

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI:
ASCENSIUNE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI**

**MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE**
10 decembrie 2021

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI:
ASCENSIUNE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI**

**MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE**
10 decembrie 2021

Lucrarea a fost discutată și aprobată pentru editare la ședința Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației, proces-verbal nr. 14 din 26 noiembrie 2021

Coordonatori științifici:

Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar

Oxana PALADI, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Comitetul științific:

Pogolșa Lilia, dr. hab., conf. univ., director IȘE

Vicol Nelu, dr., conf. univ., director adjunct IȘE

Paladi Oxana, dr., conf. univ., director adjunct IȘE

Georgescu Puiu-Lucian, dr., prof.ing.,

rector al Universității “Dunărea de Jos”, Galați, România

Topuzov Oleg M., vice-președinte al Academiei Naționale
de Științe Pedagogice, Kiev, Ucraina

Cristea Sorin, dr. emerit, prof. univ., Universitatea din București, România

Cucoș Constantin, dr., prof. univ., Universitatea “A.I. Cuza” din Iași, România

Țvircur Victor, dr. hab., prof. univ.

Patrașcu Dumitru, dr. hab., prof. univ., DHC al IȘE

Lupu Ilie, dr. hab., prof. univ., UST, DHC al IȘE

Cojocaru Vasile, dr. hab., prof. univ., UPS “Ion Creangă”, DHC al IȘE

Guțu Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM, DHC al IȘE

Silvestru Aureliu, dr., DHC al IȘE

Coropceanu Eduard, dr., prof. univ., rector al UST

Barbăneagră Alexandru, dr., conf. univ., rector al UPS “Ion Creangă”

Cornea Sergiu, dr. hab., conf. univ., rector Universitatea de Stat
“Bogdan Petriceicu-Hajdeu” Cahul

Franțuzan Ludmila, dr., conf. cercet. IȘE

Bolboceanu Aglaida, dr. hab., prof. cercet., IȘE

Petrovski Nina, dr. hab., conf. univ., IȘE

Achiri Ion, dr., conf. univ., IȘE

Afanas Aliona, dr., conf. univ., IȘE

Hadîrcă Maria, dr., conf. cercet., IȘE

Paniș Aliona, dr., conf. univ., IȘE

Bălci Veronica, dr., conf. cercet., IȘE

Cucer Angela, dr., conf. cercet., IȘE

Puzur Elena, dr., IȘE

Vrabii Violeta, dr., IȘE

Melnic Natalia, dr., lect. univ., IȘE

Andrieș Vasile dr., IȘE

Redactori coordonatori: Oxana Raș, Nicolae Jantâc, Angela Olaru,
Oxana Uzun-Negrescu, Elvira Țăgănaș-Pântea

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

CUPRINS

Lilia POGOLȘA INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: ASCENSIUNE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI	9
PARADIGME, STRATEGII, METODE ȘI TEHNICI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ	
Sorin CRISTEA CERCETAREA PEDAGOGICĂ SAU CERCETARE ÎN EDUCAȚIE ?.....	21
Maria HADÎRCĂ CONSIDERAȚII PRIVIND RECONFIGURAREA PROCESULUI ACTUAL DE ÎNVĂȚARE SPRE FORMAREA-DEZVOLTAREA DE COMPETENȚE-CHEIE	28
Tatiana CALLO NANOÎNVĂȚAREA – O NOUĂ DIRECȚIE PROMIȚĂTOARE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI	34
Vladimir GUȚU ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR UNELE EXPERIENȚE INTERNAȚIONALE.....	38
Ion ACHIRI EVALUAREA NAȚIONALĂ TRANSDISCIPLINARĂ.....	42
Rodica SOLOVEI METODA INVESTIGAȚIEI. VALORIFICĂRI DIDACTICE LA ORA DE ISTORIE	47
Alla MARUSHKEVICH, Ilona MARIUTS QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION: EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	52
Ina GRIGOR COMPETENȚELE ATL ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL INTERNATIONAL BACALAUREATE	56
Tatiana ORNOVEȚCHII DOMENIUL EDUCAȚIONAL PRIN PRISMA PLURI, INTER ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII	62
Наталья БРАЙЛЯН СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛДОВЕ	65
Iurie PETRIC ABORDAREA INTER – ȘI TRANSDISCIPLINARĂ ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂEMĂNTUL PROFESIONAL TEHNIC.....	70
Aliona COROPCEANU METODA PROIECTULUI ÎN APLICARE LA ORA DE ROMÂNĂ	74

Veronica ION	
SCHIMBAREA PARADIGMEI DE PREDARE	79
Luminița Maria BALABAN	
PROMOVAREA STRATEGIILOR GÂNDIRII CRITICE ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL	82
Nelea GLOBU	
STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SPECIFICE DEZVOLTĂRII PERSONALE LA ELEVII	85
Oleksandr SHKOLNYI	
ON THE NEW APPROACH TO THE STUDY OF MATHEMATICS IN GRADES 5-6 WITHIN THE PROJECT “NEW UKRAINIAN SCHOOL”	91
Ольга МАТЯШ	
АКТУАЛЬНОСТЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ В УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	94
Crenguța SIMION	
ASPECTE DE ORGANIZARE ȘI EVALUARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN PROIECTE LA ELEVII.....	98
Viktor LYSYTSYA	
USING AUGMENTED REALITY IN THE LESSONS OF GEOMETRY.....	102
Ирина ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО	
ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА	106
Adina-Elena COȘESCU	
ORIENTĂRI MODERNE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT. BRAINSTORMINGUL (ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE).....	109
Anjela GLAVAN	
IMPACTUL RESURSELOR EDUCAȚIONALE DESCHISE (RED) LA EFICIENTIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV	113
Nina TOMA	
EDUCAȚIA HOLISTICĂ – REORIENTAREA EDUCAȚIEI CĂTRE OM CA FIINȚĂ SOCIALĂ ȘI SPIRITUALĂ.....	117
Сепреў ПАHOB	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ	121
Cristina STRAISTARI-LUNGU	
COMPETENȚA LINGVISTICĂ LA NIVELUL PRE-A1 ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ	126
Оxana GRADINARI, Elena COZACENCO	
LA DÉMARCHE DE SITUATION-PROBLÈME COMME L'UNE DES MÉTHODES DE FORMATION DE LA COMPÉTENCE INFORMATIONNELLE	129
Mihael DĂNĂILĂ-MOISĂ, Crina-Ramona ANTIP	
ÎNVĂȚAREA PRIN METODE DE REPREZENTARE LINGVISTICĂ ȘI NONLINGVISTICĂ.....	132

MODELE DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Oxana PALADI ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ELEVILOR ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE.....	139
Natalia COJOCARU ROLUL PSIHOLOGULUI ÎN IMPLEMENTAREA SCHIMBĂRILOR ORGANIZAȚIONALE DIN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE.....	147
Virginia RUSNAC, Tatiana LUNGU FORMAREA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGILOR DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SITUAȚIILOR DE CRIZĂ.....	153
Asla MIRIB, Valentina BODRUG-LUNGU GENERAL OVERVIEW OF ADOLESCENT ANXIETY RESEARCH IN THE COVID-19 CONTEXT.....	159
Aglaida BOLBOCEANU ATITUDINILE UMANE – ELEMENTE CONCEPTUAL-TEORETICE	163
Raisa CERLAT PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII LA DIFERITE ETAPE DE VÂRSTĂ	170
Angela CUCER COMPORTAMENTUL AGRESIV – ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE.....	175
Elena PUZUR MODALITĂȚI DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA RESURSELOR	179
Iulia RACU, Alexandru CAȘCAVAL DEZVOLTAREA ÎNCREDERII ÎN SINE LA PREADOLESCENȚI.....	184
Mariana BATOG STAREA PSIHOLGICĂ DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL.....	188
Emilia FURDUI CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR PRIN ELEMENTUL RELAȚIONĂRII	194
Valentina OLĂRESCU, Olessea HACETREAN COMPONENTELE LIMBAJULUI ȘI CONȘTIINȚA FONOLOGICĂ	198
Silvia PANAS, Veronica GUJA ROLUL COMUNICĂRI EFICIENTE A VIITORILOR ASISTENȚI MEDICALI – PACIENT	202
Rodica POPA STIMA DE SINE A ADOLESCENȚILOR IMPLICAȚI ÎN RELAȚIA DE BULLYING	208
Silvia VRABIE, Aliona CHELBAN ANXIETATEA ȘCOLARĂ A COPIILOR DIN FAMILIA MONOPARENTALĂ.....	213
Tatiana ROȘCA REZISTENȚA LA PERSUASIUNE ÎN CADRUL PSIHOTERAPIEI ÎNTRE MANIPULARE ȘI INFLUENȚĂ: ETICA INTERVENȚIEI	223

Mihaela TOMA	
DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI SOCIALIZAREA ELEVULUI CU CES ÎN MEDIUL ȘCOLAR.....	230
Diana SEBOTARI	
ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE COMUNICĂRII EFICIENTE ÎN MEDIUL ONLINE PENTRU ADOLESCENȚI	233
Diana ȘTIRBU	
ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE PERSONALITĂȚII ADULTE	236
Надежда ОВЧЕРЕНКО, Юлиана СОЛОВЕИ	
КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ЛОСКУТНОМ ВОСПРИЯТИИ ФЕНОМЕНА РОДИТЕЛЬСТВА	239

OPORTUNITĂȚI SOCIO-CULTURALE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE ȘI CONTINUE

Nelu VICOL	
CONSTRUCȚIA MENTALĂ A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE.....	244
Ion GUMENĂI	
ISTORIA ȘI ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ÎN PERIOADA IMEDIAT URMĂTOARE FORMĂRII SALE.....	251
Ольга ВАСИЛЬЕВА	
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	259
Andrei GUȚU	
PROFESORUL – GARANTUL EDUCAȚIEI DE CALITATE.....	263
Aliona AFANAS	
SITUAȚIA DIDACTICĂ/METODICĂ – PROBĂ DE EVALUARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE	267
Любовь МИХАЙЛЕНКО	
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ РАБОТАЮЩИХ В ШКОЛЕ, В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ	272
Violeta VRABII, Nicoleta VRABII	
GESTIONAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL A CADRELOR DIDACTICE PE TIMP DE CRIZĂ	277
Dănuț Simion SIMION	
PERCEȚIA SOCIALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN PERIOADA PANDEMICĂ	282
Natalia MELNIC	
TIMPUL – RESURSĂ CHEIE ÎN EDUCAȚIE	286
Lilia BUIMESTRU	
CURRICULUM GLOBAL – VIZIUNE ASUPRA FORMĂRII FORMATORILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ADULȚILOR.....	292

Andreea MARCOCI-DIMA	
ROLUL EDUCAȚIEI PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR.....	297
Anatol REGHIMENT	
SPECIFICUL FORMĂRII CONTINUIE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL	301
Andriana CERNEI	
FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ ȘI CONTINUĂ: SIMILITUDINI, COERENȚĂ ȘI DISCREPANȚE ÎN CONTEXTUL MODULULUI LA ALEGERE „METODE EXPERIMENTALE ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE”	307
Simona-Andreea ȘOVA	
PEDAGOGIA FILOZOFICĂ A LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU	312

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI EDUCAȚIA TIMPURIE: ABORDĂRI CONTEMPORANE

Nina PETROVSCHI, Liliana Maria DAVIDESCU	
INFLUIENȚA DEZVOLTĂRII SOCIALE LA PREȘCOLARII DE 5-6 ANI DIN PERSPECTIVĂ PSIHOPEDAGOGICĂ.....	316
Veronica CLICHICI	
CONTINUITATEA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR.....	322
Nadejda BARALIUC	
RECEPTAREA LITERAR-ARTISTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR INCURSIUNE ISTORI	327
Oksana PETRUK, Oksana NYKYFORUK	
PRINCIPILE DE EVALUARE A REALIZĂRIILOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR ÎN CONTEXTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR.....	334
Инна НИКОЛАЕСКУ	
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	336
Silvia ȘPAC	
MODALITĂȚI DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR SOCIALE LA ELEVII DIN TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR	340
Инна ТЕЛЮКОВА	
КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ, ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	346
Aurelia IANCU	
PROFILUL PSIHOPEDAGOGIC AL VÂRSTEI PREȘCOLARE	350
Amalia ENACHE	
PERSPECTIVE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ.....	354
Elena-Rodica POPA	
DOMENIILE DE DEZVOLTARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE.....	358

Florin CHEIA	
MEDIUL ȘCOLAR ȘI SOCIALIZAREA	361
Elena GRIGORIU	
EXPRIMAREA PRIN ARTELE PLASTICE A ELEVILOR.....	366
PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN SISTEMUL DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ	
Maia ȘEVCIUC, Carolina ȚURCANU	
ASPECTE CONCEPTUALE ALE CURRICULUMULUI PENTRU EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ELEVILOR: ABORDARE PROCESUALĂ	370
Valentin Cosmin BLÂNDUL	
PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE PRIN INTERMEDIUL EDUCAȚIEI NON-FORMALE.....	375
Liliana POȘȚAN	
CLASIFICATORUL OCUPAȚIILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA CORM 006-2020 ȘI OCUPAȚIILE DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI NONFORMALE ȘI A ADULȚILOR.....	378
Vasile ANDRIEȘ	
ASPECTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL.....	383
Daniela COTOVIȚAIA	
EDUCAȚIA ARTISTICĂ EXTRAȘCOLARĂ VERSUS ÎNVĂȚAREA PRIN ARTĂ – ACTUALITĂȚI ȘI CONTEXTE RELEVANTE	388
Octavian VASILACHI	
DIALOGUL INTERCULTURAL – PARTE COMPONENTĂ A COMUNICĂRII INTERCULTURALE	392
Carolina ȚURCANU	
UNELE SUĞESTII METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE PENTRU DOMENIUL CULTURĂ ȘI SOCIETATE.....	397
Lilian ORÎNDAȘ	
ASPECTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL.....	402
Lilia POVESTCA	
EDUCAȚIA NONFORMALĂ A PERSONALULUI DIN SISTEMUL NAȚIONAL DE BIBLIOTECI: STAREA DE FAPT ȘI PERSPECTIVE.....	407
AUTORII NOȘTRI	411

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: ASCENSIUNE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI

Lilia POGOLȘA,

*doctor habilitat, conferențiar universitar,
director, Institutul de Științe ale Educației*

În anul 2021 Institutul de Științe ale Educației – instituție publică de interes național, autonomă și independentă de autoritățile publice, care reunește personalități cu realizări deosebite în domeniile educației și psihologiei – sărbătorește 80 de ani de la fondare. Institutul funcționează în baza Constituției Republicii Moldova, Codului Educației, a Codului cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova, a legislației în vigoare, acordurilor și convențiilor internaționale contractate de Republicii Moldova, precum și în baza Statutului, reglementărilor și hotărârilor proprii.

În conformitate cu Statutul Institutul de Științe ale Educației, avizat de Ministerul Educației în 2017, misiunea Institutul rezidă în realizarea idealului și imperativelor sociale, culturale și spirituale aferente educației printr-un complex de activități, în realizarea formării inițiale și continuie a cadrelor didactice și de conducere, în pregătirea cadrelor științifice de înaltă calificare, în promovarea cercetărilor științifico-didactice în sistemul educațional. În ultimii ani comunitatea științifico-didactică a Institutului a parcurs o serie de evenimente semnificative, prin care: acreditarea în calitate de organizație din sfera științei și inovării la profilul de cercetare Bazele pedagogice și psihologice ale educației (CNAA, 2016), acreditarea programelor de formare profesională continuă (ANACEC, 2019, 2021), acreditarea revistei științifice de pedagogie și psihologie Univers Pedagogic, Categoria B (ANACEC, 2020), organizarea manifestărilor științifice de nivel național și internațional etc.

Evoluția istorică a Institutului de Științe ale Educației a fost expusă anterior într-o serie de lucrări științifice: Institutului de Științe ale Educației la 65 de ani: file de istorie (2006); Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități (2016), Institutul de Științe ale Educației: prin ani cu destoinicie (2016), Publicații ale Institutului de Științe ale Educației (2016) etc.

Cuvântul care pare să descrie cel mai bine activitatea Institutului pe parcursul anilor, este cel de *dezvoltare* sau *conceptualizare*: dezvoltare permanentă a unor paradigme, concepte, strategii, tehnologii, metodologii, curricula, programe etc. Această dezvoltare îi are ca autori, în egală măsură, pe cei doi protagoniști, cercetătorul și practicianul, și are drept scop generarea unei realități educaționale, care să producă schimbarea necesară.

Constant, de-a lungul anilor, angajații Institutului de Științe ale Educației au argumentat, au recomandat, au demonstrat, au sugerat că o bună înțelegere a fenomenului pedagogic sau psihologic oferă reușita schimbărilor în educație. În plus, schimbarea de perspectivă a domeniilor de referință, dezvoltând noi semnificații, a oferit o imagine mai completă asupra problemelor abordate. Să ne amintim primii pași ai reformelor educaționale, când Institutul a promovat simultan valorile mai multor acțiuni transformatoare, redând cu multă acuratețe natura fenomenelor pedagogice valorificate și evaluând efectele acestora în vederea creșterii calității educației.

Institutul de Științe ale Educației a devenit o instituție importantă în conceptualizarea și promovarea politicilor educaționale, adoptate în contextul reformelor în plină desfășurare. Institutul a depășit deja disputa „*cercetare și/sau perfecționare*” din anii 1999-2000, *singura problemă referindu-se la realizarea celei mai bune combinații între aceste două domenii de referință, în funcție de obiect și probleme configurate. Specialiștii au ajuns la concluzia că ambele, la fel de utile, oferă răspunsuri la problemele majore pe care le înaintează cadrele didactice și cele manageriale, având nevoie, în egală măsură, de răspunsuri pertinente. Astfel, psihopedagogia a devenit un domeniu practicat după reguli științifice, prin natura acțiunilor întreprinse de angajații Institutului, în conformitate cu necesitățile beneficiarilor, atât din perspectiva cercetărilor științifice, cât și din perspectiva implementării rezultatelor cercetărilor, inclusiv în procesul de formare profesională continuă.*

Tendința de a spori credibilitatea Institutului de Științe ale Educației și a virtuților sale în domeniul din care este parte, se evadențiază, pe parcurs, în deosebitul potențial creativ, constant în unicitatea sa. În 80 de ani a Institutului se înscriu un șir de acțiuni inovative, cum ar fi conceptualizarea standardelor educaționale, elaborarea și implementarea curricula disciplinare, elaborarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, elaborarea metodologiei de evaluare criterială prin descriptori pentru învățământul primar (ECD), reconceptualizarea programelor de formare profesională continuă, elaborarea metodologiei de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții etc., favorizând distanțarea de neclarități și situații dificile, procesul modernizării sistemului educațional fiind unul de durată.

De la începuturi și până astăzi, trecând prin stadii structurale și funcționale, experimentând valorile tradiționale îmbinate cu cele moderne, Institutul de Științe ale Educației se află actualmente încadrat în cercetarea și aplicarea pedagogiei postmoderne.

Postmodernismul apare în pedagogie ca urmare a necesității resimțită de comunitatea pedagogică de a se revolta împotriva totalitarismelor de tot felul:

- a) externe (ideologia dominantă) sau interne (rigiditatea disciplinară);
- b) ontologice (concepția despre lume ca un întreg ordonat);
- c) epistemologice (raționalitatea clasică de tip determinist);
- d) axiologice (valori universale).

Această etapă este descrisă prin trei schimbări radicale de perspectivă pentru educație:

- dispare logica unică a cauzalității și certitudinea că anumite acțiuni, decizii și stiluri ale educației conduc spre scopurile dorite;
- dispariția unor repere clare pentru pedagog care nu mai stă pe un teren stabil și nu mai are certitudinea lucrului „*adevărat*” sau „*teoria*” nu mai este „*dat teoretic*”, iar discursul pedagogic se desfășoară în spiritul științei

înțeleasă ca paralogie, vizând mai multe adevăruri, favorizând jocul diferențelor. Astfel, se acceptă faptul că nu există o singură soluție corectă, ci mai multe soluții posibile și temporare, se concentrează atenția asupra noului, ineditului, neobișnuitului încercându-se, astfel, să se evite dominanța discursurilor singulare sau chiar taxonomice și înghețarea ideologică a cunoașterii;

- inexistența unei realități infailibile; ceea ce facem astăzi, poate fi mâine perimat.

În plus, societatea actuală suferă de trei deformări care se constituie în adevărate provocări în calea educației de mâine:

- „supra-occidentalizarea” care fetișizează anumite valori culturale în defavoarea altora; aceasta poate fi depășită dacă școala va răspunde și va reconsidera scopul educației în perspectiva societății cunoașterii și a tipurilor de performanțe dezirabile. Astfel, promovarea dezvoltării unor indivizi creativi reprezintă o orientare diferită de educarea unor indivizi prodigioși sau de formarea unor experți pe domenii;
- „supra-testarea” care reflectă predispoziția de a ne concentra asupra acelor capacități sau abordări ce se pretează testării; tendința poate fi depășită printr-o schimbare esențială de optică a școlii viitorului și anume prin renunțarea la etichetarea/ ierarhizarea/ orientarea elevilor în funcție de capacitățile prezente și adoptarea unei abordări pentru dezvoltare care să recunoască diferențele individuale și să propună parcursuri individualizate ale curriculumului;
- „supra-excelența” cu referire la convingerea că toate răspunsurile la o problemă dată se află într-o abordare unică; situația poate fi evitată prin promovarea unor modele educaționale multiple/ alternative.

În context, este mai ușor să blochezi tinerii înzestrați și creativi, decât să încurajezi înflorirea lor”, de aceea prima grijă a școlii ar trebui să fie aceea de a oferi șanse reale de dezvoltare conform potențialului propriu al fiecărui elev. Din perspectiva stadialității dezvoltării psihice este inadecvat să supui un copil de cinci ani criticilor branșei, precum și să blochezi asemenea critici către un ucenic sau un maestru aspirant (Gardner).

În planul educației, societatea cunoașterii ridică o serie de provocări, și anume: adâncirea inegalității sociale și economice, riscul controlului social sporit, accentul pe cantitate și informație în detrimentul calității și pertinentei în contextul informatizării societății. În societatea postmodernă atât raportul dintre autoritatea profesorului și libertatea elevului, cât și statutul și rolul specifice ale acestora se modifică în favoarea celui din urmă. În pedagogia postmodernistă nu mai există apelul la ascultare, la respectarea normelor sau la imperativul anumitor modele comportamentale. Locul și rolul profesorului nu mai sunt suficiente pentru a-i justifica o poziție de autoritate și de decizie unilaterală în ce privește diferitele aspecte ale procesului educațional.

Pedagogia postmodernă se definește prin câteva caracteristici de bază:

- auto-reflexivitatea care presupune supunerea continuă a anumitor teme ale pedagogiei reinterpretării, reevaluării și revizuirii;
- decentrarea și interculturalitatea care urmărește reconsiderarea culturilor marginale, iar la nivelul clasei răsturnarea raportului putere-cunoaștere

din relația profesor-elev ca urmare a pierderii privilegiului informațional și al sursei unice, cât și promovarea interacțiunilor dintre toți participanții la procesul educațional;

- deconstrucția presupune abordarea din perspective noi, variate, reinterpretarea și reconsiderarea construcțiilor teoretice, ideilor; fragmentarea acestora pentru relevarea posibilelor contradicții și prezumții;
- non-universalismul/ non-esențialismul/non-totalitarismul ce revalorizează diferențele locale, interpretările alternative și perspectivele multiple;
- utilitatea se referă la importanța însușirii acelor cunoștințe relevante pentru viața individuală și socială, astfel încât școala cât și indivizii trebuie să răspundă la întrebări referitoare la relevanța studiilor școlare pentru rolul de viitor angajat și pentru propria dezvoltare personală, cât și despre modalitățile concrete de utilizare a cunoștințelor după ieșirea de pe băncile școlii;
- dialogul și democrația care cultivă toleranța față de o diversitate de idei, trăiri, sentimente, opinii, interpretări, favorizând procesele de negociere și implicare;
- promovarea alternativelor metodologice/educaționale, învățarea prin cooperare, metodele interactive de grup;
- renunțarea la granița dintre științe, ambivalență, discontinuitate, descentralizare, fragmentare, toleranță, incertitudine, globalism, indeterminare, imanență, individualism, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, diversificarea comunicării.

În viziune postmodernistă, se modifică însăși scopul educației, cunoașterea nemaifiind un scop în sine, importantă devine aplicarea acesteia, deci înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.

Astfel, având vigoarea potrivită timpurilor reformatoare ale școlii naționale și situându-se în avangarda proceselor de modernizare a învățământului general, personalitățile de ieri și de astăzi ale Institutului de Științe ale Educației, prin activitatea, devotamentul și profesionalismul lor, au elaborat, au revendicat și au fructificat concepte, epistemologii, metodologii, programe și curricula disciplinare desfășurate în diverse experimente psihopedagogice, conform reformelor parcurse în timp de școala națională, oferind Ministerului Educației, societății în ansamblu de materiale informaționale strategice și metodologice sugestive și edificatoare, de inestimabilă valoare documentară, științifică, metodologică, didactică, axiologică, psihopedagogică și de cultură și etică a educației.

Cercetările științifice și rezultatele acestora în cadrul sectoarelor de cercetare ale Institutului de Științe ale Educației promovează ideea unei viziuni postmoderne privind realizarea procesului educațional în contextul proiectării profilului cultural și intelectual al elevului la fiecare nivel de învățământ.

Cercetările științifice realizate în cadrul Institutului au fost planificate în conformitate cu proiectele de cercetare (Tab. 1).

Tabelul 1. Proiectele de cercetare ale Institutului de Științe ale Educației (2006-2021)

Denumirea proiectelor	Anii
Proiecte științifice naționale:	2006-2010
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul preuniversitar din Republica Moldova</i>, (coordonator științific: Răileanu Aurelia, dr. în pedagogie, conferențiar universitar); 2. <i>Fundamente teoretice și metodologice ale educației lingvistice și literare</i>, (coordonator științific: Vicol Nelu, dr. în filologie, conferențiar universitar); 3. <i>Dezvoltarea curriculumului preuniversitar la Matematică și Științe din perspectiva formării competențelor școlare</i>, (coordonator științific: Bodgros Ion, dr. în științe fizico-matematice, conferențiar universitar); 4. <i>Repere conceptuale referitor la eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare în cadrul disciplinelor socio-umane din perspectiva asigurării calității educației în învățământul preuniversitar din Republica Moldova</i>, (coordonator științific: Cara Angela, dr. în pedagogie); 5. <i>Psihologia și sociologia învățământului</i>, (coordonator științific: Bolboceanu Aglaida, dr. habilitat în psihologie, profesor cercetător); 6. <i>Managementul calității sistemului educațional din Republica Moldova: teorie și metodologie</i>, (coordonator: Sergiu Baciu, dr. în pedagogie, conferențiar universitar); 7. <i>Educația pentru schimbare din perspectivă axiologică</i>, (coordonator științific: Rogojină Didina, dr. în pedagogie); 8. <i>Fundamentele psihopedagogice ale educației și instruirii copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri și în familie</i>, (coordonator științific: Cemortan Stela, dr. habilitat în pedagogie, profesor universitar); 9. <i>Concepția de formare inițială a cadrelor didactice pentru învățământul secundar profesional</i>, (coordonator științific: Gheorghe Rudic, dr. habilitat în pedagogie); 10. <i>Demersul strategic și metodologic în proiectarea și realizarea schimbărilor în cadrul învățământului superior</i>, (coordonator științific: Nicolaie Silistraru, dr. habilitat în pedagogie, profesor universitar). 	
Proiecte științifice naționale:	2011-2014
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern</i>. (coordonator științific: Bolboceanu Aglaida, dr. habilitat în psihologie, profesor cercetător); 2. <i>Sisteme psihopedagogice de formare a atitudinii civice active și a competențelor de incluziune socială la elevi în cadrul disciplinelor sociumane</i>. (coordonator științific: Pogolșa Lilia, dr., conferențiar universitar); 3. <i>Modele și metode psihopedagogice de socializare a copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva modernizării procesului educațional</i>. (coordonator științific: Cemortan Stela, dr. habilitat în pedagogie, profesor cercetător); 4. <i>Moduri și procedee de optimizare a procesului educațional în învățământul general din perspectiva societății competitive</i>. (coordonator științific: Botgros Ion, dr. în pedagogie, conferențiar universitar); 5. <i>Principii și metode de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu</i>. (coordonator științific: Pâslaru Vladimir, dr. habilitat în pedagogie, profesor cercetător); 6. <i>Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general</i>. (coordonator științific: Hadîrcă Maria, dr. conferențiar cercetător). 	

