în cultura acestora, dar și în programele educaționale.

Particularitățile limbajului gesturilor sunt:

- Un singur cuvânt din limba română poate fi reprezentat prin câteva gesturi (după R.Boschis). De exemplu, gestul *a șterge praful* este diferit de cel ce reprezintă expresia *a șterge cu radiera*;
- Polisemantism gestual - același gest reprezintă și acțiune și obiect: „a fugi = fugă; a mânca = mâncare; a tăia = cuțit”. Pe parcursul comunicării sensul se subînțelege din context.
- Particularități ale sintacticii. Consecutivitatea gesturilor nu corespunde consecutivității cuvintelor în propoziții. De exemplu „mama farfurie verde masă pune”.
- Lipsa conjuncțiilor, prepozițiilor, cuvintelor de legătură.
- Implicarea frecventă a dactilării în timpul gesticulației: la redarea sufixelor, prefixelor, terminațiilor, cuvintelor ce nu au o reprezentare prin gest.

Limbajul mimico-gestual există sub 2 forme:

- limbaj popular. El se constituie pe baza sistemelor lingvistice naționale, cu un lexic și o gramatică deosebită. În așa tip de comunicări vorbirea orală nu se utilizează. Caracteristici: Fraze scurte. Verbul e prezentat după substantiv sau la sfârșitul propoziției. Interogativele se prezintă la sfârșitul propoziției. Forma negativă (nu) - se prezintă la sfârșitul propoziției. De exemplu: „Mama geamul șterge nu”.
- limbaj literar-lingvistic. El se constituie pe parcursul procesului de demutizare. Gesturile devin echivalente ale cuvintelor, iar gramatica corespunde întru totul enunțului verbal. Gesturile sunt însoțite de vorbirea orală.

La surzi se relevă existența bilingvismului verbo-gestual. Acest bilingvism influențează în general dezvoltarea psihică a neauzitorului: atât procesele cognitive, cât și formarea personalității. [7, p. 16].

În comunitatea copiilor cu deficit de auz, chiar și cei demutizați, comunică între ei prin intermediul gesturilor. Achiziția limbajului mimico-gestual se realizează prin anumite stadii asemănătoare cu cele prin care trece copilul auzitor în învățarea comunicării verbale. În perioada inițială a demutizării toți surdopedagogii utilizează gesturile pentru a intra în contact cu elevii și mai târziu pentru a transfera conținutul semantic al gesturilor în limbaj verbal.

Actualmente limbajul mimico-gestual este recunoscut oficial în România cât și în R.Moldova prin lege. Acceptarea limbajului mimico-gestual ca limbă cu statut legitim a avut o importanță majoră asupra celor care o vorbesc și care depind zilnic de ea. Îndeosebi, cei care și-au pierdut auzul până a învăța să vorbească, definesc cultura și limbajul lor ca parte importantă din propria personalitate.

Limbajul mimico-gestual este elementul foarte specific din punct de vedere lingvistic, care face din comunitatea persoanelor cu dizabilități de auz una distinctă de alte comunități. Și este un mijloc indispensabil în procesul de formare a competenței de comunicare a surzilor cu/sau alte persoane cu dificultăți auditive grave.

În prezent în educarea și socializarea persoanelor cu deficiență severă de auz atenția este concentrată doar asupra copiilor cu deficiență severă de auz de vârstă preșcolară și școlară. Nu există pregătire a cadrelor didactice pentru surzi în instituțiile de învățământ secundar de specialitate și superior. În stadiul învățământului preșcolar și școlar, problemele de bază, fundamentale existente, au condus la formarea unor școli științifice distincte -care dezvoltă diverse (adesea diametral opuse) sisteme metodologice de predare a limbilor și abordări ale educației copiilor cu dizabilități de dezvoltare senzorial. Dezvoltarea competenței de comunicare la copii surzi este calea de acces a acestora în mediul educațional inclusiv alături alături de semenii lor cu dezvoltare tipică. [5, p.200].

### **Bibliografie**

1. BELLUGI, U., FISCHER, S. *The rate of speaking and signing, În: The signs of language.* Cambridge: Harbard University Press, 1979. ISBN 0674807960.
2. CHOMSKY, N. *Language and Mind.* Edition Third. 2006. 193 p. ISBN 0-521-85819-4
3. POPESCU, R. (2004). *Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare.* ClujNapoca, 2018. 176 p. ISBN 978-606.57-04888-8.
4. RADU, Ghe., *Psihologie școlară pentru învățământul special,* Editura Fundației Humanitas, București, 2002. 219 p. ISBN 973-99024-8-0.
5. *Ghid metodologic pentru învățarea limbajului mimico-gestual în Republica Moldova.* Chișinău: Alianța INFONET, 2016. 200 p. ISBN 978-9975-136-12-9.
6. ȘERBAN I *Strategii educative specifice în contextul dizabilității de auz.* Cluj Napoca 2019. ISBN 978-606-977043-6.
7. VERZA, E., VERZA, F. E. (coord.) *Tratat de psihopedagogie specială.* București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p. ISBN 978-606-16-0006-9.



# ASPECTE PRIVIND COMPORTAMENTUL ASOCIAT BULLYINGULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

## ASPECTS OF BULLYING BEHAVIOR IN YOUNG SCHOOL-AGED CHILDREN

**Andreea-Monica LIȚĂ**, Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială nr.1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, țara România, Doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: [0009-0001-8946-0892](https://orcid.org/0009-0001-8946-0892)

[litamonica@yahoo.ro](mailto:litamonica@yahoo.ro)

CZU: 37.064 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p449-454

### Abstract

In this article, I referred to the specific aspects of bullying behavior, which is considered an increasingly common phenomenon and a problem for many children, requiring a deep understanding of the seriousness, complexity, and dynamics of this subject. Additionally, we will review the research and evidence regarding the harassment of young school-aged children: understanding the definition of school bullying and the extent of the problem, the consequences of bullying, academic correlations, who is at risk, students' perceptions of harassment and school experiments, programs based on reducing and preventing aggression. Bullying represents primarily a problem of communication and social interaction, with particularly serious effects on both the victim and the aggressor. Current research presents conclusive evidence about the nature of harassment, the factors contributing to bullying, the characteristics of an aggressor and victim, and the physical, social, mental, and academic consequences of aggression. They have also suggested many practical strategies that help prevent the incidence of aggression in schools, with the mission of any anti-bullying program being to prevent aggression before it occurs. The results must be analyzed from today's perspective, as bullying represents an area of scientifically unexplored theoretical and applied research.

**Keywords:** bullying, behavior, aggressor, victim, cyberbullying, children

Bullyingul reprezintă un fenomen generalizat care afectează foarte mulți copii și tineri atât din România, cât și din întreaga lume. Acest fenomen a devenit îngrijorător, deoarece se manifestă în grădinițe, școli, dar și în locurile de joacă, în toate grupurile în care copiii interacționează.

Bullyingul este definit ca fiind o formă de comportament dușmănos, de respingere, desconsiderare și batjocorire a unei persoane. În limba română, termenul bullying nu este tradus exact, însă acestuia i se pot asocia cuvintele „deranjare”, „molestare” sau „însălmântare”, cuvântul bullying provenind din limba engleză „bully”, adică bătaș.

În viziunea autoarei R.A. Rusu [5, p.15], bullyingul reprezintă o faptă ori limbaj care generează injurii altor persoane, săvârșită în mod constant, aceasta manifestându-se prin cruzime, la nivel psihologic, dar și fizic, producând suferință emoțională.

Totodată, bullyingul mai este definit drept acțiunea sau succesiunea de acțiuni fizice, verbale, relaționale directe și electronice, care se desfășoară în circumstanțe greu de prevenit, comise cu intenție, implicând neputință, urmările fiind de natură cognitivă, fizică, emoțională și socială, vizând discriminarea și îndepărtarea victimei din mediul social.

În literatura de specialitate sunt prezentate următoarele caracteristici ale comportamentului de tip bullying : constituie o acțiune intenționată, se desfășoară în mod constant, prezintă o inegalitate de putere deoarece agresorul își alege o victimă vulnerabilă care poate fi atacată ușor și care nu deține puterea de a se apăra singură.

Bullyingul este, în primul rând, o problemă de comunicare și interacțiune socială cu efecte deosebit de grave atât asupra victimei , cât și asupra agresorului. Cei care agresează sunt de obicei copii nesiguri, care dețin anumite temeri și traume de natură interioară, acestea nefiind foarte bine controlate în cadrul familiei lor.

Conform unui raport publicat de National Bullying Prevention Center din cadrul Institutului PACER, aproximativ o treime dintre elevi se află în situații de tip bullying în fiecare an, adică în jur de 13 milioane de copii. Conform datelor furnizate de OMS, în anul 2016, situația devenise alarmantă și în România, aceasta aflându-se pe locul trei din 42 la nivel european. S-a raportat estimativ că 1 din 4 copii a fost umilit în mod constant, 1 din 5 copii a umilit repetat un alt copil, 1 din 6 copii a fost bătut în mod constant și 3 din 5 copii au fost excluși din grupul de colegi. Acest studiu ne mai indică faptul că numărul copiilor care manifestă comportamente de tip bullying crește odată cu vârsta acestora.

Autorul D. Olweus [4, p.p.411-448] prezintă în lucrarea sa inclusă în bibliografie o clasificare a tipurilor de comportamente asociate bullyingului:

- a. *bullyingul fizic*- se referă la forme de vătămare corporală (lovire, îmbrânceanță);
- b. *bullyingul verbal*- se referă la amenințări, insulte directe, porecle, tachinări, luare în derâdere, injurii, îngânări);
- c. *bullyingul socio-psihologic*- se referă la agresiuni ce au ca scop excluderea sau izolarea socială (bârfe, zvonuri, umilire în public, excluderea din anumite grupuri);
- d. *bullyingul economic*- deteriorarea hainelor, sustragerea banilor sau a lucrurilor;
- e. *cyberbullyingul*- se referă la bullyingul manifestat online, pe internet, prin rețelele de socializare (mesaje supărătoare și amenințătoare, filme, imagini calomnioase).

