

**Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Catedra Științe ale Educației și Management**

**INTERCONEXIUNEA  
DIMENSIUNILOR DE FORMARE PROFESIONALĂ  
PRIN STUDII SUPERIOARE DE LICENȚĂ,  
MASTER, DOCTORAT ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Materiale ale Conferinței Naționale**

**Chișinău, 9 decembrie 2022**

**Chișinău 2023**

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**INTERCONEXIUNEA DIMENSIUNILOR DE FORMARE PROFESIONALĂ  
PRIN STUDII SUPERIOARE DE LICENȚĂ, MASTER, DOCTORAT  
ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Materiale ale Conferinței Naționale**

**Comitetul științific:**

**Armașu-Canțir Ludmila**, dr., conf. univ., prorector UPSC

**Usaci Doina**, dr., conf.univ., șef Direcția politici în domeniul învățământului superior, MEC

**Garștea Nina**, dr., conf.univ., decan al Facultății Științe ale educației, UPSC

**Sadovei Larisa**, dr., conf.univ., director Școala doctorală *Științe ale educației*, UPSC

**Zagaievschi Corina**, dr., conf. univ., șef catedra *Științe ale educației și management*, UPSC

**Papuc Ludmila**, dr., conf. univ., catedra *Științe ale educației și management*, UPSC

**Chirimbu Sebastian**, dr., conf. univ., Institutul de cercetări, politici și evaluare în educație

APDP/Facultatea de *Psihologie și științe ale educației*, Universitatea „Spiru Haret”, București

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**Interconexiunea dimensiunilor de formare profesională prin studii superioare de licență, master, doctorat în științe ale educației** : Materiale ale Conferinței Naționale, Chișinău, 9 decembrie 2022 / comitetul științific: Armașu-Canțir Ludmila [et al.]. – Chișinău : S. n., 2023 (CEP UPSC). – 166 p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Catedra Științe ale Educației și Management. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-730-8 (PDF).

37(082)

I-58

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

***Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate revine autorilor.***

## CUPRINS

### Comunicări în plen

USACI DOINA

*Asigurarea continuității studiilor universitare (licență, master, doctorat) în formarea cadrelor didactice.....* 5

SADOVEI LARISA

*Oportunitățile cadrului instituțional pentru implicarea în cercetarea științifică a cadrelor didactice.....* 10

GARȘTEA NINA

*Oportunități de cercetare științifică a cadrelor didactice.....* 16

ZAGAIEVSCHI CORINA

*Valoarea și forța emoțiilor negative.....* 22

### ATELIER 1

#### Tendințe actuale privind formarea cadrelor didactice prin studii de licență și master

КУРАЧИЦКИ АНЖЕЛА

*Модель формирования компетенций у студентов, обучающихся по специальности <педагогика начального образования>.....* 27

ȚĂRNĂ ECATERINA

*Etica pedagogică – o realitate formativă pe dimensiunea educației prospective.....* 33

VINNICENCO ELENA

*Rolurile și competențele profesorului constructivist.....* 42

BÎRSAN ELENA

*Autoactualizarea – proces în dezvoltarea personalității studenților pedagogi.....* 48

POȘȚAN LILIANA

*Creangă al meu: strada cu universitate.....* 55

APREOTESEI MARIA DIANA

*Motivarea elevilor pentru educația populară prin conținuturile manualelor școlare....* 61

LAȘCU LILIA, OCHINCĂ IRINA

*Abordarea epistemologică a conceptului de comunicare managerială.....* 69

NEACȘU IOAN CRISTIAN, DUMITRAȘCU ROXANA GABRIELA

*Responsabilitatea socială, atribut al parteneriatului școală-familie.....* 74

NEGREA ANGELICA MARIA

*Valorificarea mentorului în comunitatea care învață.....* 79

## ATELIER 2

### Cercetarea științifică în activitatea profesională a cadrului didactic

BEȘU ANA-MARIA	
<i>Formarea cadrelor didactice în a dezvolta comportament prosocial la elevii de școală primară.....</i>	<b>87</b>
MIHĂILESCU NATALIA	
<i>Impactul formării profesionale continue a cadrelor didactice asupra unei educații de calitate.....</i>	<b>92</b>
OVCERENCO NADEJDA	
<i>Mecanismul de reflecție a profesorului privind stabilirea obiectivelor în activitatea inovativă.....</i>	<b>97</b>
PASCARI VALENTINA	
<i>Relevanța activității de cercetare a cadrului didactic vis-a-vis de perfecționarea profesională.....</i>	<b>104</b>
SAVIN ELENA	
<i>Repere teoretico-metodologice de valorificare a inteligenței spațiale în cadrul studierii elementelor intuitive de geometrie în clasele primare.....</i>	<b>111</b>
POSTICA LUDMILA	
<i>Valorificarea aspectelor de comunicare a veștilor rele în procesul de pregătire profesională.....</i>	<b>121</b>
PANAS SILVIA	
<i>Intersecții tematice în asigurarea interdisciplinarității domeniului de formare profesională.....</i>	<b>126</b>
MUNTEAN MARIA	
<i>Contextul valoric de etică și morală al deontologiei comunicării în domeniul de formare profesională medicală.....</i>	<b>133</b>
NEACȘU ELENA LUCREȚIA	
<i>Dezvoltarea carierei profesionale de succes prin calitatea dezvoltării personale.....</i>	<b>139</b>
MOCANU MARIA	
<i>Educația remedială prin realitatea virtuală.....</i>	<b>143</b>
BUCURENCIU SIMONA MARIA	
<i>Dezvoltarea profesională a cadrului didactic din învățământul preuniversitar românesc.....</i>	<b>149</b>
PETRESCU MARIA	
<i>Simetric – sportul minții pentru elevii de gimnaziu.....</i>	<b>155</b>

## Comunicări în plen

### ASIGURAREA CONTINUITĂȚII STUDIILOR UNIVERSITARE (LICENȚĂ, MASTER, DOCTORAT) ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

### ENSURING THE CONTINUITY OF UNIVERSITY STUDIES (BACHELOR'S, MASTER'S, DOCTORATE) IN THE TRAINING OF TEACHERS

*USACI Doina, dr., conf. univ.,  
șef Direcție Politici în domeniul învățământului superior,  
Ministerul Educației și Cercetării, Republica Moldova*

*USACI Doina, PhD, Associate Professor  
head of the Policy Directorate in the field of higher education  
Ministry of Education and Research, Republic of Moldova*

<https://orcid.org/0000-0002-5194-4867>

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p5-10**

**Abstract.** Education is a national priority in the Republic of Moldova, which is the basic factor in transmitting and creating new cultural and general-human values, reproduction and progress of human capital, development of national consciousness and identity. The policy documents that define the education reform in the Republic of Moldova are the Sectorial Education Development Strategy, elaborated in accordance with the provisions of the European Education 2030 Strategy, the Education code, but also the country's commitments under the Association Agreement of the Republic of Moldova with the European Union. Starting from three basic pillars in education: access, relevance and quality, the mentioned policy documents come at the same time to make compatible the structural organization, as well as the content of the national education with the European area of education and research.

**Cuvinte-cheie:** professional training of the teaching staff, the prestige of the teaching profession, improving teaching methods, advanced training system, sustainable development

**Rezumat.** Formarea profesională a unui profesor vizează dezvoltarea sa socială, culturală, științifică și profesională generală, formarea calităților profesionale și personale și a valorilor muncii pedagogice. Formarea personalității unui profesor se bazează pe principiul integrării educației formale, non-formale și informale, având ca scop oferirea unei abordări holistice și integrate a învățământului superior prin interacțiune și extindere a activităților educaționale și extrașcolare. Integrarea educației formale, non-formale și informale în procesul de formare a cadrelor didactice contribuie la formarea unei noi gândiri pedagogice care vizează autodezvoltarea, automonitorizarea și formarea viitorilor profesori.

**Cuvinte-cheie:** formarea profesională a cadrului didactic, prestigiul profesiei didactice, perfecționarea metodelor de predare, sistem de formare avansată, dezvoltare durabilă

În condițiile moderne, **educația** și **cercetarea** sunt componente strategice pentru dezvoltarea durabilă a unei țări. În Republica Moldova sectorul educațional continue să fie unul dintre cele mai dinamice sectoare și reprezintă prioritatea cea mai importantă a Guvernului.

Reformele în sectorul educațional au progresat odată cu reformele structurale generate de aprobarea Codului Educației și a Strategiei Educația 2020, susținute prin angajamentele asumate din Acordul de Asociere a Republicii Moldova cu Uniunea Europeană. Aceste documente fundamentale ne-au permis să desfășurăm o serie întreagă de reforme privind îmbunătățirea calității predării-învățării și utilizarea TIC în educație, învățarea pe parcursul întregii vieți, formarea competențelor antreprenoriale etc. Or, cea mai importantă sarcină a sistemului de învățământ superior este formarea profesională avansată a profesorilor, care necesită o revizuire a structurii cunoștințelor științifice și dezvoltarea de noi abordări ale formării profesionale. Acest lucru este dictat de faptul că elevii de astăzi vor să aibă un profesor modern care să gândească creativ, care știe să aplice diverse metode inovative, să folosească tehnologii moderne de predare și care învață permanent. Metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare părăsesc primele poziții în concepția elevilor noștri, care, adesea, dau dovadă de abordări inovatoare și gândire deschisă. Spre regret, calitatea educației din țara noastră are nevoie de îmbunătățire constantă din cauza lipsei de cadre didactice înalt calificate, a ineficiențelor și a unei corelații necorespunzătoare între studiile universitare oferite și nevoile școlii moderne.

În acest sens, **reforma structurală a sistemului de învățământ superior și a cercetării**, demarată de Ministerul Educației și Cercetării presupune redresarea sistemului binar de cercetare și educație al RM, iar integrarea institutelor de cercetare în universități stimulează atragerea tinerilor talentați în activitățile de cercetare, realizate de institutele respective. Implicarea timpurie și directă în activitatea de cercetare și inovare a generației tinere asigură transferul rapid de noi cunoștințe create în procesul de cercetare.

Prin implementarea reformei menționate, Ministerul Educației și Cercetării intenționează să **consolideze sistemul universitar** și de cercetare prin concentrarea resurselor, atât umane, cât și financiare; să **apropie cercetarea științifică de studenți** prin integrarea institutelor de cercetare în structura universităților, implicit, să **aloce mijloace financiare suplimentare** pentru a susține procesul de modernizare a învățământului superior și a sectorului de cercetare.

Astfel, urmare a **restructurării instituțiilor de învățământ superior cu profil pedagogic**, studenții fiind transferați la o universitate mare, dezvoltată (Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"), au mai multe oportunități de alegere a cursurilor și programelor de studii, pentru formarea lor profesională; beneficiază de mai multe facilități de studii: laboratoare bine dotate cu echipamente moderne, cămine renovate, săli și terenuri de sport modernizate și au oportunitatea să obțină o diplomă de la o instituție de învățământ superior performantă, mai puternică, cunoscută pe plan național și internațional. La fel și cadrele didactice, au devenit membri ai unei comunități academice de elită, mai bine clasată internațional, mai stabilă, mai puternică, dar și cu posibilități de remunerare mai bune. Totodată, pedagogii au acces mai liber la infrastructura de cercetare și la rezultatele cercetării, beneficiază de mai multe resurse pentru modernizarea programelor de studii oferite etc.

Actualmente, viziunea strategică asupra dezvoltării educației din Moldova se axează pe **obiectivele de dezvoltare durabilă ale Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova**

**Europeană 2030**”, aprobată la 13 octombrie 2022 de către Parlamentul RM, care prevede expres că

**Educația determină dezvoltarea economică a țării.** În acest scop urmează să asigurăm sistemului educațional de toate nivelurile (general, profesional-tehnic și superior) cu personal didactic/ științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv. Restructurarea sistemului și reconceptualizarea formării profesionale continue a personalului didactic, științifico-didactic și managerial urmează să fie desfășurat din **perspectiva dezvoltării durabile**. Toți studenții noștri de la specialitățile pedagogice urmează să obțină cunoștințe și competențe necesare pentru **promovarea dezvoltării durabile și a stilurilor de viață durabile, protecției mediului, modului sănătos de viață, drepturilor omului, egalității de gen, culturii păcii și nonviolenței, cetățeniei globale și aprecierii diversității culturale.**

Obiectivul general 3 din proiectul **Strategiei EDUCAȚIA – 2030** prevede asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/ științifico-didactic și managerial **calificat, competent, motivat și competitiv**, implicit:

- Dezvoltarea sistemului de orientare și ghidare în cariera didactică, astfel încât numărul de candidați la specialitățile pedagogice să crească cu cel puțin 5% anual,
- Modernizarea strategiilor de îmbunătățire a ratei de absolvire și de diminuarea abandonului academic în învățământul pedagogic,
- Asigurarea inserției și a sprijinului profesional al specialiștilor tineri, în special a celor de sex masculin,
- Implementarea programelor de mentorat de inserție și dezvoltare profesională a specialiștilor tineri
- Modernizarea curriculumului și reconceptualizarea procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice, manageriale, psihologilor școlari, cadrelor
- Sprijinirea instituțiilor de învățământ cu profil pedagogic în procesul de adaptare la era digitală, astfel încât până în anul 2025 acestea să fie asigurate cu echipamente și infrastructură digitală, conectivitate, resurse educaționale deschise și digitale,
- Dezvoltarea sistemului de management al performanței în cariera didactică și managerială din perspectiva promovării inovațiilor, a excelenței în predare/management, a meritocrației, astfel încât numărul de cadre didactice/ manageri cu grade didactice/ manageriale, titluri științifice, științifico-didactice să crească cu cel puțin 50%.

Procesele inovatoare în sistemul educațional vizează dezvoltarea nu numai a întregului sistem, ci și dezvoltarea personalității unui profesor modern, corespunzătoare timpului, creează o „*image*” a personalității pedagogului care se angajează conștient în procesul de dezvoltare profesională și personală continuă. Noua gândire pedagogică are stabilit un sistem de valori calitativ diferit, axat pe dezvoltarea individului. Astfel de tendințe inovatoare sunt rezultatul unei sinteze complexe a cunoștințelor științifice, care asigură sinergia dezvoltării sociale, culturale, științifice și profesionale a personalității profesorului, ridicând nivelul cerințelor de calificare profesională pentru acesta ca specialist, formarea calităților profesionale și personale și a valorilor

muncii pedagogice în disciplina predată, dezvoltarea abilităților de autodezvoltare, automonitorizare și autorealizare în domeniul profesional.

În acest context, trebuie să dezvoltăm și organizăm programe de promovare și motivare a tinerilor pentru cariera didactică, științifico-didactică, de cercetare. Evident este nevoie stringentă să asigurăm financiar și metodologic creșterea atractivității și a prestigiului profesiei de cadru didactic prin revalorizarea acesteia din punct de vedere social, psihologic, cu remunerare financiară decentă, care să motiveze încadrarea tinerilor specialiști în activitatea pedagogică, precum și să asigurăm extinderea programelor de inserție și sprijin profesional pe parcursul carierei.

Deși Ministerul Educației și Cercetării realizează în fiecare an plasarea în câmpul muncii a absolvenților instituțiilor de învățământ superior și mediu de specialitate care și-au făcut studiile cu finanțare bugetară la specialitățile de profil pedagogic, foarte puțini tineri rămân să activeze în sistem. Dacă în anul 2003 circa 60% din numărul total de absolvenți s-au angajat în învățământul general, în anul curent acest indicator este de doar 22% (163). De menționat că au fost repartizați în instituții de învățământ general 355 (sau 49,5%) de absolvenți din instituțiile de învățământ superior. În situația în care absolvenții bugetari nu se încadrează în câmpul muncii conform repartizării, instituțiile de învățământ general nu sunt asigurate cu personal didactic, deși din contul bugetului de stat s-au alocat resurse bugetare pentru pregătirea profesională inițială a acestora, prin urmare constatăm o utilizare ineficientă a banilor publici.

În această situație, pregătirea cadrelor calificate, competitive, care ar avea posibilități mai mari de angajare în câmpul muncii este un **imperativ**. Avem nevoie de o pregătire temeinică științifică și metodologică a cadrelor didactice, se impune actualizarea cercetărilor științifice în cadrul învățământului superior de profil din perspectiva sincronizării activităților didactice și a celor de cercetare. Universitățile cu profil pedagogic, autorizate pentru formarea studenților la cele 3 cicluri universitare (**licență, master, doctorat**), trebuie să creeze condiții și oportunități de implicare a cadrelor didactice în activități de cercetare, în elaborarea de proiecte științifice și de participare în diferite concursuri, mobilității și stagii de cercetare în cadrul studiilor de master și doctorat.

Menționăm că, în contextul necesității formării profesionale permanente, masterul este destinat tuturor absolvenților învățământului superior. Acest lucru generează efecte la nivel de piață a muncii, salarizare și posibilități de creștere profesională și avansare în carieră. Mai mult, potrivit art. 132, alin.(1), din Codul educației, deținerea unei calificări în domeniu de cel puțin nivelul 7 ISCED – studii superioare de master reprezintă o cerință minimă obligatorie de calificare pentru ocuparea funcțiilor didactice în învățământul liceal.

În scopul formării cadrelor didactice de calitate, competitive, instituția de învățământ superior poate oferi la studii superioare de master: **programe de aprofundare**, pentru dezvoltarea competențelor într-o specialitate studiată la ciclul I; **programe interdisciplinare** sau pluridisciplinare, care asigură dezvoltarea unor competente transversale specifice în două sau mai multe domenii de formare profesională; **programe complementare**, care suplimentează competențele obținute în cadrul studiilor superioare de licență.



În context, programele de studii doctorale sânt dezvoltate ca parte componentă a învățământului superior în continuarea ciclului II al studiilor superioare. **Studiile doctorale reprezintă prima etapă a carierei științifice.**

Astfel, conform Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior, aprobat prin **Hotărârea Guvernului nr. 482/2017**, în contextul autonomiei universitare, pentru asigurarea sinergiei învățământului superior și a cercetării și continuității celor **trei cicluri universitare** (licență, master și doctorat), *programele de studii superioare la ciclurile II (master) și III (doctorat)* sunt elaborate în cadrul domeniilor de formare profesională și, respectiv, profilurilor științifice de către instituția de învățământ superior și sunt aprobate și autorizate provizoriu, conform legislației în vigoare.

Evident, sistemul învățământului superior trebuie să se focalizeze pe cercetarea științifică, dar și alinierea la cerințele pieței muncii, deziderat posibil prin asigurarea flexibilității și adaptabilității programelor de studii, pe o conectare la sistemele europene și globale, prin creșterea nivelului internaționalizării, creării hub-urilor regionale pe diverse aspecte tematice, fapt ce va permite, astfel, realizarea unei mobilități reale a cadrelor didactice și a studenților.

În scopul asigurării relevanței studiilor în conformitate cu necesitățile pieței muncii și modernizării studiilor universitare, prin **Legea nr. 103/2020**, Parlamentul a ratificat Acordul de finanțare (Proiectul Învățământul Superior) între Republica Moldova și Asociația Internațională pentru Dezvoltare.

Scopul Acordului de finanțare rezidă în necesitatea modernizării și îmbunătățirii calității și relevanței învățământului superior din Republica Moldova în concordanță cu necesitățile actuale și de perspectivă ale pieței muncii naționale, dar și internaționale. Acordul presupune oferirea de către Banca Mondială a resurselor financiare sub formă de împrumut de stat extern în sumă de 35,7 mln. Euro, perioada de implementare a Acordului fiind de cinci ani (2020-2025). Domeniile strategice țintă ale Proiectului Învățământul Superior sunt: programele cu profil **pedagogic**, inginerie, tehnologii informaționale și medicină.

În contextul proiectului, în anul 2022 a fost organizat concursul subproiectelor pentru **universități și colegii pedagogice** pentru care au fost planificate 24,7 mln. euro și care sunt direcționate pentru îmbunătățirea infrastructurii și spațiilor de învățare. Urmare a concursului, au câștigat 13 instituții de învățământ pentru care au fost alocate cca 289 de milioane de lei (14.3 mln. euro) pentru 20 de proiecte. Drept rezultat al implementării proiectelor aprobate vor fi renovate și dotate cu echipamente **52 de laboratoare și centre de cercetare, 67 de săli de curs, săli polifuncționale și alte spații de instruire, 18 centre didactice și de consiliere**, vor fi îmbunătățite programele de studii superioare, urmează formarea cadrelor universitare etc.

Circa **50%** din sursele financiare au fost obținute de instituții pentru **formarea profesorilor** în domeniul Științe ale educației.

**Concluzionăm** că, în procesul de modernizare a sistemului educațional, învățământul superior trebuie să se focalizeze pe cercetarea științifică, dar și alinierea la cerințele pieței muncii, deziderat posibil prin asigurarea flexibilității și adaptabilității programelor de studii, pe o conectare la sistemele europene și globale, prin creșterea nivelului internaționalizării, creării hub-urilor

regionale pe diverse aspecte tematice. Învățământul superior urmează să se concentreze, de asemenea, pe o constantă cooperare dintre universități și mediul economic, or, acestea trebuie să devină adevărate incubatoare de știință și idei inovative pentru promovarea bunelor practici și schimbărilor în educație, crearea noilor medii, eficiente și motivante, de dezvoltare și învățare pe parcursul vieții pentru toți cetățenii, îmbunătățirea funcționalității și a calității sistemului educațional.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030” - <https://gov.md/ro/moldova2030>
2. Cadrul de referință al curriculumului universitar / aut.: Nina Bîrnaz, Otilia Dandara, Viorica Goraș-Postică; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2015. – 128 p.
3. Codul educației nr. 152/2014 - <http://lex.justice.md/md/355156/>
4. Decretul Parlamentului RM nr. 103/2020 pentru ratificarea Acordului de finanțare (Proiectul „Învățământul superior”) dintre Republica Moldova și Asociația Internațională pentru Dezvoltare - [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=122207&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=122207&lang=ro)
5. Hotărârea Guvernului nr. 482/2017 pentru aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior - [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=131472&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131472&lang=ro)

### **OPORTUNITĂȚILE CADRULUI INSTITUȚIONAL PENTRU IMPLICAREA ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ A CADRELOR DIDACTICE**

#### **THE OPPORTUNITIES OF THE INSTITUTIONAL FRAMEWORK FOR THE INVOLVEMENT OF TEACHING STAFF IN SCIENTIFIC RESEARCH**

*SADOVEI Larisa, dr., conf.univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*SADOVEI Larisa, PhD, Associate Professor,  
State Pedagogical University "Ion Creanga" from Chisinau*

*ORCID: 0000-0002-1739-3766*

**CZU: 378.091:001.89**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p10-16**

**Rezumat:** În articol sunt prezentate perspectivele de continuare a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin implicarea în cercetările educaționale. Instituția unde activează, reprezintă un cadru stimulator de oportunități de cercetare a fenomenului educațional, de la identificarea problemei la soluțiile propuse și validate experimental. Experiența implicării cadrelor didactice în cercetarea-acțiune constituie modelul de perfecționare continuă, de sporire a nivelului de competențe profesionale și de cercetare.

**Cuvinte-cheie:** cadru instituțional, cercetare științifică, cercetare-acțiune, competența de cercetare

**Abstract:** The article presents the prospects for continuing the professional development of teaching staff through involvement in educational research. The institution where he works, represents a stimulating framework of research opportunities for the educational phenomenon, from identifying the problem to proposed and experimentally validated

solutions. The experience of teaching staff involvement in action research constitutes the model of continuous improvement, of increasing the level of professional and research skills.

**Keywords:** institutional framework, scientific research, action research, research competence

Măsura, în care cadrele didactice se manifestă în rolul de cercetător, este argumentată de componentele procesului de predare-învățare-evaluare, acțiuni ale procesului de învățământ, care implică organizarea demersului didactic cu multă rigurozitate în coerența administrării conceptelor la nivelul conținuturilor educaționale.

Un cadru didactic se asociază cu rolurile demonstrate plenar în activitatea profesională, manifestându-se ca un generator de cunoștințe, un metodolog, un evaluator, un creator de situații de învățare, un observator prin constatări, și nu se mai face evident prin funcția de „transmițător de învățare”, construindu-și un profil indispensabil activității didactice, de cercetător [8]. În contextul afirmației în cauză, savantul francez Andre De Peretti, în lucrarea „Educația în schimbare”, prezintă rolurile educatorului modern, rolul de cercetător fiind poziționat pe prima linie a cercului și dezvoltat de alte două „subroluri” (experimentalist și clinician), definite de funcțiile acestora: pentru rolul de experimentalist – creator al situațiilor de învățare, didactician și observator; pentru rolul de clinician (în sens de consilier psihologic sau psihoterapeut) – director al proiectelor, analist al practicilor și informațiilor.

Competența de cercetare întregește prin completare statutul de practician al profesorului, adăugându-i-se cel de cercetător, acest statut fiind nu doar necesar, ci și eficient în ameliorarea activității profesionale, având în vedere atribuțiile specifice postului:

- analiza și transpunerea în proiecte didactice a elementelor curriculumului educațional;
- fundamentarea proiectării didactice pe criterii de esențialitate, în vederea facilitării învățării și reglării procesului educațional, în funcție de ritmul de asimilare proprii grupului instruit;
- respectarea normelor de elaborare în realizarea documentelor de proiectare didactica;
- compararea situației reale cu cea proiectata, adaptând planificarea în conformitate cu situația reală și situațiile de învățare existente;
- stabilirea strategiilor didactice, în scopul remedierii deficiențelor procesului educațional și înregistrării rezultatelor scontate la evaluare;
- diseminarea, evaluarea și valorizarea activităților didactice curriculare;
- elaborarea metodologiei lecției prin selectarea situațiilor de învățare, care să stimuleze gândirea elevului, să-i formeze deprinderile de muncă și studiu, necesare instruirii pe durata întregii vieți etc. [9].

Profesorul modern, în opinia M. Bocoș, este un practician, cu o continuă reflecție asupra activității sale, dezvoltând profesionistul din sinte în domeniul educației: își proiectează traseul profesional în conformitate cu exigențele curriculumului școlar, se adaptează circumstanțelor și dirijează reflexiv procesul educațional [1, p. 4]. De aceeași părere este și I. Botgros, când analizează valoarea profesională a cadrului didactic, ca cercetător științific al activităților instructiv-educative personale. „Profesorul este un autentic cercetător al demersurilor didactice, care identifică dificultățile educaționale apărute, propune modalități de depășire a acestora și

implementează propriile inovații la nivelul clasei de elevi. Competența de investigare științifică a propriei activități ține de metacogniție sau de cunoașterea despre cunoaștere, pe care cadrul didactic o deține și se referă la funcționalitatea și eficiența propriei cogniții, la procesele care dirijează activitățile cognitive în procesul executării lor. Aspectul fundamental al metacogniției este autocunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a propriilor calități forte și slabe, pentru a deveni mai flexibil în antrenarea potențialului intelectual în activitățile/strategiile didactice utilizate în diverse condiții educaționale”, subliniază autorul [2, p. 3].

*Complementaritatea dintre predare și cercetare* este evidentă, având stratul de fundamentare asemănător, ambele sprijinind dobândirea de noi cunoștințe, care descriu anumite proprietăți structurate și permit deducerea și operaționalizarea teoriilor inițiale, pentru a obține rezultate din acțiune, în condiții de maximă eficiență. De fapt, învățământul și cercetarea reclamă din partea celor care activează în aceste domenii, aceleași calități și competențe. O analiză a unității de sens a conceptului de cercetare imprimă concluzia, că noțiunea de cercetare e aproape identică cu investigația, și reprezintă trecerea de la ceva ce este necunoscut la ceea ce poate fi exprimat în termeni științifici, având în vedere particularitățile cunoașterii științifice la nivel de formă, metode, procedee de verificare, limbaj.

O bună parte din cei care au optat pentru statutul de cadru didactic sunt dispuși să parcurgă drumul carierei, crescând treptat în complexitate „în limitele profesiei și ale specializării asumate, dar și cu multiple posibilități de afirmare ca buni observatori și experimentați cunoscători ai fenomenului educativ, în care ei însuși au fost implicați”. Cercetarea în educație și învățământ are un camp larg de manifestare, este domeniul care generează teme, subiecte, dileme, ce pot fi abordate prin diferite căi: de la documentarea tematică la teorii, modele, strategii, în opinia E. Enăchescu „cercetarea devenind o preocupare perpetuă în realizarea funcției prospective” [5, p. 17].

Oportunitățile cadrului instituțional pentru implicarea în cercetarea științifică a cadrelor didactice sunt multiple și devin realizabile pentru cadrele didactice interesate de cercetare, dispuse să rezerve timp pentru exerciții practic-aplicative și să-și perfecțeze continuu modalitățile de exprimare în stilul științific. În științele educației, nevoile de cercetare se disting din problemele identificate la nivelul procesului (dar și a sistemului de învățământ), „laboratorul este clasa ori sala de curs, subiecții sunt elevii/studentii/cursanții, iar cei interesați în actul cercetării sunt educatorii practicieni sau profesioniștii în științele educației”, afirmă autoarea [5, p. 18-25].

De fapt, includerea teoriei și practicii cercetării științifice în pregătirea pentru profesia de cadru didactic în perioada studiilor universitare, asigură formarea competenței de cercetare într-un cadru sistemic, organizat și provocator la cercetări interesante prin incitarea curiozității pentru descoperirea soluțiilor la problemele fenomenului educațional.

O inventariere exhaustivă a funcțiilor universității contemporane, îl determină pe A. Marga să constate faptul, că în ziua de azi aceste funcții sunt asumate comprehensiv de către universitate. Prin exemplul universităților din Europa, autorul desemnează universitatea drept resursă instituțională-cheie în procesul de construcție a economiei bazate pe cunoaștere, prin funcțiile sale, ***universitatea fiind considerată principalul producător de noi cunoștințe prin activitățile de***

*cercetare* [6, p. 94].

În orice instituție de învățământ superior, cercetarea este asociată conceptelor ce o definesc, principiilor după care se conduce și valorilor instituționale generale, acestea fiind declarate direcții prioritare în realizarea funcțiilor clasice ale universității. Analiza pe orizontală a nivelurilor de calificare concretizează categoriile și tipurile de competențe în raport cu cele trei cicluri de studii universitare: licență, master și doctorat. Cercetarea științifică este prezentă în fiecare din aceste trei cicluri de studii superioare, evidențiind creșterea nivelului de competențe și a gradului de calificare profesională prin sporirea valorii adăugate la fiecare tip de competență, odată cu trecerea de la un nivel de calificare universitară la altul.

Cadrul instituțional universitar reprezintă contextul de dezvoltare a competențelor profesionale, inițierea studenților-pedagogi în cercetarea științifică fiind realizată la nivelul formelor stabilite de didactica universitară:

- cursurile de metodologie a cercetării științifice;
- seminariile de diferite tipuri, cu precădere, axate pe referate științifice și rezolvări de situații pentru confirmarea ipotezelor;
- activități aplicative și științifice, cu participarea la semnarrii, colocvii, simpozioane științifice studențești;
- practica psihopedagogică – resursă de investigare a problemelor de cercetare și suport de exerimentare a intervențiilor cu caracter formativ;
- scrierea lucrării de cercetare la absolvirea ciclului universitar, în formatul unui raport de cercetare a unei probleme sau elaborarea unei teze, în baza studierii literaturii de specialitate la o team, în vederea formulării problemei de cercetare și ale direcțiilor de soluționare a problemei.

În linii generale „cadrul instituțional” se referă la standarde, norme, proceduri, decizii, reglementări unitare sau alte dispoziții oficiale care atribuie responsabilitatea principală, precum și autoritatea unei organizații cu responsabilități de organizare, monitorizare și evaluare a procesului de învățământ, inclusiv, acorduri sau proceduri pentru a facilita schimbul de date pentru diverse parteneriate operaționale [10]. Carta universitară, regulamentele de nivel instituțional și curriculumul universitar sunt mijloacele de bază în identificarea oportunităților cu privire la creșterea nivelului de competențe și exploatarea resurselor motivaționale pentru o carieră profesională de succes.

În efortul de a surprinde specificul cercetării în educație, studenții asimilează conceptele, termenii și noțiunile, elementele ce fac distincția între cercetarea științifică și alte forme de investigare curentă a fenomenelor educative (cunoașterea personalității elevului, metode și procedee de instruire și evaluare, simulare motivațională); principalele tipuri de cercetare și criteriile de clasificare, sistemul de metode, importanța experimentului în cercetarea educației, deontologia cercetării și alte teme de interes, care să deschidă oportunități de transfer a cunoștințelor în activitatea profesională. În acest sens, „profesorul care parcurge un demers științific în unitatea în care își desfășoară activitatea didactică, are obligația de a valorifica tot ce a asimilat anterior, în anii de formare inițială, dar și de a-și lărgi considerabil sfera de cunoaștere în

domeniul cercetării educaționale”, subliniază [5, p. 86], în ideea exersării continue a practicilor formate. Mai mult, autoarea consideră, că lucrările de licență și master au avut un anumit impact formativ, determinat direct de efectul studiilor superioare la o etapă, dar „un profesionist, va tinde să depășească, prin tot ce întreprinde, condițiile cercetării, calitatea actelor investigaționale, pentru a avansa cu adevărat în propria formare profesională”. O lucrare de grad didactic devine superioară lucrării de licență sau masterat, în virtutea „încununării unui parcurs profesional cu rezultate didactice și educative, participări la evenimente metodice și științifice, studiu de documentare neîntrerupt și experiențe continue de învățare proprie și de la cei mai experimentați”, afirmă autoarea.

Drept punct de plecare a cercetărilor pedagogice constituie fenomenul educațional în complexitatea și dimensiunile sale, conferindu-i anumite caracteristici și note de specificitate, abordate pe baza datelor empirice despre realitatea educațională. „O cercetare educațională presupune, realizarea de demersuri științifice de studiere a faptelor pedagogice, respectiv, întreprinderea de acțiuni specifice în legătură cu toate componentele fenomenului educațional: curriculum, educatori, educați, mediu educativ, activități instructiv-educative, manuale etc.”, afirmă M. Bocoș. Această caracterizare a cercetării educaționale imprimă un caracter teoretico-practic al cercetărilor realizate de cadrele didactice, „una din modalitățile concrete de investigare a practicilor didactice în scopul ameliorării lor și al dezvoltării unei educații de calitate”, definită prin noțiunea de *cercetare-acțiune* [7, p. 4].

Având în vedere complexitatea sistemului de învățământ, componentele acestuia pot constitui elemente sau chiar domenii de cercetare acțiune: dezvoltarea curriculumului, metodele utilizate, strategii de interacțiune, sisteme alternative de evaluare, propria formare profesională - alături de multe ale elemente pot să fie abordate în scopuri ameliorative prin metodologia cercetării-acțiune. De asemenea, acest tip de investigație poate să fie utilizat ca un instrument eficient de (auto)evaluare, cu efecte clare la nivel instituțional sau individual. Cercetarea-acțiune vine să amelioreze practica curentă prin aplicabilitate locală și imediată, reducând în mod eficient timpul dintre validarea rezultatelor unei investigații și aplicarea lor concretă într-un context educațional determinat.

Studierea evenimentelor și a fenomenelor de natură educațională în activitatea directă cu clasa de elevi se realizează în orice tip de unitate școlară și extrașcolară. Orice temă, metodă de cercetare și formă de finalizare se adaptează mediului de lucru în care se realizează cercetarea. Cadrul instituțional al procesului de învățământ creează oportunități favorabile realizării cercetărilor, bazându-se pe grupuri de subiecți ai cercetării, elevi și copii, restrânse numeric sau dezvoltate la nivelul eşantioanelor, cu posibilități de investigare prin relaționare directă și pe termen îndelungat. Subiecții cercetării se află continuu în atenția profesorului, aflat în poziția de cercetător, rol de care se poate folosi pentru urmărirea intenționată prin observare a fenomenului studiat o durată de timp, cât permite programul școlar.

*Observația sistematică permite studiul riguros, planificat al comportamentului subiecților, atât în mediul natural, cât și în condiții de laborator.* Acest tip de observație are atât valențe exploratorii, sugerând ipoteze de lucru ce vor fi verificate prin intermediul altor metode, cât și

calitățile unei metode de sine stătătoare, oferind date descriptive importante despre realitatea studiată. În general, observația sistematică se realizează prin intermediul unei *grile de observație*, care oferă un cadru de sistematizare și ierarhizare a datelor brute, menționează autorii Ghidului pentru cercetarea educației [5, p. 46].

*Metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare*, prezentată în detaliu de M. Bocoș, presupune analiza, din perspectiva anumitor parametri, stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării, a datelor oferite de documentele curriculare oficiale, documente școlare, materiale componente ale portofoliului cadrelor didactice și documente de arhivă [2, p. 49]. Fiecare din acestea reprezintă o sursă de documentare și conturarea unei imagini de ansamblu asupra organizării și desfășurării activității educaționale, atât la nivelul documentelor școlare oficiale (regulamente interne, foi matricole, cataloage, rapoarte, situații școlare, procese verbale, fișe/rapoarte de observație a activităților didactice, fișe/ rapoarte de evaluare a activității didactice, rapoarte de preinspecție și inspecție, orare etc.), precum și a materialelor componente ale portofoliului profesorilor (planificări calendaristice, proiecte ale unităților de învățare, proiecte de activitate didactică, fișe de lucru, fișe psihopedagogice ale elevilor, teste pedagogice de cunoștințe, conspecte, referate, folii pentru retroproiector, planșe, modele materiale sau ideale, softuri etc.).

Regretul invocat de C. Cucuș rezumă faptul, că „multe dintre cadrele didactice nu mai mențin o legătură optimă cu ceea ce este nou în materie de cercetare și inovare în arealul educațional, iar numeroși profesori, odată ce au încheiat un program de formare inițială, se blochează în propriile paradigme de gândire și acțiune, dominate de șabloane procedurale” [3, p. 42]. În orice domeniu de activitate, absolvenții studiilor universitare continuă să învețe prin diverse forme instituționale, având scopuri precise de perfecționare a formării inițiale și de menținere în ritmul noutăților, inovărilor în domeniu. Cercetarea științifică se extinde în toate sferile de activitate, având semnificații de căutare, interogare, descoperire și soluționare a problemelor.

Oportunitățile cadrului instituțional pentru implicarea în cercetarea științifică a cadrelor didactice sunt fără limite, analiza rațională, științifică a educației, înțeleasă ca proces critic și continuu în care sunt formulate sistematic întrebări în legătură cu componentele și variabilele fenomenului educațional și în care se încearcă să se răspundă la ele, definesc cercetarea pedagogică.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 223 p. ISBN 973-686-354-9
2. BOTGROS, I. *Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale*. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), p. 2-4. ISSN 1810-6455
3. CUCUȘ C. *Pedagogie*, 2014, Iași, Editura Polrom, 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6
4. ENĂCHESCU, E. *Cercetarea științifică în educație și în învățământ*. București: Editura Universitaria, 2012. 978-606-591-471-1
5. LABAR, A., POPA, N., ANTONESCU, L. (coord.) *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași, Editura Polrom, 2009. 192 pagini | 978-973-46-1279-6

6. MARGA, A. *Challenges, values and vision: the university of the 21st century*. Cluj-Napoca : Presa Universitara Clujeana. 2009. 367 pag ISBN 9789736108952.
7. NEDELCU, A. *Cercetarea-acțiune în educație*. București, 2011. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%208%20Cercetare%20actiune.pdf>
8. PERETTI, A., *Educația în schimbare*. Iași, Editura Spiru Haret. ISBN 973-97578-1-2.
9. *Fisa postului Profesor*. Colegiul Național „Sfântul Sava”. Aprobata în ședința Consiliului de administrație din 27.10.2020 Disponibil: <http://licsfsava.ro/site/wp-content/uploads/2020/11/Fisa-post-profesor-2020-2021.pdf>
10. <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6120>

## OPORTUNITĂȚI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ A CADRELOR DIDACTICE

### SCIENTIFIC RESEARCH OPPORTUNITIES FOR TEACHERS

*GARȘTEA Nina, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Crenagă” din Chișinău  
ORCID: 0000-0002-1926-6234*

*GARȘTEA Nina, PhD, Associate Professor,  
State Pedagogical University "Ion Creanga" from Chisinau*

*ORCID: 0000-0002-1926-6234*

**CZU: 378.12:001.89**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p16-22**

**Rezumat:** Cercetarea științifică este un demers complex, care angrenează cadrele didactice într-un proces bine delimitat ca *scop, metodă de lucru și realizare*. Fiecare demers investigațional este circumscris unui cadru larg și unui context specific în care are loc cercetarea. Cadrele didactice sunt angrenate în cercetarea științifică în funcție de *interesele profesionale; poziția în cadrul structurilor de învățământ și obligațiile profesionale* asumate în mod direct. Activitatea de cercetare a cadrelor didactice are valențe în asigurarea *fundamentelor educaționale* în vederea formării personalității celor educați. Implicarea cadrelor didactice în cercetarea științifică trebuie să respecte *legea aristotelică a răgazului*, ca o cuprindere în muncă a scopului pentru care se depune. În cercetarea științifică un rol deosebit îl are paradigma constructivistă și hermeneutica, ca asigurare a credibilității în cercetare.

**Cuvinte-cheie:** cercetare științifică, cadre didactice, paradigma constructivistă, hermeneutica.

**Abstract:** The scientific research is a complex endeavor, which engages teaching staff in a well-defined process in terms of purpose, working methods and achievement. Each investigative approach is circumscribed by a broad framework and a specific context within which the research takes place. The teaching staff is engaged in scientific research according to the professional interests of every member; in accordance with the position within the educational structures and taking into account the professional obligations assumed directly. The research activity of teaching staff is significant in ensuring the educational foundations used to shape the personality of youngsters. The involvement of teaching staff in scientific research must respect the Aristotelian law of respite, as to include in the work the purpose for which it is done. In scientific research, a special role is played by the constructivist paradigm and hermeneutics, as a means of ensuring credibility in the research.

**Keywords:** scientific research, teaching staff, constructivist paradigm, hermeneutics.



În contextul secolului în desfășurare, care marchează transformări colosale în societate și în existența ființelor umane prin apariția numeroaselor crize, pentru care nimeni nu a fost pregătit, disfuncționalitățile configurate au consecințe directe asupra vieții și activității umane. Or, atunci când avem în vedere activitatea profesională a cadrului didactic, acest fenomen implică schimbări, căutări de căi pentru a ieși din situație atât pentru el, cât și pentru discipolii săi. Anume aici apare în prim plan ideea cercetării, în general, și cea a cercetării științifice, în special.

În această perspectivă, deficitul educațional transpare în diverse aspecte, ce vizează procesul educațional în ansamblu, având multiple determinări în care cadrele didactice trebuie să-și facă vizibilă prezența, deoarece anume ele sunt responsabile de formarea personalității ființei umane, în toate manifestările sale.

O primă constatare se impune, dacă stăruim asupra cercetării științifice. Aceasta este un demers complex, care angrenează cadrele didactice într-un proces bine delimitat ca *scop, metodă de lucru și realizare*. Fiecare demers investigațional este circumscris unui cadru larg și unui context specific în care are loc cercetarea. În acest fel, cadrele didactice sunt angrenate în cercetarea științifică în funcție de (a) *interesele profesionale*; (b) *poziția în cadrul structurilor de învățământ* și (c) *obligațiile profesionale* asumate în mod direct. Cadrele didactice din învățământul universitar beneficiază de o paletă largă de posibilități în domeniul cercetării, aceasta fiind inclusă în dezvoltarea carierei profesionale ca parte integrantă a activității depuse, completând activitatea didactică curentă. Așadar, cadrele didactice, în calitate de cercetători, pot avea preocupări extinse în domeniu datorate naturii activității depuse.

Dezvoltarea pedagogiei ca știință, consideră T. Callo, a fost dintotdeauna condiționată de cercetarea științifică, care se plasează la originea îmbogățirii conținuturilor teoretice explicative și predictive ale acestei ramuri a cunoașterii, a găsirii unor noi metodologii, tehnologii educaționale, a perfecționării practicii educaționale conform exigențelor societății contemporane, a creșterii eficienței managementului școlar, a proiectării și realizării practice a reformei învățământului etc. [1, p.7].

Activitatea de cercetare a cadrului didactic, în condițiile date, capătă valențe deosebite în asigurarea fundamentelor activității educaționale în vederea formării personalităților capabile să soluționeze eficient problemele actuale ale societății și să contribuie la progresul acesteia. Angrenarea cadrelor didactice în activități de cercetare este benefică din perspectiva „creșterii calității materialelor didactice; diversificarea tehnicilor de predare/evaluare; îmbunătățirea capacității cadrelor didactice de a identifica problemele cu care se confruntă în cadrul activității atât la nivel individual, cât și instituțional; creșterea vizibilității instituționale a instituțiilor în care acestea predau; dezvoltarea de colaborări diverse atât pe plan național (alte instituții educaționale, cadre didactice universitare etc), cât și internațional; posibilitatea angrenării diversilor agenți economici în activități de cercetare comune; posibilitatea identificării timpurie a subiecților cu potențial în domeniul cercetării. La modul general, cercetarea este văzută ca fiind un proces activ și sistematic pentru a descoperi, interpreta sau revizui fapte, evenimente, comportamente sau teorii, sau să realizeze aplicațiile practice cu ajutorul unor astfel de fapte, legi sau teorii” [5].

În funcție de domeniul ales, putem delimita *cercetarea pură* (bazată pe *înțelegerea* fenomenelor, evenimentelor, tranzacțiilor și proceselor specifice domeniului); *cercetarea orientată spre scop*/aflarea soluțiilor la probleme, întrebări; *cercetarea aplicată* (găsirea de soluții necesare domeniilor aplicative) și, desigur, *cercetarea practică*.

În acest punct putem afirma că, de fapt, implicarea cadrelor didactice în cercetarea științifică presupune respectarea *legii răgazului*, ca timp al intelectului, ca timp al trudei. Răgazul, în viziune aristotelică, înseamnă *să cuprinzi în muncă scopul pentru care o depui*. Esența răgazului constă în a uni acțiunile de scopuri. Dacă un cadru didactic are scopul de a îmbunătăți demersul educațional, atunci el își *va lua răgazul de a cerceta* cum poate realiza acest scop. „|Mai bine” se naște în urma experienței cercetării științifice. Semnul celui care *știe ceva* este că îl poate învăța pe altul. Cunoașterea științifică a faptelor, fenomenelor și proceselor educaționale se realizează cu ajutorul *conceptelor* clar definite, utilizându-se metode și tehnici de cercetare riguroase, verificându-se ipotezele sau urmărindu-se descrierea obiectivă. Încurajarea cercetării științifice în domeniul educațional trebuie să reprezinte o prioritate de prim rang pentru decidenții din domeniu, deoarece doar astfel, cadrele didactice angrenate ar putea identifica căi coerente de rezolvare a multitudinii de probleme cu care se confruntă sistemul național de învățământ.

Soluțiile oportune pentru creșterea implicării în cercetarea științifică a cadrelor didactice trebuie să pornească de la *obstacolele identificate* în legătură cu aceasta: lipsa resurselor care să asigure accesul pe scară largă la informație, lipsa timpului și volumul mare de muncă ocupat de activitățile curente, cultura organizațională deficitară a instituțiilor educaționale în care activează, reticența la schimbări întâlnită în general în sistemul de învățământ, mentalitatea unora dintre manageri etc. Per ansamblu este necesară o schimbare substanțială de atitudine a decidenților din sistemul național de învățământ, corelată cu schimbări similare la nivelul managementului local, care să centreze o parte din resursele instituțiilor de învățământ pe *problematica cercetării*. Impulsionarea colaborării cu cadre didactice și instituții din afara țării este de asemenea o posibilă soluție viabilă care poate da rezultate pe termen lung. Astfel de colaborări există în mod sporadic, dar majoritatea cadrelor didactice active în învățământul universitar nu au acces în mod real la circuitul internațional de resurse în educație [5].

Din acest punct de vedere *proiectele educaționale* pot ajuta în mod concret cadrele didactice atât în efortul de informare la un nivel cât mai optim privind soluții aplicate diverselor probleme curente, cât și în dobândirea de competențe și abilități care să contribuie în mod direct la realizarea de studii sau implicarea mai accentuată în cercetarea științifică. În felul acesta, pentru un cadru didactic cercetarea științifică comportă următoarele direcții fundamentale:

- a) *domeniul realității* ce este obiect de studiu al disciplinelor pe care le predă;
- b) cercetarea științifică specifică educației;
- c) alte domenii ale realității care prezintă interes pentru cadrul didactic respectiv, determinate de oportunitățile ce apar la lansarea unor proiecte de cercetare naționale și internaționale.

O cercetare pedagogică presupune, așadar, realizarea de investigații științifice într-un segment bine determinat al realității, construit din fapte, procese, activități specifice domeniilor

disciplinelor predate, fie din cel al faptelor și proceselor ce particularizează educația universitară (obiective, metode, strategii educaționale, manuale, plăcerea învățării etc.) [2].

Cadrele didactice trebuie să-și *ia răgaz în a se pregăti* pentru a realiza o cercetare științifică. Acest lucru impune anumite cerințe, cum ar fi existența unor aptitudini generale și speciale, voința și dorința de a cerceta, spirit critic creativ, tenacitate și spirit de dăruire, devotament, capacitate intelectuală de analiză și sinteză, experiență profesională, capacitatea de a face conexiuni și corelații corespunzătoare între cerințele activității educaționale și standardele de performanță științifică, disponibilitatea relaționării etc. Plus la aceasta, cadrul didactic, în procesul de cercetare, trebuie să identifice corect obiectul realității și să formuleze obiective care să direcționeze precis și corect cercetarea, trebuie să urmărească descoperirea adevărului ce reflectă natura reală a obiectului cercetat și explicat astfel încât să poată fi înțeles. Cercetarea științifică trebuie să fie rațională, bazată pe o gândire și acțiune logică, conformă cu realitatea, rezultatele cercetării să fie demonstrate, verificabile și cu posibilitatea de a fi reproduse sub forma unui model teoretic, care să reprezinte cât mai fidel obiectul cercetat și să se integreze armonios în sistemul datelor deja existente, menționează M. Cosma și B.-O. Niculescu [2]. Cunoștințele științifice se caracterizează prin dovezi stricte, validitatea rezultatelor obținute, fiabilitatea concluziilor. În același timp, există multe ipoteze, presupuneri, judecăți probabilistice etc. De aceea, pregătirea logică și metodologică a cercetătorilor, cultura lor filosofică, îmbunătățirea constantă a gândirii lor, capacitatea de a aplica corect legile și principiile acesteia sunt de o importanță capitală azi.

*Trinomul universității moderne este educație-cercetare-servicii* în comunitate. Îndeplinirea obiectivului de cercetare științifică se realizează prin generare și transfer de cunoaștere prin cercetare științifică fundamentală și aplicativă, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, creație individuală și colectivă, relevante și semnificative la nivel național și internațional; promovare și dezvoltare de parteneriate în scopul implicării în rezolvarea problemelor comunității și creșterii vizibilității și prestigiului instituției de învățământ. Trebuie încurajate și sprijinite colaborările inter-disciplinare și intra-universitare, naționale și internaționale. Cunoștințele noi, rezultate din cercetarea științifică, trebuie introduse în conținutul curricula disciplinare ale studiilor universitare, astfel încât să ridice nivelul de cunoaștere științifică al studenților și să-i atragă spre activitățile de cercetare științifică. În acest sens, Galileo Galilei menționa că un bun cercetător trebuie să dețină trei calități: să fie „un generator de idei, un erudit și un bun critic”.

Știința, în sensul actual al cuvântului, există de cel mult 300-400 de ani. Într-o perioadă atât de scurtă, a schimbat complet modul de viață al popoarelor civilizate, atitudinea lor față de lume, modul lor de a gândi și chiar categoriile morale. Știința modernă se dezvoltă într-un ritm foarte rapid, în prezent volumul cunoștințelor științifice se dublează la fiecare 5-10 ani. Aproximativ 90% din toți oamenii de știință care au trăit vreodată pe Pământ sunt contemporanii noștri. Știința a fost și este motivul principal pentru revoluția științifică și tehnologică atât de rapidă, tranziția către o societate post-industrială, introducerea pe scară largă a tehnologiilor informaționale, apariția unei „noi economii”, începutul transferului cunoștințelor umane într-o formă electronică, atât de convenabilă pentru stocare, sistematizare, căutare și prelucrare și multe altele. Toate acestea dovedesc în mod convingător că principala formă de cunoaștere umană – știința de astăzi, devine

din ce în ce mai mult o parte mai semnificativă și mai esențială a realității. La urma urmei, există aproximativ 15.000 de științe în lume și fiecare dintre ele are subiectul ei de cercetare specific.

Actualmente, în domeniul cercetării științifice a cadrelor didactice se afirmă **paradigma constructivistă**, ca una bazată de interpretări calitative personale, care reflectă un mod de construire umană a realității, ceea ce se răsfrânge asupra educației din multiple aspecte. Constructivismul aduce o lumină nouă în epistemologia cunoașterii, prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către individ: cum înțelege, cum corelează înțelegerea anterioară cu noile orientări, cum introduce noua înțelegere, cum corelează diferite interpretări, cum argumentează aderarea la noi idei și apoi cum le folosește. În general, constructivismul reflectă **înțelegerea înțelegerii**, clarifică funcționalitatea cunoașterii. Paradigma constructivistă este una transdisciplinară, întrunind aspecte filosofice, epistemologice, neurobiologice, sociologice, lingvistice, comunicative etc.

Epistemologia constructivistă actuală evidențiază două axiome care stau la baza cunoștințelor: **axioma fenomenologică**, ca relație strânsă între fenomenul cunoașterii, care este obiectiv și subiectivitatea celui care cunoaște, ca relație între ireversibilitatea cunoașterii în timp, esența dialectică a cunoașterii, recursul la diferite modalități de reprezentare, interpretare; **axioma teleologică**, care exprimă intenționalitatea, finalitatea actului cognitiv la subiectul cunoscător, capacitatea de interpretare a cunoștințelor prin referințe la finalități, raționalitatea cunoașterii și a organizării, raportări la esența cauzalitate-efecte. Constructivismul este o teorie asupra corespondenței între realitate, obiectivitate (ontologie) și cunoașterea ei (subiectivitate, interpretare diversificată). Cunoașterea pornește de la o problemă a realității obiective, care este sesizată, prelucrată, interpretată, modelată conceptul, înțeleasă, valorificată practic. *A construi o construcție* înseamnă a forma un întreg legând trainic și în ordinea cerută părți componente, după planul prestabilit, prin efectuarea a numeroase operații variate și complexe [1, p.9-10].

Or, pentru a determina valoarea cunoașterii teoretice în științe, Gadamer pune în discuție trei elemente:

- „exactitatea” cunoașterii științifice;
- problema preferențialității unei științe față de alta;
- raportul dintre teorie și practică.

Toate aceste elemente pot fi înțelese în contextul **hermeneuticii**. „Problema propriu-zisă a hermeneuticii se pune în domeniul cunoștințelor despre om, al cunoștințelor omului despre sine și nu în simpla izolare a interrelației dintre teorie și fapt” [apud 3]. *Interpretarea în cercetarea științifică* rămâne mereu o problemă, pornind de la faptul că se constituie din idei principale de interpretare, idei subsidiare și diferite mijloace de expunere [1, p.17].

Esența oricărei *interpretări autentice* este de a cuprinde ideea fundamentală a cercetării și de a însuma elementele componente ale ideii fundamentale. Ideile trebuie înțelese mai întâi la fel de bine cum a făcut-o autorul și apoi mai bine decât el însuși. Sarcina interpretării este, astfel, infinită. Înainte de interpretare, cercetătorul științific trebuie să se situeze la același nivel cu autorul ideilor, atât pe latura obiectivă, cât și pe latura subiectivă. Nu există înțelegere fără *presupoziții, anticipări, conjuncturi lectorale*. Problema constă tocmai în conștientizarea acestor presupoziii,

formularea cât de cât posibilă a acestora pentru a „intra” corect în *cercul hermeneutic*. Principiul poate fi următorul: dacă interpretarea servește doar la susținerea punctului de vedere prestabilit al interpretului, aceasta devine o situație circulară și inutilă, formând astfel un cerc vicios. Așadar, ar trebui să ne dispensăm de punctul de vedere prestabilit, în măsura în care o putem face. Așa cum susține W. Dilthey, o hermeneutică metodologică, adică una care propune reguli pentru a contracara acest pericol de subiectivism implicat de cercul hermeneutic, apare esențial dacă se dorește *salvarea credibilității în cercetarea științifică* per total. Hermeneutica metodică percepe presupuzițiile cu suspiciune, depunând eforturi pentru a le elimina în virtutea obiectivității. Punctul de vedere al hermeneuticii metodice este acela de a evita cercul hermeneutic al unei interpretări care ar fi afectate de presupuziții, premise eronate, presupuneri despre întreg sau despre intenția unei lucrări sau idei. Trebuie să recunoaștem că există într-adevăr anticipări în fiecare înțelegere, apoi, că ar trebui să respingem prin „distrugere” anticipări false care se impun lucrurilor în sine pentru a le înlocui cu altele autentice, care ar fi asigurate de lucrurile în sine. Mișcarea circulară de interpretare constă în deplasarea de la părțile care alcătuiesc textul care trebuie interpretat la întreg și, invers, de la întreg la părți.