Proiecte științifice internaționale (finanțate de entități internaționale) 2006-2015

1. „Dezvoltarea concepției educației timpurii, conceptul de curriculum și curriculumul ECD, 1-7 ani”, finanțat de UNICEF (2006);
2. „Evaluarea curriculumului școlar în învățământul secundar general și modernizarea standardelor educaționale pentru învățământul general”, finanțat de UNICEF (2009);
3. „Modernizarea și implementarea curriculumului de bază și curricula disciplinare din învățământul secundar general”, finanțat de UNICEF (2010-2011);
4. „Student Activ Learning in Science (SALiS)”, finanțat de TEMPUS (2010-2011);
5. „Dezvoltarea sistemului de asigurare a calității în învățământul secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului și societății bazate pe cunoaștere”, finanțat de UNICEF (2012);
6. „Dezvoltarea standardelor de eficiență a învățării și a standardelor de calitate a instituției de învățământ secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului”, finanțat de UNICEF (2013-2014);
7. „Implementarea standardelor de calitate a instituției de învățământ primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului”, finanțat de UNICEF (2014-2015).

Proiecte științifice naționale:**2015-2018/2019**

1. „Asigurarea științifică a calității, eficienței și relevanței procesului educațional în învățământul secundar-general”, (coordonator științific: Franțuzan Ludmila, dr. în pedagogie, conferențiar universitar);
 2. „Elaborarea mecanismelor și metodologiilor pedagogice de conjugare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate”, (coordonator științific: Cara Angela, dr. în pedagogie, conferențiar universitar);
 3. „Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții”, (coordonator științific: Pogolșa Lilia, dr. habilitat, conferențiar universitar);
 4. „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”, (coordonator științific: Bolboceanu Aglaida, dr. habilitat în psihologie, profesor cercetător);
 5. „Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbă” (coordonator științific: Marin Mariana, dr.);
 6. „Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie”, (coordonator științific: Clichici Veronica, dr.).
- Aceste proiecte științifice au fost extinse și în anul 2019.

Proiecte naționale de cercetare științifică:**2020-2023**

1. *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale.* Parteneriate: UPS „Ion Creangă”, Chișinău; US „B.-P.Hasdeu”, Cahul. (coordonator științific: Vicol Nelu, dr. în filologie, conferențiar universitar);
 2. *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.* Parteneriat: USM. (coordonator științific: Paladi Oxana, dr. în psihologie, conferențiar universitar);
 3. *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.* Parteneriat: Universitatea de Stat Tiraspol (cu sediul la Chișinău). (coordonator științific: Franțuzan Ludmila, dr. în pedagogie, conferențiar universitar);
 4. *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în R. Moldova.* Parteneriat USM – Lider.
-

Pe parcursul ultimului deceniu de activitate, cercetătorii Institutului au elaborat valoroase produse științifice și tehnologice de importanță pentru întreg sistemul educațional, printre care menționăm următoarele:

1. Concepția socializării copiilor de vârstă preșcolară (S. Cemortan et al., 2009).
2. Concepția Educației incluzive (N. Bucun et al., 2009).
3. Repere teoretice pentru optimizarea curricula disciplinare (N. Bucun et al., 2009).
4. Curricula la disciplinele școlare bazate pe competențe (L. Pogolșa, N. Bucun et al., 2010).
5. Standardele de eficiență a învățării (L. Pogolșa, N. Bucun et al., 2012).
6. Modele de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste (T. Cazacu et al., 2012).
7. Concepția educației integrale/integrative (M. Hadîrcă et al., 2013).
8. Model de Referențial de evaluare a competențelor specifice formate elevilor (L. Pogolșa, N. Bucun et al., 2014).
9. Standardele de calitate a instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare a acestora, (L. Pogolșa, N. Bucun et al., 2014).
10. Metodologii și instrumente de realizare a asistenței psihologice în școală (A. Bolboceanu et al., 2014).
11. Metode de optimizare a procesului educațional (I. Botgros et al., 2014).
12. Concepția Cetățenia activă din perspectiva politicilor democratice, incluzive și participative (A. Cara et al., 2014).
13. Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în clasele primare (L. Pogolșa, M. Marin, L. Ursu et al., 2015-2018).
14. Cadrul metodologic în vederea pregătirii copilului pentru școală în cadrul instituțiilor de educație timpurie pe domenii de activitate „Sănătate și motricitate”, „Eu, familia și societatea”, Limbaj și comunicare, „Științe și tehnologii”, „Arte” (V. Clichici et al., 2019).
15. Metodologia de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții (A. Bolboceanu et al., 2019).
16. Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice în sistem mixt (blended-learning) (L. Pogolșa et al.,)

Cele mai relevante rezultate științifice obținute în baza cercetărilor sunt:

- mecanisme de intervenție psihologică în contextul asistenței psihologice;
- coordonate de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste;
- paradigma educației integrale;
- repere teoretice cu referire la formarea cetățeniei active la elevi în baza principiului interdisciplinarității;
- *reper* științifico-aplicative ale dezvoltării asistenței psihologice în sistemul educațional (mecanisme și metodologii de asistență psihologică, proiect de standarde de calitate a activității psihologului, proiect de regulament tip) și determinarea *metodologiilor* de instruire a specialiștilor serviciilor de asistență psihopedagogică;
- asigurarea *metodico-didactică* a instituțiilor de educație și dezvoltare timpurie a copilului conform standardelor în vigoare pentru sporirea nivelului de socializare;
- *Curricula* școlare optimizate pe unități de învățare la *Fizică, Biologie, Chimie și Matematică (treapta gimnazială)* și a *Curricula* școlare reconceptualizate la *Informatică, Educație tehnologică și Educație Fizică (treapta gimnazială)*;

- *metodologia de optimizare* a curricula școlare;
- *Curriculumul* pentru disciplina opțională *Educație Socială și Financiară* (treapta gimnazială);
- *Curriculumul* școlar transdisciplinar la Științe (cl. a X-a-a XH-a, profil umanistic);
- *Recomandări* de implementare a Modelului de integrare național-europeană a valorilor educației umaniste în gimnaziu și liceu (portofoliu);
- *Curriculumul* pentru educația nonformală și extrașcolară;
- *Curriculumul* la dirigenție;
- *instrumentelor de evaluare, implementare și monitorizare* a Standardelor de calitate ale instituției de învățământ;
- elaborarea modelelor și proiectelor pedagogice privind dezvoltarea parteneriatului școală-familie-comunitate;
- strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română;
- recomandări metodologice privind asigurarea unui mediu eficient de realizare a procesului educațional din perspectiva realizării curriculumului dezvoltat/reconceptualizat în învățământul general.

Pe parcursul anilor Institutul de Științe ale Educației, a cunoscut o extensie nemaipomenită a *listelor de publicații științifice* care abordează diverse probleme și tematici pedagogice și psihoșogice, care „caută” noi sensuri pentru educație și, totodată, asigură conceptual și metodologic schimbarea în educație. Către aniversarea de 80 ani de la fondare, Institutul a editat lucrarea tematică „Publicații ale Institutului de Științe ale Educației (1941-2021)”, care poate fi considerată un registru tematic al publicațiilor Institutului, mult prea necesar, deoarece reflectă succesiunea schimbărilor și a efectelor acestora în educație, ample și valoroase. Acest univers de publicații științifice conține cele mai viabile raționalizări ale intervențiilor psihopedagogice în asimilarea și dezvoltarea valorilor educaționale.

Pornind de la ideea că în instituția școlară principală schimbare trebuie să o constituie modul de organizare a formării profesionale continue a cadrelor didactice, dat fiind faptul că școala este o organizație care învață și produce învățare, este oportun să vizualizăm consemnarea originală a activității Institutului de Științe ale Educației și pe dominantă de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general. În acești ani de activitate, Institutul a parcurs un travaliu constructiv, de sorginte reglementară, structurală și acțională; acest travaliu a semnat și semnifică și astăzi centrarea pe resurse umane, materiale și mijloace de asigurare a procesului didactic de formare continuă și centrarea pe probleme și pe soluționarea acestora în beneficiul școlii. Aceste centrări reprezintă *procesul de construcție a identității profesionale* a cadrelor didactice din învățământul general care promovează stagiile de formare profesională continuă.

Trebuie menționat că activitatea Institutului privind formarea profesională continuă a personalului didactic din învățământul general se desfășoară conform cadrului legal național racordat la cel european. Cu atât mai mult că formarea profesională continuă a devenit în lumea modernă nu doar o tehnică sau o știință, ci, în primul rând, o mișcare socială menită să ajute oamenii să-și înțeleagă locul și rolul în societate, făcându-i capabili să se adapteze cerințelor și solicitărilor prezentului, să devină eficienți și performanți. Pentru Institut asigurarea calității de formare profesională continuă a personalului didactic reprezintă o problemă de maximă complexitate a politicilor educaționale.

Schimbările sociale de natură economică, politică, demografică, din ultimul timp, sunt acelea care plasează cadrele didactice și pregătirea lor profesională în fața unor noi provocări. În acest context, procesul de formare profesională continuă la Institut dobândește un rol central în vederea integrării sociale și profesionale a cadrelor didactice care sunt receptați ca unul dintre principalii actori ai societății. Din această perspectivă, *formarea profesională continuă a cadrelor didactice* reprezintă o strategie esențială pentru asigurarea adaptării sistemului educațional la cerințele societății actuale și, totodată, pentru asigurarea calității procesului educațional. Sistemele educative caracterizându-se prin dinamism, formarea profesională continuă a cadrelor didactice se transformă într-o pârgie importantă a Ministerului Educației și Cercetării, dar și a Institutului, pentru a asigura reorientările necesare ale educației.

În perioada când educația adulților a devenit o prioritate în politicile educaționale internaționale, când se dorește o schimbare, inclusiv în formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național, circa 80% din personalul didactic și științific din republică, ca beneficiari ai activităților de formare profesională continuă și a manifestărilor științifice ale Institutului (manageri școlari, cadre didactice, masteranzi, doctoranzi) își îndreaptă permanent privirile către Institut, care furnizează soluții argumentate, fiind un generator de modele de gândire și acțiune performantă.

Pe parcursul anilor (1999-2021) la Institut au parcurs și au absolvit stagiile de formare profesională continuă mai mult de 150.000 de cadre didactice și de conducere din învățământul general. Dacă în anul de studii 2020-2021, în instituțiile de învățământ primar și secundar general sunt angajate 23,4 mii cadre didactice și 3,5 mii cadre de conducere, constatăm că aceste cifre sunt destul de concludente. Această realitate se datorează atât personalului didactic de predare și didactic auxiliar, a cercetătorilor științifici care sunt implicați în acest proces, cât și politiciii instituționale de diversificare a programelor care sunt axate pe module tematice cu referire la didactica disciplinei școlare, demersuri psihopedagogice, tehnologii informaționale etc.

Dinamica profesiilor didactice prin flexibilizarea rutelor și a traseelor de profesionalizare în carieră se realizează prin selectarea acestor funcții pentru care este posibilă conversia profesională și identificarea metodologiei respective, prin elaborarea structurii programelor necesare acestui proces. Este imperios necesar să menționăm că în domeniul de formare profesională continuă Institutul realizează activități cu statut de inedit și de pionierat. Astfel, Institutul a realizat stagii de formare profesională continuă pentru cadrele didactice și manageriale privind:

- modernizarea și implementarea curricula școlare;
- predarea simultană la treapta primară de învățământ;
- educația incluzivă;
- evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar;
- formarea cadrelor didactice de sprijin;
- formarea cadrelor didactice din școlile primare din regiunea Odesa (Ucraina);
- formarea cadrelor manageriale, didactice și maiștrilor-instructori din școlile de pregătire a conducătorilor auto (modulul psihopedagogie) etc.

Începând cu anul 2020, Institutul de Științe ale Educației realizează formarea profesională continuă inclusiv și pe platforma E-learning Moodle la cele 20 de

programe acreditate de ANACEC (2019-2021). Trebuie relevat cu fermitate că Institutul reprezintă unica instituție din țară care este specializată în domeniul de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general și realizează atare activitate pe parcursul a 80 de ani, începând cu data fondării sale – anul 1941.

Centrele și secțiile Institutului sunt angajate în realizarea politicii instituționale, încadrându-se plenar la edificarea calitativă a funcționalității și prestanței Institutului în eficientizarea și reformarea calitativă a procesului educațional.

Institutul participă în comun și constant cu Ministerul de resort la elaborarea de politici educaționale, în grupurile de lucru privind conceptualizarea, proiectarea, experimentarea și implimentarea anumitor documente de politici educaționale. Cele mai recente dintre acestea sunt:

1. Cadrul de referință al curriculumului național în învățământul general (Ordin ME, nr. 772 din 26.08.2016);
2. Dezvoltarea curriculumului național în învățământul general pentru perioada anilor 2017-2020 (Ordin ME nr. 654 din 26.07.2017);
3. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere din instituțiile de învățământ primar și secundar, ciclul I și II privind implementarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general și a standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general în perioada 17 iulie – 10 noiembrie 2017 (Ordin ME nr. 597 din 9.07.2017);
4. Asigurarea continuității implementării evaluării criteriale prin descriptori în clasele I, a II-a și a III-a (Ordin ME nr. 598 din 05.07.2017);
5. Formarea formatorilor naționali privind dezvoltarea Planului de acțiuni pentru dezvoltarea curriculară în învățământul general, anul 2018 (Ordin MECC nr. 1304 din 05.09.2018);
6. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori în clasa a IV-a în perioada iulie-decembrie 2018 (Ordin MECC nr. 1084 din 12.07.2018);
7. Organizarea și desfășurarea discuțiilor publice cu participarea comunității educaționale din domeniul educației timpurii privind proiectul de curriculum la Educația Timpurie (Ordin MECC nr. 1599 din 29.10.2018);
8. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în sistemul de învățământ general, elaborat în conformitate cu prevederile Codului educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014 și cu prevederile Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobate prin Hotărârea Guvernului 994 din 14.11.2014;
9. Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, aprobat prin HG nr.193 din 24.03.2017 (Ordin IȘE nr. 01-82/G din 01.09.2000);
10. Actualizarea conținuturilor curriculare în domeniul securității rutiere în educația timpurie, anul de studii 2020-2021 (Ordinul MECC nr. 1407 din 15.12.2020).
11. Formarea formatorilor naționali pentru elaborarea suportului didactic digital al modului curricular Educație digitală pentru clasa a IV-a (Ordin MECC nr. 849 din 07.07.2021);

12. Organizarea Ședinței Comisiei naționale pentru organizarea examenului de BAC profesional în data de 14.07.2021 (Ordin MECC nr. 862 din 09.07.2021);
13. Organizarea activității comisiilor în cadrul atelierelor de lucru privind Conceptualizarea programei de examen BAC profesional (Ordin MECC nr. 408 din 19.04.2021);
14. Coordonarea activităților comisiilor pentru elaborarea programei și a itemilor pentru probele de examen la BAC profesional (Ordin MECC nr. 410 din 20.04.2021);
15. Organizarea procesului de asigurare a condițiilor necesare pentru desfășurarea acțiunilor în scopul asigurării continuității reformelor pe dimensiunea dezvoltării *Metodologiei de evaluare prin descriptori la disciplina Educație pentru societate, clasa a VIII-a* în anul de studii 2021-2022 (Ordin MECC nr. 922 din 16.07.2021);
16. Formarea formatorilor locali privind elaborarea instrumentelor didactice pentru implementarea modulului curricular Educație digitală în învățământul general, anul de studii 2021-2022 (Ordin MECC nr. 849 din 07.07.2021);
17. Formarea formatorilor locali privind elaborarea instrumentelor didactice pentru implementarea disciplinei Educație pentru societate în învățământul general, anul de studii 2021-2022 (Ordin MECC nr. 922 din 16.07.2021);
18. Formarea formatorilor locali privind elaborarea actelor normative, anii de studii 2021-2023 (Ordin nr. 797 din 29.06.2021);
19. Actualizarea conținuturilor curriculare în domeniul securității rutiere în educația timpurie, anul de studii 2020-2021 (Ordinul MECC nr. 1407 din 15.12.2020).

Un demers strategic privind implementarea Codului Educației și o implicare inedită a Institutului de Științe ale Educației în realizarea politicilor educaționale prin acte procesuale, se identifică în conceptualizarea *Metodologiei de evaluare criterială prin descriptori (ECD)* în învățământul primar, elaborată în conformitate cu Codul Educației (nr. 152 din 17.07.2014, cap.II „Organizarea sistemului de învățământ”, art. 16 „Evaluarea și scara de notare”, p.5), în care se menționează că „În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori”. În acest context, Institutul a elaborat conceptul și metodologia de evaluare criterială prin descriptori (ECD), programa de formare profesională continuă pentru implementarea metodologiei ECD, criteriile de evaluare și descriptorii acestora. Formarea profesională continuă de scurtă durată în baza modulului ECD (24 de ore) a fost realizată pe parcursul anilor 2015-2021 de către 16481 de cadre didactice din învățământul primar.

Este de menționat faptul, ca pentru implementarea cu succes a Metodologiei de evaluare criterială prin descriptori (ECD) în învățământul primar, pe parcursul anilor 2015-2018, Institutul a elaborat o serie de Ghiduri metodologice pentru clasele a I-a–a IV-a, precum și Reperete metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a IV-a și a V-a din perspectiva implementării evaluării criteriale prin descriptori.

Institutul a parcurs un itinerar de comunicare a generațiilor de personal științifico-didactic. E cât se poate de firesc că acest proces și acest itinerar al militanțismului educațional și cultural incandescent semnifică o adevărată matrice etica, morală și imperativ vitală a spiritului de angajare erudită, însuflețitoare în moder-

nizarea multilateral și convingător motivată a edificării unui alt concept și a unei alte viziuni a educării tinerei generații. Căci nu au fost, oare, și nu sunt, oare, toți angajații de ieri și de astăzi ai Institutului de Științe ale Educației exponenții acestui militantism?

În configurația tridimensională ascensiuni – performanțe – personalități, Institutul de Științe ale Educației a parcurs un itinerar original și revelator, în baza unor repere și finalități inedite, pe care le-au consacrat și le-au promovat personalitățile de ieri și pe care le valorizează, îmbogățindu-le, personalitățile de astăzi ale Institutului în viața școlii, începând cu acel memorabil 1941 de la fondare a instituției specializate a Ministerului Educației, în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământului general.

În contextul proiectatei globalizări sau mondializări, Institutul promovează dimensiunea europeană a educației în perspectiva integrării europene, pentru construirea și asumarea identității europene, pentru raportarea la țările europene, în temeiul scopurilor comune: pacea, bunăstarea, securitatea, prosperitatea, demnitatea umană, libertatea. Prin intermediul proiectelor științifice, în baza cercetărilor realizate, propune dezvoltarea și modernizarea procesului educațional în funcție de fundalul istoric, social, cultural, urmărește transformarea și articularea la orientările valorice dominante și la contextul social concret.

Numele cele mai importante din Institut și-au legat cercetarea științifică și activitatea de formare profesională continuă, de deschiderea spre o pedagogie emancipatoare, care a marcat teoria și practica educației din republică la sfârșitul sec. XX – începutul sec. XXI. Aceste personalități au devenit și sunt, prin contribuțiile lor, criteriul principal de apreciere a eficienței activității, raliindu-se la competiția crescândă a valorilor, la circulația globalizată a informațiilor și a experiențelor inovatoare și la aplicarea creativă a acestora prin promovarea învățământului formativ. În acest context, IȘE este lider în organizarea și desfășurarea conferințelor științifice internaționale și simpozioanelor naționale, făcând cunoscute publicului larg de specialiști diverse domenii de tangență performantă în formarea și dezvoltarea personalității copilului/elevului: cunoașterea activă, colaborarea participativă, învățarea eficientă, calitatea educației, rolurile cadrului didactic, educația pentru știință și pentru viitor, constructivismul și valorile educației și multe altele.

Viitorul Institutului de Științe ale Educației ar fi dificil de imaginat fără redescoperirea tradițiilor acestuia în contextul modelării unui om european, a unui stat civilizată și a unui sistem educațional articulat. Strategia de bază a activității IȘE rămâne a fi una militantă și în continuare, în vederea asigurării calității în rețeaua multiaspectuală a educației din republică. Sunt ferm convinsă, că cunoștințele teoretice profunde, bogată experiența profesională, capacitățile înalte de management a conducerii și personalului științifico-didactic și de cercetare, a tuturor colaboratorilor Institutului, vor contribui esențial la dezvoltarea învățământului din Republica Moldova și vor aduce noi idei, cunoștințe și inovări în știința pedagogică națională.

Vivat et floret Institutul de Științe ale Educației!

SECȚIUNEA I

PARADIGME, STRATEGII, METODE ȘI TEHNICI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

CERCETAREA PEDAGOGICĂ SAU CERCETARE ÎN EDUCAȚIE?...

Sorin CRISTEA

doctor în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea din București, România

Abstract: *Our study analyzes the pedagogical research carried out as an activity of superior, innovative social creation, which has an extended sphere of reference on the scale of the entire education system. The general function fulfilled is that of epistemological consolidation and methodological improvement of the theory and practice of education. The basic structure is marked by the functional correlation between: theory (developed according to the historically affirmed paradigm that imposes a certain way of approaching the fundamental concepts, specific to the field) – methodology (theory applied at the level of an important problem, pedagogically and socially significant, delimited especially to be solved) – practical, perfectible following the proposed solutions to solve the delimited problem.*

Studiul nostru analizează **cercetarea pedagogică**, realizată ca activitate de creație socială superioară, inovatoare, care are o sferă de referință extinsă la scara întregului sistem de educație / învățământ. Funcția generală îndeplinită este cea de consolidare epistemologică și de perfecționare metodologică a teoriei și a practicii educației. Structura de bază este marcată de corelația funcțională dintre: teorie (dezvoltată în acord cu paradigma afirmată istoric, care impune o anumită modalitate de abordare a conceptelor fundamentale, specifice domeniului) – metodologie (teorie aplicată la nivelul unei probleme importante, semnificativă pedagogic și social, delimitată special pentru a fi rezolvată) – practică, perfectibilă, în urma soluțiilor propuse pentru a rezolva problema delimitată.

Statutul epistemologic al cercetării pedagogice este asigurat prin valorificarea „matricei disciplinare” a științelor educației fundamentale (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului), delimitată de „pseudoștiințele educației” care constituie doar aplicații ale altor științe la educație. La acest nivel, intervine diferența specifică dintre „cercetarea pedagogică” – realizată prioritar pe baza științelor pedagogice fundamentale – cu deschideri multiple

intradisciplinare și interdisciplinare – și „cercetarea în educație”, realizată predominant sau exclusiv din perspectiva *altor* științe, mai mult sau mai puțin înrudite cu *pedagogia*.

Saltul epistemologic de la *cunoașterea comună* spre *cunoașterea științifică* devine viabil prin „justificarea credinței în adevăr”, realizată prin construcția unor *teorii* care: a) *corespund pedagogic realității obiective* studiată (la nivel general, abstract, stabil); b) susțin *coerența* acesteia în condiții de ordonare a cercetării, la nivel *pragmatic* sau *metodologic, macrostructural* și *microstructural, fundamental* și *operațional*.

Credința în adevăr (teologică, filozofică; istorică, logico-matematică; explicativă, interpretativă), exprimată etic prin *convingerea* interiorizată psihologic (cognitiv și noncognitiv), reprezintă *un model de cunoaștere* care oferă „o imagine cu privire la lumea cercetată”, recunoscută epistemologic la nivel de *paradigmă*, afirmată istoric (vezi *paradigma curriculumului* în pedagogia contemporană / *postmodernă*).

Adevărul științific reprezintă *valoarea* ce conferă *substanța cunoașterii pedagogice*, realizată prin *conceptele pedagogice fundamentale* – *denotative, normative* și *pragmatice* – definite și analizate de științele pedagogice fundamentale (*Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii, Teoria generală a curriculumului*).

Justificarea adevărului științific (pedagogic) este asigurată prin criteriile de natură epistemologică, implicate în construcția celor trei categorii de *concepte pedagogice fundamentale*:

- a) *denotative*, care definesc și analizează „realitatea independentă”, *obiectivă* (educația, instruirea, proiectarea *curriculară* a educației și a instruirii), la nivel *general (sfera de referință)*, *abstract* și *stabil (funcția centrală și structura de bază)*;
- b) *normative*, care ordonează „realitatea independentă” (definită și analizată prin *conceptele denotative*), la nivel *macrostructural* – prin *axiomele și legile educației / instruirii / proiectării curriculare* a educației și instruirii – și *microstructural*, prin *principiile educației / instruirii / proiectării curriculare* a educației și instruirii;
- c) *pragmatice*, necesare pentru *consolidarea epistemologică a teoriilor pedagogice* și *perfecționarea metodologică a practicilor pedagogice*, realizate în condiții de *cercetare pedagogică fundamentală* (istorică și teoretică) și *aplicată* (empirică, descriptivă, operațională, experimentală).

Activitatea de *cercetare pedagogică* reprezintă o activitate de creație socială superioară, ce are ca scop general *reglarea-autoreglarea educației / instruirii / proiectării educației și a instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ*.

Funcția generală angajată vizează investigarea sistematică, strategică, inovatoare, prospectivă a educației ca obiect de studiu specific al pedagogiei, abordat: a) *global*, la nivelul teoriilor generale – teoria generală a educației, teoria generală a instruirii / didactica generală, teoria generală a curriculumului; b) *particular*, la nivelul științelor educației, subordonate teoriilor generale – teoria învățământului primar, didacticele particulare, teoria predării / comunicării didactice, teoria evaluării etc. [2, p. 9].

Structura de bază a activității de cercetare pedagogică este inițiată, afirmată și dezvoltată la nivelul corelației funcționale dintre:

1. *Teorie*, dezvoltată în cadrul *paradigmei* confirmată istoric [7] prin concep-tele denotative, normative și pragmatice, angajate în definirea obiectului de studiu fixat epistemologic, ordonat *normativ* prin axiome, legi și principii, consolidat și perfecționat permanent în condiții de cercetare fundamentală și operațională [8; S. Cristea, 2021].
2. *Metodologie*, promovată ca *teorie orientată* și *aplicată* în zona de referință delimitată, cunoscută și investigată special pe termen scurt, mediu și lung, din perspectiva realizărilor existente și a punctelor critice identificate;
3. *Practică*, perfectibilă în urma soluțiilor propuse, degajate sau rezultate în cadrul unui *model* construit epistemologic care trebuie validat teoretic sau / și experimental.

Statutul epistemologic al cercetării pedagogice, abordată ca activitate de creație socială, dar și ca știință fundamentală a educației (alături de *teoria generală a educației*, de *teoria generală a instruirii / didactica generală* și de *teoria generală a curriculumului*) este încă supus dezbaterii. Realizarea sa este condiționată de:

- a) *specificul cunoașterii pedagogice* (epistemologic, metodologic, praxiologic);
- b) *modul de exercitare a funcției sale generale* de reglare-autoreglare a *educației / instruirii / proiectării educației și a instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ*;
- c) *capacitatea de eliminare a unor surse de eroare*, întreținute prin tradiție conservatoare, observare superficială, raționamente ilogice, decizii politice autoritare, birocratizate sau ideologizate etc. [1], dar și prin tendința de dezechilibrare a raporturilor *normale (normative)* necesare între *cercetarea fundamentală* (istorică și teoretică) – *cercetarea operațională* (experimentală, constatativă, empirică).

Din perspectivă epistemologică, activitatea de cercetare pedagogică are de rezolvat două probleme critice, identificabile în zona construcției demersului investigator și a susținerii sale în cadrul domeniului de cunoaștere propriu pedagogiei, ca știință socio-umană specializată în studiul educației.

Prima problemă critică, de fond, manifestată în forme mai mult sau mai puțin expresive, este tipică tuturor științelor socio-umane care evoluează în limitele unui „paradox epistemic” întreținut prin faptul că „obiectul cercetării” (situat la nivelul structurii de bază a educației, funcțională permanent la nivelul corelației dintre *educator și educat*) este simultan și „subiect al cercetării”, care inițiază proiectul cercetării, desfășurarea, finalizarea și valorificarea acestuia.

A doua problemă critică, reflectată interogativ și în titlul articolului, este generată de tendința plasării domeniului central de cercetare – educația – într-o zonă considerată, în mod fundamental greșit, „fără legătură directă cu o disciplină științifică anume [6, p. 17]. Această tendință are două consecințe negative:

- a) întreținerea interferenței dintre științele educației autentice (care au la bază *pedagogia*) și „*pseudoshiințele educației*” care au la bază *alte* științe socio-umane, constituind doar aplicații ale acestora la educație, învățământ etc. [5];
- b) înlocuirea conceptului denotativ de *cercetare pedagogică* prin termenul ambiguu de „cercetare în educație”, care încurajează o *pseudocercetare* extinsă și diluată permanent în lipsa unui interes real și efort substanțial

de reducere *epistemică*, de *esențializare*, de *conceptualizare*, de *modelare* etc. [2, p. 11].

Răspunsurile, articulate logic și epistemologic, au în vedere evidențierea *specificului cunoașterii pedagogice*. Saltul de la *cunoașterea comună* spre *cunoașterea științifică* constituie singura cale viabilă care „ne conferă putere în lume”. Îl putem realiza, reconstituind formula istorică antică în spiritul căreia „cunoașterea este justificarea credinței adevărate” (Platon). *Convingerea, adevărul și justificarea* constituie astfel cele trei caracteristici ale cunoașterii, aplicată la nivelul *gândirii umane* (logico-matematice), *naturii* (fizice, astronomice, chimice, biologice, geografice, geologice, astronomice), *realității socio-umane* (istorice, geografice, economice, sociologice, psihologice, pedagogice etc.) [9].