În accepțiunea lui Peter K. Smith [6, p.p.40-41], participanții la bullying sunt: agresorul, victima, copiii neimplicați și o altă categorie care se referă la cei care sunt atât victime, cât și agresori (victimele-agresori). Cu toate că anumite agresiuni sunt individuale, în nenumărate situații pot fi implicate și alte persoane. Autorul susține faptul că rolul de agresor se împarte în trei subroluri: agresorul-șef, asistentul și susținătorul, astfel comportamentul de tip bullying devenind o acțiune de grup. În acest caz, agresorul-șef este cel care propune și pornește agresiunea, asistentul este cel care se alătură liderului, implicându-se în acțiune, iar susținătorul fiind acea persoană care nu se va implica în mod direct și va aproba agresiunea încurajând totodată agresorul.

Categoria copiilor neimplicați este clasificată în următoarele subroluri: cei care văd agresiunea, neparticipând, dar râzând și încurajând, cei care privesc în tăcere fără a acționa („spectatorii”) și copiii care nu conștientizează agresiunea („bullying-outsiders”). Unii copii pot fi numiți „apărători” prin acțiunile lor ce au ca scop oprirea agresorului sau prin încercările acestora de a-i oferi suport victimei, chemând ajutoare.

Subrolurile victimei sunt: victime pasive (acei copii care nu fac absolut nimic, nu provoacă agresiunea la care vor fi supuși) și victime provocatoare (acestea enervându-i cumva pe colegi și provocându-i la agresiuni).

Signe Whitson [9, p.p.29-30] afirmă că nu există un anumit profil specific al agresorului, ci există o multitudine de tipuri de agresori:

- copii care provin din familii ce se confruntă cu diferite probleme;
- copii cu o foarte bună situație materială;
- copii care provin din familii iubitoare;
- copii cu un statut socio-economic precar.

Aceeași situație o regăsim și în cazul victimelor, neexistând un singur profil care să îi desemneze cu exactitate pe copiii ce urmează a fi defăimați. Totuși, există anumiți copii care sunt în mod special vulnerabili comportamentelor de tip bullying: copiii cu dizabilități, copiii

supraponderali sau obezi, copiii izolați social, copiii care își doresc popularitate, copiii schimbători pe plan emoțional.

Cyberbullyingul reprezintă o formă a bullyingului care se desfășoară pe rețelele de socializare, email, sms, aplicații de chat, pagini personale, bloguri sau diferite platforme, manifestându-se între copii, preadolescenți, adolescenți și tineri. Este o nouă formă de agresiune, deosebit de periculoasă, dat fiind faptul că apărarea împotriva acestuia este foarte anevoioasă.

Autoarea R.A. Rusu [ibidem, p.27] prezintă cyberbullyingul ca fiind o formă a bullyingului ce se realizează „la distanță”, prin intermediul instrumentelor electronice. Acesta manifestându-se public, este deosebit de neplăcut și, totodată, imposibil de înlăturat de pe internet, în cazul în care există postări atât sub formă de fotografii, filme, cât și sub formă de texte. Pe de altă parte, cyberbullyingul lezează victimele chiar și atunci când acestea se află în spațiul propriu, familial, și anume acasă. Urmările acestor acțiuni sunt pe termen îndelungat, iar incidența poate include un număr deosebit de mare de persoane. Agresorul acestei forme de bullying nu vede reacția victimei sale, nu observă suferințele și stările prin care aceasta trece, fapt ce îi permite să continue cu o mai mare ușurință, chiar dacă victima sa plânge sau trece prin stări depresive. Majoritatea copiilor agresați în acest fel nu dețin relații bazate pe încredere cu membrii familiei, nu discută cu nimeni despre ceea ce li se întâmplă, fapt ce va induce repercusiuni asupra viitorului victimei pe termen lung. Acest tip de hărțuire are la bază vizionarea instantanee a postărilor neplăcute sub formă de texte sau materiale video și foto. Faptul că ele sunt vizualizate de mai multe persoane în timp real amplifică fenomenul, afectând într-o mai mare măsură victima. Agresiunile de acest gen sunt realizate intenționat în mod repetat, o singură persoană putând fi ținta unei astfel de acțiuni perioade îndelungate de timp. Participanții la cyberbullying sunt: agresorii, victimele și publicul. Dat fiind faptul că este o agresiune ce se manifestă în mediul virtual, publicul acesteia este foarte larg.

Cyberbullyingul poate cuprinde:

- conținuturi jignitoare, neplăcute sau amenințătoare postate pe rețelele de socializare;
- crearea unor profiluri false pe rețelele de socializare, ce urmăresc luarea în derâdere a celorlalți;
- folosirea abuzivă a unor imagini intime ce aparțin persoanei vizate;
- mesaje răzbunătoare, pline de răutate, sub formă de mesaj sms, email, aplicații, trimise către colegi, prieteni sau persoane necunoscute;
- excluderea dintr-un joc online sau din anumite grupuri de discuție.

În același cadru de referință, E. Adumitroaie și colaboratorii [1, p.p.19-21] ne prezintă anumite caracteristici care fac deosebirea între cyberbullying și bullyingul offline:

- în cyberbullying, de regulă, victima nu își cunoaște hărțuitorul, deoarece acesta trimite mesaje în mod anonim
- conținuturile pot fi accesate oricând, oriunde și de oricine, printr-o simplă căutare pe Google, acestea rămânând publice chiar și o perioadă îndelungată de timp de la apariția incidentului
- diferit de bullyingul față în față, în cazul cyberbullyingului, conținutul jignitor poate fi văzut de foarte multe persoane, fapt pentru care impactul este foarte ridicat
- cyberbullyingul este foarte greu de înlăturat, deoarece conținutul este postat pe Internet și poate fi preluat sau salvat de alte persoane cu ușurință

- în momentul postării pe Internet, conținuturile rămân, astfel încât nici victima, dar nici agresorul nu mai pot avea control asupra lor
- dacă bullyingul față în față se încheie la un moment dat, agresiunea luând sfârșit, cyberbullyingul pare a fi fără sfârșit, urmărind victima în orice situație (în locuința proprie, pe telefon, la școală etc)
- agresorul nu conștientizează gravitatea situației pentru că nu observă imediat impactul pe care îl are asupra victimei comportamentul acestuia, exagerând astfel, fără a conștientiza în totalitate consecințele faptelor sale

Impactul cyberbullyingului asupra victimelor este unul foarte puternic, deoarece acestea nu se pot ascunde. Chiar dacă pare a fi în siguranță în sânul familiei, în propria locuință, agresiunile îl pot copleși oriunde și în orice moment. Consecințele sunt foarte grave, copiii implicați vor fi afectați din punct de vedere emoțional, fizic și social, efectele fiind deosebit de accentuate, de la anxietate la depresie severă.

În acord cu cele prezentate, autorul Signe Whitson [ibidem , p.47] menționează o serie de semne prin care pot fi identificate victimele agresiunilor de tip bullying, astfel:

- comportamente autodistructive;
- evitarea școlii;
- prezența inexplicabilă a unor răni;
- pierderea anumitor lucruri;
- apariția unor simptome fizice precum: durerile de cap, de stomac etc.;
- pierderea încrederii în sine;
- tristețea, furia, neliniștea;
- evitarea interacțiunilor sociale;
- dificultăți de concentrare;
- rezultate școlare slabe.

Este foarte important de reflectat asupra celor spuse de autoarele M. Condor și M. Miron Pop [2, p.37] despre hipersensibilitatea copiilor care trăiesc într-un mediu stresant, fapt ce va conduce către traume care îi pot marca tot restul vieții. Trauma reprezintă o emoție intensă, violentă, prin intermediul căreia personalitatea copilului se modifică, sensibilizându-l la trăirea emoțiilor asemănătoare, astfel încât acesta nu va mai reacționa normal.

Influența familiei are o mare importanță asupra evoluției copilului hipersensibil. Dacă părinții și cei apropiați acestuia nu vor ține cont de situațiile prin care trece copilul și nu vor acționa sau vor acționa în sens contrar, îl vor transforma într- un copil timid, un taciturn care va suferi și care va râde doar „la comandă”, încalcându-i astfel liberul-arbitru.

G.Maalouf și A. Mitu [3, p.95] susțin ideea conform căreia orice copil aflat într-o situație de tip bullying trebuie să se adreseze unui adult de încredere ( părinte, profesor, director al unității școlare) și să solicite ajutor imediat. O intervenție adecvată din partea celor solicitați, încă de la primele semne ale apariției unui comportament de tip bullying/cyberbullying, va stinge conflictul și, totodată, va reuși să construiască punți de comunicare și de prietenie între copii.

Părinții trebuie să dețină un rol deosebit de important în cazurile în care copiii acestora se confruntă cu situații de tip bullying, oferind un mediu fericit și sigur, comunicând cu aceștia și conectându-se constructiv cu școala și orice program antibullying pe care îl are aceasta.

În cadrul școlii, o strategie corectă implică munca în echipă și colaborarea dintre profesorul de la clasă, consilierul și ceilalți profesori, între profesor și elevi și nu în ultimul

rând, între profesor și părinți. Atunci când numărul celor implicați în acțiunile de combatere și rezolvare a cazurilor de bullying este mai mare, șansele cresc semnificativ.