Când un cercetător științific analizează un text științific pentru a fi înțeles, gândirea lui nu este complet goală de mediul științific și cultural care l-a format. Prin urmare, se intervine chiar înainte ca o acțiune de interpretare să aibă loc și o condiționează, o imprimă în sine. Cunoașterea este afectată de contextul în care are loc, astfel încât este produsul unei suprapuneri circulare a noțiunilor. Pe de altă parte, există un schimb continuu între lucrurile cunoscute și cele de cunoscut, *părțile*, care la rândul lor modifică complexul cunoașterii, *întregul*. Orice activitate de cercetare științifică încheiată invită la un moment de reflecție, când cercetătorul se întoarce asupra „descoperirii” sale, privind înapoi întreaga sa activitate științifică desfășurată. Este un dialog între cercetător și descoperire, afirmă C. Enăchescu. Cercetarea este, așadar, o problemă de observare atentă, penetrantă și îndelungă a fenomenelor, o descriere exactă a lor, o surprindere a esențialului, o elaborare de idei și o gândire a noi metodologii [4, p.393].

În felul acesta, în viziunea pe care o propunem, abordarea cercetării științifice a cadrelor didactice poate recupera o parte din complexitatea reală a fenomenului pedagogic, care este conform cu realitatea și, în același timp, este un model epistemologic, extrapolabil evoluției formelor educaționale în ocurență:

- Cadrele didactice se implică în cercetarea științifică în vederea *completării activității didactice* cu ajutorul unor fapte, legi, teorii;
- Activitatea de cercetare a cadrelor didactice are valențe în asigurarea *fundamentelor educaționale* în vederea formării personalității celor educați;
- Implicarea cadrelor didactice în cercetarea științifică trebuie să respecte *legea aristotelică a răgazului*, ca o cuprindere în muncă a scopului pentru care se depune;
- Un rol deosebit îl are în cercetarea științifică paradigma constructivistă și hermeneutica, ca salvare a credibilității în cercetare.

## BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. et.al. *Interogații pedagogice*. Chișinău: IȘE, 2017. 208 p. ISBN 978-9975-48-106-9
2. COSMA M., NICULESCU B.-O. *Obiective și principii ale cercetării științifice*. Disponibil: [https://www.academia.edu/43861453/OBIECTIVE %C5%9EI PRINCIPII ALE CERCET%C4%82TII %C5%9ETIIN%C5%A2IFICE UNIVERSITARE](https://www.academia.edu/43861453/OBIECTIVE_%C5%9EI_PRINCIPII_ALE_CERCET%C4%82TII_%C5%9ETIIN%C5%A2IFICE_UNIVERSITARE)
3. DEDU I.V. *Gândirea hermeneutică și raționalitatea slabă*. Disponibil: [http://www.institutuldefilosofie.ro/e107\\_files/downloads/Studii%20de%20teoria%20categoriilor/vol.%209/\\_Ionel%20Valentin%20DEDU,%20Gandirea%20hermeneutica%20si%20raționalitatea%20slaba.pdf](http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20teoria%20categoriilor/vol.%209/_Ionel%20Valentin%20DEDU,%20Gandirea%20hermeneutica%20si%20raționalitatea%20slaba.pdf)
4. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Ed.a 2-a rev. și adăugită. Iași: Polirom, 2007. 475 p. ISBN 978-973-46-0410-4
5. *Importanța cercetării științifice în învățământul preuniversitar*. Disponibil pe Internet: <https://www.qualform.snsr.ro/articole/importanta-cercetarii-stiintifice-in-Invatamantul-preuniversitar>

## VALOAREA ȘI FORȚA EMOȚIILOR NEGATIVE THE VALUE AND STRENGTH OF NEGATIVE EMOTIONS

*ZAGAIEVSKI Corina, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat. „Ion Creangă”*

*ZAGAIEVSKI Corina, PhD associate professor,  
State Pedagogical University "Ion Creanga" from Chisinau*

<https://orcid.org/0000-0002-3441-7248>

**CZU: 159.942**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p22-26**

**Rezumat.** Articolul abordează o problemă care a intrigat gândirea umană mereu, problema gestionării emoțiilor. Emoțiile, numite negative, reprezintă, în fapt, niște semnale ale schimbării. Dacă omul știe cum să își gestioneze emoțiile – abilitatea de a conecta emoțiile cu gândirea/rațiunea – atunci deciziile luate sunt eficiente și, respectiv, sporește capacitatea de adaptare la diverse situații turbulente. Emoțiile (pozitive, negative) sunt un fel de capital uman care poate fi investit, profitabil, în relațiile interpersonale. Centrii emoțiilor sunt parte integrantă a sistemului gândirii și raționării, deci: *a gândi, a raționa și a avea emoții* reprezintă componentele inteligenței.

**Cuvinte-cheie:** emoții negative, abilități emoționale, abordarea inteligentă a emoțiilor, capital uman

**Abstract.** The article addresses a problem that has always intrigued human thought, the problem of managing emotions. Emotions, called negative, are actually signals of change. If man knows how to manage his emotions – the ability to connect emotions with thinking/reason – then the decisions made are effective and, respectively, increases the ability to adapt to various turbulent situations. Emotions (positive, negative) are a kind of human capital that can be invested profitably in interpersonal relationships. Emotion centers are an integral part of the thinking and reasoning system, so: thinking, reasoning and having emotions are the components of intelligence

**Keywords:** negative emotions, emotional skills, the intelligent approach to emotions, human capital,

Îmbinarea de cuvinte *inteligenta emoțională*, din punct de vedere lingvistic și literar, este un oximoron (figură de stil alcătuită din asocierea a doi termeni incongruenți, aparent incompatibili, dar care produc un sens subtil, expresiv). La prima vedere, sentimentele și

inteligența se află la poluri opuse. Natura imprevizibilă a sentimentelor pare a fi irelevantă, amenințătoare chiar, în raport cu modul în care gândim, luăm decizii, acționăm.

Cercetările practice realizate într-un studiu la Universitatea din Iowa, SUA, de Antonio Damasio, în anul 1994, arată că sentimentul (fericirea, tristețea, frica, disprețul, melancolia etc.) este percepția și trăirea unei modificări ce constituie un răspuns emoțional. Emoția este o combinație între un proces de evaluare mentală și răspunsurile dispoziționale la acest proces, îndreptate mai ales către corp și având ca rezultat o stare emoțională a corpului, dar îndreptate și către creier. Din această caracterizare rezultă cu claritate că emoțiile și sentimentele ne spun ceva, în primul rând, despre corpul nostru. Emoțiile și sentimentele sunt o punte între procesele raționale și cele emoționale. [2, p. 154].

În această ordine de idei, capacitatea de analiză ajută la înțelegerea importanței emoțiilor. Emoțiile trebuie privite ca un sistem organizat de adaptare [1]. Emoția este nu doar importantă, dar și absolut necesară în procesul de luare a deciziilor, în alegerea modalității optime de acțiune pentru rezolvarea diverselor probleme, în adaptarea la schimbare și, nu în ultimul rând, la obținerea succesului în diversele domenii de activitate umană.

John Mayer și Peter Salovey [5], la sfârșitul anilor '80 ai secolului trecut, au lansat teoria abordării inteligente a emoțiilor – *inteligența emoțională* – care include, în opinia autorilor, patru abilități emoționale diferite:

*Identificarea emoțiilor* – „citirea” celor din jur. Emoțiile conțin date, informații. Emoțiile reprezintă semnale legate de evenimente importante care au loc atât în lumea interioară a omului, cât și în viața socială/mediul înconjurător. Emoțiile celorlalți trebuie identificate clar și transmise celorlalți printr-o exprimare corectă, pentru a realiza o comunicare interpersonală eficientă.

*Utilizarea emoțiilor* – adoptarea unei stări de spirit. În marea majoritate a cazurilor, emoțiile influențează modul de a gândi și însuși gândurile. Emoțiile direcționează atenția omului spre evenimente importante, îl pregătesc pentru o anumită acțiune și îl ghidează în procesul gândirii, în momentul rezolvării problemelor.

*Înțelegerea emoțiilor* – anticiparea viitorului emoțional. Emoțiile au anumite cauze, se modifică conform unor reguli și pot fi înțelese. Cunoașterea emoțiilor se reflectă în vocabularul emoțional al omului și în abilitatea acestuia de a realiza analize emoționale. (Ce s-ar fi întâmplat dacă...?)

*Gestionarea emoțiilor* – implicarea emoțională. Emoțiile conțin informații și influențează modul de a gândi, motiv pentru care trebuie de încorporat inteligent emoțiile în modul de a raționa, în rezolvarea problemelor, în modul de a gândi/judeca și în comportament. Omul trebuie să fie deschis la emoțiile atât pozitive, cât și cele negative. Strategii care să conțină înțelepciunea emoțiilor.

David R. Caruso și Peter Salovey, în lucrarea „Inteligența emoțională - Cum să dezvolt și să folosești principiile esențiale ale conducerii cu ajutorul inteligenței emoționale”, analizând cauzele emoțiilor de bază, lansează ideea că „emoțiile ne avertizează cu privire la posibilele pericole sau evenimente pozitive”, deci emoțiile proprii și ale celorlalți, pot fi înțelese. [1, pp. 179-187]. De cele mai multe ori, susțin autorii, suntem lăsați să învățăm singuri din experiențele emoționale

negative sau pozitive. În final, indiferent de pregătirea emoțională, toți oamenii învață să recunoască semnificația emoțiilor și a semnalelor transmise de acestea. Acest fapt susține ideea că inteligența emoțională, spre deosebire de cea academică, se dezvoltă pe parcursul întregii vieți a omului. Cunoștințele despre emoții sunt extrem de necesare, deoarece contribuie la îmbunătățirea capacității de înțelegere a emoțiilor. În fiecare zi a existenței omul gândește, ia decizii și emite judecăți și fiecare dintre acestea are o componentă emoțională. Așa este construit creierul uman.

Dacă omul încearcă să ignore emoția, și este rece și, rațional, riscă să ia cele mai proaste decizii. Varianta ideală este utilizarea emoțiilor în mod inteligent. Experiențele emoționale formează și dezvoltă personalitatea umană, transformându-se, în timp, într-un capital emoțional personal. Abilitatea de a înțelege cauzele și efectele emoțiilor negative permite anticiparea viitorului emoțional.

Analiza inteligentă a emoțiilor negative permite să înțelegem cum este posibil a le utiliza în mod inteligent. Spre exemplu *furia*, nu este, obligatoriu, o emoție indezirabilă, aceasta rezultă dintr-un sentiment de nedreptate. Furia, de multe ori, conduce la acte de violență și distrugere, deoarece, în unele cazuri, percepția despre ceea ce este un act de injustiție poate fi deformată. Dar, un mod inteligent de utilizare a furiei oferă forța de confruntare cu răul, înlăturarea situației de frustrare sau nedreptățire. Efectul furiei influențează negativ sănătatea fizică a omului. Dacă furia răpește câteva ore din viață, iar sacrificiul este făcut pentru binele altora, atunci, consideră specialiștii [1, 7], omul va fi bucuros să facă „acest schimb” – are loc utilizarea inteligentă a emoțiilor, după identificarea acestora. *Rușinea și vinovăția* au aceleași cauze. De cele mai multe ori, pot fi provocate de un eșec de a realiza ceva important sau de a respecta un standard moral, în rezultat apare un disconfort [7, pp.127-129]. Este ceva normal. Starea de rușine și vinovăție amintește despre greșeală, despre faptul că trebuie să urmeze niște scuze față de persoana care a fost dezamăgită. O dată simțit disconfortul moral, nu mai apare dorința de a mai repeta greșeala, fapt care semnifică ideea anticipării viitorului emoțional prin acumularea experienței emoționale – completarea capitalului emoțional uman utilizat inteligent.

O altă emoție indezirabilă, considerată complexă [1, 2, 3, 4], este *jena*. Omul educat cunoaște starea de jenă, atunci când realizează că a încălcat o normă sau a făcut un act interzis - prin urmare conștientizează că a comis o gafă socială. În cazul sentimentului de jenă omul, prin poziția corpului, capului, expresia feței arată că îi pare rău pentru ceea ce a făcut. Totuși, abilitatea de a recunoașterea sentimentul de jenă propriu și al celorlalți are un rol esențial, susținând posibilitatea de a preveni certurile și dezacordurile interpersonale.

**Tabel 1. Valoarea emoțiilor negative**

<b>Furia</b>	<b>Jena</b>	<b>Rușinea Vinovăția</b>
<p><i>Rezultă dintr-un sentiment de nedreptate.</i></p> <p>✓ Fără furie am tolera actele de injustiție, inegalitatea și prejudecățile.</p> <p><i>Conferă forța de:</i></p> <p>➤ a ne confrunța cu răul</p>	<p><i>Un sentiment de reținere față de ceva; a se incomoda; a se sfii (DEX)</i></p> <p>➤ Are rolul de a preveni certurile și dezacordurile</p> <p>➤ Cea mai vizibilă formă de scuză</p>	<p><i>Indică faptul că nu am fost la înălțimea valorilor și idealurilor pe care ni le-am propus.</i></p> <p><i>Amintesc faptul că:</i></p> <p>➤ am greșit</p> <p>➤ datorăm scuze</p>



<p>➤ de a îndrepta o situație în care am fost frustrați, nedreptăți</p> <p>✓ Instrument al „justiției” prin care putem schimba lumea.</p>	<p>➤ Jena arată celor din jur că ne pare rău pentru ceea ce am făcut</p> <p>✓ <i>Activizează capacitatea de a conștientiza și a analiza situațiile neplăcute.</i></p>	<p>➤ motivează să nu mai repetăm greșeala comisă</p>
---	---	--

Abordarea inteligentă a emoțiilor negative reprezintă un nivel superior de înțelegere a cauzelor emoțiilor care are la bază cunoașterea normelor și valorilor general-umane. Utilizarea capacității de analiză a emoțiilor contribuie la înțelegerea propriilor trăiri afective și ale celorlalți.

Emoțiile sunt guvernate de reguli care respectă anumite tipare și același traiect în evoluție. Abilitatea omului de a anticipa ce se va întâmpla din punct de vedere emoțional cu el însuși, dar și cu ceilalți este una dintre cele mai importante componente a inteligenței emoționale, în accepțiunea lui David Caruzo și Peter Salovey [1]. Copiii trebuie să învețe a fi inteligenți emoțional încă din familie, școala ar trebui să perfecționeze abilitățile emoționale, astfel ajungându-se la formarea unui capital emoțional uman solid, care permite valorificarea emoțiilor negative. Or, o experiență emoțională negativă se poate transforma într-un moment de introspecție emoțională. Exercițiu de introspecție:

1. Descrieți evenimentul care a provocat starea de spirit negativă
2. Determinați ce s-a întâmplat înainte de eveniment. Cum v-ați simțit?
3. Descrieți ce ați simțit în timpul derulării evenimentului.
4. Scrieți ce sperai să se întâmple.
5. Determinați ce sentiment aveți când s-a consumat situația care a provocat emoții negative.
6. Încercați să vă amintiți „dacă” și „cum” s-au transformat emoțiile negative și dacă au ajuns într-un punct neutru sau chiar ușor pozitiv.

#### **Concluzii:**

- ✓ Cu ajutorul emoțiilor atât pozitive, cât și negative, cunoaștem lumea din jur, oamenii, inițiem, menținem și întrerupem relații interpersonale. Este necesar să folosim capacitatea de analiză pentru a-i înțelege pe cei din jur, dar și pe noi înșine.
- ✓ Emoțiile, în sine, reprezintă doar niște stări afective. Conotația pozitivă sau negativă emoțiilor este atribuită de om, prin evaluarea subiectivă a stărilor pe care le trăiește.
- ✓ Emoțiile negative conțin date și informații importante despre lumea interioară a omului. Gestionate inteligent, acestea contribuie la construirea și menținerea unei comunicări interpersonale eficiente, la confortul intrapersonal.
- ✓ Emoțiile influențează modul de a gândi și însăși gândurile. Este important, în acest sens, să analizăm și să înțelegem cauza apariției emoțiilor.

- ✓ Omul trebuie să fie deschis la emoțiile atât pozitive, cât și cele negative. Prin dezvoltarea abilităților de înțelegere a emoțiilor negative, este posibilă anticiparea viitorului emoțional care asigură confortul psihologic.
- ✓ Emoțiile conțin o înțelepciune subtilă, dacă le gestionăm inteligent vom fi fericiți.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Caruso David R., Salovey Peter. Inteligența emoțională - Cum să dezvolți și să folosești principiile esențiale ale conducerii cu ajutorul inteligenței emoționale. București: Bussines Tech Internațional, 2012
2. *Damasio Antonio. Eroarea lui Descartes. Emoțiile, rațiunea și creierul uman. București: Humanitas, 2005*
3. Ekman Paul. Emoții date pe față: cum să citim sentimentele de pe chipul uman. București: TREI, 2011
4. Goleman, D. Inteligența emoțională. Ediția a III-a. București: Curtea Veche, 2008
5. Mayer J., Salovey P. What is Emotional Intelligence. In Salovey P., Sluyter D. (ed.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, Basic Books, New York, 1997. [https://scholars.unh.edu/psych\\_facpub/422/](https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/)
6. Revista Management. Intelligence emotionnelle. Dopez votre leadership avec les neurosciences, Nr. 273, april 2019. Paris: Prisma media.
7. Stoica-Constantin Ana. Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Ediția a II. Iași: Polirom, 2018

## ATELIERUL 1

### Tendințe actuale privind formarea cadrelor didactice prin studii de licență și master

#### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

#### COMPETENCE FORMATION MODEL FOR STUDENTS SPECIALIZING IN PEDAGOGY OF PRIMARY EDUCATION

*Анжела Курачицки, доктор, конф.  
КГПУ им. И.Крянгэ*

*Angela Curacițchi, PhD, Assistant Professor,  
Ion Creangă State Pedagogical University*

*ORCID: 0000-0003-1895-4470*

**CZU: 378.016:373.3**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p27-33**

**Rezumat:** Pentru a desfășura pregătirea intenționată a studenților pentru activități profesionale, este necesar să fie determinat un set de competențe care sunt corelate cu îndatoririle funcționale ale unui profesor de școală primară într-o școală modernă. În acest scop, este importantă elaborarea unui model de formare a competențelor studenților □ viitorilor profesori și fundamentarea componentelor acestuia. Implementarea modelului este determinată de conținutul disciplinelor academice ale universității, luate în considerare atât pentru pregătirea profesională generală, cât și pentru metodele private care dau recomandări semnificative în domeniul predării unui număr de discipline la școală. Setul de competențe format la disciplinele academice ale universității ar trebui să „acopere” competențele specifice descrise în Standardul de calificare a specialiștilor din învățământul primar, aprobat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Modelul prezentat de formare a competențelor ar trebui să formeze la studenți o viziune holistică asupra activității profesionale a unui profesor de școală primară; să stabilească locul disciplinelor academice și situațiilor de rezolvat în dezvoltarea profesională a viitorului profesor; să dezvolte o dorință și o nevoie constantă de a îmbunătăți abilitățile pedagogice și autoeducația.

**Cuvinte-cheie:** model de formare a competențelor studenților, standard de calificare, competențe specifice și educaționale, rezultate finale ale învățării.

**Abstract:** In order to carry out purposeful preparation of students for professional activities, it is necessary to determine a set of competencies that are correlated with the functional duties of a primary school teacher in a modern school. For this purpose, it is important to develop a model for the formation of competencies of students – future teachers and substantiate its components. The implementation of the model is determined through the content of the academic disciplines of the university, considered both for general professional training and for private methods that give significant recommendations in the field of teaching a number of subjects at school. The set of competencies formed in the academic disciplines of the university should “cover” the specific competencies described in the Qualification Standard for Primary Education, approved by the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova. The presented model of the formation of competencies should develop in students a holistic view of the professional activity of a primary school teacher; determine the place of academic disciplines and situations to be resolved in the professional development of the future teacher; to develop a desire and a steady need to improve pedagogical skills and self-education.

**Keywords:** competence formation model of students, standard of qualification, specific and educational competencies, final learning outcomes.

Современный учитель начальной школы выполняет большой функционал обязанностей, который связан с постоянным повышением уровня профессионализма и педагогического мастерства, организацией творческого поиска новых технологий обучения для обеспечения качественного образовательного процесса.

Чтобы осуществить целенаправленную деятельность по подготовке такого специалиста с указанным набором качеств, необходимо определить структурные элементы модели формирования компетенций студентов - будущих педагогов и обосновать ее компоненты.

Ведущим документом, нацеливающим на формирование компетенций студентов (в т.ч. по специальности «Педагогика Начального Образования»), являются стандарты квалификации, которые определяют набор специфических компетенций студента, необходимый для формирования в данной специальности. Каждая из специфических компетенций стандартов связана с компетенциями, формируемыми в рамках предметных дисциплин вуза, обозначенных куррикулумом дисциплины, и напрямую влияет на финальные результаты формируемой модели выпускника вуза.

На содержание процесса обучения, организуемое в рамках учебной дисциплины, влияют системные факторы (куррикулум дисциплины, составляемый и корректируемый ежегодно, в зависимости от Учебного плана по специальности), интерперсональные факторы (уровень взаимодействия студента и педагога), интраперсональные факторы (личностные особенности обучающихся). Как факторы обеспечивают влияние на содержание обучения по дисциплине, так и само содержание способно оказать влияние на каждый из указанных факторов:

- интересно выстроенное содержание предмета способно мотивировать студента, повлиять на личность, его поведенческие характеристики;

- компетентность и профессионализм преподавателя вуза в подаче учебного материала, представление его содержания через различные средства и методы обучения – залог высокого уровня взаимодействия студента и педагога;

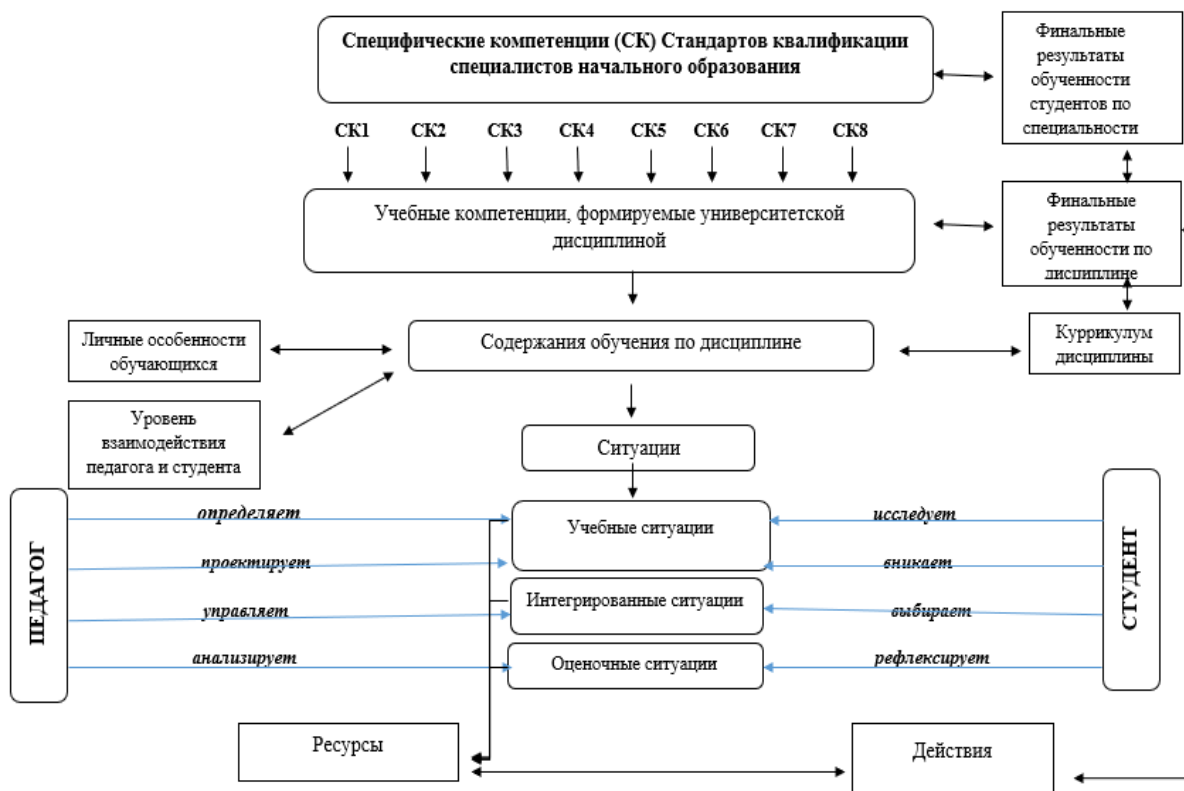
- построение куррикулума дисциплины в соответствии с требованиями вуза, кафедры способно придать иной статус получаемому образованию и организуемому обучению именно в этом вузе по данной специальности.

Содержание обучения по дисциплине осуществляется через организуемые ситуации, которые способны сформировать у студента обозначенные компетенции. Процесс начинается с участия студентов в учебных ситуациях, которые способствуют усвоению предметной дисциплины через формирование системы знаний и простых умений. Интегрированные ситуации, которые имеют место на следующем этапе формирования студентов, нацелены на доскональный разбор и анализ ситуаций средствами различных дисциплин, которые были изучены студентом в вузе. Оценочные ситуации позволяют студенту проявить уже собственную модель поведения. Т.е. можно утверждать, что

учебные ситуации создают новые ресурсы; затем в интегрированных ситуациях используются имеющиеся ресурсы; а потом в оценочных ситуациях мобилизуются собственные ресурсы. Представление каждой ситуации в процессе обучения ориентирует на действия педагогов и студентов. Педагог определяет, проектирует, управляет, анализирует ситуации; студент настраивается, вникает, исследует, выбирает, рефлексивирует в предложенных ситуациях.

Используемые ресурсы, как новые/интегрированные/адаптированные знания, влияют на характер выполняемых действий субъектами образовательного процесса. Системное их использование приведет к финальным результатам дисциплины. А они соотносятся с компетенциями, формируемыми университетской дисциплиной.

Применение выстроенной компетентностной модели осуществляется посредством инструментария компетентностного подхода [2], через содержание учебных дисциплин вуза, рассматриваемых как для общей профессиональной подготовки, так и по частным методикам, дающим значимые рекомендации в области преподавания ряда предметов в школе. Совокупность сформированных компетенций по учебным дисциплинам вуза должна «покрыть» специфические компетенции, описанные в Стандарте квалификации специалистов Начального Образования, утвержденных Министерством образования и исследований РМ.



**Фигура 1. Модель формирования компетенций у студентов по специальности «Педагогика Начального образования»**

Представленная модель формирования компетенций реализует следующие цели:

1. сформировать у студентов целостное представление о профессиональной деятельности учителя начальных классов;
2. определить место учебных дисциплин, изучаемых в вузе в профессиональном становлении будущего педагога;
3. заложить психолого-педагогические и методические знания и умения студентов по преподаваемой дисциплине с помощью организованного обучения через ситуации (учебные, интегрированные, оценочные);
4. установить соответствие между формируемыми компетенциями и финальными результатами изучаемых дисциплин по специальности (в частности, «Педагогика Начального Образования»);
5. развить желание и устойчивую потребность к совершенствованию педагогического мастерства и самообразованию.

Важно процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности начать не с обучения педагогическим умениям, а с изменения представлений о цели и назначении педагогической деятельности. Эту информацию студенты могут получить на занятиях при изучении любой учебной дисциплины.

Преподаватель вуза должен:

- убедить в значимости деятельности учителя начальных классов на уровне учебного заведения;
- дать возможность студенту осознать условия успешного профессионального становления именно в этой профессии;
- продемонстрировать пути реализации потребностей для создания личного бренда: в процессе аттестации, через участие в профессиональных конкурсах, проведение открытых мероприятий, публикацию статей;
- нацелить на педагогическую деятельность, желание осуществлять ее творчески на основе изученных технологий в процессе повышения квалификации в свете образовательных реформ страны;
- способствовать развитию активности будущих педагогов в мероприятиях, значимых с точки зрения профессиональной деятельности (повышение квалификации путем присвоения дидактических степеней) и усвоению требований к учителю более высокой категории;
- сформировать внутреннюю готовность к позитивному восприятию ребенка в школе (как одному из главных условий в профессии педагога) и оказанию помощи в решении его личностных и учебных проблем [3];
- нацелить на стремление к самообразованию и самовоспитанию (самостоятельному выбору семинаров, мероприятий для личностного и профессионального роста).

Готовность к профессиональной деятельности в качестве учителя начальных классов формируется на теоретических и практических занятиях по педагогике, психологии, при

изучении методик, специальных курсов. Важным на этом этапе является освоение студентом не только содержания учебных дисциплин, но и осознание методов, форм работы, средств обучения, которые могут быть переняты студентами в собственную практическую деятельность. Набор наиболее эффективных инструментов обучения способен заложить стиль педагогической деятельности будущего педагога. Главное, компетентное умение преподавателя продемонстрировать технику работы, которая может быть перенята в будущую педагогическую деятельность студента.

Важную роль приобретает умение студента самостоятельно учиться и приобретать новые знания. Средством решения этой проблемы являются созданные преподавателями учебно-методические комплексы дисциплин, представленные как в книжном варианте, так и в электронном (на сайте университета), другие электронные образовательные ресурсы, где должна быть представлена и подробно описана система самостоятельной работы студента по дисциплине, включающая задания и ситуации для самоконтроля, текущего и итогового контроля.

Управление таким процессом требует разработки учебного плана и специальных программ, а также внедрения индивидуальных программ личностно-профессионального развития одаренных студентов, что является перспективой работы кафедры *Педагогика начального образования* в плане модернизации учебного процесса.

Немаловажное значение в подготовке учителя начальных классов приобретает практическое применение профессионально-педагогических знаний и предполагает формирование у студентов общих и профессиональных компетенций. Это не просто система знаний и умений, которые имеют накопительный эффект, а компетенции, позволяющие после окончания вуза легко адаптироваться и социализироваться в учебном заведении.

Большую роль в данном направлении играют проводимые педагогическая практика и лабораторные занятия, организованные по всем методическим дисциплинам. Перед студентами встает задача соединить теоретическую подготовку с практической деятельностью в школе.

Осуществить подобную деятельность возможно при соблюдении следующих условий:

1. Необходимо добиваться осознания будущими учителями начальных классов практической значимости заложенных ресурсов, совершенствовать умения актуализировать эти знания. При успешном настрое студент после практических занятий и практики способен целенаправленно осваивать новые ресурсы, которые пригодятся в практической деятельности.
2. Обеспечить овладение системой профессиональных практических умений и навыков у студентов через целенаправленную деятельность (организованную через анализ ситуаций: учебных, интегрированных, оценочных).

Следует отметить, что необходимым звеном является консультирование студентов (параллельное с проведением практики/практических занятий) и проведение инструктажа с целью снять напряжение и барьер перед будущей профессиональной деятельностью.

Организация педагогической практики в вузе кроет немало проблем: в нагрузке преподавателей недостаточное количество часов отведено на посещение уроков студентов, проходящих практику; нежелание педагогов школы принимать на практику студентов в силу дополнительной нагрузки и низкой оплаты; низкая осведомленность учителей о конкретных целях практики (что может разрешить подробно разработанная кафедрой *Педагогика Начального Образования* карточка-инструктаж), несовершенство подготовленности менторов к работе со студентами (модель преемственности способны осуществить педагоги-менторы, закончившие вуз относительно недавно, или, прошедшие курсы повышения квалификации, владеющие всеми инновациями, актуализированными нормативными документами РМ в области образования).

Преодоление вышеперечисленных проблем кроется в сотрудничестве высшей педагогической и начальной общеобразовательной школы. Очевидно, что задача формирования профессиональных компетенций будущего учителя не может решаться только в стенах педагогического вуза и силами только вузовских преподавателей. Школа как основной заказчик нового учителя должна неизбежно быть вовлечена в процесс профессиональной подготовки студента. Следует по-новому рассмотреть вопрос о статусе базовых для вуза школ, которые должны стать лабораторией научно-педагогического поиска, чтобы учебный процесс мог логично перетекать из аудитории в школьный класс. При невозможности осуществить этот процесс в полной мере, также способно помочь обучение через разыгрываемые ситуации, которые имеют место в школьной практике.

Работа по формированию готовности студентов к педагогической деятельности, по мнению Киселевой Е.В.[4], осуществляется через все формы организации и виды учебных занятий в процессе изучения предметных дисциплин. На каждом занятии преподавателем производится самооценка студентами собственного уровня усвоения учебного материала. Обсуждение итогов сопоставления самооценки у студентов и оценки преподавателя на практических занятиях способствует формированию адекватной самооценки у студентов и совершенствованию их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Это предполагает формирование у студентов умений анализировать учебно-воспитательный процесс с учетом требований куррикулума; способностей рефлексировать допущенные ошибки и корректировать собственную деятельность.

Технологически предложенная модель условно реализуется через три этапа: профессионально-ориентированный, теоретический и профессионально-творческий: на *первом этапе* (проактивная фаза) студент получает настрой на профессиональную деятельность; *второй этап* (интерактивная фаза) охватывает изучение предметных дисциплин – освоение теоретических знаний и практических умений; а в содержании *третьего этапа* (постактивная фаза), который носит практический характер, студент применяет полученные знания на практике и при выполнении исследовательских работ на



лабораторных занятиях. Каждый из этапов соотносится с обучением через ситуации, в которых мы видим основу формирования профессиональных компетенций студентов.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Standart de calificare №6. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamantul-superior> (дата обращения 18.11.2022)
2. ИВАНОВ, Д.А., Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с. ISBN 978-5-9667-0393-6
3. ИВАЩЕНКО, Е.В., СТРУЧАЕВА, Т.М. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов к оценке учебных достижений школьников. [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/ivashenko\\_e\\_v\\_97\\_102\\_1\\_103\\_2011.pdf](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/ivashenko_e_v_97_102_1_103_2011.pdf) (дата обращения: 19.11.2022)
4. КИСЕЛЕВА, Е.В. Сущность компетентностного подхода в высшем образовании. <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kompetentnostnogo-podhoda-v-vysshem-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 25.11.2022)

#### ETICA PEDAGOGICĂ – O REALITATE FORMATIVĂ PE DIMENSIUNEA EDUCAȚIEI PROSPECTIVE

#### PEDAGOGICAL ETHICS – A FORMATIVE REALITY ON THE DIMENSION OF PROSPECTIVE EDUCATION

*ȚĂRNĂ ECATERINA, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat. „Ion Creangă”*

*ȚĂRNĂ ECATERINA, PhD associate professor,  
State Pedagogical University "Ion Creanga" from Chisinau*

*ORCID: 0000-0001-5408-9504*

**CZU: 174:378**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p33-42**

**Rezumat:** În acest articol, evidențiem aspirația noastră pentru dimensiunea educațională prospectivă în formarea inițială, considerând-o atât o prioritate în dezvoltarea personală a studenților pedagogi, cât și o necesitate profesională la care se va lucra sistematic, începând cu debutul la facultate. Ideile abordate în articolul respectiv sunt rar analizate atât în cercetările din R. Moldova, cât și în cadrul dezbaterilor despre caracterul prospectiv al educației universitare sau despre implementarea programelor de studii interdisciplinare și transdisciplinare. Una dintre soluțiile pe care le propunem ține de o revizuire completă a unităților de conținut la Etica pedagogică, fiind un curs obligatoriu și necesar studenților pentru dezvoltarea personală și profesională.

**Cuvinte-cheie:** etica pedagogică, educație prospectivă, studenți pedagogi, valori pedagogice, pozitivismul, atitudine nonconflictuală, corectitudinea morală.

**Abstract:** In this article, we highlight our aspiration for the prospective educational dimension in initial training, considering it both a priority in the personal development of student teachers and a professional necessity to be worked on systematically, starting from first university years. The ideas addressed in the respective article are rarely analyzed both in the research and in debates from the Republic of Moldova regarding the prospective nature of university education or the implementation of interdisciplinary and transdisciplinary study programs. One of the solutions we propose is a complete revision of the content units in Pedagogical Ethics, being a mandatory course and necessary for students for personal and professional development

**Keywords:** pedagogical ethics, prospective education, pedagogical students, pedagogical values, positivism, non-conflictual attitude, moral correctness

În prezent, există numeroase probleme în ceea ce privește studiul eticii pedagogice, fiind determinate, îndeosebi, nu numai de criza morală contemporană, dar și de lipsa cercetărilor și publicațiilor în domeniul respectiv. Referindu-ne la articolul lui V. Capcea [6 p. 101], vom consemna, dar fără a nega importanța informațională a lucrărilor existente, că în R. Moldova există manuale consacrate eticii pedagogice, însă unele dintre ele au pierdut din actualitate, iar altele abordează acest domeniu destul de schematic [*Ibidem*, p.105]. În viziunea noastră, studiul *eticii pedagogice* trebuie să ofere studenților oportunități de *cunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* la început *pe dimensiunea teoretică* pentru *înțelegerea sensurilor profunde ale valorilor*, a respectării normelor și principiilor etice, precum și formarea convingerilor morale și a deprinderilor deontologice necesare profesioniștilor în domeniul educațional. Astfel, *cunoașterea semnificației valorilor pedagogice este primul pas* care le permite studenților să stabilească asupra a ceea ce este corect sau incorect atât pentru el ca educator, cât și pentru viitorul său elev (nu ca personalitate, ci în contextul realității comportamentale, nu în general, ci într-o concretă situație), apoi să acționeze, în consecință, după cum recunoaște această valoare ca atitudine nonconflictuală, adică cu prudență și modestie.

Sugerând necesitatea de a înțelege „știința postmodernă ca pe o știință a viitorului etic”, G. Lipovetsky declară că aceasta este „o știință care mai mult hominizează decât materializează” [10, p. 291], ceea ce inspiră o nouă viziune asupra procesului de formare inițială a cadrelor didactice în raport cu exigențele societății. Această idee o găsim exprimată și la Z. Bauman în lucrarea „Etica postmodernă” [5], etalând posibilitatea unei înțelegeri radical noi a fenomenelor relaționale în educație. De exemplu, deseori cadrele didactice debutante sunt acuzate că nu au suficientă răbdare cu elevii, dar „prin faptul că suntem răbdători nu înseamnă că trebuie să fim neapărat și de acord cu cealaltă persoană doar pentru a evita conflictul”, notează G. Albu [1, p. 190], deoarece „conflictul nu constă în lipsa de răbdare, ci mai degrabă în ceea ce se întâmplă în procesul relaționării într-o societate ca a noastră hiperconcrețională și hiperindividuală, care descurajează, frânează, subminează încrederea și cooperarea”, menționează G. Albu [2, p. 93].

În opinia noastră, *Etica pedagogică* nu se bucură de o atractivitate deosebită în rândul studenților din diverse cauze: 1) numărul mic de ore (60 de ore); 2) cursul este predat după ce

studentii au realizat practica pedagogică, în ultimul an de studii; 3) nu se păstrează un echilibru între spațiul explicațiilor teoretice și cele practice cu referințe la problemele etice actuale (funcționalitatea eticii); 4) studenții nu cunosc semnificația valorilor pedagogice, semnificația dilemelor morale, profesionale etc.; 5) unitățile de conținut nu sunt raportate la cerințele și standardele prevăzute în *Codul de etică al cadrului didactic*; 6) unitățile de conținut nu prezintă realitatea socioculturală; 7) conținuturile sunt axate mai mult pe prezentarea informației și nu pe formarea unui consens al limbajului și al valorilor pentru dezvoltarea schemelor cognitive.

*Etica pedagogică* oferă direcții în înțelegerea sensurilor profunde ale implicațiilor morale în actul educativ, a interiorizării valorilor, normelor și principiilor etice, precum și formarea convingerilor morale și a deprinderilor deontologice necesare profesioniștilor în domeniu. Fiind de acord cu P. Singer [13, p. 17], credem că *studenții pedagogi nu pot evita cunoașterea semnificației contextuale a valorilor pedagogice*, întrucât ceea ce fac – și ceea ce nu fac – poate fi oricând subiectul unei evaluări de natură etică. Astfel, pentru viitoarele cadre didactice, *necesitatea formării unei culturi etice* se impune pregnant într-un timp al schimbărilor permanente, iar cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice este un obiectiv prioritar al acestei discipline.

În special, vom considera *Etica pedagogică* atât un ghid pentru activitatea profesională a cadrului didactic, cât și un ansamblu de norme ce reglementează conduita lui în anumite activități educaționale, iar principalele concepte de operare sunt *valorile pedagogice, pozitivismul, atitudinea nonconflictuală, corectitudinea morală* etc.

În viziunea lui J. Haidt [9], „valorile leagă indivizii între ei”, iată de ce acestea trebuie să fie practicate și exersate prin anumite „matrice morale” considerate construcții etice direcționate:

1. *Etica autonomiei* – ansamblu de unități etice bazate pe ideea deciziilor autonome;
2. *Etica comunității* – ansamblu de unități etice bazate pe ideea apartenenței la grup;
3. *Etica divinității* – ansamblu de unități etice bazate pe condamnarea nonvalorilor.

În același timp, G. Chiosso propune „edificarea unei relații cât mai strânse între educație și universul valorilor” [7, p. 110], iar G. Albu și V.M. Cojocaru [3, p. 134] propun introducerea unei evaluări a valorilor ca unul dintre criteriile de admitere la facultate. Raportând aceste idei la cursul de *Etică pedagogică*, ne dăm seama că avem obligația de a le oferi studenților oportunități curriculare semnificative de cunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, conturând *posibile anticipări* legate de reacțiile și consecințele acțiunii care iau forma unor *hărți conceptuale dinamice ale perspectivelor de integrare profesională*. Alegând calea corectă, studenții înțeleg *cunoașterea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale* ca pe un proces inepuizabil de a depăși ignoranța. Acceptarea unui astfel de raționament generează un consens cu privire la reorganizarea curriculumului universitar care trebuie dublat de o reorganizare valorică pe două paliere: *înlocuirea competiției cu colaborarea și o altfel de raportare la autoritatea profesională*. În special, acest proces determină schimbări cu privire la calitatea formării inițiale, întrucât

*cunoașterea/recunoașterea/promovarea valorilor pedagogice* se apropie de ceea ce F. Bacon numește „semințe de înțelepciune semănate în mintea celor care învață [4, p. 14].

*Etica pedagogică* reprezintă o artă pe motiv că ea poate contribui, în mod substanțial, la formarea morală și civică atât a elevului, cât și a cadrului didactic, după cum afirmă V. Capcelea [6, p. 101]. *Etica pedagogică* îl învață pe viitorul pedagog să înțeleagă și să respecte personalitatea elevului fără a manifesta față de acesta autoritarism sau coerciție, dar totodată menținându-și demnitatea personală și profesională.

*Etica pedagogică* pentru care pledăm noi pune în discuție valorile pedagogice și atitudinile care ne călăuzesc și ne dirijează comportamentul, fiind „o disciplină care normează mai degrabă decât constrânge și care vizează nu atât ordinea, cât o sociabilitate plăcută, o disciplină a politeții și nu una rigidă. Astfel, pentru viitoarele cadre didactice, *necesitatea formării unei culturi etice* este necesară într-un timp al schimbărilor, iar cunoașterea/recunoașterea/promovarea valorilor pedagogice este un obiectiv prioritar al acestei discipline.

Susținem ideea că anume valorile pedagogice reprezintă contextul în cadrul căruia funcționează normele profesionale pentru toți actorii educaționali (ce este permis și ce este interzis). Bineînțeles, valorile pedagogice nu pot fi întâmplătoare, acestea necesită a fi specificate în *Codul de etică al cadrului didactic* și explicate în *Referențialul valoric în domeniul educațional*. Pornind de la aceste fundamente, valorile pedagogice asigură baza legitimă după care trebuie să se formeze viitoarele cadre didactice, conștientizând reglementarea valoric-normativă. Prin urmare, pe lângă semnificația terminologică, credem că al doilea pas pentru cunoașterea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale trebuie să fie cunoașterea realității valorice. Acesta este un proces cognitiv prin care studenții pedagogi sunt invitați să *elaboreze raționamente deductive*, combinând premise și ajungând la o concluzie decizională. Aceste premise descriu reguli pentru anumite stări de lucruri care sunt percepute înainte de a cunoaște concluzia sau de a trage vreo concluzie în baza lor [14].

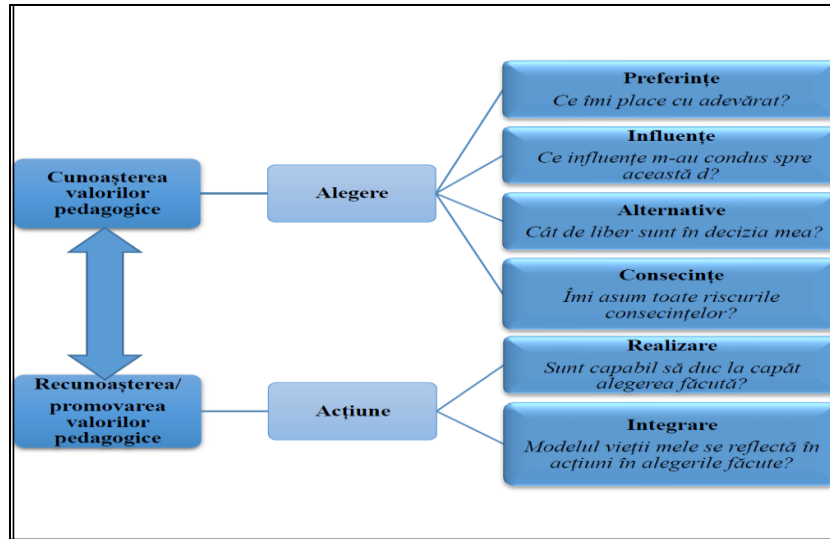
În viziunea noastră, punctul de vedere conform căruia valorile și atitudinile se învață rămân o componentă esențială a curriculumului disciplinar la *Etica pedagogică*.

**Tabelul 1. Competențe dezvoltate în cadrul cursului *Etica pedagogică***

<i>Competențe dezvoltate în cadrul cursului</i>
Identificarea noțiunilor de bază, fenomenelor și proceselor specifice eticii pedagogice.
Aplicarea principiilor și respectarea normelor deontologice în raport cu prevederile <i>Codului de etică al cadrului didactic</i> .
Asumarea responsabilității de a elabora și implementa programe speciale de conduită etică în baza <i>Referențialului valoric, domeniul Științe ale Educației</i> .
Cunoașterea/recunoașterea/promovarea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale.
Adaptarea paradigelor etice în diverse activități practice de distingere a comportamentului moral, amoral, imoral și dezvoltarea competențelor de rezolvare a conflictelor educaționale.
Antrenarea spiritului de inițiativă în activități de învățare și de cercetare privind comportamentul etic, formarea capacităților empatice și a tactului pedagogic.

Conștientizarea necesității de autocontrol, de valorificare a proceselor și patternurilor de autodezvoltare.

*Etica pedagogică* este disciplină obligatorie, fiind raportat la realitățile teoretice și practice, optând pentru asigurarea calității în formarea inițială prin orientarea la standardele de formare profesională a personalului educațional. Cursul respectiv răspunde cerințelor interdisciplinare și transdisciplinare, constituind o punte de legătură între domeniile pedagogiei, filosofiei, sociologiei și psihologiei, între sfera privată și cea publică a experienței personale și profesionale. De asemenea, având în vedere ansamblul pregătirii metodologice, cursul are drept scop fundamentarea abilităților practice pentru formarea și dezvoltarea capacității de a analiza comportamentul prin prisma normelor specifice deontologiei pedagogice, antrenarea deprinderilor de conduită în raport cu normele etice, formarea capacităților empatice și a tactului pedagogic, dezvoltarea atitudinii nonconflictuale, formarea atitudinii respectuoase față de elevi, crearea unei culturi organizaționale etc. Prin cunoașterea valorilor pedagogice pe dimensiune teoretică și recunoașterea/promovarea acestora pe dimensiune pragmatică studentul își construiește o imagine complexă despre funcționalitatea valorilor ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale. Credem că acest deziderat poate fi finalizat în măsura în care studentul este ajutat prin activități formative să stabilească cu claritate sistemul valoric-atitudinal specific mediului educațional, care conferă stabilitate culturală direcțiilor generale de conduită etică. Cu certitudine, cunoașterea valorilor pedagogice este un proces al educației formative care nu se reduce doar la descifrarea semnificației conceptuale sau situaționale, întrucât înțelegerea sensului real și trăirea autentică a valorilor reprezintă mecanismele psihice ale reglementării și dirijării comportamentului moral. În acest sens, putem vorbi despre *filiația dintre psihologic și etic*. Astfel, pe lângă importanța cunoașterii valorilor pedagogice a căror finalitate este dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale, studenții pedagogi trebuie să analizeze etapele luării deciziei, să se concentreze pe rezolvarea constructivă a conflictului și să-și asume decizii etice justificate moral. Menționăm că o componentă importantă în elaborarea finalităților *la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare* presupune să asigurăm o *convergență funcțională* dintre *cunoaștere* (dimensiune teoretică) și *recunoaștere/promovare* (dimensiune pragmatică) a *valorilor pedagogice și dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* (dimensiune aplicativă), acest lucru realizându-se prin șase pași procedurali (Figura 1).



**Figura 1. Pașii procedurali în cunoașterea/recunoaștere/promovarea valorilor pedagogice**

Acest exercițiu permite studentului să cunoască semnificația și să aprecieze ierarhic valorile în diverse contexte profesionale. De asemenea, exersarea respectivă îi permite să stabilească o legătură între valorile pedagogice acceptate ca prioritate de afiliere conștientă la universul valoric al cadrelor didactice și atitudinea nonconflictuală manifestată ca răspuns la rezolvarea conflictului. Semnalăm aici și prezența a ceea ce L. D'Hainaut numește „operator psihoafectiv”, fenomen care determină formarea unui ansamblu de valori manifestate permanent, întrucât cunoașterea acestora este conștientă prin următoarele: 1) formarea unei valori (perceperea afectivă, acumularea afectivă și atribuirea); b) aplicarea afectivă a unei valori existențiale, instrumentale sau terminale; organizarea valorilor (ierarhizarea, combinarea valorilor compatibile și rezolvarea conflictelor dintre valorile incompatibile) [apud 14, p. 129].

În ultimul timp auzim tot mai des formulări de tipul: „trăim într-un timp dinamic, într-o epocă a cunoașterii, a schimbărilor, într-o societate bazată pe valori etice” etc. În mediul educațional asemenea sintagme necesită abordări explicative și convingătoare pentru valorificarea acestora în formarea și dezvoltarea personalității, în practicarea continuă a profesionalismului, dar și în activitățile cotidiene. În general, studenții pedagogi au o deosebită șansă de a se autodezvolta și de a se manifesta ca adevărați profesioniști de la care societatea așteaptă exemple de moralitate, acte de comportament și civilitate, cu alte cuvinte, *punerea în acțiune a competențelor profesionale, îndeplinirea obligațiilor, onorarea instituției de învățământ și a demnității de a fi pedagog* demonstrează în acțiune perspectivele integratoare ale eticii pedagogice. În această ordine de idei, *perspectivele integratoare ale eticii pedagogice* constituie o parte majoră a ceea ce generic numim *cultura morală și profesională a pedagogului*.

Potrivit lui V. Mureșan [11, p. 39], codurile etice, comitetele de etică, auditul etic, educația etică a personalului, tehnicile de creare a unei culturi instituționale de natură morală, căutarea unor „cutii cu unelte” de decizie etică – toate acestea au ajuns să fie realități din ce în ce mai răspândite, printre altele, și pentru că au fost impuse politic, iar în multe țări le-au fost atribuite formalizare și forță juridică. După cum afirmă autorul, asimilarea lor în obiceiurile oamenilor nu a atins cote

spectaculoase, dar procesul e în curs de stabilire, însemnând „instituționalizarea eticii”, o realitate nouă pentru care trebuie să muncim. Așadar, este recunoscut faptul că în special etica profesională a fost neglijată ori a avut o dimensiune preponderent teoretică, iar prin aceasta prea puțin practică, ceea ce justifică atragerea unei atenții deosebite atât funcțiilor, cât și perspectivelor integratoare ale eticii pedagogice. Evident, etica pedagogică prescrie norme comportamentale, ceea ce înseamnă că are caracter normativ, oferind un cadru moral comun tuturor actorilor educaționali, promovând responsabilitatea și conduita profesională. Una dintre soluțiile pe care le propunem ține de o revizuire completă a unităților de conținut la *Etica pedagogică*, ceea ce va spori atât nivelul de cunoaștere/recunoaștere/promovare a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, cât și gradul de sensibilizare a studenților față de problemele morale existente într-o lume bulversată de conflicte și războaie, o lume unde deseori se uită de semnificația valorilor. În același timp, studentul pedagog nu este doar un executor care se supune unui sistem de norme, ci este și „un gestionar al propriei activități”. Prin urmare, funcțiile cadrelor didactice sunt plasate într-o nouă perspectivă, ținând cont de o nouă identitate profesională a personalului educațional. În felul acesta, prin procesul de formare a cadrelor didactice se poate modela capacitatea acestora de a asimila și manifesta valori și atitudini favorabile față de întreg specificul domeniului, ca o componentă a profilului lor de personalitate.

**Tabelul 2. Finalități de studii (nivel de cunoaștere, aplicare și integrare)**

<i>Finalități de studii</i>
<i>La nivel de cunoaștere</i>
Să definească conceptele: „etică pedagogică”, „cod de etică”, „referențial valoric”, „valori morale/profesionale”, „dezvoltare personală/profesională”, „comportament profesional”, „deontologie” etc.
Să cunoască <i>Codul de etică al cadrului didactic și Referențialul valoric, domeniul Științe ale Educației</i> .
Să identifice, prin prisma principiilor etice, valorile profesionale în raport cu normele comportamentului etic.
Să profileze valențele formative și rolul categoriilor etice în procesul educativ.
Să recunoască, prin prisma teoriilor și modelelor, fenomenele și procesele care favorizează sau împiedică dezvoltarea personală/profesională.
Să cunoască și să recunoască valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva de integrare profesională.
Să stabilească raportul dintre dimensiunea morală a personalității profesorului și dimensiunea morală a personalității elevului.
<i>La nivel de aplicare</i>
Să utilizeze cunoștințele teoretice în domeniul aplicativ și să demonstreze abilitățile de management al informației (capacitatea de a extrage, a analiza și a produce informații).
Să aplice principiile, normele de conduită și valorile profesionale prevăzute în Codul de etică al cadrului didactic.

Să aplice <i>Referențialul valoric, domeniul Științe ale Educației</i> în diverse contexte profesionale și să dezvolte mecanisme specifice de sesizare/ informare/ formare a personalității sub aspect moral.
Să manifeste gândire pozitivă și comportament proactiv în evaluarea și soluționarea dilemelor etice.
Să aplice cunoștințele despre valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale în perspective de integrare profesională.
Să demonstreze responsabilitate pentru organizarea activităților practice de dezvoltare personală și profesională.
Să determine dimensiunile comportamentului moral în raport cu cel amoral, imoral și să demonstreze creativitate în elaborarea proiectelor de cercetare vizând problematica eticii în sistemul educațional.
<i>La nivel de integrare</i>
Să generalizeze și să particularizeze importanța eticii pedagogice pentru favorizarea climatului pozitiv în școală.
Să transpună în activități practice normele de conduită și valorile profesionale prevăzute în Codul de etică al cadrului didactic.
Să proiecteze activități de formare–dezvoltare personală și profesională în baza <i>Referențialului valoric, domeniul Științe ale Educației</i> .
Să se adapteze la diverse contexte educaționale și să demonstreze competențe practice în proiectarea principiilor etice de dezvoltare personală/profesionale.
Să gestioneze eficient situațiile conflictuale și să aprecieze importanța valorilor pedagogice în evaluarea și soluționarea dilemelor profesionale.
Să planifice activități practice de dezvoltare personală și profesională.
Să gestioneze eficient dificultățile comportamentale și să implementeze proiecte inovatoare sistemice vizând dezvoltarea culturii etice în sistemul educațional.

Cu certitudine, studenții pedagogi trebuie formați în așa fel, încât să acționeze hotărât și fără lașitate în rezolvarea constructivă a conflictelor educaționale, exprimând o atitudine nonconflictuală, demonstrând nonviolență în cuvinte și fapte. Astfel, predominantă rămâne, totuși, concepția potrivit căreia în postmodernism demersul formativ este direcționat pe dimensiunea prospectivă a educației, fiind un proces de depășire a tendințelor de transmitere a informației despre valori, tendință criticată încă de Socrate. În acest sens, principiile postmoderne legitimează formarea studenților pedagogi pe dimensiunea educației prospective, însă se constată că viitoarele cadre didactice continuă să fie formate „în epoca interesului propriu, axată pe competiție”, cum afirmă C. Ulrich [15, p. 73], nefiind pregătiți să activeze într-o „galaxie urbană, digitală, dominată de haos”, atenționează K. Nodstrom, P. Schlingmann [12, p. 33], și, în special, studenții nu sunt deprinși să relaționeze cu „fiecare altul, care este cu totul altul”, după cum susține Jacques Derrida [apud 14], ceea ce, în viziunea noastră, este imposibil de realizat fără a implementa programe axate pe următoarele finalități: 1) *cunoașterea valorilor pedagogice* (dimensiune teoretică); 2)



*recunoașterea/promovarea valorilor pedagogice* (dimensiune pragmatică); 3) *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* (dimensiune aplicativă).