Convingerea bazată pe *credință* (teologică, logico-matematică, etică, explicativă / interpretativă etc.) conferă cunoașterii o anumită *reprezentare* sau *imagine* „cu privire la lume, pe care în mod obișnuit o luăm de bună”. Ea anticipează cadrul cunoașterii pe care știința modernă și postmodernă îl va fixa epistemologic prin conceptul de *paradigmă*, necesar pentru a impune o anumită perspectivă de abordare a teoriei care:

- a) „zugrăvește (n.n. reflectă la nivel general) faptele specifice lumii studiată (în cazul nostru, educația ca obiect de studiu specific al pedagogiei, abordat diferit de paradigmele afirmate istoric în epoca modernă și postmodernă);
- b) „acceptă o înfățișare a faptelor pe mai multe grade”, care pot varia de la complex la simplu, de la general, la concret (vezi ramurile și subramurile pedagogiei).

Adevărul prezintă *valoarea* ce conferă *substanță cunoașterii* angajată științific în „înfățișarea lucrurilor așa cum sunt”, necesară pentru a asigura acuratețea descrierii (și interpretării) lumii” (naturale și socio-umane). La acest nivel, teoriile fundamentate filozofic, afirmate științific, sunt construite pe baza unor concepte care reflectă în mod specific relația dintre *adevărul*, definit la nivel *general* (în plan *denotativ / normativ / metodologic*) și „*realitatea independentă*” (*obiectivă*, n.n.), *reflectată* la nivel general (cu raportare la *sfera generală* și la *funcția și structura de bază*).

Cunoașterea pedagogică poate fi raportată, astfel, la cele trei tipuri de *teorii fundamentate* pe o anumită *convingere* sau *credință* (n.n. *paradigmă*), dezvoltate prin articularea specială a unor *concepte*:

- a) *denotative*, care denumesc caracteristicile generale ale realității reflectate, în *corespondență* cu aceasta);
- b) *normative*, care ordonează realitatea reflectată, asigurând *coerența* acesteia;
- c) *pragmatice* sau *metodologice*, implicate în *valorificarea instrumentală* a realității (abordată *denotativ* și *normativ*) și în *justificarea* acesteia în condiții de „rațiuni suficiente” și / sau de „*certitudine absolută*”.

Teoria corespondenței este raportată la nevoia generală a „oamenilor obișnuiți care acceptă noțiunea de realitate”, ce trebuie definită la nivel general, abstract (profund), stabil (istoric) prin conceptele fundamentale denotative. La acest nivel, „adevărul – ca obiect de studiu al științei – este concordanța între ceea ce credem și realitatea independentă” (n.n. *obiectivă*), reprezentată de „o sumă de fapte independente de gândurile noastre”, care fixează epistemologic sfera de referință generală și funcția și structura de bază (a realității reflectată și definită conceptual) [*Ibidem*, p. 70].

La nivelul *pedagogiei*, „teoria corespondenței” poate susține construcția celei mai importante științe fundamentale a educației, **TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI**, care definește obiectul de studiu specific – educația ca realitate obiectivă, desfășurată la scara întregii societăți – definită prin conceptele *denotative* care delimitează și fixează epistemologic:

- a) *sfera de referință* – educația permanentă, realizată în mod *organizat* (prin activități pedagogice de *educație*, planificate, intenționate) și *neorganizat* (prin *influențe pedagogice* spontane, neplanificate, neintenționate, incidentale, accidentale);
- b) *funcția generală, de bază* (a educației ca realitate psihologică și socială obiectivă, „independentă”) = formarea și dezvoltarea personalității educatului (preșcolarului, școlarului, studentului, absolventului / adultului etc., în vederea integrării permanente în societate);
- c) *structura de bază* a educației = *corelația educator – educat*, instituționalizată în activitățile de instruire, organizate, formal și nonformal, în contextul deschis al procesului de învățământ (vezi *corelația profesor – elev*).

Pedagogia valorifică „teoria corespondenței” la nivelul celei mai importante științe fundamentale a educației – **Teoria generală a educației**, construită în epoca postmodernă în cadrul unei „matrice disciplinare”, care integrează „Fundamentele pedagogiei” / „Bazele pedagogiei” și „Teoria educației” (abordată în epoca modernă, în sens restrâns, doar ca teorie a conținuturilor generale ale educației: morale, intelectuale / științifice, practice / tehnologice, estetice, psihofizice). Această știință pedagogică fundamentală definește *conceptele pedagogice de bază denotative*: educația, finalitățile educației, conținuturile generale ale educației, formele generale ale educației, sistemul de educație / învățământ. În condiții de *cercetare pedagogică fundamentală* (istorică și teoretică), analiza și aprofundarea lor poate fi realizată la nivelul unor științe ale educației construite intradisciplinar (Filozofia educației / *Epistemologia pedagogică*) și interdisciplinar (**Pedagogia istorică**).

Teoria coerenței este raportată special la „conceptul obișnuit de adevăr”, aflat în „concordanță cu realitatea” definită prin *conceptele de bază* care delimitează și aprofundează „realitatea independentă”, obiectivă (în cazul nostru, educația) la nivel de sferă de referință generală, funcție generală (centrală), structură generală (de bază). În această perspectivă, „coerența adevărului” științific, aflat în concordanță cu „realitatea independentă”, are în vedere *ordonarea normativă* a conceptelor de bază. *Adevărul* (științific) reflectă, astfel, „consistența reciprocă a ideilor, a relațiilor dintre părți”, care asigură *justificarea* opiniilor, cu argumente conceptuale, riguroase, **nu** descriptive, narative sau ideologice.

Pedagogia valorifică „teoria coerenței” la nivelul construcției *normativității educației / instruirii / proiectării curriculare a educației și a instruirii*, ce are ca funcție generală ordonarea obiectului de studiu al științelor fundamentale ale educației:

1. *Educația*, realizată în context formal, nonformal și informal, în cadrul sistemului de educație / învățământ (*Teoria generală a educației*);
2. *Instruirea*, ca subsistem al educației, realizată în cadrul procesului de învățământ, ca principal subsistem al sistemului de învățământ (*Teoria generală a instruirii*);
3. *Proiectarea curriculară a educației și a instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ (*Teoria generală a curriculumului*).

La acest nivel, „rigurozitatea conceptelor” ordonate normativ, asigură „o cale importantă” necesară pentru „a descoperi dacă *teoria* propusă conform „credinței” / *paradigmei* afirmată istoric, „corespunde cu realitatea independentă”. *Pedagogia* poate fi validată, astfel, epistemologic, la nivel de *normativitate pedagogică*, angajată *macrostructural* și *microstructural*.

Normativitatea pedagogică asigură „justificarea” educației / instruirii / proiectării educației și instruirii în cadrul „unei proceduri care dovedește adevărul” la nivel:

- a) macrostructural, prin *rațiunea* sau „certitudinea absolută”, demonstrează epistemologic și logic prin *axiomele și legile educației/ instruirii / proiectării educației și instruirii*;
- b) microstructural, prin „rațiunile suficiente” care susțin *principiile educației/ instruirii / proiectării educației și instruirii*.

Teoria pragmatică, „denumită, de obicei, teoria pragmatică a adevărului”, este implicată permanent în procesul de consolidare epistemologică a domeniului care trebuie studiat la nivel de cercetare fundamentală (istorică și teoretică) și de perfecționare a acestuia, realizată programatic în condiții de cercetare aplicată, empirică, experimentală, statistică etc. Pe această cale, *teoria pragmatică* abordează realitatea studiată (în cazul nostru, educația / instruirea / proiectarea curriculară a educației și a instruirii), definită și analizată prin *concepte denotative* (raportate la *teoria corespondenței*), ordonată și justificată prin *concepte normative* (elaborate de *teoria coerenței*), prin *concepte metodologice*.

În *pedagogie*, *teoria pragmatică* „susține adevărul credințelor” (n.n. paradigme) prin valorificarea resurselor metodologice / „instrumentale ale acestora” care probează utilitatea conceptelor denotative și normative. În aceste perspective, *obiectul de studiu specific* (educația / instruirea / proiectarea curriculară a educației și a instruirii), *definit și analizat prin concepte denotative* (elaborate în cadrul *teoriei concordanței*, în acord cu „realitatea independentă”, ce constituie obiectul de studiu specific), *ordonat și justificat prin concepte normative* (promovate în cadrul *teoriei coerenței*, la nivel *macrostructural* și *microstructural*) este:

- a) consolidat *epistemologic*, prin *cercetare pedagogică fundamentală* (istorică / „genetică” și teoretică / „logistică, axiomatică”) [10];
- b) perfecționat *praxiologic*, prin *cercetare pedagogică aplicată* (empirică, operațională, descriptivă, experimentală, constatativă, statistică).

La cele două niveluri, diferențiate calitativ prin sfera de referință (*macrostructurală* / substanțială, internă; *microstructurală* / fenomenală, externă), „teoria pragmatică” angajează, în plan epistemologic și praxiologic, *conceptele pedagogice metodologice*, valorificate în cercetarea *fundamentală* (*interpretativă*, hermeneutică) și *aplicată* (*explicativă*, experimentală). În ambele ipostaze, *conceptele denotative* susțin conceptele metodologice, situate în același plan epistemologic cu conceptele normative care ordonează „realitatea independentă”, studiată la nivel *macrostructural* și *microstructural*. Este asigurată premisa de bază a cercetării în cadrul căreia „teoria corespondenței – care fixează epistemologic conceptele denotative – tratează teoria pragmatică (implicată praxiologic în proiectarea și realizarea cercetării pedagogice) în același fel ca teoria coerenței” (care construiește conceptele normative: axiomele, legile, principiile – educației etc.) [9].

Proiectele de *cercetare pedagogică, fundamentală* (istorică și teoretică), dar și *aplicată* (empirică, operațională, experimentală) pot fi construite epistemologic și justificate praxiologic, la nivelul unui model tridimensional care include:

1. Teoria.

Evidențiază stadiul cercetării *problemei principale*, supusă unei investigații istorice și fixează conceptele *denotative* și *normative*, necesare pentru analiza acestei *probleme principale* în funcție de care poate fi întreprins demersul ulterior, de ordin pragmatic sau metodologic.

2. Metodologia.

Propune demersul pragmatic la nivel de **tehnologie / teorie aplicată** pe o anumită zonă de investigație, delimitată logic și pedagogic, analizată retrospectiv, activ și prospectiv, explicativ și interpretativ, comprehensiv și critic, raportată la *problema principală supusă cercetării*, reprezentată la nivel de *model-ideal*, care oferă o imagine globală și deschisă prin „*noțiunile-cheie*” articulate în diferite *forme*, ramificate *liniar, orizontal, vertical* sau *transversal*, susținute prin „*noduri informaționale*” cu valoare formativă superioară în plan epistemologic și didactic.

3. Practica.

Implică validarea *modelului-ideal*, realizată în funcție de specificul tipului de cercetare (fundamentală / istorică și teoretică, aplicativă / empirică, experimentală), argumentată teoretic sau / și experimental, în condiții de *interpretare* sau / și de *explicație* științifică, urmate de *concluzii* și *recomandări* necesare pentru consolidarea și perfecționarea domeniului investigat (prin soluțiile propuse pentru rezolvarea *problemei principale* supusă cercetării).

Dezvoltarea pedagogiei la nivelul *teoriilor sale generale* (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) este dependentă de capacitatea sa de a asigura „*cunoașterea științifică*”, diferită calitativ de „*cunoașterea comună*”.

Teoriile pedagogice devin științifice în măsura în care „*întrebuințează entități* diferite de lucrurile obișnuite și de proprietățile exterioare ale acestora”. Sunt *entități* fixate epistemologic în „*termeni teoretici*”, validați la nivel de *concepte fundamentale denotative, normative* și *pragmatice* (sau *metodologice*) [8; Sorin Cristea, 2021].

1. *Conceptele fundamentale denotative* definesc „*realitatea independentă*” – obiectul de studiu specific al pedagogiei (educația / instruirea / proiectarea educației și a instruirii) – în raport de *proprietățile sale generale, interne / esențiale / abstracte, stabile* (sfera de referință generală, funcția și structura de bază);

2. *Conceptele fundamentale normative* definesc „*felul în care se comportă entitățile unei teorii*” la nivelul unor *imperative de ordonare a obiectului de studiu specific*:

- a) *categorice*, bazate pe rațiunea sau „*certitudinea absolută*”: *axiome* și *legi* – care privesc felul în care interacționează *entitățile teoretice* unele cu altele”, numite și „*legi teoretice*”;
- b) *condiționale*, bazate pe „*rațiunile suficiente constituite într-o sumă de temeuri corecte*”, în calitate de *principii* care intervin ca „*reguli de corespondență sau legi de tip punte* care leagă entitățile teoretice de ceea ce poate fi observat” [9].

Astfel, în plan *normativ*, „*legile teoretice și regulile corespondenței* (n.n. *principiile*) alcătuiesc o *teorie*” (în cazul nostru, *pedagogică*) (*Ibidem*, p. 115).

3. *Conceptele fundamentale pragmatice* (sau *metodologice*) definesc strategiile de consolidare și emancipare a teoriilor științifice și de verificare a rezultatelor acestora, realizată pe baza unor *modele de cercetare*, diferite, dar complementare

(istorice și teoretice; hermeneutice / interpretative și explicative; empirice, descriptive, experimentale, statistice), demonstrată prin: a) *exactitatea predicțiilor*; b) *independența dovezilor*; c) *cuprinderea și exprimarea simplă a ideilor și a faptelor semnificative* [*Ibidem*].

Bibliografie:

1. Barbie E. *Practica cercetării sociale*, 2007, trad. Iași, Editura „Polirom”, 2010, pp. 29-34.
2. Cristea S., Cojocaru-Boroșan M., Sadovei L., Papuc L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București, Editura Didactică și Pedagogică, RA., 2016.
3. Cristea S. Cercetarea și învățământul în condiție postmodernă. In: *Tribuna Învățământului*, Nr. 14-15, Anul II, Serie nouă, Februarie-Martie, 2021, pp. 102-109.
4. Cristea S. *Cercetarea și învățământul în condiție postmodernă* (II). In: *Tribuna Învățământului*, Nr. 16, Serie nouă, Ianuarie 2021, pp. 78-87.
5. Garrido J.L.G. *Fundamente ale educației comparate*, trad. București, Editura Didactică și Pedagogică RA., 1995.
6. King G., Keohane R., Verba S. *Fundamentele cercetării sociale*. Iași, Editura „Polirom”, 2000.
7. Kuhn T.S. *Structura revoluțiilor științifice*, trad. București, Editura „Humanitas”, 1999.
8. Lyotard J.-F. *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*, trad. București, Editura „Babel”, 1993.
9. McInerney P.K. *Introducere în filozofie*, trad. București, Editura „Lider”, 1992, pp. 67-77, 72-73, 114-115, 115-118.
10. Piaget J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, trad. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

CONSIDERAȚII PRIVIND RECONFIGURAREA PROCESULUI ACTUAL DE ÎNVĂȚARE SPRE FORMAREA-DEZVOLTAREA DE COMPETENȚE-CHEIE¹

Maria HADÎRCĂ

doctor, cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article offers conceptual thoughts about the transdisciplinary approach on learning, viewed by B. Nicolescu as the 21st century logical way of the education evolution and shows this perspective as a basis for reshaping the learning process with a view to reinforcing the integration activity of the key-competence making-development, as expressed in the Educational Code of the Republic of Moldova as being the main learning purpose.*

Articolul de față prezintă unele idei conceptuale privind abordarea transdisciplinară a învățării, previzionată de B. Nicolescu drept *calea logică de evoluție*

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

a educației și învățământului în secolul XXI, în scopul de evidențiere a acestei perspective ca bază pentru reconfigurarea procesului actual de învățare. Aceasta în vederea favorizării activității integrate de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, formulate în Codul Educației al Republicii Moldova drept principalele finalități ale învățării.

Transformările din societatea contemporană, definită ca *informațională, bazată pe cunoaștere*, produc efecte puternice asupra modului tradițional de proiectare și de realizare a educației și învățării, care se schimbă și ele mereu, fiind mai mult ca oricând dependente de contextele social, economic și cultural în care se dezvoltă. În procesul acestor transformări, *cunoașterea*, ca fenomen și proces, inclusiv cea educațională, are un rol fundamental și determinant, dat fiind că marile provocări caracteristice societății actuale (globalizarea, migrația, problemele de mediu, diversitatea culturală etc.) pot fi preîntâmpinate, gestionate mai bine și chiar soluționate doar cu ajutorul cunoașterii.

Așa cum cunoașterea se produce prin educație, mai exact, prin învățare, relația dintre cunoaștere și educație devine astăzi una *esențială*, de aceea, societatea cunoașterii mai este asociată adesea cu o *societate a învățării*, școala – cu o întreprindere în care se învață, iar comunitatea, în general – cu o cetate educativă. Prin urmare, principala misiune a învățământului actual este aceea „de a aduce subiectul cunoscător, fie el copil, adolescent, tânăr sau adult în fața adevărului, a științei, a culturii, pentru a-l ajuta, pe această cale, *să intre în posesia cunoașterii*, una dintre cele mai înalte categorii de bunuri ale omului, parte integrantă și definitorie a ființei sale” [1, p. 9].

Totuși, dacă ne dorim cu adevărat să devenim o societate a învățării, se impune o reconsiderare profundă a procesului actual de învățare, care nu mai răspunde exigențelor timpului și care trebuie urmată de o *reconceptualizare și o reorganizare* a acestuia, pentru a-l aduce în concordanță cu cerințele societății postmoderne, bazată pe cunoaștere, astfel încât sistemul educațional să ofere tuturor tinerilor șansa de a achiziționa, prin activitățile de învățare, competențele de bază necesare astăzi dezvoltării personale și sociale.

Pe de altă parte, *a cunoaște* astăzi nu mai reprezintă un scop în sine, subliniază L. Ciolan, ci mai degrabă înseamnă *a acționa în cunoștință de cauză asupra realului*, pentru a-l transforma în sens pozitiv, omul fiind predeterminat, prin însăși natura sa, să acționeze corect și în acord cu cunoașterea pe care o deține, în vederea soluționării problemelor globale, care, anume prin caracterul lor global și complex, revendică necesitatea unei *cunoașteri transdisciplinare*. Autorul evidențiază că *noul mod de producere a cunoașterii* provine din două mari surse – cognitivă și socială și „se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic disciplinar, cât mai ales pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană, fiind generat de *emergența transdisciplinarității*” [2, p. 142].

Prin noul mod de cunoaștere, L. Ciolan are în vedere *instituirea cunoașterii transdisciplinare* – o schimbare fundamentală de perspectivă și în ceea ce privește reproducerea cunoașterii prin învățare, care, la fel, este asociată astăzi la nevoia de înțelegere și de soluționare a *problemelor lumii actuale*, argumentând ideea că **noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: „una de tip integrat, care să fie puternic angajată social, orientată de contextul aplicării și neapărat centrată pe rezolvarea de probleme”**, astfel încât să asigure dobân-

direa de competențe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă față noilor provocări [Idem, p. 35].

Așadar, ne mișcăm către o nouă semnificație a învățării, mai bine zis, către un alt mod de înțelegere și apreciere a rezultatelor învățării, achiziționate prin educația de bază, care sunt formulate astăzi în termeni de competențe-cheie, determinate de dinamica și complexitatea problemelor cu care ne confruntăm în societatea contemporană, iar acestea impun o reconfigurare a învățării, gândită ca pe un proces permanent și continuu, orientată spre achiziționarea de competențe-cheie, solicitate de economia competitivă a prezentului.

Argumente pentru reconfigurarea învățării spre transdisciplinaritate pentru formarea de competențe-cheie. Trebuie de menționat faptul că despre limitele învățării disciplinare s-au pronunțat încă în secolul trecut marii pedagogi J. Piaget, J. Dewey, L. D'Hainaut, E. Faure ș.a., dar și cercetători contemporani, precum H. Gardner, S. Shaefer, B. Nicolescu, L. Ciolan ș.a., care au propus, la timpul lor, diverse modalități de schimbare și au evidențiat *abordarea transdisciplinară* a învățării ca o modalitate de depășire a limitelor cunoașterii parcelate, organizată prin intermediul disciplinelor școlare.

Astfel, J. Dewey a criticat mult învățarea disciplinară, bazată pe înmagazinarea și reproducerea cât mai multor cunoștințe, susținând că „acumularea de cunoștințe, numai pentru ele însele, fără să se țină seama de însemnătatea lor în viața socială, constituie un pericol, iar achiziționarea de aptitudini, fără a se avea în vedere utilitatea lor socială este aproape criminală”. El a propus înlocuirea acesteia printr-o „învățare experiențială”, care să fie focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieții de zi cu zi, sugerând că, **într-un curriculum centrat pe copil / elev, interesele celor care învață și nevoile sociale pot „împinge” învățarea dincolo de discipline** [5].

La rândul său, B. Nicolescu prezintă abordarea transdisciplinară drept o nouă viziune asupra învățării, afirmând că transdisciplinaritatea **este calea logică de evoluție a educației și învățământului în secolul XXI**, aceasta trebuind să conducă la formarea *gândirii și a conștiinței transdisciplinare*, care să acționeze în numele stabilirii echilibrului necesar dintre interioritatea și exterioritatea ființei umane și să asigure formarea *omului deplin*, dezvoltat la toate cele trei niveluri de existență: individual, social și cosmic. El este de părerea că numai învățarea transdisciplinară poate dezvolta elevului capacitatea de a vedea „dincolo de lucruri sau de idei”, întrucât se referă la „ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, dar și dincolo de orice disciplină” și vizează, în primul rând, **unitatea cunoașterii, iar finalitatea acestei cunoașteri este înțelegerea unitară a lumii prezente** [6, p. 74].

În aceeași viziune, L. Ciolan afirmă că, actualmente, „structurile cognitive disciplinare, bazate pe acumulare, ierarhizare și organizare structurală, încep să se dovedească inadecvate în raport cu contextele contemporane de aplicare a cunoașterii” [2, p. 39], susținând că pedagogia bazată pe obiective și-a consumat posibilitățile teoretice și practice în modelul proiectării didactice, model focalizat mai mult pe transmiterea cunoașterii (pe activitatea profesorului) și aproape deloc pe activitatea de învățare a elevului.

Potrivit acestui autor, învățarea școlară **trebuie scoasă din tiparele „gândirii monodisciplinare”, fundamentată pe principiile cunoașterii transdisciplinare și**

transpusă într-un curriculum de tip integrat, în care să fie valorificate astfel de metode pedagogice, cum ar fi: învățarea de tip proiect, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, învățarea prin aventură ș.a., metode ce vizează expres pregătirea persoanei pentru o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei [*Idem*].

Plecând de la aceste referințe, în ideea de a scoate în evidență *ceea ce este acum și ceea ce ar trebui să se producă*, printr-o reconfigurare transdisciplinară a procesului de învățare, prezentăm, în tabelul de mai jos, caracteristicile celor două moduri de abordare a învățării (monodisciplinară și transdisciplinară), din care se întrevăd avantajele abordării transdisciplinare în activitatea de formare a competențelor-cheie.

Tabelul 1. *Învățarea monodisciplinară vs. învățarea transdisciplinară*

Învățarea monodisciplinară	Învățarea transdisciplinară
<i>La nivel de reproducere a cunoașterii prin învățare</i>	
Este focalizată pe obiectivele și conținuturile unei discipline.	Este focalizată pe activitatea subiectului care învață.
Are la bază achiziționarea de cunoștințe învățate separat, fără vreo legătură cu alte discipline.	Se bazează pe mobilizarea și transferul cunoștințelor învățate.
Conduce la „enciclopedismul cunoașterii specializate”.	Esențializează și corelează conținuturile învățării.
Solicită elevului să memoreze fapte și algoritmi de lucru, specifice unei discipline.	Furnizează elevului metode și tehnici de transfer a celor învățate.
Nu vizează soluționarea de probleme din viața reală.	Are în vedere înțelegerea și rezolvarea de probleme din viața reală.
<i>La nivel de curriculum</i>	
Obiectivele și conținuturile învățării se bazează pe teme din materia disciplinară.	Obiectivele și conținuturile învățării se concentrează în jurul unor teme <i>cross-curriculare</i> .
Organizarea informațiilor este corectă, riguroasă, dar unilaterală și nu pune accent pe elementele transferabile.	Facilitează transferul de cunoștințe în contexte noi.
Învățarea este ancorată în granițele materiei disciplinare.	Învățarea trece dincolo de disciplinele școlare, apropiindu-se de viața reală.
Vizează formarea competențelor disciplinare.	Este axată pe formarea competențelor-cheie / transdisciplinare.
Urmărește, prin evaluare, realizarea obiectivelor și conținuturilor disciplinare.	Urmărește nivelul de formare al competențelor-cheie și eficiența învățării.
Este orientată spre formarea unilaterală de viitori lingviști, matematicieni, chimiști etc.	Asigură formarea-dezvoltarea echilibrată și integrală a personalității elevului.
<i>La nivel de profesor</i>	
Este confortabilă pentru profesor.	Este confortabilă pentru elev.
Disciplina este văzută ca <i>feudă</i> .	Oferă posibilitatea predării în echipă.
Obiectivele și conținuturile disciplinei fac obiectul predării-învățării.	Oferă ipostaze pentru integrarea obiectivelor și a conținuturilor învățării.
Nu se ține cont de relațiile evidente dintre discipline.	Încurajează colaborarea directă a profesorilor de diferite discipline.

Se bazează pe utilizarea metodelor specifice disciplinei de studiu.	Permite utilizarea metodelor interactive de învățare (investigația, proiectul etc.).
Urmărește coerența internă a disciplinei școlare.	Favorizează construirea „comunităților de învățare”.
La nivel de elev	
Învățarea monodisciplinară este puțin motivantă pentru elev.	Dezvoltă interesul și crește motivația elevului pentru învățare.
Nu îl ajută să-și construiască propria învățare în funcție de ceea ce îl interesează.	Încurajează elevul în construcția propriei învățări.
Menține interesul elevului în granițele disciplinei, fără conexiuni cu alte domenii.	Îi oferă șansa să înțeleagă legăturile dintre domeniile învățării.
Limitează dezvoltarea gândirii doar la nivelul structurilor disciplinare.	Contribuie la dezvoltarea gândirii transdisciplinare.
Elevul este obligat să învețe doar ca să reproducă.	Se produce o responsabilizare a elevului în raport cu propria învățare
Are sentimentul de inutilitate a celor învățate.	Are sentimentul că este mai bine pregătit pentru viață, pentru o lume a schimbărilor rapide.
Nu vizează responsabilitatea socială a elevilor.	Conduce la formarea de comportamente prosociale.
Învățarea nu prea are sens și este puțin relaționată cu nevoile vieții reale.	Dă sens învățării și asigură o mai bună pregătire pentru viață a celui care învață.

După cum reiese din tabel, învățarea transdisciplinară este superioară celei monodisciplinare și mai apropiată de *noul mod de re-producere a cunoașterii prin învățare*, necesar în societatea contemporană, precum și de paradigma instruirii în bază de competențe. Ea ajută la crearea contextelor și situațiilor de învățare integrată, este bazată pe transfer, experiență și orientată spre formarea de competențe personale, profesionale și sociale.

Prin urmare, putem conchide că modelul tradițional de învățare (învățarea pe discipline) nu este adecvat societății cunoașterii, care solicită ca educația să ofere răspunsuri complexe la provocările lumii contemporane, întrucât nu corespunde noii paradigme educaționale *abordarea instruirii în bază de competențe*, care a fost adoptată pentru a răspunde avertismentului dat de Uniunea Europeană către toate sistemele educative: „în timp ce globalizarea continuă să confrunte țările cu noi provocări, fiecare cetățean va avea nevoie de un registru amplu de competențe-cheie, care să-i asigure adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare și profundă interconectare” [7].

Schimbarea de perspectivă asupra învățării propusă în prezentul articol – trecerea de la învățarea disciplinară la o învățare de tip transdisciplinar – vizează, în primul rând, reorientarea procesului actual de învățare spre formarea-dezvoltarea competențelor-cheie, finalitățile educației stabilite ca necesare de atins prin documentele oficiale de politici educaționale – *Codul Educației al Republicii Moldova, Cadrul de referință privind curriculumul național* ș.a. Trebuie de subliniat însă că această reconfigurare a procesului de învățare este direct dependentă de producerea altor două acțiuni de reformă curriculară: *reconstrucția planului de învățământ și reconceptualizarea curriculumului școlar* din aceeași perspectivă, a transdisciplinarității, care este favorabilă formării de competențe-cheie.