În aceeași lucrare, M. Condor și M. Miron Pop [ibidem, p.p.59-60] prezintă rolul profesorului pe care îl are în vederea protejării copiilor în cadrul educațional. Odată intrat în curtea școlii, cadrele didactice trebuie să-i protejeze pe elevi, acestea fiind direct responsabile de securitatea psihică și fizică a copiilor. Supravegerea atentă a elevilor, atât în curtea școlii, cât și în timpul orelor de curs, în sălile de clasă, pe toată perioada programului școlar, va elimina problematicile abuzurilor psihice și fizice asupra lor. Conform datelor selectate din cercetările realizate, s-a constatat existența unui număr considerabil de copii abuzați în cadrul școlii. Prioritar, în atenția cadrelor didactice trebuie să stea eliminarea violenței dintre elevi. Totodată, legătura acestora cu părinții copiilor, cu toți factorii educaționali și cu psihologul școlii trebuie să fie permanentă. Se vor desfășura lectorate cu părinții, în cadrul cărora se vor prezenta teme educative ce au ca scop evitarea violenței sub toate formele sale.

E. Țărnă [7, p. 209] susține că bullyingul trebuie considerat o dificultate relațională și este nevoie ca profesorii și părinții să se implice direct pentru a găsi soluția eficientă. Ideea este reflectată în literatura enunțată, precizând că pentru înțelegerea corectă a fenomenului de bullying este însă foarte importantă fragmentarea comportamentelor subordonate acestui fenomen față de: episoadele singulare de excludere socială, episoadele singulare de comportament ironic, episoadele singulare de agresiune și/sau intimidare, conflictele/situațiile de bătaie între copii, caracterizate prin reciprocitate la nivelul intenției. Autoarea propune ca metode de rezolvare a situațiilor de criză, fenomene ce aduc neplăceri, desfășurarea unor programe de răspuns la acestea, gândite și aplicate, care să se bazeze pe diferite strategii de comunicare, cu scopul de a influența și de a schimba în bine: strategii de informare, de convingere, strategii pas cu pas, strategii de inversare, strategii de răsturnare de imagine[8, p.334].

În acord cu cele menționate, vom prezenta următoarele politici antibullying din cadrul școlii ca fiind deosebit de eficiente: oferirea unor materiale și a unor lecții elevilor cu scopul de a preveni bullyingul, acordarea de asistență și formare pentru profesori în vederea eficientizării acțiunilor acestora, înființarea consiliilor școlare care includ comitete antibullying ce transmit oportunități pentru feedback, prin intermediul cărora se poate auzi vocea elevilor precum și implementarea la nivel de școală a unor programe antibullying. Dintre aceste programe, foarte eficiente s-au dovedit a fi OBPP, KiVa, ViSC, Steps to Respect, Friendly Schools, dar și multe altele, prin componentele pe care le utilizează, acestea funcționând la mai multe niveluri: al școlii, al clasei, al elevului.

Conform cercetărilor prezentate de autorul Peter K. Smith [ibidem, p.111], programele antibullying precum OBPP și KiVa, implementate în cadrul școlilor, au avut reușite repetate, chiar dacă nu au fost întotdeauna urmate atât de atent pe cât se dorește. S-a constatat că din cele 10 lecții planificate, profesorii au organizat o medie de 8,7 în procesul RCT, scăzând la 7,8 în primul an al lansării și la 7,2 în al doilea an.

În concluzie, comportamentul asociat bullyingului este considerat un fenomen tot mai des întâlnit, o problemă pentru mulți copii, care necesită o profundă înțelegere a seriozității, a complexității și dinamicii acesteia, atât de către profesioniști, cât și de către profesori, părinți și copii. Chiar dacă nu există o rezolvare prestabilită a bullyingului, totuși putem monitoriza foarte eficient acest fenomen printr-un complex de instrumente, inițiative, dar și printr-o atitudine pro-activă, străduindu-ne în permanență să le oferim copiilor modele pozitive, ocazii în vederea dezvoltării empatiei față de toate ființele și față de natură, dezvoltarea bunului simț, a

imaginației, respectului, inteligenței și compasiunii. Este absolut necesar să le oferim iubire și timp, să-i lăsăm să povestească totul și, nu în ultimul rând, să le fim exemple demne de urmat.

### Bibliografie

1. Adumitroaie, E., Cenușă, M., Florescu, R.M., Luca, A.N., Mandia, A.M., Rusu, D.E. Ghid: SOS!Bullying!.Material suport pentru cadrele didactice. Iași: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași.Erasmus+. 2021. 19-21p.p. [https://gasachi.ro/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2021/12/Ghid-SOS-Bullying\\_cadre-didactice.pdf](https://gasachi.ro/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2021/12/Ghid-SOS-Bullying_cadre-didactice.pdf)
2. Condor, M., Miron Pop, M. Curs de pedagogie și psihologia educației. București: Pro Universitaria. 2009. 37p. 59-60 p. ISBN: 978-973-129-451-3
3. Maalouf, G., Mitu, A., Asociația Părinților Isteți. Cum să fii COOL la școală- Educație fără bullying. București: Bookzone. 2021. 95p. ISBN: 978-606-9748-58-9
4. Olweus, D. Bully/victim problems among schoolchildren:Basic facts and effects of a school based intervention program. The development and treatment of childhood aggression, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1991.411-448 p.p.
5. Rusu, R.A. Cum combat Bullyingul?: noțiuni psihopedagogice pentru combaterea agresivității din școli. București: Integral. 2022. 15p. 27p. ISBN: 978-606-992-642-0
6. Smith, Peter K. Bullying: Psihologia *bullying*-ului școlar. Traducere din limba engleză: Nicoleta Dascălu. București: Prior. 2021. 40-41p.p.,111p. ISBN: 978-606-9666-22-7
7. Țărnă, E. Conflictologia. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7
8. Țărnă, E. Bazele comunicării. Ediția a II-a.Chișinău: Prut Internațional.2017. 209 p. ISBN: 978-9975-54-355-2
8. Whitson S. Stop Bullying: 8 strategii eficiente pentru părinți și profesori de recunoaștere, oprire și prevenire a comportamentului agresiv. Traducere din limba engleză: Sorin Moisescu. Ed. a 2-a . București: Herald. 2022. 29-30 p.p., 47 p. ISBN: 978-973-111-930-4

# DIMENSIUNEA SOCIALĂ A STUDENȚILOR CU DIZABILITĂȚI

## THE SOCIAL DIMENSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

**Aurelia RACU**, dr. hab., prof. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

[ORCID: 0000-0001-5116-867X](https://orcid.org/0000-0001-5116-867X)

[racuaurelia13@gmail.com](mailto:racuaurelia13@gmail.com)

**Natalia MUNTEANU**, drd.  
Universitatea de Stat din Moldova din Chișinău

[ORCID: 0000-0003-4816-4410](https://orcid.org/0000-0003-4816-4410)

CZU: 316.4.063.3:378.011.32-056.3

DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p455-462

### Abstract

Promoting inclusive universities involves not only overcoming institutional barriers, which have been widely identified in the academic literature, but also creating structures that support students through out their academic careers. This article is a summary of research in to the perceptions of access to higher education by young people with disabilities. Current trends are describe dregarding the purpose and role of social institutions as agents of social inclusion; the social functions of the educational system; inclusive higher education based on mobility of different types: incentive for social mobility; attitudes towards social inclusion in the academic environment; strategies for developingthe inclusive system conditional on the quality of the staff. The process of academic and social inclusion of students with disabilities requires a complex approachto social, psychological, pedagogical, psychophysiological, personal-individual, motivational, etc. components.

**Keywords:** higher education, disability, social inclusion, academic environment, spatial mobility.

Dimensiunea socială a educației este o politică relativ recentă ce vizează creșterea participării la învățământul superior a persoanelor din grupurile subreprezentate. Conform datelor studiului efectuat contextul educațional pare să facă dovada unei acceptări a studenților cu dizabilități, dar această acceptare este una mai degrabă rezervată, fondată pe simțul comun și nu pe principii, pe proceduri și pe o cunoaștere a ceea ce reprezintă, de fapt, dizabilitatea și dreptul la educație al persoanelor cu dizabilități.

Prin semnarea și ratificarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (09.07.2010) Republica Moldova s-a angajat să asigure participarea socială deplină a persoanelor cu dizabilități în societate. Egalitatea de drepturi și de șanse egale oferă perspective pozitive nu numai pentru persoanele cu dizabilități. O societate incluzivă care elimină barierele în calea incluziunii persoanelor cu dizabilități contribuie la umanizarea relațiilor sociale datorită diversității participanților săi, permite persoanelor cu dizabilități să beneficieze de șanse și drepturi egale. Educația profesională, în special învățământul superior poate fi una din resursele care sporesc șansele persoanelor cu dizabilități de a stăpâni diferite sfere ale vieții.

Incluziunea socială în mediul academic a devenit un concept cheie în întreaga lume. Prin urmare, instituțiile academice trebuie să promoveze incluziunea socială, accesul extins și echitabil în învățământul superior, asigurând în același timp calitatea procesului educațional. În actualul context politic și socio-economico-cultural considerăm că este esențial să construim de jos în sus practici și politici educaționale care să contribuie la valorizarea fiecărui potențial uman. Rolul incluziv al educației nu se referă doar la accesul la instituțiile de învățământ, ci este mult mai amplu decât atât. Educația oferă tinerilor posibilitatea de a fi incluși social, atât în cadrul sistemului de învățământ, cât și în alte subsisteme ale societății. Necesitatea de a identifica aceste oportunități obligă la o reconsiderare a scopului și rolului instituțiilor sociale ca agenți de incluziune socială [7].

Astfel, relevanța cercetării noastre privind oportunitățile și perspectivele instituțiilor de învățământ superior în incluziunea socială a studenților este condiționată de: necesitatea înțelegerii teoretice și metodologice a funcției sociale a sistemului educațional; cererea socială

de cunoaștere a implementării acestei funcții de către instituțiile de învățământ superior în raport cu studenții; elaborarea recomandărilor științifico-practice privind îmbunătățirea activității instituțiilor de învățământ superior pentru a reduce riscurile excluziunii sociale a studenților cu dizabilități.