**În concluzie**, viitoarele cadre didactice trebuie formate să acționeze autonom și nu heteronom, în baza valorilor pedagogice, însemnând să cunoască, să recunoască și să promoveze valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, adică să ia decizii sub influența unor valori raționale intrinseci, pe care I. Kant le-a numit „valori raționale interne ce corespund cu cele universal umane la care subscrii liber, pentru că sunt ale tale și nu sub influența unor forțe externe” [apud 14]. Din literatura cercetată de noi, am remarcat doar unele dintre multiplele perspective vizând *etica pedagogică ca o realitate formativă pe dimensiunea educației prospective*, considerate importante în procesul de formare profesională, însă fără a nega și importanța celorlalte perspective, pledând pentru transferarea cursului *Etica pedagogică*, care se predă în anul IV, semestrul 7, având 60 de ore și 2 credite, în anul I, semestrul II, majorând numărul de ore și credite pentru ca studenții să cunoască și să recunoască valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale, să respecte standardele unice de conduită prevăzute în *Codul de etică al cadrelor didactice* până la și nu după stagiul de practică profesională. Trecând din sfera metodelor în cea a perspectivelor de integrare profesională, devine evidentă dovada necesității formării prospective, concretizate în obiectivele educației postmoderne, pentru a-i permite studentului afilierea la valorile pedagogice. În acest sens, găsim relevante modalitățile de asimilarea și practicarea codului etic; grefarea unor patternuri habituale axiologice; clarificări valorice; instituirea unei politici de moratoriu axiologic etc..

## BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, G. Grijile și îngrijorările profesorului. Pitești: Paralela 45, 2013. 240 p. ISBN 978-973-47-1626-5.
2. ALBU, G. Introducere într-o pedagogie a curajului. București: Editura Trei, 2017. 390 p. ISBN 978-606-40-0316-4.
3. ALBU, G., COJOCARU V.M. Universul valoric al profesorului. Iași: Institutul European, 2019. 162 p. ISBN 978-606-24-0248-8.
4. BACON, F. Cele două cărți despre excelența și progresul cunoașterii divine și umane. București: Humanitas, 2012. 507 p. ISBN 978-973-50-3744-4.
5. BAUMAN, Z. Etica postmodernă. Timișoara: Amarcord, 2000. 280 p. ISBN 9739244874.
6. CAPCELEA, V. Codul deontologic al pedagogului –imperativ al timpului. În: Arta și educația artistică, Revistă de Cultură, Știință și Practică Educațională. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, nr.7, 2007.
7. CHIOSSO, G. Teoriile educației și ale formării. București: Editura Humanitas Educațional, 2007. 170 p. ISBN 978-973-689-106-9.
8. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 160 p. ISBN 973-3043-98-3.
9. HAIDT, J. Ipoteza fericirii: armonia dintre știința modernă și vechea înțelepciune. București: Humanitas, 2020. 379 p. ISBN 978-973-50-6933-9
10. LIPOVETSKY, G. Amurgul datoriei. Etica nedureroasă a noilor timpuri democratice. București: Babel, 1996. 322 p. ISBN 973-4 8-1 024-3.

11. MUREȘAN, V. Trei teorii etice. București: Editura Universității, 2012. 294 p. ISBN 978-606-16-0116-5.
12. NODSTROM, K., SCHLINGMANN, P. Expresul urban. București: Publica, 2015. 212 p. ISBN 978-606-722-165-7.
13. SINGER, P. Tratat de etică. București: Polirom, 2007. 591 p. ISBN 978-973-46-0243-8.
14. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.
15. ULRICH, C. Postmodernism și educație. București: EDP, 2007. 187p. ISBN 978-973-30-1751-6.

## **ROLURILE ȘI COMPETENȚELE PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST**

### **THE ROLES AND COMPETENCES OF THE CONSTRUCTIVIST TEACHER**

*VINNICENCO Elena , dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”*

*VINNICENCO Elena, PhD, associate professor,  
State Pedagogical University "I. Creanga"*

*ORCID ID: 0000-0002-7378-7284*

**CZU: 37.011.31**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p42-47**

**Rezumat.** Activitatea didactică are o imensitate foarte evidentă, fapt care vizează un spectru larg de cunoștințe și competențe, atitudini, valori, etc. Profesorul constructivist își monitorizează permanent propria activitate, tinde spre autorealizare, să devină un bun arhitect al ideilor sale, pe care să le implementeze în propria carieră profesională. În contextul paradigmei constructiviste profesorul urmează să-și asume și să îndeplinească roluri, care asigură reușita profesională. În acest context, ne putem referi la rolul de profesor ca cercetător al activităților didactice, fiind inițiatorul și moderatorul acestui proces.

**Cuvinte-cheie:** proces de instruire, paradigmă constructivistă, cercetător, roluri.

**Abstract:** The didactic activity has a very obvious immensity, a fact that targets a wide spectrum of knowledge and skills, attitudes, values, etc. The constructivist teacher constantly monitors his own activity, tends to self-realization, to become a good architect of his ideas, which he can implement in his own professional career. In the context of the constructivist paradigm, the teacher is to assume and fulfill roles that ensure professional success. In this context, we can refer to the role of the teacher as a researcher of didactic activities, being the initiator and moderator of this process.

**Keywords:** training process, constructivist paradigm, researcher, roles.

Educația se desfășoară în contextul relației pedagogice - o relație asimetrică de influență a educatorului asupra educatului. Scopul educației reprezintă finalitatea macrostructurală determinată de idealul educațional, la nivelul politicii educaționale, care orientează valoric acțiunile de formare și dezvoltare a personalității proiectate și realizate în cadrul sistemului de educație.

Raportul dintre ideal educațional și scop educațional reflectă logica acțiunii educaționale, proiectată la nivel social, dar realizată în plan psihopedagogic la nivelul politicilor educaționale. Scopul educației realizează acordul între idealul educației și obiectivele sale. Scopul vizează finalitatea unei acțiuni educative determinate și detaliază conținutul idealului educației.

E. Joiță propune un profil dezirabil de roluri și competențe al profesorului constructivist, după cum urmează[6] :

- ❖ Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională:
  - competență științifică generală și pedagogică;
  - competență științifică;
  - competență culturală generală.
- ❖ Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă:
  - competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza;
  - competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare; etc.
- ❖ Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă:
  - competența de a relaționa cu elevii, etc ;
  - competența de a respecta aspectele etice;
  - competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu elevii etc.

Profesorul devine un model interactiv, creându-se, în același timp, o relație de schimb de idei între profesor și elev.

❖ Competența de comunicare se va manifesta și prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciați profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, cei care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

❖ Roluri și competențe constructiviste de relaționare implicate în activitatea de reflecție, în acțiunea – cercetarea didactică:

- competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă [6, p. 33-49].

Competențele de care dispune profesorul pentru a-și desfășura cu succes activitatea pot fi împărțite în două mari categorii [8, p.173]:

- competențe necesare de specialitate din domeniul curricular corespunzător;
- competențe din sfera psihopedagogiei și didacticii de specialitate.

Sorin Cristea afirmă că în procesul de învățământ, realizat în context formal, dar și nonformal, putem valorifica următoarele competențe pedagogice: competența de receptare primară a mesajului didactic; de înțelegere a mesajului didactic; de aplicare a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor; de exprimare analitică a acestora; de exprimare sintetică; de transfer creativ, inovator al cunoștințelor, al deprinderilor, al atitudinilor dobândite [4, p. 55].

Jinga I. definește competența profesională a cadrelor didactice ca un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute de elevi să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia [5].

Anderson descrie competențele profesionale ca un ansamblu de cunoștințe, de tehnici și de acțiuni, abilități și atitudini necesare pentru a realiza sarcini și roluri didactice. Ele sunt de ordin cognitiv, tehnic și didactic privind gestionarea conținuturilor și de ordin relațional pedagogic și social; sunt observabile și măsurabile [1, p.15-17].

Personalitatea profesorului vizează un șir întreg de calități, determinate de specificul și complexitatea activității pe care o desfășoară. Cadrul didactic își asumă o multitudine de roluri, a căror exercitare este în corespundere cu personalitatea lui în calitate de:

- expert al actului de predare-învățare;
- actor motivator în activitatea de învățare;
- lider, care conduce un grup de elevi și relaționează permanent;
- consilier, care îi îndrumază pe elevi în diferite situații;
- model pozitiv cu reflectare la experiența lui de viață;
- profesionist reflexiv, care se implică în rezolvarea problemelor;
- manager, care asigură un echilibru în cadrul parteneriatului școală-familie.

Competența de investigare științifică a propriei activități ține de metacogniție sau de cunoașterea despre cunoaștere, se referă la funcționalitatea și eficiența propriei cogniții, la procesele care dirijează activitățile cognitive în procesul executării lor [2].

În concepția cercetătorului I. Botgros competența profesională a cadrului didactic este reprezentată de competență epistemologică, de comunicare, managerială, de investigație, metacognitivă [3, p. 38]. Autorul menționează că competența epistemologică, este structurată pe trei componente: de specialitate, psihopedagogică și culturală. Formarea competenței profesionale a cadrului didactic necesită parcurgerea a patru etape: a cunoștințelor fundamentale, a cunoștințelor funcționale, a cunoștințelor interiorizate și exteriorizate.

Cercetătorul I. Botgros menționează rolul competenței didactice în contextul procesului instructiv-educativ actual și afirmă că competența didactică este o structură a personalității extrem de complexe, autoconstructive, centrate pe aptitudine pedagogică și are rol de instrument de unificare, codificare și de exprimare sub formă de comportamente educaționale [3,p. 38].

În acest sens, putem evidenția traiectoria formării cunoașterii și monitorizării propriei activități în contexte educaționale variate, pentru a se încadra în demersuri didactice utilizând strategii didactice. Prin urmare, strategiile didactice se situează pe un fundal central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea demersului didactic se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului.

Traseul metodic constă în găsirea celor mai eficiente modalități pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare. În așa mod se pot preveni erorile și circumstanțele care nu sunt binevenite în activitatea didactică.

În cadrul unei activități didactice, profesorul contribuie pe de o parte, atât la formarea competențelor elevilor prin învățare, cât și la dezvoltarea propriilor competențe profesionale prin procesul de predare. Astfel, este binevenit de a crea în practica instruirii un areal imens care dezvoltă procesul de metacunoaștere, care permite o interacțiune critică, constructivă, ce ar permite descoperirea și dezvoltarea potențialul creativ al elevilor și al cadrului didactic. În așa

context se organizează procesul de instruire, astfel încât conținuturile educaționale devin mijloc de atingere a scopurilor creative [7].

În literatura de specialitate se menționează că ideea centrală a constructivismului este cunoașterea umană care se construiește printr-un proces creator și activ; respectiv cei care învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor.

Ca reflecție pedagogică este indispensabilă adoptarea unei poziții epistemologice, care să clarifice raportul celui care învață cu obiectul cunoașterii. Bineînțeles că răspunsurile la o astfel de întrebare sunt multiple, dar paradigma socio-constructivistă ne orientează spre achiziția și dezvoltarea cunoștințelor. Dimensiunea constructivistă formulează următoarele puncte de vedere epistemologice:

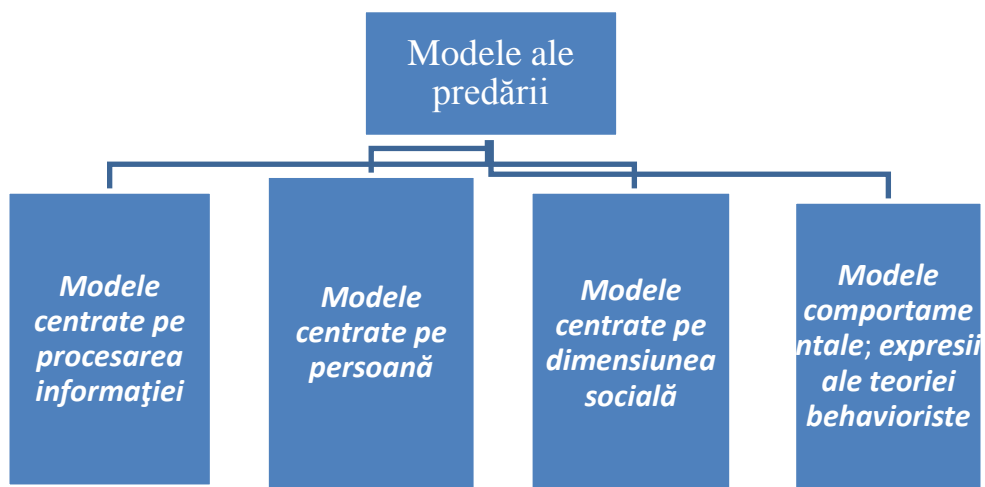
- subiectul își construiește cunoștințele în cadrul propriei sale activități;
- obiectul manevrat în cursul acestei activități este propria sa cunoaștere.

Profesorul cercetează și găsește răspunsuri proprii la întrebările pe care este necesar să și le pună în prealabil pentru planificarea proiectului unității de învățare:

- Care este scopul? - identifică obiectivele pe care dorește să le atingă.
- Ce voi face? - alege conținuturile din programă pe care dorește să le dezvolte.
- Cu ce voi lucra? - analizează resursele materiale, umane și locul de desfășurare a activității.

Modelele didactice sunt un produs al activității științifice, reprezintă o resursă utilizată atât de profesor, cât și de cercetător, în scopul construirii unei structuri de epistemologie educațională în relație cu procesele de predare.

În acest context, vă propunem un model de clasificare a modelelor de predare, reprezentat în figura 1.



**Figura 1. Modele ale predării**

Este necesar să fie respectate următoarele cerințe metodologice față de realizarea activității didactice:

- ☉ Elaborarea structurii metodologice specifice tipului respectiv de lecție.
- ☉ Alegerea strategiilor didactice necesare realizării lecției.

- ⊙ Asigurarea relațiilor interdisciplinare și transdisciplinare.
- ⊙ Abordarea diferențiată, în funcție de particularitățile individuale ale elevilor.
- ⊙ Acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor.
- ⊙ Dirijarea de către cadrul didactic a activității independente a elevilor.
- ⊙ Organizarea informațiilor în funcție de interesele elevilor.

În continuare evidențiem câteva aspecte importante pe care le realizează profesorul constructivist în procesul de instruire:

- ✓ ghidează elevii în procesul de explorare;
- ✓ se bazează pe principiul diferențierii și individualizării;
- ✓ organizează unele situații cooperante în grup;
- ✓ în predare ține cont de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor;
- ✓ monitorizează, motivează în cadrul procesului de învățare;
- ✓ concretizează sarcini didactice atractive, care să – i motiveze pe elevi, să-i impulsioneze spre căutarea de soluții;
- ✓ aplică strategii interactive, care stimulează participarea efectivă a elevilor în activitatea educațională;
- ✓ structurează conținuturile utilizate în timpul lecției, astfel ca elevii să găsească soluții multiple de răspuns;
- ✓ stimulează elevii pentru a-și expune punctul său de vedere;
- ✓ îndrumă elevii spre a se orienta spre noi contexte educaționale la nivel formal și nonformal.

Subiectul care învață desfășoară o activitate reflexivă asupra propriilor sale cunoștințe, acestea fiind adaptate la situația cu care el se confruntă, astfel încât cel care învață este mai mult decât un actor: este artizan al propriilor sale cunoștințe, în care se reflectă o dinamică continuă și flexibilă între vechi și nou.

Procesul de învățare vizează un ansamblu care include priceperi și însușiri, motivația, atitudinile, sentimentele, voința pe care o depunem în procesul respectiv. Prin experiență, prin contactul cu mediul social și cel natural copilul învață să deprindă o informație nouă. Învățarea o putem numi ca proprietate generală a sistemului psihic uman.

L.S.Vîgotski evidențiază importanța mediului sociocultural care poate anticipa progresele în învățare, în „zona proximei dezvoltări” [10]. Învățarea se realizează printr-un proces de construire a ceea ce reprezintă interacțiunile sociale. În interacțiunea cu mediul se transformă și subiectul. Învățarea care oferă satisfacție este cea construită rațional, cea care duce înainte dezvoltarea. Este evidentă geneza socială a conștiinței care poate fi pusă în conexiune cu ideea că învățarea se realizează printr-un proces de construire a tot ceea ce reprezintă rezultatul interacțiunilor sociale.

Activitatea de învățare este percepută ca un sistem integral complex, iar componentele activității de învățare constituie obiectul învățării, mijloacele, procedeele ,adică modalitatea de învățare, produsul învățării [9].

Caracteristicile esențiale ale învățării sunt următoarele:

1. Activitatea de învățare este orientată spre asimilarea informației și realizarea sarcinilor instructive;
2. Se asimilează noțiuni științifice și procedee generale de acțiune;
3. Se oferă posibilitatea de ascensiune de la particular la general;
4. În cadrul activității de învățare se produc performanțe ale calităților și comportamentelor subiectului.
5. Învățarea este în raport cu necesitățile cognitive.

Condițiile externe ale învățării se referă la mediul extrașcolar, factorii socio-culturali etc.

Pentru a descrie anumiți parametri care îl caracterizează pe un profesor constructiv este necesar să reflectăm asupra unor aspecte importante și anume:

- ❖ profesorii contribuie la valorificarea potențialului creativ al elevului;
- ❖ motivația elevului este evidentă prin generarea unui nivel înalt de implicare și producerea unor performanțe;
- ❖ empatia și respectul față de elevi, astfel încât aceștia să fie tratați într-un mod echilibrat, luându-se în considerație necesitățile și doleanțele lor;
- ❖ interactivitate reciprocă cu elevii atât la nivel formal, cât și cel nonformal.

În concluzie, putem conchide că profesorul aplică un sistem de procedee de interacțiune cu elevii, conținutul cărui îl constituie schimbul de informații, exercitarea influenței instructiv-educative și organizarea înțelegerii reciproce.

Cadrul didactic nu este doar un actor educațional care se supune unui sistem de norme, ci și un actor care tinde spre autodezvoltare, și în ceea ce planifică, realizează, atribuie semnificații, cu aspecte de intervenție personală și profesională.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. ANDERSON, L. W. La formation des maîtres en fonction des competences attendues. Bruxelles: LABOR, 1986.
2. Botgros, I. Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale. [http://www.prodidactica.md/revista/Revista\\_84.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/Revista_84.pdf) (vizitat 10.11.2022).
3. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: Univers Pedagogic, nr. 4, 2010.
4. CRISTEA, S. Competența pedagogică la nivelul curriculumului. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 2 (66), 2011, p. 55.
5. JINGA, I., ISTRATE, E., Manual de pedagogie, Editura ALL Educațional S.A., București, 1998.
6. JOIȚA, E. Profesorul și perspectiva constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții-viitori profesori (II). Craiova: Editura Universitară, 2007.
7. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Ch.: UPS “Ion Creangă”, 2002.
8. PĂUN, E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică. Iași: Editura Polirom, 2017.
9. VINNICENCO, E. Didactica generală. Note de curs. Chișinău: UST, 2021.
10. VÎGOTSKI, L., Opere pedagogice alese, vol. I și II, trad. Valentina Radu și Ludmila Slifca, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

# AUTOACTUALIZAREA – PROCES ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII STUDENTILOR PEDAGOGI

## SELF-ACTUALIZATION – PROCESS IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF PEDAGOGIC STUDENTS

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

*BÎRSAN Elena, PhD, associate professor  
State Pedagogical University "I. Creanga"*

<https://orcid.org/0000-0003-3900-1687>

**CZU: 378.015.3**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p48-54**

**Rezumat.** Articolul de față dezvăluie problema actualizării sinelui. Fiecare persoană are un anumit caracter, o varietate de abilități, fiecare poartă o varietate de roluri simple și complexe. Abordăm autoactualizarea ca un atribut integral al dezvoltării de sine a unei persoane. Autoactualizarea este considerată o condiție necesară pentru dezvoltarea unui individ și dezvoltarea progresivă a societății în ansamblu, astfel, toate acestea sunt o dovadă a relevanței temei acestei cercetări.

**Cuvinte-cheie:** Actualizare, autoactualizare, personalitate, student pedagog.

**Abstract.** The present article reveals the problem of self-actualization. Each person has a certain character, a variety of abilities, each carries a variety of simple and complex roles. We approach self-actualization as an integral attribute of a person's self-development. Self-actualization is considered a necessary condition for the development of an individual and the progressive development of society as a whole, thus, all this is a proof of the relevance of the theme of this research.

**Keywords:** actualization, self-actualization, personality, pedagogic students

Pe parcursul dezvoltării societății umane, nu numai gama de nevoi biologice se extinde și se schimbă calitativ, ci și în mod specific nevoile umane - sociale apar în mod constant. Trăsăturile esențiale ale nevoilor umane sunt obiectivitatea originii, natura lor istorică, dependența de activitatea practică și condiționarea socială. Nevoile umane sunt diverse: conservarea speciei și nevoia de activitate; nevoia de sens al vieții și nevoia de libertate, muncă, cunoaștere, comunicare. Fiecare persoană are un anumit caracter, o varietate de abilități, fiecare poartă o varietate de roluri simple și complexe. Profesorul, nu este o excepție de la toate cele menționate mai sus. Ba din contra, are nevoie de mult mai multe nevoi. Lucrul acesta este susținut și relatat de D. Salade care opinează: „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [Apud, 1, p. 89]. Adus în lumina procesului educațional, profesorul astăzi trebuie să poarte povara responsabilităților personale dar și sociale. După cum afirmă E. Stan, individul se află mereu în căutarea identității. Iar I. Kant scria că, omul se naște și



trăiește pentru a atinge perfecțiunea, pentru a promova binele altora și pentru „căutarea fericirii personale”... [Apud, 6, p. 11].

Astfel, nevoia umană de bază, conform teoriei umaniste a personalității, este **autoactualizarea**, dorința de auto-îmbunătățire, autorealizare și autoexprimare. Care potrivit lui C. Rogers, este un atribut al înseși existenței omului; fiind activată în raport cu acele trăsături, proprietăți și calități ale unei persoane care sunt acceptabile și susținute din punct de vedere rațional și moral în societate.

**Etimologic**, conceptul de actualizare vine din lat. *actualis* – (real) – ceea ce semnifică dorința unei persoane pentru identificarea și dezvoltarea cât mai deplină posibilă a capacităților sale personale. Teoria autoactualizării este înrădăcinată în direcția umanistă a psihologiei. Fiind inclusă pentru prima dată în Statele Unite ale Americii la mijlocul secolului al XX-lea și a devenit o componentă de bază a psihologiei umaniste. Conform dicționarului explicativ a actualiza presupune: a face să fie actual, a (re) aduce în prezent; a face să corespundă gusturilor, cerințelor prezentului; a reînvia ceva [7].

Analizat din perspectivă *psihologică*, actualizarea presupune - trecerea din stare potențială-latentă în stare active [5]. Este necesar să menționăm că autorealizarea - are *două sensuri* principale. În primul rând, poate fi folosit în contextul motivației, adică ca *motiv pentru realizarea* cât mai completă a capacităților personale. În al doilea rând, este *stadiul final de dezvoltare* conform teoriei personalității lui A. Maslow. Atunci când o persoană a satisfăcut toate nevoile de bază (fiziologice, nevoi de siguranță etc. conform piramidei lui A. Maslow), se poate ridica la un nivel mai înalt de conștientizare. La acest nivel, el stă deasupra problemelor lumii din jurul său și nu se luptă cu ele. Oamenii care au atins auto-actualizarea se acceptă împreună cu deficiențele și limitările lor și simt nevoia de creativitate în toate aspectele vieții lor [10].

Abordăm autoactualizarea ca un atribut integral al dezvoltării de sine a unei persoane. Ideea autoactualizării în sine a trezit interes savanților din diverse domenii și meridiane. Originile sale pot fi găsite în lucrările lui A. Adler, C. Jung, Horney, S. Rubinstein ș.a..

Menționăm că, în psihologie și pedagogie, teoria autoactualizării este dezvoltată de E. Andrienko, A. Asmolov, I. Vitin, E. Isaev, P. Pidkasty, V. Slobodcikov, L. Friedman și alții. În aspectele filozofice, metodologice și culturale, teoria autoactualizării este dezvoltată în lucrările cercetătorilor L. Antropova, L.G. Bryleva, I. Vitina, N. Kulik, K. Mukhamedzhanova și alții. Interes sporit a prezentat problema autoactualizării și la cercetătorii români, în special, la autorii A. Neculau, N. Mînzat, Pavelcu, S. Toma, A. Bunescu. Iar în R. Moldova unele cercetări recente asupra autoactualizării s-au realizat sub conducerea lui I. Negură, I. Racu și O. Stamatina, M. Cernițeanu ș.a.

În viziunea cercetătorului C. Rogers, dorința de actualizare, este orientarea inerentă tuturor organismelor vii - „dorința de creștere, dezvoltare, maturizare, tendința de a manifesta și activa toate abilitățile organismului în măsura în care această activare contribuie la dezvoltarea personalității (sinelui)”. Astfel, menționează autorul, cel mai *important motiv al vieții umane* este acela de a se actualiza, adică de a se conserva și de a se dezvolta, de a scoate în evidență cele mai bune calități ale personalității sale inerente de natură. Această tendință fundamentală este singurul

construct motivațional. Prin urmare, autoactualizarea este tendința spre exprimarea și realizarea pulsuniilor specifice ale eului, a obiectivizării intențiilor și proiectelor. Dorința unei persoane de realizare fiind o modalitate de a îmbunătăți potențialul intern.

În urma analizei literaturii de specialitate cu privire la procesul de autoactualizare putem afirma că întâietatea în cercetarea motivației de autoactualizare aparține lui A. Maslow – renumit psiholog american. În opinia savantului, acest concept poate avea cel puțin *trei semnificații*:

1). Definește autoactualizarea ca fiind *dezvoltarea integră a individului uman* (reieșind din natura sa biologică).

2). Autoactualizarea este definită ca un *proces de dezvoltare a personalității*, prin care individul uman se eliberează de anumite deficiențe ale procesului de dezvoltare, de problemele nevrotice ale existenței sale. Este procesul prin care omul are posibilitatea să reflecteze asupra problemelor „reale” ale vieții.

3). Autoactualizarea, este interpretată ca fiind una din ierarhiile superioare ale trebuințelor umane – cea de *realizare a potențialului uman*, caracterizată prin dorința de a descoperi abilitățile și resorturile sale lăuntrice, în vederea dezvoltării personalității și a potențialului ascuns al sinelui. Astfel, conchide autorul, „actualizarea – nu este momentul când suntem copleșiți de fericirea supremă, ci, dimpotrivă, este un *proces intens al creșterii treptate*, o muncă dificilă și realizări în pași mici”. Prin aceasta, actualizarea nu este doar o acțiune situațională, ci reprezintă un proces continuu, mai mult chiar, un mod de existență, muncă intensă și relaționare cu lumea exterioară, și nicidecum doar realizări luate separat [11].

Grupul de autori: Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert și Gaulin au definit actualizarea de sine ca fiind un „proces prin care potențialul fiecărui individ este dezvoltat în congruență cu percepția și experiența acestuia”. Cei mai buni indicatori ai actualizării de sine sunt deschiderea spre experiență și abilitatea persoanei de a fi congruentă cu ea însăși și cu acțiunile sale. Actualizarea de sine nu este o chestiune ce ține de înaltă performanță, ci de *înantă funcționare* a individului. Cu toate că, succesul unei bune funcționări nu este garantat de vreme ce nu depinde numai de individ, ci și de condiții și circumstanțe din mediu care nu pot fi controlate [6, p. 12].

După cercetările lui A. Maslow „*autoactualizarea*” este un *fenomen înnăscut*, care se conține în natura omului [11]. Astfel, autorul plasează *actualizarea sinelui* în vârful ierarhiei trebuințelor umane constând din descoperirea și împlinirea propriilor potențialități înnăscute.

*Autoactualizarea se referă la dorința de auto-realizare, la tendința de a deveni actualizat în domeniul în care are potențial*. Iar despre educație, A. Maslow menționa: „trebuie să se dea copilului picătură cu picătură pentru a deveni capabil de autoactualizare a sinelui și împlinire totală” [Ibidem]. Tot în aceeași direcție sunt orientate și cercetările psihologului și psihanalistului elvețian C. Jung care consideră procesul de autorealizare ca un proces orientat spre dezvoltarea sinelui. *Actualizarea*, într-un prim sens specific atribuit de psihologie, desemnează procesul prin care un individ își mobilizează propriile potențialități și le exprimă într-un comportament observabil: este trecerea „*de la putere la act*” în confruntarea cu situații revelatoare (conflictuale); în al doilea sens, mai general, *actualizarea* desemnează fie procesul care face ca un eveniment sau

un comportament să treacă de la o stare virtuală la una actuală, fie procesul prin care un element al trecutului este reintrodus în prezent, constată J.-P. Bwnckart.

Tot în aceeași ordine de idei, în viziunea lui D. McClelland, „actualizarea este resortul principal al motivației pentru muncă, funcționând prin întărire: fiecare se străduie să reușească în activitățile și situațiile în care a avut deja succes” [Apud, 11].

Cercetătorul roman, N. Mitrofan tratează autoactualizarea ca un proces de realizare și împlinire a sinelui, ca o componentă de bază în structura personalității ce determină tendințele de cunoaștere a sinelui și realizarea potențialului – tendințe esențiale pentru autoactualizarea sinelui.

Importantă cercetării noastre este și viziunea lui D. Leontiev, care menționează că autoactualizarea este „procesul de desfășurare și maturizare a înclinațiilor, potențialităților și capacităților care au fost inițial încorporate în corpul și personalitatea acestuia.”

Actul de autoactualizare este un anumit număr finit de acțiuni efectuate de subiect pe baza obiectivelor stabilite în mod conștient pentru sine în cursul realizării de sine și a strategiei dezvoltate pentru realizarea lor. Fiecare act de autoactualizare se încheie cu o reacție emoțională specifică - o „experiență de vârf”, pozitivă în caz de succes și negativă (durere, dezamăgire) în caz de eșec.

Revenind la cercetările empirice realizate de A. Maslow identificăm că autorul a concluzionat că oamenii care se autoactualizează au următoarele **caracteristici**:

1. *Percepție mai adecvată a realității.* Oamenii care se autoactualizează sunt capabili să perceapă lumea din jurul lor, inclusiv alți oameni, corect și imparțial.
2. *Acceptarea de sine, a celorlalți și a naturii.* Acceptarea de sine este exprimată clar și la nivel fiziologic. Oamenii care se autoactualizează își acceptă natura fiziologică cu plăcere, simțind bucuria vieții.
3. *Imediatitate, simplitate și naturalețe.* Comportamentul oamenilor care se autoactualizează este marcat de spontaneitate și simplitate, lipsă de artificialitate sau dorința de a produce un efect.
4. *Concentrat pe problemă.*- nu sunt centrați pe ego, ci mai degrabă orientați către probleme care sunt deasupra nevoilor lor imediate, probleme pe care le consideră a fi misiunea lor de viață.
5. *Independența:* nevoia de intimitate.
6. *Autonomie:* independență față de cultură și mediu. - le permite să se bazeze pe propriul potențial și pe sursele interne de creștere și dezvoltare.
7. *Prospetimea percepției.* Oamenii care se autoactualizează au capacitatea de a aprecia chiar și cele mai obișnuite evenimente din viață, simțind în același timp noutate, uimire, plăcere și chiar extaz.
8. *Summit sau experiențe mistice.*
9. *Interesul public.*
10. *Relații interpersonale profunde.* 11. *Caracter democrat.* 12. *Separarea mijloacelor și a scopurilor.* 13. *Simțul umorului filozofic.* 14. *Creativitate.* 15. *Rezistența la cultivare.*

Dezvoltarea autoactualizării este o valoare eternă pentru orice subiect modern. Contribuind la procesul de stăpânire a elementelor externe ale unei atitudini pozitive față de implementarea

activităților, în urma căreia se formează o atitudine pozitivă față de propria personalitate, percepția de sine ca subiect al astfel de activități, autoactualizarea rolului unui factor de conducere în dezvoltarea personalității. De asemenea, autoactualizarea este un factor cheie în formarea integrității interne, a inseparabilității tuturor aspectelor personalității. Menționăm că omul devine personalitate pe măsură ce se dezvoltă și crează, altfel spus, se formează iar formarea, opinează S. Cristea, constituie funcția centrală a educației (exprimată ca formare - dezvoltare permanentă necesară pentru integrarea socială optimă a personalității umane) [3, p. 75].

În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Dezvoltarea personală este un deziderat pe care fiecare individ îl are de realizat, iar obiectivele acestuia se îmbină cu cele ale dezvoltării profesionale. Omul își modifică permanent personalitatea datorită proceselor psihologice de învățare și formare, ceea ce conduce la îmbogățirea cunoștințelor, lărgirea orizontului de cunoaștere și dezvoltarea profesională.

Formarea personalității, la etapa actuală, menționează A. Neculau, nu semnifică doar transmitere și achiziție, ci și influențare prin interacțiune, prin intermediul normelor și valorilor propuse de contextul psihosocial. A forma nu înseamnă a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală a individului, a-i schimba structurile perceptiv și acționale încât să se schimbe întreaga structură a personalității [Apud, 1, p. 12]. În contextul celor relatate opinăm că, studentul pedagog pentru a deveni cu adevărat profesionist are nevoie de continuă dezvoltare.

Prin dezvoltare se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative, cât și salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare dialectică. Dezvoltarea personalității se manifestă prin incorporarea și constituirea de noi conduite și atitudini care permit adaptarea activă la cerințele mediului natural și sociocultural. Cercetătoarea El Joiță elaborează un *profil al profesionistului* în educație:

(a). **dimensiunea cognitiv-axiologică:** capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale); capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale) ;

(b) **dimensiunea motivațional – atitudinală:** capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematic (Joița El., 2009).

Să nu uităm că, activitatea profesională a cadrelor didactice parcurge în societatea de astăzi un demers profesional exploziv, fiind supus atât nevoii de asimilare permanentă a unor noi cunoștințe, abilități și competențe, cât și utilizării lor euristice și creative în activitatea didactică.

Dezvoltarea carierei este determinantă de dezvoltarea personală care se produce în timp, în funcție de experiența căpătată, legislație ș. a. Trăind într-o societate bazată pe cunoaștere, indivizii sunt puși în situația de a-și structura permanent propriul mod de acces la informație și propria capacitate de selectare a informațiilor pentru a se forma cât mai bine. Valorile educației sunt valori legate de

finalitățile, conținutul, metodologia și epistemologia educației ( Pâslaru, 2003). Având în vedere că tinerii se confruntă permanent cu necesitatea de a alege în mod responsabil, originea și conținutul valorilor, criteriile de selecție și strategiile de interiorizare în conștiința și comportamentul individual trebuie clarificate ca aspecte foarte relevante pentru construirea de strategii educaționale axate pe formarea și promovarea valorilor (Pichiu & Albut, 1994).

Procesul de globalizare existent pe întreg globul pământesc sporește interacțiunea dintre țări deschizând noi posibilități pentru dezvoltarea civilizației umane. Persoana este forțată să-și restructureze continuu universul său valoric și atitudinal pentru a se adapta eficient și rapid la schimbările ce intervin. Societatea modernă are nevoie de persoane independente, active, perseverente care tind mereu spre o dezvoltare a potențialului propriu. Cadru didactic nu este o excepție de la această regulă. Prin urmare, cariera profesională se construiește ținând cont de competențele europene ale secolului al XXI-lea și anume:

- *autoformare*: monitorizarea propriilor cerințe de înțelegere și învățare; localizarea resurselor corespunzătoare; transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul.
- *abilități de comunicare*: înțelegerea, administrarea și crearea unei comunicări eficiente verbale, scrise, multimedia într-o varietate de forme și contexte.
- *informații și abilități media*: analizarea, accesarea, administrarea, integrarea, evaluarea și crearea de informații în diverse forme și medii.
- *responsabilitate și capacitate de adaptare*: exersarea responsabilității personale și a flexibilității în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate; stabilirea și atingerea unor standarde și țeluri ridicate pentru sine și pentru ceilalți; tolerarea ambiguității.
- *creativitate și curiozitate intelectuală*: dezvoltarea, implementarea și comunicarea ideilor noi altor persoane; deschiderea și receptivitatea la nou și la diverse perspective.
- *gândire critică și gândire sistemică*: exersarea unei gândiri sănătoase în înțelegerea și realizarea unor alegeri complexe; înțelegerea conexiunilor dintre sisteme.
- *abilități interpersonale și de colaborare*: demonstrarea capacității de lucru în echipă și de conducere; adaptarea la diverse roluri și responsabilități; colaborarea productivă cu ceilalți; exprimarea empatiei; respectarea perspectivelor diverse.
- *identificarea, formularea, soluționarea problemelor*: capacitatea de a depista, formula, analiza și soluționa probleme.
- *responsabilitate socială*: acționarea în mod responsabil ținând cont de interesele comunității; demonstrarea comportamentului etic în contexte legate de propria persoană, loc de muncă și comunitate [Apud, 1, p. 85].

Tot pentru dezvoltarea profesională cercetătorul roman S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic și anume:

- *competența politică*, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice);
- *competența psihologică*, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;

– *competența științifică*, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală-aplicată;

– *competența socială*, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare [3, p. 78].

Autorul D. Sălăvăstru menționează în cercetările sale că profesorul nu este doar o persoană care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite, dar lui îi revine rolul primordial în cadrul următoarelor activități didactice: – stimularea și întreținerea curiozității elevilor; – cunoașterea/descoperirea noului; – formarea de competențe și comportamente necesare pentru integrarea în societate; – consolidarea încrederii în forțele proprii; – descoperirea identității personale [Apud, 4, p. 40].

În concluzie, majoritatea oamenilor caută și au nevoie de perfecțiunea interioară. A se autoactualiza presupune a deveni persoana care putem deveni, a atinge vârful potențialului nostru. Însemnă a fi capabil să-și folosească pe deplin talentele, abilitățile și potențialul individual. Și ce este cel mai important să reținem este că autoactualizarea nu e rezervată unui grup select de oameni norocoși, ci poate fi atinsă de oricine.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BÎRSAN, El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice. Chișinău: 2017. 293 p. ISBN 978-9975-46-319-5
2. JUNG, C. Antologia Puterea sufletului. București: Editura Anima, 1994. 174 p. ISBN 973-9053-14-9
3. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998. 312 p. ISBN 973-30-5130-6
4. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar, Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Competenta%20profesionala%20a%20cadrului%20didactic\\_conditie%20decisiva%20in%20implementarea%20curriculumului%20scola.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Competenta%20profesionala%20a%20cadrului%20didactic_conditie%20decisiva%20in%20implementarea%20curriculumului%20scola.pdf) (vizitat la 23.11.2022)
5. POPESCU- NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. Ed: Albatros. 1978, 387 p. Disponibil la: <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf> (vizitat la 23.11.2022)
6. VERDEȘ, V. Autoactualizarea ca o condiție a depășirii crizei vârstei adulte. În: Psihologie 1-2, 2014. pp. 10-17. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Autoactualizarea%20ca%20o%20condi%C5%A3ie%20a%20dep%C4%83%C5%9Firii%20crizei%20v%C3%A2rstei%20adulte.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Autoactualizarea%20ca%20o%20condi%C5%A3ie%20a%20dep%C4%83%C5%9Firii%20crizei%20v%C3%A2rstei%20adulte.pdf) (vizitat la 23.11.2022)
7. <https://dexonline.net/definitie-actualizare> (vizitat la 22.11.2022)
8. [http://www.rjap.psihologietm.ro/Download/rjap151\\_3.pdf](http://www.rjap.psihologietm.ro/Download/rjap151_3.pdf) (vizitat la 22.11.2022)
9. <https://ik-ptz.ru/ro/social-studies/chto-takoe-samoaktualizaciya-v-psihologii-professionalnaya.html> (vizitat la 23.11.2022)
10. <https://ik-ptz.ru/ro/social-studies/chto-takoe-samoaktualizaciya-v-psihologii-professionalnaya.html>. (vizitat la 03.11.2022)
11. <http://www.e-psiho.ro/articole/nevoia-de-auto-actualizare-abraham-maslow> (vizitat la 20.11.2022)

## CREANGĂ AL MEU: STRADA CU UNIVERSITATE

## MY ION CREANGĂ: STREET WITH UNIVERSITY

*Liliana POȘȚAN, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*Liliana POȘȚAN,  
PhD, associate professor  
State Pedagogical University "Ion Creanga"*

*ORCID: 0000-0002-3231-3496*

**CZU: 378.4(478)**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p55-60**

**Rezumat:** Articolul abordează rolul instituției de învățământ superior în dezvoltarea locală. Analiza noastră conține analize empirice asupra potențialului de impact cultural, educațional, social, economic al Universității Pedagogice și Stat „Ion Creangă” asupra străzii cu același nume. Pentru fundamentarea științifică a studiului, am făcut trimiteri la studiile „Necesitatea investigării impactului economic al instituțiilor învățământului superior în România” „Continuous/lifelong learning and educational infrastructure: urban study”. [1, 2]

**Cuvinte-cheie:** universitate, cartier, dezvoltare locală, impact.

**Abstract:** The article addresses the role of the higher education institution in local development. Our analysis contains empirical analyzes on the potential cultural, educational, social, economic impact of the "Ion Creangă" Pedagogical and State University on the street with the same name. For the scientific foundation of the study, I made references to the studies "The need to investigate the economic impact of higher education institutions in Romania", "Continuous/lifelong learning and educational infrastructure: urban study". [1, 2]

**Keywords:** university, neighborhood, local development, impact.

Literatura de specialitate din anii 1990 dă greutate universității și rolului său în dezvoltarea regională. Faptul că universitatea poate fi un amplificator, motor auxiliar, remorcher etc. apare tot mai des precizat în lucrările de specialitate de la sfârșitul secolului trecut (Pellenbarg, 2005; Drucker și Goldstein, 2007). Câteva exemple de povești de succes, cum ar fi Route 128 din Boston sau Silicon Valley din San Francisco, unde universitățile de top au jucat un astfel de rol, au fost date în astfel de lucrări servind ca exemplificări clare ale potențialului unei universități asupra zonei unde se află. Pentru cercetătorii din Europa exemplul era „fenomenul Cambridge” – cum o universitate poate atrage o mulțime de companii private, foarte respectabile, și să dea, astfel, un enorm impuls zonei. [1]

În acest articol, dezvoltăm studiul asupra infrastructurii educaționale din perspectiva accesului și accesibilității învățării pe parcursul vieții, inițiat prin publicația „Continuous/lifelong learning and educational infrastructure: urban study” (Învățarea permanentă și infrastructura educațională: studiu urban).[2] În studiu, ne-am referit la infrastructura educației pe parcursul vieții, așa cum poate fi observată și accesată de subiecți în proximitatea domiciliului cum

recomandă Memorandumul asupra învățării permanente (Brussels, 2000). Pentru a estima asigurarea accesului și accesibilității la educație și învățare pe tot parcursul vieții, am realizat un studiu de caz, în baza străzii Ion Creangă din mun. Chișinău. Constatăm că, procesele de reformare prin modernizare a educației din Republica Moldova au vizat în special aspectele intelectuale (curricula, formarea profesorilor, reforma manualelor), iar aspectelor materiale (mediul de instruire și mijloacele de învățământ) le-a fost acordată mai puțină atenție, fiind invocată lipsa mijloacelor financiare sau partajarea responsabilității între autorități de diferite nivele. Într-o abordare integrată, am menționat că în anul 2020, municipiul Chișinău, alături de alte 54 de orașe din 27 de țări ale lumii, a devenit parte a Rețelei globale UNESCO „Orașe care învață”. Orașele selectate sunt exemple remarcabile în care învățarea pe tot parcursul vieții poate deveni o realitate la nivel local.” [Ibidem]

În studiul „Creangă al meu: strada cu universitate” argumentăm rolul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” pentru dezvoltarea cartierului, specificăm potențialul impact al instituției de învățământ superior asupra zonei unde se află.



**Imagine 1. UPSC pe harta cartierului**

Cercetătorii disting opt funcții (sau output-uri) ale învățământului universitar modern, funcții care pot conduce la un eventual impact economic: crearea de cunoștințe, crearea capitalului uman, transferul de know-how existent, inovație tehnologică, investiții de capital, leadership regional, producția de infrastructură a cunoașterii, influența asupra mediului regional. [Goldstein, Maier, Lueger, apud 1]

Istoric, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău este constituantă pentru strada, pe care își are sediul – strada Ion Creangă.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău poartă numele său actual din anul 1955 (Institutul Pedagogic de Stat „ION CREANGĂ” din Chișinău). [6], iar strada este redenumită doar în anul 1990. „Denumirea actuală a străzii evocă numele lui Ion Creangă (1839-1889), scriitor clasic român, autorul celebrelor povestiri și povești: Amintiri din copilărie, Soacra cu trei nurori, Capra cu trei iezi, Povestea lui Harap-Alb ș.a”. [1]

„Strada „Ion Creangă”, cu o lungime de 1840 metri, este o stradă principală din cartierul Buiucani al municipiului Chișinău. Strada poartă numele unei personalități importante a culturii și



educației românești, fapt de un simbolism important pentru dezvoltarea urbană în aspect cultural și educațional.

N-am identificat date statistice cu referire la numărul locuitorilor de pe strada Ion Creangă, dar populația sectorului Buiucani, din Chișinău constituie circa 160 000 de locuitori, astfel, estimăm că, pe strada Ion Creangă locuiesc circa 60 000 de locuitori.”[2]

Din cele 85 de locații de pe str. „Ion Creangă”, 10 sunt de menire educațională, dintre care: o instituție administrativă, o instituție de cercetare, o universitate și 2 biblioteci, iar alte 5 sunt instituții de educație timpurie și de învățământ general. Costatăm că, pe strada „Ion Creangă” nu este amplasată nici o instituție sau organizație de educație nonformală sau de educație și formare a adulților. Stabilim că, infrastructura educațională asigură proporția de 1:6000, o instituție educațională la 6000 de locuitori. [Ibidem]

La cele 8 facultăți ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, își fac studiile circa 9000 studenți cu potențial de competențe-cheie și competențe profesionale variat și relevant dezvoltării locale. Impactul potențialului universitar asupra dezvoltării locale și legătura dintre producerea cunoașterii și dezvoltarea economică sunt insuficient reflectate în strategiile instituțiilor de învățământ superior, or abordarea integrată a dezvoltării instituționale presupune de a proiecta impactul universităților asupra dezvoltării culturale, sociale, economice locale.

Potrivit lui Florax (1992), universitățile pot avea cel puțin șapte posibile tipuri de impact asupra localității: politic, demografic, economic, infrastructural, cultural, educațional, social.

**Tabelul 1. Exemplificarea efectelor tipurilor de impact (Florax)**

Subsistem	Exemplu de impact
Politic	Schimbări în structura politică, îmbunătățirea participării cetățenilor, o mai bună organizare a procesului politic
Demografic	Efecte asupra dimensiunii populației, structurii și mobilității acesteia
Economic	Efecte asupra veniturilor regionale, a structurii de producție, pieței muncii, mobilității forței de muncă
Infrastructural	Efecte asupra locuințelor, traficului, facilităților medicale, densității magazinelor
Cultural	O mai mare cerere și ofertă de bunuri culturale, impact asupra „climatului” cultural
Educațional	Efecte asupra ratei de participare, schimbări în calitatea educației, facilitarea educației permanente
Social	Efecte asupra calității vieții, influența studenților, influența asupra imaginii regiunii și identității locale

*Sursă:* Chircă Andrei, Lazăr Dan Tudor. Necesitatea investigării impactului economic al instituțiilor învățământului superior în România. În: Revista Transilvană de Științe Administrative 1(42) / 2018, pp. 49-70

Din punct de vedere al marketingului, personalitatea lui Ion Creangă are un potențial în domeniile cultură, educație, social, cu urgență economică. În această ordine de idei, sugerăm aplicarea conceptului de marketing stradal, definit ca un întreg set de instrumente și tactici care

ajută un anumit brand sau sector, pentru a concepe un număr mare de spectatori și public. Aceste tactici se desfășoară pe drumurile publice sau pe străzi și este un nou mod de a face design prin combinarea marketingului cu dorința de a-i face pe oameni să gândească și să acționeze. Exemple de tactici de marketing stradal sunt: Graffiti, Stațiile de autobuz, Trecherile de pietoni, Transportul public.



*Imaginea 2. Graffiti pe strazile mun. Chișinău*



**Imaginea 3. Trecheri de pietoni în conceptul marketing stradal**

În contextul impactului economic al universităților, cercetătorii analizează noțiunea de „triple helix” (spirală triplă/ spirală celor trei), universitate – industrie – stat. Triada universitate-industrie-stat implică concepte precum „societate a cunoașterii” (knowledge society) și „universitate antreprenorială” (entrepreneurial university) și asumarea de către acestea a unui rol mai central. Această interacțiune creează noi structuri, unele hibride, dă formă unor noi tipuri de colaborări, de transfer de cunoaștere, de producție și aplicare a cunoașterii în practică. „Triple Helix” reflectă, în esență, studiul dinamicii inovației, a complexității acestei dinamici, oferind cadrul în care apare aceasta. Produsul acestei interacțiuni, manifestată organizațional, este observabil prin „organizațiile hibrid”: birourile de transfer tehnologic, centre de cercetare ale universităților, parcuri științifice, incubatoare de afaceri etc. [Apud]

Alt concept care poate fi valorificat în vederea creșterii impactului universității la nivel local este „vecinătatea”. Vecinătatea este un concept tradițional românesc, asociat cu traiul la țară. Deasemenea, vecinătatea este o formă tradițională românească de învățare a adulților.

Vecinătatea urbană, de cele mai dese ori, este considerată ca inexistentă, oamenii trăind ani în șir în același bloc locativ, stradă sau cartier fără a se cunoaște, fără a comunica și coopera.

Cercetătoare Dana Cornelia Nițulescu susține că „vecinătatea este un element fundamental al vieții urbane, orașele crescând prin adiționare, nu de case, ci de comunități umane.” [4]

În ultimii ani, conceptual de bună vecinătate capătă noi contururi ca dezvoltare a Politicii europene de vecinătate. Prin contribuția unor proiecte europene, se propune de-a introduce în școlile din Republica Moldova în curriculumul la decizia școlii disciplina „Cultura bunei vecinătăți”. [5]

Strada „Ion Creangă” este intersectată de străzile Eugen Coca, Ștefan Neaga, Doina și Ion Aldea-Teodorovici, fapt ce sugerează valorificarea culturalității, de exemplu prin proiecte de tipul „Intersecții culturale pentru dezvoltarea bunei vecinătăți urbane”.

Pe cei circa 2 km ai străzii Ion Creangă nu avem alte „trimiteri” la personalitatea scriitorului, învățătorului, iluministului, Ion Creangă, decât stela cu horelieful lui Ion Creangă, instalată în anul 1982 pe clădirea Universității. Prin facultatea sa Arte Plastice și Design, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” ar putea inaugura o tabără de creație dedicată lui Ion Creangă, valorificând și proximitatea Parcul Dendrariu din Chișinău.

### **Concluzii:**

Universitatea poate fi un amplificator, motor auxiliar, remorcher etc. al dezvoltării locale, „fenomenul Cambridge” fiind un exemplu de atragere a companiilor private, foarte respectabile, și să dea, astfel, un enorm impuls zonei.

Cercetătorii disting opt funcții (sau output-uri) ale învățământului universitar modern, funcții care pot conduce la un eventual impact economic: crearea de cunoștințe, crearea capitalului uman, transferul de know-how existent, inovație tehnologică, investiții de capital, leadership regional, producția de infrastructură a cunoașterii, influența asupra mediului regional.

La cele 8 facultăți ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, își fac studiile circa 9000 studenți cu potențial de competențe-cheie și competențe profesionale variat și relevant dezvoltării locale. Impactul potențialului universitar asupra dezvoltării locale și legătura dintre producerea cunoașterii și dezvoltarea economică sunt insuficient reflectate în strategiile instituțiilor de învățământ superior, or abordarea integrată a dezvoltării instituționale presupune de a proiecta impactul universităților asupra dezvoltării culturale, sociale, economice locale.

Potrivit lui Florax (1992), universitățile pot avea cel puțin șapte posibile tipuri de impact asupra localității: politic, demografic, economic, infrastructural, cultural, educațional, social.

Din punct de vedere al marketingului, personalitatea lui Ion Creangă are un potențial în domeniile cultură, educație, social, cu emergență economică.

În contextul impactului economic al universităților, cercetătorii analizează noțiunea de „triple helix” (spirală triplă/ spirală celor trei), universitate – industrie – stat.

Alt concept care poate fi valorificat în vederea creșterii impactului universității la nivel local este „vecinătatea”.

Rezumând, analiza impactului universității asupra dezvoltării locale, menționăm că:

- Realitățile sistemului de învățământ superior din Republica Moldova stimulează abordarea subiectului de impact economic al universităților.

- Universitatea poate fi un amplificator, motor auxiliar, remorcher etc. al dezvoltării locale, „fenomenul Cambridge” fiind un exemplu de atragere a companiilor private, foarte respectabile, și să dea, astfel, un enorm impuls zonei.

- Cercetătorii disting opt funcții (sau output-uri) ale învățământului universitar modern, funcții care pot conduce la un eventual impact economic: crearea de cunoștințe, crearea capitalului uman, transferul de know-how existent, inovație tehnologică, investiții de capital, leadership regional, producția de infrastructură a cunoașterii, influența asupra mediului regional.

- La cele 8 facultăți ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, își fac studiile circa 9000 studenți cu potențial de competențe-cheie și competențe profesionale variat și relevant dezvoltării locale. Impactul potențialului universitar asupra dezvoltării locale și legătura dintre producerea cunoașterii și dezvoltarea economică sunt insuficient reflectate în strategiile instituțiilor de învățământ superior, or abordarea integrată a dezvoltării instituționale presupune de a proiecta impactul universităților asupra dezvoltării culturale, sociale, economice locale.

- Potrivit lui Florax (1992), universitățile pot avea cel puțin șapte posibile tipuri de impact asupra localității: politic, demografic, economic, infrastructural, cultural, educațional, social.

- Din punct de vedere al marketingului, personalitatea lui Ion Creangă are un potențial în domeniile cultură, educație, social, cu emergență economică.

- În contextul impactului economic al universităților, cercetătorii analizează noțiunea de „triple helix” (spirală triplă/ spirală celor trei), universitate – industrie – stat.

- Alt concept care poate fi valorificat în vederea creșterii impactului universității la nivel local este „vecinătatea”.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. CHIRCĂ Andrei, LAZĂR Dan Tudor. Necesitatea investigării impactului economic al instituțiilor învățământului superior în România. În: Revista Transilvană de Științe Administrative 1(42) / 2018, pp. 49-70
2. POSTĂN Liliana, Continuous/lifelong learning and educational infrastructure: urban study. În: Journal Social Education Nova volume 2, number 4, 2022
3. <https://chisinaucapitala.wordpress.com/2010/08/04/strada-ion-creanga/>
4. <https://ru.scribd.com/document/53782965/Dana-Nitulescu-Vecinatate-Urbana>
5. <https://prodidactica.md/portfolio/proiectul-cultura-bunei-vecinatati/>
6. <https://upsc.md/universitate/istoric/>

## MOTIVAREA ELEVILOR PENTRU EDUCAȚIA POPULARĂ PRIN CONȚINUTURILE MANUALELOR ȘCOLARE

### MOTIVATING STUDENTS ON POPULAR EDUCATION THROUGH THE CONTENTS OF SCHOOL TEXTBOOKS

*APREOTESEI Maria Diana,  
professor pentru învățământul primar,  
Școala Gimnazială „Regina Maria” Mănăstirea Cașin,  
județul Bacău, România*

*APREOTESEI Maria Diana,  
professor for primary education at "Regina Maria" Secondary School,  
Cașin Monastery, Bacău County, Romania*

*ORCID:0000-0002-3640-2189*

**CZU:373.035.6**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p61-68**

**Rezumat:** Educația populară reprezintă pentru curriculum învățământului primar, o sursă de valori culturale și ideologice, prin conținuturile referitoare la cultură și civilizație populară tradițională românească. Potențialul formativ-educativ al conținuturilor pedagogiei populare (numărători, ghicitori, proverbe, zicători, cântece, povești, jocuri, legende, balade, doine, eposul, tradiții, datini), recomandă includerea lor în curricula școlară și automat în componenta sa de bază, manualul școlar. Motivarea elevilor pentru educația populară, prin transferul și asimilarea de modele, norme, atitudini, cunoștințe în propria formare, are un impact considerabil asupra educației intelectuale, morale, estetice și psiho-fizice, deci asupra întregii personalități a elevilor.

**Cuvinte cheie:** educație populară, motivare, manuale școlare, elevi, conținuturi, valori.

**Abstract:** In terms of primary education curriculum, popular education represents a source of cultural and ideological values, as it deals with the contents concerning the culture and popular traditional Romanian civilization. Due to the instructional potential of the popular pedagogy contents (counting rhymes, riddles, proverbs, bywords, songs, fairy tales, games, legends, ballads, Romanian folk songs “doina”, epos, traditions and customs), it is recommended to include its elements in the school curricula and, consequently, in the course books. The students’ motivation for popular education through the transmission and assimilation of models, norms, attitudes and knowledge of personal formation has a considerable impact on their intellectual, moral, aesthetic and psycho-physical education, as well as on their entire personalities.