Totodată, reconfigurarea procesului de învățare spre formarea-dezvoltarea transdisciplinară a competențelor-cheie se înscrie în tendințele de dezvoltare și transformare a educației în context european și are în vedere racordarea acestuia la modelul învățării pentru educația secolului XXI: *a învăța să cunoști (să știi), a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fi*, pentru *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea*, propus de UNESCO prin raportul lui J. Delors [4], acțiunea fiind justificată de două mari avantaje, evidențiate de S. Cristea: a) abordarea *holistică*, mai apropiată de universul de cunoaștere al copilului, mai atractivă și mai interesantă pentru el; b) contextualizarea învățării, raportată la realitatea înconjurătoare, ce asigură o învățare de calitate, bazată pe o mai bună înțelegere a conceptelor [3, p. 128].

Așadar, dezvoltându-se într-o lume a schimbărilor și transformărilor profunde în toate domeniile, educația, în general, și învățarea școlară, în particular, nu mai pot rămâne cantonate într-o abordare strict disciplinară. Într-o societate a cunoașterii, organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă și ineficientă, mai ales, în condițiile când însăși domeniile de cunoaștere se integrează tot mai mult, iar noua paradigmă educațională – învățarea centrată pe formarea de competențe-cheie, asumate ca finalități transversale / transdisciplinare ale procesului de învățământ, solicită expres punerea învățării într-o altă configurație – cea transdisciplinară.

Bibliografie:

1. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii*. București, Editura „Aramis”, 2002.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
3. Cristea S. *Finalitățile educației*. Volumul 3. București, Editura „Didactica Publishing House”, 2016.
4. Delors J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași, Editura „Polirom”, 2000.
5. Dewey J. *Copilul și curriculumul*, traducere. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
6. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*, trad. de H. M. Vasilescu. Iași, Editura „Polirom”, 1999.
7. *Memorandum privind învățarea permanentă*. Document elaborat de Comisia Europeană, octombrie, 2000.
8. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2017.
9. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634. [Accesat, la 10.09.2021]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>

NANOÎNVĂȚAREA – O NOUĂ DIRECȚIE PROMIȚĂTOARE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI²

Tatiana CALLO

doctor habilitat, profesor,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *It is not a novelty for anyone that today knowledge is rapidly renewing, and for this rhythm of the explosion of knowledge there is, in parallel, an obsolescence of old practices of assimilation of knowledge, which inevitably leads to changes in learning technologies such as such. Changes in the learning process are accepted due to its dynamic nature and are dependent on many components: These changes have the ability to influence the perspective in the acquisition of knowledge, as well as the learning outcomes.*

In this frame of reference, nanolearning, which is the subject of this article, is learning whose result is complex, ie a learning that, compared to ordinary or traditional learning, has some special and unexpected properties, when „, too small does a great thing”. Obviously, nanolearning is influenced by the dizzying development of nanotechnologies as a multidisciplinary science, which shows how we can manipulate matter at a very small level.

Istoria nanotehnologiilor a început cu tatăl nanotehnologiei, filosoful grec Democrit (400 ani î. Cr.), care pentru prima dată a folosit cuvântul „atom” sau din greacă „indivizibil”. În 1881 scriitorul Nicolai Leskov face o previziune, care este raportată la nano, utilizând noțiunea de „Melkoscop”, care presupunea o mărire de 5 milioane de ori. În istoria modernă, în 1959 fizicianul R. Feynmann a propus un premiu de 1.000 de dolari pentru echipa de cercetători care va reuși să manipuleze un material la nivel atomic, afirmând că există o mulțime de spații, nu doar unul și că atomii și moleculele pot fi manipulate. Rezultate palpabile au apărut abia prin 1990, când atomii de xenon au fost aranjați sub o anumită formă pe o placă de nichel. Abia după anul 2000 s-a constatat că tehnologia nano nu înseamnă doar aranjare spațială a materiei, ci și modificare a proprietăților acesteia. Azi nanotehnologiile pot schimba funcționalitățile obiectelor. Or, posibilitățile utilizării nanotehnologiei sunt inepuizabile, atât într-o zonă extinsă de cercetare, cât și în una de aplicare.

În acest context, *nanoînvățarea*, ca fenomen pedagogic, este în stadiul copiării fragede, făcându-și loc în științele educației și având un enorm potențial de dezvoltare, implicând valorificarea învățării în beneficiul elevului. Prefixul *nano*, din greacă „*nanos*” și din latină „*nanus*”, este un element de compunere savantă, care înseamnă „pitic”, „gnom” sau a miliarda parte. Un nanometru este a miliarda parte dintr-un metru. Atomii sunt și mai mici. În 1974 japonezul N. Tahyiguchi a introdus termenul *nanotehnologie*, apoi, treptat au apărut nanostructurare, nanocompoziție, nanomateriale, nanoelectronică, nanounelte etc.

În acest context de referință, metodologia de învățare evoluează și se perfecționează continuu pentru a ține pasul cu tendințele în schimbare ale lumii exterioare. Cu inovațiile tehnologiilor de predare-învățare vin schimbări pozitive la fiecare

² Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

nivel al sectorului educațional. În ultimii ani au fost făcute investiții și achiziții uriașe în idei de educație. Schimbările atât în mediul educațional, cât și în tehnologiile didactice fac obligatorie modernizarea procesului de învățare [Apud 3].

Ca urmare a acestor schimbări, *managementul performanțelor* a devenit acum una dintre cele mai evidente priorități pentru majoritatea instituțiilor de învățământ, indiferent de poziția în sistem. Prin urmare, într-un astfel de scenariu, *învățarea și dezvoltarea* trebuie să-și asume un rol strategic și proactiv mai mare pentru a asigura dezvoltarea holistică a resurselor umane. Ideea este nu numai aceea de a îmbunătăți capacitățile individuale, ci și de a ne asigura că *strategiile de învățare* sunt bine aliniate la prioritățile și competențele-cheie. Deși învățarea a fost dintotdeauna despre îmbunătățire, acum este asociată și cu capacitatea de adaptare rapidă la nevoile personale ale elevilor, aflate într-o continuă schimbare.

Reieșind din acestea, *nanoînvățarea* este orientată spre formarea competențelor relevante care sunt aliniate așteptărilor cheie ale societății în unități de învățare de dimensiuni mici, ce prezintă exact cantitatea necesară de informații pentru a ajuta elevii să atingă un obiectiv. De asemenea, ea permite elevilor să își aprofundeze învățarea și le oferă competența atât de necesară lumii actuale. Conceptul de nanoînvățare se dezvoltă pe măsură ce instituțiile educaționale folosesc din ce în ce mai mult tehnologii axate pe concret [5]. Profesorii aplică acum metode de nanoînvățare pentru a reduce intensitatea și presiunile asociate învățării. În același timp, aceste mini modele fac strategiile mai eficiente cu rezultate pozitive mai bune. Durata slabă de atenție a fost întotdeauna o problemă în structura clasei încă din timpuri imemorabile. Elevii s-au luptat atât de mult în tratarea textelor lungi și a subiectelor intense. Acum, profesorii înțeleg că fiecare copil vine cu seturi diferite de nevoi și puncte forte unice. Aceștia au reușit să transforme module complexe de învățare în secțiuni mai mici, interactive, care sunt mai atrăgătoare și mult mai ușor de înțeles. Această descompunere a subiectelor complexe în bucăți mai mici și mai simple îi ajută pe elevi și îi împiedică să se plictisească în timpul orelor [Apud 7].

Nanoînvățarea (NAI) este rentabilă și flexibilă, servește scopului de a sparge o mulțime de bariere în domeniul învățării, deschide ușile învățării mixte. Competențele NAI sunt cele care permit organizarea, gestionarea raporturilor și produselor. Elevii pot beneficia de NAI, în special datorită emoțiilor pozitive pe care le oferă impresia de facil, ușor, asimilabil. În consecință, domeniul învățării își mută din ce în ce mai mult atenția către NAI, pentru a crea un mediu de învățare sigur și favorabil pentru elevi [3]. Nanoînvățarea este, pe scurt, o soluție de învățare de dimensiuni mici. Ea oferă elevilor informații în cantități mai mici, într-o perioadă mai scurtă de timp. Învățarea astfel, în scurte explozii, este o metodă dovedită de creșterea capacității elevilor de a absorbi și păstra date, informații. Oferind elevilor informații mai mici, profesorii sunt mult mai predispuși să le capteze atenția, să crească productivitatea și capacitatea lor de a învăța [Apud 3].

În terminologia actuală este utilizată și noțiunea de *microînvățare* (engl. *micro-learning*) care este una nouă, dar deja destul de bine definită. Toate materialele educaționale care sunt realizate conform acestui concept au o caracteristică esențială în comun și anume: prezintă informația într-un mod concis. Și aici ne referim la unități (lecții, pași, cursuri, module etc.) mici de învățare sau activități de învățare care se desfășoară pe termen scurt. Microînvățarea presupune structurarea unui conținut în mai multe bucăți mai mici (ca volum și/ sau ca timp), care sunt accesibile

elevului, făcând procesul de învățare mai „digerabil”. Conținutul în sine poate să ia mai multe forme, dar este important să fie scurt și concis [2]. Deși a avut pe parcurs denumiri diferite: nanoînvățare, capsule de învățare, granule pedagogice, obiecte de învățare, obiecte de învățare reutilizabile și altele, nanoînvățarea a avut tot timpul același obiectiv – facilitarea achiziției cunoștințelor, făcându-le cât mai comprehensibile [8]. În fapt, noi aderăm la noțiunea de nanoînvățare, acesta având avantajul „larghetii”. Noțiunea de nanoînvățare a preluat esența transformărilor produse în mai multe domenii de activitate umană, fiind o învățare pe secvențe scurte.

Printre beneficiile nanoînvățării se înscriu următoarele: îi ajută pe elevi să atingă obiectivele de învățare pe rând. În timp ce activitatea tradițională presupune atingerea mai multor obiective la final, o activitate de tip nanoînvățare are un singur obiectiv de atins. Această caracteristică a nanoînvățării îl determină pe elev să asimileze informația treptat, astfel încât să înțeleagă și să-i fie clară informația înainte de a trece la pasul următor [2]. Nanoînvățarea oferă informații specifice și concise, îi ajută pe elevi să economisească timp pentru că se focusează pe informațiile *esențiale*. Oferă răspunsuri la întrebări specifice, iar informația este mult mai bine țintită. În cazul acestui tip de învățare, informația este structurată și comprimată astfel încât elevii au nevoie doar de câteva minute pentru a parcurge un pas de învățare. Această caracteristică face NAI ideală pentru elevii care nu pot păstra atenția pentru perioade lungi de timp sau pentru cei care au puțin timp la dispoziție pentru a recapitula sau a învăța o anumită materie [Ibidem]. S-au realizat studii care au demonstrat că studierea unui conținut de tip nanoînvățare și revenirea asupra informației de câte ori este necesar pentru îmbunătățirea memoriei face ca informația să se fixeze mai bine. Este un tip de studiu, în care se poate reveni oricând cu ușurință asupra unei bucăți din conținut în care informația este focusată în pași mici, distincți, la care este ușor să te întorci. Informațiile focusate ajută elevii să asimileze, să rețină și să-și reamintească conținutul cu cel puțin 35% mai bine decât în cazul învățării clasice, cu un format mai extins [Apud 2].

În NAI elevii sunt în control asupra a ceea ce învață și când învață. Recent, această metodă a avansat foarte mult având în vedere caracteristicile și comportamentele de învățare ale celor care, până în 2025, vor reprezenta 75% din forța de muncă [6]. Secvențele de nanoînvățare nu ar trebui să depășească 4 minute, iar prezentarea unei secvențe se face prin 120 cuvinte. Profesorul organizează o scurtă lecție (de obicei, de la 5 până la 20 de minute) și apoi primesc feedback de la elevii lor. În mod ideal, nanoînvățarea se repetă de mai multe ori, astfel încât elevul să își poată rafina competențele [8].

Pentru a îmbunătăți considerabil nivelul de reținere a conținutului, livrarea lui trebuie distanțată în timp. Pe măsură ce elevul înaintează în subiect, intervalele de timp în care are loc reactualizarea conținutului trebuie să fie mai lungi. Evident, nanoînvățarea presupune *responsabilizarea și autonomia elevului*, oferindu-i posibilitatea de a selecta conținutul de care are nevoie în formatul convenabil. Utilizând nanoînvățarea se poate *personaliza* parcursul de învățare. Înțelegerea generată implică starea de succes, care îl motivează pe elev să continue învățarea, permite de a obține într-un timp relativ scurt rezultate palpabile [Apud 1, p.33-40].

Nanoînvățarea aduce *realitatea argumentată (RA)* în sălile de clasă. Or, tehnologia AR inspiră elevii să gândească dincolo de cei patru pereți ai unei clase. Le oferă literalmente experiență de primă mână, punând elevul în locul altcuiva, în

diverse situații, ajutându-l astfel să afle cum este să participe la diferite situații de viață. Faptul că elevii nu doar văd, ci și experimentează subiectul studiat, îi ajută să înțeleagă pe deplin tema. Utilizarea acestei tehnologii îi ajută pe profesori și le oferă opțiunea de a explica concepte mai complexe și mai complicate. Elevii înțeleg mai bine, cu mai puțin timp necesar pentru stăpânire. Păstrarea cunoștințelor este preluată cu o învățare care atinge un nou nivel, cu elevi care se „confruntă” cu subiectul studiat [7]. Este o activitate care implică activ elevii în proiecte din viața reală. Scopul este de a-i face pe elevi să răspundă și să investigheze o problemă sau o întrebare captivantă, autentică și complexă, stimulându-și creierul să lucreze. Elevilor li se oferă astfel experiențe de primă mână care impun să practice luarea deciziilor, planificarea, munca în echipă, rezolvarea problemelor. De asemenea, pot fi dezvoltate activ competențe precum creativitatea, gândirea critică, comunicarea și colaborarea, care sunt foarte căutate de angajatori la moment. Elevilor le sunt formate competențe care îi vor ajuta să navigheze în lumea muncii și, de asemenea, să faciliteze o forță de muncă capabilă și bine informată [Apud 3].

În epoca actuală, detaliile sunt extrem de importante. În această privință, în școală pot fi „scoase din cutie” subiecte într-adevăr revoluționare. Și mai mult decât atât, astfel de subiecte sunt obligatorii pentru evaluarea situațiilor noastre sociale, culturale și economice actuale. Recunoașterea faptului că există într-adevăr o nevoie și un merit în nanoînvățarea subiectelor a condus la deschiderea unor specializări mai noi și în sfera profesională. Tendințele generale de educație din ultimul an s-au orientat mai mult spre digitalizare și transformarea tehnologică a metodelor de învățare și predare. Sectorul educației are acum mult mai multe de oferit elevilor și, de asemenea, unui public mult mai divers [Ibidem]. Zona de educație este un domeniu uriaș cu obiective diferite și perspective diferite, în funcție de facilitățile școlii și de tipul de elevi care intră în clasă. Aceste tendințe au capacitatea de a avea un impact prin atingerea vieții elevilor, influențându-i să iubească învățarea și oferindu-le șansa de a-și actualiza setul de competențe. Utilizarea tuturor acestor elemente pozitive creează metode și programe mai bune, care ajută instituțiile de învățământ să pregătească elitele pentru viitor [Apud 7].

Bibliografie:

1. Cabac V., Negara C., Cabac Gh. et.al. *Metodologia utilizării metodei microînvățării (microlearning) în învățământul mixt (blended learning)*. In: Acta et Comentationes (Științe ale educației), 2018, nr. 2 (13), p. 27-40.
2. *Ce înseamnă micro-învățare și cum îi ajută pe elevi să învețe mai ușor?* fluxyapp.com/viitorul-educatiei/ce-inseamna-microinvatare-si-cum-ii-ajta-pe-elevi (Vizitat: 02.10.2021)
3. *Cele mai populare și inovatoare tendințe în educație în epoca modernă*. <https://www.yoair.com/ro/blog/the-most-popular-and-innovative-education-trends-in-the-modern-age/> (Vizitat : 01.11.2021)
4. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași, Editura „Polirom”, 2005.
5. Sisu R. *Tendințe de Learning Development în 2021*. <https://ro.linkedin.com/pulse/tendințe-de-learningdevelopment-în-2021-razvan-sisu>. (Vizitat: 01.11.2021)
6. Stan S. *Microlearning: reguli de bază*. <https://www.learningnetwork.ro/articol/microlearning-reguli-de-baza/4348>. Vizitat: 02.11.2021

7. *Tendențe care vor transforma educația K-12 în 2021.* <https://www.affde.com/ro/trends-in-education-for-k-12-colleges.html>. Vizitat: 02.11.21
8. *Un scurt ghid pentru învățare.* <https://ro.socmedarch.org/microteaching-4580453-11966> (Vizitat: 02.11.21).

ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: UNELE EXPERIENȚE INTERNAȚIONALE³

Vladimir GUȚU

doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article addresses the issue of adult learning and education in different countries and from different perspectives: organizational, structural, content. The emphasis is on the analysis of experiences and traditions of adult education in Germany, Great Britain, Denmark, Romania and the identification of development trends in this sector of education. It should be mentioned that the analysis is performed in the context of lifelong learning.*

În SUA și Uniunea Europeană educația adulților se consideră ca o prioritate și investiție esențială pentru viitor. Consiliul Europei, în acest sens, a lansat conceptul educației pe parcursul întregii vieți, reieșind din scopul fundamental al educației și formării profesionale: dezvoltarea individuală, culturală, socială, economică în vederea asigurării calității vieții tuturor cetățenilor. În sec. XXI educația adulților devine un drept individual și o responsabilitate colectivă.

Educația și instruirea adulților se caracterizează prin autonomie, independență, experiență. „Adultul are tot atât de largi și de multiple probleme noi de rezolvat și de înțeles ca și copilul. Această vârstă își are perioadele ei de tranziție, crizele ei.” [4, p. 35].

Adultul este subiect al educației, care are nevoie de a învăța, a acumula cunoștințele și dezvolta competențele. *A învăța să înveți* este un concept actual și la vârsta adultă, altfel spus, poate mai oportun decât la orice vârstă [2, pp. 7-41].

Adultul este obligat permanent să ia decizii, să propună soluții, să acționeze. În acest context, autocunoașterea, abordarea critică a diferitor procese, fenomene, autocontrolul, autoformare sunt trăsături ale personalității adultului.

Abordarea învățării și educației adulților cuprinde în mod necesar raportarea acestuia la politici educaționale ale statului și, în primul rând, la structura sistemului de învățământ și formele generale de organizare: *educație formală, educației nonformală, educației informală.*

Educația adulților se regăsește preponderent în subsistemul educației nonformale.

Educația adulților poate fi abordată din trei perspective: 1) *formarea profesională continuă* (recalificare, perfecționare, promovare profesională etc.); 2) *formarea continuă nonprofesională* (formarea personală); 3) pregătirea inițială.

³ Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23.

Învățarea și educația adulților se axează în procesul educațional pe două elemente-cheie: *motivația, instruirea/învățarea*. Cadrul motivațional presupune formarea motivației la persoane neinteresate în educație, stimularea participării în actul de învățare și participare activă în autoformare.

Instruirea se referă la crearea de situații de învățare, la formarea de competențe necesare de adaptare și integrare mai eficientă în viața social-economică. Așadar, învățarea și educația adulților este o modalitate coerentă și structurală de a face față condițiilor în care trăiește individul, dar și la problemele sale specifice.

Experiențele din alte state pun accentul în procesul educației adulților pe profesionalizare și specializare, astfel spus, pe dezvoltarea individului ca forță de muncă și mai puțin pe dezvoltarea culturii personale. Totodată, e de menționat, că cultura stimulează, mai mult decât orice alt domeniu, autoeducarea și autoinstruirea. Pe lângă formarea profesională continuă adultul are nevoie să accede la valorile culturale și afirmare a sa în funcție de aspirațiile și viziunile proprii.

În toate țările există preocupări pentru actualizarea ofertelor de educație a adulților, integrând într-o măsură tot mai mare, alături de aspectele formării profesionale, elemente de cultură generală.

Învățarea și educația adulților în țările europene: unele tradiții și experiențe

Educația adulților în **Germania** este puternic reglementată de acte legislative. Statul finanțează acest gen de educație, iar responsabilitatea îi revine autorităților locale. Sistemul de învățare și educației a adulților la nivel local, de rând și național este caracterizat prin autoadministrare. Deși, societatea germană este puternic descentralizată statul acordă o mare atenție instruirii și educației adulților.

Universitatea populară este instituția de bază a educației adulților. Universitatea populară este, după școală, cea de-a doua instituție de educație în Germania. În toate instituțiile de învățământ superior se studiază disciplina „*Educația adulților*” și se oferă licență în prestarea serviciilor de educație a adulților. În Germania învățarea și educația adulților este concepută și ca modalitate de a reacționa la orice situație cu care se confruntă adultul. Instruirea adulților se organizează de fiecare dată acolo unde există adulți care învață cum să-și satisfacă nevoile, necesitățile, interesele, vocațiile proprii privind: politica, arta, religia, tehnologiile, sănătatea, educația etc.

Totodată, un loc aparte în Germania ocupă formarea profesională a adulților, care se axează pe un sistem dominat de sectorul privat (angajatori, sindicate, camere de comerț și industrie etc.).

Printr-o combinare a opiniilor celor două forme de reprezentare (patronale și sindicale) se ajunge ca partenerii sociali să realizeze un cadru comun de reglementări pentru fiecare sector în parte. În urma procesului de negociere se stabilesc atât conținutul formării profesionale în cadrul instituțiilor angajatoare, cât și competențele care vor fi dobândite ca urmare a formării. Aceste activități se realizează cu respectarea cadrului legislativ existent la nivel federal și a reglementărilor referitoare la piața ofertei de formare profesională. Mai mult, asigurarea serviciilor de formare profesională coboară la nivelul unei entități private, întreprinderea, care devine atât furnizor cât și beneficiar principal. Statul federal este implicat în proces prin garantarea funcționării normale a sistemului, în concordanță cu legea formării profesionale, precum și prin luarea măsurilor care se impun în cazul apariției unor disfuncții, în concordanță cu principiul subsidiarității.

Dezbaterile privind conținutul formării profesionale în Germania sunt dominate de preocuparea privind asigurarea unui echilibru între interesele colective și cele individuale. Sindicatele doresc lărgirea formării profesionale în vederea promovării autonomiei ocupaționale, în timp ce angajatorii pledează pentru o formare profesională cu o aplicabilitate imediată într-un domeniu îngust. Aceasta înseamnă că, în urma unui lung proces de negociere la nivel social, se ajunge la un anumit compromis, care să acopere nu numai conținutul formării, dar și condițiile în care se desfășoară aceasta (costul formării, plata cursanților, precizarea cursanților) [1, p. 25].

În contextul prezentat, statul nu are un rol activ, ci acționează ca intermediar în facilitarea și garantarea procesului. El poate apela la serviciile Institutului Federal pentru Formare Profesională (BIBB) care poate oferi mediere sau sugestii în legătură cu competențele și calificările profesionale. Implicarea minimă a statului, în special în supervizarea procesului, asigură un echilibru între interesele diferiților participanți. Asigurarea calității formării profesionale în întreprinderi și respectarea unor standarde minime se realizează de Consiliile de la nivel instituțional, prin trei forme de verificare: (1) monitorizarea respectării condițiilor de formare stabilite prin lege și a conținutului formării specificat prin planul cadru; (2) monitorizarea prin partea camerelor de comerț și industrie, nominalizate prin lege pentru acest lucru; (3) examinarea finală de către comitetele tripartite, cuprinzând reprezentanți ai angajatorilor, ai angajaților și ai formatorilor.

Rezumând cele spuse anterior, sistemul german de formare profesională în instituțiile angajatoare poate fi caracterizat prin:

- Predominanța negocierilor la nivel central (macro-economic) dintre partenerii sociali care stabilesc principalele reglementări procedurale.
- Luarea în considerație a intereselor la nivel micro-economic pentru realizarea corecțiilor necesare și implementarea reglementărilor: dorința și capacitatea întreprinderilor de a oferi formare profesională; implicarea majoră a angajaților în definirea condițiilor în care va avea loc formarea; responsabilizarea angajaților față de Consiliul de la nivel instituțional.
- Examinarea finală este realizată de către un comitet tripartit constituit de către camere de comerț și industrie și format din reprezentanți ai angajatorilor, angajaților și formatorilor.
 - Proiectarea formării profesionale se face la nivel de Land, conform principiului potrivit căruia educația este un domeniu guvernat de către Landuri. Comisiile responsabile cu proiectarea programelor educaționale cadru de la acest nivel includ și reprezentanți ai administrației Landului [1, p.26].

În **Marea Britanie** învățarea și educația adulților se realizează prin trei căi dominante: prima – în colegii și universități, în care se predau cursuri pentru adulți; a doua – în cadrul unor instruirii organizate de autoritățile locale; a treia – în cadrul agențiilor de voluntariat.

De menționat, că în Marea Britanie există mai multe Centre de educație a adulților, care oferă o gamă largă de programe, cursuri atât de formare profesională continuă, cât și cele de dezvoltare personală în diferite domenii: limbi străine, sport, comunicare, literatură, afaceri etc.

Un alt aspect al educației adulților în Marea Britanie ține de rolul parteneriatelor sociale, care pot fi caracterizate astfel: • deciziile-cheie privind nevoile de

formare și modul în care trebuie să se desfășoare formarea profesională aparțin angajatorilor; • formarea profesională are loc pe piața liberă, fiind oferită de o mare varietate de furnizori publici sau privați; • calificările bazate pe competență certifică abilitatea individului de a face față standardelor cerute la locul de muncă; • rolul principal al statului este de a oferi orientare și de a finanța un cadru instituțional în care se pot lua decizii privind formarea profesională; • intervenția statului în dezvoltarea formării profesionale a vizat nevoia de a crea un cadru coerent de calificări profesionale și rute de parcurgere la nivel național, de a construi standarde educaționale și de formare profesională competitive și de a răspunde declinului industriei tradiționale și restructurării economice; • în ceea ce privește finanțarea formării profesionale continue, 57% din cheltuielile corespunzătoare formării continue sunt finanțate de patronate, 20% de stat și 13% constituie autofinanțarea [1, p.28].

Ca și în Germania, în **Danemarca** educația adulților este foarte dezvoltată, axată pe tradiții istorice. Încă în anul 1844 în Danemarca a fost înființată prima Universitate populară. Universitățile populare din Danemarca erau destinate, preponderent, muncitorilor. Totodată, aceste instituții actualmente sunt deschise pentru toți. Universitățile populare din Danemarca nu oferă calificări cursanților.

Activitatea acestor instituții este gestionată de către Comitetul Național al Universităților Populare. În Danemarca funcționează și Consiliul pentru Educația Adulților.

Caracteristicile activității Universităților populare sunt: (1) promovarea cunoștințelor despre cercetarea din diferite domenii, dar nu pentru a pregăti studenți pentru o calificare profesională, nici pentru a obține performanțe; (2) programul este astfel organizat, încât să răspundă trebuințelor diferitelor grupuri și să asigure calitatea științifică a actului de comunicare; (3) mulți cursanți sunt interesați de noile metode și noile descoperiri din știință – Universitățile populare răspund unui asemenea interes; (4) accesibilitatea oricărei persoane la conferințele Universităților [3, p.20].

Se poate ușor observa flexibilitatea și eficiența sistemului de educație a adulților în Danemarca. Aici formarea adulților constituie cu adevărat un factor de progres social și economic. Atingerea unuia dintre cele mai înalte niveluri de trai din lume, dezvoltarea industrială și agricolă cu performanțe de rang mondial sunt consecința directă a educației adulților în această țară de resurse materiale și cu o populație mică [Apud 3, p.20-21].

În **România** educația adulților are tradiții și experiențe semnificative. Primele școli de adulți au fost înființate încă din anul 1867 sub aspectul *Societăților pentru învățarea poporului român*. Spînu Haret a fundamentat un sistem de educație pentru popor, accentul fiind pus pe activitatea nonformală. Anume datorită lui Spînu Haret în România au apărut instituții de educație populară (biblioteci, cercuri etc.).

În anul 1908 Nicolae Iorga a înființat prima Universitate populară din România. Mai târziu și universitățile din România atrag atenție asupra educației adulților prin realizarea unor extensiuni. De remarcat, că în România funcționau și funcționează mai multe Asociații, Fundații culturale și alte structuri, care oferă servicii de educație a adulților.

La etapa actuală educația adulților în Republica Moldova și, în primul rând, cea nonformală se află în procesul de constituire ca sistem (subsistem) în cadrul promovării conceptului de educație pe parcursul întregii vieți. În acest sens impor-

tant este de păstrat și de dezvoltat tradițiile și experiențele pozitive, dar și de alineat la tendințele europene și internaționale de dezvoltare a acestui sector al educației.

De menționat, drept concluzie, că la etapa actuală la nivel internațional și, în primul rând, la nivel european învățarea și educația adulților se dezvoltă în cadrul paradigmei educației pe parcursul întregii vieți, ținând cont de noi provocări: globalizare, internaționalizare, digitalizare, crize economice, crize politice, de migrație etc. Anume în acest context, educația adulților devine un factor important de asigurare a dezvoltării sustenabile a societății.

Bibliografie:

1. *Asigurarea calității formării profesionale a adulților în România*. Ministerul Muncii și Solidarității Sociale, România, București, 2002.
2. *Introducere în educația adulților*. București: Editura Fiat Lux, 1995.
3. Schifirneț C. *Educația adulților în schimbare*. Coord. Boerru, Il. București, Editura „FIAT LUX”, 1997.
4. Țopa L. *Sociologia educației permanente*. București, Editura Științifică, 1974.