Procesul incluziunii academice și sociale a studenților cu dizabilități presupune abordarea în complex a componentelor sociale, psihologice, pedagogice, psihofiziologice, personal-individuale, motivaționale etc.. Promovarea universităților incluzive implică: depășirea barierelor instituționale, crearea unor structuri și practici care să sprijine studenții pe tot parcursul lor academic.

Acest studiu este rezultatul unei cercetări privind oportunitățile și perspectivele instituțiilor de învățământ superior în incluziunea socială a studenților cu dizabilități. Astfel, în prezentul material de cercetare am abordat dificultățile și nevoile pe care studenții cu dizabilități le întâmpină în accesul la învățământul superior, condiții de mediu pentru studenții cu dizabilități în învățământul superior, atitudinea față de incluziunea socială în mediul academic ș.a.

Gradul de dezvoltare a problemei include analiza sociologică realizată privind problemele de excluziune socială reprezentată în lucrările specialiștilor autohtoni și străini și se bazează pe teoriile stratificării sociale (M. Weber, H. Spencer, E. Durkheim, T. Parsons). În procesul de înțelegere a conceptului de incluziune socială și de comparare a acestuia cu termenii înrudiți de excluziune și integrare socială ne-am bazat pe lucrările clasicilor sociologiei: E. Durkheim, T. Parsons, E. Hiddens etc..

În prezent, există o serie de probleme acumulate privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități: în primul rând cercetările anterioare s-au axat pe problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități în încercarea de a se integra în societate (barierele din calea educației profesionale), dar nu au fost abordate modalitățile și mijloacele de depășire a acestora; în al doilea rând acestea descriu dificultățile în îmbunătățirea accesului la învățământul superior pentru persoanele cu dizabilități fără a se concentra suficient pe posibilitățile de gestionare a acestor dificultăți rămâne insuficient cercetat modul de creștere a accesibilității în învățământul superior pentru persoanele cu dizabilități.

Astfel, apare necesitatea de a completa aceste goluri aprofundând cunoștințele despre modalitățile și mijloacele de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități. Pe lângă identificarea și descrierea barierelor din calea educației pentru tinerii cu dizabilități este important să se demonstreze cum pot fi depășite barierele, atât în ceea ce privește indivizii, cât și instituția de învățământ superior (agenți sociali importanți) de incluziune socială care implementează educația incluzivă. Studiarea și descrierea implicațiilor pozitive va servi ca stimulent pentru persoanele cu dizabilități pentru a depăși excluderea în realizarea dreptului la educație.

Datele din literatura studiată demonstrează că riscul de excluziune socială este foarte mare pentru tinerii care provin din familii cu resurse economice, sociale, culturale, educaționale și de altă natură insuficiente. Printre aceștia se numără tineri din familii cu venituri mici, părinți cu studii incomplete, tineri din zonele rurale, orfani și persoane cu dizabilități.

Depășirea excluziunii sociale și reducerea riscurilor acesteia devine cea mai importantă sarcină a politicii sociale și a funcției instituțiilor sociale ca garanți ai stabilității sociale. Conceptul de incluziune socială intră treptat în discursul științific și socio-politic și, cel mai adesea, se referă la incluziunea în educație. Educația incluzivă pentru copiii/tinerii cu dizabilități face obiectul unei discuții deosebit de ample și este înțeleasă, în principal, ca fiind educația împreună cu colegii lor fără dizabilități. Cu toate acestea, se înțelege din ce în ce mai



bine că rolul incluziv al educației (precum și al altor instituții din societate) nu se referă doar la accesul la instituțiile de învățământ, ci este mult mai amplu decât atât. Educația oferă tinerilor posibilitatea de a fi incluși social, atât în cadrul sistemului de învățământ, cât și în alte subsisteme ale societății. Necesitatea de a identifica aceste oportunități obligă la o reconsiderare a scopului și rolului instituțiilor sociale ca agenți de incluziune socială [6, 10, 13].

Pentru o persoană cu dizabilități, obținerea unui învățământ superior într-un mediu universitar obișnuit nu înseamnă doar obținerea unei diplome, ci dobândirea de cunoștințe și competențe profesionale. Educația incluzivă promovează dobândirea de competențe pentru depășirea barierelor și dificultăților legate de dizabilități, o rețea extinsă de contacte sociale care pot fi mobilizate în diverse scopuri, o mobilitate spațială sporită, ceea ce duce, în cele din urmă, la creșterea oportunităților de a participa în diferite domenii ale vieții sociale și la șanse de mobilitate socială ascendentă. Prin urmare, considerăm că învățământul superior poate să acționeze ca un agent stimulent de incluziune socială, construind resursele studenților și astfel, contribuind la includerea lor în diferite subsisteme ale societății: economic, politic, cultural și social [6, 7].

Pentru a realiza o incluziune eficientă este esențial să existe coerență și concordanță între politica educațională și sistemul de învățământ, pe de o parte și modalitățile practice de realizare a acesteia (organizarea la nivelul unității școlare/ universitare, modul de predare, pregătirea pedagogică a profesorilor, experiența) pe de altă parte. Decalajul dintre acestea sau superioritatea unuia față de celălalt sunt factori care duc la o slabă integrare în educație. „O țară poate avea politici incluzive, dar nu practici școlare incluzive și invers, adică să aibă practici școlare incluzive, dar fără politici incluzive” (Haug 2010; Vislie 2003).

În plus, în contextul educației universitare, incluziunea socială poate fi definită luând în considerare trei etape-cheie: acces, participare și succes (Zamora, 2017). Acestea sunt esențiale în procesul de incluziune al studenților ce provin din grupuri subreprezentate. Nu este suficientă garantarea accesului în sistemul de învățământ, ci incluziunea socială trebuie să continue pe tot parcursul studiilor, să asigure condiții echitabile de participare, să fie redus abandonul universitar și să creeze premise reale pentru angajarea pe piața muncii.

De-a lungul timpului, învățământul universitar a constituit un mediu în care este promovată o anumită ierarhie socială, care începe cu accesul la studii și continuă pe toată perioada acestora. Deși există strategii și măsuri privind incluziunea socială, în educația universitară se păstrează standarde care să asigure nivele ridicate de competitivitate (Nunan et al., 2000). În aceste condiții, accesul și participarea la învățământul superior continuă să fie dificilă pentru persoanele din grupurile subreprezentate (Stevenson, 2014), percepute ca minoritare și față de care grupurile majoritare dezvoltă atitudini de excludere socială care se manifestă prin prejudecăți, stereotipuri, discriminare (Matus-Betancourt et al, 2018).

Unele particularități ale procesului de incluziune socială în universități se caracterizează prin diferite particularități (Zamora, 2017):

1. Modul de realizare a incluziunii sociale a fost studiat mai ales în țări occidentale dezvoltate. Astfel sunt neglijate aspecte particulare derivate din specificul istoric, socio-cultural și politic din țările mai puțin dezvoltate. În plus, modul de abordare a diversității și a conceptelor precum genul, dizabilitatea și etnia sunt mai degrabă constructe sociale decât concepte biologice, fiind caracteristice pentru fiecare societate. De-a lungul timpului contextul istorico-politic din aceste țări a fost diferit, și, implicit, au fost diferite politicile și soluțiile practice privind incluziunea socială [7, 12].

2. Multe studii iau în considerare o singură dimensiune a excluziunii sociale: statutul socio-economic (Crozier et al., 2008), etnia (Hurtado et al, 1997), diferențele de gen, minorități

sexuale (Ellis, 2009), invaliditate (Mutanga& Walker, 2015). Această abordare unidimensională pare a fi simplistă și ignoră faptul că de cele mai multe ori excluziunea socială este pluridimensională, iar componentele sale sunt interrelaționate. Pornind de la acest aspect, însăși politicile și demersurile de aplicare ale incluziunii sociale trebuie văzute ca având ținte multiple. Unele studii iau în considerare studenții cu dizabilități, evidențiind progresele înregistrate de universități în materie de incluziune, dar subiectul este abordat în primul rând ca o barieră educațională și practică. Prin urmare, dimensiunea socială și politică este ignorată pentru că există multe situații în care dizabilitatea este asociată cu sărăcia (Singal, 2013).

3. Tentativele de aplicare a conceptelor occidentale la medii socio-culturale non-occidentale au putere explicativă limitată atunci când încearcă să înțeleagă incluziunea socială în alte contexte. O diferență semnificativă în ceea ce privește incluziunea socială în general și nu doar în universități este aceea că, în contexte diferite, aspectele excluziunii sociale sunt construite/concepte care îmbracă caracteristici diferite. (Zamora, 2017).

Incluziunea socială, deși are un scop universal deschis, este un proces neregulat, care dă interpretări diferite în diferite regiuni și țări, bazate pe factori precum definițiile sociale, sociale, politice și economice, sistemele sociale existente, prezența resurselor, oportunităților și accesului la acestea.

Din punct de vedere sociocultural, universitățile se confruntă din ce în ce mai mult cu diversitatea culturală, din cel puțin trei motive:

- prezența crescută în mediile educaționale a comunităților anterior marginalizate;
- problema imigrației;
- programe de studii în alte limbi/cu participarea studenților din alte țări sau din alte regiuni culturale/proiecte interculturale din medii educaționale diferite [6, 7].

De obicei, sistemul de învățământ se desfășoară într-un anumit cadru istoric, politic, social, cu adaptări și reajustări specifice.

Atitudinile negative reprezintă reale bariere pentru incluziunea socială în sistemul de învățământ, și pot genera respingere, izolare, stigmatizare, abuz și violență (Jelagat, 2017).