**Key words:** popular education, motivation, course books, students, contents, values.

Poporul român a conservat trăsături specifice originale în limba națională, obiceiurile, literatura și arta sa, istoria și folclorul său. În basme, legende, balade, cântece lirice, urături, proverbe și zicători ale poporului găsim ascunse multe date privind viața, cele mai importante evenimente istorice, evoluția normelor etice și estetice ale neamului.

Valorile morale și spirituale ce constituie modele pentru noile generații au existat în conștiința poporului român cu mult înainte de apariția școlilor și a pedagogiei ca știință. Omul talentat din popor, înzestrat cu o bogată imaginație și un simț artistic rafinat, exprima în poezii și melodii armonioase, concepții proprii de viață, convingeri morale, sentimente ce se manifestă în creația populară orală. Indiferent de circumstanțele istorice, creația populară orală se prezintă, în calitate de complex cultural, ca o uriașă enciclopedie populară. Valorile morale și spirituale ce

constituie modele pentru noile generații au existat în conștiința poporului român cu mult înainte de apariția școlilor și a pedagogiei ca știință. [9, p.129].

Poporul nostru dispune de o vastă experiență și înțelepciune pedagogică, care se cere utilizată cu chibzuință, grijă și eficacitate în activitatea educațională cotidiană. 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].

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. [6, p.16]. Educația populară este o cerință a epocii noastre determinată de nevoile acute ale timpului prezent, când societatea se caracterizează prin diversitate și unicitate.

Astăzi, în conținuturile curriculare ale învățământului primar, elementele de tradiție apar prea puțin, deci 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.

Educația populară, prin conținuturile sale prezente în manualele școlare, dezvoltă elevilor valori morale, intelectuale, estetice și psiho-fizice și cultivă elemente ale sistemului de valori cultivate de popor: sentimentul apartenenței la lumea și la valorile satului, nevoia de comunicare și socializare, învățarea reciprocă, trăirea bucuriei și a farmecului activităților de grup, valorizarea învățării prin cooperare, promovarea comunicării și a schimbului de opinii, propovăduirea și consolidarea credinței în Dumnezeu.

Proiectarea activității didactice necesită căutarea unei legături optime între componentele procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, mijloace, condiții socio-culturale, evaluări etc. pentru obținerea unor rezultate maxime, de ordin calitativ și cantitativ. Aceasta este, deci, o problemă de strategie, de optimizare, de valorificare la maximum a tuturor resurselor și condițiilor date, opusă vechilor abordări reduționiste preocupate doar de descrierea conținuturilor de predat. [3].

În teoria educațională și practica tradițională manualul școlar este un mijloc important ce are rolul de a concretiza programa școlară prin unități didactice care pot fi operaționalizate și realizate în procesul predării- învățării: capitole, lecții, secvențe de învățare, reflectând conținuturi, contribuind la dezvoltarea capacităților prin sisteme de sarcini etc.[ 11] Dacă pentru profesor, manualul este instrumentul cu rol de ghid, care selectează conținuturile științifice valorificabile pentru a atinge finalitățile dorite, deci are rol de orientare a activității didactice, pentru elev, manualul este un instrument de informare și de lucru.

Este evident că manualele și materialele auxiliare sunt menite să dezvolte gândirea și logica, să încurajeze imaginația și să cultive valorile estetice, morale și umane. Funcția de bază de informare a manualului este azi treptat înlocuită de funcția de modelare a abilităților și de creare de competențe, prin asimilarea nu doar a cunoștințelor ci și prin dezvoltarea unui mod de gândire autonom. Focusul curiculei școlare pe încurajarea competențelor a dus la structurarea manualelor

într-un stil care cuprinde numeroase aplicații practice și mai puțină teorie. Studiile de caz, lecțiile interactive, analizele și temele creative au luat locul memorizării mecanice a lecțiilor. Sarcina didactică a profesorului se axează tot mai mult pe relația cu elevul, pe formularea unor cursuri interesante și captivante, pe stimularea interacțiunii în clasă între elevi.

Conținutul manualelor contemporane se bazează pe nevoile copilului de educație și dezvoltare personală, respectând standardele din învățământ și bunele practice care stabilesc relaționarea între cadrul didactic și elevi. Pe lângă manualele pe suport de hârtie, fiecare materie poate fi predată folosind **manuale școlare online**, care conțin CD-uri foarte des folosite mai ales la orele ținute la distanță, fapt demonstrat cu brio în perioada pandemiei în care s-au desfășurat cursuri on-line.

Enumerăm câteva motive pentru care manualele școlare au încă rolul central în educația elevilor:

- ✓ sunt utile pentru a transmite noțiuni generale dar și specifice pentru fiecare materie;
- ✓ pot fi folosite pentru predarea lecțiilor și a unităților educaționale, dar și pentru studiul individual;
- ✓ oferă un suport pedagogic stimulant pentru dezvoltarea unor deprinderi și abilități;
- ✓ conectează elevii și profesorii într-un cadru interactiv;
- ✓ stimulează actul didactic spre acțiuni și activități ce se pot realiza nu doar în clase ci oriunde, chiar în aer liber;
- ✓ pot fi alese conform nivelului fiecărei clase, sau adaptate modului de predare al profesorului. [ 12]

Complexitatea cadrului educațional presupune adaptarea manualelor la necesitățile practice ale elevilor dar și ale profesorilor. Cadrele didactice își aleg materialele didactice și manualele pe care le recomandă la clasă în funcție de necesitățile și nivelul de pregătire al elevilor, dar și în funcție de stilul propriu de predare. Varietatea acestor manuale școlare a condus la o performanță din ce în ce mai bună în domeniul învățământului de toate gradele.

Analizând manualele de limba română, educație muzicală și arte vizuale și abilități practice ale Editurii CD Press, pentru clasa aIV-a, tipărite sau în format electronic, am constatat că oferă spațiul necesar și cadrul teoretic unei formări de competențe și abilități necesare elevilor, prezintă în mod clar, concis și simplu noțiunile, sunt ușor de urmărit și de studiat în clasă și în mod individual, acasă. Prin calitatea lor oferă un ajutor imens în conceperea lecțiilor, în transmiterea informațiilor și în alcătuirea unui demers educațional cât mai eficient. Totodată ele cuprind diverse conținuturi ale educației populare-numărătorile, ghicitorile, proverbele, zicătorile, cântecele, poveștile, jocurile, legendele, baladele, doinele, eposul, tradițiile, datinile- prin care se formează ținuta morală, se dezvoltă inteligența, gândirea, limbajul, aptitudinile de comunicare și capacitățile de interacțiune, perseverența, încrederea în forțele proprii, se educă gustul pentru frumos și armonie, se stimulează funcții importante implicate în dezvoltarea fizică și armonioasă a copilului.

În **manualele de limba și literatura română** pentru clasa a IV-a, întâlnim conținuturile amintite anterior, în următoarele texte suport:

- „Colindătorii”, de George Coșbuc;

- „În ajunul Anului Nou”, după Fănuș Neagu;
- „Obiceiuri de Crăciun și de Anul Nou”-Steaua, Colinde, Plugușorul, Sorcova;
- „Colinde, colinde”, de Mihai Eminescu;
- „Sărbătoarea Crăciunului în diferite zone ale țării”;
- „Magia sărbătorilor de iarnă”-compunere după un șir de ilustrații;
- „Bucuria Paștelui”-proiect despre legende și tradiții de Paști din România;

**Basmul și povestea** conțin cele mai înalte aspirații ale poporului spre *bine, frumos, cinste și omenie*, spre întruchipare a idealului de personalitate [1, p.79]. Lumea basmului îi îmbogățește orizontul binelui și răului prin comportamentele dezirabile sau indezirabile ale eroilor. Copilul se simte îndemnat să făptuiască binele, pentru că el însuși face parte din această lume fantastică, se identifică cu eroul și-și dorește răsplata binemeritată pentru faptele sale. Mai mult decât orice discuție moralizatoare, mai mult decât orice sfat sau dojană, „retrăirea” evenimentelor alături de erou și exemplul *viu* al acestuia îl învață pe copil purtarea bună [1, p. 51]. Credem, de asemenea, că elevii au legat opțiunea lor de a fi instruiți și educați apelând frecvent la valori aparținând culturii și civilizației românești și de metoda de învățământ preferată lor, povestirea, care este o variantă a expunerii, metodă prin care profesorul prezintă elevilor, pe cale orală, un volum mare de cunoștințe noi, într-un interval de timp determinat. Este o narațiune simplă, realizată într-un limbaj expresiv, care stimulează imaginația și determină participarea afectivă a elevilor la lecție, îi motivează și le creează disponibilități de învățare. [5, p. 154].

Utilizarea **proverbelor** și **zicătorilor** în activitatea educativă a elevilor favorizează dezvoltarea inteligenței, a gândirii, limbajului, perseverenței, încrederii în forțele proprii, a aptitudinilor de comunicare și capacităților de interacțiune. Perceperea moralei proverbelor sau a zicătorilor dezvoltă capacitățile intelectuale ale copilului, iar valorificarea potențialul educativ prin perceperea sensurilor cu care acestea sunt folosite de autori permit aplicarea învățămintelor în diverse situații de viață, cu care se confruntă:

- Lupta dintre **adevăr** și **minciună**, dintre **dreptate** și **nedreptate** (*Minciuna are picioare scurte.*);
- **Cinstea** și **necinstea/hoția** (Cine fură azi un ou mâine va fura un bou.);
- **Hărnicia** și **lenea** (Munca sfințește locul.; Munca e brătară de aur.; Ce poți face azi, nu lăsa pe mâine!; Lenea e cucoană mare care n-are de mâncare.)
- **Prietenia** (Prietenul la nevoie se cunoaște; Prietenul adevărat, iubire neprețuită);
- **Binele** (Bine faci, bine găsești; Ochii sunt oglinda inimii; Omul bun e ca pâinea caldă; etc

Jocurile cu **ghicitori** sunt antrenante, copiii fac efort rațional de a înțelege, fac conexiuni inteligente pentru a surprinde esența relației. Din punct de vedere psihosocial, jocul contribuie la intensificarea relațiilor interpersonale, dezvoltă spiritul de întrecere și dorința de afirmare a personalității. Este cunoscut și faptul că ghicitorile constituie un inestimabil mijloc de formare a gândirii creative a elevilor, iar alături de repertoriile vocale și coregrafice, obiceiurile și tradițiile populare facilitează educația estetică a copilului. [10, p.83] Câștigul cognitiv și în dezvoltarea subtilității gândirii tuturor este real. Exemple de ghicitori adecvate școlarilor mici: Cine are urechi și nu aude? (Acul); Cine are șase picioare dar numai cu patru umblă? (Calul și călărețul); Ce trece prin apă și nu se udă? (Umbra); Cine vine de la munte cu steluțe albe-n frunte? (Norii de zăpadă); Curelușă verde/Prin iarbă se pierde (Șarpele);



**Cântecele-formulă** și **numărătorile** se prezintă sub forma unor recitative organizate ritmice, folosită ca modalitate principală de distribuire a rolurilor într-un joc, sau de eliminare pe rând, a participanților la joc, ultimul rămas îndeplinind fie rolul de conducător de joc, fie rolul cel mai nedorit. Exemplu: „Melc, melc, codobelc...”; „Un, doi, trei, baba la bordei...”, etc

În **manualele de muzică**, în cadrul unității de învățare „Elemente de limbaj muzical”, subunitatea „Genuri muzicale”, elevii, îndrumați de cadrul didactic studiază conținuturi precum „**Colinda**”, „**Obiceiuri de iarnă**”, „**Cântece și dansuri populare**”.

**Colindele** religioase au o origine literară și vestesc nașterea Domnului Iisus Hristos, iar cele **laice** au caracter liric și sunt adaptate de colindători la situația celor care le cântă, aducând elogiul naturii, dragostei și familiei. Colindele se caracterizează prin crearea unei atmosfere pline de optimism la care se formulează dorințe și năzuințe ale oamenilor. Colinda a dobândit o destinație precisă ca formă de magie benefică, ea marcând rodnicia câmpurilor, sporul animalelor domestice, creșterea copiilor, împlinirea prin căsătorie a tinerilor, pacea și tihna bătrânilor, influențarea în sens pozitiv a vieții oamenilor și a naturii.

**Obiceiurile populare de iarnă**, mai ales cele legate de trecerea dintr-un an în altul sunt: **Plugușorul**, **Capra**, **Ursul**, **Călușeii**, **Mocănașul**, **Sorcova**. Ele transmit mesaje de sănătate, rod bogat, împlinirea dorințelor în noul an. Urăturile sunt însoțite de instrumente muzicale: clopoței, zurgălăi, buhai și de băți ritmice de tobe. [7, p.40]

În prezent, băieții și fetele „umblă” cu **Plugușorul** din casă în casă, rostind versuri legate de începerea noului an agrar, iar refrenul „ia mai mânați măi flăcăi./Și sunați din zurgălăi/Hăi, hăi, hăi!” duce cu gândul la efortul comun făcut de om și animal pentru obținerea roadelor pământului. Plugul tras de boi semnifică speranțe legate de muncile de primăvară, de însămânțarea câmpului, bucuria de a trăi. Astăzi, prin înmulțirea momentelor de umor și ironie, el devine o poveste versificată menită mai mult să distreze decât să provoace rodire, cum credeau țăranii satelor patriarhale.

**Sorcova** este un colind, o urare de bine, de prosperitate, pentru anul care vine, eficiența ei fiind dublată de atingerea cu o ramură verde sau împodobită cu flori de hârtii colorate vesel încărcată de virtuți germinative, împrumutând prin această magie de contact puterea ei de înverzire, prosperitate și vigoare deplină. [7, p.41]

Ca gen aparte, **teatrul folcloric**, ocupă un spațiu bine determinat al sărbătorilor de iarnă și cuprinde **Jocul caprei**, al **Călușului**, al **Ursului** sau **Jianul (Mocănașul)**. În el se regăsește dorința poporului de a juca teatru, teatrul popular fiind mereu prezent din cele mai vechi timpuri, sub diferite forme: de la vechile rituri până la jocurile cu măști sau teatrul cu tematică socială, având ca subiect scene din viața haiducilor. Poporul nostru a folosit în manifestările sale dramatice populare măști, având credința că jocul urșilor, al caprei sau al calului, are o funcție de apărare, aduce noroc, ferește casa de rele, de sperietură de urât și de alte farmece.

În afara diverselor variante ale jocurilor cu măști, sunt cunoscute și alte forme ale teatrului popular, care s-au dezvoltat pe structura poveștilor cu haiduci: **Jian**, **Bujor**, **Radu**, **Codreanu**. Imaginația populară a atribuit haiducilor calități deosebite, uneori supranaturale, care i-au ajutat să învingă orice greutăți și să iasă totdeauna biruitori. În jurul figurii haiducului poporul a concentrat

toată revolta sa, speranțele în viitor și tot optimismul său. Actorii amatori (copiii) sunt destul de ingenioși și reușesc să creeze în mod variat o atmosferă și acțiune dramatică, realizând un spectacol atractiv. Prin melodii și versuri declamate, prin gesturi simple lipsite de teatralism, printr-o costumație obținută fără prea mari eforturi, reușesc să-i „miște” pe gospodarii satului, retrăind împreună trecutul de luptă al poporului.

Studiul tradițiilor populare, cunoașterea și conservarea valorilor identitare, stimularea interesului tinerilor pentru aceste valori, cultivarea aptitudinilor artistice sau meșteșugărești, contribuie decisiv la dezvoltarea personalității umane, la spiritualizarea și socializarea tinerilor, la găsirea unui sens al vieții, a unei motivații existențiale, de care sunt lipsiți adeseori.

*Dansul popular* îi familiarizează pe copii cu elemente ale folclorului, contribuind la dezvoltarea dragostei pentru arta poporului nostru, la dezvoltarea simțului ritmic, a capacității de coordonare a mișcărilor, le educă gustul pentru frumos și armonie. Ele evidențiază creativitatea și dezvoltă capacitatea de manifestare a sentimentelor și trăirilor personale. Contribuie la dezvoltarea *valorilor psiho-morale*, cultivându-le răbdarea, stăpânirea de sine, perseverența, încrederea în sine, spiritul de echipă. Au rolul de a scădea nivelul de anxietate al copiilor, fiind un mod de descărcare psihologică, de comunicare a trăirilor, prin limbaj nonverbal. Ei învață să asculte, respectă regulile, devin mai responsabili, socializează, leagă prietenii, învață să facă față expunerii publice, toate fiind interacțiuni esențiale dezvoltării sociale ale copiilor.

Dansul în grup organizat presupune o rutină, pași de dans prestabiliți și reguli care pun la lucru memoria copilului, iar mișcărilor repetate cu răbdare îmbunătățesc concentrarea, acestea fiind elemente ale învățării ce permit dezvoltarea *intelectuală* optimă.

Dansul popular, împreună cu cântecul și cu strigăturile ce îl însoțesc, formează un tot armonios de nedespărțit. Jocurile populare românești, prin frumusețea costumelor, muzicalitatea melodiei, prin expresivitatea și suplețea mișcărilor, prin voiciunea și energia transferate copiilor contribuie în mare măsură la realizarea *educației estetice*.

În timpul dansului se formează și se stimulează funcții importante implicate în *dezvoltarea fizică* a copilului: coordonarea, forța, echilibrul, flexibilitatea, precum și coordonarea mișcărilor și simțul ritmic. El reprezintă o formă de activitate fizică distractivă, care folosește constant și echilibrat toate grupele de mușchi și ajută la tonifierea musculaturii, la o creștere și dezvoltare armonioasă a corpului copilului. Jocurile populare românești ne oferă un bagaj artistic bogat și variat, care cuprinde atât dansuri simple și line, dar și dansuri vii, energice și îndrăznețe, având ca punct comun un pronunțat caracter social. Ele sunt comori transmise din generație în generație, pe care avem datoria sacră să le lăsăm moștenire copiilor noștri, ca mărturie a istoriei și identității noastre naționale.

***Manualul de Arte vizuale și abilități practice*** propune o prezentare modernă a conținuturilor și formarea competențelor prevăzute în programa școlară la disciplina AVAP:

- Pictură- simboluri rurale realizate pe hârtie, decorarea obiectelor din ceramică cu puncte și linii, decorarea ouălor de Paști: „Ia românească”, „Vasul țărănesc”, „Covorașul”; „Ouă chicate”;
- Cusături: „Semnul de carte”, „Mileul”;
- Modelaj din plastilină sau argilă: „Ulciorul”, „Covata”;

- Activități cu materiale din natură: „Covorul românilor”, „Vase populare”;
- Activități cu fire sintetice: „Țesătură de casă”;
- Activități cu hârtie și material textil: „Bradul de Crăciun”, „Ornamente pentru brad”, „Ia națională”, „Masca de Anul Nou”;
- Activități de gospodărie, etc cu tema: „Costum popular”, „Păpușa din pănuși de porumb”, „Covorul țărănesc”, „Obiecte de artă populară”, „Depănușatul porumbului”, etc

Prezența acestor conținuturi în manualul de AVAP conferă manualului o deosebită valoare educativă, contribuind la afirmarea trăsăturilor morale de caracter ale elevilor. În cadrul acestor lecții, elevii vin în contact cu numeroase obiecte pe care le observă și le analizează, sunt puși în situația să le observe materialul de lucru, modelul obiectului ce urmează să se confecționeze, ceea ce duce la dezvoltarea spiritului de observație și a atenției. Îndemânarea, perseverența, migala, gustul estetic, spiritul critic, plăcerea și bucuria de a îmbina culori și modele, de a finisa lucrările, spiritul de ordine și economie, disciplina și spiritul de echipă sunt calități pe care le câștigă elevii realizând lucruri utile.

Importantă în motivarea elevilor pentru educația populară este stimularea efortului personal al acestora, stimularea tendinței acestora de a aduce o contribuție proprie, de a fi originali inventivi, creativi. Misiunea cadrului didactic nu încetează odată cu sfârșitul orei, ci se manifestă și dincolo de limitele acesteia, exersând, aplicând ce au învățat din manualele școlare, în diverse activități școlare și extrașcolare: serbări, spectacole, șezători, festivaluri, proiecte. El trebuie să cunoască potențialul creativ al fiecărui elev și modalitățile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale elevilor în afara orelor de curs, în activitățile extracurriculare, să-i facă pe elevi conștienți de propriile capacități și să le dezvolte capacitatea și obișnuința autoevaluării.

Este evident faptul că prin aceste activități, elevii înțeleg mesajul și conținutul obiceiurilor populare, ce sunt adaptate particularităților de vârstă și aptitudinilor artistice individuale. Cu acest prilej introducem copiii într-o lume frumoasă a cântecului, dansului, poeziei, poveștilor, glumelor, proverbelor, zicătorilor și strigăturilor a unor evenimente tradiționale - Moș Nicolae, Crăciunul, Anul Nou, Paștele etc – ei având posibilitatea să cunoască și să experimenteze frumusețea și bogăția folclorului, diversitatea tradițiilor și obiceiurilor românești, armonia limbii române. Textele cântecelor și ale poeziilor, ale colindelor, plugușorului, sorcovii, transmit urările de bine în legătură cu unele îndeletniciri străvechi ale românilor: aratul, semănatul, păstoritul. Cu aceste ocazii copiii își îmbogățesc vocabularul cu expresii populare, proverbe, zicători, strigături, pătrund în tainele limbii materne și în comorile înțelepciunii populare.

Tradiția autentică reprezintă pentru educație o sursă de valori morale, culturale și ideologice, generatoare de atitudini și comportamente pozitive, demnă de a fi luată în seamă și valorizată așa cum se cuvine în procesul educațional, cu rol precis în evitarea crizei morale a societății moderne.

Așadar, considerăm că studierea conținuturilor pedagogiei populare, având ca instrumente de bază manualele școlare, constituie un prim și însemnat pas în exprimarea creativă a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice, în formarea unor competențe transferabile, de comunicare,

autocunoaștere, intercunoaștere, precum și asumarea rolurilor în echipă, formarea comportamentului prosocial, adică o ancorare în societatea actuală.

### BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, I., *Etnopedagogie aplicată. Formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*, Cluj-Napoca, 2006, ISBN 973-7709-46-2.
2. BACIU, S., *Perspective curriculare etnopedagogice: În căutarea valorilor uitate.*, Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, nr.6, 104 p., ISBN 978-9975-48-016-1.
3. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*. București: Collegium, Polirom, 2006, 320 p., 973-46-0175-X.
4. CRISTEA, S., *Conținuturile și formele generale ale educației*, București: Editura DPH, 2017. 186 p, ISBN 5948489355585.
5. NEGRUȚIU, S., *Valorile culturii populare, bază și perspectivă pentru o nouă paradigmă educațională*, p. 151-164, în [http://fto.ro/altarul-reintregirii/wp-content/uploads/2018/06/2012\\_3\\_10\\_NEGRUTIU.pdf](http://fto.ro/altarul-reintregirii/wp-content/uploads/2018/06/2012_3_10_NEGRUTIU.pdf)
6. NEGRUȚIU, S., *Educația prin valori arhetipale. O perspectivă realizabilă*”, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2011, 224p, ISBN 978-973-595-254-9.
7. PAULIUC, L.A., DIACONESCU, C., *Muzică și mișcare-Manual pentru clasa aIV-a*, București, Editura CD Press, 2021, p. 96, ISBN: 978-606-528-548-4.
8. SILISTRARU, N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003, ISBN 9975-70-222-8.
9. SILISTRARU, N., *Valori ale educației moderne*, Combinatul Poligrafic, Chișinău, 2006, ISBN 9789975968508
10. VACARCIUC, M., *Impactul etnopedagogiei asupra formării culturii generale a elevilor*, În Artă și educație artistică, Revistă de cultură , știință și practică educațională, Nr. 2 (20) / 2012, p. 81-84, ISSN 1857-0445.
11. <https://edict.ro/manualul-componenta-a-curriculumului-scolar/> ISSN: 1582-909X
12. <https://www.libriadelphin.ro/articol/rolul-si-importanta-manualelor-scolare-in-procesul-educational--i113>

## ABORDAREA EPISTEMOLOGICĂ A CONCEPTULUI DE COMUNICARE MANAGERIALĂ

### EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE CONCEPT OF MANAGERIAL COMMUNICATION

*LAȘCU Lilia, dr., conf. univ.  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
OCHINCĂ Irina, masterandă*

*LAȘCU Lilia, PhD, associate professor  
State Pedagogical University "Ion Creanga"  
OCHINCĂ Irina, master student, UPSC*

*ORCID 0000-0002-2730-7032*

**CZU: 37.07:316.772**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p69-74**

**Rezumat:** Articolul dat prezintă abordarea epistemologică a conceptului de comunicare managerială. În acest context, sunt elucidate caracteristicile comunicării manageriale, sunt analizate funcțiile managementului educațional și sunt prezentate caracteristicile specifice fenomenului studiat.

**Cuvinte-cheie:** comunicare, comunicare managerială, management.

**Abstract:** The given article presents the epistemological approach to the concept of managerial communication. In this context, the characteristics of managerial communication are elucidated, the functions of educational management are analyzed and functions specific to the studied phenomenon are presented.

**Keywords:** communication, managerial communication, management.

Modernizarea sistemului de învățământ din Republica Moldova a creat un cadru informațional nou care, fiind aplicat eficient, contribuie la înțelegerea, conștientizarea și convingerea în justțea noilor orientări demarate în educație și societate, care devine tot mai deschisă datorită tehnologiilor informaționale și comunicaționale. Comunicarea reprezintă elementul indispensabil pentru funcționarea optimă a oricărei colectivități umane, indiferent de natura și mărimea acesteia.

În cadrul oricărei organizații, comunicarea reprezintă un proces esențial prin care are loc schimbul de mesaje, informații, idei, opinii, semnificații în vederea realizării scopului și obiectivelor planificate. Or, comunicarea este elementul fundamental care stă la baza funcției de coordonare, facilitând intervenția managerilor în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor membrilor instituției educaționale. În acest sens, mesajele și informațiile comunicate sunt supuse unui proces de interpretare și prelucrare din partea fiecărui membru al instituției, care monitorizează evaluarea și selectarea datelor relevante, pentru a se obține incertitudini privind înțelegerea și cunoașterea misiunii și obiectivelor promovate de instituție [7, p.7].

La ora actuală, prin comunicare înțelegem „schimbul de mesaje între două sau mai multe persoane, din cadrul unei organizații, în vederea realizării obiectivelor”, sau „schimb de mesaje între un emitent (E) și un receptor (R)” [2].

În opinia lui L. Șoitu comunicarea reprezintă schimbul de informații (mesaje) între persoane. Sub aspect formal, comunicarea este deci un transfer de informații cuantificabile conform unei scheme analogice privind traseul mesajului de la un individ/grup la alt individ/grup. Cercetătorul menționează faptul că a comunica, nu înseamnă un simplu transfer, deoarece schimbul de mesaje devine interacțiune, într-un asemenea context, putem vorbi despre reacția de răspuns, despre *feedback* [9, p.7].

E. Dobrescu, prezintă comunicarea ca o premisă în exercitarea activității de management, a funcțiilor procesului de management. Cercetătorul menționează faptul că „*numai o comunicare eficientă face posibilă planificarea și programarea, coordonarea și controlul, motivarea, consultarea și participarea activă a membrilor organizației la realizarea scopurilor propuse*” [3, p.23].

Astfel, există o multitudine de afirmații cu referire la ideea „*De ce comunică un manager?*”, fiind unanim acceptate:

- Comunicarea managerială este legată de funcțiile managementului, de funcțiile comunicării și de cultura organizațională.
- Scopul comunicării manageriale este de a realiza un flux informațional corect, pertinent și eficient pe orizontala și verticala structurii organizaționale.
- Comunicarea se realizează după anumite norme profesionale, etice și morale ce asigură stabilitatea și funcționalitatea organizației [6].

Analiza cercetătorilor cu referire la fenomenul comunicațional (D. Câdea, R. Câdea) precizează faptul că „*comunicarea managerială eficientă și eficientă constituie un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației*”. Totodată evidențiază specificul comunicării manageriale, în raport cu alte tipuri de comunicare existente, generat de scopul, obiectivele și funcțiile acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale. În acest context, comunicarea managerială în organizație se realizează unor norme etice specifice care se regăsesc în cultura organizațională, politica organizațională și, evident, în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere [2, p.35].

În literatura de specialitate [2,3,8] se atestă numeroase interpretări ale fenomenului de comunicare managerială. Din multitudine de abordări științifice ale conceptului de comunicare managerială ținem să ilustrăm opinările cele mai relevante pentru cercetarea noastră:

- ✚ comunicarea managerială este un proces fundamental de interacțiune reciprocă bazat pe feedback, în care managerii de la orice nivel transmit idei, sentimente, decizii subordonaților cu posibilitatea verificării manierei de receptare a mesajului de către aceștea.
- ✚ comunicarea managerială prezintă un sistem complex de raporturi mutuale ce apar între membrii organizației, presupune cunoașterea reciprocă a acestora, confruntarea, concilierea și armonizarea opiniilor lor.
- ✚ comunicarea managerială influențează și modifică percepții, atitudini, comportamente, sentimente, opinii ale indivizilor și ale grupurilor și de aceea constituie o cale prin care oamenii își corelează în mod sinergic eforturile .

✚ comunicarea managerială este prezentă în toate activitățile acesteia și își pune amprenta asupra rezultatelor obținute, determinând atât succesul, cât și insuccesul.

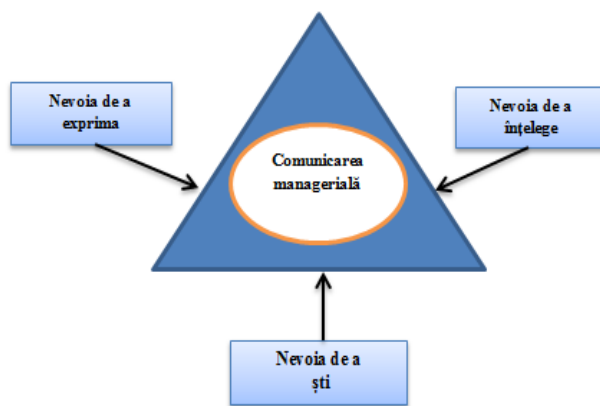
✚ comunicarea managerială este un important instrument de implementare a schimbărilor, a strategiilor, având implicații majore asupra calității și eficienței managementului.

În contextul celor expuse, scopul comunicării manageriale prezintă realizarea unei informări corecte, eficiente și eficace, atât pe verticală, cât și pe orizontală, în vederea soluționării tuturor solicitărilor interne și externe, în concordanță cu obiectivele stabilite la nivelul managerial și organizațional.

Analiza profundă a fenomenului de comunicare managerială ne-a permis să identificăm *caracteristicile specifice* fenomenului nominalizat anterior [5,8]:

- comunicarea managerială este inevitabilă, nu putem să nu comunicăm (comunicarea are loc și prin comportament, privire, atitudine, emoții etc.);
- comunicarea managerială este un proces complex (include forme, mijloace, necesități, influențe, roluri etc.);
- comunicarea managerială reprezintă un proces circular, continuu;
- comunicarea managerială implică o dimensiune a conținutului și o dimensiune a relaționărilor;
- comunicarea managerială reprezintă un cumul de factori verbali, nonverbali și paraverbali;
- comunicarea managerială este simetrică și complementară.

Astfel, prin intermediul complexului proces de comunicare managerială trebuie satisfăcute, la nivelul fiecărui angajat, o serie de obiective care se transformă, practic, în nevoi fundamentale de comunicare, și anume: *nevoia de a ști* – cunoștințele profesionale necesare pentru îndeplinirea sarcinilor sau executarea funcției; *nevoia de a înțelege* – nu este suficient să știi să faci un anumit lucru, trebuie să îl faci și să știi pentru ce trebuie făcut; *nevoia de a exprima* – de a putea aduce opinia ta la cunoștința celor din nivelele ierarhice superioare de conducere (Figura 1.1) [4]



**Fig.1.1 Triunghiul necesităților comunicării manageriale**

În acest context, satisfacerea nevoilor fundamentale de comunicare este condiționată de respectarea unor condiții (mijloace de realizare a scopului și/sau a obiectivelor comunicării manageriale), după cum urmează:

- formularea clară, concisă și exactă a mesajului, astfel încât să fie posibilă înțelegerea corectă a acestuia;
- transmiterea rapidă și nedistorsionată a mesajelor;
- fluenta și reversabilitatea informațiilor transmise;
- descentralizarea procesului decizional;
- flexibilitatea sistemului de comunicare, astfel încât să fie permisă adaptabilitatea acestuia la orice situație nou creată etc. [4].

Pentru a elucidă esența fenomenului de comunicare managerială e relevant pentru actuala investigație a descrie funcțiile managementului educațional.

În această ordine de idei, comunicarea managerială reprezintă o formă de comunicare interumană, un instrument de bază al managerului, cu ajutorul căruia acesta își poate exercita funcțiile manageriale: *planificare sau previziune, organizare, coordonare, antrenare și evaluare - control*.

Una din funcțiile managementului o reprezintă *planificarea sau previziunea* ce vizează stabilirea obiectivelor pe care aceasta, în baza politicilor specifice profilului și caracteristicilor organizației, trebuie să le realizeze, să stabilească resursele pe care le alocă, prin bugete, realizării acestor obiective, deciziile ce trebuie luate pentru realizarea lor. Astfel, atât la nivel intern, cât și la nivel extern este de neconceput exercitarea de către o organizație a funcției de planificare fără un suport comunicațional. Deoarece prin comunicare pot fi întocmite eficient planurile și politicile de acțiune, pot fi transmise informații la diferite nivele ierarhice, pot fi antrenați subordonații în procesul de decizie, prin cooptarea la acest proces, prin luarea deciziilor în cadrul unor ședințe sau ca urmare a unor discuții etc.

*Organizarea* este funcția de conducere care stabilește atribuirea sarcinilor, gruparea acestora pe compartimente, alocarea resurselor și determinarea structurii organizaționale, realizarea unui număr important de sarcini caracteristice procesului de comunicare, presupune construirea unui cadru relațional cu caracter formal, a sistemului informațional intern și extern, presupune primirea, solicitarea și utilizarea feed-back-ului etc.

Din perspectiva managerială *coordonare* prezintă conlucrarea activităților și a resurselor alocate în mod optim, pentru realizarea obiectivelor propuse prin politicile organizaționale. Funcția de coordonare incubă două forme după criteriul modalității de realizare a comunicării:

- *coordonarea bilaterală* ce are la bază o comunicare de tip linear, realizat între manager și subordonat, în vederea obținerii unui feed-back operativ;
- *coordonarea multilaterală* ce presupune o comunicare de tip rețea, implicând un număr mare de subordonați care intră în contact, în schimb de informații cu managerul.

Funcția de *antrenare* la nivelul managementului într-o organizație își propune să realizeze prin colaborare și motivare implicarea cât mai profundă a angajaților în vederea realizării activităților ce sunt propuse din elemente stabilite prin programe și politici organizaționale la nivel general. Astfel, realizarea acestei funcții presupune, pe de o parte, crearea unui climat de colaborare, iar pe de altă parte, motivarea adecvată a personalului intituției. Aceste deziderate nu pot fi realizate decât prin comunicare.



Funcția de *evaluare – control* permite decidenților, autorităților superioare să constate dacă instituția în ansamblul ei și-a îndeplinit sau nu obiectivele prin activitatea desfășurată.

Astfel, conștientizarea statutului și rolului comunicării la nivelul exercitării fiecăreia din aceste funcții, este important să conștientizăm semnificația acestor funcții la nivelul managementului general. Înțelegerea și cunoașterea funcțiilor managementului prin comunicare constituie o premisă majoră pentru analiza mecanismelor structurilor oricărei organizații. Ținem să menționăm că pentru îndeplinirea rolului atribuit, managerul va adopta într-un mod mai mult sau mai puțin conștient, mai mult sau mai puțin deliberat, următoarele *funcții ale comunicării*.

- *Funcția de informare* se referă la faptul că managerul este pus în situația de a recepționa două tipuri de informații: informații externe - trimise și primite prin structuri special create – și informații interne - care circulă prin canale formale și neformale în cadrul respectivei organizații. Comunicarea este formală atunci când mesajele sunt transmise prin canale prestabilite și poate lua forma, de exemplu, a rapoartelor, notelor, circularilor, prezentărilor, ședințelor. În orice organizație însă, o mare cantitate de informație circulă prin canale neformale, sub forma discuțiilor în afara contextului relațiilor de subordonare. Comunicarea neformală reprezintă orice comunicare ce are loc în afara canalelor formale de comunicare. Canalele neformale de comunicare apar și există în mod necontrolat, sunt în continuă modificare și operează în toate direcțiile.

- *Funcția de comandă și instruire* relevă faptul că managerul asigură convergența acțiunii celorlalți angajați și a compartimentelor din structură, în realizarea politicilor organizației.

- *Funcția de influențare, convingere, îndrumare și sfătuire* permite oricărui manager să realizeze controlul atât asupra informației vehiculate, cât și asupra comportamentului celorlalți angajați cu care se află în relații de diverse tipuri ierarhice ascendente sau descendente, orizontale (în cadrul respectivei structure).

- *Funcția de integrare și menținere* oferă angajatului din structurile ierarhice superioare posibilitatea de a asigura operabilitatea funcțională a departamentului direcției biroului pe care îl conduce [4].

În această ordine de idei, comunicarea managerială îndeplinește funcții specifice, acestea fiind de: informare, transmitere a deciziilor, influențare a receptorului, instruire, creare de imagine, motivare, promovare a culturii organizaționale [1].

În baza celor relatate mai sus putem concludiona:

1. Comunicarea reclamă strategii organizaționale specifice de îmbunătățire a capacității comunicaționale și informaționale în perspectiva dezvoltării organizaționale.
2. Comunicarea managerială nu poate fi privită în afara managementului, ea reprezintă o componentă majoră, fundamentală a acestuia. Managementul educațional acordă un rol deosebit de important comunicării, pe care o consideră o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei organizații care presupune prezența unui nivel înalt de eficiență, transparență și responsabilitate.

## BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002.
2. CÂNDEA, R., CÂNDEA, D. Comunicarea managerială, concepte, deprinderi, strategii, București: Expert, 1996.
3. DOBRESCU, E. Comunicarea managerială. Metodologie și eficiență. București: WoltersKluwer, 2010.
4. DRAGAN, I. Comunicarea – Paradigme și teorii. București: RAO, 2008.
5. JOIȚĂ, E. Managementul educațional. Iași: Ed. Polirom, 2000.
6. Comunicarea managerială –abordări teoretice [online].[citată 23.11.2022]Disponibil: <https://www.stiucum.com/management/management-general/Comunicarea-manageriala-aborda62519.php>
7. PERETEATCU, M. Managementul comunicării. Suport de curs. Bălți: Universitatea de stat „A. Russo”, 2019.
8. STEPHANE, O. Comunicarea managerială. București: Ed. Tritonic, 2006.
9. ȘOITU, L. Comunicare și acțiune. Institutul European, 1997.

## RESPONSABILITATEA SOCIALĂ, ATRIBUT AL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE

## SOCIAL RESPONSIBILITY, ATTRIBUTE OF THE SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP

*NEACȘU Ioan Cristian,  
Profesor Colegiul Național „Alexandru Odobescu”,  
Pitești, România*

*DUMITRAȘCU Roxana Gabriela,  
Profesor Colegiul Național „Alexandru Odobescu”,  
Pitești, România*

<https://orcid.org/0000-0001-8059-896X>

**CZU: 37.018.1/2:316.66**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p74-79**

**Rezumat:** Conceptul de parteneriat între școală și comunitate se bazează pe principiul complementarității serviciilor oferite de organizațiile care lucrează în comunitate. Școlile sunt puternic ancorate în comunitatea locală și prin statutul lor, prin competențele resurselor umane implicate în sistemul educațional, pot deveni promotoare ale parteneriatului comunitar. Familia elevului face legătura între furnizorul de servicii educaționale și comunitate. Acei copii care sunt susținuți de părinți, care au atitudini adecvate pro școală în familie, obțin performanțe liceale și au un grad ridicat de aspirație față de nivelul de școlarizare pe care doresc să-l atingă. În jurul copiilor se formează o comuniune, care poate funcționa ca o coaliție pozitivă de sprijin educațional și cultural. Astfel, parteneriatele educaționale sunt o componentă esențială în organizarea și desfășurarea colaborării cu întreaga comunitate, astfel încât aceasta să beneficieze de membri - cetățeni conștienți, educați și responsabili.

**Cuvinte cheie:** școală, familie, comunitate locală, parteneriat, performanță

**Abstract:** The concept of partnership between school and community relies on the principle of complementarity of services provided by organizations working in the community. Schools are strongly anchored in the local community and through their status, through the competences of human resources involved in the educational system, they can become the promoter of the community partnership. The student's family makes the connection between the educational service provider and the community. Those children who are supported by their parents, who have adequate pro-school attitudes in the family, achieve high school performance and have a high degree of aspiration compared to the level of schooling they want to reach. A communion is formed around the children, which can function as a positive coalition of educational and cultural support. Thus, educational partnerships are an essential component in organizing and conducting collaboration with the entire community, so that it benefits from members - conscious, educated and responsible citizens.

**Keywords:** school, family, local community, partnership, performance

În societatea actuală, școala este pivotul viitorului, creuzetul în care se dezvoltă și se pun bazele societății de mâine. Percepută în trecut ca o instituție relativ autonomă, chiar de tip autarhic am putea spune, specializată exclusiv în transmiterea cunoștințelor, școala reprezintă astăzi un spațiu social de interconectare individ-societate. Educația în sine nu mai este doar o treaptă în drumul spre maturitate, alături de alte aspecte ale vieții sociale, ci este o placă turnantă, un spațiu social specific în care se manifestă, atât funcțiile și atribuțiile societății, cât și disfuncțiile și tensiunile acesteia.

În mod evident, există așteptări din partea familiei, în paradigma ei de celulă a societății, ca școala să poată face această călătorie spre cunoaștere și acest lucru face ca raporturile școlii cu comunitatea, în special prin relația directă cu familia, să fie puternic influențate de schimbările petrecute în ultimele decenii. Piața liberă conferă școlii o altă dimensiune, respectiv aceea producătoare de capital uman. În acest context, școala trebuie să găsească formele cele mai eficiente de asigurare a calității produselor sale, iar relația școală-comunitate devine un raport între consumatori și reprezentanții unui serviciu public. În această matrice, familia devine un pivot esențial care face conexiunea între elev, școala ca furnizor de servicii publice, și beneficiar, respectiv societatea. [1, pag. 41-43]

În ceea ce privește beneficiile pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă de realizare a reformei managementului, prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluția acestora să devină fezabilă prin parteneriat. Școala este una dintre instituțiile esențiale ale societății ale cărei rezultate influențează atât evoluția beneficiarilor direcți, cât și pe cea a comunităților beneficiare indirecte.

Pe fondul schimbărilor asupra cărora societatea românească, urmărind căutarea și cristalizarea identității, școala joacă un rol crucial în refacerea identității sociale și valorificarea potențialului uman, în concordanță cu direcția europeană a acțiunii prioritare în educație prin identificarea factorilor implicați în domeniul educațional și stabilirea rolului și responsabilitățile fiecărui factor prin susținerea parteneriatelor cu toți factorii sociali interesați de dezvoltarea educației precum și stabilirea setului de valori care să ghideze evoluția societății și educația acesteia. Construirea unui parteneriat este un proces deliberat care implică un management ajustat bazat pe colaborare, comunicare și acceptare a diversității, responsabilizarea partenerilor și implicarea reciprocă. [3, pag. 110-112]

Relația școală familie este supusă constant unor analize praxiologice în scopul realizării unei taxonomii care să eficientizeze colaborarea. Deși pare a fi o relație inerentă, ce se dezvoltă prin însuși apartenența la aceeași comunitate, particularitățile ce țin de fiecare individ în parte fac ca această relație să fie greu de încadrat în tipare. Rezolvarea stă în profesionalismul și implicarea din partea școlii și a decidenților locali. Teoria profesionalismului consideră ca element esențial serviciul făcut altora, fără să ne gândim la beneficiile personale, iar criteriile acestei teorii sunt: competența, serviciul pentru clienți, un cod de etică profesională. Pe de altă parte, teoria schimbului care consideră acțiunea umană în funcție de un câștig personal, consideră privilegiile tradiționale ale profesorilor precum un grad de autonomie, un salariu asigurat, drept o competiție restrânsă. Din această perspectivă, câștigurile profesorului din parteneriatul școală-familie sunt: un statut valorizator în ochii societății; cooperarea cu familia poate fi un test profesional și poate fi considerată ca parte a îndatoririi profesionale a profesorului; eficacitatea educației poate fi îmbunătățită prin cooperarea dintre școală și familie; părinții sunt responsabili din punct de vedere legal pentru educația copiilor lor și pot solicita să evalueze rezultatele activității școlare.[7, p. 159]

Cercetările comparative privind perspectivele părinților și ale profesorilor au încercat să conceptualizeze mai întâi implicarea familiei în educația copiilor, participarea părinților în activitățile școlare și legăturile școală-familie-comunitate din perspectiva sferelor de influență care se intersectează care se concentrează pe complexitatea relațiilor care afectează satisfacția școlară și performanța elevului. Importanța raportării la această perspectivă teoretică constă nu numai în identificarea diferitelor forme de implicare parentală, ci și în acceptarea faptului că aceste conexiuni nu sunt statice, fiind în realitate un fenomen complex care este influențat de caracteristicile sferelor de influență și de natura interrelațiilor prin intersectarea lor. Relația corectă între aceste instituții este determinată de atitudinile și practicile indivizilor în fiecare context social. Dacă există interacțiuni frecvente între școli, familii și comunități, este foarte probabil ca mulți elevi să primească mesaje comune din surse multiple, subliniind importanța școlii, a muncii serioase, a gândirii creative, a ajutorului reciproc și a frecvenței la școală.

În ultimele decenii, parteneriatul dintre școală, familie și comunitate s-a extins prin activități de cercetare și politici de practică educațională. La nivelul politicilor educaționale, preocupările continuă să încurajeze activitățile de parteneriat și participarea socială a tuturor actorilor relevanți din domeniul educației. În practică, conducătorii de școli, profesorii, părinții, alte persoane și organizații din comunitate, încearcă să-și creeze propriile programe și practici. Un program de conexiune între cele trei componente este văzut acum ca parte a organizării școlare care ar putea duce la stimularea succesului în studiu și în învățare. [7, pag.119-121]

Rolul comunității în educație a devenit o temă de dezbateri aprinse și preocupări practice de-a lungul ultimei perioade în majoritatea statelor lumii. Sprijinirea și participarea acesteia la managementul educațional generează responsabilități noi și, automat, o presiune asupra decidenților ei. Este evident faptul că și școala trebuie să facă față unor situații ce depășesc cadrul său „tradițional” de influență. Schimbările sociale, dinamica culturală, contextul economic și condițiile de muncă în care se exercită diferite profesii, au un impact real nu numai asupra funcționării sale interne, ci în special asupra responsabilității sociale cerute astăzi școlii. Acestea

înseamnă reorientarea modalităților de acțiune, reforma proceselor și structurilor administrației educaționale, inclusiv participarea comunității la procesele de luare de decizii la nivelul școlilor. [2, pag. 23-25]

Promovarea unei „educații pentru toți și pentru fiecare”, ca demers de politică educațională pe care acest tip de societate presupune extinderea funcției educative la un ansamblu de instituții – media, familia, comunitatea, ONG-urile, întreprinderile – școlii revenindu-i misiunea de a coordona aceste medii educaționale și a le stimula. Deschiderea școlii înspre mediul social prin intermediul comunității capătă astfel un cadru conceptual necesar pentru demararea unui proces de „ecologizare” a mediului organizațional școlar care trebuie să se bazeze pe o cultură a diversității și acceptării diferenței.

Responsabilitatea familiei, alături de cea a școlii, devine normă prin contractul educațional. Evident, este vorba de o responsabilitate individuală în primul rând, dar și de responsabilitate socială din partea tuturor celor implicați, de o corespondență biunivocă între elementele unei mulțimi. Din altă perspectivă, comunitatea la care se referă școala este înțeleasă ca ansamblul persoanelor și instituțiilor care vizează succesul copiilor în școală și dezvoltarea familiei, respectiv școlii, familiei, vecini, grupuri, cluburi, asociații locale, sindicate, antreprenori, biblioteci, administrație locală, organizații religioase, parcuri, instituții sportive, centre culturale, servicii sociale și de sănătate.

Participarea comunității locale este esențială în evaluarea necesităților educaționale ale indivizilor și grupurilor umane astfel încât să se asigure accesul la educație și calitatea acesteia. Pe de altă parte, implicarea comunității va conduce la asumarea responsabilităților și la dezvoltarea capacităților locale, ceea ce, finalmente înseamnă o modalitate mai eficientă de a îmbunătăți calitatea vieții. De asemenea, reușita educației în școală depinde în mare măsură de valoarea pe care comunitățile o asociază educației, a relevanței în raport cu situațiile concrete din viața reală, cu nevoile și aspirațiile oamenilor.

Sociologul și profesorul Elisabeta Stănciulescu identifică în „*Teorii sociologice ale educației*” (1996) patru tipuri de școală, respectiv *școala ierarhică*, autoritară, care oferă posibilități minimale de cooperare (colaborarea este acceptată atâta timp cât familia reprezintă un mijloc de realizare și întărire a obiectivelor educaționale, iar orice intervenție parentală în procesul de instrucție este exclusă); la polul opus, *școala participativă* consideră părintele și elevul ca resurse importante în procesul educativ; *școala comunitară* care apelează și la resursele comunității, *școala autonomă*, exclude orice intervenție exterioară, dar valorifică potențialul participativ al elevilor. În realitate, elevii doresc ca părinții lor să fie informați în legătură cu educația, să-i înțeleagă, să fie disponibili ca surse de informație, asistență și îndrumare. Conflictul de interese între cele două instanțe educative reprezintă sursa dificultăților cooperării între școală și comunitate: pe de o parte școala, prin cadrele didactice, pare să nu recunoască nici o altă autoritate în afara celei de la nivelele superioare de control (inspectorate și minister) și în consecință consideră că nu are nici o responsabilitate în fața beneficiarilor ei direcți – elevii, părinții și comunitatea, în timp ce comunitatea și familia, deși au o influență incontestabilă și deloc neglijabilă asupra copiilor, sunt ignorate de politicile și legislația școlară. Revendicările în spiritul

deschiderii școlii înspre comunitate se accentuează pe fondul evoluțiilor înspre redefinirea și reconsiderarea acestor realități. [6, pag.175]

Unul dintre cele mai elocvente exemple în ceea ce privește descentralizarea este cel al instituțiilor de învățământ private care, pentru a deveni mai atractive și rentabile, sunt mult mai active, ceea ce favorizează inovația și eficacitatea metodelor pedagogice. Prin descentralizare se vizează o „reformă de globalizare” cu scopul de a contribui la optimizarea resurselor calității umane aferente unei națiuni prin gestionarea fiecărei regiuni și autonomia financiară a unităților de învățământ. În acest tablou, părinții, profesorii și managerii educaționali sunt valorizați prin modul în care se resimte atenția vizavi de cum poate fiecare să contribuie la ceea ce conduce atât la creșterea calității procesului educațional, cât și la exploatarea mai bună a resurselor. Cu cât instituțiilor de învățământ publice, de sat, li se va conferi o formă de autonomie mai mare și acestea vor implica actorii cei mai eficienți: părinți și comunitate locală, cu atât aceste instituții vor avea și dorință și posibilitate de a deveni performante. [7, pag.139]

În studii de specialitate pe tema descentralizării în sistemul educațional, se regăsesc concluzii precum cazul Columbiei, *unde numeroase comunități locale nu au dat curs propunerilor statului de a lua parte la învățământul primar estimând că nu au resursele necesare*. Cu părere de rău, menționăm faptul că există încă multe țări în care descentralizarea se desfășoară lent, deoarece unii dintre actorii locali implicați, sau care ar fi necesar să fie implicați, nu sunt disponibili să se alinieze unor asemenea condiții de asumare a responsabilităților care erau înainte în grija administrației centrale.

Se desprinde și ideea conform căreia școala depinde de cât de mult se implică societatea, raportat la fenomenul de globalizare și la cel de izolare la globalizare. Mai mult, chiar și atunci când are loc descentralizarea și există o reală implicare a comunității locale, sistemul educațional poate rămâne tributar lui însuși. Pentru a veni o schimbare vizibilă în acest sens sunt necesare câteva aspecte: implicarea actorilor locali să fie de esență, nu de suprafață, prin acțiune, nu prin vizionare; să remarce schimbările care se pot genera prin implicarea pe perioade mai mari de timp, nu sporadice prin antrenare într-un real angajament de parteneriat, adică să dispună de resurse, de autoritate și de competențele tehnice necesare.

Prin parteneriatul educațional între școală, familie și comunitate locală se pornește de la premisa că în cadrul lui există mai multe surse de autoritate legitimă reprezentate prin însăși cei trei actori principali – consiliul de administrație al instituției de învățământ și profesorii, comunitatea locală, părinții, și că fiecare dintre aceștia trebuie respectat. De mare importanță vine precizarea despre un anumit echilibru al forțelor care tinde să se încline în favoarea părinților, însă să nu uităm și să nu neglijăm faptul că aceștia reprezintă categoria cea mai neomogenă comparativ cu toate celelalte, astfel fiind mai greoi de reprezentat în comparație cu celelalte două. Cum directorul unității de învățământ este reprezentantul comunității educative, comunitatea locală își desemnează un reprezentant, în aceeași linie părinții își vor alege o voce.

Responsabilitatea socială a fiecăruia dintre noi, părinți, elevi, profesori, decidenți locali, antreprenori, este factorul determinant care duce educație de calitate, educație care să-l

mulțumească atât pe beneficiarul primar al actului educativ, respectiv elevul, familia acestuia, cât și întreaga societate.

### BIBLIOGRAFIE

1. AGABRIAN M. și MILEA, V. *Parteneriate școală-familie-comunitate: studiu de caz*. Iași : Institutul European, 2005. 167p. ISBN 973-611-339-6.
3. BUSH, T. *Leadership și management educațional*. [trad.] Liliana Romaniuc and Irina Prodan. București : Polirom, 2015. 209p. ISBN 978-973-46-8550-9.
4. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău : Primex, 2018. 186 p. ISBN 997-511-09-32.
5. HATOS, A. *Sociologia educației*. 2006. Iași : Polirom, 2006. 250 p. ISBN 973-46-0082-6.
6. PATEL-JUNANKAR, D. *Learner-Centred Pedagogy: Teaching and Learning in the 21st Century*. [ed.] Gerald Kayingo and Virginia Hass. *The Health Professions Educator*. New York : Springer Publishing Company, 2017, pp. 3-12.
7. STĂNCIULESCU, E. *Teorii sociologice ale educației*. Iași : Polirom, 1996. 224 p. ISBN 973-9248-50-0. *Teaching Learners to Be Self-Directed*. Grow, Gerald. 1996. 41, 1996, *Adult Education Quarterly*, Vol. 3, pp. 125-149. ISSN 1552-3047.
8. ȚĂRANU, A.M. *Școala, între comunitatea locală și provocările globalizării*. Iași : Institutul European, 2009. 202 P. ISBN 978-973-611-648-3.

## VALORIFICAREA MENTORATULUI ÎN COMUNITATEA CARE ÎNVAȚĂ

### ENHANCING MENTORSHIP IN THE LEARNING COMMUNITY

*NEGREA V. Angelica Maria  
profesor învățământ primar,  
Colegiul Național "Radu Negru" Făgăraș, România*

*NEGREA V. Angelica Maria,  
Primary education teacher,  
"Radu Negru" National College, Făgăraș, Romania*

<https://orcid.org/0000-0001-5156-7988>

**CZU: 37.011.31**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p79-86**

**Rezumat:** Având în vedere nivelul solicitării pe care îl reclamă meseria de profesor, nuanța personală pe care o capătă în timp stilul de predare, faptul că rareori se potrivesc schemele de intervenție construite de alții, am identificat în practica școlară, de-a lungul carierei, deosebiri semnificative între profesorii experimentați și cei debutanți. Profesorii care au dobândit experiență și-au construit în timp strategii care să le permită o adaptare rapidă și eficientă la orice situație ivită în spațiul școlar, în sala de clasă și care îi susțin în a propune rapid cele mai adecvate soluții de rezolvare a problemelor. Ei pot deveni lideri tranformaționali pentru tinerii dascăli în vederea integrării cu succes.

**Cuvinte cheie:** mentor, mentorat, lider tranformațional, integrare profesională.

**Abstract:** Given the high demand that the teaching profession requires, the personal nuance that the teaching style acquires over time, given the fact that the intervention schemes designed by others rarely fit, we have identified significant differences in school practice, when it comes to experienced and beginner teachers. Over time, teachers who gained experience also built strategies that allow them to quickly and efficiently adapt to any situation that occurs in the school space or in the classroom. Such strategies support them in quickly finding the most appropriate solutions for solving problems. Therefore, they can become transformational leaders for the young teachers who can thus successfully integrate.