EVALUAREA NAȚIONALĂ TRANSDISCIPLINARĂ⁴

Ion ACHIRI

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article addresses the issue of national evaluation of school results from the perspective of the transdisciplinary approach to education in the Republic of Moldova. Ideas are proposed for testing systems, high school and high school graduation exams that students should take at the end of school. The role of the school in organizing and conducting the national transdisciplinary evaluation is highlighted.*

Codul Educației al Republicii Moldova, prin articolul 11, determină ca finalități educaționale nouă competențe-cheie [2]. **Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți** (Bruxelles, 2018) stabilesc opt competențe-cheie:

1. *competențe de alfabetizare;*
2. *competențe lingvistice;*
3. *competențe în domeniul matematicii, științei, tehnologiei și ingineriei;*
4. *competențe digitale;*
5. *competențe personale, sociale și de învățare;*
6. *competențe civice;*
7. *competențe antreprenoriale;*
8. *competențe de sensibilizare și expresie culturală* [4].

⁴ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifra 20.80009.0807.27

Practica educațională demonstrează că **educația monodisciplinară** nu este aptă să formeze competențele-cheie determinate la nivelul așteptat de societate. E necesar de implementat o **educație transdisciplinară**. Trebuie să creem **o nouă școală** în Republica Moldova, școală fundamentată pe **educația transdisciplinară**.

Deci, **predarea-învățarea-evaluarea transdisciplinară** reprezintă viitorul educației în Republica Moldova. Prin gradul sau de complexitate, abordarea transdisciplinară propune un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar. B. Nicolescu, unul dintre autorii paradigmei transdisciplinarității afirma „*disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii*”. (B. Nicolescu, 1997) [3].

O problemă importantă de politică educațională este problema evaluării naționale a rezultatelor școlare din perspectiva abordării transdisciplinare a educației. Desigur, pentru a realiza o evaluare transdisciplinară, trebuie să fie realizată o predare și o învățare transdisciplinară. În acest context e important de elaborat un **Plan cadru de învățământ transdisciplinar**.

Desigur, nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din viziunea transdisciplinară. Este necesară corelarea armonică a *monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității* la diverse trepte de învățământ.

La treapta primară transdisciplinaritatea poate fi cea mai accentuată. Considerăm, că trei discipline, la această treaptă, ar trebui să rămână monodisciplinare: **Limba și literatura rămână, Matematica și Limba străină**. Celelalte finalități educaționale pot fi atinse prin studierea unor subiecte cross-curriculare, prin care se va însuși „lumea reală”.

La treapta gimnazială monodisciplinaritatea (**Limba și literatura rămână, Matematica și Limba străină**) va fi completată cu pluridisciplinaritatea (de exemplu, cu disciplinele integrate de tipul **Arte, Științe, Dezvoltarea personală, Educația civică** etc.), complimentate cu subiecte cross-curriculare semnificative (de exemplu, din domeniile **Educație pentru sănătate, Educație antreprenorială și economică, Educație patriotică, Educație ecologică, Educație pentru familie, Educație pluriculturală, Educație pentru societate, Securitatea în Internet, Dezvoltarea tehnologică** etc.) pentru formarea personalității elevului.

La treapta liceală, din perspectiva realizării transdisciplinarității, e necesar de a se ține cont de specificul fiecărui profil în contextul continuității studiilor la facultate și din perspectiva profesională. De exemplu, la **Profilul umanist** ar trebui să se studieze disciplina integrată **Științe**, nu disciplinele separate Fizica, Chimia și Biologia. La profilul **Real** ar putea fi integrate disciplinele Istoria, Geografia și Educația economică. Disciplina integrată **Arte** ar trebui să fie obligatorie pentru ambele profiluri.

Evaluările naționale la finele treptelor de învățământ sunt și vor fi obligatorii. Orice stat este cointerestat să determine ce rezultate au obținut elevii la finele treptelor de învățământ. Este important să conștientizăm ce testări, ce examene de absolvire a gimnaziului și a liceului ar trebui să susțină elevii din Republica Moldova. Unele aspecte de politici educaționale de perspectivă privind evaluările naționale

a rezultatelor școlare sunt prezente în documentul *Cadrul de referință al curriculumului național* [1].

Unele aspecte deja trebuie să fie modernizate. Din perspectiva implementării Planului cadru transdisciplinar de învățământ evaluările naționale trebuie să fie transdisciplinare. Astfel:

La treapta primară se propune organizarea și desfășurarea **unei testări naționale transdisciplinare unice** la finele clasei a IV-a. Itemii propuși în test vor evalua la ce nivel sunt formate cele 9 competențele-cheie, determinate de Codul Educației al Republicii Moldova. Vor fi incluse sarcini transdisciplinare, soluționarea cărora necesită aplicarea cunoștințelor din toate cele studiate la această treaptă.

La treapta gimnazială, la finele clasei a IX-a, sistemul de examene de absolvire ar include:

1. **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul va include itemi/sarcini prin care se vor evalua și competențele civice și sociale) + **proba orală** la *Limba și Literatura Română*;
2. **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul va include itemi/sarcini prin care se vor evalua și competențele civice și sociale) + **proba orală** la *Limba străină*;
3. **Proba scrisă transdisciplinară la Matematică** (Testul transdisciplinar);
4. **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul transdisciplinar) la *Științe (Fizica, Chimia, Biologia)*;
5. **Proba practică de utilizare a calculatorului**, susținută în timpul anului (clasa a IX-a).

La treapta liceală ar fi logic ca absolvenții să susțină examene corelate cu viitoarea profesie, care va fi studiată la facultate. Însă fiecare profil trebuie să aibă specificul său privind evaluarea națională – examenele de BAC. Din perspectiva transdisciplinară propunem implementarea următoarelor sisteme de examene:

I. Profilul real:

- a) **Proba scrisă la Matematică** (Testul transdisciplinar) (**realizată în cadrul sesiunii de vară în clasa a XII-a**);
- b) **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul transdisciplinar) la *Științe (Fizica, Chimia, Biologia)* (**realizată în cadrul sesiunii de vară în clasa a XII-a**);
- c) **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul va include itemi/sarcini prin care se vor evalua și competențele civice și sociale) + **proba orală** la *Limba străină* (**realizate în cadrul sesiunii de vară în clasa a XI-a**);
- d) **Proba practică de evaluare a competențelor digitale** (**realizată în sesiunea de iarnă a clasei a XII-a**).

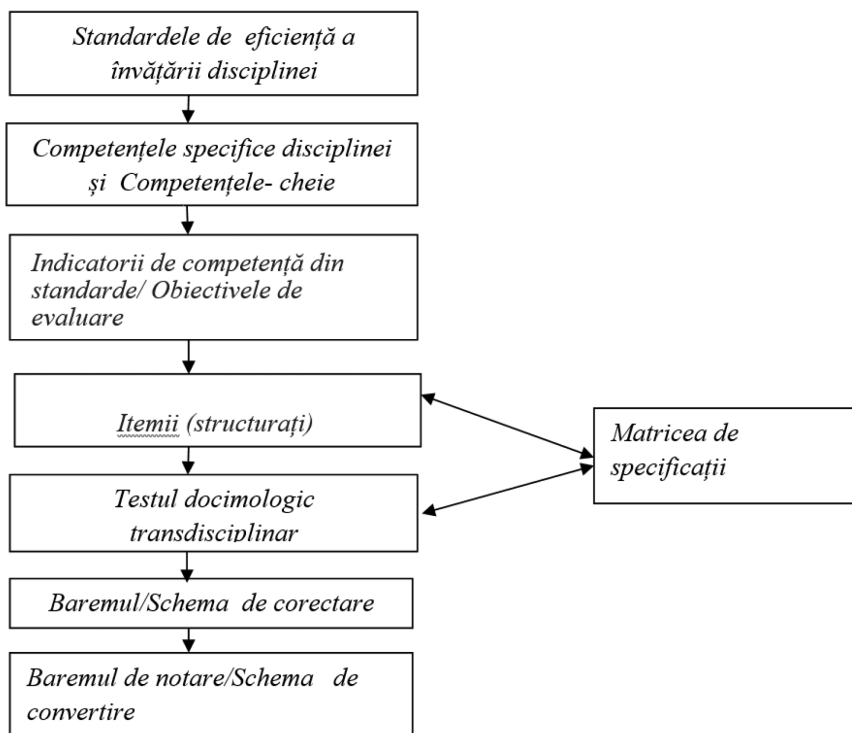
II. Profilul umanist:

- a) **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul transdisciplinar)+ **proba orală** la *Limba și Literatura Română* (**realizate în cadrul sesiunii de vară în clasa a XII-a**);
- b) **Proba scrisă transdisciplinară** (Testul transdisciplinar)+ **proba orală** la una dintre *Limbele străine studiate* (**realizate în cadrul sesiunii de iarnă în clasa a XII-a**);
- c) **Proba orală transdisciplinară de evaluare a competențelor civice și sociale** (**realizată în cadrul sesiunii de vară în clasa a XII-a**);
- d) **Proba practică de evaluare a competențelor digitale** (**realizată în sesiunea de vară a clasei a XI-a**).

Astfel, prin implementarea evaluării cumulate (evaluării rezultatelor școlare pe parcursul anilor de studii la liceu), eliminăm **sesiunea stresantă** pentru elevi, părinți, cadre didactice și manageriale în cadrul examenelor de BAC.

E logic să revenim la **examenele orale** pentru a evalua nivelul de formare a competențelor de comunicare orală a absolvenților gimnaziului și liceului. Probele orale la Limba și Literatura Română, Limbile străine și la Educația civică și socială vor fi organizate și desfășurate în instituțiile în care absolvenții învață. Trebuie să avem încredere în cadrele didactice instituționale care vor evalua obiectiv (**sperăm!**) performanțele discipolilor. Ministerul Educației și Cercetării va elabora și implementa Metodologia respectivă.

În cadrul **probelor scrise** elevii vor rezolva **Teste docimologice transdisciplinare**. Testele vor fi elaborate în baza următorului algoritm:



Respectând acest algoritm vom reuși să elaborăm un **Test docimologic transdisciplinar** de calitate, axându-ne atât pe evaluarea atingerii standardelor educaționale, cât și pe evaluarea formării competențelor specifice disciplinei și competențelor-cheie.

Desigur, elevii de la gimnaziu și profilul umanist, care au urmat studiile într-o limbă a minorităților naționale, vor susține și **Proba scrisă (Testul transdisciplinar) + proba orală la Limba și literatura maternă**.

E important să ne învățăm să construim itemi transdisciplinari pentru a realiza evaluarea transdisciplinară. Pentru învățare și comparație cu ceea ce se propune în Republica Moldova la examenul de absolvire a gimnaziului, prezentăm un exemplu

de **Item transdisciplinar structurat** propus la examenul de absolvire a gimnaziului la matematică în anul 2019, în Franța:

Problema (14 puncte):

Tabelul de mai jos (**Document 1**) reprezintă numărul automobilelor „cu motorină sau benzină” care sunt în circulație în Franța în 2014.

Document 1

	Numărul de automobile în circulație (în mii)	Distanța medie parcursă al unui automobil (în km)
Motorină	19741	15430
Benzină	11984	8344

Sursa: INSEE

1. Verificați dacă numărul automobilelor „cu motorină sau benzină” puse în circulație în Franța, în 2014, este de 31725000.
2. Care este raportul dintre automobilele cu benzină în raport cu automobilele „cu motorină sau benzină” în circulație în Franța? Exprimați raportul în procente. Rotunjiți rezultatul la întregi.
3. La sfârșitul lunii decembrie 2014, în timpul unui joc televizat, a fost selectat aleator un automobil dintre cele „cu motorină sau benzină” puse în circulație în Franța. Proprietarului automobilului selectat i s-a propus să schimbe automobilul său pe un vehicul electric nou.

Prezentatorul l-a sunat pe Hugo, proprietarul fericit al automobilului selectat. Iată extrasul convorbirii telefonice:

Document 2

Prezentatorul: Bună ziua, Hugo! Ce vârstă are automobilul dumneavoastră?

Hugo: Are șapte ani.

Prezentatorul: Și câți kilometri parcurși?

Hugo: Un pic mai mult de 100 000 km. Așteptați puțin, am o factură în garaj cu data de ieri... Așa, deci, am exact 103 824 km.

Prezentatorul: Aaaa, deci, cred că aveți un vehicul cu motorină.

Cu ajutorul datelor conținute în Documentul 1 și în Documentul 2, explicați:

- a) de ce prezentatorul a considerat că Hugo are un vehicul cu motorină;
- b) dacă este posibil ca automobilul lui Hugo să fie un vehicul cu benzină.

E cazul să învățăm multe de la colegii din Franța cum se realizează evaluările transdisciplinare din perspectiva formării competențelor.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al curriculumului național.* Ministerul Educației, Culturii și Cercetării Chișinău, Editura „Lyceum”, 2017.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova.* Chișinău, 2014.
3. Nicolescu, B. *Transdisciplinaritatea: Manifest.* Iași: Junimea, 2007. ISBN: 978-973-719-456-5.
4. *Recomandarea consiliului uniunii europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.* <https://eur-lex.europa.eu>

METODA INVESTIGAȚIEI. VALORIFICĂRI DIDACTICE LA ORA DE ISTORIE

Rodica SOLOVEI

doctor în istorie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article tackles the analysis of Investigation as an efficient method that can be used during history classes. Based on specialized sources, there are highlighted the most important stages that pupils should pass in order to research a historical topic. There are also revealed the rules/requirements regarding a historical investigation. On the practical level, it is presented the algorithm of carrying out a historical investigation on the topic: The role of Simeon Murafa in the growth of national movement in Bessarabia at the beginning of the XX-th century. It is proposed an assessment grid for this kind of educational project carried out by pupils.*

Demers teoretic

În ciclul liceal, procesul educațional la disciplina Istoria românilor și universală vizează o serie de obiective, între care:

- dezvoltarea gândirii critice;
- dezvoltarea competențelor de lucru cu surse istorice (de informare și aplicare în contexte diferite);
- formarea abilităților de analiză și evaluare a motivațiilor acțiunii umane, de stabilire a relației dintre acțiunea umană și valorile unei societăți democratice [3, p.8].

Una din metodele care pot fi valorificate în cadrul procesului educațional la Istoria românilor și universală întru realizarea acestor obiective este *investigația*.

Ca modalitate de învățare, dar și de evaluare, investigația oferă elevilor posibilitatea de a aplica într-o manieră creativă, în situații noi și variate, cunoștințele pe care le dețin. Funcțiile pe care le îndeplinește această metodă sunt:

- Acumularea de cunoștințe;
- Exersarea unor abilități de investigare;
- Exersarea abilităților de evaluare a capacității de a întreprinde diverse demersuri investigative [6, p. 225].

Grație acestei metode, profesorul poate aprecia la elevi:

- gradul în care aceștia își definesc și înțeleg problema investigată;
- capacitatea de a stabili și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor;
- modul în care sunt prezentate rezultatele investigației [5, p.285].

Reputatul savant Ioan Cerghit menționează că „predarea istoriei fără documente este sinonimă cu a predării fizicii și a chimiei fără experiențe sau a matematicii fără demonstrarea teoremelor” [2, p. 210]. Respectiv, o investigație în domeniul istoriei este de neconceput fără cercetarea documentelor istorice.

Istoria se înscrie în documente de epocă și vestigii de genul:

- unor pergamente, manuscrise etc., cuprinzând codexuri, hrisoave, epistole, adeverințe etc., păstrate în arhive, biblioteci, muzee, colecții;

- unor reviste, ziare, cărți, manifeste, proclamații, tratate, hărți și alte surse iconografice;
- sculpturilor, sarcofagelor, pieselor numismatice, tapiseriilor etc.;
- uneltelor, mașinilor, armelor etc.;
- obiectelor, locurilor, cetăților, monumentelor și tradițiilor orale din mediul înconjurător.

Această gamă variată de surse, reprezentând probe evidente ale unor fapte, evenimente și procese istorice este înzestrată cu o forță de convingere foarte puternică, deci, valorificarea lor, în măsura posibilității, în cadrul unor investigații realizate de elevi este inerentă. Contactul direct cu documentele istorice (sau cu varianta lor reprodusă), cercetarea cu atenție a acestora îi ajută pe elevi să reconstituie fapte și secvențe importante din trecut, să observe și să analizeze, să aprecieze critic și să deducă adevăruri, să exprime judecăți de valoare etc. Totodată, studierea aprofundată a unor subiecte istorice în baza documentelor imprimă un caracter activ învățării istoriei, or, elevii se implică în procesul didactic cu mai mult interes, achiziționând noi cunoștințe, capacități și atitudini prin efort propriu [Ibidem, pp. 210 – 211].

Este important ca în procesul de cercetare a surselor elevii să parcurgă etapele interne ale documentării, care cuprind *informarea asupra surselor* și *culegerea surselor*. Informarea asupra surselor vizează operațiunile, precum: identificarea surselor existente și stabilirea locului unde acestea sunt depozitate. Culegerea surselor include activitățile de obținere, notare prin fișare și examinare sumară a acestora.

La etapa informării asupra surselor, profesorul îi va îndruma pe elevi să apeleze la instrumente, cum ar fi: reviste, bibliografii, cataloage din biblioteci.

La etapa culegerii surselor, va fi propusă fișa bibliografică, aceasta cuprinzând informații generale despre sursă, precum:

- numele autorului;
- titlul lucrării;
- denumirea editurii/ a tipografiei;
- locul apariției;
- anul apariției;
- numărul de pagini.

Atunci când volumul de documentare este suficient de mare, se va recurge la tehnica *explorarea globală a surselor*, care presupune o lectură rapidă a prefeței, cuprinsului sau rezumatului, dar și lectura pe diagonală a unor pagini [7, pp. 64 -65].

În ceea ce privește etapa de *studiere a surselor*, se va recurge la următoarele tehnici:

- Note de lectură. Acestea pot fi realizate prin mai multe modalități, între care:
 - extrasul: transcrierea exactă a unui fragment;
 - nota critică: analiza personală făcută asupra unei informații dintr-un text;
- Tezele: expunerea ideilor principale ale unui text [9, p. 228];
- Referate documentare, conținând o prezentare rezumativă a conținutului unei singure surse bibliografice;
- Referate documentare de sinteză, care generalizează conținutul mai multor surse documentare [7, p.66].

Pentru ca documentarea asupra subiectului investigației să fie corectă și eficientă, aceasta trebuie să răspundă unor cerințe/reguli [Apud 4, p. 57; 1, p. 45]:

- să se bazeze, pe cât e posibil, pe consultarea surselor originale, autentice;
- să se realizeze într-o manieră activă, să încurajeze atitudinea activă și interactivă a elevului față de text și față de informație;
- să încurajeze adoptarea unei atitudini critice a elevului în receptarea materialului investigat, neacceptarea unei aserțiuni fără a reflecta asupra ei;
- să nu implice raționamente și judecăți, idei preconceptuate din partea elevului;
- să reprezinte un demers continuu realizat pe tot parcursul investigației;
- să evite confundarea faptelor istorice cu inferențele;
- să asigure autenticitatea, precum și fidelitatea prezentării unui eveniment/fapt istoric.

Demers aplicativ

Prezentăm, în cele ce urmează, din experiența didactică, cum poate fi proiectată și realizată de către elevi o investigație cu tema *Rolul lui Simeon Murafa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul secolului XX*. Subiectul investigativ derivă din conținutul curricular *Basarabia în anii 1917 – 1918*, clasa a XII-a.

Prin realizarea investigației date se va pune accent pe valorificarea următoarele unități de competențe [3, pp. 40 – 41]:

- 1.2. Încadrarea termenilor specifici Istoriei Contemporane în contexte care implică explicații, interpretări și atitudini;
- 3.2. Compararea argumentelor din diferite surse pentru formularea unor judecăți proprii privind evoluția societății contemporane;
- 3.3. Cercetarea informației din diferite surse în vederea stabilirii credibilității și a validității opiniilor.

Profesorul va propune elevilor următoarea sarcină de lucru:

Realizați, timp de 3 săptămâni, o investigație cu tema: Rolul lui Simeon Murafa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul secolului XX. Pe parcursul cercetării țineți cont de următorul algoritm:

Elaborați schița investigației:

- Formulați 3-4 obiective ale investigației;
- Stabiliți structura/părțile componente ale investigației;
- Argumentați necesitatea și importanța fiecărei componente.

Analizați rolul lui Simeon Murafa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul secolului XX:

- Stabiliți actualitatea temei;
- Informați-vă asupra surselor de cercetare;
- Elaborați fișe bibliografice în baza surselor;
- Selectați informații relevante din diferite surse, redactând note de lectură, teze, referate documentare etc;
- Elaborați un plan al conținutului de idei în baza surselor studiate;
- Comparați informațiile din diferite surse cu privire la tema de cercetare.

Appreciați rolul lui Simeon Murafa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul sec. XX:

- Comentați informațiile dobândite din diferite surse cu referire la tema de cercetare;
- Argumentați opinia unor istorici, oameni politici și de cultură cu referire la rolul lui Simeon Murafa în mișcarea națională din Basarabia la începutul sec. XX;
- Exprimați-vă argumentat opinia proprie cu privire la rolul lui Simeon Murafa în mișcarea națională din Basarabia la începutul sec. XX;
- Demonstrați importanța contribuției lui Simeon Murafa la mișcarea națională din Basarabia din perspectiva contextului social-politic și cultural actual din Republica Moldova.

Info.

Surse bibliografice relevante subiectului investigației, care pot fi propuse elevilor:

Revista *Moldova de pe Nistru*, nr. 1, 1920.

Revista *Viața Basarabiei*, nr.12, 1938.

Revista *Cuvînt Moldovenesc*, nr.1, 1913.

N.B! Revistele pot fi găsite în secția Cărți Rare a Bibliotecii Naționale a Republicii Moldova; parte din ele pot fi accesate și în format electronic.

Baciu Gheorghe. Simion Murafa (24.V. 1887 – 20.VIII.1917), un ofițer basarabean. În: Revista Militară. Studii de securitate și apărare. Nr. 1 (13), 2015, p.100.

Cazacu Petre. Moldova dintre Prut și Nistru. 1812 -1918, Iași: Viața Românească. S.A., 1932.

Ciobanu Ștefan. Cultura românească în Basarabia sub stăpînirea rusă. Chișinău: Editura enciclopedică „Gheorghe Asachi”, 1992.

Colesnic Iurie. Basarabia necunoscută. Chișinău: Universitas, 1993.

Sadoveanu Mihail. Orhei și Soroca. Chișinău: Editura Societății „Glasul Țării”, 1921.

Sadoveanu Mihail. Drumuri basarabene. București: Saeculum, 1992.

Vataman Paul. Chișinău: Știința, 1993.

Este foarte important ca elevii să cunoască din timp criteriile și descriptorii de performanță în baza cărora va fi elaborată și evaluată investigația, or, acest fapt îi va ajuta semnificativ să-și monitorizeze procesul de cercetare asupra subiectului.

Propunem mai jos o posibilă grilă de evaluare [8, p. 262].

Nivel de Performanță	Exemplar (9 – 10)	Bun (7 – 8)	Satisfăcător (5-6)
Criterii			
Colectarea surselor de documentare	– Distinge și evaluează diferite tipuri de surse (primare și secundare); – Selectează cu succes o varietate apreciabilă de surse primare (4) și secundare (3).	– Distinge și compară diferite tipuri de surse (primare și secundare); – selectează un număr suficient de surse primare (3) și secundare (2).	Selectează un număr minim de surse primare (2) și secundare (1).
Structură și organizare	– Respectă planul de elaborare a unei investigații și volumul propus (10 pagini); – stabilește o legătură și o succesiune logică între compartimente.	– Respectă planul de elaborare a unei investigații; – volumul cercetării este puțin redus (7 pagini). – există unele contradicții neînsemnate în ceea ce privește legătura și succesiunea logică între compartimente.	– Se atestă abateri esențiale de la planul de elaborare a unei investigații; – există o structură și o organizare incoerentă a materialului. – Volumul cercetării este redus (4 pagini).

Analiză istorică și argumentare	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrează abilitatea de a compara și a sintetiza materialul din diferite surse; - prezintă interpretări personale și legături logice cu alte interpretări; - analizează critic o serie de argumente în favoarea sau împotriva diferitelor interpretări; - prezintă o serie logică de argumente în vederea susținerii opiniei personale; - realizează o legătură logică între argumente și concluzii. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compară informația din sursele studiate; -prezintă opiniile unor autori cu privire la subiectul abordat; -prezintă opinia personală cu unele confuzii în argumentare; -compară interpretarea personală cu alte interpretări, dar prezintă parțial argumente în favoarea sau împotriva acestora; -există unele neconcordanțe între argumente și concluzii. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrie informația din sursele studiate; - prevalează contrazicerile în interpretarea informației; - prezintă afirmații personale, lipsite însă de argumente; - formulează 2-3 concluzii lipsite de argumentare și cu deviere de la temă.
Prezentare scrisă	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizează corect terminologia de specialitate; - stilul corespunde cerințelor scrierilor cu caracter investigativ: clar, coerent, concret, argumentativ; - sunt respectate normele gramaticale și ortografice; - aspect îngrijit al lucrării. 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminologia de specialitate, în linii mari, este utilizată corect; - stil acceptabil, dar persistă și o serie de expresii echivoce; - comite greșeli gramaticale și ortografice neînsemnate; - aspect îngrijit al lucrării. 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminologia de specialitate este utilizată în linii mari inadecvat; - stil confuz, dificil de înțeles; - greșeli gramaticale și ortografice frecvente; - aspect mai puțin îngrijit al lucrării.

În concluzie: considerăm oportună și necesară implicarea elevilor în realizarea unor investigații cu tematică istorică, or, acestea contribuie esențial la dezvoltarea unor competențe privind analiza critică a informației din diferite surse; utilizarea adecvată a limbajului istoric; valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de neam și de țară.

Bibliografie:

1. Antonesei L. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași, Editura „Polirom”, 2009.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Editura „Polirom”, 2006.
3. *Istoria românilor și universală*. Clasele X- XII. Curriculum disciplinar Ghid de implementare. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2020.
4. Nedelcu A. *Cercetare – Acțiune în Educație*, volumul 8. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. București, 2011.
5. Oprea C. L. *Strategii didactice interactive*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2009.
6. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
7. Sîrghie A. *Metodologia cercetării științifice și instrumentele ei*. Sibiu: Alma Mater, 2005.
8. Solovei R., Eșanu R. *Sugestii de evaluare criterială la istorie*. In: Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori (coord. Sergiu Musteață). Chișinău, Editura „Pontos”, 2010.
9. Țapoc V., Capcelea V. *Cercetarea științifică*. Manual pentru facultățile socioumanistice. Chișinău, Editura „Arc”, 2008.

QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION: EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Alla MARUSHKEVICH

doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Iлона MARIUTS

PhD, assistant professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

***Rezumat:** În articol este abordată problema asigurării calității educației solicitanților de învățământ superior prin punerea în aplicare a anumitor tehnologii educaționale relevante, pedagogice care contribuie la asimilarea noilor cunoștințe, dezvoltarea competențelor și abilităților necesare pentru activitățile profesionale viitoare. La fel, sunt indicate actele normative, în conformitate cu care se asigură procesul educațional în cadrul HEI. Atenția se concentrează asupra pozițiilor științifice ale oamenilor de știință bine-cunoscuți din Ucraina, care studiază diverse tehnologii pentru educarea tineretului.*

Ensuring the quality of the educational process in the HEI of Ukraine, scientific and pedagogical workers introduce new and improve the accumulated educational and pedagogical technologies that help to improve the educational achievements of students, stimulate them to assimilate knowledge and form skills and abilities on their basis. This is carried out in accordance with the provisions of regulatory documents: the Constitution of Ukraine (1996), the National Doctrine for the Development of Education in Ukraine in the XXI Century (2002), the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014), the Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth (2015), “Concept of the New Ukrainian School” (2016), Law of Ukraine “On Education” (2017), Concept for the Development of Pedagogical Education (2018), Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2021-2031 (2020), which predicted the desire of young people to be in requested on the domestic, European, world labor markets.

The problem of using of the best educational, pedagogical technologies in scientific and pedagogical practice is actively analyzed by modern scientists, discussed with students, also students in the field of postgraduate pedagogical education, retraining, etc. The purpose of these actions is to shift the emphasis in the educational field to the formation of applicants for higher education the ability to master knowledge to the ability to practically apply it, to construct on this basis new knowledge for further life. From the content of modern scientific and educational literature, we learn that the authors of relevant works most often pay attention to the design of pedagogical technologies in higher education, their application in the system of higher pedagogical education, in particular in the preparation of the future teacher of HEI, the implementation of a technological approach in teaching, systematization of pedagogical technologies, preparation of a future teacher for the use of personally targeted technologies, etc. Among the famous researchers of this direction of pedagogical knowledge in Ukraine V.V. Afanasyev, O. V. Gluzman, O. M. Zheleznyakova, N.M. Zayachkovskaya, T.S. Nazarova, N.M. Nikitina, O.S. Padalko, O. M. Infantry, M.A. Petukhov, G.K. Selevko.