Pe lângă inițiativele internaționale, în unele țări (Statele Unite ale Americii, Australia, Canada, Marea Britanie, Africa de Sud), au fost elaborate legi specifice privind discriminarea persoanelor cu dizabilități din 1990. Ca urmare, instituțiile de învățământ superior au obligația de a nu face discriminări directe sau indirecte împotriva studenților cu dizabilități. De-a lungul timpului, această lege a fost îmbunătățită (de exemplu, în Marea Britanie există Equality Act, 2010, care impune instituțiilor de învățământ superior să asigure egalitatea și oportunitățile persoanelor cu dizabilități) (Kendall, 2016).

Deși prezența studenților cu dizabilități este încă redusă, numărul celor care acced în învățământul superior este în creștere, mai ales în cazul celor cu dizabilități mai puțin evidente („dizabilități invizibile”, „hidden disabilities”) precum dislexia, tulburarea de deficit de atenție cu hiperactivitate, tulburarea de spectru autist. S-ar putea ca la aceasta să contribuie și faptul că oamenii sunt mai dispuși să dezvăluie existența unui dizabilități (Vickerman & Blundell, 2010).

Există situații în care studenții ezită, evită sau întârzie să-și dezvăluie dizabilitatea din mai multe motive: teama că procesul de admitere va fi afectat negativ teama de a fi discriminați, teama de a fi văzuți ca diferiți.

Asigurarea de oportunități egale pentru studenții cu dizabilități impune ca instituțiile universitare să identifice soluții pe care să le implementeze anticipativ, înainte ca studenții să accedă în mediul academic (Taylor, 2010). Se poate observa că pe site-urile de promovare ale unor universități, pe lângă informații referitoare la oferta educațională, la posibilitățile de

angajare la finalul studiilor, sunt evidențiate serviciile și suportul oferit pentru studenții cu dizabilități.

Deși politicile care vizează incluziunea socială și practicile incluzive adoptate în instituțiile de învățământ s-au îmbunătățit, studenții continuă să se confrunte cu dificultăți percepute ca obstacole. Într-adevăr, aceasta poate varia de la lipsa mediului fizic (servicii accesibile, transport) la atitudini negative din partea colegilor, flexibilitate redusă a personalului universitar pentru a oferi suport de instruire specific și modul în care sunt evaluate examenele, ceea ce duce la dezavantajarea studenților cu dizabilități în comparație cu studenții fără dizabilități (Kendall, 2016).

Percepția studenților este însă variată. Unii apreciază că sprijinul acordat de universitate este adecvat și consideră integrarea în sistemul general de învățământ ca fiind benefică, stimulantă intelectual și social. Alții s-au simțit frustrați, izolați, ridiculizați, stigmatizați (Vaughn&Klingner, 1998). Acesta este un motiv pentru care studenții, mai ales cei cu „dizabilități invizibile”, sunt încă reticenti în a face cunoscute problemele lor de sănătate (Kioko&Makoelle, 2014; Kirsh, 2016).

Lucrările cercetătorilor autohtoni care au analizat problemele tinerilor cu dizabilități și riscurile excluderii lor sociale au fost de asemenea semnificative pentru studiul nostru ale căror lucrări dezvăluie diferite forme de excludere socială a tinerilor în educație, muncă, sfera politică etc. (Bulgaru M., Munteanu P., Malcoci L., BlajcoVI. etc. ).

Prin această cercetare se încearcă percepția pe care o au studenții cu dizabilități asupra accesibilității mediului universitar, determinarea direcțiilor adaptării mediului universitar care să asigure însușirea cu succes a conținuturilor normative ale programului educațional de către studenții cu dizabilități.

Pentru identificarea dificultăților pe care le întâmpină studenții cu dizabilități în mediul universitar am utilizat chestionare cu întrebări de structură și întrebări deschise de conținut. În baza răspunsurilor colectate privind învățământul superior în viziunea studenților, am determinat modul în care este perceput accesul la învățământul superior de către studenții cu dizabilități și studenți fără dizabilități.

În rezultatul analizei răspunsurilor nu au fost identificate dificultăți majore privind accesul la învățământul superior existând predominant atitudini pozitive. În cele mai multe cazuri au menționat barierele sociale și de accesibilitate pe care le întâmpină.

Descrierea nevoilor și dificultăților pe care aceștia le întâmpină în accesul la învățământul superior, condițiile de mediu pentru studenții cu dizabilități în învățământul superior au înregistrat, în special nevoile lor de servicii speciale.

În finalul interviurilor cu studenții cu dizabilități și studenții fără dizabilități au fost oferite soluții proprii la problemele existente. Acestea au fost sumarizate în următoarele categorii:

- Accesibilizarea informațiilor prin crearea laboratoarelor și oferirea materialelor în format electronic, inclusiv cărți etc.;
- Sensibilizarea mediului universitar față de problemele persoanelor cu deficiențe ținând cont de nevoile pe care le au;
- Formarea de personal specializat;
- Crearea unui Centru care să se ocupe cu nevoile studenților cu dizabilități, astfel multe din problemele acestea ar putea fi rezolvate.
- Reconsiderarea scopului și rolului instituțiilor sociale ca agenți de incluziune socială;
- Crearea unor structuri și practici care să sprijine studenții pe tot parcursul lor academic [7].

Astfel, este evident că studenții cu dizabilități au cerințe educaționale speciale legate de obținerea de informații educaționale într-un format accesibil și de stăpânirea conținutului educațional într-un mod care să salveze sănătatea, precum și nevoi sociale asociate cu orientarea socială și spațială, precum și cu comunicarea de afaceri și informală și integrarea în societate.

Aceste dificultăți, în totalitatea lor, sunt cele care dictează necesitatea de a crea un set de condiții speciale într-o universitate incluzivă, care formează structura mediului său adaptat, combinând sub-structuri informaționale și educaționale, arhitecturale și spațiale, sociale și psihologice, precum și sub-structuri de reabilitare și educaționale. Sistemul de idei astfel format poate și trebuie să fie detaliat și transferat realizat în plan practic [ibidem].

Prezentăm în continuare nevoile reale ale studenților cu dizabilități expuse în interviurile realizate:

- *Studenții cu deficiențe de vedere* consideră necesar:
  - să se păstreze Braille dar să se folosească calculatorul pentru familiarizarea cu sintezele vocale, să se asigure cursurile și pe suport magnetic, în format electronic sau audio;
  - să se dezvolte mai mult serviciile de consiliere;
  - să existe și servicii de terapie pentru depășirea problemelor de adaptare;
  - să fie creată o platformă unde să existe tot conținutul bibliografiei, astfel încât faptul că un student cu deficiență de vedere nu poate merge la bibliotecă să nu fie un impediment în calea performanțelor academice.
- *Studenții cu deficiențe de auz* consideră necesară existența unui interpret de limbaj mimico gestual la cursuri;
- *Studenții cu deficiențe neuromotorii* consideră vitală existența unor cămine studențești aflate foarte aproape de facultate, la care să aibă acces facil, dar și acțiuni de conștientizare și de educare a populației, care să știe să se comporte corespunzător cu persoanele cu dizabilități (spre exemplu, dacă nu există rampă și trebuie urcat și coborât un cărucior cu roțile pe scări, cum se poate face acest lucru în siguranță) [7, 1].

Studiile noastre și datele bunelor practici ale universităților incluzive și proiectele implementate privind incluziunea socială a tinerilor cu dizabilități în mediul academic în care au fost implicate unele universități din Republica Moldova, serviciile educaționale oferite au avut ca scop dobândirea unei cât mai mari independențe pentru aceste persoane. Universitățile susțin integrarea în societate a persoanelor ce dizabilități prin facilitarea accesului la informație, educație și angajare.

### **Concluzie.**

Concluzionăm că incluziunea socială în învățământ are efecte pozitive asupra performanței academice, comportamentului și dezvoltării sociale, studenții fiind mai bine integrați și pregătiți pentru viața adultă.

Analiza literaturii de specialitate și datele studiului efectuat ne permit să concluzionăm că între factorii care pot genera, direct sau indirect, discriminare în mediile educaționale, se situează:

- lipsa unor facilități de tip arhitectural, clădiri cu căi de acces neadaptate pentru persoanele cu dizabilități fizice;
- incapacitatea de a asigura comunicarea adecvată și interpretarea limbajului mimico-gestual;
- neadaptarea din punct de vedere pedagogic la nevoile specifice cu un curriculum inadecvat;
- dificultățile de acreditare a formării (vocaționale, academice);

- cadrele didactice nepregătite pentru a face față unor studenți cu variate dizabilități;
- cursurile de formare, cu activități la care o persoană cu dizabilități nu are acces;
- atitudinile (neproductive) de tip supraprotectiv sau așteptările și solicitările academice reduse;
- intoleranța, respingerea, izolarea, stigmatizarea, chiar și la nivel informal sau implicit.
- absența unor consultanți / asistenți pentru integrare care să faciliteze desfășurarea orelor în mod adaptat și studenților cu dizabilități;
- percepția educației incluzive ca fiind o povară suplimentară și o sursă semnificativă de stres pentru cadrele didactice.

În pofida existenței unor legi, regulamente interne și a unei tendințe din ce în ce mai clare de transformare a învățământului superior din Republica Moldova în educație incluzivă, există încă o lipsă de proceduri valabile la nivelul unităților de învățământ superior de învățare care să asigure accesul și șanse egale pentru studenți cu dizabilități. În absența acestora, fiecare student va trebui să negocieze individual cu profesorii despre frecventarea orelor, obținerea materialelor de curs, efectuarea unor activități specifice disciplinelor și metodele de testare pentru evaluare și punctare.

Este necesară dezvoltarea unei culturi a incluziunii inclusiv în universități.