**Key words:** mentor, mentorship, transformational leader, professional integration.

Asupra școlii, asupra educației se răsfrâng frecvent eșecurile societății. Se construiesc scenarii despre viitorul educației care se fundamentează în principal pe aspectele contabile, minimalizând importanța laturii umane a educației. Perioada pandemică ne-a provocat la un examen care a evidențiat neajunsurile fizice, dar și morale ale sistemului de educație, în întregul său. Scoși la tablă în pandemie, elevi și profesori deopotrivă, au creionat nevoia reconsiderării unor resurse și instrumente menite să corecteze, să regleze, să echilibreze și să îmbunătățească pe de o parte cunoștințele și competențele, dar în egală măsură și atitudinile și sistemul de valori, pentru atingerea obiectivelor. Contextului educațional general i se adaugă și provocările locale, provocări care solicită adaptări specifice, rearanjări specifice cu rol de optimizare. Dacă provocările, problemele școlii post pandemice sunt globale, răspunsurile și soluțiile vor fi cu precădere specifice, cu obiective atinse pe căi eficiente, adaptate nevoilor sociale locale.

Depășirea provocărilor cu care se confruntă școala în prezent depinde, în mare măsură, de calitatea formării academice a cadrelor didactice și de ”expertiza și reflexivitatea profesorului actual”[10, p. 143]. A fi profesor presupune mai mult decât a aplica teoriile dobândite. Cercetările din domeniu și evoluția societății au evidențiat faptul că profesorul este ”un actor care se investește în ceea ce face, conferă sensuri și semnificații, trăiește activitatea cu elevii cu un indice de implicare personală importantă”[10, p. 147]. În consecință profesorului i se reclamă în planul educației implicare cognitivă și relaționare afectivă în situațiile didactice. Dacă pe dimensiunea cognitivă dascălul se formează majoritar pe parcursul studiilor specifice, pe dimensiunea relațiilor afective pentru construirea climatului educațional dascălul are nevoie de un îndrumător, un alt Educator, sfetnic, călăuzitor, care să ofere povești și să se constituie în ancora ce orientează relația între valori și emoții – MENTOR.

Provocările și schimbările rapide din societatea momentului copleșesc uneori, alții mobilizează. Schimbările sociale se răsfrâng și asupra școlii și implicit asupra cadrelor didactice care se văd nevoite să își asume noi roluri, diferite și complexe. Insuficienta formare inițială, lipsa experienței îi vulnerabilizează pe dascălii aflați la debutul carierei în special, dar nu numai. Se conturează în acest cadru reconsiderarea formării inițiale a cadrelor didactice, pe de o parte, iar în cadrul școlii este necesară găsirea unor soluții practice rapide pentru valorizarea contextuală a oportunităților din teren. Colegii din cancelarie cu experiență, se constituie în principalul suport care facilitează drumul spre succes. Munca de echipă s-a dovedit a fi un real sprijin pentru atingerea obiectivelor. Dar în echipă fiecare are rolul său. Din echipa de suport se evidențiază OMUL, adică MENTORUL, liderul transformațional care orientează activitatea tinerilor pentru a deveni autonomi. Liderul transformațional acompaniază activitatea tuturor membrilor echipei



didactice pentru a crește fiabilitatea și adaptabilitatea acestora, cu implicații directe asupra culturii școlii și asupra maximizării șanselor de reușită în activitatea personală și profesională.

*De ce să fim mentori azi? Ca să **ajutăm** o altă persoană fără experiență să se dezvolte profesional, să își dezvolte încrederea în sine pentru a putea acționa echilibrat, să se maturizeze pentru a putea continua activitatea în mod independent și profesionist. Ca să îl învățăm cum se predă predarea. Ca să rămânem în sfera căutărilor permanente alături de mentorați.*

#### **Mentorul azi:**

-**își asumă** rolul de călăuză, de susținător înțelept pentru o altă persoană;

-**adoptă** rolul de îndrumător generos pentru a susține învățarea cu sens de creștere și succesul unei alte persoane;

-este eficient atunci când **se acordează** PROVOCĂRILOR învățacelului, traduse în: NEVOI, OBIECTIVE.

*De ce am avea nevoie de un mentor azi? Tinerii dascăli consideră suficientă perioada de formare din cadrul universității și cred că pot face față provocărilor din sala de clasă. Aici intră în scenă mentorul care joacă un rol esențial: acordarea avântului tânărului debutant cu reglementările legislative pentru a fi transpuse în practica școlară. Dar mai presus de acestea intervine cultura organizațională. Fiecare organizație școlară își are propria cultură organizațională care secondează formalul cu informalul. În fiecare școală regăsim un set de credințe, expectanțe, atitudini, valori cultivate în timp și cu care debutantul trebuie să facă și el cunoștință, să se împrietenească și să își însușească regulile jocului pentru a se integra profesional și uman, dar nu numai, ci și a se menține în organizație.*

Nu am identificat o definiție universală pentru cele două concepte cheie, respectiv mentor și mentorat. Dicționarul explicativ al limbii române oferă o listă largă de sinonime pentru a explica conceptul de mentor: „conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, preceptor, educator, călăuză, sfătuitor, sfetnic, îndrumător spiritual experimentat”. [ 4, p. 586] P. Angel și P. Amar în Dicționarul de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective identifică două sensuri pentru conceptul de mentorat: „În sens larg, mentoratul este sprijinul oferit de o persoană (de obicei mai experimentată) în vederea dezvoltării și instruirii alteia, cât și pentru integrarea și acceptarea acesteia într-o anumite comunitate. Poate fi vorba de o comunitate locală, a unui loc de muncă sau a unei mai largi comunități profesionale. În sens mai restrâns, mentoratul înseamnă ceea ce face la locul de muncă un profesionist mai experimentat pentru a-l ajuta pe unul începător.” [1, p.96] În consecință mentorul are experiență și poate împărtăși din aceasta pentru a te ajuta să călătorești profesionist spre succes. Cultura organizațională împărtășită devine calea sigură spre integrarea cu succes în organizație. Depășirea acestei bariere securizează debutantul pe de o parte, îi înlătură incertitudinea, dar în egală măsură este benefică întregii organizații școlare, deoarece integrarea rapidă în complexitatea școlii îi crește acesteia eficacitatea.

Concluzionând cele expuse, mentorul este sprijinul valoros al cadrelor didactice din organizația școlară. Mentorul devine ghidul care îndrumă pas cu pas debutantul pentru a-și dobândi autonomia, în clasă, în cancelarie, în plan personal și profesional, pentru a-și putea construi și urma

planul de carieră. Mentorul accesibilizează dialogul tânărului cadru didactic cu generațiile de elevi și cu adulți, crescând viitori profesioniști la lucru și contorizând beneficii în dublu sens.

Mentorul ca și concept este utilizat în spațiul educațional din România de puțin timp, dovadă stând slaba cercetare existentă. Conceptul a fost importat din alte culturi, dar opțiunea mentoratului în contextul actual al crizelor din educație, în contextul investițiilor slabe în educație, se dovedește a fi o cale, un spațiu cu timp adecvat, o abordare eficientă care corespunde și răspunde realității.

În România prin mentori sunt desemnați profesorii care îndrumă practica pedagogică a studenților. Această direcție s-a impus din nevoia de a uni parcelele cognitive dobândite în spațiul academic, limbajul pedagogic teoretic cu optimul practicii pedagogice, în direcția realizării ajustărilor sau reajustărilor pentru a înțelege și interioriza dimensiunile laturii profesionale a carierei didactice.

Provocările momentului îi determină pe toți actorii educației (decidenți și nu numai) să ia decizii responsabile pentru perioade incerte, să se adapteze mereu la contexte noi. Viteza impusă în noua societate a cunoașterii și performanța crescândă, generează presiune asupra personalității umane și amplifică trăirile emoționale, implicit. Emoțiile dețin cheia succesului. Importanța acordată inteligenței emoționale, stabilității și reglării emoționale asigură echilibrarea și adaptarea persoanei la noul normal, pentru reușită. Acestor provocări le sunt subsumate provocările de nivel cognitiv, care conturează tabloul provocărilor la care este supus cadrul didactic. Pentru o adaptare eficientă și oportună la contextul pandemic care a perturbat într-o manieră semnificativă ritmul de viață în plan personal, predarea, învățarea și relaționarea în plan profesional, se impune apropierea de un profesor cu experiență și stabil emoțional, cu o cultură emoțională înaltă. Pe de o parte, cadrele didactice cu activitate în învățământ (vechime) au fost puse în fața unor situații în care conținutul academic să fie predat la distanță. Nu putem spune că ar fi ceva de neînchipuit, dar rapiditatea implementării, fără o pregătire prealabilă, fără o planificare, o organizare etapizată și fără infrastructura necesară, a constituit o sursă remarcabilă de stres. Abilitățile socio – emoționale au fost serios puse la încercare. Gestiunea gândurilor, a emoțiilor și implicit a comportamentelor, cunoașterea sinelui pentru a lua decizii responsabile a fost și încă este o provocare. Identificarea rapidă a punctelor forte dar și a vulnerabilităților consider a fi coordonate sigure pentru intervenție promptă și pentru redresare, atât personală cât și profesională. Pe de altă parte, cadrele didactice debutante, intrate în sistemul de educație într-un asemenea decor provocator, nu au fost echipate corespunzător fiind împinse în a experimenta frecvente trăiri emoționale negative, sentimente de nesiguranță, instabilitate emoțională, neîncredere. La toate acestea se adaugă practica pedagogică anterioară debutului școlar care s-a desfășurat tot în condiții vitregite de pandemie și care în loc să sprijine a contribuit la sporirea anxietății, a stresului.

În prezent, mediul educațional este marcat de necesitatea unui ghid (mentor) care să călăuzească pașii profesorilor debutanți, de la debut la succes. Profesorii debutanți, dar nu numai, se confruntă cu numeroase provocări în primii ani de activitate și, prin urmare, au nevoie de sprijin acordat la nivelul instituției în manieră organizată, formală și valorizantă, pentru parcurgerea unui plan concret de dezvoltare profesională. Implementarea unui program de mentorat este

recomandată. Astfel se va facilita transferul cunoștințelor teoretice (dobândite în perioada studiilor) în activitatea practică. Valorificarea mentoratului în mod adecvat generează pentru cadrele didactice aflate la debut dezvoltare profesională, competențe specifice ocupației de cadru didactic, succes profesional.

Nevoia de îndepărtare a ”empirismului” [8, p.13] în activitatea didactică educativă impune regândirea modelelor dezirabile, conturate de-a lungul timpului. Profesorului care improvizează trebuie să îi ia locul ”profesorul artizan” [8, p.14], profesionistul care-și construiește și justifică activitatea instructiv – educativă și care nu se bazează pe imitație, pe ambiguitate, ci își relevă talentul. Deschiderea la nou, la schimbările realității, pentru a face față acțiunii pedagogice moderne se subsumează acțiunii unui parteneriat colaborativ, comunicativ, care să antreneze competențele metodologice și reflexive.

Importanța studierii problemei mentoratului în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în general, a celor din învățământul primar în special, este pe deplin întemeiată, constatându-se preocupări insuficiente de investigare a problematicii vizate, în literatura autohtonă de specialitate. Mentoratul reprezintă o problemă complexă și încă neexplorată suficient. Imperativitatea cercetării valorii mentoratului este determinată de: (a) conștientizarea necesității de a preveni consecințele nedorite ale lipsei de suport (cognitiv și emoțional) la debutul carierei; (b) oportunitatea sprijinirii cadrelor didactice din învățământul primar cu repere calitative, strategii de acțiune științifică; (c) responsabilitatea pentru dezvoltarea personală, profesională și organizațională.

Comunitatea științifică demonstrează preocupare la nivel teoretic pentru conceptul de mentor și mentorat [2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18], ca și concepte de bază în existența și devenirea fiecărui individ. Termenul a fost folosit mai întâi în domeniul economic și a fost preluat și în domeniul educațional începând cu anii '80, cu scopul de a îmbunătăți calitatea actului educațional. S-a conturat dimensiunea de reformatare a profesiei didactice începând cu educarea viitoarelor cadre didactice.

Specialiștii americani au introdus mentoratul în programele de adaptare profesională, pentru primii ani de activitate, ca răspuns la problema apărută: rata foarte mare de părăsire a sistemului educațional de către cadrele didactice aflate la debutul carierei. Această problemă a fost cauzată și de slaba pregătire a cadrelor didactice.

R. Iucu afirmă că „mentoratul este o acțiune de îndrumare și protejare în care o persoană matură și experimentată transmite cunoștințe și asistență practică unei persoane mai tinere, neexperimentate”. [8, p. 87]

Oamenii au nevoie de ajutor în munca zilnică, dar și în dezvoltarea personală sau profesională. Școala susține învățarea, dar nu poate garanta excelența în activitatea practică. Acest rol se mută în sarcina unei persoane care a acumulat în timp suficientă experiență în domeniu și care este dispusă să împărtășească din experiența acumulată, în beneficiul altei persoane aflate la debut. În timp între cele două persoane (mentor și discipol) se construiește o relație bazată pe încredere, respect, independență, relație denumită mentorat.

Exercitarea profesiei de cadru didactic implică formarea a trei competențe de bază care rezultă din rolurile pe care el le îndeplinește în cadrul școlii. Practica evidențiază multitudinea rolurilor unui cadru didactic care e de dorit să posede următoarele competențe:

- competență profesională didactică de a stabili legături între teorie și practică. În rolul de constructor al actului de predare – învățare, cadrul didactic este cel care face selecția informațiilor pe care urmează să le transmită învățăcelilor și le adaptează nivelului de înțelegere al elevilor.

- competența psiho-socială și managerială. Responsabilitatea profesională și socială a cadrului didactic, ce reclamă și ținută morală de înaltă calitate, reclamă din partea cadrului didactic capacitatea de a construi și menține raporturi de colaborare cu toți factorii umani care participă la procesul instructiv – educativ. În arhitectura acestei construcții se adaugă și capacitatea organizatorică de a construi modalitățile de lucru (individuale sau în echipă), diversitatea sarcinilor de lucru într-un context profesionist, etc.

- competența de a dezvolta bune relații cu beneficiarii educației – elevii, părinții, membri comunității. Cadrul didactic este pus în situația de a realiza convergența dintre rolul de îndeplinit și personalitatea sa. În această ipostază cadrul didactic își completează profilul de competențe. Bunele relații cu beneficiarii educației se vor reflecta într-un comportament activ de facilitator al învățării, competent să accesibilizeze cunoașterea, să modereze dialogul situațional, să ghideze și să arate direcții alternative de acțiune educațională.

Profesorul nu lucrează cu ”clienți” individuali, ci cu grupe de elevi. Aceștia, la rândul lor, sunt asistați și supravegheați de părinți și interacționează cu membri din comunitatea locală. Cadrul didactic capătă rolul de consilier: în această ipostază, este un observator, sensibil, al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora. Cota profesorilor este fixată, adesea, în funcție de priceperea „de a ține clasa”, de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care ea se bucură [3, p. 255-256].

Noul rol pe care s-a poziționat cadrul didactic, acela de consilier, de la care se așteaptă un sfat bun, solicită din partea acestuia să posede o bună inteligență emoțională. Pentru a crea un mediu educațional constructiv, favorabil creșterii învățării, care funcționează eficient, cadrul didactic trebuie să se cunoască, să își cunoască bine elevii cu particularitățile lor de vârstă și individuale. Empatia cere cadrului didactic un efort la nivel imaginativ prin care să se transpună în situația celuilalt (elev, părinte, membru al comunității locale), pentru a îi înțelege potențialul, pentru a îi înțelege sentimentele, atitudinile și comportamentele, adică manifestarea. Stăpânirea de sine, dorința de a-l ajuta pe celălalt, deschiderea la schimbare, înțelegerea, încrederea acordată vor ajuta la construcția unor relații reciproce de bună înțelegere, echilibrate atât academic cât și emoțional. Procesul devenirii cuprinde pe de o parte elevul pe de altă parte dascălul, care se adaptează cognitiv și emoțional și se transformă conectați prin interacțiunea reciprocă.

Sistemul educațional de nivel european este preocupat să racordeze cerințele cu așteptările din ce în ce mai mari, mai complexe ale societății. Pentru a realiza acest aspect școlilor le revine sarcina de a se conecta eficient la nou. Schimbările cu sens pozitiv solicită resurse de sustenabilitate adecvate. În atingerea acestui deziderat resursele umane din școli, în primul rând cadrele didactice ca vârf de lance trebuie să se adapteze schimbărilor, pentru a face față cu succes situațiilor complexe, noi și neprevăzute. Studiul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare

Economică 2017 scoate în evidență necesitatea susținerii cadrelor didactice încă de la debut pentru îmbunătățirea, optimizarea formării inițiale și dezvoltarea nivelului lor de competență pentru a prelua roluri și responsabilități noi, pentru a susține activități de calitate de care să beneficieze elevii. Cu alte cuvinte, capacitatea de a face față schimbării, adaptarea la situațiile noi, provocatoare, complexe, determină nivelul de competență al cadrului didactic [19, p. 31-33].

Cercetătorii au definit calitatea pregătirii cadrelor didactice ca fiind cea mai importantă variabilă cu implicații asupra rezultatelor elevilor. Pregătirea inițială fundamentează calitatea dobândirii competențelor și asigură certificarea oficială necesară exercitării profesiei didactice. La nivelul formării inițiale se are în vedere formarea psihopedagogică și didactică, dobândirea competențelor de specialitate, pe coordonatele teoretic și practic. Ursula Șchiopu definește competența ca fiind acea ”capacitate profesională remarcabilă izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații în direcția în care s-a format” [13, p. 97].

Sintetizând cele expuse, ajungem la concluzia conform căreia competența este un edificiu realizat din cunoștințe, aptitudini, priceperi și deprinderi care sunt utile cadrului didactic și îl valorizează în contextul realizării unei sarcini primite sau în contextul în care se solicită rezolvarea unor probleme cu adoptarea unei atitudini adecvate situației particulare, bazată pe valori personale și profesionale. Cadrul didactic va fi apreciat profesional prin competența de a ști ce face, de a face ceea ce face așa cum trebuie. Problematika zilelor noastre se conturează în planul integrării profesionale. Lungi perioade de timp, absolvenților de studii liceale și universitare le era ușor să se integreze în sfera profesională după finalizarea studiilor. Tânărul absolvent se confruntă în perioada actuală cu numeroase provocări, care sporesc tensiunea, generează stres. Lipsa posturilor titularizabile, norma didactică fragmentată în mai multe unități de învățământ, managementul neimplicat, practica pedagogică insuficientă, lipsa de predictibilitate legislativă, examenele de titularizare și definitivativ în învățământ conturează tabloul provocator. Sprijinirea cadrelor didactice aflate la debut, motivarea creionării unui plan de carieră și susținerea pentru construirea faptică a acestuia devin ținte strategice ale planului de dezvoltare instituțională pentru un bun management instituțional cu implicații asupra reușitei școlare, asupra performanțelor academice, asupra performanțelor, atât în plan profesional cât și personal, dar cu mari implicații la nivelul comunității.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică 2017 scoate în evidență faptul că în educație e de dorit să existe ”standarde didactice profesionale, care să definească la nivel național ce ar trebui să știe și să poată face cadrele didactice”, care să cuprindă ”un set de cunoștințe, abilități și aptitudini pentru o activitate didactică eficientă” și să clarifice, să ghideze ”diferitele dimensiuni ale unui act pedagogic de calitate” [19, p. 30]. Colaborarea în cadrul unităților de învățământ, mentoratul, activitatea în grupuri profesionale de lucru sunt opțiunile care ar sprijini cadrele didactice în procesul de formare continuă și le-ar ajuta să se adapteze la noul mediu de învățare ca să poată construi acțiuni educaționale eficiente. Raportul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică 2017 recomandă ca ”toate cadrele didactice debutante să aibă un mentor” [19, p. 32]. Mentoratul, îmbunătățirea formării profesionale a cadrelor didactice la nivelul școlilor, buna integrare socio – profesională în instituția primitoare echilibrează dezechilibrul creat de sistemul de formare pentru viitoarele cadre didactice. Conform raportului în

România practica pedagogică însumează 78 de ore, comparativ cu Regatul Unit spre exemplu unde stagiul de practică necesită parcurgerea a 1065 de ore [19, p. 139]. Rezultatele, performanțele bune în învățare ale elevilor vor fi în strânsă legătură cu nivelul de pregătire al cadrelor didactice, abilitățile academice și cunoștințele de specialitate. Calitatea cadrului didactic va crește prin experiența acumulată, bunul ghidaj al profesorului mentor din instituție care se preocupă de o bună integrare profesională.

Viziunea clară construită în timp despre sursele și resursele școlare de care pot să dispună, gestiunea eficientă a acestora le asigură cadrelor didactice cu experiență obținerea de rezultate mai bune. Se conturează astfel perspectiva necesității sprijinirii cadrelor didactice aflate la debutul carierei pentru formarea capacității de adaptare emoțională în contextul integrării socio – profesionale, eficientă, optimă.

### BIBLIOGRAFIE

1. ANGEL, P. AMAR, P. *Dicționar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective*. Iași: Polirom, 2008. 476 p. ISBN 978-973-46-1046-4.
2. AVRAM, E., COOPER, G. *Psihologie organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2008.
3. COSMOVICI A., IACOB L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998.
4. COTEANU I., SECHE L., SECHE M. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1975. 1049 p.
5. DRAGU, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
6. GEOFF, P. *Profesorul azi*. București: Editura Atelier Didactic, 2007, 554 p. ISBN 978-973-88198-2-5.
7. GLIGA, L. *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Polsib SA, 2002. 200 p.
8. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas, 2004. 164 p.
9. JOIȚA, E. *A deveni profesor constructivist*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2008. 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1.
10. PĂUN, E., *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. 230 p. ISBN 978-973-466820-5
11. PÂNIȘOARĂ, G., *Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes*. Editura Polirom, Iași, 2006.
12. ROBU, M. *Empatia în educație*. București: Didactica Publishing House, 2008. 103 p. ISBN 978-973-88899-7-2.
13. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997.
14. ȚURCAȘ, M., MELNIC, D. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat*. București: Proiecte educaționale strategice. 2011. 60 p.
15. CRAȘOVAN, M., *Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant*, în Revista de Științe ale Educației, nr. 1 (10), Editura Universității de Vest, Timișoara, 2004.
16. IOSIFESCU, Ș. *Profesionalizarea formatorului – repere necesare*. În: *Formatorul pentru adulți-statut, roluri, competențe, provocări*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007, p. 41-45, ISBN 978-973-125-087-8.
17. UNGUREANU, D., *Mentoring-ul în educația adulților*, în Revista de Științe ale Educației, nr. 5, Editura Univesității de Vest, Timișoara, 2001.
18. NEGREA, A.M., *Formarea capacității de adaptare emoțională în contextul integrării profesionale a cadrelor didactice*. Teză de master. Chișinău, 2022. 72 p.
19. OECD [on-line]. Ed. anual. Paris, 2017. [accesat 21 aprilie 2022]. Disponibil pe Internet: <URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en)>

## ATELIER 2

Cercetarea științifică în activitatea profesională a cadrului didactic

### FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN A DEZVOLTA COMPORTAMENT PROSOCIAL LA ELEVII DE ȘCOALĂ PRIMARĂ

### TRENING OF TEACHERS IN DEVELOPING PROSOCIAL BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*BEȘU Ana-Maria,  
prof. învă. Primar Liceul Tehnologic , "Dimitrie Leonida",  
Piatra-Neamț, România*

*BEȘU Ana-Maria, primary research professor  
Technological high school, , "Dimitrie Leonida",  
Piatra-Neamț, România*

*<https://orcid.org/0000-0001-8875-8497>*

**CZU: 373.3.035**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p87-91**

**Rezumat:** De-a lungul istoriei s-au produs diferite evenimente dramatice, care au avut în prin plan acțiunea socială. În urma faptelor desfășurate s-a declanșat un interes acerb în cercetarea comportamentului prosocial. Definirea comportamentului prosocial a cunoscut mai multe perioade de cercetare în care specialiști au explicat acest fenomen psihosocial. Deși există trimiteri despre comportamentul prosocial încă din antichitate, el a fost expus sub diferiți termeni (comportament civic, moral, social). Cunoașterea istorică a concepțiilor despre comportamentul prosocial, oferă o perspectivă de reflecție asupra modelelor sociale actuale, în vederea construirii unor norme prosociale de îmbunătățire a comportamentului prosocial.

**Cuvinte cheie:** acțiune socială, comportament prosocial, comunitate.

**Abstract:** Throughout history, various dramatic events have taken place, which have had their social action in mind. Following the events, a keen interest in researching prosocial behavior was triggered. Historical knowledge of the conceptions about prosocial behavior, offers a perspective of reflection on current social models, in order to build prosocial norms to improve prosocial behavior.

**Keywords:** social action, prosocial behavior, community.

Societatea din zilele noastre trebuie să prezinte și să ceară o serie de condiții și criterii sistemelor formatoare. Politicile curriculare actuale sunt centrate pe dezvoltarea de competențe, prin realizarea unor activități de învățare - centrate pe elevi. În acest context devin importante strategiile interactive aplicate de cadrele didactice pentru atingerea finalităților scontate ale învățării. Școala ca prim răspunzător educațional, moral și social pentru ceea ce produce în și pentru societate. O școală modernă și actualizată este conștientă de rezultatele produse și astfel își poate planifica și evalua resursele în termeni și rezultate. Pentru a deveni performantă, ea trebuie să respecte o serie de condiții și criterii și să-și evalueze periodic rezultatele.

Organizațiile educaționale trebuie să fie flexibile, adaptabile, inovatoare, responsabile cu capacitatea de a se putea plia pe nevoile societății și a se împleti armonios : propriul mod de gândire cu ceea ce e modern, actual.

Școala modernă tinde spre metode care diferă de cele uzuale, bazate pe expunere, memorizare, repetare. Azi elevii au nevoie de metode care se bazează pe participare interactivă, de grup, pe experimentare de situații observabile a realității dar și de posibilitatea de a valorifica și de a motiva comportamentele prosociale în viața de zi cu zi. De nenumărate ori se pune problema cum pot fi motivați elevii, cum să fie puși în situații în care să-și testeze reacțiile unui comportament prosocial într-un mod cât mai conștient și eficient.

Parteneriatele, Proiectele educaționale derulate, schimburile de experiență școlare facilitează realizarea unor activități prin care elevii au posibilitatea să-și perfecționeze și să pună în practică comportamentele sociale, socializând și perfecționându-și competențele civice. Termenul de parteneriat este definit ca „asocierea a doi sau mai mulți parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun.” (Cucos, 2009).

În abordarea curriculară a educației se identifică nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității. Amprenta culturală este importantă pentru ce determină bogăția diversității la nivelul grupului social. Subiectul pus în discuție, se referă la dezvoltarea comportamentului prosocial la elevi prin utilizarea metodelor: experimentul, proiectul, investigația ca modalități interactive de învățare – evaluare, direcționate.

Schimburile de experiență școlară, culturală, socială urmărește transformarea și formarea reală a elevilor a elevilor în actori principali ai demersului educațional, urmărindu-se atingerea unor obiective de natură formală, socio-comportamentală. Idealul educațional așa cum este acesta formulat în *Legea învățământului nr. 84/2.07.1995*(republicată, cu modificările și completările ulterioare), art. 3 (2): Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Beneficiile derulării schimburilor de experiență prin proiecte sunt multiple. Acestea completează și întregesc strategiile naționale privind asigurarea calității educației, oferă o modalitate eficientă de abordare a educației în secolul XXI:

- permit creșterea calității activităților de socializare desfășurate cu elevii,
- cresc motivația elevilor pentru cunoaștere,
- permit cunoașterea culturală a altor comunități și sporesc competențele de formare prosocială.

Accentul este pus pe aspectul practic în baza culturii investigaționale, învățării prin cercetare, care oferă elevilor posibilitatea de a arăta nu doar ceea ce cunosc, dar mai ales, ceea ce pot modela și crea. Astfel se realizează o legătură strânsă între teorie și practică, favorizând dezvoltarea capacităților de gândire ale elevilor, iar competența de cercetare științifică este o condiție importantă a reușitei, contribuind la formarea unei personalități inovatoare, capabile de a se integra activ în viața socială.



Elevii pot să înțeleagă condiționările acționale și instituționale, legăturile dintre gândire și acțiune în diferite domenii. Elevii se pot pregăti ca viitori cetățeni informați, capabili să se integreze creativ dialogului și acțiunii sociale și să-și asume responsabilități în viața personală și publică. Astfel corelând politicile educaționale, contemporane cu idealul educațional românesc reușim să înțelegem cât de necesar și actual este demersul întreprins în derulare de proiecte și perfecționarea cadrelor didactice în acest sens..

Prin dezvoltarea comportamentelor prosociale la elevii din învățământul primar reușim astfel ca ei să dobândească și implicit să dezvolte competențele cheie, dar și cele specifice, de-a lungul parcursului lor educațional școlar și, astfel să atingem unul din cele mai importante idealuri educaționale românești acela ca să se realizeze o dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative. idealul educațional așa cum este acesta formulat în *Legea învățământului nr. 84/2.07.1995*(republicată, cu modificările și completările ulterioare), art. 3 (2).

Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Analizând literatura de specialitate, am apreciat contribuția semnificativă a cercetătorilor: Adrian Neculau, Alexandru Maftai, Septimiu Chelcea, Ionuț Ștefan, etc. care descriu metode și mijloace didactice combinate, pentru a obține o finalitate planificată.

Rezultatul din schimbul de experiență, a proiectului educațional derulat. confirmă probleme cercetate de către cercetătorii autohtoni și străini care au investigat domeniul pedagogiei generale, psihologiei generale, vârstelor și speciale, care au elaborat diverse strategii, metode demonstrând necesitatea dezvoltării comportamentului prosocial la elevii de vârstă primară.

Investigația realizată ne-a permis să constatăm abordări esențiale și tangențiale a problemei vizate, ceea ce ne permite să conchidem că este necesară aprofundarea studierii procesului de dezvoltare a comportamentului prosocial .

Așadar, documentele de politici educaționale cât și actele normative ale Republicii Moldova: *Codul Educației al Republicii Moldova (Ordinul nr.125 din 17.07.2014) în Monitorul Oficial Nr.319-324, art. Nr. 634; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, (aprobată prin HG al RM nr. 944 din 14.11.2014); Curriculum pentru educație timpurie, Chișinău, 2019 (Ordinul MECC nr. 1699 din 15.11.2018); Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova Chișinău, 2018(Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018); Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale realizat de Ministerul Educației, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF Moldova, Chișinău,2010; Ordinul nr.70 /11.10.2013 privind Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului - au servit drept bază orientativă în activitatea de cercetare preconizată.*

În pofida faptului că există destule cercetări, studii sau acte normative în domeniul dezvoltării comportamentului prosocial, investigarea dezvoltării comportamentului prosocial, a simțului civic la elevii din învățământul primar, rămâne încă o problemă de actualitate insuficient dezbătută, analizată, studiată.

Astfel situația descrisă a generat problema cercetării, care rezidă în argumentarea teoretico-aplicativă a dezvoltării comportamentului prosocial la elevii din învățământul primar, în baza derulării și aplicării Proiectului de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică. În prezent sintetizarea experienței din acest moment este absolut necesară, pentru a oferi colegilor noștri, cadre didactice, un referențial modern.

Obiectul cercetării: reprezintă procesul de dezvoltare a comportamentelor prosociale la elevii din învățământul primar, accentul fiind pus pe competențe practice în dezvoltarea de comportamente prosociale.

Se presupune că implementarea unui proiectului de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii școlii de vârstă primară școlară mică va fi eficient și va spori nivelul de dezvoltare și manifestare a comportamentului prosocial.

Prin motivarea și dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii din ciclul primar, aceștia se pot pregăti ca viitori cetățeni informați, capabili să se integreze creativ dialogului și acțiunii sociale, să manifeste valoarea și simțul civic și să-și asume responsabilități în viața personală și publică, scopul cercetării constând în elaborarea și aplicarea Proiectului de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii școlii de vârstă școlară mică.

Realizarea scopului și obiectivelor cercetării la etapele de constatare și de intervenție cvasi-experimentală, presupune utilizarea următoarelor metode de cercetare:

*\*teoretice* – documentarea științifică, modelizarea teoretică, analiza, generalizarea, sinteza, deducția;

*\*empirice* – tehnicile sociometrice (Ancheta prin intermediul chestionarului);

*\*experimentale* – experimentul psihopedagogic,

*\*statistice și matematice* – metoda calculării coeficientul de corelație Pearson, testul T-student, testul U, testele neparametrice Mann-Whitney și Wilcoxon, identificarea corelațiilor între grupurile de indicatori, sau analiza dispersională One-way ANOVA, algoritmul de generare a variabilei unitare, testul Jonckheere Terpstra, care este un test neparametric axat pe rang, cunoscut drept criteriu de predictibilitate S, sau de determinare a existenței diferențelor semnificative statistic între două sau mai multe grupuri ale unei variabile independente față de una continuă sau ordinală (utilizat pentru a determina dacă există o tendință semnificativă statistic între o variabilă independentă ordinală și o variabilă dependentă continuă sau ordinală), și testul neparametric Kruskal-Wallis (o metodă non-parametrică utilizată pentru a testa dacă probele provin din aceeași distribuție), sau criteriul H (uneori denumit și One-way ANOVA pe rang).

În procesul desfășurării activității de dezvoltare a competențelor practice la elevii mici am fost condus de principiul abordării individuale și diferențiate, conform căruia particularitățile psihologice (ale percepției, memoriei, atenției, gândirii, limbajului), cât și particularitățile de personalitate (temperament, caracter, sfera emoțională, volitivă etc.) ale fiecărui copil sunt individuale.

Important, în timpul experimentului pedagogic, a fost să elaborez derularea Proiectului de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică. În procesul activității, am plecat de la caracterul sincretic al activității elevilor, fapt ce a servit drept temei pentru

abordarea complexă a procesului de dezvoltare a comportamentului prosocial. Astfel, dezvoltarea competențelor la elevi s-a realizat prin intermediul diferitor metode și tehnici, cum ar fi: experimentul, demonstrația, învățarea prin descoperire, lucrarea practică, deducția, observația, analiza, exercițiul, audierea, surpriza, conversația, explicația, brainstorming, explozia stelară, diagrama Venn, piramida, ciorchinele ș.a.

S-a efectuat prin aplicarea la clasă a planului de intervenție și evaluarea rezultatelor obținute, rezultate care au fost publicate în lucrări științifice și prin participarea la conferințe și workshop-uri cu tematici din domeniul studiat, în cadrul programelor educaționale și de dezvoltare personală și profesională.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza, precizarea și interpretarea aspectelor principale privind cadrul conceptual de dezvoltare a comportamentului prosocial la elevii la elevii de vârstă școlară mică; formarea la elevi a spiritului civic – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative prin soluții inovatoare, generarea de noi idei și comportamente; înlesnirea procesului de integrare în societate și conturarea unor personalități responsabile, cu simț civic dezvoltat.

Rezultatele cercetării sunt reflectate într-un număr de...publicații: articole publicate în cadrul unor conferințe și simpozioane naționale și internaționale, ghiduri, suporturi de curs, îndrumare și monografii, precum și articole publicate în reviste de specialitate.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. ADRIAN NECULAU, Manual de psihologie socială, Polirom, 2003, ISBN: 973-681-211-1.
2. ALEXANDRA MAFTEI, Educația morală a copiilor / Repere psihopedagogice, Iași Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2020.
3. CHELCEA SEPTIMIU, Psihologie: teorii, cercetări, aplicații, Polirom, 2010, ISBN: 978-973-46-1653-4.
4. IONUȚ ȘTEFAN, Științe comportamentale, ARS Docendi, 2014, București, ISBN: 978-973-558-770-3.
5. GERALD MATTHEWS, IAN J. DEARY, MARTHA C. WHITEMAN, Psihologia personalității/ Trăsături, cauze, consecințe, Polirom, 2012, ISBN: 978-973-46-3070-7.
6. GREMALSCHI A., (2015), Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale, Chișinău: S. n., Tipogr. «Lexon-Prim»;
7. LEGEA învățământului nr. 84/2.07.1995 (republicată, cu modificările și completările ulterioare);
8. BOCOȘ, M., (2005). Teoria și practica cercetării pedagogice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
9. CADRUL de referință al educației timpurii din Republica Moldova Chișinău, 2018(Ordinul MECC nr. 1592 din 25.10.2018);
10. CODUL Educației al Republicii Moldova (Ordinul nr.125 din 17.07.2014) în Monitorul Oficial Nr.319-324, art. Nr. 634;
11. CURRICULUM pentru educație timpurie, Chișinău, 2019 (Ordinul MECC nr. 1699 din 15.11.2018);
12. STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, (aprobată prin HG al RM nr. 944 din 14.11.2014);
13. ([http://www.socio-umane.ro/e107\\_files/downloads/Documente%20de%20referinta%20la%20planul%20de%20interventie%20si%20evaluarea%20rezultatelor%20obtinute%20prin%20aplicarea%20la%20clasa%20a%20planului%20de%20interventie%20si%20evaluarea%20rezultatelor%20obtinute%20prin%20participarea%20la%20conferinta%20si%20workshop-uri%20cu%20tematici%20din%20domeniul%20studiat%20in%20cadrul%20programelor%20educative%20si%20de%20dezvoltare%20personala%20si%20profesionala%20.pdf](http://www.socio-umane.ro/e107_files/downloads/Documente%20de%20referinta%20la%20planul%20de%20interventie%20si%20evaluarea%20rezultatelor%20obtinute%20prin%20aplicarea%20la%20clasa%20a%20planului%20de%20interventie%20si%20evaluarea%20rezultatelor%20obtinute%20prin%20participarea%20la%20conferinta%20si%20workshop-uri%20cu%20tematici%20din%20domeniul%20studiat%20in%20cadrul%20programelor%20educative%20si%20de%20dezvoltare%20personala%20si%20profesionala%20.pdf))

# IMPACTUL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE ASUPRA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE

## IMPACT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS ON QUALITY EDUCATION

*Natalia MIHĂILESCU, dr. în științe ale educației  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”  
Cahul, R. Moldova*

ORCID ID: 0000-0002-3587-9110

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p92-96

**Rezumat.** Considerăm că problematica calității formării continue a programelor de dezvoltare profesională destinate profesorilor din învățământul preuniversitar, centrată pe rezultatele elevilor, este una de mare interes pentru politicile educaționale, cu atât mai mult cu cât, în ultima perioadă, beneficiem de o mare atenție din partea instituțiilor europene, care ne împărtășesc din experiența lor și ne oferă strategii și mijloace de aliniere la sistemele comunitare. Acestea trebuie puse însă în acord cu specificul național și trecute printr-un filtru al eficacității și valorii.

**Cuvinte-cheie:** formare profesională continuă, educație de calitate, modernizare etc.

**Abstract.** We consider that the issue of the quality of the continuous training of the professional development programs for teachers in school education, focused on the students' results, is one of great interest for the educational policies, all the more so because, lately, we have benefited from a great deal of attention from the European institutions, which share their experience with us and offer us strategies and means of alignment with the community systems. However, they must be brought into line with the national specificity and passed through a filter of effectiveness and value.

**Keywords:** continuous vocational training, quality education, modernization, etc.

În contextul societății actuale și al multiplelor schimbări și transformări pe plan economic, social, politic, cultural, singura cale posibilă o reprezintă schimbarea sau dezvoltarea valorilor și principiilor unui învățământ de calitate. Formarea profesională a cadrelor didactice ar trebui să fie strâns legată cu perfecționarea individuală, în special când ne referim în prim plan la dezvoltarea personalității elevilor sau studenților.

Dezvoltând și creând personalități pentru societatea de mâine, nu putem spune că formarea inițială a cadrelor didactice este suficientă pentru aceasta. Însă, cunoștințele, competențele, aptitudinile dobândite în spațiul acesteiformări reprezintă piloni de bază a unui bun specialist pentru realizarea unei educații de calitate în era digitală în care ne aflăm astăzi. În acest context intervine formarea continuă care îl ajută pe cadru didactic să devină mai bun în ceea ce este și să realizeze un învățământ de calitate continuu [3, p. 21].

Conceptul de modernizare a sistemului educațional, care vizează îmbunătățirea calității educației în general și a calității formării specialiștilor în special, necesită actualizarea conținutului și metodelor de activitate educațională, activitatea în domeniul formării avansate a cadrelor didactice. Implicarea cadrelor didactice în formarea lor profesională schimbă radical abordarea

determinării cadrului didactic, a funcțiilor, responsabilităților și oportunităților sale de autorealizare.

A crescut nevoia unui cadru didactic capabil să implementeze activitatea pedagogică prin dezvoltarea creativă și aplicarea realizărilor științifice și a experienței pedagogice avansate. Problemele moderne impun profesorilor noi calități profesionale și personale, cum ar fi gândirea creativă sistemică, cultura informațională, comunicativă, competitivitatea, calitățile de lider, optimismul de viață, capacitatea de a-și crea propria imagine pozitivă, de a folosi resursele disponibile, metodele și tehnologiile de timp în activitățile lor pedagogice, de a-și evalua propria competență profesională, capacitatea de a-și analiza conștient activitățile, să demonstreze un comportament inovator, capacitatea de a rezolva în mod independent probleme complexe, de a gestiona, de a se adapta rapid la condițiile în schimbare, de a demonstra abilitățile de menținere și consolidare a sănătății și de a avea rezistență la stres [2, p.54].

Evaluarea și dezvoltarea competenței profesionale a unui cadru didactic în diferite etape ale carierei sale profesionale este una dintre cele mai importante direcții ale politicii moderne de stat în domeniul educației. Astfel, se poate pune în aplicare instrucțiuniprivind formarea și dezvoltarea unui sistem național de creștere a cadrelor didactice privind îmbunătățirea nivelului atins al calificărilor pedagogice. Deci, cadrele didactice ar trebui să țină cont de dezvoltarea lor profesională și să se implice în diferite activități genul respectiv.

Competența profesională a unui specialist poate fi dezvoltată ca o caracteristică integrantă a personalității, care determină capacitatea sa de a rezolva problemele profesionale și problemele profesionale tipice care apar în situații reale de activitate profesională folosind cunoștințe, experiență profesională și de viață, valori și înclinații.

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 [1, p.68].

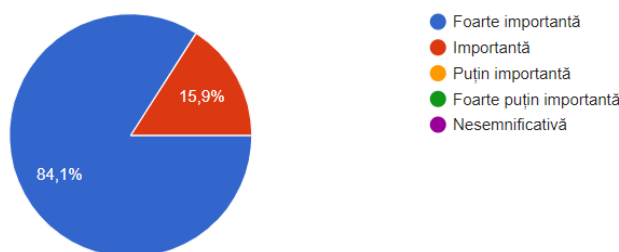
În opinia cercetătorilor Vicol N. și Butnaru C., „formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă undemers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor”, aceasta ne duce cu gândul spre concluzia că fiecare cadru didactic are nevoie de o continuă formare, o continuă dezvoltare a sa profesională, o autoformare [3, p. 21].

Triada: formarea inițială – formarea continuă – autoformarea, reprezintă acel circuit metodologic care în ajută pe fiecare cadru didactic să-și formeze o evoluție a activităților de perfecționare. În Republica Moldova, formareacontinuuă este inclusă în programul de perfecționare al oricărui profesor, alături de obținerea gradelor didactice și de alte activități dezvoltatoare de

carieră, precum manifestările metodico-științifice, schimburile de experiență, mobilitățile de studiu etc. [Ibidem].

Reieșind din acest context, cadrele didactice trebuie să fie pregătiți să facă față provocărilor societății bazate pe cunoaștere, oferind răspuns la problemele oamenilor și ale lumii contemporane printr-o educație de calitate, rezultat al unor eforturi inteligente, neaccidentale, nebazate pe hazard și spontaneitate. În acest scop a fost propus un chestionar unui număr de 44 de cadre didactice pentru a afla opinia lor cu privire la formarea profesională a acestora. În continuare vor fi prezentate și analizate rezultatele unor întrebări reflectate în chestionar.

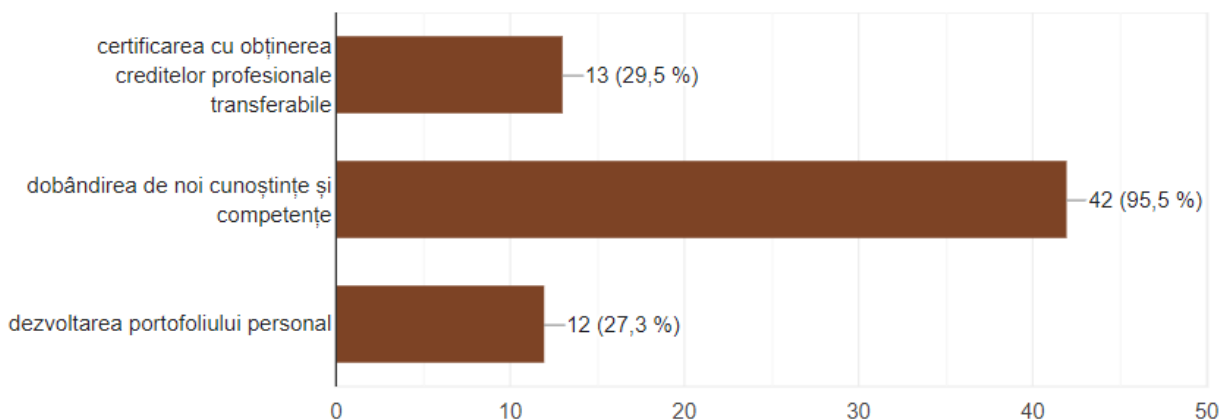
Prima întrebare: *Cât de importantă considerați activitatea de formare profesională continuă și de perfecționare pentru cariera unui cadru didactic?*, sunt obținute următoarele date:



**Fig.1 Nivelul de importanță a activităților de formare profesională continuă și de perfecționare pentru cariera unui cadru didactic**

Analizând datele respective putem observa că într-adevăr aceste activități de formare profesională dar și cele de perfecționare au o însemnătate destul de importantă în cariera de succes a unui cadru didactic. Deci, profesorii de astăzi sunt deschiși pentru a participa la astfel de activități și pentru a aduce un aport destul de mare în educația discipolilor lor.

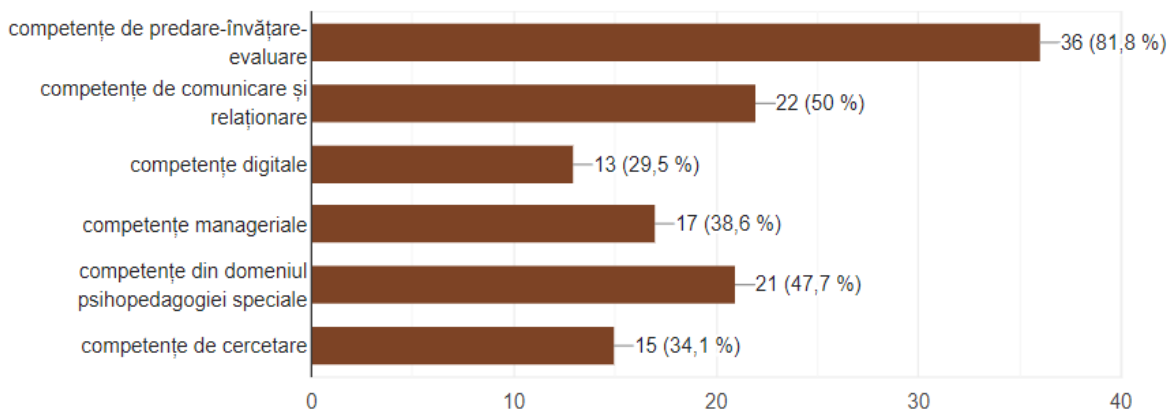
La cea de a doua întrebare oferită respondenților: *Care este scopul urmăririi programului de formare profesională continuă?*, aceștia au oferit următoarele răspunsuri:



**Fig. 2. Scopul urmăririi programului de formare profesională continuă**

Reflectând asupra rezultatelor obținute în fig.2 putem afirma că o bună parte dintre respondenți apreciază programele de formare profesională în special pentru dobândirea de noi cunoștințe și competențe. Aceasta demonstrează că scopul direct al acestor activități este înțeles corect de către majoritatea cadrelor didactice participante la chestionar. Însă, pe lângă faptul că aceste programe de perfecționare le oferă posibilitatea cadrelor didactice să obțină noi cunoștințe și abilități, mai au și scopul de a primi certificate cu obținerea creditelor profesionale transferabile. 12 respondenți au marcat că totuși aceste activități le oferă posibilitatea cadrelor didactice de a-și dezvolta și îmbogăți portofoliul personal.

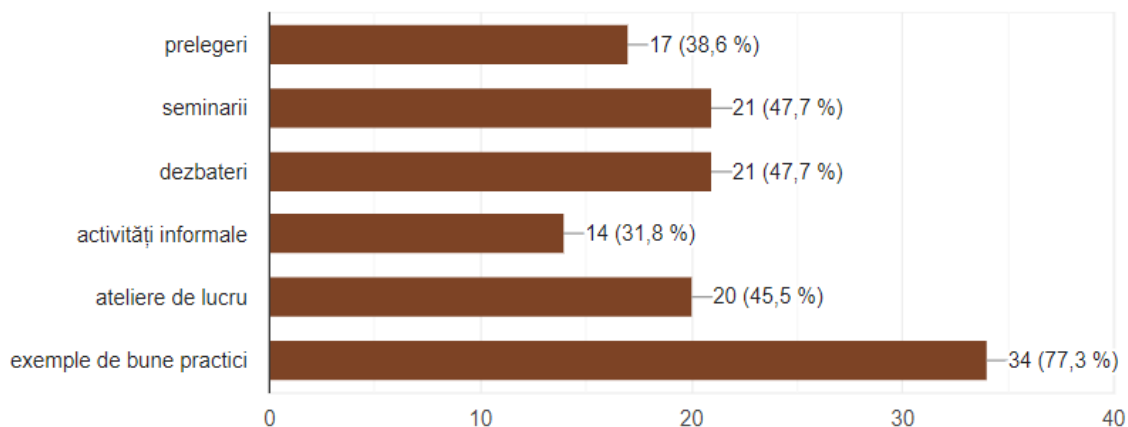
La întrebarea a 3-a: *Ce competențe vă propuneți să vă dezvoltați în cadrul programelor de formare profesională?*, respondenții au oferit următoarele răspunsuri:



**Fig.3. Competențele cadrelor didactice dezvoltate în cadrul programelor de formare profesională**

La această întrebare, o mare parte dintre profesori (36) au evidențiat că este dezvoltată competența de predare-învățare-evaluare. Competența care îi reprezintă pe acești dascăli în procesul lor de realizare a profesiei mult iubite. Această competență este urmată de competența de comunicare și relaționare care reprezintă și una dintre cele mai importante competențe de care ar trebui să dea dovadă fiecare profesor în cadrul orelor sale. Competența din domeniul psihopedagogiei speciale este evidențiată de către 21 de profesori, aceștia au considerat importantă și această competență din cauza că este conștientizat faptul că trebuie să dezvoltăm o educație bazată pe egalitate, toleranță și respect reciproc în instituțiile noastre educaționale.

La întrebarea a 4-a: *Menționați care dintre următoarele forme de activitate prezintă o importanță deosebită în cadrul cursurilor de formare profesională continuă?*, s-au obținut următoarele răspunsuri:



**Fig. 4. Forme de activitate care prezintă o importanță deosebită în cadrul cursurilor de formare profesională continuă**

Analizând aceste rezultate putem observa că respondenții pun accentul pe exemple de bune practici în cadrul activităților de formare continuă și pe seminarii, dezbateri și ateliere de lucru. Deci, aceste activități de formare profesională continuă sunt acceptate și urmate de către profesorii chestionați.

Ținând cont de faptul că era digitală este în plină expansiune, importanța valorică a programelor de formare se regăsește în activitatea didactică a fiecărui cadru didactic prin realizarea activităților de calitate. Reieșind din acestea, formarea continuă a cadrelor didactice se menține pe un rol important în formarea unor cadre didactice de calitate, astfel încât, generația de mâine să nu aibă de suferit.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. Ed. Humanitas Educațional, București, 2004, 164p. ISBN: 973-8289-89-0.
2. Șerbănescu L., Bocoș M., Ioja I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic, Ed. Polirom, Iași, 2020. 280p. ISBN: 9789-734-682-454.
3. Vicol N., Butnaru C. Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, ISBN 978-9975-48-163-2.



# MECANISMUL DE REFLECȚIE A PROFESORULUI PRIVIND STABILIREA OBIECTIVELOR ÎN ACTIVITATEA INOVATIVĂ

## THE MECHANISM OF TEACHER'S REFLECTION ON GOAL-SETTING IN INNOVATIVE ACTIVITY

### МЕХАНИЗМ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ НА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*ORCID: 0000-0003-0048-2794*

**CZU: 37.091**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p97-103**

**Rezumat.** Lucrarea analizează fenomenul de reflecție a profesorilor asupra stabilirii obiectivelor în activitatea de inovare. Conceptul de reflecție a cadrelor didactice asupra stabilirii scopurilor în activitatea de inovare este conceput ca fiind capacitatea profesorului de a înțelege și analiza propria conștiință inovatoare și comportamentul corespunzător, capacitatea de a reflecta asupra a ceea ce se întâmplă în mintea sa cu privire la calitatea conceptului de stabilire a obiectivelor în activitatea de inovare. De asemenea, sunt identificate semnele reflecției profesorilor asupra stabilirii obiectivelor în activitatea de inovare. Rezultatele studiului au atras atenția asupra importanței luării în considerare a potențialului profesorului de a reflecta asupra stabilirii obiectivelor în activitatea de inovare din perspectiva cunoașterii și analizei proprii conștiințe și comportament profesional demonstrate în activitatea de inovare.

**Cuvinte-cheie:** inovare, reflecție, reflecție profesor, stabilirea scopurilor în activitatea de inovare, reflecția profesorului asupra stabilirii obiectivelor în activitatea de inovare.

**Abstract.** The paper analyzes the phenomenon of teacher reflection on goal setting in innovation activity. The concept of pedagogical personnel reflection on goal setting in innovation activity is understood as the teacher's ability to understand and analyze one's own innovative consciousness and corresponding behavior, the ability to reflect on what is happening in his mind regarding the quality of the concept of goal setting in innovation activity. Also identified are the signs of teacher reflection on goal setting in innovation activity. The results of the study drew attention to the importance of taking into account the potential of the teacher in the reflection of the teacher as the knowledge and analysis of their own consciousness and behavior regarding their professional abilities.

**Keywords:** innovation, reflection, teacher reflection, goal setting in innovation activity, teacher reflection on goal setting in innovation activity.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, педагогическая система вынуждена изменить цели образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования и, в каком-то смысле, даже опережать его.

Учителя по своим целевым установкам и способам работы во многом не похожи на вчерашних педагогов. Основное их отличие заключается в ориентации учителя не на передачу знаний, а на развитие способностей учащихся. Современные учителя должны овладевать соответствующими технологиями развивающего обучения. Они должны переходить на отношения равного партнерства не только со своими подопечными, но и с

коллегами, с научными работниками НИИ, лекторским составом университетских кафедр. Создавая эти условия, педагогическая система не только не будет отставать от социально-экономических преобразований, но и сама обеспечит в последующем рациональный вектор этих изменений.

В этом контексте, рефлексия учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения относительно профессиональных своих способностей представляется значительным компонентом в структуре инновационной деятельности является.

Рассматриваемое понятие «инновация» мы определяем как процесс введения новизны в практику. В педагогической литературе выделяются два типа инновационных процессов в области образования: стихийный, происходящий под воздействием ситуативных требований; осознанный, научно обоснованный возникшей потребностью.

Рефлексия учителя, несомненно, связана с его ментальностью, его отношением к самообразованию. Рефлексия конкретного учителя на инновационную деятельность сигнализирует о том, что оно носит чисто индивидуальный характер. Этим и объясняется особенность инновационной деятельности и тот факт, что оно не истолковывается одинаково всеми педагогическими кадрами, в частности – его этапы создания авторских программ и постановки целей [3].

Механизм рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности невозможно представить себе без осмысления *психологических барьеров*, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы привычных способов исполнения профессионального долга [1].

Различаем антиинновационный барьер, который обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и спецификой педагогического коллектива, членом которого он является. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. Когда же начавшийся инновационный процесс все же переходит в нововведение, то для его остановки отработан набор следующих методов: конкретизирующих документов, их цель не допустить широты распространения новшества; кусочного внедрения – внедрение только одного из структурных элементов новшества; вечного эксперимента – искусственная задержка в экспериментальном статусе; отчетного внедрения – искажение подлинного внедрения; параллельного внедрения – новшество сосуществует со старым.

К разряду психологических барьеров относится и *барьеры творчества*: склонность к конформизму – пассивное принятие существующего порядка; боязнь оказаться «белой вороной», показаться глупым и смешным в своих начинаниях; страх показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии мнений других людей; боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем; личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи; ригидность мышления, которую можно рассматривать, как свойство использовать приобретенные знания одновариантным способом

Учителю необходимо осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, мешающих реализации инновационной деятельности. Добиться такого поведения очень непросто, ломка старых стереотипов вызывает тревогу и страх. Но учитель должен проникнуться мыслью: стандартизация его поведения сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше готовых моделей педагогического труда. Это приводит к тому, что педагог легко «вписывается» в педагогическое сообщество. При этом уровень его креативности подвержен снижению. Но реалии жизни таковы, что без проявления инновационного поведения, то есть без активного и систематического творчества будущему учителю не удастся добиться эффективности и успешности в педагогической деятельности.