In many scientific studies (Yu. Kurbatova, L. Melnik, T. Stritjevich, etc.), attention is focused on the fact that the formation of the personality of the future specialist, his value orientations is significantly influenced by the cycle of psychological and pedagogical disciplines, which contributes to the formation of motives and motivation, their educational and cognitive activity, their awareness of its importance.

The process of professional training of a future teacher in the conditions of a higher educational institution looks like a complex system, the main component of which is the content of his training, which includes a set of academic disciplines that are introduced into curricula and embodied in curricula for training specialists. The content of training is characterized by the volume and level of knowledge in the social, fundamental and professionally oriented sciences, a system for developing skills in applying knowledge, introducing them into practice.

In pedagogy, the terms „technology”, „educational technology”, „pedagogical technology”, „educational technology”, etc. are used in this interpretation: the concept of technology is most often understood as a set of methods, techniques used to achieve a result in education, pedagogical science. It is considered as the ability to influence a situation, process, state, etc. to make positive changes in student learning; educational technologies represent a general strategy for the development of education, a single educational space (education concepts, laws, systems, etc.), specific forecasting, design, planning, anticipation of results, definition of standards for the strategy of education development; pedagogical technologies embody the tactics of implementing educational technologies (models of teaching, upbringing, management, principles, selection of forms, methods, teaching methods, means, activities for the design, organization and conduct of the educational process); teaching technologies reflect the ways of mastering the discipline, a separate topic, of questions.

In pedagogy, the definitions „technology”, „educational technology”, „pedagogical technology”, „educational technology”, etc. are used in this interpretation: the concept of technology is most often understood as a set of methods, techniques used to achieve a result in education, pedagogical science. It is considered as the ability to influence a situation, process, state, etc. to make positive changes in student learning; educational technologies represent a general strategy for the development of education, a single educational space (education concepts, laws, systems, etc.), specific forecasting, design, planning, anticipation of results, definition of standards for the strategy of education development; pedagogical technologies embody the tactics of implementing educational technologies (models of teaching, upbringing, management, principles, selection of forms, methods, teaching methods, means, activities for the design, organization and conduct of the educational process); teaching technologies reflect the ways of mastering the discipline, a separate topic, questions.

Analyzing modern pedagogical technologies, we can focus on such of them: student-centered technology, distance learning technology, modular learning technology, programmed learning technology, developmental learning technology, game learning technologies, differentiated learning technologies, interactive learning technologies, project learning technologies, information technology, research (heuristic) learning technologies, etc.

The most used are the following pedagogical technologies:

- structural and logical, according to which the logical sequence of solving didactic tasks considered by selecting the appropriate content, forms, methods and teaching aids with the expected step-by-step diagnosis of the results;
- integration technologies: didactic systems that ensure the integration of interdisciplinary knowledge and skills at the level of integrated courses;
- professional and business training technologies: working out algorithms for solving typical practical problems using a computer;
- information and computer technologies implemented in didactic computer training systems with the help of specific programs (training, control, information, etc.);
- dialogue technologies: a set of forms and methods of teaching based on dialogue thinking.

Case method technology is often practiced. It includes a text of about 10-50 pages (case), which students study in advance, taking into account the materials of lectures, other sources of information. Then its content discussed in detail in practical exercises and disputes. "The case-method is determined by two tendencies: the orientation of the management assessment not only and not so much on obtaining specific knowledge, but on the formation of the skills and abilities of mental activity in future specialists, the development of corresponding abilities; development of requirements for a specialist who, in addition to the ability to think, would have the skills of optimal behavior in different situations of professional activity. The training technology is most effective in training managers in order to form such key professional qualities as communication skills, leadership, the ability to analyze in a short time a significant amount of disordered information, decision-making under stress and insufficient information," says N.P. Volkov [2, p.347.].

Simulation technologies of teaching – technologies of „active learning” with modeling of relationships and real-life conditions. Specially organized educational activity develops students’ ability to interact: communicate, think, understand phenomena, reflect. The development of a student in a group work requires the teacher to know the mechanisms of collective activity, team formation, manifestation of leaders, harmonization of group and individual interests.

Educational discussion as a learning technology is a technology that promotes the development of critical thinking. It helps the formation and development of the communicative culture of students.

The technology of training in a team is aimed at „team goals” and the success of the whole team (team success), which is achieved as a result of the independent work of each member in constant interaction with other team members when working on a particular problem or question.

The technology of learning in collaboration is characterized by the joint work of individual teams of the group and the entire group as a whole in the assimilation of educational material. It looks roughly as follows: the student group is divided into different teams of 3-5 people, each of which receives a separate task, which is an integral task of a specific topic. As a result of the cooperation of teams on the implementation of the tasks put forward, the assimilation of all the material is achieved.

Suggestive learning technologies are based on suggestion, immersion in the content of a specific discipline. The basis of this technology is the division of a

certain type of training into separate phases: pre-session, session, post-session. It is based on the interaction of conscious and unconscious components of the personality psychology in the process of assimilation and processing of information.

Health-saving technologies are technologies that create safe conditions for staying, study and work in the HEI, and solving problems of the rational organization of the educational process, the correspondence of the educational and physical activity to the student's capabilities: health technologies aimed at problems solving of strengthening the physical health of young people, increasing the health potential, formation of ideas about health as a value, increased motivation to maintain a healthy lifestyle, increased responsibility for personal health, family health [9, p.46].

The modular-ranking technology of teaching is a holistic algorithm for organizing the complete assimilation of knowledge and the development of skills according to the modular principle in compliance with the psychological, pedagogical and cybernetic requirements for the educational process and rating results of training for the semester, year and the entire period of study [8, p. 83].

Professionally directed learning technologies (career guidance work) is a process of interaction between a teacher and pupils, aimed at helping them in professional self-determination. "Professional self-determination or a conscious choice of a profession is a choice made by a student on the basis of knowledge about the content of professions and their requirements for a person, as well as the market of professions. The system of professional orientation consists of the following components: professional information, professional education, professional diagnostics, professional consultation, professional selection and professional adaptation" [1, p. 177].

The technology of collective mental activity is a continuous process of managing the development of the needs and abilities of students. It consists of a system of problem situations, which is supported by a system of modules. The core of this technology is the management of the process of assimilation by students of culture, during which the internal needs, abilities, consciousness of each develop. The goals, content, ways of development are determined by the teacher and students together, taking into account their interests and abilities [7, p. 124].

The technology of teaching as an educational research implements the so-called productive approach to teaching. The student must learn for himself those operations by which facts are united around ideas and concepts, and not just assimilate the results of someone's mental operations. Learning algorithm: acquaintance with literature; identifying the problem; setting goals; clarification of questions; hypothesis formulation; planning and developing training activities; data collection; analysis and synthesis of collected data; comparison of data and inferences; preparation and writing of a message; hypothesis testing; construction of generalizations, results and conclusions [7, p.123-124].

Educational, pedagogical technologies are an inexhaustible source of ensuring the quality of education in the HEI. Each of them depends on the knowledge, abilities and skills of the scientific and pedagogical worker and his desire to improve the level of his professional self-improvement.

The educational and pedagogical technologies listed in the text of the article are not their final list, since the older ones are being updated; new ones are being improved; the newest ones are learned by the method of researching experience, including foreign ones. In the process of introducing it into practice, it is important to take care of the content and the result, which is calculated in preparation for a specific lesson.

Bibliography:

1. Anishchenko O.V. *Suchasni pedahohichni tekhnologii: kurs lektsii*/O.V. Anishchenko, N.I. Yakovets; za red. N.I. Yakovets. Nizhyn, 2005, s. 177.
2. Volkova N.P. *Sytuatsiina tekhnolohiia yak zasib pidhotovky fakhivtsiv u vyshchomu zakladi osvity* /N.P. Volkova// Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr / Klasych. pryvat. un-t. Zapori-zhzhia: Klasych. pryvat. un-t, 2011. Vyp. nr. 20 (73). s. 347.
3. *Psykhologo-pedahohichni aspekty realizatsii suchasnykh metodiv navchannia u vyshchii shkoli: navch. posib.* / [kol. avt.: M.V. Artiushyna ta in.]; za red. M.V. Artiushynoi, O.M. Kotykovoi, H.M. Romanovoi ; DVNZ «Kyiv. nats. ekon. un-t im. V. Hetmana». Kyiv: KNEU, 2007. s. 123–124.
4. Sikorskyi P.I. *Kredytно-modulna tekhnolohiia navchannia: navch. posib.* / P.I. Sikorskyi. Kyiv, 2004. s. 83.
5. Uspenska V. *Vprovadzhenia zdoroviazberihalnykh tekhnologii u navchalnomu zakladi – vymoha chasu* / V. Uspenska // Ridna shkola. 2009. nr. 4. 366 s.

COMPETENȚELE DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ/EFFECTIVĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL BACALAUREAT INTERNAȚIONAL⁵

Ina GRIGOR

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article reflects how students develop and demonstrate skills, knowledge and understanding of the five approaches to learning (ATL) in a continuum along the IB system. In order to increase competence in these areas, teachers develop learning tasks, activities or challenges that contribute to the growth and subsequent understanding of students' learning approaches.*

Cred că este imposibil să devii o persoană intelectuală în instituție de învățământ. Dar în orice instituție de învățământ bine organizate, se poate dobândi o abilitate care va fi utilă în viitor, când omul, fiind în afara școlii, tinde să se formeze singur.

(M. Булгаков)

Filosofia sistemul IB evocă ideea că educația prezintă rezultatul interacțiunilor dinamice a diferitor variabile, precum: elevii din sistem (cine), modul de predare/învățarea (cum), contexte globale ale predării/învățării (unde), obținerea de competențe și înțelegeri semnificative (ce). Aceasta interacțiune este determinată de principiul interoperabilității, care întemeiază și explică axele (vectorii) de orientare/dezvoltare a sistemului:

⁵ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

- elaborare de curricula integrale, echilibrate, conceptualizate și interconectate: curriculum pentru fiecare an de studii, fiind axat pe concepte, integrează și corelează mai multe materii pentru abordarea problemelor concrete într-o perioadă de timp; este axat pe particularitățile de vârstă și competențele elevului, are conexiuni directe cu curriculum de anul precedent și anul viitor.
- aplicare de abordări față de învățare care pe măsură maturizării și dezvoltării cognitive ale elevilor explorează disciplinele la o profunzime mai mare, mărește nivelul de complexitate a problemelor studiate, vizând înțelegerea din partea elevului a modului de relaționare a diferitor domenii de studii (domenii de cunoștință), de relaționare a domeniilor de studii cu problemele locale și globale.
- utilizare de metodologii de predare/învățare axate pe cercetare, acțiune, reflexie, promovând un climat în care elevii descoperă cum se poate de învățat mai eficient în diferite spații de studiu dar nu numai la clasă.
- formare/dezvoltare integră a personalității elevului, precum dezvoltarea emoțională, cognitivă, creativă și fizică focusată pe caracteristici specifice și experiență educațională a elevului obținută în cadrul și în afara sălii de clasă.

Acestea axele (vectorii) sunt valide și viabile în măsura în care sunt fondate pe așa numite zone de interacțiune. Prin aceste zone de interacțiune sunt corelate conținuturile educaționale cu lumea reală, propuse strategii organizaționale generale, sunt luate în considerare nevoile, interesele și motivele ale elevilor. Zonele de interacțiune servesc la reunirea diferitelor conținuturi ale disciplinelor școlare studiate în diferite medii culturale și lingvistice din întreaga lume și contribuie la:

- structurarea și identificarea unei metodologii de cercetare a elevului în procesul de învățare;
- formarea de abilități de gândire creativă și critică pentru o înțelegere mai profundă a subiectelor studiate;
- dezvoltarea atitudinilor pozitivă și a simțului de responsabilitate personală și responsabilitate față de societate;
- promovare abordării interdisciplinare de învățare;
- aprecierea rolului cercetării problemelor din lumea reală.

Zonele de interacțiune în sistemul IB sunt următoarele:

- concepte cheie;
- contexte globale de învățare;
- competențele de învățare eficientă/efectivă (în terminologia sistemului IB Approaches to Learning ATL skills).

a) Zona de interacțiune: *concepte cheie*

Conceptul cheie este o idee de organizare, o construcție mentală care este în afara timpului și spațiului, este universală, abstractă, poate fi reprezentat prin unul sau două cuvinte. Lin Erickson, fondatoarea IB, scria că conceptele formează o gândire vastă (cuprinzătoare, amplă), acoperă o gamă largă de cunoștințe și facilitează înțelegerea [apud 1, p. 9]. Astfel, în sistemul IB concepte sunt asociate cu comprehensiuni (înțelegeri) globale care depășesc disciplinele de studiu și domenii de cunoștință, având o conotație deosebită sunt reflectate în curricula predate,

învățate, evaluate. Curricula bazate pe concepte devin funcționale, când profesorii văd că disciplinele academice sunt axate pe concepte. Exemple de concepte cheie sunt: *Schimbare, Formă, Dezvoltare, Cultură, Interacțiuni Globale, Identitate, Perspectivă, Relații, Sisteme, Timp, Loc, Spațiu etc.* Acestea oferă oportunități de a explora conexiunile între și dintre domeniile de cunoștință favorizând o înțelegere profundă a elevului a subiectelor studiate și prin urmare oferă o învățare holistică.

b) Zona de interacțiune: contexte globale

În IB **contextele globale** de învățare sunt prezentate ca modele ale habitaculului, evenimentelor și circumstanțelor ale lumii reale. Într-o lume cu interconexiune și complexitate în creștere, învățarea în context oferă elevilor oportunități de a explora mai multe dimensiuni ale provocărilor semnificative cu care se confruntă tinerii, încurajându-i să dezvolte înțelegerea și soluții creative. Învățarea în contexte globale le permite elevilor să facă legături directe dintre conceptele și viața proprie, să pună cunoștințele în acțiune. Această învățare contextuală îi ajută pe profesori și elevi să răspundă la întrebarea importantă „De ce învățăm asta?” Adesea, motivația elevilor de a învăța depinde de capacitatea profesorului de a răspunde cu succes la această întrebare. Astfel, profesorii sunt motivați să proiecteze unitățile de învățare în jurul unei game de idei și probleme care sunt semnificative pentru elevi la nivel personal, local, național, global, pentru că, în măsură în care, la elevul se dezvoltă propria identitate intelectuală, socială el devine din ce în ce mai conștient privind locul său în lume. Contexte globale propuse profesorilor sunt următoarele: Identitate și relațiile, Orientare în timp și în spațiu, Autoafirmare personală și culturală, Inovații tehnico-științifice, Echitate și dezvoltare. Explorând șase contexte, elevii învață să conecteze subiectul cu viața lor personală și viața altora, cu întreaga lume.

În termeni largi, predarea și învățarea în contexte globale necesită școlilor IB să dezvolte capacitatea și înclinația de a plasa oamenii, obiectele, situațiile cu care [ele] vin în contact... în matricea mai largă a lumii noastre contemporane... [să fie] în acord la întâlnirile zilnice cu culturile lumii, peisajele și produse; [să] plaseze astfel de întâlniri într-un cadru narativ sau explicativ mai larg al proceselor globale contemporane; și [să] se perceapă [pe ei înșiși] ca actori într-un context global [4, p. 54].

c) Zona de interacțiune: competențele de învățare eficientă/efectivă (ATL skills).

Un loc special în sistemul IB ocupă o abordare de predare/învățare, care facilitează o învățare efektivă și eficientă, având drept scop formarea/dezvoltarea **competențelor ATL**.

Prin abordarea respectivă atenția elevului este deplasată de la conținutul obiectelor către procesele de învățare/cunoaștere, înțelegerea lucrurilor noi, de la întrebarea „Ce?” la întrebarea „Cum?”. Astfel sunt demarate mecanismele de auto-dezvoltare ale elevului, promovând trecerea lui de la poziția unei persoane supuse instruirii, la poziția de autoinstruire, cercetare independentă. Întemeietorii sistemului IB susțin că o mare influență asupra educației unui elev este nu numai ceea ce el învață, ci modul în care învață. Alec Peterson scria: o importanță

esențială la etapa preuniversitară nu este ceea ce învață elevul, ci cum el aceasta învață... Contează nu „absorbția și regurgitarea” fie a faptelor, fie a interpretărilor ale faptelor, ci dezvoltarea puterii minții, modurilor de gândire care pot fi aplicate în noile situații, prin noile prezentări ale faptelor pe măsură apariției acestora [apud 3, p. 12].

Competențele ATL sunt formate/dezvoltate în cadrul tuturor obiectelor școlare prin „instrumente de învățare” adaptabile cerințelor educaționale ale elevilor și școlilor, specificate pentru diferite obiecte de studii. Metode de predare/ învățare propuse profesorilor corespund cu particularitățile de vârstă și caracteristicile personale ale elevilor. De exemplu, activități de lucru cu fișe, activități privind interacțiunea în grup, tehnici simple, jocuri, antrenamente sunt propuse elevilor de clasele 6-7. În clasele 8-9 sunt introduse unele elemente de abordare metodologică privind învățare, se pune problema locului educației în viața omului și valorilor educaționale. În clasa 10-a o atenție deosebită este acordată teoriei designului și asistenței metodologice în realizarea unui proiect personal.

Deși competențele ATL nu sunt evaluate în mod oficial, profesorii oferă elevilor feedback-ul personal, regulat în cadrul activităților de învățare, când se realizează evaluarea formativă, astfel toți profesorii din școlile IB sunt responsabili pentru formarea și dezvoltarea competențelor ATL.

Cea mai eficientă modalitate de dezvoltare a acestor competențe este *predare/ învățare disciplinară și interdisciplinară continuă, centrată pe proces*. Axându-se pe proces profesorul dezvoltă conținuturile disciplinare și interdisciplinare în contexte globale de învățare, având drept temei *concepte cheie* și *concepte disciplinare* care derivă din concepte cheie. Această focalizare duală (conținut și proces, cunoștințe și abilități) promovează implicarea activă a elevilor în procesul de studii, înțelegerea profundă a subiectelor, transferul de abilități și succesul academic. O componentă esențială în formarea și dezvoltarea competențelor ATL este **reflecția** elevului privind propria experiență dobândită pe parcursul perioadei de studii.

Astfel formarea de competențe ATL contribuie la eficientizarea, autoreglarea învățării și ajută pe elevi să:

- reflecteze (metacogniție), evalueze și să aducă argumente privind propria învățare;
- înțeleagă diversitatea nevoilor de învățare ale diferitor persoane;
- realizeze scopurile și obiectivele ale sistemul IB;
- împărtășească responsabilitatea pentru crearea unor medii de învățare productive, cooperante și sigure;
- dezvolte abilitatea de a aplica în procesul său de învățare a noilor strategii, de a explora noile concepte și contexte;
- pregătească pentru studii viitoare și pentru participarea responsabilă în comunitățile locale și globale.

Or, formarea competențelor ATL trece ca axa prin toate discipline de studiu IB, creează o bază solidă pentru învățarea independentă, continuă, promovează aplicarea cunoștințelor și abilităților în condiții necunoscute.

Pentru a dezvolta abilități ATL elevii au nevoie de modele, așteptări clare, repere (ținte) de dezvoltare și oportunități multiple de a le exersa.

Întrebările cheie la care trebuie să răspundă elevul privind însușirea de competențe ATL sunt următoarele:

- Care sunt competențele mele, cum pot să le demonstrez?
- Care competențe trebuie de îmbunătățit?
- Care competențe noi pot forma?

Răspunsurile la aceste întrebări și observații privind procesul de învățare oferă elevului și profesorului posibilitatea de a aprecia nivelul de formare a competențelor ATL (Tabelul 1).

Tabel. 1 Nivelurile de formare a competențelor ATL

№	Nivelul competențelor ATL	Caracteristicile nivelului de dezvoltare ale competențelor ATL
1	Începător / observă (nu este familiarizat cu competențele și urmărește pe alții)	1. nu manifestă vreo un interes față de sarcină; 2. nu formulează idei la subiect; 3. colectează, înregistrează și verifică datele numai cu ajutorul profesorului; 4. realizează o cercetare de scurtă durată prin analogie; 5. nu găsește o abordare originală pentru rezolvarea problemei.
2	Persoană supusă instruirii / emulează (copiază pe alții și folosește schele și îndrumări în realizarea sarcinilor)	1. manifestă un interes față de fișe de lucru; 2. poate lucra cu o sursă de informație; 3. poate determina tema, scopul și obiectivele cercetării; 4. știe să observe; 5. încearcă să găsească o abordare pentru rezolvarea problemelor fiind condus de profesor.
3	Utilizator / aplica competența cu încredere	1. are un interes constant față de obiect de cercetare; 2. este independent în activitățile sale de învățare; 3. găsește rapid informații folosind diverse surse; 4. găsește diverse soluții de rezolvare a problemei; 5. poate formula definiții și face concluzii.
4	Expert / dirijază activitatea proprie și a altora (ajută pe colegi în realizarea și evaluarea activității de învățare)	1 învață cu plăcere; 2 este foarte curios în diverse domenii; 3 structurează, clasifică material informativ și îl prezintă într-o formă relevantă audierii și lecturării; 4 formulează un număr mare de idei; 5 face concluzii și prezintă rezultatul învățării într-un mod original.

Când competențele ATL devin clare, elevii pot să își asume responsabilitatea pentru propria sa dezvoltare.

În sistemul IB sunt identificate cinci competențe ATL, extinse în 10 clustere, care interconectează exercitând influențe reciproce (Tabelul 2).

Tabelul 2. Tipurile de competențe ATL

Competențe	Clustere	Criterii
Competența de comunicare	Comunicarea eficientă	Cum elevii interacționează în procesul de comunicare? Lecturarea, scrierea, exprimarea eficientă pentru a colecta și a comunica informațiile
		Cum elevii aplică limbajul în procesul de comunicare? Schimbul eficient de idei, mesaje și informații
Competența socială	Colaborarea eficientă	<i>Cum elevii colaborează?</i> Conlucrarea efectivă cu alții
Competența de autogestiuine	Organizarea	<i>Cum elevii demonstrează capacitățile de organizare?</i> Gestionarea eficientă a timpului și a procesului
	Autodirijarea emoțională	<i>Cum își pot gestiona elevii propria stare de spirit?</i> Self-management privind: atenție, perseverență, managementul emoțional, reziliență.
	Reflexia	Cum elevii pot fi reflexivi? Re)actualizarea procesului de învățare; alegerea și utilizarea competențelor ATL
Competența de gândire	Gândirea critică	Cum elevii pot gândi critic? Analizarea și evaluarea problemelor și ideilor
	Gândirea creativă	Cum elevii pot fi creativi? Generarea de idei noi și luarea în considerare a noi perspective
	Transferul	Cum pot elevii să facă transfer de abilități și cunoștințe de la o disciplină la alta? Aplicarea abilităților și cunoștințelor în diferite contexte
Competența de cercetare	Alfabetizarea informațională	Cum elevii pot demonstra alfabetizarea informațională? Găsirea, interpretarea, judecarea și crearea de informații
	Alfabetizarea digitală	Cum elevii pot demonstra alfabetizarea digitală? Aplicarea mass-media pentru colectarea, utilizarea informațiilor având drept scop crearea de idei noi

Experiența școlilor IB arată că elevii, cu competențele de învățare eficientă (ATL skills) formate, obțin instrumentele pentru a-și asuma responsabilitatea privind propria sa învățare, precum: planificarea, organizarea, însușirea de tehnici și formarea de abilități de care elevii vor avea nevoie pe parcursul cariere sale educaționale și profesionale; posedă un limbaj comun tuturor subiecților educaționali, care îl aplică discutând în procesul de învățare; au o bază solidă pentru a învăța continuu independent și împreună cu alții. Axându-se pe experiență de învățarea anterioară, elevii vor dezvolta și vor aplica competențele ATL în toate materiile, în proiecte personale, profesionale și sociale, vor aplica pentru a sprijini performanțele sale pe parcursul vieții.

Bibliografie:

1. MYP: From principles into practice. International Baccalaureate Organization, 2014. UK, Cardiff: Peterson House. Disponibil la: <http://www.ibo.org>
2. *What is an IB education?* International Baccalaureate Organization. 2015. UK, Cardiff: Peterson House. Disponibil la: <http://www.ibo.org>
3. МYP: От принципов к практике. Программа Средних Лет. UK, Cardiff, Peterson House, 2008. Disponibil la: <http://www.ibo.org>
4. Boix-Mansilla V, Gardner H. *From teaching globalization to nurturing global consciousness*. In Suarez-Orozco, MM (editor). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley/ California, USA. The University of California Press, 2007. Disponibil la: <http://www.ibo.org>

DOMENIUL EDUCAȚIONAL PRIN PRISMA PLURI, INTER ȘI TRANSDISCIPLINARITĂȚII

Tatiana ORNOVEȚCHII

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The educational field through pluri, inter and transdisciplinarity is an important subject for our society. The education is the fundamental field for the formation of competences and values for life. The conception of pluri, inter and transdisciplinarity involves the destruction of disciplinary barriers, the formation of relevant skills, the formation of critical and creative thinking, awareness of reality, adaptability for any kind of change. Today's society and the real needs of humanity require an integrated approach of the curriculum, that would involve the creation of connections between different themes and competences that are usually formed separately within different disciplines. These subjects have a strong connection with the daily life and the formation of different values and attitudes*

Dezvoltarea societății lumii moderne aduce mereu încercări și noi provocări pentru toate domeniile vieții. Domeniul educațional, în calitate de domeniul-matrice pentru formarea competențelor și valorilor pentru viață, este coloana vertebrală pentru reușita personală, profesională și socială a celui ce învață. Formarea viitorilor profesioniști în diferite domenii necesită implicarea mai multor activități, acțiuni și procese. Astfel, învățământul actual are obligația de a apropia la maximum domeniul și procesul educațional de viața reală și de nevoile vitale reale. Rezultatul oricărui proces de predare-învățare trebuie să fie centrat pe obținerea unui produs final ce include formarea unei personalități dezvoltate multilateral, a unui om care se va confrunta cu diferite situații de viață, a unui membru al familiei și al comunității, a unui cetățean liber. Multitudinea de roluri pe care o are fiecare din noi în viață cere domeniului educațional să se restructureze conform realelor necesități, să implice abordări pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare. Domeniile pluri, inter și transdisciplinare își propun să depășească toate frontierele, să apropie și să relaționeze la maximum toate disciplinele predate pentru a forma

competențe necesare pentru viață. Este de remarcat faptul că anume prin educație putem transmite anumite cunoștințe și forma anumite personalități cu competențe necesare și utile societății.

S.Cristea definește educația ca „o activitate psihosocială, bazată pe valorificarea cerințelor psihologice, interne, în funcție de cerințele sociale, externe” [1, p.146]. E.Durkheim definește educația ca fiind „acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale și mentale necesare vieții sociale și mediului special pentru care sunt destinate” [3]. Aceste definiții implică elementele necesare unei educații și anume- cerințele pe care le are orice persoană- psihologice, interne și sursa de unde provine satisfacerea acestor cerințe- generațiile adulte. Dar, modalitatea de a transmite toate aceste cunoștințe și valori îi revine domeniului educațional și tuturor teoriilor din acest domeniu care la etapa actuală vrea și este obligat să pregătească *educabilul* pentru *viața reală*. În acest context conceptele pluri, inter și transdisciplinare sunt relevante și conferă domeniului educațional o integritate indestructibilă care este capabilă de a asocia domenii și sfere științifice diverse, care poate depăși hotarele tuturor disciplinelor pentru o integrare eficientă, care poate oferi perspective deosebite pentru dezvoltarea și formarea personalității.

Pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline simultan [5, p.9]. Astfel, vorbim despre o unificare a forțelor științifice, despre o corelație a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru obținerea unei perspective cât mai complete asupra obiectivului cercetat.

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare, prin găsirea unor teme comune pentru diferite obiecte de studiu. Se urmărește depășirea barierelor, a limitelor stricte ale disciplinelor, se poate spune că se depășesc granițele dintre diferitele domenii, se fac conexiuni logice și se aplică mai ușor cunoștințele teoretice. Realizând permanent interacțiuni între cunoștințele dobândite la diverse discipline de studiu, se obține o învățare durabilă și cu sens [6]. Astfel, interdisciplinaritatea permite unificarea cunoștințelor, comprehensiunea lor din perspective multidimensionale pentru obținerea unei analize și sinteze mai generale, mai globale care unește teorii și bune practice în cunoașterea anumitor discipline.

Transdisciplinaritatea se referă la ceea ce se află în același timp între discipline, înăuntrul diverselor discipline și dincolo de orice disciplină. Abordarea transdisciplinară are ca finalitate înțelegerea realității actuale într-un mod unitar și permite dezvoltarea competențelor sociale și integrarea tinerei generații într-o societate în continuă evoluție. Educația transdisciplinară „se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor”, orientate în sens formativ pozitiv în condiții de contextualizare, concretizare și globalizare [5, p,9]. Scopurile generale ale educației, definite în termeni de competențe psihologice transversale, transdisciplinare sunt [2, p. 153-164]:

- 1) A învăța să cunoști;
- 2) A învăța să faci;
- 3) A învăța să trăiești alături de ceilalți;
- 4) A învăța să fii;
- 5) A învăța să devii.