Adaptarea mediului universitar care să asigure însușirea cu succes a conținuturilor normative ale programului educațional de către studenții cu dizabilități, evident că în principiu putem vorbi atât de nevoi individuale întâlnite la o anumită persoană cu dizabilități, cât și la unele nevoi tipologice inerente persoanelor cu dizabilități. Gama acestor nevoi este bine conturată de rezultatele unei monitorizări speciale de lucru efectuate de echipa noastră.

Pentru investigațiile noastre au prezentat interes promovarea universităților incluzive, care implică: depășirea barierelor instituționale (identificate pe scară largă în literatura științifică de specialitate); crearea unor structuri și practici care să sprijine studenții pe tot parcursul lor academic.

În Republica Moldova contextul educațional pare să facă dovada unei acceptări a studenților cu dizabilități, dar această acceptare este una mai degrabă rezervată, fondată pe simțul comun și nu pe principii, pe proceduri și pe o cunoaștere a ceea ce reprezintă, de fapt, dizabilitatea și dreptul la educație al persoanelor cu dizabilități.

### **Bibliografie**

1. HAUG, P. Understanding inclusive education: ideals and reality. In: *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017, 19(3). p. 206-217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
2. HUGHES, K., CORCORAN, T., SLEE, R. Health-inclusive higher education: listening to students with disabilities or chronic illnesses. In: *Higher Education Research&Development*. 2016. Vol. 35, № 3. p. 488-501. ISSN 0729-4360.
3. MORINA, A., LOPEZ-GAVIRA, R., MOLINA, V. M. What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. 2017. Vol. 64, №4. p. 353-367. ISSN 1034-912X.
4. NORTH, D.C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Washington University: Cambridge University Press, 1990. 152 p. ISBN 9780511808678.
5. NORWICH, B. Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education. In: *Cambridge Journal of Education*. 2014. p. 1-16. doi:10.1080/030576 4X.2014.963027.
6. RACU, A. (editor) Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități (orientări teoretice și practice); *Materialele conferinței științifice: Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. Editura Pontos, Chișinău 2017. 178 p.

7. RACU, A., POPOVICI, D.V., POPA VELEA, O. [et al.]. *Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane. Suport didactic*. Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"). ISBN 978-9975-72-412-8.
8. RACU, A., RACU, S. *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013. 312 p.
9. SILVER, H. *The Contexts of Social Inclusion*. DESA Working Paper No. 144ST/ESA/2015/DWP/144October. 2015.
10. TAYLOR, M., BASKETT, M., WREN, C. *Managing the transition to university for disabled students*. In: *Education + Training*. 52, 165–175, 2010. doi.org/10.1108/00400911011027743.
11. *World Health Organization. Towards a common language for functioning, disability and health*. 2002. [accesat: 29.07.2023] disponibil: <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>
12. ZAMORA, Y.G.B. *Conceptualization and Interventions of Social Inclusion in Higher Education Institutions*, Master Thesis, University of Tampere. Faculty of Management. 2017.
13. КОРЖУК, С.В. Доступ к высшему образованию для лиц с ограничениями здоровья: ограничения и перспективы инклюзивного образования. В: *Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость: V Всероссийский социологический конгресс*. 19-21 окт. 2016 г. Москва-Екатеринбург, Москва: Рос. об-восоциологов, 2016а. с. 6586-6591.

**EDUCAȚIA CERINȚELOR SPECIALE ȘI EDUCAȚIA INCLUZIVĂ,  
O PREOCUPARE MAJORĂ A ROMÂNIEI.  
NOI POLITICI ȘI PRACTICI EDUCAȚIONALE ȘI SOCIALE**

**SPECIAL REQUIREMENTS EDUCATION  
AND INCLUSIVE EDUCATION, A MAJOR CONCERN OF ROMANIA.  
NEW EDUCATIONAL AND SOCIAL POLICIES AND PRACTICES**

**Daniela-Iulia STROESCU**, Logoped principal  
D.G.A.S.P.C. Constanța, județul Constanța, România  
[ORCID: 0009-0000-6878-7004](https://orcid.org/0009-0000-6878-7004)  
[stroescudaniela1981@gmail.com](mailto:stroescudaniela1981@gmail.com)

**CZU: 376.1.01(498) DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p463-469**

**Abstract**

The article presents important aspects regarding new policies and educational practices for special needs education and inclusive education, which are major concerns in Romania for mainstream inclusion in schools. It also discusses the perception of parents regarding the current and future state of inclusion for children with disabilities/special educational needs (CES). The content of the article includes significant changes made to legislation in 2023 regarding social and educational inclusion of children/youth with disabilities/CES. It also presents the results of a public opinion survey conducted at the beginning of the new pre-university school year, aiming to assess the general perception of parents/guardians regarding inclusive schooling and to raise awareness about segregation and the necessity of inclusion.

The surveyed individuals were informed about recent changes in pre-university education legislation, focusing on the benefits of inclusion and the future prospects of integrated education. The survey successfully achieved. Our hypothesis, which assumed a high number of respondents, was confirmed, and the surveyed individuals showed complete openness towards the topic.

**Key-words:** inclusion, inclusive education, integration, equity, diversity, segregation.

**Argument.** S-au făcut pași importanți în perioada postrevoluționară a României în privința învățământului special și a incluziunii sociale și s-au adus periodic modificări legislative în domeniu. Toate acestea nu ar fi fost posibile dacă nu ar fi existat, la momentul potrivit, „Actul de (re)naștere a psihopedagogiei speciale, a asistenței sociale și a cercetării în domeniul educației speciale” (reprezentat de H.G. nr. 586/1990 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de ocrotire, instruire și recuperare a copiilor și tinerilor handicapați și a celor orfani) [3, p. 21].

Se cuvine să precizăm încă de la început motivele care au stat la baza elaborării acestui articol dar, și necesitatea acestuia „[...] deoarece fiecare copil sau elev deficient are o structură psihică care-l diferențiază de cel normal, sau mai bine zis care se abate cu mult de la regula normalității” [7, p.19]. Fiecare copil are nevoie de asigurarea unei educații adaptate nevoilor care nu s-ar putea îndeplini corespunzător fără contribuția importantă a psihopedagogiei speciale.

**Literatură.** Conținutul articolului face trimitere expresă la sintagma „[...] cerințe educaționale speciale”, inclusă în „Declarația mondială asupra educației pentru toți”, Jontiem, 1990 [1, p.53] care vorbește despre necesitatea asigurării educației adaptate nevoilor fiecărui copil. Multiplele aspecte ce au o legătură directă cu CES și dizabilitatea sunt în atenția Rețelei RENINCO din România și tratate pe larg în diverse lucrări de specialitate în care, autori de prestigiu au răspuns „[...] unei provocări profesionale și umane complexe-să fie implicate, într-o formă sau alta, pe diverse niveluri și poziții sociale și/sau educaționale [...]” [3, p.11].

Țara noastră a parcurs pași mari și eficienți, încununați de succes fără de care fiecare copil nu ar fi avut șanse egale la educație. O contribuție remarcabilă a fost adusă de Emil Verza prin lucrarea *Bazele psihologice ale educației integrate* (1998), publicată sub egida UNICEF și RENINCO România prin care a reușit să se facă înțeles de autorități privind semnalului de alarmă pe care îl reprezintă necesitatea educației integrate. Autorul a făcut echipă comună cu specialiști în domeniu: Gabriela LEMENI, Mircea MICLEA, Emil PĂUN, Doru-Vlad POPOVICI, Gheorghe RADU, Ecaterina VRĂSMĂȘ, Traian VRĂSMĂȘ și alți reputați adepți ai integrării: Aurelia RACU, Sergiu RACU, Florina LEZERIUC, Eugenia FOCA și Angela BEJAN din Republica Moldova. În cele ce urmează, desprindem câteva dintre punctele de vedere forte ale echipei de specialiști, înverșunați adepți ai integrării.

- „grupele sau clasele de elevi nu pot fi omogenizate în învățământul special, pentru că se remarcă existența unei diversități accentuate a structurilor psiho-fizice ale subiecților;

- în învățământul special, cadrele didactice cunosc o continuă scădere a motivației și a interesului pentru profesie, pentru specialitate, deoarece au o solicitare redusă;

- caracterul de instituționalizare specific învățământului special contribuie la accentuarea izolării copiilor cu handicap față de mediul obișnuit și la reducerea contactului cu lumea normalilor;

- odată cu integrarea în școlile de masă, copiii cu handicap sunt stimulați de mediul competițional și de performanțele școlare cu expectațiile existente în condițiile obișnuite;

- ca urmare a contactului direct cu copiii handicapați, copiii normali îi vor înțelege mai ușor, îi vor accepta și își vor forma chiar atitudini de protejare a acestora, în grupurile obișnuite.” [3, p. 80-81].

ONU s-a implicat în problematica incluziunii și a contribuit la apariția unor importante modificări în sfera educației persoanelor cu dizabilități și CES, „[...] schimbări derivate direct din evoluțiile progresive ale gândirii și practicii internaționale, bazate pe drepturile omului” [3, p. 228]. Modificările au fost adoptate și de România, odată cu aderarea ei la UE, începând cu 1 ianuarie 2007 (Bruxelles, aprilie 2005, Abația de Neumünster).

**Analiza literară.** Se naște întrebarea firească a oricărui om de bună-credință: *De unde a apărut acest concept?* „Conceptul educație incluzivă a luat naștere ca răspuns la abordările tradiționale și perimate, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din alte motive” [8, p. 19].