В основу рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности положены системный, индивидуально-творческий и рефлексивно-деятельный подходы, обеспечивающие функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

Современные ученые выстроили свой алгоритм рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности, состоящий из несколько последовательных этапов [3]:

- ☑ Развитие творческой индивидуальности учителя: формирование у него способности выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие задачи; развитие общей технологии творческого поиска; формирование способности самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний в новую ситуацию; развитие критичности мышления. Развитие творческой индивидуальности учителя идентифицируется как единство рационального и эмоционального компонентов, сознательного и чувственного. Данный аспект выступает в качестве условия эффективного функционирования педагогической системы.
- ☑ Овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. На этом этапе учителя знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений.
- ☑ Освоение технологии инновационной деятельности. Учителя вникают в сущность методик авторских школ, упражняются в составлении авторских программ, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения нового.
- ☑ Практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции и самоанализа в педагогической деятельности.

Конкретизацией перечисленных этапов рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности является специфичность используемых способов, приемов и средств достижения поставленных целей каждого из шагов единого процесса рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

Обсуждение специфики рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности влечет выявление условий, при которых мы можем утверждать, что учителя

овладели основами методологии научного познания, педагогического исследования, обладают сформированным чувством профессионального долга [2].

В этой связи, особый разговор необходимо вести о возможных конфликтах возникающих между нормативным долгом и необходимостью его творческого исполнения, о причинах их порождающих. Случается, что учителя стремятся добросовестно выполнять свои функции. Но в силу разного рода обстоятельств результат их усилий оказывается неравноценным. Возникает конфликт между учителем и менеджером воспитательного учреждения. Менеджер не удовлетворен качеством работы учителя, хотя последний старался быть на уровне требований. Вопрос о возможных конфликтах, возникающих между долгом и желанием его творчески исполнить, следует рассматривать, прежде всего, как проблему свободы и необходимости. Однако не менее важно обнаружить проблему соответствия личных качеств и способностей учителя с одной стороны и развитием *технологий инновационной деятельности* – с другой.

Рассмотрим некоторые случаи проявления такого рода конфликтов, хотя они могут приобретать различную форму: учитель осознает свой долг, связанный с освоением технологий инновационной деятельности, но не желает его выполнять в силу личных соображений; учитель осознает данный долг, понимает значимость и необходимость его исполнения, но у него недостаточно силы воли, настойчивости. Если обнаружится, что у педагога отсутствуют объективные условия или субъективные данные, необходимые для выполнения практической работы на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции и самоанализа в педагогической деятельности, то разрешение данного типа конфликта потребует более тонких управленческих подходов.

Процесс *развитие творческой индивидуальности учителя* станет в определенной степени управляемым, если будут созданы ряд условий, специально организованных:

- Преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования.
- Ориентация университетского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности.
- Психологическая диагностика учителя к данному виду деятельности.
- Формирование творческой активности и мотивационно – целостного отношения к инновациям у педагога.
- Взаимосвязь общепедагогической, психологической и специально – методической подготовки учителя.
- Осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инновации.
- Формирование у педагогов инновационной культуры, восприимчивости к новшеству в педагогике.
- Изучение, выявление и оценивание динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Другими словами, феномен рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности влечет создания данных условий, при которых мы сможем ожидать, что учителя овладеют основами методологии научного познания, технологиями инновационной деятельности, смогут вести практическую работу на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществлять коррекцию и самоанализ своей педагогической деятельности.

В философском толковании «рефлексия» идентифицируется как процесс размышления индивида о происходящем в его сознании [5, с.828].

Психологи рассматривают понятие рефлексия не просто как знание или понимание личностью самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего».

Под рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности у педагогических кадров мы понимаем их умения познать и проанализировать собственное инновационное сознание и соответствующее поведение, способность размышлять о происходящем в их сознании относительно качество применения концепции целеполагания в инновационной деятельности.

В контексте рассматриваемого вопроса нас интересует рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности. Данная форма рефлексии имеет следующие признаки:

- ☑ Целеполагание от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели, /прямой анализ/;
- ☑ Целеполагание от конечного достижения к актуальной цели, /обратный анализ/;
- ☑ Целеполагание от промежуточных целей к конечному результату или актуальной цели с помощью прямого или обратного анализа.

*Проблема исследования* состоит в противоречии между той большой ролью, которую играет рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности, с одной стороны, и различным пониманием, подходом к собственному исследованию и развитию, с другой.

*Предметом исследования* являлся специфика процесса рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

*Цель исследования* заключалась в определении особенностей рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности

Для достижения поставленной цели была выдвинута гипотеза, согласно которой нам удастся определить специфику рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности, если при ее выявлении: будет применена система адекватных методик, способствующая выражению особенностей рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности; будем следовать основному психологическому механизму определения специфики рефлексии учителя на целеполагание в инновационной деятельности.

В соответствии со сформулированной целью и гипотезой, мы поставили перед собой следующие задачи:

- Проанализировать и обобщить психологические знания учителя о специфике рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности.

- Выявить степень развития способностей учителя распознавать значимость инноваций, формирования умения осознавать и обозначать точные цели, овладения технологией реализации инновационной деятельности.

Для решения поставленных задач, мы применили систему следующих методов и методик:

- теоретические методы и приемы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция;

- практические методы и приемы: естественный психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, собеседование, различные техники для констатации уровня развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности у учителя, а также для ее формирования у будущих педагогических кадров;

В нашем исследовании приняли участие 56 университетских преподавателей с разными показателями рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности.

*Результаты исследования* продемонстрировали, что рефлексия учителя на качество выполнения профессионального долга различна. Так, учитель с развитой «Я-концепцией» не теряет чувство оптимизма при неудачах. Напротив это мобилизует его, он с легкостью откажется от старой стратегии действия и разработает новую директиву. Такой учитель самоутверждается как личность, способен передавать другим свои новшества, признает свою ответственность за просчеты в своем новаторстве, если таковые имеются. Из 56 исследуемых педагогических кадров мы выделили впоследствии две выборки:

☑ Выборка I – это педагогические кадры, у которых средние показатели развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности. Всего таких педагогических кадров оказалось 16.

☑ Выборка II – это педагогические кадры, у которых показатели развития рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности выше среднего. Общее количество этих педагогических кадров – 40.

Результаты исследования обратили наше внимание на значимость учета потенциала учителя при рефлексии учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения относительно профессиональных своих способностей. Потенциал учителя мы расценивали как совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность учителя выполнять свои функциональные обязанности на должном уровне.

В данной работе потенциал учителя был определен и как база профессиональных знаний в единстве с развитой способностью учителя активно мыслить, творить, воплощать в жизнь свои намерения, достигать ожидаемых результатов.

Результаты исследования также позволяют подчеркнуть, что рефлексия учителя как познание и анализ собственного сознания и поведения, относительно профессиональных

своих способностей влечет создания определенных условий. При них мы сможем ожидать, что учителя смогут вести практическую работу на экспериментальной площадке по введению новшества в науки, осуществлять коррекцию и самоанализ своей научной деятельности.

И еще одно очень важное заключение: рефлексия учителя на целеполагание в инновационной деятельности предусматривает личностно-ориентированный подход к данному процессу. Реализация данного требования создает возможность педагогическим кадрам быть уникальными и неповторимыми в своем деле, а значит успешными и эффективными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БИТЯНОВА, Н.Р. *Культура самосовершенствования преподавателя*. М.: ИНФРА-М, 1994. 48 с.
2. ВАРЛАМОВА, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования. Вопросы психологии, 1997. № 5. с. 28-43.
3. ВУЛЬФОВ, Б.З. *Педагогика рефлексии*. М.: Магистр, 1995. 85 с.
4. ЛЕВИТАН, К.М. *Личность педагога: становление и развитие*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. 163 с. ISBN 5-292-00928-8:4 р.
5. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с. ISBN 985-428-636-3.

# RELEVANȚA ACTIVITĂȚII DE CERCETARE A CADRULUI DIDACTIC VIS-A-VIS DE PERFEȚIONAREA PROFESIONALĂ

## THE RELEVANCE OF THE RESEARCH ACTIVITY OF THE TEACHER VIS-A-VIS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*PASCARI Valentina, dr. conf. univ.,  
Centrul de Formare Continuă și Leadership*

*PASCARI Valentina, PhD, associate professor,  
Center for Continuous Education and Leadership*

*ORCID: 0000-0003-4802-5568*

**CZU: 37.011.33:001.89**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p104-111**

**Rezumat:** Materialul „Relevanța activității de cercetare a cadrului didactic vis-a-vis de perfecționarea profesională” expune o viziune asupra problematicii activității de cercetare a cadrului didactic în vederea perfecționării profesionale. Sunt analizate diverse abordări cu referire la definirea conceptelor de activitate, cercetare științifică, cercetare pedagogică, activitate de cercetare pedagogică, cercetare creativă. De asemenea sunt examinate unele funcții ale activității de cercetare a cadrului didactic, niveluri de creativitate pedagogică, abilități de cercetare, competența de cercetare. Este dezvăluit specificul activității de cercetare a cadrelor didactice și avantajele ei în vederea perfecționării profesionale.

**Cuvinte-cheie:** activitate, cercetare științifică, cercetare pedagogică, activitate de cercetare pedagogică, cercetare creativă, competență de cercetare.

**Abstract:** The article "The relevance of the teaching staff's research activity vis-à-vis of the professional development" presents a vision of the issue of the teaching staff's research activity in view of professional development. Various approaches are analyzed with reference to defining the concepts of activity, scientific research, pedagogical research, pedagogical research activity, creative research. Some functions of the teaching staff's research activity, levels of pedagogical creativity, research skills, research competence are also examined. There is revealed the specifics of the research activity of teaching staff and its advantages for professional development.

**Keywords:** activity, scientific research, pedagogical research, pedagogical research activity, creative research, research competence.

La ora actuală cadrul didactic din învățământul preuniversitar nu mai ocupă poziție de „transmițător de învățare”, ci este un consilier, un agent motivator, un analist atent al procesului educațional în care este antrenat, și evident, un cercetător [2, p. 8]. Pe de altă parte, problematica dezvoltării personalității cadrului didactic ține de ridicarea nivelului de activism în profesie, de formare a tendinței de dezvoltare personală, inclusiv și de dezvoltare a potențialului științifico-didactic. În acest sens, activitatea de cercetare reprezintă una dintre formele de autoformare și autorealizare profesională a cadrului didactic. Deci, școala contemporană are nevoie de un pedagog cu *viziuni noi* asupra procesului educațional, care *reflectă* asupra activității sale ca un profesionist în domeniul educației, are nevoie de un cadru didactic-cercetător, care ar opera cu metode de realizare a activității investigaționale. Totodată, studiile arată că *educația și știința* nu pot supraviețui separat, iar integrarea științei și educației rămâne a fi un obiectiv major [1, p. 146].



Cercetarea științifică, ca activitate riguroasă și specifică a intelectului cunoscător, este o parte inseparabilă de cunoaștere științifică. Știința și cercetarea se condiționează reciproc, întemeindu-se una pe cealaltă. Cu alte cuvinte, nu poate exista știință fără cercetare, căci cercetarea reprezintă „zona activă” a științelor. Știința și cercetarea sunt un „model de gândire”, gândirea științifică „pune întrebări” și dă „răspunsuri” după anumite reguli metodice [7, p.19-20].

Preocupat de problematica cercetării a cadrului didactic N. Sandford afirma că dacă vrei să cunoști, trebuie să participi în practică la schimbarea realității. („dacă vrei să știi gustul unei pere, trebuie să schimbi para mâncând-o tu însuți“) [Apud 4, p. 150]. Prin urmare, nu putem simți și schimba eficient o realitate din grădiniță/școală, în grupa de copii/clasă dacă „nu-i simțim gustul”; nu suntem pedagogi buni doar dacă implementăm corect documentele de politici educaționale, mai trebuie să și cercetăm.

Dacă ne referim la *cercetarea pedagogică*, atunci observăm că reprezintă un *tip special de cercetare științifică, un proces creativ, critic, dinamic și continuu de cunoaștere*, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea și prospectarea activității de instruire și educare. În *perspectivă postmodernă*, ea constituie o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru *reglarea – autoreglarea* acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relații pedagogice noi, relevante în cadrul acțiunii educaționale/didactice, constituind *baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor* care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [5, p. 38]. Totodată, cercetarea pedagogică poate fi realizată nu doar *de cercetători științifici, ci și de cadre didactice de la toate nivelele învățământului* [2, p.11]. În acest sens, cercetarea pedagogică se distinge prin demersurile sale rafinate și complexe, este cercetată *educația ca educație*, acest proces antropologic complex fiind abordat de multiple discipline teoretice și aplicative [9, p.15-16].

Tot în această ordine de idei, M. Bocoș oferă sugestii relevante care constituie un impuls însemnat în abordarea problemei cercetării pedagogice. În acest sens, susține autoarea, *cercetarea pedagogică* reprezintă o *strategie de acțiune firească, aflată la îndemnâna oricărui cadru didactic* și deci ca factor de progres în educație, ca *cea mai operațională componentă a triadei* teorie-cercetare-practică educațională, deoarece are rol de *element strategic*, de liant între celelalte componente ale acesteia, de reglare/autoreglare a sistemului de învățământ și a activității educaționale [2, p. 250]. Ca urmare, cercetătoarea consideră necesare, în acest context, următoarele imperative educaționale:

➤ „asigurarea expansiunii cercetării educaționale, prin transformarea instituțiilor educaționale în autentice laboratoare ale cercetării, ca să se asigure premisele unei relații de complementaritate între teorie, cercetare și practică. Învățământul și cercetarea reclamă aceleași calități și competențe, iar îmbinarea predării cu elemente de investigație personală asigură premisele practicării unei *pedagogii practice mai flexibile și mai creative*; în discutarea profilului profesorului competent, se vorbește tot mai des despre competențele de cercetare și inovare a realității educaționale, care sunt tot mai des solicitate;

➤ promovarea ideii că cercetarea poate fi organizată de către orice cadru didactic, ca aceasta să constituie o componentă firească a practicilor educative. E clar că se elimină astfel ruptura dintre practicienii și cercetătorii din domeniu, iar cercetarea să constituie o dimensiune firească a practicilor educative;

➤ stimularea cooperării dintre toate cadrele didactice, alcătuirea de echipe de cercetători cu profile de pregătire diferite, de obicei de tip interdisciplinar, care să îi ajute „să își clarifice și extindă ideile prin dialog“ [ibidem, p. 254-255].

Prin urmare, încurajarea activității de cercetare a cadrelor didactice reprezintă o prioritate pentru decidenții din domeniul învățământului preuniversitar, deoarece doar astfel, cadrele didactice ar putea identifica căi coerente de rezolvare a situațiilor-problemă cu care se confruntă. Reconfigurarea însăși a modului în care sunt abordate nevoile educaționale ale copiilor/elevilor poate fi de asemenea definitivă pentru o linie de cercetare științifică aplicativă.

Pentru a determina locul și rolul activității de cercetare ca componentă în structura activității cadrului didactic, este necesar să ne referim la conceptul de *activitate pedagogică* și să luăm în considerare esența și structura acestuia. Prin, *activitate pedagogică* se presupune activitatea care crează condiții de *autodezvoltare* și *autoînvățare* a subiecților procesului de învățământ. Ca urmare, activitatea pedagogică reprezintă un sistem complex, compusă din mai multe activități, fiecare dintre ele, conform *teoriei activității* lui A. H. Леонтьев, este compusă din scop, motive, acțiuni și finalități [15, p. 89]. Prin urmare, una dintre caracteristicile activității pedagogice este polifuncționalitatea acesteia.

În această sferă de preocupări, trebuie să menționăm că unii autori identifică mai multe *funcții* ale *activității didactice*. Printre acestea, distingem [16, p. 123]:

- de diagnosticare;
- constructivă de proiectare;
- organizatorică;
- de orientare prognostică;
- de comunicare-stimulare;
- analitică de apreciere;
- de cercetare creativă.

Referindu-se la funcția de *cercetare creativă*, autorii constată că aceasta presupune abordarea științifică în raport cu diverse fenomene pedagogice, capacitatea de a realiza investigații științifice, prin valorificarea diverselor metode, inclusiv, analiza și generalizarea propriei experiențe și experiența colegilor. Mai mult decât atât, autorii examinează activitatea creativă a cadrului didactic ca bază a activității de cercetare și ca una dintre calitățile personale ale acestuia, imperios necesară activității de cercetare.

Prin urmare, dacă activitatea de cercetare a cadrului didactic vizează înțelegerea și rezolvarea problemelor care apar constant în procesul pedagogic, precum și care implică crearea elementelor noi, diferit de cel deja existente, inclusiv în lumea interioară a subiectului activității, atunci această activitate poate fi clasificată drept *creativă*. Tot aici putem concluziona, că activitatea de cercetare ca componentă a activității pedagogice este parte a activității de *cercetare creativă* a cadrului

didactic, care finalizează cu producerea de noi materiale și valori spirituale, având semnificație socială. Cu alte cuvinte, în cadrul activității de creație a cadrului didactic, există întotdeauna componenta de cercetare.

Totodată, nu numai un om de știință, ci și fiecare cadru didactic-practician ar trebui să poată oferi o descriere științifică a acțiunilor sale pedagogice și o argumentare la nivel de fenomen. Diferența dintre un cadru didactic (practician) și un om de știință (teoretician) constă în faptul că profesorul nu studiază doar un proces sau altul, un fenomen, dar îl implementează și în practică, este creatorul ideii sale. Însă, pentru a include un cadru didactic în activitatea de cercetare este necesară *pregătirea sa specială* [14, p. 59].

În funcție de structura activității pedagogice creative, unii autori disting patru niveluri de creativitate pedagogică [13, p. 76]:

- nivelul reproductiv - reproducerea recomandărilor gata făcute, însușirea a ceea ce a fost creat de alții;
- nivelul de optimizare, caracterizat printr-o alegere pricepută și o combinație adecvată de metode și forme de învățare cunoscute;
- nivelul euristic a noului, îmbogățirea informației pe care o deține cu propriile constatări;
- nivel de cercetare, când pedagogul el însuși produce idei și structurează procesul pedagogic, creează noi modalități de activitate pedagogică, corespunzătoare personalității sale creatoare.

Dacă pătrundem în esența activității de cercetare, trebuie să menționăm că se manifestă ca o formă de organizare a procesului de învățământ, ca o activitate care vizează obținerea de noi cunoștințe și o bază structurală pentru formarea experienței de cercetare. În consecință, scopul activității de cercetare nu este doar rezultatul final, ci și procesul în sine, în cadrul căruia se formează experiența de cercetare, ca achiziție personală.

Cu referire la *activitatea de cercetare*, unii autori o definesc ca pe o activitate *intelectual-creativă*, care apare ca urmare a funcționalității mecanismului de căutare și edificată în baza comportamentului de investigare. Deci, *activitatea de cercetare* presupune realizarea unor sarcini creative și de cercetare [11, p. 126].

La acest nivel analitic, trebuie să menționăm, că pentru a desfășura o activitate de cercetare, cadrul didactic are nevoie de *abilități* adecvate. Prin abilități de cercetare unii autori înțeleg anumite caracteristici individuale ale personalității, care reprezintă condiții subiective pentru realizarea cu succes a activității de cercetare. În acest sens, este propusă o structură a abilităților de cercetare, un complex din trei componente relativ autonome [17, p. 158]:

1. activismul cognitiv, care se caracterizează prin componenta motivațională a abilităților de cercetare;
2. gândire divergentă, caracterizată prin productivitate, flexibilitatea gândirii, originalitate, capacitatea de a dezvolta ideea ca răspuns la o situație problemă;
3. gândirea convergentă, care este strâns legată de capacitatea de a rezolva o problemă bazată pe analiză și sinteză, care reprezintă esența algoritmilor logici.

În această sferă de preocupări remarcăm, de asemenea, că o cercetare presupune *autonomie* în activitatea cadrului didactic, care implică libertatea alegerii modului de desfășurare a acțiunii, bazat pe propria cunoaștere și experiență [10, p. 82]. Deschiderea cadrului didactic către activitatea de cercetare angajează capacitatea acestuia de a *autoconștientiza* potențialul intelectual și profesional, a creșterii pe plan cognitiv, a acțiunilor ce l-au determinat să progreseze și a celor ce l-au împiedicat să o facă reprezintă competențe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reușita personală, fiind, totodată, și caracteristicile unui *cercetător științific* [3, pp. 2-4]. Prin urmare, conștientizarea propriei dezvoltări determină cadrul didactic să creeze și să investigheze; să își verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentul, motivele dificultăților cu care se confruntă. Doar *reflecția profesională și personală*, poate asigura condiții pentru succesul în *cariera didactică*.

Cu toate acestea, nu orice cadru didactic poate realiza o activitate de cercetare. Un pedagog eficient este un practicant reflexiv și un cercetător care este dispus să accepte și să producă schimbarea, el este capabil să promoveze o pedagogie de tip reflexiv – interactiv. Ca urmare, gândirea sa reflexivă contribuie la îmbunătățirea performanțelor obținute în procesul instruirii și la creșterea eficienței acestuia. Utilizarea strategiilor reflexive și metacognitive asupra practicilor educative „înseamnă mai mult decât o predare reflexivă, înseamnă cercetare pedagogică; profesorul reflexiv este curios, își pune întrebări, iar cercetarea pedagogică începe tocmai de la punerea de întrebări, căci profesorul cercetător *intervine conștient* în derularea proceselor educaționale” [2, p. 256].

De cele mai dese ori conceptul *reflecție* este utilizat în mod activ pentru a justifica și rezolva multe probleme din domeniul științelor educației, cum ar fi: metodologice; organizarea cercetărilor interdisciplinare; elaborarea instrumentelor de studiu etc. Pe lângă funcția retrospectivă tradițională a reflecției (analiza critică, argumentarea logică, sistematizarea generalizată a cunoștințelor acumulate de știință etc), se realizează și funcția sa constructivă, creatoare, care se caracterizează prin dezvoltarea pozitivă a valorilor, obiectivelor, programelor și mijloacelor activității științifice în sine, în care sunt dobândite aceste cunoștințe. Cunoașterea este rezultatul profesionalismului cadrului didactic în activitatea sa reflexivă și implică diferite aspecte, inclusiv cea de cercetare.

Potrivit lui J. Dewey, *pedagogul reflexiv* trebuie să cunoască aspectele științifico-profesionale ale activității pedagogice; să analizeze experiența activității sale practice; să prognozeze consecințele acțiunilor profesionale și să analizeze situația pedagogică ca parte integrantă a unui context social larg [6, p. 145]. Așadar, a reflecta înseamnă a depăși rutina zilnică și succesiunile obișnuite de acțiuni. Aceasta implică flexibilitate, autoevaluare, creativitate și conștientizare.

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că un cadru didactic reflexiv examinează și încearcă să rezolve problemele din clasă; este implicat în eforturile de schimbare școlară; construiește un program de intervenție pentru planificarea și monitorizarea activităților elevilor; își asumă responsabilitatea pentru *dezvoltare profesională*.

Preocupați de problematica standardelor de formare inițială un grup de cercetători (VI. Guțu, E. Muraru, O. Dandara) pledează pentru șase competențe, pe care trebuie să le posedă un absolvent universitar, una dintre care este *competența de cercetare* [8].

În acest context de referință este important să menționăm că activitatea de cercetare reprezintă una dintre competențele profesionale ale cadrului didactic. Cele mai importante competențe de cercetare pot fi structurate astfel [12, p. 68]:

- capacitatea de a observa procesul pedagogic, de a „vedea” problemele care necesită un studiu profund și soluționarea acestora;
- capacitatea de a înainta și formula supoziții în caz de apariție a unei situații-problemă;
- capacitatea de a lucra cu resursele bibliografice științifice, examinarea în mod critic, de a-și exprima punctul de vedere personal;
- capacitatea de a-și fundamenta în mod semnificativ punctul de vedere;
- capacitatea de a valorifica bunele practici ale colegilor, de a le aborda în mod creativ și a le fructifica în experiența personală.

Toate componentele de mai sus sunt strâns legate între ele în structura integrală a personalității cadrului didactic, formând baza activismului creativ a pedagogului-cercetător.

Pe coordonate similare se înscriu și opiniile altor autori, care susțin că *competența de investigare* este una dintre competențele profesionale ale cadrului didactic, care urmărește, prioritar, optimizarea procesului educațional. Activitatea profesorului poate fi considerată o microcercetare pedagogică, deoarece realizarea unui proiect didactic al lecției parcurge toate etapele unei cercetări pedagogice: 1. *Etapa organizare* – elaborarea proiectului didactic al lecției: determinarea temei, precizarea problemei, definirea obiectivelor; 2. *Etapa desfășurare* – reprezintă scenariul lecției, care cuprinde realizarea obiectivelor stabilite prin activități de formare a elevilor, utilizând metode, procedee, materiale didactice adecvate; 3. *Etapa finalizare* – include evaluarea activităților desfășurate în cadrul lecției în vederea determinării eficienței acestora în formarea personalității elevului [3, pp. 2-4].

Prin urmare, competența de cercetare a cadrului didactic necesită organizare riguroasă a activității de cercetare, având la bază principiile cunoașterii științifice, principiile pedagogice și psihologice ale cunoașterii. Mai mult decât atât, competența de cercetare condiționează elaborarea de soluții la problemele din cadrul procesului educațional, ținând cont de exigențele personale ale cadrului didactic și ale elevului. În acest sens, rezultatele cercetărilor științifice, pe de o parte și transformările ce se produc în școală, pe de altă parte, determină cadrul didactic de a-și reorienta activitățile către noi valori pedagogice adecvate specificului cercetării, de a se adapta la inovațiile pedagogice.

Pe această bază, putem concluziona că la ora actuală, școala are tot mai multă nevoie de cercetare pedagogică. Este imperios nevoie de un tip de cercetare care să trateze în mod inovator problemele din școală. Eficacitatea activității de cercetare a cadrului didactic este posibilă doar în rezultatul creșterii nivelului de pregătire teoretică, a abilităților de cunoaștere, capacitatea de a face unele prognoze, de a implementa unele rezultate.

Sintetizând reflecțiile expuse în prezentul demers putem extrage următoarele **concluzii**:

- abordarea problematicii *activității de cercetare a cadrului didactic* în termeni predictivi în contextul cercetării științifice, reprezintă o provocare cu multiple implicații atât sub aspect teoretic, metodologic, cât și practic-acțional;
- activitatea de cercetare este parte integrantă a activității pedagogice a cadrului didactic, asigurând organizarea tuturor celorlalte tipuri de activități;
- activitatea de cercetare influențează dezvoltarea competenței profesionale a cadrului didactic și exercită funcția de intermediar al acestei dezvoltări;
- activitatea de cercetare contribuie la formarea profesională a cadrului didactic ca subiect activ al propriei dezvoltări;

### BIBLIOGRAFIE

1. Alexeeva S., Cujbă R. Integrarea științei și educației – baza dezvoltării societății cunoașterii. În: Probleme actuale ale organizării și autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova. Ch.: Tipografia Reclama, 2011. ISBN 978-9975-105-52-1.
2. Bocoș M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003
3. Botgros I. Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 2-4. ISSN 1810-6455.
4. Chelcea S. Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative" și calitativze. București: Editura Economic, 2001. ISBN 973-590—451-9.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera, 2000. ISBN 973-30-5130-6.
6. Dewey, John. Fundamente pentru o știință a educației/ Selecția textelor, trad. V. Nicolescu, București: EDP, 1992. 366 p. ISBN 973-30-1125-5.
7. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007. ISBN 9789734604104.
8. Guțu Vl. et al. Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. Chișinău: CEP USM, 2007.
9. Popa N., Antonesei L., Labăr A. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1279-6.
10. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura „Polirom”, 2002, 248. ISBN: 973-681-106-9.
11. Robinson V. Problem – based methodology research for the improvement of practice. Pergamon: PRESSS, Oxford, 1993, 276 p. ISBN 0080419259.
12. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издат. центр «Академия», 2010, 176 с. ISBN 078-5-7695-7053-7.
13. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика. Учеб. пособие/ В.В. Краевский, В.М. Полонский. Под ред. П.И. Пидкасистого. -М.; Волгоград: Перемена, 2001. -323 с.: табл. - ISBN 5-88234-522-7.
14. Кан-Калик, В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика, 1990.- 144 с. ISBN 5-7155-0293-4.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность (Классическая учебная книга). / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. ISBN 5-89357-153-3.
16. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. — М.: Педагогическое общество России, 2002. 268 с. ISBN 5-93134-149-8.

17. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с. ISBN 5-9853428-0-8.

**REPERE TEORETICO-METODOLOGICE DE VALORIFICARE A INTELIGENȚEI SPAȚIALE ÎN CADRUL STUDIERII ELEMENTELOR INTUITIVE DE GEOMETRIE ÎN CLASLE PRIMARE**

**THEORETICAL-METHODOLOGICAL MARKERS FOR VALUATION OF SPATIAL INTELLIGENCE IN THE FRAMEWORK OF STUDYING THE INTUITIVE ELEMENTS OF GEOMETRY IN PRIMARY CLASSES**

*SAVIN Elena, învățătoare,  
IP Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, mun. Chișinău*

*SAVIN Elena, teacher,  
IP Theoretical High School "Onisifor Ghibu", Chisinau*

*ORCID ID: 0000-0002-1212-9413*

**CZU: 373.3.016:514**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p111-120**

**Rezumat:** Prin predarea-învățarea elementelor intuitive de geometrie în clasele primare contribuim la formarea la elevi a unor reprezentări spațiale, la dezvoltarea gândirii logice, a raționamentului. În acest articol sunt elucidate reperele teoretico-metodologice de valorificare a inteligenței spațiale la elevi și este evidențiat aspectul metodologic de predare-învățare a elementelor intuitive de geometrie în clasele primare.

**Cuvinte cheie:** intelegență, intelegență spațială, elemente intuitive, probleme de geometrie, repere metodologice, clase primare.

**Abstract:** By teaching-learning the intuitive elements of geometry in the primary classes, we contribute to the formation of spatial representations in students, to the development of logical thinking and reasoning. In this article, the theoretical-methodological benchmarks for capitalizing on students' spatial intelligence are elucidated and the methodological aspect of teaching-learning the intuitive elements of geometry in primary classes is highlighted.

**Keywords:** intelligence, spatial intelligence, intuitive elements, geometry problems, methodological benchmarks, primary classes.

Studiul inteligenței este unul dintre cele mai largi și mai importante domenii din cadrul psihologiei. Datorită complexității fenomenului există multe teorii în acest sens, care variază atât prin natura lor, modul în care poate fi dezvoltat, fie zonele pe care le afectează. De-a lungul istoriei psihologiei, diferiți autori s-au concentrat pe diferite domenii pentru a încerca să determine ce este exact inteligența [9].

De obicei, în plus, persoanele cu inteligență mai mare decât media tind să fie mai puțin influențate de opiniile altora. Acest lucru îi determină să fie destul de individualiști și să aibă propriile lor credințe, puncte de vedere și moduri de a vedea lucrurile.

În cele din urmă, deși oamenii inteligenți se pot bucura de compania altora, diverse studii sugerează că, în general, obțin mai puține satisfacții decât în mod normal atunci când sunt cu mai mulți oameni.

Când s-au făcut studii științifice privind inteligența, una dintre cele mai proeminente trăsături în rândul persoanelor cu un coeficient intelectual mai mare este capacitatea de a amâna plăcerea pentru a atinge un obiectiv pe care îl apreciază. Cu alte cuvinte, indivizii inteligenți tind să aibă mai mult control de sine decât în mod normal [9].

Introducerea elementelor de geometrie în matematica școlară a claselor I-IV urmărește ca elevii să-și însușească cunoștințe fundamentale legate de spațiu, pornind de la observarea obiectelor din realitatea cunoscută și accesibilă lor. Prin activitățile de construcție, desen, pliere și măsurare, învățătorul asigură implicarea mai multor organe de simț în perceperea corpurilor și figurilor geometrice plane, în vederea creării bazei intuitive necesare cunoașterii lor științifice. Considerăm că abordarea noțiunilor de geometrie în clasele primare are drept scop principal formarea la elevi a unor reprezentări spațiale, necesare în clasele următoare pentru însușirea sistematică și logică a geometriei, precum și a capacității de a esențializa și abstractiza realitatea înconjurătoare [3].

### **Delimitări conceptuale cu privire la conceptul de inteligență**

*Inteligența* este facultatea de a descoperi proprietățile obiectelor și fenomenelor înconjurătoare, cât și a relațiilor dintre acestea, dublată de posibilitatea de a rezolva probleme noi. Inteligența unui sistem nu este definită de modul în care este el alcătuit, ci prin modul în care se comportă [11].

Termenul de *inteligență* este prezent din timpuri imemorabile în limbajul natural, consacrat în literatură și caracterizează (sub diverse unghiuri) puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături: este ceea ce sugerează inter-legere, reunind două sensuri-acela de a discrimina între și a lega (a culege, a pune laolaltă). Exprimând acțiuni și atribute ale omului totodată, *faber și sapiens*, inteligența n-a putut (nici după ce a devenit obiect al științei) să beneficieze de o definiție clasică, prin delimitări de gen proxim și diferență specific [11].

În psihologie, *inteligența* apare atât ca fapt real, cât și ca unul potențial, atât ca proces, cât și ca aptitudine sau capacitate, atât formă și atribut al organizării mentale, cât și a celei comportamentale [5, p.302].

*Inteligența* este capacitatea care permite adaptarea la situații noi, învățarea din propria experiență, manipularea conceptelor abstracte, dezvoltarea în mediu folosind cunoștințele dobândite pentru aceasta sau rezolvarea diferitelor tipuri de probleme.

Din punct de vedere al psihologiei, inteligența a fost definită în multe feluri de-a lungul istoriei. Printre altele, a fost descrisă ca abilitatea de a gândi logic, de a înțelege lumea, de a dezvolta conștiința de sine, de a raționa, de a planifica, de a gândi critic, de a rezolva probleme și de a aplica creativitatea. Într-un mod mai general, inteligența poate fi, de asemenea, înțeleasă ca abilitatea de a percepe sau deduce informații, de a le memora și de a găsi o modalitate de a le aplica pentru a genera comportamente care să permită persoanei să funcționeze adecvat în mediul în care se află [9].



Cu toate acestea, nu există o singură definiție clară a conceptului de inteligență. Fiecare curent din domeniul psihologiei apreciază unele trăsături mai mult decât altele atunci când definește această abilitate; și există multe teorii și credințe despre care este originea sa, modul în care se manifestă și modul în care o persoană inteligentă poate fi recunoscută.

Prima teorie a inteligenței care a fost dezvoltată a fost cea a „coeficientului de inteligență” sau IQ. Creat la începutul secolului al XX-lea de William Stern și dezvoltat ulterior de Alfred Binet, a înțeles inteligența ca fiind diferența dintre capacitățile mentale ale unei persoane și cele pe care ar trebui să le aibă în teorie în funcție de vârsta lor. Acești doi psihologi au fost, de asemenea, primii care au dezvoltat un test pentru măsurarea coeficientului intelectual [9].

Primul lucru pe care trebuie să îl înțelegem despre teoriile inteligenței este că toate pot fi împărțite în două domenii: cele care acordă o mai mare importanță componentei înnăscute și cele care cred că cultura joacă un rol mai relevant. Deși majoritatea explicațiilor recunosc că ambele sunt importante, practic toate pun mai mult accent pe una dintre ele.

Una dintre cele mai recente teorii din domeniul inteligenței, dar una dintre cele mai populare în prezent, este cea a *Inteligențelor Multiple* dezvoltate de Howard Gardner. Potrivit acestui autor, testele tradiționale de IQ măsoară doar o serie de abilități strâns legate, care ar oferi o imagine incompletă a adevăratei capacități mentale a oamenilor.

Astfel, pentru Gardner ar exista 8 tipuri de inteligență total diferite, care ar fi măsurate și dezvoltate diferit. Acestea sunt după cum urmează: vizual - spațial, verbal, kinestezic, logic - matematic, muzical, intrapersonal, interpersonal și naturalist.

Psihologul Robert Sternberg a fost de acord cu Gardner că inteligența cuprinde o serie de abilități total diferite; Dar el credea că unele dintre tipurile descrise de acest autor aveau mai mult de-a face cu talentele decât cu abilitățile mentale înnăscute.

Spre deosebire de Gardner, Sternberg credea că inteligența era formată din trei abilități mentale:

- Inteligența analitică sau capacitatea de a înțelege și rezolva probleme de tot felul.
- Inteligența creativă sau abilitatea de a aplica experiențe din trecut și abilități existente în situații noi.
- Inteligența practică sau capacitatea de a se adapta la un mediu nou.

Joy Paul Guilford considera inteligența ca fiind concepții cognitive ale funcționării intelectuale. Această dorință de a dori să știe și să știe influențează abilitățile și performanța indivizilor.

Corelează trei factori independenți: operații (procese mentale), conținuturi (semantice, simbolice, vizuale și comportamentale) și produse (tipuri de răspunsuri necesare sau modalitate de preluare a informațiilor procesate) pentru a explica inteligența.

### **Tehnici de dezvoltare a inteligenței spațiale**

Inteligența spațială, denumită uneori și „inteligență vizuală”, a fost una dintre cele nouă abilități cognitive descrise de Howard Gardner în teoria sa a inteligențelor multiple. Se bazează în principal pe capacitatea de a procesa informațiile primite prin vedere și pe capacitatea de a vizualiza mental tot felul de forme, spații și figure [10].

Inteligența vizuală sau spațială include o serie de abilități specializate, inclusiv capacitatea de a vizualiza obiecte și de a le roti, manipula și transforma la nivel mental. În plus, are mult de-a face cu sectoare precum fotografia, pictura, designul grafic și orientarea spațială

Inteligența vizuală/spațială. Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul imaginilor, percepând cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, relațiile dintre aceste elemente. Sunt oamenii care înțeleg cel mai bine lumea prin intermediul vizualizării și orientării spațiale. Ei gândesc în imagini și au darul de a percepe cu acuratețe lumea vizuală și capacitatea de a gândi tridimensional. Pot fi: pictori, arhitecți, fotografi, artiști, piloți, ingineri mecanici, sculptori, grădinari, cartografi, proiectanți, graficieni etc. [13].

În mod tradițional, inteligența spațială a fost lăsată în afara majorității programelor educaționale, care se concentrează mai mult pe domenii precum logica, matematica sau fluenta verbală. Cu toate acestea, este prezent într-o multitudine de sarcini zilnice; iar la nivel istoric, se consideră că ar putea avea o mare importanță evolutivă [9].

Potrivit unor autori, această inteligență este strâns legată de partea dreaptă a creierului, care este responsabilă de emoții, gândire creativă și artă. Din punct de vedere istoric, a avut mult de-a face cu prima formă de exprimare umană, care înainte de apariția scrisului și a matematicii se desfășura în mod pictural.

Inteligența vizual-spațială vorbește despre talentul de a percepe lumea vizual și de a analiza aceste informații, de a fi receptiv la culoare, formă, linii, relații dintre obiectele din spațiu. Copiii cu astfel de abilități se descurcă bine în geometrie și desen. Arhitecții, artiștii, designerii au acest tip de inteligență. Astfel de oameni sunt bine orientați în zonă, pot fi ghizi sau călători. În combinație cu o inteligență logică dezvoltată, abilitățile vizual-spațiale pot face un excelent medic, chimist sau biolog: în științele naturii, capacitatea de a gândi logic și, în același timp, de a imagina structuri complexe - molecule, organe și sistemele lor, structura a tesuturilor – este necesar [13].

#### **Cum să dezvoltă acest tip de inteligență?**

Unii oameni se nasc cu înaltă calificare în inteligența spațială. Încă de la o vârstă fragedă, sunt foarte pricepuți să gândească într-un mod tridimensional și pot realiza cu ușurință sarcini care necesită manipularea obiectelor, desenarea sau arta sau construirea și rezolvarea puzzle-urilor. Proprietarii săi sunt capabili să navigheze foarte bine pe teren, să înțeleagă cu ușurință desenele și instrucțiunile sub formă de diagrame. Ei sunt conștienți de detalii vizuale din mediul lor, cărora ceilalți oameni nu le acordă atenție. Acest lucru este valabil mai ales pentru structura clădirilor și locația acestora. Pentru a dezvolta un tip de inteligență vizual-spațială, este necesar să creați un nou traseu în fiecare zi (de exemplu, pentru a lucra) sau să încercați să vă găsiți drumul într-o zonă necunoscută folosind o hartă, să jucați puzzle-uri și să creați modele [14].

Cu toate acestea, mulți indivizi au probleme cu acest domeniu, iar educația tradițională o neglijează adesea, astfel încât sarcinile legate de inteligența vizuală tind să le fie foarte dificile.

Din fericire, atât în copilărie, cât și la maturitate, este posibil să dezvolți abilități legate de inteligența spațială dacă lucrezi corect. Iată câteva dintre cele mai bune modalități de a îmbunătăți această abilitate:

#### ***Exersarea tehnicilor de vizualizare***

Multe dintre persoanele cu un nivel scăzut de inteligență vizuală au probleme cu imaginarea imaginilor, structurilor și tot ceea ce are legătură cu această abilitate. Prin urmare, una dintre cele mai utile activități pentru îmbunătățirea acestei abilități este practica vizualizării.

Dar în ce constă această activitate? Vizualizarea poate fi utilizată în multe domenii diferite, de la tehnici de relaxare la stabilirea obiectivelor. Poate fi aplicat și sub formă de activități pur mentale, cum ar fi rezolvarea puzzle-urilor sau a problemelor spațiale într-un mod imaginar.

În timpul unui joc de șah, persoana trebuie să aibă în vedere o reprezentare spațială a întregului tablou și a tuturor mișcărilor pe care el și adversarul său le-ar putea face. Prin urmare, practicarea continuă a acestui joc și memorarea diferitelor strategii pot îmbunătăți semnificativ inteligența vizuală [9].

### ***Practica artelor plastice***

După cum am văzut deja, inteligența spațială este strâns legată de toate artele care au o componentă vizuală puternică, printre care se numără sculptura, arhitectura, pictura și fotografia. Prin urmare, persoanele cu un nivel scăzut în această calitate nu vor avea în mod normal un talent mare pentru aceste discipline.

Cu toate acestea, cu o pregătire suficientă în oricare dintre aceste arte, se poate obține un efect opus în așa fel încât persoana să își mărească nu numai capacitatea în disciplina pe care a ales-o, ci și capacitatea de inteligență spațială [9].

### ***Folosirea hărților și ajutoarelor vizuale***

În multe ocazii, indivizii cu un nivel scăzut de inteligență spațială caută alternative care să le permită să funcționeze în viața de zi cu zi fără a fi nevoie să gândească vizual. În consecință, capacitatea lor în această zonă se diminuează și mai mult în timp.

Pentru a evita această deteriorare și a consolida inteligența spațială, una dintre cele mai bune opțiuni este să te forțezi să gândești vizual. De exemplu, utilizarea diagramelor și hărților conceptuale în timpul studiului, deplasarea prin oraș sau țară cu o hartă și planificarea rutelor sunt toate activități foarte benefice care pot ajuta la îmbunătățirea

Când și-a creat teoria inteligențelor multiple, Howard Gardner a întâmpinat unele dificultăți în a găsi exemple de oameni cu un nivel ridicat de abilități în domeniul spațial. Cu toate acestea, de-a lungul timpului cunoștințele noastre despre acest aspect s-au dezvoltat, așa că astăzi știm cum sunt indivizii cu o forță mare în acest domeniu [9].

În mod normal, persoanele cu o bună inteligență spațială sunt capabile să detecteze detalii subtile în ceea ce privește culorile și formele pe care alții nu par să le vadă. În plus, își pot imagina orice figură sau situație, oricât de complexă ar fi aceasta. Prin urmare, tind să aibă o pricepere pentru domenii precum geometria sau rezolvarea puzzle-urilor.

Ca o consecință a abilităților lor în acest domeniu, acești oameni sunt adesea foarte interesați de activități precum fotografia, pictura și arhitectura. În general, în plus, au tendința de a avea o facilitate excelentă pentru a crea proiecte în aceste arte. În cele din urmă, tind să aibă o orientare spațială mult peste medie [9].

În cadrul teoriei inteligențelor multiple, este foarte obișnuit să menționăm persoane cu un nivel foarte ridicat în cadrul fiecăreia dintre cele nouă abilități cognitive descrise de Gardner. În

cadrul vizual, sunt des numiți indivizi precum Pablo Picasso, Leonardo da Vinci sau Vincent Van Gogh.

Cu toate acestea, și marii arhitecți ai timpului nostru, precum și oamenii ca piloții de avioane de luptă sau astronautii, în general, înregistrează un nivel foarte ridicat în ceea ce privește nivelul de inteligență spațială.

Gardner a crezut că, în funcție de cea mai remarcabilă inteligență a fiecărui individ, el ar fi mai confortabil într-un anumit grup de profesii, pe lângă faptul că va avea o facilitate mai mare pentru a dezvolta oricare dintre ele decât să se dedice unui domeniu total diferit [12].

Astfel, printre activitățile profesionale recomandate persoanelor cu un nivel ridicat de inteligență spațială sau vizuală s-ar număra toate cele legate de artele plastice. Unele dintre cele mai proeminente ar putea fi pictura, sculptura și fotografia; dar și altele precum designul grafic sau modelarea pentru jocuri video sau filme de animație.

În cele din urmă, dacă inteligența spațială este însoțită de un nivel ridicat de abilitate logică, persoana poate avea, de asemenea, un mare succes în domeniile legate de matematică, cum ar fi ingineria sau arhitectura.

### ***Activități practice***

Inteligența spațială este una dintre cele mai neglijate în cadrul sistemului educațional tradițional. Prin urmare, este esențial ca atât părinții, cât și cadrele didactice să ajute elevii să încurajeze această abilitate prin activități specializate. Unele dintre cele mai bune sunt următoarele:

- să deseneze, să vopsească și să coloreze.
- să dezvolte un subiect în baza unui *organizator grafic*.
- să proiecteze și să realizeze *colaje*.
- să proiecteze și să realizeze *mandale* și alte elemente vizuale.
- să pregătească excursii sau alte activități de orientare în natură.
- să practice arte plastice, cum ar fi sculptura și ceramica [10].

Activități pentru inteligența spațială:

- Încearcă să descrii o opera de artă;
- Creează metafore sau analogii vizuale;
- Reprezintă grafic evenimente istorice sau povestiri;
- Fă proiecte 3D;
- Creează multe schițe, pictează și desenează;
- Imaginează-ți modele interesante și încearcă să le reprezinți grafic;
- Relaxează-te cu jocuri care îți testează memoria vizuală [12]

Sintetizând, putem stabili care sunt cel mai des folosite metode care activează și dezvoltă inteligența spațială ar fi:

- problematizarea;
- experimentul;
- hărțile conceptuale;
- metoda dramatizării;
- exercițiile de creare a unor planșe/reprezentări grafice/postere;

- portofolul [13].

### **Repere metodologice de predare-învățare a elementelor intuitive de geometrie în clasele primare**

Elementele de geometrie reprezintă o interfață între matematică și realitatea înconjurătoare, constituindu-se în instrumente de modelare și simulare a acestei realități.

Prin învățarea elementelor de geometrie se dezvoltă la elevi spiritul de observație, sunt angajate operațiile gândirii, formând un tip specific de raționament (raționamentul geometric), este stimulată plăcerea de a cerceta și de a descoperi prin forțe proprii, atracția pentru problematic [15].

Prin predarea-învățarea elementelor intuitive de geometrie în clasele primare contribuim la formarea la elevi a unor reprezentări spațiale, la dezvoltarea gândirii logice, a raționamentului (ipotetico-deductiv, inductiv-analitic). Cunoașterea și utilizarea elementelor de geometrie asigură realizarea conexiunii cu alte domenii ale matematicii, dar și cu alte discipline de învățământ, cum ar fi: educație plastică, abilități practice/ educație tehnologică, informatică [4, p.6].

Preocuparea pentru studiul geometriei, la acest nivel, este justificată de faptul că aceasta se constituie într-o modalitate inedită de a aplica matematica în viață și de a matematiza elemente și relații între elementele spațiale ale realității imediate.

Studiul geometriei se realizează modular, prin introducerea unui astfel de capitol în fiecare dintre clasele I-IV și se plasează pe 3 planuri: dobândirea de cunoștințe științifice, formarea capacității de a aplica cunoștințele de geometrie și dezvoltarea raționamentului matematic.

În linii generale, elementele intuitive de geometrie reprezintă o punte ai cărei piloni sunt sufletul și mintea elevului, iar drept capete, are natura cu simbolurile ei concrete și matematica cu simbolurile ei abstracte [6, p.53].

Din punct de vedere al conținutului, acesta trebuie să formeze un sistem coerent și structurat de cunoștințe despre formele obiectelor lumii reale, despre proprietățile acestora și despre mărimile ce la pot caracteriza. În această perspectivă, geometria se conectează cu o altă temă majoră a matematicii școlare din clasele I-IV: mărimi și măsurarea mărimilor.

Predarea-învățarea elementelor de geometrie vizează realizarea următoarelor obiective:

- cunoașterea intuitivă a unor noțiuni de geometrie și formarea capacității de a le utiliza;
- dezvoltarea capacităților de explorare/ investigare a mediului înconjurător, în vederea formării unor reprezentări și noțiuni geometrice corecte, precum și inițierea în rezolvarea problemelor cu conținut geometric;
- formarea și dezvoltarea capacității de a comunica, prin includerea în limbajul activ al elevilor a unor termeni din geometrie;
- dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul geometriei [15].

Unitățile de competență pentru clasa a III-a:

4.1. Recunoașterea figurilor și a corpurilor geometrice, a elementelor acestora în modele date și în mediul înconjurător.

4.2. Completarea unor șiruri de forme geometrice, de rezultate ale unor măsurători, asociate după reguli simple indicate sau identificate prin observare [1, p. 65].

Conținuturile învățării, corespunzătoare sunt:

- Figuri geometrice: punct, linie dreaptă, segment de dreaptă, linie frântă deschisă/închisă, linie curbă deschisă/închisă, cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi.
- Corpuri geometrice: sferă, cub, cuboid [1, p. 65].

Elemente noi de limbaj matematic: vârf, latură, muchie, față [1, p. 65].

Elementele de geometrie au un caracter intuitiv, cu un stil de gândire apropiat de al etapei preeuclidiene (600 – 300 î.e.n.).

Rolul dominant al intuiției este justificat de necesitatea corelării cu particularitățile psihofiziologice ale școlarului mic, cu experiența sa didactică și de viață.

Caracterul intuitiv se regăsește, în principal, în următoarele aspecte:

- noțiunile primare au o bază intuitivă;
- propozițiile care au, la acest nivel, un conținut evident prin el însuși (deși constituie teoreme în geometria euclidiană), aici nu se demonstrează (se admit tocmai pe baza caracterului lor intuitiv);

- accentul este pus pe tratarea problemelor aplicative, ridicate de realitate; nu există probleme „de demonstrat”.

Reușita în atingerea obiectivelor procesului de învățare în clasă - orientare modernă căreia se impune să-i acordăm toată atenția și la geometrie - depinde de un complex de factori. Între aceștia, modul în care învățătorul știe să-i dirijeze, să-i controleze și să-i implice cognitiv și afectiv în organizarea și desfășurarea fiecărei lecții de geometrie reprezintă măsura eficienței sale didactice, alături de stimularea potențialului individual creativ pentru matematică [2, p.189].

Desigur, nu trebuie să se rămână doar la nivel de intuiție, pentru că formarea noțiunilor presupune abstractizări și generalizări.

În cunoașterea și înțelegerea conținutului geometric, este decisivă stabilirea unui raport corespunzător între intuitiv și logic. Dobândirea elementelor de geometrie trebuie să înceapă cu procese de intuire a mai multor cazuri particulare de obiecte care evidențiază materializat noțiunea geometrică ce urmează a fi extrasă. Apoi, cu ajutorul cuvântului, prin dirijarea atentă a observației, se ajunge la ceea ce este esențial și caracteristic [15].

Competența învățătorului în alegerea unui material didactic reprezentativ va elimina o insuficientă valorificare a acestuia care ar putea duce la însușirea formală a cunoștințelor de geometrie sau o folosire în exces a acestuia care ar duce la o saturație perceptivă, abaterea atenția elevilor de la scopul lecției [2,p.187].

Nota generală astfel stabilită, ce definește noțiunea geometrică, se convertește în limbaj matematic. Printre primele elemente logice se înscrie definiția. Pentru a ajunge la definiția unei noțiuni geometrice este necesară distingerea proprietăților caracteristice ale obiectului de definit, a condițiilor necesare și suficiente existenței acestuia. În timp, toate acestea se structurează în precizarea elementelor ce aparțin noțiunii definite (genul proxim) și a celor care precizează diferența specific [15].

În formarea unei noțiuni geometrice trebuie să fie parcurse următoarele etape:

- intuirea, în mediul înconjurător, a obiectelor care evidențiază materializat noțiunea, cu dirijarea atenției elevilor către ceea ce interesează a fi observat, asupra notelor caracteristice noțiunii respective;

- observarea și analizarea acestor proprietăți pe un material didactic ce evidențiază noțiunea (model, machetă);

- reprezentarea prin desen a noțiunii, cu indicarea elementelor componente descoperite prin observarea directă, notarea figurii și evidențierea proprietăților caracteristice;

- formularea definiției, prin precizarea genului proxim și a diferenței specifice, acolo unde este posibil sau prin stabilirea proprietăților caracteristice care determină sfera noțiunii;

- identificarea noțiunii în alte situații, poziții, domenii ale realității;

- construirea materializată a noțiunii, folosind hârtie, sârmă, bețișoare ș.a. (atunci când este posibil);

- sistematizarea conceptelor prin clasificarea figurilor care fac parte din aceeași categorie;

- utilizarea noțiunii în rezolvarea problemelor și transferul ei în situații geometrice noi [8, p.49].

În consecință, pentru asimilarea elementelor de geometrie de către școlarii mici, este necesar ca noțiunile să fie învățate prioritar prin procese intuitive și formate inițial pe cale inductivă, să se înscrie în spiritul rigurozității și să fie funcționale [15].

Predarea-învățarea noțiunilor de geometrie în învățământul primar este direcționată de câteva cerințe, dintre care menționăm:

Elevii nu trebuie să învețe definițiile pe de rost. Definițiile și proprietățile figurilor geometrice se vor deduce din analiza modelelor prezentate. În cele mai multe cazuri, nici nu se poate da o definiție riguroasă, deoarece elevii întâlnesc mai întâi noțiunea specie și apoi cu noțiunea gen. Este abordat un caz particular, înaintea celui general (de exemplu, dreptunghiul se studiază înaintea paralelogramului).

La studierea figurilor geometrice, învățătorul va folosi cu precădere activitatea individuală, directă a elevilor. Aceștia vor construi figura cu ajutorul instrumentelor geometrice, o vor examina și vor încerca să-i descopere proprietățile. Învățătorul va prezenta elevilor cazuri și poziții variate ale noțiunii geometrice și nu se va rezuma numai la studierea unui caz particular [15].

De la explorarea vizuală a mediului și de la intuirea materialului didactic se va porni la formarea unui concept geometric. Sunt eficiente modelele mobile, care permit elevilor să intuiască, să înțeleagă și să rețină proprietățile figurilor geometrice.

Observațiile și concluziile vizând o noțiune geometrică vor avea la bază intuiția, experiența empirică a elevilor, raționamentul de tip analogic și inductiv, dar și elemente de deducție, atât de necesare dezvoltării gândirii elevilor. Ca bază pentru concluzii nu trebuie să se folosească o singură experiență. Pentru aceasta, elevii trebuie orientați să observe, să compare și să generalizeze cu precauție, întrucât concluzia rezultată numai dintr-un caz particular poate fi greșită [15].

Învățătorul trebuie să aibă în vedere plauzibilitatea măsurilor atașate mărimilor geometrice, să prezinte probleme cu date posibil de reprezentat în desen, pe pagina caietului. Rezultatele obținute de elevi prin raționamente geometrice și calcul vor fi verificate prin măsurare directă.

Prin lecțiile cu conținut geometric, învățătorul va urmări ca un număr cât mai mare din cunoștințele dobândite să poată fi folosite nu numai în activitatea următoare a elevilor la geometrie, dar și în alte domenii ale matematicii sau alte discipline școlare [7, p.55].

În redactarea rezolvării unei probleme cu conținut geometric, învățătorul îi poate conduce pe elevi spre utilizarea structurii specifice problemelor de geometrie: „ Se dă; Se cere”.

Prin lecțiile cu conținut geometric, învățătorul va urmări ca un număr cât mai mare din cunoștințele dobândite să poată fi folosite nu numai în activitatea următoare a elevilor la geometrie, dar și în alte domenii ale matematicii sau la alte discipline școlare.

Predarea – învățarea mărimilor și a unităților de măsură se pot conecta cu zona predării elementelor intuitive de geometrie sau pot fi utilizate în rezolvarea problemelor de matematică, în vederea schematizărilor sau a concretizărilor acestora.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile vizând geometria pot avea ca sursă ori pot valoriza ceea ce elevii și-au însușit sau au folosit în lecțiile de educație plastică, abilități practice, educație fizică și chiar limba română (în învățarea scrisului) [15].

#### BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
2. Dascălu Gh., Radu H., Tăgârtă V., Roșu M., Roman M., Zafiu Gh. Metodica predării matematicii la clasele I-IV. Chișinău: Lumina, 1995, 320 p.
3. Neacșu I. (coord.), Metodica predării matematicii la clasele I-IV, EDP, 1988;
4. Pișcalo A.M., Elemente de geometrie în clasele primare, Chișinău, Editura Lumina, 1972, 175p.
5. Popescu-Neveanu P., Dicționar de psihologie ie. Editura Albatros, București , 1978, 387 p.
6. Purcaru M. Metodica activităților matematice și a aritmeticii pentru institutori/profesorii din învățământul primar și prescolar. Editura universității „Transilvania” Brașov.2008, 131p.
7. Roșu M. Didactica matematicii în învățământ: Pedagogia învățământului primar și preșcolar. 2006. 100 p.
8. Ursu L., Cecoi V. Metodica predării matematicii și științelor în clasele primare. Sinteze. Chișinău: Ed. CEP UPS „Ion Creangă”, 2004. 112p.
9. <https://ro.warbletoncouncil.org/que-es-la-inteligencia-1746>
10. <https://ro.warbletoncouncil.org/inteligencia-espacial-12452#menu-1>
11. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Inteligencia>
12. <https://www.aletheea.ro/idei-de-activitati-pentru-copii-care-dezvolta-inteligentele-multiple/>
13. [https://usem.md/uploads/files/Facultatea\\_de\\_Psihologie\\_%C5%9Fi\\_Asisten%C5%A3%C4%83\\_Social%C4%83/Pentru\\_Studenti/Psihodiagnostic/Tipurile\\_de\\_inteligen%C8%9Be\\_%2B\\_chestio\\_nar.pdf](https://usem.md/uploads/files/Facultatea_de_Psihologie_%C5%9Fi_Asisten%C5%A3%C4%83_Social%C4%83/Pentru_Studenti/Psihodiagnostic/Tipurile_de_inteligen%C8%9Be_%2B_chestio_nar.pdf)
14. [https://minikar-ru.translate.google.com/health-and-beauty/vse-o-vizualno-prostranstvennom-intellekte-vizualno-prostranstvennyi/?x\\_tr\\_sl=ru&x\\_tr\\_tl=ro&x\\_tr hl=ro&x\\_tr\\_pto=sc](https://minikar-ru.translate.google.com/health-and-beauty/vse-o-vizualno-prostranstvennom-intellekte-vizualno-prostranstvennyi/?x_tr_sl=ru&x_tr_tl=ro&x_tr hl=ro&x_tr_pto=sc)
15. [http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/morari/didact\\_matem.pdf](http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/morari/didact_matem.pdf)  
pag 52-57



# VALORIFICAREA ASPECTELOR DE COMUNICARE A VEȘTILOR RELE ÎN PROCESUL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ

## VALUATION OF BAD NEWS COMMUNICATION ASPECTS IN THE VOCATIONAL TRAINING PROCESS

Ludmila POSTICA, asist. univ.  
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,  
Chișinău

Ludmila POSTICA, assistant university  
"Nicolae Testemițanu" State University of Medicine and Pharmacy,  
Kishinev

<https://orcid.org/0000-000-7386-8511>

**CZU: 378:614.253**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p121-126**

**Rezumat:** În toate ariile de practică medicală este dificil și incomod să comunici vești rele, în orice situație, aceasta este o sarcină dificilă și solicitantă. În articolul de față sunt prezentate elemente din procesul de formare profesională a studenților medicinisti pentru comunicarea veștilor rele, concept specific relaționării medicului cu pacientul.

**Cuvinte-cheie:** vești rele, comunicare, modelul S-P-I-K-E-S.

**Abstract:** In all areas of medical practice, it is difficult and uncomfortable to communicate bad news in any situation, it is a difficult and demanding task. This article presents elements of the training process of medical students for communicating bad news, a concept specific to the doctor's relationship with the patient.

**Keywords:** bad news, communication, S-P-I-K-E-S model

### Întroducere

Comunicarea *veștilor rele* este atribuită contextului specific relaționării medicului cu pacientul, această abilitate fiind dezvoltată studenților în procesul de pregătire profesională. Planul de studii, element din curriculumul de specialitate universitar, prevede dezvoltarea competențelor de comunicare a studenților-mediciniști cu o pondere de transdisciplinaritate prin toate cursurile generale și de orientare socioumanistă [1].

Numeroase rapoarte indică deficiențele educaționale ale studenților la medicină în ceea ce privește comunicarea *veștilor rele* în procesul de pregătire profesională. Studiile au demonstrat că multor medici le lipsește încrederea în capacitatea lor de a dezvălui *veștile rele* [2]. Modul în care este transmis mesajul nefavorabil afectează nivelul motivației pacienților de a continua tratamentul. O parte a rolului unic și provocator în instruirea studenților de la medicină constă în implicarea lor în conversații dificile cu pacienții. Comunicarea eficientă este esențială pentru a stabili o relație de succes între viitorul medic și pacient. O abordare reflexivă a îngrijirii poate ajuta studenții de la medicină să învețe din experiență și să utilizeze aceste cunoștințe pentru a comunica pacienților veștile proaste într-un mod sensibil și în timp util.

*Veștile rele* sunt definite ca informații care poartă o valență emoțională și au potențialul de a schimba viața și perspectiva persoanei afectate [3]. Corelația conceptului cu domeniul

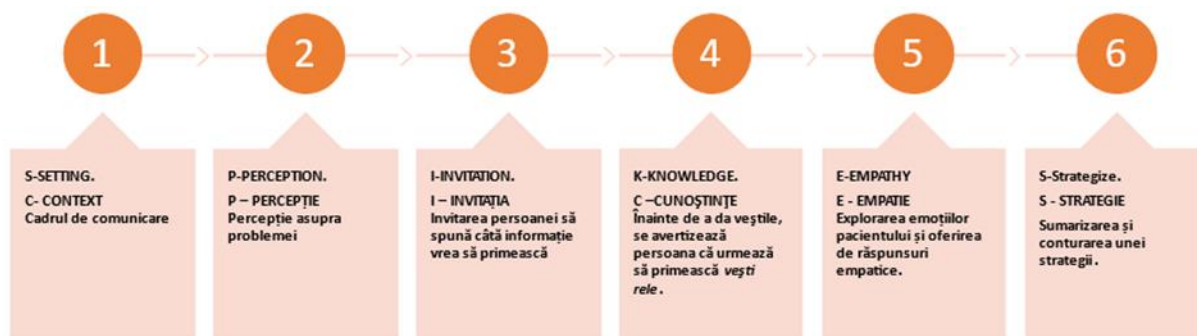
profesional este unidirecțional, unilateral și specific domeniului medical, determinate de contextul necesității informării persoanelor apropiate prin grad de rudenie sau prietenie despre apariții neprevăzute a unor maladii sau a unui diagnostic nefast, de către medicul responsabil de caz. Totodată, acest concept, abordat general, are anumite tangențe cu educația comunicării situațiilor, în afara contextului medical, precum: o pierdere în familie (deces), a postului de muncă sau intrarea în etapa de pensionare, fiind mai degrabă expresie de avertizare, dar nu concept [4]. În context medical aceste situații de comunicare a *veștilor rele* rezumă exemple precum, comunicarea diagnosticului sau a prognosticului, începutul unui tratament opioid major, intervenție chirurgicală mutilantă, recurența bolii, pierderea autonomiei [6].

Comunicarea reprezintă transmiterea unui mesaj într-un anumit context situațional (spațio-temporal, socio-cultural, lingvistic) între loc, între o persoană care vorbește (emitor: E) și una care ascultă (receptor: R). Cei doi parteneri își transmit informații, care au căpătat o formă concretă, spre a putea circula în acest canal fizic care se găsește între emițător și receptor: informațiile sunt codificate cu ajutorul unui cod (al unui sistem de semne) și circulă astfel codificate sub forma unui mesaj, care va fi decodat de către receptor, pentru a obține din nou informația transmisă [4]. În procesul de comunicare a *veștilor rele* emițătorul este medicul și receptorul se referă la persoana căreia îi este adus la cunoștință mesajul, ce conține un subiect caracteristic conceptului în cauză.

Literatura de specialitate pune la dispoziție modele de comunicare, care pot fi utilizate în contextul transmiterii informației de natura *veștilor rele*. Aceste modele păstrează elementele structurale caracteristice procesului de comunicare: existența a cel puțin doi parteneri (emițător și receptor) între care se stabilește o anumită relație; capacitatea partenerilor de a emite și recepta semnale într-un anumit cod, cunoscut de ambii parteneri (de menționat faptul că, în general, în orice proces de comunicare partenerii joacă pe rând rolul de emițător și receptor); existența unui canal de transmitere a mesajului. Acest mesaj este o componentă complexă a procesului de comunicare, datorită faptului că presupune etape precum codarea și decodarea, presupune existența unor canale de transmitere, este influențat de dependența modului de recepționare a mesajului, de deprinderile de comunicare ale emițătorului și ale receptorului, de contextul fizic și psihosocial în care are loc comunicarea, accentuând latura metodologică a transmiterii mesajului prin căi indirecte, ce ar favoriza înțelegerea sensului conținutului informativ.

Recunoscut la nivel internațional pentru modalitatea originală de comunicare a mesajului-tip *veste rea*, este modelul SPIKES, (setting up, perception, invitation, knowledge, emotions, summary), [5] care este împărțit în 6 etape prin care medicul transmite o *veste rea* pacinetului într-o manieră cât mai eficientă.

În continuare, vom prezenta eficiența Modelul SPIKES:



### **Pasul 1: Stabilirea întâlnirii**

Preașterea pentru întâlnirea cu pacientul este foarte importantă. Puteți alege să faceți o scurtă repetiție a ceea ce urmează să-i spuneți pacientului, pentru a-i anticipa reacțiile.

Mediul în care se va desfășura întâlnirea ar trebui să îndeplinească o serie de condiții, precum:

- ✓ Intimitate: o cameră privată este un loc ideal pentru comunicarea veștilor mai puțin bune, însă dacă nu dispuneți de aceasta, puteți trage perdelele în jurul patului în care se află pacientul. De asemenea, ar trebui să aveți la îndemână un pachet de șervețele.

- ✓ Implicarea celor apropiați: întrebați în prealabil pacientul dacă își dorește sau nu compania unei rude în momentul transmiterii veștii.

- ✓ Așezați-vă: astfel, îi veți oferi pacientului o stare de relaxare, fiind, în același timp, un mod de comunicare nonverbală foarte eficient, care demonstrează că nu vă grăbiți. În cazul în care tocmai ați examinat pacientul, acordați-i vreme să se îmbrace, apoi treceți la partea de comunicare.

- ✓ Relaționați: menținerea contactului vizual poate fi dificilă, însă creează o legătură de încredere și siguranță. Dacă pacientul vă permite, îi puteți sprijini brațul sau îl puteți strânge ușor de mână, pentru a vă manifesta empatia.

- ✓ Informați pacientul asupra timpului pe care îl aveți la dispoziție și ce întreruperi ar putea surveni. Setati-vă telefonul pe modul silențios și rugați un coleg să vă preia mesajele

### **Pasul 2: Stabilirea percepției pacientului**

Înainte să îi împărtășiți informația pacientului, întrebați-l cum simte și ce așteptări are. Vă va ușura cu mult munca dacă, înainte de a da vestea proastă, aveți o oarecare idee despre modul în care acesta vede situația. Întrebări precum „Sunteți la curent cu situația dumneavoastră actuală de sănătate?” sau „Înțelegeți de ce am apelat la aceste metode de investigație?” – vă pot oferi o imagine mai clară despre percepția pacientului asupra stării sale de sănătate și despre felul în care ar trebui să îl abordați. Puteți afla astfel dacă este într-o stare de negare, prin omiterea unor detalii medicale nefavorabile, sau dacă are așteptări nerealiste cu privire la tratamentul pe care îl urmează

### **Pasul 3: Obținerea invitației pacientului**

Cu toții am primit la un moment dat o veste proastă. Fiecare reacționează diferit în aceste contexte. Unii pacienți vor dori să știe cât mai multe informații detaliate legate de diagnosticul lor, în timp ce alții vor dori să afle doar în linii mari care este starea lor de sănătate.

Pentru a ști din timp modul potrivit de comunicare cu pacientul umneavoastră, adresați-I întrebări precum: „Cum ați dori să vă ofer informațiile legate de rezultatul analizelor?”, „Ați dori

să aflați în mod amănunțit rezultatele analizelor sau preferați să ne concentrăm pe stabilirea planului de tratament?”. Dacă pacientul nu dorește să afle mai multe detalii despre situația sa, încercați să-i răspundeți la orice alte întrebări referitoare la viitorul său și, dacă este posibil, înștiințați rudele sau prietenii pacientului asupra evoluției bolii pentru a-i oferi suportul necesar. În cazul în care apare întrebarea „Cât de mult mai am de trăit?”, puteți oferi un răspuns evaziv, arătându-i că nu îi puteți oferi un interval temporal exact. Asigurați-vă că pacientul înțelege natura bolii cu care a fost diagnosticat și care este probabilitatea de a supraviețui în cazul său.

#### **Pasul 4: Furnizarea informației necesare**

Înainte de a discuta cu pacientul, stabiliți ce tip de informație îi veți oferi, care este ordinea în care îi furnizați datele și în ce mod îl veți face să înțeleagă ceea ce îi împărtășiți. Folosiți termeni pe care acesta îi poate înțelege, mai puțin tehnici, precum: „s-a extins”, în loc de „metastază”,

„mostră de țesut”, în loc de „biopsie”. Evitați să fiți prea direct și oferiți alternative, reținând faptul că anumite fraze - „Suferiți de o boală foarte gravă, iar dacă nu vă tratați la timp veți muri”, de exemplu - nu fac decât să înrăutățească starea de spirit a pacientului, care va deveni irascibil și vă va învinui pentru diagnosticul neavorabil.

#### **Pasul 5: Empatia față de emoțiile pacientului**

„Cum vă simțiți acum?” este o bună modalitate de a stabili care este starea pacientului după ce i-a fost transmisă vestea negativă. Odată cu trecerea timpului, vă va fi mult mai ușor să decodificați comportamentul nonverbal al pacientului. Majoritatea reacționează prin lipsă de încredere, plâns, respingere sau furie la auzul unei vești devastatoare. Șocul poate fi atenuat prin solidaritatea pe care o arătați față de emoțiile manifestate de pacient.

#### **Pasul 6: Strategie și sumar**

Este recomandat să sintetizați informația, precum și grijile pe care pacientul le poate avea – pentru a realiza un plan de tratament individualizat. Stabiliți strategia pas cu pas, explicându-i pacientului ce presupune fiecare etapă. Fiți explicit în legătură cu programul dumneavoastră și următoarele întâlniri pe care le veți avea, oferindu-i un număr de telefon la care vă poate contacta în situații de urgență.

Studentilor-medici sunt prezentate aceste 6 etape a Modelului SPIKES, în cadrul cursului *Medicină paliativă*, în scopul formării competențelor de abordare a persoanelor cu boli incurabile și simptome necontrolate.

Drept finalități ale cursului sunt menționate:

- să comunice *vești proaste* pacienților și rudelor acestora utilizând algoritmi standardizați (SPIKES);

- să dezvolte competențe de ascultare activă a interlocutor (pacientului, rudelor acestuia);

- să demonstreze abilități de comunicare empatică cu pacienții și aparținătorii.

- să păstreze calmul emoțional pe parcursul comunicării cu pacientul.

Dimensiunea comunicării *veștilor rele* este dezvoltată de tema: Elemente de bază ale comunicării în asistența paliativă cu următoarele conținuturi: Conceptul de comunicare. Elemente ale comunicării verbale și non-verbale. Particularități ale comunicării în îngrijiri paliative.

Comunicarea *veștii proaste*. Factori perturbatori ai comunicării eficiente în îngrijiri paliative. Factori facilitatori ai comunicării în îngrijiri paliative.

Metodologia comunicării *veștilor rele* este susținută de aplicarea metodelor de predare-învățare-evaluare:

#### **Metode de predare și învățare utilizate**

- Metode clasice combinate cu elemente interactive de predare.
- Instruire prin simulare - cazuri clinice simulate și practicarea manoperelor clinice.
- Instruire programată, asistată de computer.
- Învățare de sine-stătătoare etc.

#### **Strategii/tehnologii didactice aplicate (specifice disciplinei)**

- Instruire prin simulare utilizând metoda pacientului standardizat - scenarii clinice.
- Învățare experimentală și bazată pe probleme de situații.

Pentru evaluarea nivelului de pregătire profesională privind valorificarea aspectelor de comunicare a *veștilor rele*, studenții sunt evaluați la Centrul Universitar de Simulare în Instruirea Medicală al Universității de Stat de Medicină și Farmacie” Nicolae Testemițanu”.

În cursul dat se utilizează mai multe principii de evaluare, în raport subiectul evaluator: așa precum auto-evaluare, în baza înregistrărilor audio-video a cazurilor clinice simulate, evaluarea, efectuată de către coleg de curs, evaluarea pacientului standardizat, ca și pacient, în baza performanțelor demonstrate în timpul cazului clinic simulat, evaluarea instructorului (profesorului).

#### **Concluzii**

Valorificarea aspectelor de comunicare a *veștilor rele* în procesul de pregătire profesională presupune dezvoltarea de abilități pentru a facilita comunicarea în procesul de pregătire profesională a studenților medici. De asemenea, este utilă familiarizarea cu acest model de comunicare și a numeroase categorii de clinicieni în cadrul educației medicale continue, care se confruntă cu aceleași tipuri de probleme privind comunicarea unor informații nefavorabile.

Medicina evoluează, totodată și tipul de comunicare cu pacienții. Se renunță treptat la modelul istoric paternalist, bazat pe dependența pacientului de autoritatea profesională a lucrătorului medical, în care preferințele pacientului erau în general ignorate, se optează pentru un nou model, bazat pe luarea în comun a deciziei.

În prezent Pacientul este respectat ca un agent autonom, cu dreptul de a avea puncte de vedere, de a face alegeri și de a întreprinde acțiuni bazate pe valorile și pe convingerile personale.

#### **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. NELIA, JAIN. ș.a. „Ethics in the Practice of Palliative Care”. Edition 3rd, first Published 2002; ISBN 9780429275524.
3. BUCKMAN, R. How to Break Bad News: A Guide for Health Professionals. Johns Hopkins Press. Baltimore:1992. ISSN Print: 1949-4998; ISSN Online: 1949-5005
4. 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.

5. 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
6. POPOVICI-MÂRȘU, C, NICOLAU, S. Psihologie și cancer, în „Viața medicală”, 1990.
7. SHEILA, PAYNE. ș.a. „Palliative care nursing: principles and evidence for practice”. New York: Open University Press, 2004; ISBN:0335212433 9780335212439 0335214924 9780335214921
8. PAYNE, S. ș.a. „Palliative Care Nursing: Principles and Evidence for Practice”. McGraw Hill Open University Press, 2005, p. 794–795; ISBN 0335212433.
9. LUBINSKY MS. „Bearing bad news: Dealing with the mimics of denial”. *J Genet Couns*. 1994 Mar;3(1):5-12. doi: 10.1007/BF01414602. PMID: 24233794
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.
12. POSTICA, L. Profesionalismul comunicării conținutului dezagreabil în comunicarea medicală [https://hepamed.ro/wp/wp-content/uploads/2018/11/Modul-online\\_Cum-comunicam-vestile-proaste-pacientilor\\_octombrie-2018\\_BUN.pdf](https://hepamed.ro/wp/wp-content/uploads/2018/11/Modul-online_Cum-comunicam-vestile-proaste-pacientilor_octombrie-2018_BUN.pdf)
13. <https://doi.org/10.1634/theoncologist.10-7-471>

## INTERSECȚII TEMATICE ÎN ASIGURAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII DOMENIULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ

## THEMATIC INTERSECTIONS IN ENSURING INTERDISCIPLINARITY IN VOCATIONAL TRAINING

*Silvia PANAS,  
profesor CEMF „Raisa Pacalo”,  
Chișinău, R. Moldova*

ORCID: 0000-0002-8550-574X

**CZU: 37.091**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p126-133**

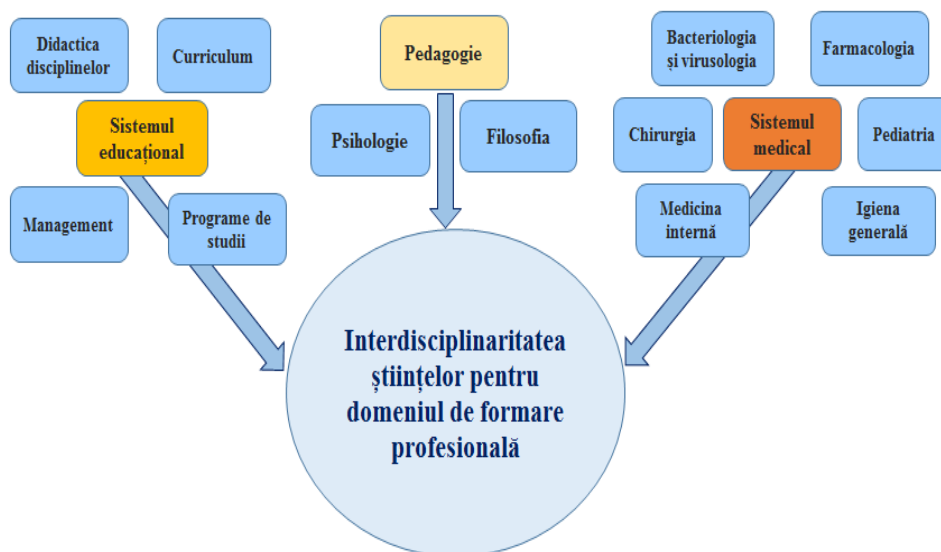
**Rezumat:** Actualitatea temei reflectată în articolul prezent ține de problematica interrelaționării științifice. Dacă în conexiunile umane se produce efect de relaționare, conexiunile între diferite discipline poartă titlul de interdisciplinaritate. Așa cum cooperarea umană creează condiții de colaborare, între disciplinele științifice există inevitabilă colaborare implicită. Interdisciplinaritatea oferă punți academice importante și astfel pot mobiliza resurse academice extraordinare, și totodată joacă un rol esențial în procesul de predare-învățare.

**Cuvinte-cheie:** Interdisciplinaritate, interrelaționării științifice, conexiunile, efect de relaționare, conexiunile, colaborare, disciplinele științifice, resurse academice, procesul de predare-învățare.

**Abstract:** The topicality of the theme reflected in the present article is related to the issue of scientific interrelation. If the human connection is a relational effect, the connection between different disciplines is called interdisciplinarity. Just as human cooperation creates the conditions for collaboration, between scientific disciplines there is inevitably implicit collaboration. Interdisciplinarity provides important academic bridges and thus can mobilise extraordinary academic resources, as well as playing a key role in the teaching-learning process.

**Keywords:** Interdisciplinarity, scientific interrelation, connections, relationship effect, connections, collaboration, scientific disciplines, academic resources, teaching-learning process.

Interdisciplinaritatea reprezintă un principiu metodologic de abordare prin formarea unui sistem integrat de cunoștințe pe baza unor metode și principii. Instruirea interdisciplinară



încurajează dobândirea cunoștințelor fundamentale, promovează integrarea ideilor din mai multe discipline și oferă o perspectivă asupra modului de aplicare a cunoștințelor.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii curriculare și aceasta necesită o interacțiune între competențe și conținuturi a două sau mai multor discipline de învățământ și implică stabilirea și folosirea unor conexiuni între limbaje și operații. Integrarea interdisciplinară prefixul *inter* înseamnă „între” reprezintă o formă de cooperare între discipline diferite privind un anumit proces, fenomen a cărui complexitate poate fi explicată, demonstrată, rezolvată numai prin acțiunea convergentă a mai multor puncte de vedere. Interdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor complexe având ca scop formarea unei imagini unitare asupra unei anumite problematice. Astfel vizează relațiile, în special de metodologie care se stabilesc între discipline diferite, sau mai bine zis transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta. [6, p.94].

Termenul *integrare*, *integralitate*, conform Noul dicționar universal al limbii române, reprezintă o corelare a conținuturilor, însă, această corelare necesită o astfel de abordare curriculară în care ca obiectiv inițial cel mai adesea este finalitatea/finalitățile urmărite, investigare pentru dezvoltarea unei gândiri integratoare, unitare [10, p.613].

### **Fig. 1 Relaționarea finalităților, a competențelor, a conținuturilor și strategiilor educaționale**

Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care facilitează contextualitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere [4, p.123]. Conform dicționarului explicativ român, *interdisciplinaritatea* se referă la un transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate [8, p.682].

Prioritățile, interdisciplinarității constau în aceea că analizează integrat procesele și fenomenele. Într-o arie curriculară, interdisciplinaritatea este obligatorie, deoarece cuprinde conținuturile, metodologiile, cât și strategiile didactice. În același timp, interdisciplinaritatea se referă la o intersectare a mai multor arii curriculare, care include nu numai la conținuturile, dar presupune și corelarea competențelor de la două sau mai multe discipline.

Spre exemplu, V. Isac, descrie schema corelației dintre diferite sfere de activitate rațională, care relevă condițiile în care se realizează conexiunile: „Fiecare text are un context”, adică este necesară corelarea oricărei date a unei discipline, afirmând cu siguranță că vom trăi într-o eră a interdisciplinarității [9, p.85].

Interdisciplinaritatea reprezintă un veritabil principiu organizațional care, reunind imperativul normativ cu cel intențional și cu cel teologic, oferă teze, metode și reguli unitare, comune pentru coordonarea unui grup de discipline diferite [11, p.27].

Modurile în care este descrisă, definită și prescrisă teoretic ca mod de predare sau cercetare, interdisciplinaritatea este înțeleasă și aplicată concret în moduri diverse și surprinzătoare, demonstrând încă odată complexitatea și dificultățile de operaționalizare a acestui concept.

Corelațiile interdisciplinare au unele avantaje: îi permit elevului să acumuleze anumite informații despre obiecte, procese și fenomene, care ulterior vor fi sistematizate în anii următori, pot clasifica mai bine o problemă, o temă, permite aplicarea unor cunoștințe în alte contexte, trecerea de la teorie la practică, ușurează transferul de informații, de metode de la disciplină la alta, stimulează procesele intelectuale ale elevilor, favorizând caracterul formativ al învățământului, în final realizându-se o învățare eficientă [1, p.38]

Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, astfel se pot stabili legături între discipline. În rezultatul abordării interdisciplinare se realizează acțiunea directă dintre competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, ce implică interpătrunderea disciplinelor.

- ✓ Nicio știință nu poate exista în sistem monodisciplinar;



- ✓ În sistemul educațional, într-o societate viitoare, este nevoie de stimularea creativității și acest lucru este posibil prin promovarea interdisciplinarității;
- ✓ Profesorul de azi trebuie să dea dovadă de cunoștințe, responsabilitate, abilități și măiestrie profesională pentru a educa și instrui tânăra generație în ritmul epocii;
- ✓ Elevul trebuie să conștientizeze importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, realizării conexiunilor între diferitele discipline.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare, presupune interacțiunea deschisă dintre anumite competențe sau conținuturi interdependente dintre două sau mai multe discipline [3, p.126].

Interdisciplinaritatea științelor pentru domeniul de formare profesională are drept scop formarea unor personalități moderne, cu gândire critică, analitică, sistemică, cu capacități de înțelegere profundă și aptitudini de modelare a fenomenelor, a proceselor. Rezultatul colaborării interdisciplinare îl reprezintă noile soluții, metode, mecanisme și instrumente de cercetare, identificate pentru una sau mai multe dintre disciplinele științifice, ca urmare a complementarității induse între acestea. Interdisciplinaritatea este un fenomen aplicat în domeniul pedagogie, constatăm prezența acestui fenomen în toate disciplinele care formează un sistem ce asigură pregătirea profesională.

Organizarea interdisciplinară a curriculumului 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. Acest model de organizare a curriculumului pune în evidență conexiunea dintre discipline, coeziunea, unitatea și globalitatea temei de studiat. El încearcă să opereze o sinteză a metodelor utilizate, a legilor formulate și a aplicațiilor propuse și, în același timp să străpungă barierele de protecție pe care disciplinele le stabiliseră unele împotriva altora [14].

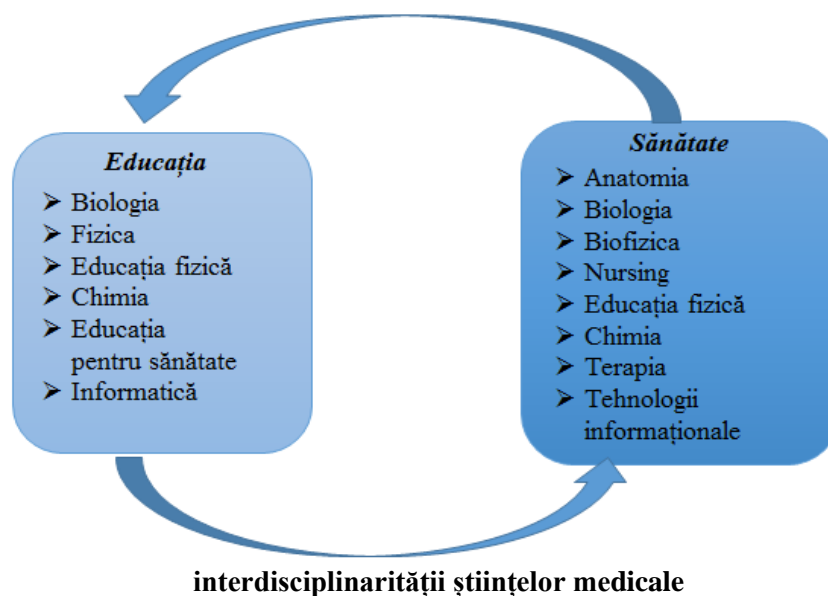
Profesorul nu este doar o persoană care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite, dar lui îi revine rolul primordial în cadrul următoarelor activități didactice:

- stimularea și întreținerea curiozității elevilor;
- cunoașterea/descoperirea noului;
- formarea de competențe și comportamente necesare pentru integrarea în societate;
- consolidarea încrederii în forțele proprii;
- descoperirea identității personale [3].

Procesul de *predare-învățare-evaluare* a disciplinelor medicale se axează pe utilizarea metodologiilor educaționale, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne, centrate pe student, formând competențe specifice, care se realizează prin corelarea procesului didactic, sporind potențialul intelectual, creativitatea, ingeniozitatea, abilitățile de comunicare ale studenților, ceea ce va facilita încadrarea lor în activitatea socio-profesională. Astfel sporește accesibilitatea informației prin însușirea mai temeinică a cunoștințelor, deoarece studentul mai ușor însușește informația prin exemplele practice care se bazează pe tangența dintre diverse discipline. Interdisciplinaritatea în procesul de predare-învățare este reflectată de următoarele caracteristici:

- învățământul modern, formativ, presupune existența predării – învățării interdisciplinare ca o condiție obligatorie;
- corelarea cunoștințelor dobândite de elevi la diferite discipline contribuie la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității de aplicare acestora în practică;
- la nivelul activităților de predare-învățare se pot căuta teme comune pentru diferite obiecte de studiu care pot determina realizarea unor obiective de nivel înalt ca: rezolvarea de probleme, însușirea unor metode de învățare eficientă;
- permite studentului să acumuleze informații despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori de studii;
- clarifică mai bine o temă, făcând apel la mai multe discipline, analizând-o din mai multe perspective;
- ajută la formarea strategiilor de rezolvare a studiului de caz și la realizarea deprinderilor practice și permite aplicarea cunoștințelor în diferite domenii.

**Fig 1.2**  
tematice în



*Abordarea interdisciplinară* presupune dezvoltarea capacității de a transfera rapid și eficient cunoștințe, deprinderi practice, competențe specifice acumulate. Perspectiva Intersecțiilor tematice în asigurarea interdisciplinarității științelor medicale. Se realizează prin studierea diverselor discipline în vederea rezolvării unor situații de problemă în domeniu. Domeniul medical este unul absolut inter și transdisciplinar, de altfel ca și oricare sistem, care se dorește a primi valoarea existenței. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline.

În acest context abordarea interdisciplinară trebuie să devină un *modus vivendi* al școlii. Numai astfel elevul, până a-si asuma statutul de cititor avizat, prezumtiv, empiric, va putea fi învățat să extragă idei fundamentale, motive și teme dominante dintr-un câmp textual oferit, să le poată formula în propria manieră de exprimare orală și scrisă, prin noduri conceptuale persuasive, construind, astfel, o arie de comprehensiune și înțelegere [7].

Importanța studierii integrate a disciplinelor creează un complex de competențe și premise pentru interconexiunea disciplinelor, amplifică volumul informațional al definițiilor, axiomelor prin crearea unui tablou științific inseparabil. Pentru însușirea conținuturilor tematice conștient și profund este necesar ca procesul educațional să posede un caracter interdisciplinar.

Studiul relațiilor interdisciplinare a fost din totdeauna un subiect discutabil la ordinea de zi în cadrul științelor medicale. Integrarea conținuturilor științifice este esențială în pregătirea specialiștilor de înaltă calificare.

Intersecțiile tematice în asigurarea interdisciplinarității științelor medicale trasează specificul de abordare la nivelul obiectivelor, situațiilor cărora li se asociază un tratament interdisciplinar: Abordările interdisciplinare, indiferent de modul de înțelegere, au un potențial inovator major generat de dialogul dintre specialiști ai diverselor discipline: problematică complex, un domeniu de investigație larg, studierea unor relații profesionale și disciplinare atât în educație cât și în medicină. Interrelaționarea conținuturilor disciplinei biologia cu anatomia, fizica cu biofizica, chimia, terapia și informatica în procesul educațional, se axează pe formarea la studenți a competențelor necesare pentru integrarea viitorilor specialiști în diferite situații profesionale și sociale. Orice pregătire profesională necesită integrarea unui set de abordări și cunoștințe orientate spre dezvoltarea abilităților și competențelor profesionale. Ca urmare, dacă este prezentă o analiza mai mult sau mai puțin conectată de discipline, această pregătire implică o abordare interdisciplinară de bază. Deoarece scopul formării este stăpânirea unei acțiuni profesionale, nu este suficient să poți stabili legături între disciplinele academice. *Rolul interdisciplinarității la o disciplină profesională:*

- Formarea competenței de investigație prin dezvoltarea deprinderilor practice, proceselor, în baza studiului de caz și a corelării cunoștințelor din alte domenii;
- Lărgirea orizontului de cunoștințe din diverse domenii, argumentând procese de dezvoltare a personalității umane din starea de bine și starea de sănătate;
- Generalizarea și sistematizarea volumului de cunoștințe, priceperi, deprinderi și formarea competențelor la elevi, în cadrul mai multor discipline;

- Îmbinarea competențelor specifice disciplinei și formularea competenței integrate de manifestare, orientare în viață, studiind regulile vieții;
- Perfecționarea modului de învățare integrală pentru dezvoltarea multilaterală a elevului ca personalitate, anexată la experiența de viață în plan moral, intelectual, social, etic, estetic, tehnologic.

Este evident că aplicarea interdisciplinarității în cadrul predării-învățării disciplinelor medicale sporește cu mult accesibilitatea informației, însușirea mai temeinică a cunoștințelor și asimilarea unui volum mare de informații. Atunci când învățarea este limitată la o singură perspectivă disciplinară, ambiguitatea este adesea considerată fie o deficiență a cadrului analitic, fie o dovadă că trebuie adoptate ipoteze pentru a oferi o predicție clară.

Viața în societatea contemporană se caracterizează printr-o complexitate și un dinamism în ascensiune, de aceea studenții trebuie să fie capabili să se integreze și să activeze într-un mediu dinamic complex, căci la baza orientării competențiale se află activitatea, care înseamnă a putea face și, în sensul mai general, presupune a putea învăța, a putea construi, a putea trata, a putea coordona. Astfel, reiese că un sistem educațional axat pe competențe trebuie să se concentreze asupra formării capacităților de rezolvare a problemelor în situații inedite [8].

Astfel conexiunile interdisciplinare activează potențialul creativ al elevilor și dezvoltă o gândire flexibilă și integratoare, crește motivația învățării, dezvoltă la elev interesul de cunoaștere și-l transformă în subiect al propriei formări, îl ajută pe student în formarea unei imagini unitare a realității, în măsură să ofere soluții și să-l îndrume spre o carieră profesională, și totodată sporește accesibilitatea informației prin însușirea mai temeinică a cunoștințelor. Modulile în care este descrisă, definită și prescrisă teoretic ca mod de predare sau cercetare, interdisciplinaritatea este înțeleasă și aplicată concret în moduri diverse și surprinzătoare, demonstrând încă odată complexitatea și dificultățile de operaționalizare a acestui concept.

## CONCLUZII

Interdisciplinaritatea oferă o viziune plurală și dinamică asupra științelor, valorifică informații și abilități dobândite de studenți, iar consecințele sunt dezvoltarea intelectuală și creșterea evidentă a randamentului. Astfel abordarea interdisciplinară contribuie la formarea unor personalități moderne, personalități multilateral dezvoltate, cu gândire critică, analitică, sistemică, cu capacități de înțelegere profundă și aptitudini de modelare a fenomenelor, a proceselor ce ne înconjoară. Cadrul didactic trebuie să pledeze pentru lecții interdisciplinare pentru ca studenți să aibă viziune mai largă, într-o lume dinamică și complexă, caracterizată de explozie informațională și de dezvoltare a tehnologiei. Este necesar ca studentul să conștientizeze importanța învățării prin cercetare, prin descoperire, realizării conexiunilor între diferitele discipline.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALEXANDRU, I. *Interdisciplinaritatea. Noua paradigmă în cercetarea și reformarea administrației publice*. Cluj-Napoca: U.T. Press, 2010. 220p. ISBN 978-973-27-1939-8
2. BOTGROS, I., FRANTUZAN, L. *Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar*. În: *Univers Pedagogic*, 2010, Nr. 4, pp. 38-44. ISSN: 1811-547.

3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN: 973-46-1034-1.
4. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
5. *Dicționarul explicativ al limbii române*. (2016). Ed. a III-a. București: Univers Enciclopedic Gold. 1376 p. ISBN 978-606-704-161-3
6. F. Marcu și C. Manea, *Deționar de neologisme* Editura Academiei, București 1978
7. Ghicov A. Corelarea în rețea ca premisă a învățării performante, *Didactica PRO*, 2008, nr. 6(52), p. 29-31. ISSN 1810-6455
8. GORAȘ-POSTICĂ, V. (2013). *Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior*. În: *Revista Studia Universitatis, seria Stiințele Educației*. Nr. 5 (65). pp. 31-35,
9. ISAC, V. Principiul corelației în cercetarea interdisciplinară. În: *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*. București: Editura Politică, 1980, 406 p..
10. *Noul dicționar universal al limbii române*. 2006 Editura Litera Internațională ISBN (10) 973- 675-307-7
11. VIERIU D. *Interdisciplinaritatea științei administrației și a cercetării științifice a administrației*. În: *Administrarea publică*, 2007, nr. 3. Pp. 25-28. ISSN: 2587-330X

## CONTEXTUL VALORIC DE ETICĂ ȘI MORALĂ AL DEONTOLOGIEI COMUNICĂRII ÎN DOMENIUL DE FORMARE PROFESIONALĂ MEDICALĂ

### THE ETHICAL AND MORAL CONTEXT OF COMMUNICATION ETHICS IN THE FIELD OF MEDICAL TRAINING

*Maria MUNTEAN, asist. univ.,  
Universitate de Stat de Medicină și Farmacie "N. Testemițanu",  
Chișinău, R. Moldova*

*Maria MUNTEAN, assistant professor,  
State University of Medicine and Pharmacy "Nicolae Testemițanu",  
Chisinau, R. Moldova*

*ORCID: 0000-0002-1894-5913*

**CZU: 174:614.253**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p133-138**

**Rezumat:** Este bine cunoscut că etica, morala și deontologia formează principalele aspecte etico-deontologice ale activității medicale. Problemele etico-morale reprezintă una dintre direcțiile principale pentru multe specialități, dar și pentru reprezentanții societății. În articolul dat este dezvăluită contextual valoric de etică și morală al deontologiei comunicării în domeniul de formare profesională medicală.

**Cuvintele -cheie:** etica, morala, deontologie, etica profesională.

**Summary:** It is well known that ethics, morality and deontology form the main ethical and deontological aspects of medical activity. Ethical and moral issues are one of the main directions for many specialties, but also for representatives of society. The value context of ethics and morality of communication deontology in the field of medical training is revealed in this article.

**Key words:** ethics, morality, deontology, professional ethics.

## Argument

În contextul actual al globalizării vieții economice, sociale și chiar spirituale, nevoia de moralitate a oamenilor devine din ce în ce mai pregnantă; considerată, în special, un apanaj al dezvoltării, etica este un set de valori care nu lipsește din nicio cultură a lumii. Pe măsură ce relațiile dintre oameni sunt din ce în ce mai apropiate, depășind barierele spațiale, *etica devine o problemă care nu mai poate și nu mai trebuie să fie ignorată.*

**Etica** cuprinde un set de standarde morale sau un cod de comportament de referință pentru interacțiunile dintre diferite persoane în societate. După cum menționa Josef Fletcher (1905-1991) unul din bioeticii americani, diferența dintre morală și etică este că ”moralitatea este ceea ce persoanele consideră a fi bine sau rău, în timp ce etica este o reflexiune critică asupra moralității și analiza rațională a acesteia” [1]. Morala este imperativă, normativă, ține de obligații, de ceea ce este permis sau interzis, se referă la conflictul dintre libertate și lege. Etica oferă alegerea celui mai bun drum posibil și este rezultatul unei reflexii colective și individuale asupra valorilor umane [2]. Etica, morala și deontologia se referă la ceea ce este „drept”, „corect”, „just” [3]. e. Etica (ethos = moravuri) studiază categoriile și principiile morale, normele de conduită, precum și conținutul de interconectare al acestora în viață. Morala – reflectă modul de aplicare a principiilor etice în viața cotidiană care poate fi definită și ca „știința binelui și a datoriei” umane. Deontologia (deon = ceea ce trebuie, logos = știință) – studiază obligațiunile și reglementările activității profesionale, inclusiv al medicilor. Pentru medic, conținutul principiului etic înseamnă „nu dăuna” bolnavului.

Termenul **deontologie** (în limba greacă, „deon” – datorie, obligație) desemnează *normele de conduită și obligațiile etice din cadrul unei profesii și aplică anumite norme morale particulare* În sensul originar grec, deontos semnifică *știința a ceea ce va trebui făcut, știința datoriei.*

***Deontologia este practic o etică sau o morală profesională și un drept profesional.***

Este evident faptul că definițiile acoperă o varietate de extensiuni ale noțiunii de definit, extensiunea maximă fiind *datoria*, înțelesă ca obligație, în genere, iar cea minimă fiind *ansamblul de norme (reguli, obligații) morale ale unei anumite profesii*. O asemenea varietate de extensiuni se va regăsi (ca premisă sau consecință) în diferitele discursuri teoretice în domeniul logicii, praxiologiei sau al filosofiei morale, așa cum se va vedea în continuare [4].

Preocupările teoriilor etice contemporane referitoare la deontologie, deși foarte variate, au câteva caracteristici evidente:

- Studiile identificate în literatura filosofică sunt de origine preponderent anglo-saxonă, filosofia latinătății fiind nesemnificativ reprezentată în distribuția eticilor moderne, ea preocupându-se preponderent de cercetări asupra eticilor tradiționale.
- Nu s-au identificat, practic, teorii deontologice încheiate, majoritatea studiilor accesibile cititorului român fiind prezente în periodice de specialitate, adesea deontologia fiind abordată adiacent sau implicit.
- Preocupările de natură deontologică nu sunt, în general, definite astfel de autorii lor, ele fiind caracterizate ca atare de către terți, în exegeze mai mult sau mai puțin pertinente și obiective.

Asupra posibilității **deontologiei ca teorie etică normativă**, se impune răspunsul la întrebarea pe care mulți filosofi au pus-o: *în ce măsură se poate constitui o știință a normelor?*

V. Wundt, de exemplu, apreciază că etica, în ansamblul ei, este o știință normativă. Ca știință, etica are de cercetat originea conștiinței morale, de unde rezultă principiile care stau la baza judecăților de valoare și în baza acestora se stabilesc normele vieții umane în domeniile care au conotație morală: familia, dreptul, statul, societatea.[ 6] . Distingând moravurile de morală, în sensul aprecierii moravurilor în funcție de acordul sau dezacordul cu cerințele moralei, Wundt o consideră pe aceasta din urmă ca fiind constituită din *totalitatea principiilor, criteriilor sau valorilor după care considerăm o faptă ca bună sau rea, ca vrednică de aprobat, de lăudat și de promovat, sau ca un lucru de dezaprobat, de disprețuit, de împiedicat.*

În opoziție cu punctul de vedere al lui Wundt, Levy-Brühl respinge categoric posibilitatea existenței unei științe normative. După opinia lui, nu poate exista decât o “știință a moravurilor”, care studiază “realitatea morală în diversitatea ei existentă, adică diferitele tipuri sociale prezente sau de altădată”.[ 7]

Deontologia este definită de Vasile Popescu “ca sistem al moralei profesionale, cod moral specific unui anumit corp profesional”[ 9] El consideră că “deontologia are realitate numai în concretitudinea sa”, ca “deontologii profesionale”, ca “structuri normative distincte ce reglementează comportamentul moral individual și colectiv în zone ocupaționale particulare.”[ 10]

În continuare vom elucidar **deosebirile dintre etica profesională și deontologia profesională**, demonstrând astfel existența lor separată și necesitatea creării fundamentelor teoretice și a aparatului lor categorial și noțional în baza deontologiei ca știință a normelor, ca o teorie etică normativă fundată pe noțiunea „datoriei” Valeriu Capcelea, Locul și rolul deontologiei în societatea postmodernă [6] .

*Etica profesională* este o disciplină științifică care are un caracter reflexiv și critic, care se află la intersecția dintre filozofia moralei cu eticile particulare ale diferitelor categorii de profesii. Necesitatea de a introduce etica în activitatea și comportamentul unor profesii a devenit destul de stringentă în pofida faptului că astăzi există legi speciale ce reglementează activitatea lor. Aceasta se explică prin faptul că legea acționează, de obicei, după ce s-a produs încălcarea ei, ceea ce nu este suficient de a influența activitatea reprezentanților unor sau altor profesii.

Prin urmare, **etica profesională** are menirea de a *preciza practicile, drepturile și datoriile membrilor unui grup profesional, de a critica și sancționa malpracticile profesionale.* „Sarcina principală a eticii profesionale, susține prof. român T. Sârbu, este de a stabili principii, reguli și norme de conduită profesională în cadrul diferitelor relații implicate de exercitarea unei profesii: relațiile interne, specifice fiecărui gen de activitate profesionalizată, precum și relațiile externe, cu beneficiarii direcți/indirecți și serviciile/bunurile realizate” [10]. Etica în general și etica profesională, în mod special, se fundează pe categoria „datoriei”, întrucât datoria constituie o necesitate socială exprimată prin cerințele morale înaintate personalității. Îndeplinind cerințele datoriei, personalitatea se transformă într-un exponent al unor anumite obligațiuni morale în fața societății, pe care le concepe și le realizează în activitatea profesională și, la îndeplinirea

îndatoririlor sale, dovedește angajarea deplină, creatoare, își asumă riscurile și are, sentimental, sacrificiul personal.

O altă disciplină care se află într-o perioadă de constituire și fundamentare a bazelor ei teoretice, a aparatului său noțional este cea a **deontologiei profesionale**. În literatura de specialitate sintagma „deontologia profesională” vizează: - **reflecția etică aplicată unui câmp particular al activității umane**. Este vorba despre o determinare care permite examenul mai aprofundat al problemelor concrete legate de exercițiul unei profesii, exprimabilă în termeni de reguli, fără a elimina însă analiza fundamentelor și justificărilor unor astfel de reguli; - un ansamblu de reguli etice produse de un grup de profesioniști și concepute special pentru a dirija practica lor profesională [11]

*Deontologia reprezintă morala unei profesii reflectată cu precădere prin prisma îndatoririlor sau obligațiilor morale impuse de exercitarea unei profesii în societate. Ea cercetează drepturile în corelație cu îndatoririle care le susțin și realizează cercetările în sferele vieții social-utile și nu numai în sferele speciale ale muncii producătoare de bunuri, valori. Din această cauză, pentru deontologi, moralitatea se centrează pe condiția datoriei, căci numai ea este garantul dreptății, corectitudinii. În rezultatul efectuării analizei obiectului de studiu și câmpului de acțiune a eticii profesionale și a deontologiei profesionale putem scoate la iveală deosebirile dintre ele care sunt redată în următorul tabel.*

**Tabelul 1.1. Deosebirile dintre deontologia profesională și etica profesională**

<b>Deontologia profesională</b>	<b>Etica profesională</b>
Este orientată spre elaborarea unor norme stricte, asemănătoare celor de drept și acționează numai în cazul dacă au fost încălcate aceste norme	Este orientată spre materializarea binelui și a virtuților morale și acționează cu un scop de a orienta pozitiv, dar nu orbește și nereflectiv acțiunea umană, având funcția de a preveni acțiunile nedorite
Este formalizată și expusă în Coduri special	Nu se conține în Coduri și reprezintă ceea ce individul conștientizează la nivel individual
Aceste coduri sunt adoptate de către un anumit grup de profesioniști (medici, pedagogi, avocați etc.)	Nu se referă la un anumit grup de profesioniști (medici, pedagogi, avocați etc.)
Este situată între morală și drept	Reprezintă o parte componentă a eticii aplicate

Problema care abordează, din perspectivă deontologică, este aceea a delimitării modului de constituire a Codurilor deontologice în raport cu domeniul principiilor, normelor și valorilor morale. Cu toate că **primul Cod deontologic a apărut încă în antichitate (Jurământul lui Hipocrat)** totuși **deontologia profesională a început să se dezvolte destul de rapid abia după cel de-al doilea război mondial**, ceea ce a condus la apariția a Codurilor deontologice nu numai ale profesiilor care au ca obiect al muncii omul, dar și a profesiilor care nu au nimic comun cu omul. Codurile disciplinare permit profesiei să definească un standard de conduită și să se asigure că practicienii respectă acest standard, prin sancționarea lor de către organismul profesional dacă nu practică în mod corespunzător. Acest lucru le permite acelor profesioniști care acționează cu



conștiință să practice profesia știind că nu vor fi subminați din punct de vedere comercial de către cei care au mai puține scrupule etice. De asemenea, menține încrederea publicului în profesie, încurajându-l să continue să apeleze la serviciile acestora. Normele deontologiei trebuie să fie tratate ca aplicații concrete ale principiilor, criteriilor și valorilor morale pe domenii distincte ale acțiunii umane, în cadrul relațiilor umane de autoritate. Concomitent, trebuie să conștientizăm faptul, că constituirea unor Coduri deontologice specifice a mediciniștilor presupune o anumită atitudine teoretică față de principiile, normele și valorile morale. Aplicarea Codurilor deontologice are ca scop elucidarea unor criterii de eficiența a acțiunii, în mai mare măsură, decât criterii strict morale, exterioare necesităților practice. Codurile deontologice enunța reguli de comportament pe care funcționarul trebuie să le respecte atât în timpul exercitării profesiei sale, cât și, uneori, în viața cotidiană.

Majoritatea profesioniștilor au coduri de practică aplicate la nivel intern pe care membrii profesiei trebuie să le respecte pentru a preveni exploatarea aparținătorului și pentru a păstra integritatea și reputația profesiei. Acest lucru nu este doar în beneficiul aparținătorului, ci și în beneficiul celor care aparțin profesiei respective. Astăzi, codurile deontologice reglementează toate formele de activitate profesională: medicală – generaliști, medical – veterinară, chirurgie, farmaciști, infirmieri, arhitecți, agenți bancari, experți contabili, agronomi, administratori, chimiști, notari, parlamentari, magistrați, polițiști, medietori, avocați ș.a.

Rolul codului deontologic este, de a reuni principalele reguli morale care reglementează practică profesională anume. De aceea, trebuie să fim de acord cu aceste afirmații născute și probate de-a lungul timpului:

- *Codurile deontologice au rolul esențial de a servi drept ghiduri pentru întrebările de conștiință ale unui funcționar;*
- *Un cod nu urmărește, în primul rând și nici în exclusivitate, să definească ceea ce constituie o conduită profesională și nu tinde nici să evalueze importanța diverselor reguli existente sau a gravității pe care o implică încălcarea lor;*
- *Funcțiile de a stabili cazurile de conduită, gravitatea încălcării regulilor și a urmărilor acestora revin organelor de conducere ale profesiei;*
- *Scopul regulilor deontologice este de a servi drept ghid; drept urmare, codurile deontologice încurajează autoreglementarea.*

Codul deontologic în Republica Moldova este, numit **Codul cadru de etică (deontologic) al lucrătorului medical și farmaceutic**. Acest Cod reglementează conduita, valorile și angajamentele morale fundamentale în baza cărora se exercită profesiunea de lucrător medical și farmacist pe teritoriul Republicii Moldova. Deontologia comunicării în consultul medical reprezintă o componentă importantă în activitatea etică și morală a medicului în relaționarea cu pacientul, aceste aspecte fiind asigurate de normele stipulate în Capitolul V, Informarea pacientului, și Capitolul XI Relațiile colegiale și de colectiv, dezvoltate în continuare.

#### **Concluzia.**

*Deontologia profesională în contextul valoric de etică și morală, asigură normele morale aplicabile în anumite situații, bazate pe reglementări juridice.*

Deontologia comunicării la nivelul consultului medical reprezintă dimensiunea etică aplicată, care semnifică „analiza din punct de vedere moral a unor situații concrete din practica socială sau profesională, în vederea luării unor decizii adecvate” (în această categorie intră etica medicală, etica juridică, etica în mass-media, etica profesională, etica mediului înconjurător, etica afacerilor etc.).[11]

### BIBLIOGRAFIE

1. MARCIA, L. et al.; *Law, Ethics and Bioethics for the Health Professions*. 7 th edition. Philadelphia. 2012 ISBN: 978-1-305-63435-0
2. GRIMAUD, D.; & al. *ABCDaire d'éthique médicale*. Paris, France: Ellipses, 2015. ISBN : 9782340007079
3. ANDREI, P.; "*Filosofia valorii*", Bucuresti, 1992. ISBN:9736830179, 9789736830174
4. ARISTOTEL, *Organon*, vol. II, Editura stiintifica, Bucuresti, 1958. ISBN 9734400428, 9789734400423
5. CATINEANU, T.; "*Elemente de etica*", vol. I, Editura "Dacia", Cluj-Napoca, 1982. COD: UNU219783
6. CAPCELEA, V.; *Etica juridică*: man. pentru instit. de învăț. superior. Chișinău: Ed. Sirius SRL, 2004.
7. ENGEL, G.L., MORGAN W.L.; *Interviewing the patient*. London [u.a.]: Saunders, 1973. P.129
8. FODOREAN, D.; *Etică juridică*. Note de curs. Facultatea de drept. Universitatea "Titu Maiorescu" București. 2012.
9. IAMANDI, I.; *Etică și responsabilitate socială corporativă în afacerile internaționale* = Suport de curs. Facultatea de Relații Economice Internaționale Master în Afaceri Internaționale
10. LAZAR, C.; *Autoritate și deontologie*, Editura Licorna, 1999
11. *Codul deontologic al lucrătorului medical și al farmacistului*, probat prin Hotărârea Guvernului nr.192 din 24 martie 2017.
12. **13. Resurse Internet**
13. <https://dreptmd.wordpress.com/cursuri-universitare/etica-si-deontologia-juridica/deontologia-si-etica-autoritatii/>

## DEZVOLTAREA CARIEREI PROFESIONALE DE SUCCES PRIN CALITATEA DEZVOLTĂRII PERSONALE

### SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT THROUGH THE QUALITY OF PERSONAL DEVELOPMENT

*NEACȘU Elena Lucreția, profesor, psiholog  
Colegiul Național „Alexandru Odobescu”, Pitești, România*

*ORCID: 0000-0002-7144-1247*

**CZU: 316.477+316.612**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p139-143**

**Rezumat:** La un moment dat cu toții ne dorim o carieră profesională de succes. Într-un fel sau altul unii chiar avem, suntem conștienți de acest lucru și continuăm să ne menținem sau să urcăm o treaptă mai înaltă în piramida carierei profesionale. Succesul profesional reprezintă vectorul dintre autocunoaștere, obiective profesionale personale și ansamblul acțiunilor și activităților care pun în mișcare persoana cu scopul atingerii propriului ideal profesional stabilit. Dezvoltarea personală reprezintă o cale sigură spre o carieră profesională, mai mult, calitatea dezvoltării personale face diferența între carieră profesională și succesul în cariera profesională.

**Cuvinte -cheie:** dezvoltare personală – DP, carieră profesională, succes profesional

**Summary:** At some point we all want a successful professional career. In one way or another some of us really have it, we are aware of this and we continue to maintain or climb a higher rung in the professional career pyramid. Professional success represents the vector between self-knowledge, personal professional goals and the set of actions and activities that set the person in motion with the aim of reaching their own established professional ideal. Personal development is a sure way to a professional career, moreover, the quality of personal development makes the difference between professional career and professional career success.