Astfel, realizând obiectivele combinării și încrucișării mai multor discipline, teorii și domenii științifice, obținem un amalgam deosebit de posibilități de formare a capacităților și abilităților utile și necesare pentru o interacțiune armonioasă cu mediul ambiant, pentru o rezistență eficientă a provocărilor cotidiene și nu în ultimul rând, pentru o integrare și acomodare în societate. Rolul fiecărui dintre noi este să contribuim la maximum la evoluția și progresul uman, să aducem soluții la probleme nerezolvate, să descoperim lucruri și date științifice necesare pentru specia umană.

Concepția acestor teorii fundamentale presupune distrugerea barierelor disciplinare, formarea unor competențe relevante, formarea gândirii critice și creative, conștientizarea realității, adaptabilitatea și pregătirea continuă pentru orice gen de schimbări. Pentru a răspunde acestor cerințe sunt necesare schimbări în curriculum și schimbări în implementarea lui. Astfel, profesorii, educatorii vor putea organiza și realiza procese didactice în, între și *dincolo* de orice disciplină- ceea ce prevede abordarea transdisciplinară.

Așadar este necesară o educație care să acorde o mai mare importanță „omului care merge, decât drumului pe care îl urmează” [4]. Educația și instruirea actuală trebuie să fie centrate pe elev, pe integrarea lui în societate și adaptarea lui în mediu.

Societatea actuală și trebuințele reale ale umanității necesită o abordarea integrată a curriculumului care presupune crearea de conexiuni între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme au o puternică legătură cu viața cotidiană a educabililor și vizează formarea de valori și atitudini.

Astfel domeniul educațional este unicul prin intermediul căruia se poate obține o abordare multilaterală și pluri, inter și transdisciplinară a educației și competențelor formate. Domeniul educațional crează cadre didactice care vor forma și plămădi oameni. Acest domeniu trebuie să ofere profesorilor instrumente, metode, tehnici, strategii pertinente pentru realizarea proceselor și activităților curriculare necesare pentru formarea competențelor fundamentale. Necesitatea schimbărilor curriculare este impusă de cerințele sociale, cotidiene și reale. Astfel, instituțiile responsabile, au obligația de a se adapta la cerințe și de a introduce modificări pentru a corespunde standardelor sociale actuale.

Evidențiem că domeniul educațional, care în multe state ale lumii este cel mai prestigios domeniu, în țara noastră are o relevanță inferioară și nu prezintă un interes pentru tineri în perspectiva de dezvoltare profesională. Dar, în același timp, anume acest domeniu oferă baza de formare și acumulare a competențelor necesare pentru evoluția din orice domeniu. Este imposibilă formarea adevăraților profesioniști fără un domeniu educațional și instituții educaționale cu politici actuale și postmoderne care ar include modalități de a face față tuturor provocărilor și cerințelor societății de astăzi. Pe lângă schimbările curriculare necesare, educația în țara noastră trebuie să vizeze consolidarea statutului prioritar și prestigios al domeniului educațional, crearea unor politici educaționale radicale care ar prevedea atragerea, formarea și menținerea tinerilor în acest domeniu pentru un progres social universal.

Bibliografie:

1. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași, Editura „Polirom”, 2010.
2. Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași, Editura „Polirom”, 2000.
3. Durkheim E. *Educație și sociologie*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
4. Hainaut I.D., *Programe de învățământ și educație permanentă*, Colecția *Pedagogia secolului XX*, EDP, București, 1981.
5. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași, Editura „Polirom”, 1999.
6. <https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/iulie2014/11-CirstinaMirela-Interdisciplinaritate.pdf>.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛДОВЕ

Наталья БРАЙЛЯН

докторант,

Докторская школа социальных и педагогических наук, МолдГУ

Abstract: *Education as a leading social activity defines such a significant social phenomenon as the formation of a conscious personality. People learn traditions, values, and norms. It allows a person to acquire personal and social competencies. Prior goal of education in an era of constant changes is the formation of a person's motivation for learning and readiness to renew competencies based on the ability to learn. Objectives of education: development of a clear political strategy for youth, forming individual's worldview and reducing risks and influence of negative factors on youth.*

В данной статье обозначим актуальные условия развития образования в Молдове, а также современное состояние детства: какова социальная ситуация развития детей, какие существуют риски и укажем пути их компенсации.

Правовой основой разработки стратегии образования и воспитания в мировой практике является Конвенция о правах ребенка, принятая Генеральной Ассамблей ООН 20 ноября 1989 года. В ней прописано, что целью образования является всестороннее развитие личности и способностей ребенка; подготовка к активной жизни во взрослом возрасте, воспитание уважения к родителям, к основным правам человека, к природе, к ценностям своей собственной культуры и всех других культур и национальностей, подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения [4].

Трансформация мирового сообщества в постиндустриальное, информационное, открытое общество, усиление значения средств массовой инфор-

мации как важнейшего института социализации, широкий диапазон информационных, образовательных ресурсов и возможностей, перестройка семьи как социального института – порождают новую социокультурную ситуацию развития детства. Указанные факторы открывают новые возможности позитивной социализации, образования и самообразования личности, но одновременно порождают различного рода риски. Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения новых целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования.

Образование как ведущая социальная деятельность определяет такие значимые социальные эффекты как формирование осознанной гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности; социальную консолидацию общества; усвоение традиций, ценностей, норм и установок поведения больших и малых социальных групп; приобретение человеком личностных, социальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих позитивную социализацию, индивидуализацию и профессионализацию личности; рост человеческого потенциала как важнейшего условия ресурса благосостояния и конкурентоспособности страны [3].

Приоритетной целью образования в информационную эпоху стремительных перемен становится формирование мотивации личности к обучению и готовности к обновлению компетенций на основе умения учиться. Ключевые задачи образования включают формирование мировоззрения личности, гражданской идентичности – осознание человеком себя как гражданина общества, патриотизма; принятие ведущих ценностей своей национальной культуры; готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий и толерантность; овладение универсальными способами познания мира [4].

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование компетенции «уметь учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Расширение спектра задач, решаемых психологической службой в образовании в связи с новой социокультурной ситуацией развития и порождаемыми рисками, а также новые достижения психологической науки в области психологии развития, нейронаук, психологии семьи и детства ставят вопрос об обновлении содержания и методов деятельности психологической службы в образовании. Рост социальной неопределенности, скорость и фундаментальность социально-экономических изменений, новые виды информационно-коммуникационных технологий порождают новые риски – социальной дискриминации детства, резко выраженной дифференциации социально-экономических условий жизни значительных групп населения неизбежно влечет за собой нарастание групповых различий в развитии детей из разных слоев, регионов, городской и сельской местности, что порождает неравенство в доступе к образовательным ресурсам, расщепление общества и появлением детства разного

типа. С другой стороны, глобализация и расширение пространства межкультурного общения приводят к риску усиления межэтнической напряженности и межнациональным конфликтам, снижению толерантности в общении, как людей разных культур, так и разных возрастных групп [2].

В данной ситуации, образование должно придерживаться четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи. Одним из центральных факторов риска является кризис семьи как института социализации, который выражается в дезадаптации. Также в процессе перестройки образования и помощи подрастающему поколению надо учитывать следующие факторы:

- рост социального сиротства и в неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;
- низкий уровень безопасности информационной среды для детей и подростков, явно или неявно допускающей использование негативных образцов девиантного агрессивного поведения.
- трудности в ценностном самоопределении, связанные с изменчивостью и неопределенностью ценностей, обуславливают риски нарушения межпоколенной передачи ценностей и возникновения конфликта поколений;
- трудности социализации и риски десоциализации и альтернативной социализации в условиях ограниченности влияния детских и молодежных просоциальных групп и общественных организаций, и замещения просоциальных сообществ асоциальными, деструктивными и экстремистскими группами, что влечет рост ювенальной преступности и девиантного поведения;
- трудности профессионального, личностного и жизненного самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте в связи с высокой неопределенностью и изменчивостью социальных процессов;
- распространение Интернета в детской и подростковой возрастной группе, помимо безусловных преимуществ глобальной информационной сети, порождает опасность выбора асоциальных идентификационных моделей, эскапизма, ухода от реального общения в виртуальное пространство, приводя к изоляции, трудностям общения и проблемам личностного развития;
- риск нарастания агрессивно-насильственного и антисоциального поведения детей и подростков (экстремизм, агрессивные и деструктивные действия, вандализм, буллинг, противоправные действия, вовлеченность в экстремистские организации, в тоталитарные деструктивные секты, рост детской и подростковой преступности);
- рост девиантного поведения (например, игровая и Интернет-зависимость);
- снижение познавательной активности, мотивов, интересов и любознательности и творчества в младшем школьном и подростковом возрасте в условиях недостаточной вариативности образовательной

- системы и чрезмерного обилия информации, транслируемой СМИ;
- поляризация психического развития детей и подростков по уровню развития – наряду с ростом группы детей, характеризующихся ускоренным развитием, увеличивается удельный вес группы детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, в том числе детей с трудностями обучения
- риски снижения здоровья и физического развития детей и подростков, широкая распространенность функциональных нарушений и хронических болезней у учащихся на всех ступенях их обучения в силу высоких образовательных нагрузок, не учитывающих возрастные функциональные возможности организма детей и подростков; низкой двигательной активности, неадекватной биологическим потребностям растущего организма детей и подростков;
- обеднение и ограничение общения детей и подростков со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности, низкая мотивация общения, сотрудничества и кооперации у значительной части детской и подростковой групп; рост агрессивности детей и подростков, распространенность явлений буллинга в школах, недостаточный уровень развития толерантности, характерный для значительной части современных подростков.

Особые риски порождает информационная социализация. Стремительное развитие информационных технологий ставит педагогов и психологов, работающих в системе образования перед новыми вызовами: в дошкольные учреждения, школы и вузы приходит «цифровое» поколение, для которого Интернет не просто технологии, а среда обитания и новый инструмент развития. В современной образовательной и воспитательной среде инфокоммуникационные технологии и, в первую очередь, Интернет должны рассматриваться как культурные орудия, способствующее порождению новых форм деятельности, культурных и социальных практик, феноменов, значений и смыслов.

Интернет становится влиятельным посредником между взрослым миром и детьми и в значительной степени задает их зону ближайшего развития. Широкое распространение и доступность ИКТ в современном мире приводит к тому, что дети всё более активно пользуются Интернетом и другими цифровыми технологиями. В Молдове в 2015-2016 гг. число детей, которые ежедневно пользуются Интернетом, составляет свыше 70% всех пользователей в возрасте от 12 до 17 лет. Информатизация самым серьезным образом отражается и на специфике образовательного процесса: в школах используются электронные журналы, электронные учебники, разрабатываются специальные мобильные приложения и проекты, использующие современные технологии. Однако реализация позитивных возможностей, которые становятся доступными благодаря ИКТ, существенно затрудняется вследствие недостаточно высокого уровня медиа-грамотности. Новые технологии несут с собой новые риски. В настоящее время выделяют 3 вида онлайн-рисков: 1. Коммуникационные риски связаны с

межличностными отношениями интернетпользователей, 2. Интернет-зависимость – непреодолимая тяга к чрезмерному использованию Интернета, 3. Тенденция – Гейминг, в подростковой среде проявляется в форме увлечения видео-играми, навязчивой потребности к общению в чатах, круглосуточном просмотре фильмов и сериалов. Исследования показывают, что выраженность симптомов интернет-зависимости увеличивается с возрастом [1].

Таким образом, при формировании новых образовательных стратегии нужен учёт новой социокультурной ситуации развития детей и молодежи в современном обществе. Ситуация свидетельствует о множественных рисках детства и серьезных проблемах нормального функционирования институтов социализации, обуславливающих необходимость модернизации системы образования и воспитания молодежи, в которой система образования призвана сыграть особую роль, создавая контуры и фундамент инновационных форм социализации детей и подростков. Изменение парадигмы образования от приоритета задач усвоения знаний, умений, навыков к задачам развития личности создает новые возможности не только повышения качества образования, но и коренного улучшения социальной ситуации развития ребенка и детства. Создание безопасной психологически комфортной, развивающей образовательной среды на всех уровнях системы образования является необходимым условием реализации развивающего потенциала обучающихся, расширения границ зоны ближайшего развития, становления самостоятельной, творческой, компетентной, инициативной личности [3].

Литература:

1. Burn A., Durran J. *Media Literacy in School. Practice, Production and Profession*. London, Paul Chapman Publishing, 2007.
2. Carlsson, U. (ed.) *Children and Youth in the Digital Media Culture*. Gothenburg, Nordicom, 2010.
3. Чернов Д.Н. *Взгляд на социокультурную ситуацию развития ребенка с позиции психолого-антропологического подхода // Психология образования в XXI веке: теория и практика*.
4. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtm

ABORDAREA INTER – ȘI TRANSDISCIPLINARĂ ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

Iurie PETRIC

profesor,

Colegiul Tehnic Agricol din Soroca

Abstract: *In order to achieve a modern education, appears the necessity of studying the integrated subjects of the curriculum of professional training by the combination of the knowledge used in the disciplines of fundamental and specialized components, which will make a significant contribution to the education of technicians and electricians, training and development of flexible thinking, a better fixation and systematization of knowledge and application skills in practice. The inter- and transdisciplinary approach to the educational process today presents a new vision in education, a challenge for teachers, and creates favorable conditions for in-depth understanding of the subject and the contemporary world by students.*

MOTTO: „Non scholae set vitae discimus –
Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm.”

Mileniul III a marcat lumea contemporană cu o explozie informațională, științifică, tehnologică, dar și intelectuală. Această dinamică în ascensiune continuă a creat un șir de problemele complexe în toate sferile de activitate umană – socială, ecologică, politică, umanitară, etc., care se intersectează și se completează reciproc devenind interdependente și indispensabile. Pentru a răspunde provocărilor și schimbărilor caracteristice, omenirea urmează să identifice soluții relevante punând accentul pe educație, inclusiv prin adoptarea de noi politici și acte normative.

În Republica Moldova au fost adoptate un șir de acte normative (Codul Educației, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, etc.) menite să asigure reformarea Sistemului de învățământ și ajustarea sa la necesitățile societății. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean [1; 2].

În învățământul profesional tehnic se observă tendințe de integrare ale componentelor conținutului curricular. Acest proces se inițiază din imposibilitatea uneia din discipline să asigure pe deplin formarea de competențe pentru un domeniu. Procesul de învățământ se realizează prin intermediul disciplinelor fundamentale și de specialitate și are ca finalitate formarea competențelor profesionale la elevi într-un anumit domeniu. Abordarea integrată a conținuturilor materiei creează un mediu favorabil pentru studiu, dezvoltă creativitatea și talentul elevului în selecția și procesarea informației, asigură formarea competenței de cunoaștere științifică în context inter- și transdisciplinar și devine o prioritate educațională.

„Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline” J. MOFFETT

Interdisciplinaritatea reprezintă o interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării [2; 9].

Într-un document UNESCO problema interdisciplinarității este pusă în următorii termeni: „Există numeroși factori care subliniază că interdisciplinaritatea a devenit o necesitate și apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente, iar marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară.

Interdisciplinaritatea este o interacțiune, intersecție între două sau mai multe discipline și poate fi realizată prin comunicare simplă, transfer de idei și conținuturi dintr-o disciplină în altă disciplină prin identificarea subiectelor comune mai multor discipline, ce asigură realizarea obiectivelor învățării și formarea competențelor profesionale (luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, integrarea în comunitate, cunoașterea tehnicilor și metodelor de învățare eficientă). Indiferent de disciplină, interdisciplinaritatea se realizează prin utilizarea unor strategii de predare – învățare bazate pe probleme. Ideea constă în faptul că nici o disciplină din planul de învățământ nu este un domeniu închis și pot fi stabilite legături între discipline. Prin abordare interdisciplinară se urmărește atingerea competențelor și realizarea interdependenței dintre discipline, ce implică intersecția și suprapunerea lor pe anumite segmente de conținut, facilitând transferuri de cunoștințe pe orizontală între discipline. În acest mod se identifică răspunsuri la întrebări care nu pot fi soluționate prin metode sau abordări standard și oferă o imagine integrată asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline din planul de învățământ și permite aplicarea cu succes a cunoștințelor și abilităților dobândite în practică. Prin urmare, este binevenită să devină o componentă a procesului de instruire pentru a asigura formarea și dirijarea efectivă a învățării. În cazul promovării studiului integrat în activitatea didactică se pune în valoare materia de studiu, dar și informația dobândită din alte surse informaționale (excursia, internetul, vizită de studiu, proiectul, etc), ce contribuie în final la lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor, formarea unei personalități inovatoare ce analizează și înțelege fenomenele naturii, iar cunoștințele achiziționate în așa mod pot servi suporturi pentru însușirea elementelor de conținut.

La nivel instituțional procesul de implementare a interdisciplinarității trebuie să se regăsească la etapa de proiectare și elaborare a documentelor normative (curriculumul, planul de învățământ, regulamente, ghiduri școlare), cât și cel al activităților de predare-învățare-evaluare realizate în auditoriu sau extradidactic. Proiectul didactic, elaborat trebuie să pună accentul pe mecanismele de transformare a cunoștințelor teoretice în competențe profesionale valoroase, care contribuie la o înțelegere cât mai bună din partea elevilor.

Exemplu: În componenta fundamentală a planului de învățământ specialitatea „71330 Electrificarea agriculturii” se regăsesc șase discipline (Materiale electrotehnice, Bazele teoretice ale electrotehnicii, Bazele electronicii și microprocesoare, Desen Tehnic, Mașini electrice, Securitatea și sănătatea în muncă) pentru care implementarea interdisciplinarității este necesară, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a competențelor achiziționate de elevi și înseamnă acțiuni concrete în elaborarea conținuturilor și al metodologiilor, pentru studierea fenomenelor electrofizice în dinamica lor, deschizând calea spre înțelegerea unor fenomene complicate. Interdisciplinaritatea între Desen tehnic și Bazele teoretice ale electrotehnicii, Bazele electronicii și microprocesoare, Mașini electrice, se realizează

în special în planul redării corecte a elementelor și legăturilor logice între ele pe schemele electrice principale, pe de o parte, și citirea lor cu asamblarea circuitelor electrice și electronice, pe de altă parte. În acest caz fiecare schemă (element, legătură, inscripție, marcare, notare) se realizează în spirit de desen tehnic (Vezi Fig.1). Același lucru este valabil pentru Bazele teoretice ale electrotehnicii și Bazele electronicii și microprocesoare, Mașini electrice, Materiale electrotehnice în planul înțelegerii principiilor constructive și de funcționare a elementelor. În această ordine de idei, se încadrează și Securitatea și sănătatea în muncă pentru Bazele teoretice ale electrotehnicii, Bazele electronicii și microprocesoare, Mașini electrice în planul prevenirii accidentelor de orice tip. Realizarea interdisciplinarității, în mare măsură, depinde de talentul profesorului, care trebuie să posede studii ingineresti și pedagogice, precum și o bună cunoaștere a disciplinelor fundamentale, nemaivorbind de matematică și fizică. Proiectarea demersului educațional prin obiectivele trasate, selectarea metodele de investigare a fenomenelor electrofizice cu aplicare în practică impun o bună pregătire în domeniu, cunoașterea fiecărei discipline în parte și o permanentă formare în domeniu 713 Electrotehnică și energetică.

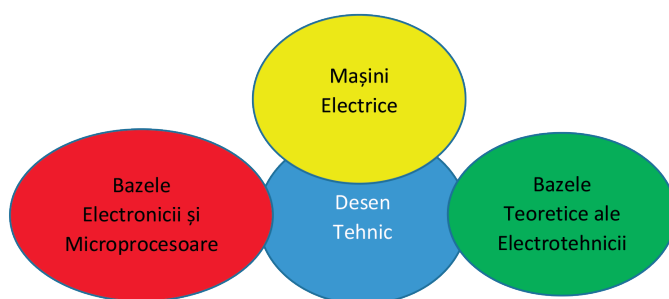


Fig.1 Interschimbabilitatea realizată în spirit de desen tehnic

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai înalt de integrare, mergând adesea până la fuziune. Fuziunea este faza cea mai complexă și mai profundă a integrării [2; 9].

Transdisciplinaritatea reprezintă o consolidare a cunoștințelor specifice diferitor discipline și este centrată pe înțelegerea lumii reale cu problemele sale importante. Finalitatea învățării nu mai este cunoașterea disciplinei ca rezultat al demersului profesorului, dar este un proces mult mai complex cu multiple activități cognitive și de integrare socială. Abordarea transdisciplinară asigură formarea competențelor de specialitate, autocunoaștere, sociale, morale, civice necesare pentru integrarea elevilor în lumea reală și angajarea în câmpul muncii. Profesorii care optează pentru organizarea activităților didactice cu caracter transdisciplinar necesită o formare și experiență psihopedagogică și de specialitate, pentru a fi capabil să proiecteze conținuturi prin care sunt puse în evidență legăturile dintre discipline. Informațiile asimilate de elevi la aceste ore, cât și la activitățile extrașcolare generează mecanisme de transformare a noțiunilor teoretice în competențe profesionale.

Exemplu: O temă de mare actualitate prezentă la toate nivelele de învățământ sunt sursele regenerabile de energie (energia eoliana, solară, hidroelectrică, geoter-

mală, biomasa, biocombustibili), numită și energia verde, care constituie o alternativă a combustibililor fosili și contribuie semnificativ la reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră. În componenta opțională a planului de învățământ specialitatea, “71330 Electricarea agriculturii” se regăsește disciplina „Surse regenerabile de energie”. La orele teoretice elevii sunt familiarizați cu principiile de obținere a energiei verzi, însă pentru evaluare accentul se pune pe proiect. Deseori elevii aleg acest subiect și pentru participarea la conferințele științifice. Realizarea proiectelor de eficiență energetică se bazează pe integrarea cunoștințelor acumulate, în ascendență pe verticală, la disciplinele fundamentale, de specialitate și economice. Este importantă nu numai realizarea tehnică, obținerea energiei, dar și argumentarea eficienței energetice, calculul economic. Un proiect ingineresc bine realizat trebuie să aibă dreptul la viață, la realizare practică și, deseori, în practică transdisciplinari-tatea se manifestă nu numai prin integrarea cunoștințelor obținute de elev la toate componentele planului de învățământ, inclusiv practicile, dar și prin consultarea profesorilor de specialitate. În unele cazuri este necesară extinderea – elevul efectuează vizite de studiu la întreprinderile de profil (Vezi Fig. 2).

Punctul culminat al realizării transdisciplinarității în învățământul profesional tehnic este elaborarea proiectului de diplomă, pentru care sunt admiși, conform planului de învățământ, doar elevii cu o reușită mai mare de 8 (opt).

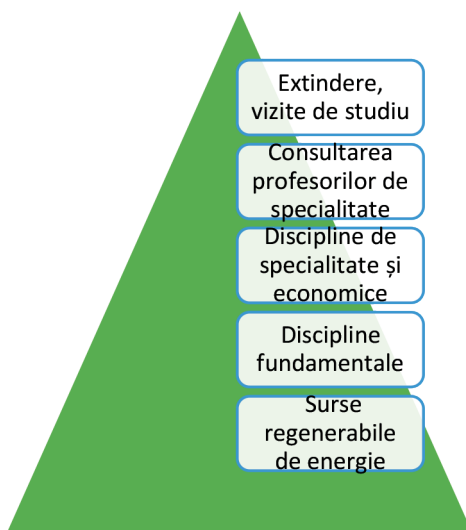


Fig. 2. Etapele realizării transdisciplinarității prin proiect

Tinerii reprezintă speranța și viitorul țării. Țara trebuie să le asigure un viitor. Pentru integrare în societate și realizare în plan profesional al absolvenților învățământului profesional tehnic este necesar de aplicat în procesul de predare-învățare-evaluare a temelor cu caracter inter- și transdisciplinar, ce ar permite integrarea și consolidarea cunoștințelor pe verticală și orizontală, cu aplicarea ulterioară în practică. Transdisciplinari-tatea este cheia cu care fiecare elev poate să-și aleagă traseul de dezvoltare profesională, culturală și spirituală.

Bibliografie:

1. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Motivarea pentru instruire: Biologie și chimie*. Chișinău, „Elena V.I.” SRL, 2011, 215 p.
2. Callo T., Ghicov A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău, Editura „Știința”. 2007.
3. CIOLAN L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
4. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020*. Publicat la 21.11.2014 în Monitorul Oficial nr. 345-351, art. 1014.

METODA PROIECTULUI ÎN APLICARE LA ORA DE ROMÂNĂ

Aliona COROPCEANU

profesoară,

Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, Chișinău

Abstract: *The article under consideration deals with the project as a method that enhances the authentic/genuine learning in real contexts, personal commitment, group solidarity and pupils' engagement in social adjustments within the community. Learning in the class, the pupil has a possibility to try what has been learnt; to create, turning the theory into practice, throughout the projects.*

The article involves the reflection of the personal didactic experience: the description of application of the individual project during the Romanian language and literature lessons- an opportunity for recovery the knowledge and the imagination of pupils and of the group project – a strategy of pupils' creative abilities enforcement.

Proiectul este o metodă eficientă și complexă de formare a competențelor, fiindcă este o strategie ce învață elevul să știe/să cunoască și să învețe (competențe de învățare/de a învăța să înveți: „savoir”/„savoir apprendre”), ghidându-se de un algoritm și având posibilitatea de a căuta, de a cerceta, de a investiga, de a sintetiza (competențe acțional-strategice: „savoir faire”). Astfel, elevul se convinge că învățarea este complexă și eficientă, deoarece îl individualizează (competențe de autocunoaștere și autorealizare: „savoir etre”). În modul acesta, elevul învață să lucreze creativ, realizând produse originale, inedite (competențe acțional-strategice: „savoir faire”), conștientizând că doar astfel se pregătește pentru viață, învață să trăiască (competențe interpersonale, civice, morale: „savoir vivre”).

Proiectul presupune investigație în profunzime, întrucât găsirea răspunsurilor generează alte întrebări; oferă oportunități de a dezvolta la elevi competențe specifice secolului XXI (colaborare, gândire critică, comunicare și creativitate).

Adevăratul proiect pune elevul într-o situație autentică de cercetare și de acțiune, în care acesta se vede confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete, care are o finalitate concretă. În acest caz, realizarea proiectului necesită

documentare, activități de atelier, găsirea de soluții, stabilirea unor concluzii etc. Confruntarea cu situații veridice de viață declanșează o efervescență de idei, invită la căutare, iar realizarea proiectului întărește spiritul de responsabilitate, apropie elevul de complexitatea vieții, contribuie la maturizarea gândirii lui. Conștientizarea faptului că rezultatul este util devine, pentru elevi, o sursă puternică de motivație. Astfel, proiectul devine „metodologia învățării prin descoperire” [2, p. 255].

Prin realizarea de proiecte, elevii învață strategia cercetării, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele făcute, să planifice cu grijă succesiunea și durata acțiunilor, să-și organizeze rezonabil munca, să găsească cele mai adecvate mijloace de prezentare a rezultatelor, concluziilor, să-și însușească o anumită disciplină a muncii etc. Este o metodă extraordinară de testare a capacităților intelectuale și creatoare, a energiei și a puterii de voință, inclusiv a unor însușiri sociomorale (spirit de echipă, de cooperare, onestitate), a unor posibile aptitudini organizatorice și manageriale.

În viziunea elevilor, proiectul înseamnă:

- „o activitate în grup sau individuală, care îmbină cunoștințele cu imaginația, pentru a realiza prin investigații și cercetare un produs frumos și original”;
- „o metodă de a învăța să colaborăm, să ascultăm și să punem în practică ceea ce am învățat”;
- „o experiență minunată, prin care am descoperit că învățarea și evaluarea pot fi plăcere și bucurie”;
- „un amalgam de idei minunate și culori, ingeniozitate, creativitate și frumusețe”;
- „o descoperire... prin această experiență m-am descoperit pe mine... niciodată nu am avut atâtea idei și inspirație...”;
- „o metodă interesantă de a da idei, de a aplica și a descoperi... mi-a plăcut foarte mult să lucrez în echipă pentru bucuria realizării unui produs deosebit”.

Proiectele pot fi variate, în funcție de tipul activității, de gradul de complexitate a temei, de abilitățile pe care profesorul intenționează să le dezvolte la elevi, de conținut, resurse și interese etc. Proiectele pot fi factuale – includ date și imagini reale sau imaginare; realizate în clasă sau în afara clasei.

Este o metodă complexă, cu multiple valențe didactice, care valorifică, în egală măsură, atât efortul individual al elevului, cât și avantajele învățării prin cooperare. Astfel, proiectul poate fi individual și de grup.