Problematica asigurării de șanse egale de dezvoltare este o prioritate principală și are ca obiect de activitate unele convenții, declarații și rezoluții internaționale ce vizează aderarea mai multor țări la politicile și practicile incluzive. Documentele semnate au devenit „[...] principii directe pentru promovarea valorilor incluziunii socio-educative și pentru stabilirea angajamentelor țărilor în realizarea educației incluzive” [8, p.29]. „Concepte relativ noi, cum ar fi cele de *Cerințe Educaționale Speciale* (CES) sau *Educația Cerințelor Speciale* (ECS), joacă un rol deosebit în aceste evoluții... **incluziunea școlară (în educație)**-educația incluzivă a acestor copii, ca și a altor grupuri vulnerabile, aflate în risc de marginalizare și excludere, este parte integrantă, inseparabilă a **paradigmei educației pentru toți-și pentru fiecare**, într-o societate democratică deschisă și responsabilă la diferențe, la diverse particularități și necesități individuale personalizate” [3, p. 229]. Politicile educaționale adoptate de țările europene sunt preocupate de cadrul legal privind educația incluzivă (pe principiul de bază al incluziunii în educație). Întreaga activitate a organizației **European Agency for Special Needs and Inclusive**



**Educația** (EASNIE) reflectă multiplele preocupări „[...] în câmpul larg al întregului sistem educațional din țările membre (care compun Uniunea Europeană plus cele asociale)” [3, p. 232]. EASNIE colaborează cu OECD, CEDEFOP, UNESCO și furnizează informații relevante despre *educația cerințelor speciale și educația incluzivă* din toate țările membre. European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) este preocupată de măsurarea progresului realizat de educația incluzivă în țările membre și asociate și a publicat în anul 2018 o analiză privind unii indicatori ce au legătură cu educația școlară: *prezență, participare, program și plasament*. Rezultatele arată că, între anii 2014-2016 nici una dintre cele 31 de țări membre ale agenției nu aveau toate persoanele înscrise în învățământul de masă care necesitau educație specială. Nici o țară membră nu întrunește cerința 100% dar, se remarcă o evoluție pozitivă. *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități* (adoptată la New York de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite, la 13 decembrie 2006, semnată de România la 26 septembrie 2007) [12] evidențiază clar *principiul incluziunii și perspectiva* acesteia care „înseamnă o abordare individuală a elevilor” [3, p. 242]. Tema educației incluzive a fost și pe agenda de lucru a Summitul-ui **Educație pentru dezvoltare** (Oslo, 6-7 iulie 2015) desfășurat sub genericul *Către o educație incluzivă pentru copii cu dizabilități* și a transmis câteva **mesaje-cheie** pentru incluziunea copiilor cu dizabilități. În sinteză, incluziunea acestora se referă la:

- integrarea în politicile și planurile naționale ale fiecărei țări a subiectului incluziunii;
- constituie o problemă morală, economică și socială;
- sprijinirea dezvoltării cooperării adecvate între statele membre UE privind adoptarea aceluiași standarde de accesibilitate la incluziune;
- guvernele și partenerii de dezvoltare trebuie să planifice incluziunea și să asigure bugetarea adecvată, să monitorizeze procesele de incluziune și să raporteze periodic stadiul la care se află indicatorii specifici incluziunii;
- asigurarea unor standarde minime de accesibilitate în toate instituțiile de învățământ;
- investiții adecvate pentru formarea necesarului de cadre didactice [3, p. 231-242].

Pentru prevenirea și combaterea excluziunii școlare și creșterea coeziunii sociale este nevoie de eforturi conjugate care să contribuie la eliminarea atitudinilor și a practicilor care favorizează marginalizarea sau, chiar excluziunea socială datorită unor *stereotipii, prejudecăți, etnocentrism, discriminare, segregare*. Toate acestea „[...] se referă în esență la orice distincție (diferențiere), de orice fel, între oameni” [4, p. 19]. Incluziunea reprezintă un act de dreptate socială la care trebuie să contribuie o multitudine de instituții și factori umani. Referindu-ne la incluziunea școlară și la obiectivele acesteia, autoarea Aurelia RACU precizează că „[...] instituția de învățământ va avea grijă să stabilească și să mențină prin contribuții directe multiple relații de colaborare cu alte instituții din localitate sau din afara acesteia, relații de care depinde, de asemenea, succesul incluziunii” [6, p. 7].

Sistemul de învățământ preuniversitar din România (Legea nr. 198/2023) are *principii și valori* importante și asigură condițiile necesare precum și cadrul optim ce permite atingerea potențialului maxim de dezvoltare cognitivă, socioemoțională, civică și profesională. Idealul educațional al școlii este dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a persoanei, să ajute la formarea și dezvoltarea unei personalități umane autonome, capabile să își asume un set de valori dezvoltării personale. **Valorile** promovate sunt: *colaborare; diversitate; excelență; echitate; incluziune; integritate; profesionalism; respect; responsabilitate* [14, Art. 2]. **Principiile** care guvernează învățământul românesc începând cu noul an școlar preuniversitar 2023-2024 sunt: *nediscriminare; calitate; relevanță; eficiență; descentralizare decizională;*

*garantarea identității culturale și dialogul intercultural; promovarea identității naționale și a valorilor culturale; recunoașterea/garantarea drepturilor minorităților naționale* privind păstrarea și exprimarea identității; *echitate și egalitate de șanse; transparență; libertate de gândire și independență; principiul incluziunii; centrarea educației pe flexibilitate și personalizare a curriculumului orientat către nevoile educaționale, socioemoționale, de sănătate fizică și mintală; participare și responsabilitate pentru părinți; flexibilitate și adaptabilitate a parcursului educațional; dialog social și consultare; respectarea dreptului la opinie a elevului și a personalului din învățământ; accesibilitate și disponibilitate* (garantarea și respectarea accesului și a dreptului la educație); *respectarea dreptului la viață, integritate fizică și psihică, al demnității, recunoașterea relevanței acestora* pentru o educație de calitate; *adaptabilitatea curriculumului național* (în concordanță cu particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor, evitând suprasolicitarea, oferind timp și condiții necesare și pentru desfășurarea activităților extrașcolare); *interesul superior al elevului* (asigurarea cu prioritate a mediului educațional sigur și sănătos, promovarea drepturilor și nevoilor individuale, precum și luarea în considerare a impactului deciziilor educaționale asupra dezvoltării copilului pe termen scurt, mediu și lung, punând interesele elevilor înaintea altor considerente) [14, Art. 3]. Pentru eliminarea suspiciunilor și a interpretărilor sociale s-au adus clarificări privind **segregarea școlară** și astfel, pentru elevii români reveniți în țară după perioade mai mari de timp se constituie grupe de acomodare. Părinții pot apela la serviciile publice de asistență socială și la intervenția DGASPC-urilor astfel încât, copiii din zonele izolate/defavorizate să poată beneficia de orar flexibil, adaptat necesităților și posibilităților, respectând interesul superior al copilului. O altă măsură de intervenție a statului român este Programul *A doua șansă* pentru învățare și dezvoltare a copiilor și *Școala din spital* (cu scopul eliminării abandonului școlar [14, Art. 17(2) (3)]. Interesant și benefic pentru copii și părinți este că, începând din anul școlar 2023-2024, organizarea rețelei școlare aduce și alte beneficii suplimentare. De exemplu: în *învățământul special* ora de curs și activitățile de terapii durează 45 minute, au pauză de 15 minute după fiecare oră și 30 de minute pauză după a doua oră de curs [14, Art. 19 (17 e)]; în fiecare unitate de învățământ va funcționa cel puțin un cabinet medical și un cabinet de stomatologie; un spațiu cameră-resursă; o bibliotecă dotată corespunzător; un teren de sport cu vestiare; grupuri sanitare; laboratoare; cabinete de *logopedie, terapii specifice, consiliere școlară, educație specială* [14, Art. 19 (19 a,b,c)].

Statul român pune accent pe nevoile și particularitățile individuale, militează pentru asigurarea stării de bine a participanților la educație și acordă atenție specială copiilor/elevilor expuși riscului de marginalizare sau excludere dar, și celor care au rezultate slabe la învățătură. În cadrul Centrului Național pentru Educație Incluzivă (CNEI) din România funcționează Departamentul de Cercetare în Educație Incluzivă și Specială (DCEIS) prin intermediul căruia, se implementează politici publice privind incluziunea: elaborează strategii și metodologii pentru asigurarea educației incluzive pentru toții copiii; coordonează activitatea metodologică a activităților desfășurate prin CJRAE precum și a serviciilor educaționale incluzive la nivelul centrelor școlare pentru educație incluzivă (CȘEI); propune normele metodologice pentru evaluarea necesară orientării/reorientării spre nivelul de spijin necesar fiecărui beneficiar precum și asigurarea serviciilor care sunt necesare (individualizat) tuturor copiilor cu dizabilități și CES care frecventează învățământul. De asemenea, instituie politici publice și

programe integrate care să susțină educația incluzivă cu scopul realizării unor intervenții timpurii de incluziune educațională și de eliminare a riscului de excluziune școlară; implementează măsuri adecvate la nevoile copiilor cu tulburări specifice de învățare; angrenează mecanismele care pot facilita adaptarea actului de predare-învățare-evaluare necesar elevilor aflați în risc de excluziune școlară; asigură asistența psihopedagogică, terapia logopedică, medierea pentru prevenirea comportamentelor de risc și intervenția privind integrarea școlară, socială și culturală, consiliere școlară și profesională; caută să identifice soluții viabile pentru dezvoltarea unor strategii privind inserția socioprofesională [14, Art. 67, (5)]. Departamentul este preocupat de identificarea, dezvoltarea și implementarea la nivel național a unor programe privind formarea continuă a personalului care funcționează în domeniul educației incluzive precum și realizarea de studii și cercetări care să vizeze cu prioritate educația incluzivă. Legislația aduce în prim plan necesitatea unei educații flexibile, necesară pentru toți copiii cu dizabilități și CES și o sprijină să funcționeze în condiții optime. Are în vedere *adaptarea* curriculumului școlar la particularitățile cerințelor fiecărui beneficiar, *completarea* curriculumului cu intervenții și desfășurarea unor activități complementare la nivel de predare-învățare. [14, Art. 68 (5)].