**Keywords:** personal development - DP, professional career, professional success

Cariera profesională reprezintă o succesiune de funcții care se derulează în sens ascendent în ceea ce privește prestigiul profesional. Fiecare persoană poate trece, în mod ordonat sau aleatoriu, printr-un traseu al locurilor de muncă de-a lungul vieții sale. Acest traseu de cele mai multe ori este rezultatul care urmărește schimbările de preferințe, atitudine, experiență și comportament ale individului. Prin gestionarea carierei, ne reprezentăm imaginea care proiectează un proces de lungă durată, ce presupune autoanaliza sau analiza personală, dezvoltarea personală, planificarea carierei, crearea profilului personal, stabilirea nevoilor psihologice, alegerea unui domeniu de activitate adecvat, precum și orice alte măsuri care se impun și este necesar a fi adoptate în parcursul către succesul profesional.

În ceea ce privește dezvoltarea carierei, uneori fiind numită dezvoltarea profesională, putem afirma că acesta este un proces complex, mult mai amplu decât ceea ce numim pregătirea profesională – care are ca obiectiv principal însușirea cunoștințelor utile în raport cu o poziție profesională vizată. Scopul prezentului material este acela de a propune abordarea dezvoltării unei cariere de succes prin dezvoltarea personală, considerând utile punctarea câtorva aspecte ce pot influența o carieră individuală să se dezvolte.

Omul, prin natura potențialului devenirii sale, întrunește condițiile atât native, cât și dobândite, de a exercita, de a obține rezultate deosebite sau chiar de a face performanță într-un

domeniu de activitate, prin interacțiunea dintre aptitudinile genetice sau dezvoltate, prin motivația de realizare profesională, prin tăria voinței de a se susține în propriul parcurs și astfel el se va dezvolta personal și va fi mulțumit de cariera sa.

Oricine poate avea o carieră, numai că diferența apare când ne dorim succes în cariera profesională. Succesul în carieră sau succesul profesional reprezintă modul în care reușim să ne adaptăm schimbărilor continue de pe piața muncii și, în egală măsură responsabilitatea fiecăruia raportată la aceste schimbări. Avem dreptul și posibilitatea de a decide asupra profesiei pe care dorim să o practicăm, asupra modului în care să o practicăm, precum și a faptului că putem să muncim acolo unde valorile personale ne sunt respectate.

Profesia reprezintă calificarea (specialitatea) pe care un om o dobândește prin studii și este în primul rând sursa de venituri care asigură existența, iar în altă ordine de idei sau în al doilea rând este modalitatea prin care se obțin satisfacții, realizări, prestigiu social, cu alte cuvinte nu este altceva decât forma prin care se valorifică pregătirea profesională a persoanei, toate acestea realizându-se în cadrul unor contexte de socializare și de identificare a unor modele profesionale, chiar de viață. Aceste aspecte anterior punctate se regăsesc și la McDowell și Hostetler (2001), care menționează o serie de factori ce pot interveni atât în procesul alegerii carierei, cât și în traseul dezvoltării carierei:

- presiunea familiei – (persoanele apropiate se impun cu propriul model de urmat);
- presiunea societății – (definește și impune tipare profesionale);
- circumstanțe - (situația financiară, rolul de părinte, statutul marital etc);
- experiența din trecut;
- personalitate – (trăsături de personalitate pe care anumite sfere ocupaționale le pun în valoare, iar altele le inhibă);
- interese și atitudine – (alcătuiesc substratul motivațional al ocupației profesionale);
- sistem personal de valori și credințe – (orientare preponderentă spre ajutorarea oamenilor, câștigul material; ori dezvoltare și creativitate) [4, p. 81]

Unul dintre cele mai bine-venite demersuri de atingere a succesului profesional îl reprezintă *dezvoltarea personală – DP*, totodată lăitmotivul unei abundențe de resurse actuale. Să răspundem la întrebarea *ce este dezvoltarea personală?*, utilizând doar o neînsemnată parte a informațiilor disponibile pe această temă, poate aduce o succintă schematizare a conceptului de DP. Astfel, din consultarea literaturii de specialitate, aducem cel puțin două concluzii cu privire la ce reprezintă DP:

- ❖ *Dezvoltarea personală* înseamnă să te uiți în interior și să te concentrezi pe modalități de a te îmbunătăți.
- ❖ *Dezvoltarea personală* îți crește conștiința de sine, stima de sine, îți crește abilitățile și îți împlinește aspirațiile [1, p. 3]

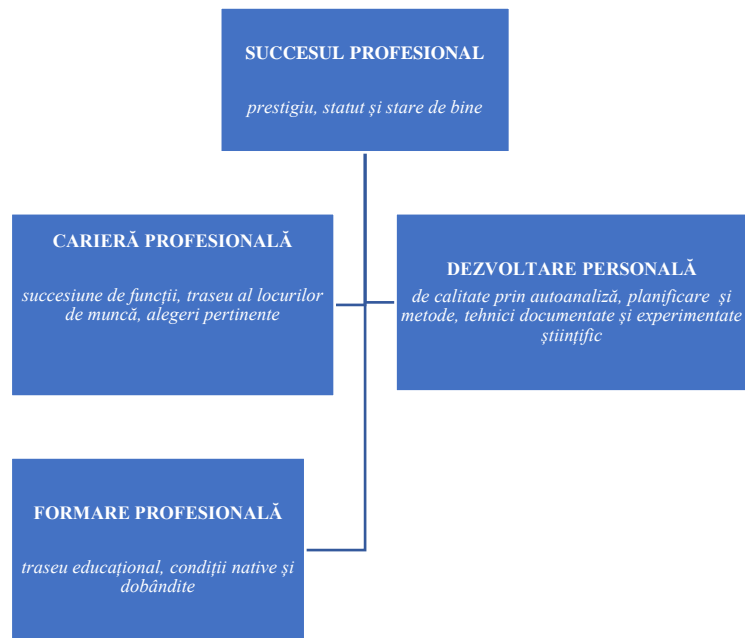
Pentru a ne alinia cu DP pe traseul carierei profesionale, mai exact în atingerea succesului profesional, vom puncta câteva dintre potențialele componente care pot fi îmbunătățite (ce putem și ar fi util să dezvoltăm personal?), ele putând fi regândite în funcție de nevoile personale ale fiecăruie persoane:

- ✓ Abilități de comunicare și relaționare interpersonale
- ✓ Autocunoaștere, conștiința, compasiune, îngrijire și reflecție de sine
- ✓ Rezolvarea problemelor
- ✓ Agilitate cognitivă și adaptabilitate
- ✓ Managementul conflictelor
- ✓ Aptitudini organizatorice
- ✓ Mentalitate de creștere
- ✓ Munca în echipă și colaborare

În aceeași linie, acestei abordări îi sunt necesare câteva posibile modalități prin care se poate realiza DP, așadar la întrebarea *cum putem să ne dezvoltăm personal?* adăugăm cele mai generale mijloace de realizare a acesteia, care desigur pot fi personalizate:

- Cursuri
- Studiu individual
- Lectură de specialitate
- Vizionare de materiale online
- Continuă informare prin toate mijloacele
- Proiectare visului personal (succesul în carieră reprezintă visul personal)
- Niciodată nu mă opresc din dezvoltare personală

Societatea reprezintă evoluție continuă. Putem alege să rămânem într-o etapă a propriei dezvoltări personale sau putem alege să evoluăm și să continuăm propria dezvoltare personală. De ce să ne dezvoltăm personal? Alegerea este întotdeauna personală. Carieră de succes este o decizie personală.



**Figura 1. De la formare profesională la succes profesional**

Ca un scurt ghid de orientare în *cum putem să atingem succesul în carieră?*, unele precizări pot veni din simple constatări din lecturarea literaturii de specialitate și a practicii în domeniu. De reală utilitate în acest sens, notăm afirmațiile cu scop de reflecție, care pot declanșa și susține schimbarea, chiar îmbunătățirea acelor competențe din baza piramidei personale în definența succesului profesional:

- Mi-ar fi de ajutor să știu care sunt abilitățile și aptitudinile mele și ce să fac să le ridic la un alt nivel (măiestrie).
- Alegerile mele mă definesc.
- Dacă m-aș cunoaște mai bine, aș ști ce să aleg.
- Dacă cineva mă ajută să mă descopăr, să aflu la ce sunt bun, ce pot face bine... ar fi în beneficiul meu.
- Deciziile în traseul profesional se pot succeda unui parcurs de dezvoltare personală calitativă, sub aspectul unui „drum pavat” spre o carieră de succes.

În orice domeniu de activitate sunt vizate anumite competențe necesare pentru a exercita o funcție, o profesie. Se regăsec frecvent acelea care urmăresc propria dezvoltare prin autocunoaștere și dezvoltare personală, cu scopul de a îmbunătăți stilul propriu de relaționare, precum la cadrele didactice se vizează *„să aibă competențe complexe în domeniul psihopedagogiei, al managementului grupurilor și totodată, să cunoască cu minuțiozitate particularitățile și specificitățile fiecărei vârste școlare, să aibă o bună capacitate de autoanaliză și autocontrol, abilități organizatorice”* [2].

Sadovei L. subliniază faptul că există o *„cantitate impresionantă a programelor de dezvoltare personală și profesională”*, precum și că *„practica demonstrează că adultul este mai motivat pentru o învățare ce îl ajută la rezolvarea de probleme concrete în concordanță cu rolurile și responsabilitățile ce-i revin, decât prin participarea la programe de dezvoltare în scopul asigurării minimumului de performanțe obligatoriu pentru a-și menține locul de muncă (deși realitatea poate discredita acest adevăr)”*, astfel *„constatăm cu fiecare zi ce trece, că devine tot mai dificil a construi imaginea variabilelor ce pot influența succesul profesional”* [5].

În concluzia demersului propus, încheiem cu două posibile ipoteze în ceea ce privește dezvoltarea personală și profesională și implicațiile sale asupra carierei, chiar succesului în carieră, care pot sta la baza unor cercetări de specialitate:

- cu cât am o imagine mai clară și mai detaliată despre mine, cu atât mai mare este șansa mea de a mă regăsi în cea mai bună variantă de carieră care mă va conduce către succesul personal și profesional;
- abilitățile și aptitudinile personale dezvoltate prin dezvoltare personală de calitate, reprezintă cel mai important atu al succesului în carierei.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. DAVID, D. Dezvoltare personală și socială. Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David, Iași: Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4492-6

2. DUMITRU, G. (2017). Competences needed by Class Masters in Counselling the Students. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), Education Facing Contemporary World Issues, vol 23. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 916-923). Future Academy. ISSN: 2357-1330 (online) <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.112>
3. IONESCU, D. *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*, Iași: Polirom, 2020. ISBN 978-973-46-8110-5.
4. Jigău M., Botnariuc P., Chiru M, Cîrlea S., Ghinea D., Muscă A., Tasică L., *Consilierea carierei adulților*. București, 2003, [https://www.academia.edu/6757947/Consilierea\\_Carierei\\_Adultilor](https://www.academia.edu/6757947/Consilierea_Carierei_Adultilor) (vizitat la 25.11.2022)
5. SADOVEI, L. Pașii spre cunoașterea succesului profesional. *Revista Pași spre cunoaștere*. 2019, nr. 7 (pag. 3,4). ISSN 2393-2996.

## EDUCAȚIA REMEDIALĂ PRIN REALITATEA VIRTUALĂ

### REMEDIAL EDUCATION THROUGH VIRTUAL REALITY

*MOCANU Maria, doctorant  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*ORCID: 0000-0002-6961-8760*

**CZU: 37.02:004**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p143-147**

**Rezumat:** Matematica este o limbă străină pentru majoritatea dintre noi. Astăzi, tehnologia imersivă ne ajută din nou să înțelegem ceea ce învățăm. Digitalizarea educației aduce provocări, nevoi și soluții cu care întreaga lume trebuie să țină pasul dacă vor să rămână în joc. În multe țări europene, realitatea virtuală face deja parte din educația de zi cu zi și este utilizată în diverse scopuri: de la educarea preșcolarilor până la formarea viitorilor chirurși, astronauți sau salvatori.

**Cuvinte-cheie:** realitate, virtuală, tehnologie, digitalizare, creativitate.

**Abstract:** Mathematics is sometimes a foreign language to most of us. Today, immersive technology is once again helping us understand what we are learning. The digitization of education brings challenges, needs and solutions that the world must keep up with if they want to stay in the game. In many European countries, virtual reality is already part of everyday education and is used for a variety of purposes: from educating preschoolers to training future surgeons, astronauts or rescue workers.

**Keywords:** reality, virtual, technology, digitization, creativity.

Cercetările din ultimele decenii au evidențiat necesitatea implementării unui proces de învățare interactiv bazat pe stimularea creativității și implementarea ideilor și informațiilor asimilate. Oamenii de știință au concluzionat că instrumentele VR s-au dovedit a fi mai mult decât un simplu sprijin pentru procesul educațional, ele au devenit instrumente puternice de învățare. Cercetările arată că ratele de retenție cresc atunci când elevii folosesc realitatea virtuală.(3)

Copiii de astăzi sunt familiarizați cu diferitele forme de tehnologie pe care le folosesc la școală și acasă. Au crescut cu dispozitivele digitale și, spre deosebire de adulți, nu au nicio teamă sau ezitare în a o folosi. În plus, trăim într-o societate tehnologică. Prin urmare, are sens să folosim realitatea virtuală ca formă de tehnologie pentru a antrena elita tehnologică a viitorului.

Educația se transformă și trece de la creion și hârtie la utilizarea tehnologiei interactive pentru a transmite cunoștințe. Educația se concentrează pe experiență. Realitatea virtuală deschide oportunități fantastice de învățare pentru elevi. Într-un mediu sigur și controlat de profesor, elevii sunt cufundați pe deplin în experiențe incredibile pe care le pot explora în propriul ritm sau cu întreaga clasă. Dacă te gândești la asta, există absolut orice subiect posibil de discuție acolo, de la energia nucleară la influențe chimice, biologice, geografice, culturale, etice, istorice, sociale și chiar matematică. Elevul va evalua dezvoltarea proiectelor complexe, cât de bine înțelege situația și cum înțelege consecințele, participând activ la tot ceea ce se întâmplă în clasă. Asta pentru că nu mai este obligat să rezolve probleme precum un computer și nici nu va memora pasaje întregi sau recenzii de literatură, istorie, geografie, biologie. Dar nu numai metodele de educație trebuie să se schimbe, ci și instrumentele.

Cum putem schimba modul de predare folosind VR-ul începând de mâine ?

Toți elevii au la îndemână un telefon smart sau o tabletă. În loc să le strângem pe birou la începutul orelor, putem învăța și ceva în cadrul subiectului/temei studiate. Descărcarea unei aplicații „edutainment” de pe Google Play sau din App Store este suficientă, cum ar fi EON Experience VR și lumea virtuală se deschide ca prin magie pentru toți elevii. Acolo vei putea vedea așezarea inexplicabilă a pietrei la Stonehenge, corpul uman cu toate elementele sale, ochiul uman, sistemul cardiovascular dominat de inimă, motorul cu reacție, planetele din sistemul nostru solar (3D! wow!). Există chiar și aplicații de matematică, dar nu integrale (pe care nu le folosesc niciodată în viața de zi cu zi), ci lucruri cu adevărat utile, cum ar fi calcularea costurilor , matematica financiară , calcularea unghiurilor sau a corpurilor geometrice în spațiu 3D (ce ar putea fi mai bun decât studierea geometriei spațiale într-un spațiu virtual 3D?). (2)



**Fig. 1. Echipament ClassVirtual**

În cadrul cercetării, din eșantionul de 163 de elevi ai Școlii Gimnaziale „Florea Julea” am ales să realizez o cercetare la nivel „micro” în cadrul unei ore de pregătire remedială la matematică folosind un sistem de căști VR. Am realizat această cercetare la clasa a VIII-a,



un colectiv de 23 de elevi, cu care având în vedere că am remarcat că au dificultăți în înțelegerea geometriei în spațiu, mi-am propus să experimentez eficacitatea folosirii acestor căști VR.

Obiectivele pe care le urmăresc sunt: explorarea caracteristicilor, relațiilor și a proprietăților figurilor și corpurilor geometrice identificate, să recunoască formele fețelor unor corpuri geometrice și să nu le mai confunde măsurile unghiurilor a două drepte în spațiu, atunci când sunt desenate în plan. Pe lângă obiectivele cognitive, urmăresc să dezvolt și obiectivele socio-afective și anume să stimulez interesul față de această „dificilă” și neînțeleasă materie, să îmbunătățesc imaginația și viziunea în spațiu a corpurilor geometrice, îmi doresc ca elevii să participe activ la ora de pregătire remedială. Am creat următoarea situație experimentală: jumătate din elevii clasei au folosit căștile VR și cealaltă jumătate au urmărit ”cu interes” explicațiile mele date în mod tradițional. Am folosit aplicația Mozaweb: lecție 3d- CUBUL (elementele cubului, desfășurarea cubului) pentru elevii care au folosit căștile VR.

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.

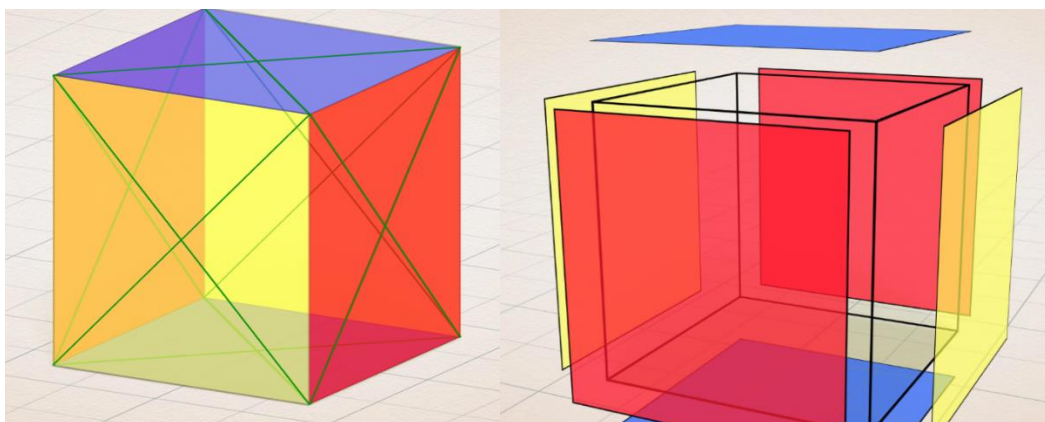
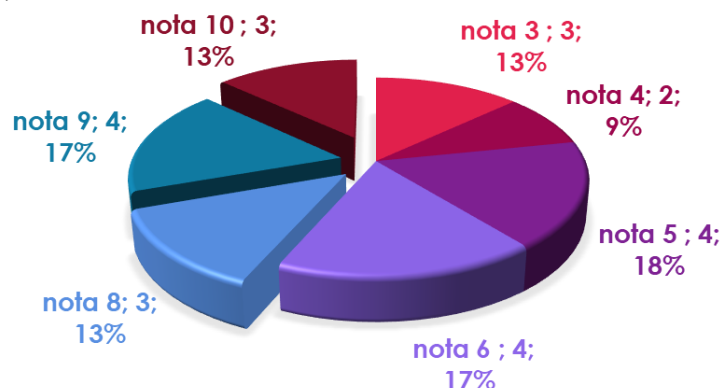


Fig.2. Diagonalele fețelor cubului

Fig.3. Fețele cubului

Elementele vizuale și experiențele permit elevilor să fie mai creativi și mai liberi în îndeplinirea sarcinilor. Fiecare corp geometric provoacă o emoție diferită pe care elevii o pot folosi pentru a-și finaliza fiecare sarcină cât mai bună treabă. Prin urmare, este foarte important ca profesorii să se asigure că aceste emoții sunt pozitive. Pentru a nu perturba procesul de gândire al elevilor. Elevii pot folosi instrumente simple pentru a crea și a explora realitatea virtuală cu ajutorul unei căști VR.

În următoarea oră de pregătire remedială le-am dat un test pentru a vedea efectul produs de folosirea căștilor VR. Rezultatele testului sunt reprezentate în următoarea diagramă :



De evidențiat este faptul că nu există nota 7 și trebuie să specific că majoritatea elevilor care au folosit căștile VR au obținut notele 6 (2 elev), 8 (3 elevi), 9(4 elevi), 10 (3 elevi).

Elevii care au folosit căștile VR nu au mai făcut confuzie cu referire la fețele cubului, sau cu 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 „mânuiesti” tu corpul geometric.Cu toții învățăm prin propriile experiențe. Prin realitatea virtuală putem experimenta experiențe multiple în sala de clasă sau acasă fără riscuri sau alte costuri suplimentare. A început o revoluție în modul în care învățăm. (7)

Captarea atenției elevilor, creșterea interesului și încurajarea interacțiunii fără riscuri, testarea și jocul într-un mediu controlat generat de computer este cheia pentru îmbunătățirea performanței în orice domeniu. Poate cu ajutorul tehnologiei, elevii care nu au niciun interes sau aptitudini pentru știința matematică, pot înțelege mai ușor matematica și lumea ei.(8)

Realitatea virtuală este foarte aproape de a fi folosită în scopuri educaționale și nu există nicio îndoială că va schimba lumea așa cum o cunoaștem. Realitatea virtuală va inspira o nouă generație de studenți tineri și strălucitori, gata să inoveze și să schimbe lumea. În același timp, ceea ce contează în educație acum nu mai este bazat pe tehnologie, ci deciziile profesorilor de a îmbunătăți și adopta aceste tehnologii la clasă. Învățarea nu ar trebui să fie condusă de tehnologie. Profesorii predau, tehnologia ajută! Accentul ar trebui să fie pus pe modul în care tehnologia este utilizată pentru a sprijini învățarea.

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. (4, p.28)

Realitatea virtuală le-a oferit multor elevi posibilitatea de a experimenta tehnologia pentru prima dată la școală, făcând din sala de clasă un loc distractiv din nou, obținând astfel o experiență de învățare.



## Concluzii

VR are potențialul de a genera dinamici interesante în care profesorii și studenții pot învăța și colabora împreună cu privire la toate aspectele hardware, software și curriculum. Deoarece profesorii nu sunt „experți VR”, ei sunt la fel de pricepuți ca și elevii.

Deși mulți profesori au menționat că petrec mult timp în afara clasei încercând să-și dea seama cum funcționează tehnologia de la sine, cei mai mulți dintre ei au recunoscut în mod deschis limitările acesteia. Pe de altă parte, elevii sunt dornici să stăpânească tehnologia VR.

Trecerea de la practicile de predare analogice la cele digitale va schimba modul în care se face predarea. Rolul profesorului se va schimba de la furnizarea de conținut la facilitarea acestuia. Profesorii se vor mai mult pe crearea condițiilor pentru explorare, mai degrabă decât pe furnizarea de informații gata făcute. În mod clar, viitorul VR în educație este foarte interesant și plin de potențial. Suntem la începutul unei revoluții tehnologice puternice, iar proiectarea pentru VR este plină de provocări pe care ar trebui să fim gata să le depășim. Prin urmare, o experiență bună de realitate virtuală va avea un impact emoțional și intelectual asupra elevilor.

Atunci când realitatea virtuală este utilizată în medii de învățare în care elevii trebuie să exploreze pentru a rezolva probleme sau pentru a face față provocărilor, poate ajuta profesorii să inspire elevii tineri sau mai mari să gândească diferit și să își aplice experiențele în mod eficient.(6)

## BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARI, V., REPEȘCO, G. Impactul competenței digitale a cadrului didactic asupra eficienței creării contextelor de învățare transformativă. În: Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului. 27 noiembrie 2020, Chișinău. Chișinău: Garomont-Studio, 2020, pp. 239-249.
2. Claudiu Andone, Cum ne va schimba lumea realitatea virtuală?, 2017 <https://www.stiintasitehnica.com/cum-ne-va-schimba-lumea-realitatea-virtuala/>(vizitat 13.12.2022)
3. Daniel Miu, ClassVR, un element esențial al educației, 2022 <https://www.stiintasitehnica.com/classvr-un-element-esential-al-educației/>(vizitat 13.12.2022)
4. FLUERAȘ, Vasile, Gândirea laterală și scrisul creative, în Casa Cărții de Știință, 2008, p. 28, ISBN 978-973-133-229-1.
5. GARBATOVȘCHI, V., GAVRILENCO, N., TIMOFTICĂ, G. Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice. Chișinău: Pro Didactica, 2022, pp. 60. ISBN 978-9975-87-959-0.
6. [https://www.vr-school.eu/uploads/io2/RO/Module%206\\_Pregatirea%20Orei\\_RO.pdf](https://www.vr-school.eu/uploads/io2/RO/Module%206_Pregatirea%20Orei_RO.pdf) (vizitat 16.12.2022)
7. <https://vrsolutions.tech/2019/02/04/cum-influenteaza-vr-ul-educatia/> (vizitat 16.12.2022)
8. <https://vrsolutions.tech/2019/02/07/8-aplicatii-de-realitatea-virtuala-matematica/>(vizitat 17.12.2022)

# DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ROMÂNESC

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR ROMANIAN SCHOOL TEACHERS

*BUCURENCIU Simona Maria,  
Liceul Teoretic „Lucian Blaga”,  
Constanța, România*

*BUCURENCIU Simona Maria,  
"Lucian Blaga" Theoretical High School,  
Constanța, Romania*

*ORCID: 0000-0002-5201-0652*

**CZU: 373.091.27(498)**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p149-154**

**Rezumat:** Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din România reprezintă o preocupare importantă pentru toți actorii sistemului educațional preuniversitar.

Există cinci tipuri de formări continue: „programe de perfecționare a pregătirii științifice și didactice; programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului; cursuri de pregătire și susținerea examenelor de definitivare și grade; programe de conversie profesională; studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență”, conform Ordinului de ministru nr. 5561 / 2011.

Cadrele didactice au dreptul dar și obligația de a se perfecționa continuu, pentru a fi la curent cu tendințele din educație, pentru a își îmbunătăți cunoștințele și pentru a căpăta competențe noi, pentru a fi la curent cu nevoile noilor generații de educabili, precum și cu schimbările din sistemul de educație.

**Cuvinte-cheie:** profesori, formare continuă, sistem de educație

**Abstract:** Romanian teachers' professional development represents an important issue for everyone involved in the educational system.

According to Ministry'Order no. 5561 / 2011, teacher can take one of the five types of professional development: "scientific and didactic professional development program; professional development for management, guidance and evaluation of teaching; training courses for final exam in teaching and degree exams; professional conversion programs; studies for another degree".

Teachers have the right and the obligation to take professional development continuously, in order to keep abreast to the new tendencies in education, to improve their knowledge and to get new skills, to be up to date to the needs of the new generations and to the changes in the educational system.

**Keywords:** teachers, professional development, educational system

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din România reprezintă un adevăr care preocupă toți actorii sistemului educațional preuniversitar, fie ei profesori, învățători, educatori, directori ai unităților de învățământ, precum și membrii Ministerului Educației. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, numită și formare continuă, are scopul de a ridica standardele de calitate în educație și de a le menține ridicate.

Se consideră formare inițială cursurile postliceale, universitare sau/și postuniversitare, care permit unui absolvent să înceapă o carieră didactică. Orice alte tipuri de cursuri, programe, studii ulterioare, poartă numele de formare continuă, și este într-adevăr continuă, deoarece se desfășoară pe întreaga perioadă didactică.

Conform Legii 1 / 2011, Legea educației, Ministerul Educației are rolul de „a coordona, monitoriza și controla perfecționarea și formarea inițială și continuă a personalului didactic pentru politicile de interes național”. Astfel, este o problemă importantă formarea viitoarelor cadre didactice, dar și menținerea acestora la un nivel ridicat de competență, pentru a putea educa generațiile viitoare ale țării.

Conform Ordinului Nr. 5561 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, „formarea continuă se realizează în principal prin:

- a) programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice;
- b) programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului; c) cursuri de pregătire și susținerea examenelor de obținere a definitivatului și a gradelor didactice II și I; gradele didactice pot fi obținute la una dintre specializările înscrise pe diploma/diplomele pe care candidatul o/le deține sau la una dintre disciplinele pe care cadrul didactic le poate preda conform Centralizatorului privind disciplinele de învățământ, domeniile și specializările, precum și probele de concurs valabile pentru încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar, denumit în continuare Centralizator;
- d) programe de conversie profesională;
- e) studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență.”

La nivel național, la nivelul Ministerului Educației, se stabilesc obiectivele ce trebuie atinse în conformitate cu strategiile hotărâte. Acest lucru determină mersul viitoarelor formări ale cadrelor didactice din sistemul preuniversitar.

Programele și activitățile de formare sunt organizate de furnizori de programe. Acești furnizori pot fi: instituții de învățământ, persoane juridice, organizații non-guvernamentale, ce au ca obiect de activitate dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, a personalului didactic auxiliar, a personalului de conducere.

Furnizorii de programe de perfecționare sunt înscrși într-o bază de date numită Registrul național al furnizorilor de formare continuă acreditați, bază de date pe care o găsim pe site-ul Ministerului Educației și unde este prezentată oferta de formare acreditată. Lista furnizorilor conține numele furnizorului (care poate fi: o universitate, de stat sau privată, o asociație, o fundație, Casa Corpului Didactic din diverse județe, Institutul de Științe ale Educației din București, organizații non-profit, federații sindicale), datele de contact ale acestuia (adresa, localitatea, județul), denumirea programului, categoria, ordinul de ministru de acreditare, domeniul tematic, data expirării acreditării, numărul de credite profesionale transferabile, numărul de ore al programului și grupul țintă. Grupul țintă este reprezentat de personalul didactic de predare (profesori, învățători, educatori, ingineri, maiștri), personal didactic auxiliar (laboranți, bibliotecari, administratori de rețea, secretari) și personal didactic cu funcții de conducere, de îndrumare și de control din învățământul preuniversitar (directori, directori adjuncți, inspectori), sau cadre didactice care doresc să predea anumite discipline opționale. Lista este actualizată și modificată destul de des, actualmente, pe site-ul ministerului, aflându-se cea mai nouă versiune a bazei de date, din ianuarie 2021.

Conform Ordinului de ministru 5564 / din 7.10.2011, privind aprobarea Metodologiei de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor de formare oferite de aceștia, există trei categorii de programe de formare continuă:

Categoria 1 – Programe de dezvoltare profesională – care urmăresc actualizarea și dezvoltarea competențelor în domeniul de specializare corespunzător funcției didactice ocupate, precum și în domeniul psihopedagogic și metodic, dar și dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, îndrumare și control;

Categoria 2 – Programe de dezvoltare profesională în concordanță cu politicile și strategiile ministerului educației – programe ce urmăresc dobândirea de competențe noi (de exemplu: studierea anumitor programe de calculator care pot fi folosite în timpul predării, studierea unor limbi străine pentru a se dobândi competența de a predă în acea limbă, competențe legate de orientare în carieră, de consiliere) și dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind conducerea, organizarea instituțiilor școlare (îmbunătățirea performanțelor unității, a personalului, a propriei activități, dezvoltarea competențelor de comunicare cu colegii, cu media).

Categoria 3 – Programe modulare realizate prin strategii non disciplinare – programe propuse de furnizorii de formare continuă, ce vizează alte competențe ce nu au fost atinse la categoriile anterioare.

Acestea sunt cele mai populare tipuri de programe de formare. Există și o a patra categorie, denumită Programe speciale, care urmărește formarea de competențe recunoscute și validate de o Comisie specială de acreditare, dar aceste programe sunt destul de rar întâlnite.

### **c) cursuri de pregătire și susținerea examenelor de obținere a gradelor didactice II și I**

Cursurile de pregătire sunt oferite în mod gratuit de universitățile în care se susțin, ulterior aceste examene. Deoarece examenul de definitivare și examenul de grad II se susțin la sfârșitul verii, cursurile se țin pe perioada verii. Aceste cursuri nu sunt obligatorii, dar sunt recomandate.

În ultimii ani au apărut și alți furnizori de programe ce oferă cursuri de pregătire pentru aceste examene ale cadrelor didactice (de exemplu: centre educaționale, Casa Corpului Didactic). Deși cursurile sunt contracost, au avantajul de a putea fi organizate pe perioada anului școlar, sau online, de comun acord cu cursantul/ grupa de cursanți.

#### **Acordarea definitivatului**

Susținerea acestui examen reprezintă recunoașterea dreptului de practică a cadrului didactic și a competențelor la un nivel ridicat pentru a putea activa în învățământ la nivel preuniversitar.

Conform Ordinului de ministru 5334 din 2020 și al Ordinului de ministru 5722 din 2022, privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a examenului național pentru definitivare în învățământul preuniversitar, pentru a putea susține acest examen, este necesar ca personalul didactic să îndeplinească anumite condiții:

- Să activeze într-o instituție care are autorizație de funcționare sau care are acreditare
- La data înscrierii pentru examen au încheiat un an întreg de vechime ca și cadru didactic calificat
- La data de 31 august a anului școlar în care se susține examenul scris să aibă doi ani de vechime la catedră

- Să susțină două inspecții la clasă, prima în prima jumătate a anului școlar, cea de-a doua în cea de-a doua jumătate a anului școlar, fiecare inspecție să fie finalizată cu minim nota 7

- Să dețină un portofoliu profesional personal, pe care să îl prezinte în ultima parte anului școlar în care susține inspecțiile și examenul scris (portofoliul trebuie să conțină Curriculum vitae al candidatului, o scrisoare prin care se motivează dorința de a participa la examenul de definitivat, planificările școlare anuale și pe unități de învățare, proiecte didactice, teste însoțite de bareme, catalogul personal, resurse didactice specifice claselor din încadrare). Portofoliul este evaluat în ziua în care se susține cea de-a doua inspecție de specialitate. Nota acordată portofoliului trebuie, de asemenea, să fie minim 7.

- Să obțină o notă la proba scrisă a examenului, astfel încât media tuturor notelor să fie minim 8.

- Să obțină calificativul „Bine” sau „Foarte bine” pentru anul școlar în care susține inspecțiile

- Să fi obținut calificativul „Bine” sau „Foarte bine” pentru anul / anii școlari anterior înscrierii la examenul de definitivat

Promovarea examenului de definitivat este obligatorie pentru a putea continua activitatea de predare. Cadrele didactice care promovează examenul dobândesc dreptul de practică în învățământul preuniversitar.

### **Acordarea gradului didactic II**

Susținerea și promovarea acestui examen reprezintă o recunoaștere a unui nivel ridicat de competențe, a unei activități didactice exemplare, reprezintă dovada respectării obligațiilor etice ale profesiei. Înscrierea, susținerea inspecțiilor, a probelor scrise și orale este opțională.

Pentru a putea susține acest examen, este necesar ca personalul didactic să îndeplinească anumite condiții, și anume:

- Să activeze într-o instituție care are autorizație de funcționare sau care are acreditare

- Să aibă patru ani vechime la catedră, începând cu data de 1 septembrie a anului școlar următor după susținerea definitivatului, și până la 31 august a anului școlar în care se va susține acest examen. Există o excepție: pentru cei care au promovat examenul de definitivat cu nota 10, atunci condiția de vechime se reduce la doar trei ani.

- Fiecare calificativ acordat pe an școlar trebuie să fie „Bine” sau „Foarte bine”

- În ultimii doi ani școlari dinaintea înscrierii la grad, profesorul trebuie să susțină două inspecții școlare; prima se va programa în anul școlar anterior depunerii dosarului pentru înscriere la grad, iar a doua inspecție se va programa în anul școlar anterior susținerii celei de-a treia inspecții, inspecția specială

- Să susțină și să promoveze inspecția specială cu nota minimă 8

- în urma căror să primească „Bine” sau „Foarte bine”

- Anterior înscrierii la grad, cadrul didactic trebuie să aibă recomandarea Consiliului profesoral al instituției în care lucrează sau a lucrat

- Să promoveze cu nota cel puțin 7 fiecare din probele scrise și orale ale examenului

Pentru a fi considerat promovat, media tuturor probelor (cele trei inspecții, proba scrisă, proba orală) trebuie să fie minim 7.



### **Acordarea gradului didactic I**

Candidații care se înscriu la acest grad trebuie să se remarce prin rezultate deosebite obținute în învățământ, competențe ridicate în specialitatea pe care o predă, prestații deosebite și chiar interes pentru cercetare și inovare. Totuși, înscrierea, susținerea inspecțiilor, a probelor scrise și orale este opțională.

Pentru a i se putea acorda acest grad, este necesar ca personalul didactic să îndeplinească anumite condiții, și anume:

- Să activeze într-o instituție care are autorizație de funcționare sau care are acreditare
- Să aibă patru ani vechime la catedră, începând cu data de 1 septembrie a anului școlar următor după susținerea gradului II, și până la 31 august a anului școlar în care se va susține inspecția specială. Excepția care reducea durata procedurii acordării gradului II se aplică și aici: pentru cei care au promovat întreg gradul II cu nota 10, condiția de vechime se reduce la doar trei ani.
- Fiecare calificativ acordat pe an școlar trebuie să fie „Bine” sau „Foarte bine”
- Pentru fiecare inspecție curentă susținută (prima – în anul anterior înscrierii, iar a doua – în anul școlar următor susținerii colocviului) candidatul trebuie să fi obținut calificativul „Foarte bine”
- Să obțină recomandarea Consiliului profesoral al unității în care lucrează, înainte de a se înscrie pentru acordarea gradului I
- Să obțină calificativul „Admis” la Colocviul de admitere la gradul I
- Să elaboreze o lucrare metodico-științifică sub îndrumarea unui cadru didactic universitar
- Să promoveze ultima inspecție, inspecția specială, cu nota minimă 9
- Să susțină lucrarea metodico-științific în mod public și să fie evaluată cu nota minimă 9

### **d) programe de conversie profesională**

Aceste programe sunt organizate de către universități, doar pentru cei care activează în învățământul preuniversitar, cu condiția ca aceștia să fi absolvit deja o instituție de învățământ superior cu licență. Absolvirea unui program de conversie profesională reprezintă dobândirea unei noi specializări, ceea ce permite cadrului didactic să predea calificat o altă disciplină decât cea inițială pe care o avea.

Admiterea la astfel de programe este particularizată pentru fiecare universitate în parte, de obicei pe baza unor documente (cum ar fi diploma de licență inițială, diploma de bacalaureat, alte diplome, scrisoare de intenție și altele).

Durata unui astfel de program este de minim 3 semestre, în cazul în care se urmează cursurile unui program de conversie în domeniul fundamental în care cursantul deține deja o licență. În cazul în care se urmează cursurile unui program de conversie din alt domeniu decât cel în care a fost obținută licența, atunci durata este de 4 semestre. Forma de organizare a cursurilor este la dispoziția universităților și poate fi zi, la distanță sau cu prezență redusă.

Urmarea unor astfel de cursuri este destul de mare consumatoare de timp, energie și resurse financiare. Pe de altă parte, conferă cadrului didactic o dublă specializare obținută într-o perioadă de timp mai scurtă decât absolvirea cursurilor unei facultăți.

### **e) studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență**

În acest caz persoana urmează cursurile unei alte facultăți pentru a obține o nouă licență. Durata cursurilor este cea normală, de trei sau patru ani, în funcție de specializarea aleasă. Forma de organizare a cursurilor este la dispoziția universităților și poate fi zi, la distanță sau cu prezență redusă.

Urmând cursurile unei noi facultăți este o activitate consumatoare de foarte mult timp și energie. Trebuie avut în vedere dacă există resursele necesare pentru participarea la cursuri cu menținerea locului de muncă, sau este necesară o reducere a normei de lucru, poate chiar posibilitatea de a folosi facilitatea concediului pentru studii.

De asemenea trebuie luată în considerare și partea financiară: în România o persoană poate urma gratuit cursurile unei singure facultăți și a unui singur masterat, astfel cursurile unei a doua facultăți vor fi contracost.

Avantajul dobândirii unei noi licențe îl reprezintă lărgirea spectrului locurilor de muncă. Spre deosebire de programele de conversie, ce permiteau absolvenților să ocupe locuri de muncă doar în învățământ, în acest caz se poate opta pentru orice serviciu în noua specializare.

### **Concluzii**

Formarea continuă a cadrelor didactice mai poate lua și alte forme decât cele menționate mai sus, cum ar fi activități metodice, pedagogice, științifice organizate la nivelul unității, în cercuri pedagogice, prin parteneriate educaționale, participări la comunicări științifice, ateliere, simpozioane, mese rotunde, stagii de pregătire, burse de perfecționare în țară sau în alte țări, masterate, cursuri postuniversitare, doctorat.

Cadrele didactice au dreptul dar și obligația de a se perfecționa continuu, pentru a fi la curent cu tendințele din educație, pentru a își îmbunătăți cunoștințele și pentru a căpăta competențe noi, pentru a fi la curent cu nevoile noilor generații de educabili, precum și cu schimbările din sistemul de educație.

Educația este un proces în continuă schimbare, actualizare, dezvoltare, cu el trebuie să evoluăm și noi, profesorii, indiferent de locul unde profesăm.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/dezvoltarea-profesionala-continua-cadrelor-didactice-din> (vizitat 10.11.2022)
2. <https://www.edu.ro/formare-continua> (vizitat 12.11.2022)
3. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Registru%20national%20programe%20formare%20continua%20ianuarie%202021.pdf> (vizitat 15.11.2022)
4. <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Ordin%205564%20-%20Programe%20de%20formare.pdf> (vizitat 15.11.2022)
5. [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OM\\_5722\\_definitivat\\_inclusi\\_v\\_anexe.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OM_5722_definitivat_inclusi_v_anexe.pdf) ( vizitat 20.11.2022)
6. <https://www.isjbn.ro/sites/default/files/documente/2020-09/ORDIN%20Nr.%205434%20din%2031.08.2020-Definitivat%202021.pdf> (vizitat 20.11.2022)

**SIMETRIC - SPORTUL MINȚII PENTRU ELEVII DE GIMNAZIU**  
**SYMMETRICAL - THE MIND SPORT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

*Maria PETRESCU,  
Prof. nursing, Universitatea „Spiru Haret”  
București, România*

*Maria PETRESCU,  
Prof. Nursing, „Spiru Haret” University,  
Bucharest, Romania*

*<https://orcid.org/0000-0003-0929-5338>*

**CZU: 373.02**

**DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p155-159**

**Rezumat:** Asemenea jocului de șah, jocul Simetric dezvoltă la copii și tineret calități importante pentru succesul lor școlar și uman, printre acestea: perspicacitatea, concentrarea și puterea de calcul, perseverența, comunicativitatea și colegialitatea.

Cercetarea de față ne-a demonstrat că în Jocul Simetric există o independență mult sporită a nivelului strategico-tactic în raport cu cel al limbajului. Nivelul 0, datorat mutărilor simetrice, dă frumusețea specifică a limbajului acestui joc, dar se implică foarte puțin în strategie. Prin comparație cu șahul apare o distincție clară între tipurile de mutări, bazându-se pe reguli diferite de joc. Efectul asupra jocului și elevilor/profesorilor jucători este același ca în partidele de șah. Manevrele forțate și combinațiile dau adevărata frumusețe și putere de a captiva a Jocului Simetric.

**Cuvinte-cheie:** educație nonformală, competiție, simetrie, strategie, a juca, dezvoltare

**Abstract:** Like the game of chess, the Symmetric game develops in children and youth important qualities for their academic and human success, among them: insight, concentration and calculation power, perseverance, communication and collegiality.

The present research has shown us that in the Symmetrical Game there is a much increased independence of the strategic-tactical level in relation to that of language. Level 0, due to symmetrical moves, gives the specific beauty of the language of this game, but it involves very little in the strategy. By comparison with chess a clear distinction appears between the types of moves, based on different rules of the game. The effect on the game and student/teacher players is the same as in chess matches. Forced maneuvers and combinations give the true beauty and captivating power of the Symmetric Game.

**Keywords:** non-formal education, competition, symmetry, strategy, to play, development

Între diferite jocuri strategice ce se desfășoară între doi participanți, pe o suprafață de (tablă) de joc – vezi jocurile de șah, dame, țintar, GO etc. – Jocul Simetric se situează în vecinătatea jocului de șah, atât pentru că se desfășoară pe aceeași suprafață de joc, cât și datorită unor caracteristici urmărite și dobândite prin perfecționări de-a lungul mai multor decenii. Unele situații de joc îl fac asemănător cu jocurile de țintar și dame (care au piese de același fel), fiind astfel mai abstract decât jocul de șah. Spre deosebire de alte jocuri, poate fi jucat în două variante: cea rapidă – de agrement, Simetric 16 și varianta de bază – Simetric 24. Ca atractivitate și dinamism Simetric 16 este superior jocurilor de dame sau țintar, în timp ce, prin complexitate și bogăție strategico-tactică, Simetric 24 se situează în categoria jocurilor de șah și Go.

În concluzie, Jocul Simetric este absolut original și unitar în concepție, dar prezintă unele asemănări firești cu celelalte jocuri ale familiei din care face parte.

Jocul Simetric se desfășoară pe tabla de șah, fiind perfecționat pe durata mai multor decenii. Este o replică modernă, originală, adusă jocului de șah, în care piesele sunt mutate și capturează numai prin *mutări simetrice* față de alte piese de pe tablă. Oricare piesă poate fi așezată în *trei feluri distincte*, încât va fi piesă *neutră* - la începutul jocului -, devenind apoi piesă *proprie* sau *adversă*. Partida este pierdută de jucătorul ale cărui piese nu mai pot efectua nicio mutare simetrică.

Asemenea jocului de șah, jocul Simetric dezvoltă la copii și tineret calități importante pentru succesul lor școlar și uman, printre acestea: perspicacitatea, concentrarea și puterea de calcul, perseverența, comunicativitatea și colegialitatea.

Inventatorul Jocului Simetric este Dl. Sergiu-Mihai Constantin, născut în municipiul Cluj-Napoca, care a studiat vioara și a devenit profesor, predând acest instrument întâi în Timișoara (1973 - 1989), iar apoi în București. Încă din anii de liceu s-a ocupat cu inventarea de jocuri logice, fiind un mare admirator al jocului de șah și având o deosebită aplecare către geometrie. În anul 1970 descoperă situațiile simetrice între trei câmpuri ale tablei de șah, fiind în acea vreme student în primul an la Conservatorul de Muzică din Cluj. Imediat a înțeles că aceste situații simetrice oferă o excepțională bază de plecare pentru un joc logic ce ar putea fi la fel de valoros ca și șahul.

După 11 ani, acestui limbaj i s-a adăugat ideea pieselor cu trei funcțiuni, ce pot fi neutre, proprii sau adverse, iar în anul 1983 Jocul Simetric era brevetat la OSIM-București sub Nr. 82603. În brevetul invenției este menționat și caracterul de noutate al jocului Simetric în teoria matematică a jocurilor.

Abia după anul 2010, după 40 de ani de la apariția ideii de simetrie ca suport al unui joc logic strategic, Simetricul a ajuns acolo unde realist privind, avea foarte puține șanse să mai ajungă, în școală, ca apoi în anul 2019, să experimentăm împreună prima Competiție de Simetric, cu elevii Școlii Ferdinand I, București.

Jocul Simetric este recomandat copiilor de peste 10 ani, adică gimnaziu. Regulile se pot aplica după maxim 2-4 ședințe de inițiere, chiar mai puțin la copii care au mai jucat șah, dame sau țintar. Jocul se bazează exclusiv pe un principiu geometric, fiind valorificată ca sursă mișcarea și familizarea copiilor cu ideea de simetrie. Traseul de învățare se parcurge în trei pași (lecții), iar la final se vor fixa procedeele însușite prin exerciții.

Jocul dezvoltă copiilor:

- noțiunea de simetrie, ca principiu de geometrie, prin familiarizarea acestora cu elemente cunoscute: corpul (urechea stângă-urechea dreaptă, mâna stângă-mâna dreaptă), oglinda (privitor-reflecția sa), elicea cu 2 palete, sfârleaza, corpuri geometrice de la matematică etc;
- tipuri de mișcare;;
- limbajul strategic în lupta între doi parteneri de joc;
- reguli de conduită în timpul jocului.

Jocul Simetric oferă copiilor posibilitatea de a face cunoștință cu lumea fascinantă a limbajului simetric, cu frumusețea și potențialul acesteia, cu un limbaj original, divers, ca o variantă de înlocuire a timpului petrecut în online, la fel de interesantă ca lumea tehnologiei digitale, cu care copiii se conectează din ce în ce mai mult în viața lor.

Experiența cu elevii Școlii Gimnaziale Ferdinand I, implementarea pe durata unui an școlar a Jocului Simetric, cu elevii claselor a VI-a, ne-a oferit un set de experiențe inedite și surprize multiple din partea unor elevi, care nu păreau interesați la început de acest joc. Pe de altă parte, jocul a oferit elevilor și cadrelor didactice valorificarea timpului liber în mod educațional, a oferit posibilitatea elevului de a decide participarea și la ce moment, dezvoltarea unor abilități și competențe, dezvoltarea capacității de gândire critică, un cadru de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, poate necunoscute lor, la acel moment. Părinții au apreciat și agreat inițiativa și au acceptat chiar câteva partide experimentale cu copiii. S-au implicat voluntar, la inițiativa lor, în organizarea și susținerea financiară a premiilor, la finalul competiției.

Pentru programul de instruire al elevilor și cadrelor didactice am alocat prima lună, astfel:

1. pentru cadre didactice

- 1 ședință de familiarizare cu regulile de mutare
- 2 ședințe de inițiere
- pentru profesorii instructori/jucători de șah, echivalent categoriilor sportive I și II, pot susține o partidă de Simetric după aprox. 30 min de inițiere.
- studierea Îndrumarului metodic de învățare pus la dispoziție de creatorul jocului.

2. pentru elevi:

- 1 ședință de familiarizare cu regulile de mutare
- traseu de învățare - 3 pași (lecții), fiecare având la final exerciții pentru fixarea procedurilor

Procesul de învățare a avut loc în sălile de clasă, sala de sport sau la demisolul clădirii, unde există spații recreative sau pentru organizarea de ateliere.

Din practică, pe perioada implementării perioadei de pregătire, am constatat că:

- e nevoie de 2 ședințe pentru învățarea regulilor, urmând ca în a treia, să se parcurgă o partidă demonstrativă și să se asiste la partide jucate de elevi cu profesorul – instructor
- cei trei pași să se parcurgă în zile diferite, ca lecții de sine stătătoare
- dacă se lucrează simultan cu întreaga clasă, se pot face fără dificultate doi pași într-o ședință.

Competiția l-a avut ca instructor pe Dl. Prof. Sergiu-Mihai Constantin, inventatorul jocului, profesor de vioară și jucător amator de șah, dar pe parcursul anului școlar am pregătit și alte categorii de profesori și părinți, care pot deveni apoi instructori de Simetric:

- profesorii de științe exacte: matematică, fizică;
- profesorii de sport, practicanți de șah;
- instructorii de șah;
- orice cadru didactic, jucător de șah;
- părinți – profesori/instructori/practicanți de șah.

Așa cum am precizat, Jocul Simetric este recomandat copiilor de peste 10 ani, adică gimnaziu, clasele V-VIII. De ce? Pentru că este un joc cu grad de dificultate mediu, unde piesele de joc sunt identice. La începutul jocului toate piesele sunt neutre, așezate la întâmplare pe tablă, jucătorii își atribuie pe rând câte o piesă iar piesele se capturează prin mutări simetrice. Pe durata competiției am folosit ca și suport de lucru un Curs de predare pentru începători, realizat în 2017 de inventator.

Competiția s-a desfășurat într-un program stabilit în acord cu școala, de o întâlnire pe săptămână, în cadrul orelor de dirigenție, programul de after-school, ateliere de weekend atunci când au fost perioade de evaluări, ore de sport când vremea nu a permis activități afară și competiții programate. Interesul față de acest joc și dorința de implicare a unui număr mare de elevi, care au apărut pe parcursul derulării programului, ne-a făcut să luăm în calcul posibilitatea implementării ca opțional modular, în următorii ani școlari, după o cercetare realizată la nivelul cadrelor didactice și părinților.

Cercetarea pe care am realizat-o la nivelul anului școlar 2021-2022, prin care am studiat percepțiile și atitudinile cadrelor didactice și părinților elevilor din învățământul primar – Școala Ferdinand I, față de necesitatea și nevoia dezvoltării la nivelul comunității școlare a unui proiect de educație nonformală, numit „Școala creativității, ca și spațiu aplicativ, care să permită transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ formal, ne-a arătat că 92,85% dintre părinții chestionați consideră ca fiind foarte utile activitățile nonformale, plecând de la ipoteza că un proiect bazat pe educație nonformală oferă calitate și beneficii atât școlii cât și elevilor. Analizând toate variantele de răspuns, am observat că 32,14% consideră că dezvoltarea personală este cel mai important beneficiu adus de acest proiect, urmată de dezvoltarea de noi competențe 25% și pe următoarea poziție dezvoltarea abilităților de comunicare în procent de 12,5%. Restul de 30,36% din cei chestionați cred în beneficii privind: dezvoltarea educației, experiențe de viață, creativitate, responsabilitate, muncă în echipă și responsabilitate socială.

Analiza datelor obținute cu ocazia studiului reflectă opinia categorică a cadrelor didactice și părinților, că este nevoie de implementarea de activități nonformale, în contextul învățământului formal, cu asumarea implicării în aceste activități, chiar dacă este nevoie de efortul personal. Un alt element demn de semnalat în acest context este aprecierea tot mai ridicată a cadrelor didactice și părinților pentru astfel de proiecte, deoarece aceste inițiative cresc prestigiul personal, al școlii, dar dezvoltă în final comunități de elevi fericiți și se pare că acesta este unul din obiectivele importante ale școlii. Au înțeles că marea provocare este ca, fiecare copil, să devină un elev care vine cu plăcere și participă la aceste activități voluntar, fără impuneri, în limita resurselor de timp, dar bine structurate și integrate. Au înțeles utilitatea acestor ateliere, le doresc și au anticipat beneficiile obținute după un astfel de proiect. Majoritatea indicatorilor aferenți studiului efectuat, înregistrează creșteri semnificative de opinie pozitivă. Acestea vizează direcția în care se îndreaptă dorințele părinților, către calitate și performanța în îndeplinirea actului educațional.

Antrenamentele și competiția de Joc Simetric ne-au demonstrat că dezvoltă, la elevii de gimnaziu, o serie de capacități, în funcție de stadiu:

- capacitatea de a comunica cu piesele lui și ale adversarului – dezvoltarea mobilității;
- dezvoltarea unor tehnici teoretice de supraviețuire a unei piese;
- obținerea unui Joc infinit – doar cu o singură piesă;
- echilibru și atenție în timpul jocului;
- dezvoltarea învățării prin utilizarea simetriei;
- dorința de a însuși mai multe cunoștințe, voluntar, prin această activitate care le face plăcere;

- dezvoltarea creativității prin găsirea de soluții și noi mutări;
- creșterea gradului de socializare prin învățarea unor reguli de schimb, cooperare;
- explorarea – găsirea de soluții și asocierea cu fenomene din natură;
- puterea de concentrare, atenția și răbdarea;
- gândirea logică – prin utilizarea raționamentului;
- abilități matematice – însușirea unor informații ce implică forme geometrice, numere, simetrie;
- dezvoltă o nouă formă de comunicare – prin însușirea unui nou limbaj;
- dezvoltă anticiparea -învață să vizualizeze mental tabla de simetric și mișcările înainte de a le pune în practică;
- memoria – reținerea mișcărilor adversarului;
- crește responsabilitatea – învață să-și asume alegerile, mutările, strategiile.

La final de an școlar și final de competiție, prin comparație cu începutul implementării jocului, am putut constata că etapele parcurse, de inițiere, antrenament și competiție, au avut ca rezultate:

- creșterea semnificativă a rezultatelor la matematică, fizică, informatică;
- practicarea jocului de către elevi care refuzau implicarea în orice fel de activități extracurriculare;
- reducerea incidentelor de violență în comunitățile de jucători;
- creșterea stimei de sine și eliminarea unor frustrări sociale;
- dezvoltarea competiției între elevi prin cooperare;
- înlocuirea voluntară a timpului liber cu timp dedicat învățării jocului;
- creșterea motivației pentru școală și reducerea abandonului școlar;
- creșterea notelor acolo unde exista amenințare de corigență;
- dezvoltarea comunicării între elevi.

Cercetarea de față ne-a demonstrat că în Jocul Simetric există o independență mult sporită a nivelului strategico-tactic în raport cu cel al limbajului. Nivelul 0, datorat mutărilor simetrice, dă frumusețea specifică a limbajului acestui joc, dar se implică foarte puțin în strategie. Prin comparație cu șahul apare o distincție clară între tipurile de mutări, bazându-se pe reguli diferite de joc. Efectul asupra jocului și elevilor/profesorilor jucători este același ca în partidele de șah. Manevrelor forțate și combinațiile dau adevărata frumusețe și putere de a captiva a Jocului Simetric.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. TEZĂ DE MASTER - Dezvoltarea parteneriatului cadrelor didactice și a familiei în proiectarea și realizarea educației nonformale cu elevii din învățământul primar, Autori - Masterand Petrescu Maria, Conducător științific Conf. Univ. Dr. Ludmila Papuc, Editura Anamarol - București, 2022, ISBN 978-606-640-445-7
2. Să facem cunoștință cu Jocul Simetric, Autor Sergiu M. Constantin, Editura Sfântul Ierarh Nicolae – Brăila, 2017, ISBN 978-606-30-1363-8