În învățământul preuniversitar, vor exista **4 niveluri** de educație specială:

1) *Sprijin special de nivel I-bazal* (o formă de educație specială pentru preșcolari/elevi cu CES, dizabilități și TSI care au beneficiat de o evaluare complexă, urmează curriculumul învățământului de masă, asistă la cursuri în sala de clasă împreună cu ceilalți elevi cu dezvoltare normală, beneficiază de flexibilizarea actului de predare și au acces neîngrădit la tehnologii asistive, instrumente compensatorii și dispensarizare).

2) *Sprijin special de nivel II-suplimentar* (este tot o formă de educație specială, inclusiv a beneficiarilor cu nevoi de *sprijin special de nivel I-bazal*) care necesită adaptări curriculare parțiale, suport educațional individualizat sau în grupuri mici și le este redusă cu 20% componenta curriculară [14, Art. 5; Art. 6].

3) *Sprijin special de nivel III-intensiv* (o altă formă de educație specială a copiilor/elevilor care beneficiază de curriculum de masă adaptat, activități de sprijin 2-4 ore/săptămână [14, Art. 7].

4) *Sprijin special de nivel IV-special* (este o formă de educație specială ale cărei obiective de învățare, creștere și dezvoltare nu se pot realiza prin alte măsuri de sprijin educațional incluziv [5, Art. 9].

Egalizarea de șanse este un principiu care se aplică tuturor copiilor/elevilor cu dizabilități și CES pe parcursul desfășurării procesului de școlarizare. Re/orietarea spre învățământul de masă sau cel special și invers a copiilor/elevilor cu dizabilități și CES se realizează numai prin consultarea și acordul părintelui/reprezentantului legal și vor beneficia de serviciile specialiștilor ce funcționează la nivel de CJRAE (unități de învățământ care, în prezent îndeplinesc rolul de **centre-resursă** pentru educația specială).

Toate activitățile și serviciile de educație specială sunt gratuite și nu fac diferență între un nivel de sprijin sau altul. Aceste beneficii financiare se referă la *vouchere educaționale* în sumă fixă (pentru intervenții psihopedagogice, servicii de sprijin, materiale-suport) și *asistență socială completă* (reprezentată de alocația zilnică de hrană, rechizite, îmbrăcăminte și încălțăminte, gratuitate pentru cazarea în internate aparținând DGASPC-urilor de pe raza

instituției de învățământ). Facilitățile se acordă pe toată perioada școlarității și, nu pot fi prelungite decât pentru cel mult de 3 ani).

Opinia publică trebuie să cunoască și să conștientizeze faptul că, cerințele educaționale speciale sunt atributul unui copil sau elev ale cărui dizabilități sau carențe (fizice, senzoriale, emoționale și cele de dezvoltare) îl împiedică să învețe la fel ca și ceilalți copii de aceeași vârstă. Se impune ca prin educație incluzivă să așezăm elevii în centrul sistemului educațional și social românesc care să reacționeze la diversitatea lor prin recunoașterea necesităților și acceptarea acestora. Opinia publică trebuie să cunoască acest lucru, să fie informată și să conștientizeze importanța educației incluzive. În acest scop, am realizat o acțiune de informare a opiniei publice la care, am intenționat să atragem cât mai mulți participanți.

*Obiectivul* nostru este să aducem în atenția oamenilor modificările legislative ale învățământului preuniversitar care au intrat în vigoare începând cu anul școlar preuniversitar 2023-2024 și să clarificăm unele aspecte privind învățământul incluziv în școlile de masă.

*Ipoteza de lucru.* Am prezumat că vom atrage un număr mare de persoane (aprox. 100) care vor manifesta interes să fie informați. Activitatea de informare s-a desfășurat în prima zi de școală, în intervalul orar 8:30-15:00, cu ocazia deschiderii noului an școlar preuniversitar (11 septembrie 2023). Acțiunea s-a desfășurat la un număr de 5 instituții școlare preuniversitare de tip grădiniță, școli gimnaziale și licee din Municipiul Constanța, România și s-a discutat cu persoane care au însoțit copiii/elevii la eveniment. Ne-am bazat pe dorința oamenilor de a se informa și asculta discursul nostru privind necesitatea includerii copiilor și a elevilor cu dizabilități și CES în învățământul de masă.

*Concluzie.* Discuțiile avute cu participanții au scos în evidență lipsa de informare adecvată privind înțelegerea, toleranța, percepția și cunoștințele cetățenilor privind importanța integrării copiilor/elevilor cu dizabilități și CES în învățământul de masă. Persoanele cu care s-a discutat nu erau informate privind noutățile legislative (majoritatea afirmând că modificările legislative sunt de dată recentă și nu sunt suficient de bine informați).

Rezultatul final al activității noastre a reprezentat un început pentru o mai bună informare a populației, clarificarea unor aspecte care nu erau suficient de bine înțelese, au primit noi informații legislative și constituie premisele unei noi experiențe privind viitoarele activități pe care le vom realiza în luna martie 2024. Oamenii au înțeles că, participarea elevilor cu dizabilități și CES în școala de masă corespunde *elementelor-cheie* ale incluziunii, că nu trebuie exclusi și că au nevoie să fie motivați și stimulați să aibă inițiativă.

**Propuneri.** Reluarea periodică a activităților de informare a părinților cu scopul sensibilizării opiniei publice și explicarea necesității integrării, eliminarea segregării, a prejudecăților precum și importanța socială și individuală a politicii naționale.

Această trecere în revistă a principalelor modificări legislative din țara noastră privind educația cerințelor speciale și educația incluzivă demonstrează preocuparea majoră privind adoptarea politicilor și practicilor educaționale și sociale aliniate la cerințele europene și constituie importante resurse pentru suportul educațional. De asemenea, arată că eficiența și calitatea incluziunii educaționale depind de calitatea, relevanța și eficiența resurselor antrenate în acest proces complex. Toate aceste preocupări întăresc ideea că, o incluziune de succes depinde de alocarea unor resurse suplimentare: umane, materiale, didactice de specialitate și financiare, toate planificate și alocate în conformitate cu necesitățile tuturor copiilor/elevilor.

## Bibliografie

1. POPOVICI, D.-V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Editura PronHumanitate, 1994. 309 p. ISBN 973-99734-1-8.
2. VLAD, M., MERAN, M. *Învățarea elevului cu deficiențe senzoriale multiple*. Conținuturi și strategii. București, Editura SemnE, 2011. p. 328. ISBN 978-606-15-0034-5.
3. VRĂSMĂȘ, E.; VRĂSMĂȘ, T. (coord). *Pe drumul spre educația incluzivă în România*. Contribuția Rețelei Reninco. București: 2021. 497 p. ISBN 978-606-28-1369-7.
4. VRĂSMĂȘ, T. (coord). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. București: Editura Vanemonde, 2010. 80 p. ISBN 978-973-1733-18-0.
5. RACU, A. (coord). *Evoluții recente în domeniul dizabilității și al incluziunii*. În *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. Ghid științifico-metodic. Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: Editura Pontos, 2016. p. 18. ISBN 978-9975-51-803-1. (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
6. RACU, A. (coord). *Strategiile de abordare și cercetare orientate spre incluziunea socio-educatională a tinerilor cu dizabilități în mediul universitar*. În *Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități* (orientări teoretice și practice). Materialele conferinței științifice: *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*, Chișinău, 9-10 decembrie 2017. Chișinău: Editura Pontos, 2017. 176 p. ISBN 978-9975-51-900-7 (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
7. VLAD, M., MERAN, M. *Învățarea elevului cu deficiențe senzoriale multiple*. Conținuturi și strategii. București: Editura SemnE, 2011. p. 328. ISBN 978-606-15-0034-5.
8. BĂLAN, V.; BORTĂ L.; BOTNARI, V.; BULAT, G.; VELIȘCO, N. (coord) et. al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Ediție revăzută și completată. Chișinău: S.n. 2017. 308 p., «Bons Offices»), Lumos Foundation Moldova. Disponibil: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205_RO.html) (vizitat 11.09.2023).
9. FOCA, E.; BEJAN, A. *Aspecte ale integrării socio-profesionale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale*. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4480/1/Foca\\_%20E\\_%20Aspecte.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4480/1/Foca_%20E_%20Aspecte.pdf) (vizitat 4-5.09.2023).
10. Monitorul Oficial al României nr. 85/1992. *Hotărârea Guvernului nr. 586/1990 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de ocrotire, instruire și recuperare a copiilor și tinerilor handicapați și a celor orfani*. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/1108> (vizitat 8.09.2023).
11. Monitorul Oficial al României nr. 654/2017. *Hotărârea Guvernului nr. 564/2017 privind modalitatea de acordare a drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale școlarizați în sistemul de învățământ preuniversitar*. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/192317> (vizitat 6.09.2023).
12. Monitorul Oficial al României nr. 792/2010. *Lege nr. 221/2010 pentru ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități*. Disponibil: [https://www.cdep.ro/pls/legis/legis\\_pck.http\\_act?ida=100160](https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.http_act?ida=100160) (vizitat 7.09.2023).
13. Monitorul Oficial al României nr. 18/2011. *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*. Disponibil: [https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei\\_actualizata%20august%202018](https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018) (vizitat 21.09.2023).
14. Monitorul Oficial al României nr. 613/2023. *Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar*. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtq2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023> (vizitat 15.09.2023).
15. *RAPORT referitor la sistemul școlilor europene-situația actuală, provocări și perspective*. Disponibil: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0205_RO.html) (vizitat 11.09.2023).