Un exemplu de activitate individuală ar fi proiectul „Iarna în cuvinte și culori”, care poate fi realizat la sfârșitul studierii unității de învățare nr. 10 (clasa a VI-a). Va fi un proiect *de evaluare* a cunoștințelor, *de tip constructiv*. La începutul studierii unității, elevul va fi pus în fața sarcinii de a realiza un proiect individual despre iarnă. Chiar la prima oră, profesorul le va solicita elevilor să alcătuiască un acrostih cu titlul „Iarna”, să întocmească o listă de texte despre iarnă de autori români și străini și să le grupeze după genurile cărora le aparțin. Profesorul va solicita sugestii tematice pentru un asemenea proiect. Elevii completează un clustering, răspunzând la întrebarea: Ce ar conține un proiect cu titlul „Iarna în cuvinte și culori”? Variante de răspuns: poezii despre iarnă, texte narative despre iarnă, creație proprie – poezie, eseu cu tema „Ce înseamnă iarna pentru mine?”, sărbătorile iernii, imagini, desene,

aplicații despre iarnă ș.a. Astfel, elevii au propus teme pentru acest proiect, elementele de conținut având o importanță deosebită.

Profesorul repartizează în echipe fragmente din diferite texte lirice, solicitându-le elevilor să contureze imaginea iernii din secvențele propuse. Răspunsurile elevilor îi inspiră pe colegi, iar profesorul îi încurajează și îi motivează să creeze o expoziție din proiectele ce urmează să fie realizate.

Fiecare elev va avea libertatea de a-și alege modul de realizare și de prezentare a proiectului: revistă în format A4; poster în format A1; lapbook; prezentare PowerPoint, Canva, Prezi ș. a.

Revista unei eleve are următorul cuprins: picturi celebre; citate, maxime despre iarnă; poezii despre iarnă; curiozități despre iarnă; sărbătorile iernii; legenda iernii; tradiții și obiceiuri de Crăciun și de Anul Nou; legenda lui Moș Nicolae; legenda lui Moș Crăciun; trei cărți despre iarnă – prezentare; compunere despre iarnă; jocuri de iarnă; careul de cuvinte „Un anotimp ... frigos!”

O altă elevă a inclus în proiectul ei proverbe: „Cine vara muncește iarna huzurește”, „Cine nu lucrează vara n-are ce mânca iarna”, „Cine n-are vara minte iarna nu mănâncă plăcinte”, „Omul gospodar își face vara sanie, iar iarna car”, „Iarna se îndulcesc perele acre”, „O vorbă bună poate încălzi trei luni de iarnă” ș.a. De asemenea, a mai inserat și ghicitori despre iarnă, ger, țurture, sanie, omul de zăpadă.

Elevii pasionați de sport au inclus în proiect cuvinte care țin de sporturile olimpice de iarnă: *biatlon, bob, hochei pe gheață, patinaj artistic, patinaj viteză, sanie, schi alpin, schi sărituri, short-track, skeleton, snowboarding*. Curiozitățile despre iarnă, pe care le-au valorificat elevii în cadrul proiectului, sunt din domeniul geografiei, biologiei, sportului: despre cea mai scăzută temperatură care a fost înregistrată vreodată, despre prunul chinezesc care înflorește iarna, despre cel mai mare fulg de nea, despre prima ediție a jocurilor olimpice de iarnă ș.a.

Cele mai îndrăgite citate, maxime despre iarnă, pe care le-au valorificat elevii, sunt: „Iarna este felul naturii de a spune „Înalță-ți spiritul!” (Robert Byrne), „Culoarea primăverii se găsește în flori, cea a iernii o poți afla doar în imaginație” (W.E. Hour), „A iubi e primăvară,/A cunoaște înseamnă iarnă.” (Lucian Blaga)

Elevii au scris și poezii cu tema *Iarna*. De exemplu: „Iarna ne-a adus ninsori,/ Fulgii sunt ca niște flori,/Iar pe geamurile noastre/Gerul face flori albastre.”; „Unii o cred magică,/Alții – nostalgică,/Ne aduce bucurii/Prin jocurile de copii.”; „Iarna,/Rece, magică/Reunește, bucură, îmbunează./Iarna ne îndeplinește dorințele./Maiestuoasă.”; „Iarna,/mirifică, tainică/pictează, dansează, povestește./Ea ne oferă bucuriile sale./Sărbătoare.” (*Cinquain*).

Elevii au valorificat mijloacele expresive ale limbii prin intermediul compunerilor: „...Atunci când iarna ne colorează zilele cu fulgii ei jucăuși, simt un profund sentiment de bucurie, deoarece așa frumusețe pot vedea o dată în an. Magia care se întâmplă în jurul nostru este o adevărată sărbătoare... Anume în acest timp al anului am inspirație pentru lectură și creație.” („Ce simt când vine iarna”).

Activitatea poate fi apreciată cu ajutorul unei grile de evaluare, pe care profesorul o anunță la începutul proiectului.

Conținutul	Originalitatea materialelor	Corectitudinea textelor	Ilustrarea	Prezentarea	Corectitudinea verbală
2 puncte	2 puncte	1 punct	2 puncte	2 puncte	1 punct

Produsul final demonstrează că elevii au muncit creativ, utilizând diferite forme de lucru și nuanțe cromatice, valorificându-și, astfel, și abilitățile pe care și le-au format la disciplina educația plastică.

Metoda proiectului de grup capătă o răspândire și recunoaștere tot mai amplă, deoarece, în timp ce lucrează la proiecte, elevii își dezvoltă abilități reale, corespunzătoare secolului XXI – multe din acestea fiind solicitate de către angajatorii de azi, cum ar fi: a lucra bine împreună cu ceilalți, a lua decizii bine gândite, a avea inițiativă, a rezolva probleme complexe, a comunica eficient.

„Tot mai des suntem astăzi orientați să realizăm cu elevii activități, sarcini, utilizând metoda proiectului de grup. Societatea noastră este și ea un știubei, fiecare albină îndeplinind anumite roluri. Clasa, asemenea spațiului în care se produce mierea, este un mediu în care ideile se convertesc în valori, iar elevii învață a produce, învață a ține cont de cineva, învață a intui diverse situații și a le rezolva” [4, p. 25].

Tehnologiile informaționale oferă multiple și variate posibilități de informare, documentare, comunicare. Acest tip de activitate devine indispensabil muncii intelectuale, impunând un nou tip de învățare și crearea de noi produse ale învățării în format digital.

Un proiect educațional de grup cu genericul „Limba română – minune dintâi, dulce simțire – rămâi!” a fost propus elevilor din clasa a X-a în cadrul primei unități de învățare. Produsul pe care fiecare grup trebuia să-l realizeze a fost un filmuleț (produs digital-video). Algoritmul de realizare a acestui proiect de grup a fost următorul:

1. Intitularea produsului. Prezentarea grupului de lucru (o fotografie/secvență video cu toți membrii grupului de lucru);
2. Etapa evocativă: Integrarea ideilor importante de prețuire și promovare a limbii române (citate, idei valorice despre Limba Română);
3. Etapa de cercetare: Integrarea, în filmuleț, a unor adevăruri științifice despre Limba Română (interviu cu personalități, profesori de istorie, filologi/secvențe video (internet) ce prezintă adevărul științific despre Limba Română, relaționarea cu cei 30 de ani de Independență a Republicii Moldova);
4. Etapa poetică: Argumentarea afirmației „*A vorbi despre limba română este ca o duminică*” (N.Stănescu), prin contexte poetice (Florilegiu poetic: selecția unor versuri despre Limba Română și recitarea originală, ca pe o convingere de viață);
5. Etapa acțional-strategică: Prezentarea unui mesaj, îndemn de a păstra Limba Română, de a o vorbi corect și frumos: „*să găsim vreme și dragoste ca să privim în ochii cuvintelor*” (acțiuni concrete de promovare a vorbitorului cult de limbă română).
6. Alegerea vestimentației, recuzită, spații de filmare;
7. Sincronizarea imaginii cu sunetul;
8. Încadrarea în limita de timp (5 – max.8 min.);

La sfârșitul filmulețului, fiecare grup a precizat rolul fiecărui membru din grupul de lucru: regie, sunet, imagine, distribuție, rolurile principale etc.

Un proiect de grup realizat în clasa a XII-a a vizat cercetarea unei teme din creația poetului Grigore Vieru. Timp de realizare – 3 săptămâni, prezentarea – 12

minute. Fiecare grup și-a prezentat proiectul la care a lucrat: o temă din creația poetului – *Limba Română, Mama, Iubirea*. Elevii au vorbit despre diverse sensuri și semnificații, toate înălțătoare, de altfel, ale destinului omului și poetului Grigore Vieru. Fiecare echipă a elaborat produsul foarte ingenios și original. Elevii au selectat riguros cele mai reprezentative versuri pentru ilustrarea temei, au valorificat cele mai potrivite aforisme, au recitat versurile cu multă inspirație, expresiv, au interpretat câteva cântece pe versurile lui Grigore Vieru – toate acestea creând o atmosferă plină de emoție și de dor, dor de ființa poetului, dor de versul nescris al maestrului Grigore Vieru, numele căruia va rămâne unul dintre cele mai tulburătoare simboluri ale demnității, verticalității și iubirii necondiționate față de tot ce e frumos și sfânt, genericul activității „Făgăduindu-mă iubirii” fiind nu doar titlul unei culegeri, ci titlul vieții înseși.

Proiectul este o strategie modernă complexă și eficientă de formare a competențelor transdisciplinare, a competențelor specifice studiului integrat al limbii și literaturii române. Considerăm că proiectul oferă condițiile necesare pentru o învățare eficientă, cu adevărat necesară pentru viață. Metodologia proiectului situează activitatea și interesul elevului chiar în centrul procesului de transformare.

Modelele didactice de aplicații la clasă pe care le oferim demonstrează posibilitatea transferului de cunoștințe și abilități acumulate în timpul orelor, efectul pragmatic al celor însușite, deplasarea accentului de pe cultura de tip academic pe cea de tip funcțional. Realitatea activității profesionale ne arată că proiectul nu se poate aplica nici permanent, nici pretutindeni, dar utilizarea lui conferă frumusețe și viață învățării școlare.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bologan V., Sulf E., Boz O. *Studiul integrat al limbii și literaturii române*, Chișinău, Editura „Arc”, 2017.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Editura „Polirom”, 2006.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
4. Goraș-Postică V. coordonator, *Competența acțional-strategică*, Chișinău, Centrul Educațional PRO Didactica, 2012.

SCHIMBAREA PARADIGMEI DE PREDARE

Veronica ION

profesoară,

Liceul Tehnologic Vernești, România

Abstract: *Each paradigm of education has different perspective on the purpose of education. It is important to be aware of the various paradigms of education because they influence education design and practice – how students are taught, how they are assessed, what is valued and included in curriculum. Awareness of the different paradigms and how they work together can support alignment of teaching and assessment approaches. The major educational challenge of the 21st century is the acquisition of new sets of skills required by students and teachers alike. These skills may include critical thinking, problem-solving, artificial intelligence, creativity, and adaptability to new circumstances.*

Științele educației din perspectivă paradigmatică s-au realizat din perspectiva filosofiei științei permițând astfel restructurarea, reevaluarea și revizionarea conceptelor educaționale. În aceste condiții, pedagogia a fost privită ca o știință matură, paradigmatică, fapt contestat de mulți cercetători datorită complexității ei, a extrapolării cu multe alte științe, dar, mai mult decât atât, datorită lipsei unor termeni adecvați pentru definirea acesteia ca știință. Cezar Birzea demonstrează, în cartea sa “Arta și știința educației”, maturitatea științelor educației, spunând că “acestea sunt în măsură să genereze, să utilizeze și să-și reînnoiască paradigmele”. Astfel spus, acesta oferă un sens triplu termenului de paradigmă: lingvistic, care prevede cuprinderea totalității termenilor aparținând aceleiași categorii gramaticale, filosofic care prevede un exemplu sau un model al unui sistem de gândire, și unul epistemologic, care prevede vizualizarea paradigmatelor ca teorii dominante folosite de comunitatea științifică într-o anumită epocă sau la un anumit stadiu de evoluție al acesteia [1].

Dar ce înseamnă acest cuvânt paradigmă? De unde vine? Paradigma este un cuvânt vechi care vine din grecescul *para* – lângă, vecin, în afara; *paradigma* – model, exemplu semnificativ, mostră, reprezentativ; verbul *paradeiknumi* – a arăta, a demonstra, a compara, a expune, a reprezenta. Paradigma stabilește *atitudinea* oamenilor de știință față de fenomene, probleme și întrebări considerate relevante. Este modelul din care „Cresc anumite tradiții bine încheiate ale cercetării științifice” [2].

Termenul de „paradigmă” în accepțiunea sa epistemologică și filosofică, fundamentată de Thomas Kuhn la mijlocul secolului trecut, care, în cartea sa „Structura revoluțiilor științifice”, caracterizează revoluțiile științifice drept „schimbări profunde în reprezentările de excelență și în practicile ce fixează identitatea cunoașterii științifice într-un anumit moment al începutului și într-o anumită arie a cercetării” [4].

În ultima perioadă se vehiculează tot mai mult ideea kuhniană a paradigmatelor în educație, acest fapt fiind explicat prin schimbările din teoriile epistemologice ale științelor socio-umane, care reflectă dinamica schimbărilor ce se produc în societatea contemporană. Plecând de la cele spuse mai sus, paradigma este, de fapt, o cale mai sigură în indicarea modului, felului metodologiei, cum trebuie organizată și realizată educația, în cadrul unui anumit context pedagogic, bine identificat și specificat.

Astfel, putem vorbi despre un model pedagogic, care după cum susține A. Dahin, este o resursă educațională esențială prin care se încearcă modelarea. Este definit ca fiind „un sistem logic, consecutiv de elemente specifice, care include: conținuturile didactice, scopul educației, proiectarea tehnologiei didactice și a tehnologiei de gestionare a procesului de învățământ, planurile de învățământ”, identificând următoarele tipuri de modele didactice: liniare, de grup, integratoare, inovatoare și adaptive.

În viziunea lui C. Bîrzea [1], modelul reprezintă o reproducere simplificată a unui original, în așa fel încât să fie pus în evidență elementul care interesează; reprezintă sistemul teoretic, prin care sunt cercetate calitățile, caracteristicile, proprietățile și transformările altui sistem, de regulă mai complex, cu care primul sistem se găsește într-o ipostază de comparație, într-o ipostază de analogie.

Educația este un fenomen social care de-a lungul anilor a însoțit istoria omenirii și va continua să conserve, să transmită experiența de cunoaștere teoretică și practică, valorile culturii și civilizației de la o generație la alta. Etimologic termenul „educație” poate fi dedus din termenii latinești „educō-educare” – a alimenta, a îngriji, a crește, ca și „educō-educare” – a duce, a ridica, a conduce. Aceste două semnificații inițiale au sensuri apropiate de ceea ce astăzi înțelegem prin educație: creșterea și modelarea copilului, hrănirea și conducerea lui prin cultură spre cultură.

Școala, acest cadru formal al educației, este locul în care se predau cunoștințe, dar în același timp este locul în care se transmit stări de spirit, se vehiculează adevăruri despre sine, despre lume și viață; este locul în care se modelează suflete și cunoștințe ale unor copii veniți dintr-o lume plămădită din vise, joc, culoare și surâsuri. Astfel, școala devine un laborator al educației, în care cu pasiune și știință modelăm profilul absolventului care să se adapteze cu ușurință la cerințele unei societăți aflate într-o dinamică permanentă.

Preocupările din ultima perioadă pentru configurarea unui profil de formare al elevului care să răspundă nevoilor sociale, aspirațiilor tinerilor modelate de cultura contemporană, globalizării și, implicit, necesităților de recunoaștere a achizițiilor obținute în diverse sisteme educative, s-au materializat într-o suită de acțiuni la nivel național și european. Cele patru scopuri principale ale educației secolului XXI, care sunt determinate pentru conturarea direcțiilor de formare – dezvoltare a personalității umane, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001, sunt:

- ***A învăța să înveți***, care presupune a ști să acumulezi pe tot parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și auto-realizare;
- ***A învăța să faci***, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptare la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- ***A învăța să fi***, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- ***A învăța să trăiești*** împreună cu alții, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social.

Potrivit M. Hadîrcă, tocmai plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextual cultural al societății informaționale, bazate pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente și vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: *a învăța să știi* – *a învăța să faci* – *a învăța să fii* – *a învăța să traiești împreună cu alții*, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană [3].

Recomandările Uniunii Europene privind necesitatea învățării unei limbi străine în societatea actuală încurajează învățarea a cel puțin două limbi străine de către cetățenii ei. Societatea actuală pune cunoașterea limbilor străine în centrul rețelei educaționale, ba, mai mult, o desemnează drept dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional. Astfel se explică numărul impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni internaționale din ultimii ani ce au avut ca obiectiv principal armonizarea învățării limbilor străine cu contextul European general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor limbi străine pe tot parcursul întregii vieți, astfel încât, europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile [5].

Astfel, adaptarea curriculumului național pentru ciclul inferior de liceu în învățământul profesional din România, ajută atât elevul din învățământul profesional cât și cadrele didactice care predau în liceele tehnologice din România, deoarece învățământul profesional nu beneficiază de o programă proprie, ci necesită din partea cadrului didactic, interpretarea, corelarea programei de ciclu inferior al liceului cu nevoile reale ale elevilor. Curriculum național trebuie adaptat la condițiile de predare-învățare-evaluare apărute ca urmare a pandemiei SARS-COV-2, folosind o abordare eclectică a metodelor de lucru care să răspundă necesităților de învățare ale elevilor.

Bibliografie:

1. Bîrzea C. *Arta și știința educației*. In: Didactica și Pedagogică, București, 1995.
2. Callo T. (coord., *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Formarea continuă*. Vol. 1 Chișinău, „Print-Caro”, 2010), Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
3. Hadîrcă M. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p. ISBN: 978-9975-48-096-3.
4. Kuhn T. *Structura Revoluțiilor științifice*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1976, p. 8.
5. Petrescu A. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România*. București, Editura Universității din București, 2012, 222 p. ISBN: 978-606-16-0193-6.

PROMOVAREA STRATEGIILOR GÂNDIRII CRITICE ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

Luminița Maria BALABAN

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *Strategies of critical thinking show that the responsibility for the success at language learning in high school rests with students' ability to know how to learn. This article highlights an awareness of how to learn languages applying certain thinking approaches. There is a development from lower-order thinking to higher-order thinking which leads from basic comprehension to creative thinking and, finally, critical thinking being the most prominent. The importance of digital and media grows in the twenty-first century. The evaluation is more important than the acquisition of information. Students need to be equipped with critical thinking in the receptive skills: reading and listening; in productive skills: writing and speaking; and also in the twenty-first century skills: technology of information and communication. Learning vocabulary means to understand it semantically and contextually. When learning how to read and listen a foreign language students must be encouraged to examine texts for their rigor, objectivity and validity and to deepen their engagement. Incorporating twenty-first century literacies help students to become more competent global communicators.*

Evoluția rapidă în domeniul economic și social determină adaptarea sistemelor de învățământ, de la transmiterea de cunoștințe, la învățarea elevilor cum să gândească și să învețe ei înșiși.

Un accent deosebit se impune în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți și, în acest sens, gândirea critică are rol proeminent, mai degrabă decât acumularea de cunoștințe.

John Dewey este considerat inițiatorul “gândirii critice”, el afirmând: ”If the suggestion that occurs is at once accepted, we have uncritical thinking, the minimum of reflection. To turn the thing over in mind, to reflect, means to hunt for additional evidence, for new data, that will develop the suggestion and will either...bear it out or else make it obvious its absurdity and irrelevance” (Dacă o sugestie/idee este acceptată imediat, avem o gândire care nu este critică, un minim de reflectare asupra ei. A răstălmăci în minte, a reflecta, înseamnă a căuta anumite dovezi, pentru informații noi care vor dezvolta ideea și, de asemenea, îi vor scoate în evidență importanța, sau pe de altă parte, absurditatea sau nerelevanța).

Cercetările metodologice sugerează ca elevii să privească gândirea critică ca pe un cumul care implică reflectivitatea (să fii curios), raționalitatea (să gândești analitic) și rezonabilitatea (să judeci rațional/cumpătat/fără exagerări).

Taxonomia lui Bloom ierarhizează tipurile de gândire care duc la învățare: însușirea de cunoștințe, aprofundarea, aplicarea, analiza, sinteza și evaluarea [5].

Pe baza acesteia, colegul său David Krathwohl și studentul său, Lorin Anderson au clasificat competențele gândirii în: memorare, înțelegere, aplicare, analiză, evaluare și creare. (remember/ understand/ apply/ analyze/evaluate/create) [6]. De fapt, crearea, este termenul care descrie abilitatea/ capacitatea de a sintetiza cunoștințele “to form a new whole” - pentru formarea unui nou întreg [5, p.85].

Primele trei tipuri de gândire – memorare, aplicare și înțelegere stau la baza gândirii concret-intuitive (lower-order thinking), iar următoarele: analiza, evaluarea și crearea alcătuiește gândirea abstractă (higher-order thinking).

Dupa opinia lui Paul Dummert și John Hughes, procesul gândirii se clasifica în: înțelegerea de bază, gândirea creatoare și gândirea critică.

Gândirea concret-intuitivă	Gândirea abstractă
Înșușirea cunoștințelor de bază	Gândirea creativă
Gândirea critică	

În predarea-învățarea limbilor străine, la nivel liceal, se insistă în mod tradițional pe nivelul însușirii cunoștințelor de bază și, mai puțin timp este dedicat gândirii creative și mai apoi gândirii critice, care ar stimula implicarea elevilor. Gândirea critică este o abordare a învățării care generează reflecția într-un mod analitic, pentru a ajunge la concluzii raționale.

În esență, gândirea critică este competența care încurajează elevii să gândească pentru ei înșiși.

În primul rând, se dezvoltă independența și autonomia celui care învață la treapta liceală. Astfel, analizarea unei argumentări asupra unui text citit implică gândirea critică și transferă controlul învățării de la profesor la elev. Se amplifică sau intensifică angajarea și motivarea elevilor liceeni în clasă, atunci când acestora li se cere să-și exprime propriile idei/ păreri cu privire la teme de interes general, aceștia utilizând limba studiată cu mai multă implicare.

Creând un echilibru între competențele de gândire concretă și abstractă – de la memorare cu ajutorul repetiției, la creativitate prin utilizarea simulării, lecțiile devin mai variate și interesante; în aceste condiții, cercetătorii de domeniu consideră că elevii învață să învețe gândind [1, 3].

Examinarea studiilor recente privind promovarea strategiilor gândirii critice în predarea limbilor străine și, în mod special, a limbii engleze la treapta de liceu, ne permit să afirmăm că acestea se pot folosi și în învățarea gramaticii.

Raționamentul inductiv ajută elevii în descoperirea problemelor noi de gramatică din context, descifrând înțelesul și regulile de utilizare.

Analiza comparativă îi va ajuta în a releva diferențele de sens, de exemplu între două timpuri (Present Simple și Present Continuous).

Reformularea și refrazarea ajută în exprimarea aceleiași idei folosind o structură gramaticală nouă.

Traducerea cere elevilor să exprime conceptul în propria limbă, schimbând topica sau ordinea cuvintelor într-o propoziție, fără a altera sensul acesteia.

Identificarea și corectarea erorilor ajută în învățarea și exprimarea ideilor într-o formă cât mai naturală.

Folosirea structurilor idiomatice este benefică atunci când se cere elevilor să reflecteze asupra folosirii lor în structuri specifice.

Vocabularul învățat prin metoda gândirii critice înseamnă să-i înțelegi forma, sensul și utilizarea; să înțelegi cum funcționează cuvintele: semantic (sensul lor), gramatical (ca parte de vorbire și determinanții săi), sintactic (locul în propoziție) și contextual (în registru adecvat). Astfel se va înțelege și se va reflecta asupra comparării cuvintelor, luând în considerare scopul cu care sunt folosite, felul cum se

schimbă gramatical, aspectele culturale, sociale și emoționale – conotațiile și, de asemenea, folosirea lor literală și figurată.

În acest sens, prezintă interes și abordarea, în cercetările didacticii limbii engleze, pe dimensiunea receptării și formării competențelor de citire și scriere [7, p.66]. Prin gândirea critică se încurajează elevii de nivel liceal să examineze textele pentru rigoare, obiectivitate și validitate. Având oportunitatea de a chestiona orice aspect al textului, elevul devine mai preocupat de tema lui și manifestă mai multă încredere, lansându-se în discuții. În același timp, examinând tonul vocii, elevii vor avea indicii importante despre intenția autorului.

Scopul este de a pătrunde mult mai adânc în substanța textului, de a reflecta în mod rațional și rezonabil la ceea ce autorul a dorit să obțină și dacă acesta a reușit cu succes.

Tranziția de la etapa de dezvoltare a abilităților de scriere și vorbire a unei limbi străine, conform investigațiilor din domeniul didactic, se va trece de la înțelegerea textului, la crearea unui discurs autentic și plin de sens [3]. În acest scop se vor ajuta elevii să emită idei, un set de criterii pentru atingerea succesului și evaluarea lui. Scopul final al acestor strategii este de a realiza propriile tipare, modele și liste de verificare pentru scris și vorbit.

Abilitățile examinate anterior sunt completate de cele specifice secolului 21; și anume educarea din punct de vedere al tehnologiei informatice și de comunicație. Introducerea lor în lectie de către profesor ajută elevii să interpreteze conștient și obiectiv informațiile și să devină comunicatori globali competenți.

Obiectul dezvoltării abilității de gândire critică poate fi realizat, după cum afirmă studiile recente, prin eficientizarea timpului folosit pe parcursul unei lecții. Aceasta poate fi atinsă dacă se cere elevilor să parcurgă textul sau să-l asculte de acasă. Diversificarea, varietatea și echilibrarea lecțiilor poate fi benefică și contribuie la menținerea interesului și atenției liceenilor.

Ne referim în acest caz la video, activități în care elevii colaborează și interacționează, altele în care se concentrează asupra manualului, lucrul individual, în perechi și pe grupe.

Deși, este mai puțin obișnuit ca manualele și planurile de lecții să fie examinate din punctul de vedere al folosirii echilibrate a activităților ce dezvoltă abilitățile de gândire. Acest echilibru este important deoarece este necesară cultivarea gândirii independente, la fel de mult ca însușirea de cunoștințe, astfel încât elevii să-și însușească noțiunile mai profund și să învețe cum să învețe.

În concluzie, în baza cercetărilor analizate, se constată necesitatea diverselor strategii în vederea formării gândirii independente la elevii de liceu. Aceasta crează oportunități și confirmă rolul cadrului didactic actual în facilitarea învățării.

Bibliografie:

1. Cristea G. *Pedagogie generală*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p., ISBN:973-30-2642-5.
2. Cristea S., Cojocaru-Boroșan M., Sadovei L., Papuc L. *Teoria și praxeologia cercetării pedagogice*. București, Editura Didactica și Pedagogică RA, 2016, pp. 261- 280. ISBN: 978-606-31-0184-7.
3. Jinga I., Istrati E. (coord.) *Manual de pedagogie*. București, Editura All Education, 2001.p. 234, 463, ISBN: 97368443904.

4. Joița E. *Metodologia educației, schimbări de paradigme*. Iași, Institutul European, 2010. 280 p. ISBN: 9789736116056.
5. Anderson L., Krathwohl D.A. *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, London, UK, Pearson, 215 p. ISBN:13:978-0801319037.
6. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992, 368 p. ISBN:973-30-1125.
7. Dummett P., Hughes J. Critical Thinking in ELT- a working model for the classroom, National Geographic Learning, ISBN: 978-0-357-04472-8, 25,46.66 p.
8. UR, Penny. 100 Teaching Tips, Cambridge. Cambridge University Press, 2016. 72 p. ISBN: 978-1-316-50728-5.
9. <http://dexonline.ro/definitie/euristic%C4%83>

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SPECIFICE DEZVOLTĂRII PERSONALE LA ELEVI

Nelea GLOBU

*doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract: *The systematic use, in the didactic activity, of the cognitive and metacognitive strategies ensures an efficient learning because it is active, oriented to the goal and leads to measurable results; significantly influences the formation and development of skills specific to the personal development of the student.*

Dicționarul explicativ al limbii române definește competența drept „o capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul cunoașterii adânci a problemei în discuție” [1, p. 409].

Competența presupune „a ști”, „a ști să faci” (să reușești într-o situație profesională concretă), dar și „a ști să fii”, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp. Ph. Perrenoud susține următoarele: „Competența nu rezidă în resurse, ci în însăși mobilizarea acestor resurse: a unui *savoir-dire, savoir-faire și savoir-etre*”. După A.F. Zeer, competența presupune nu atât prezența unui volum necesar de cunoștințe, abilități, experiențe, cât capacitatea de a le actualiza la momentul oportun și a le utiliza în procesul de realizare a obligațiilor profesionale [Apud 6, p. 25].

Reprezentativă este formularea lui X. Roegiers privind noțiunea de competență. În opinia lui, competența „este mobilizarea unui ansamblu articulat de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui ansamblu de situații-problemă” [Ibidem, p. 26].

G. Mialaret (1979) consideră că dacă aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii competent datorită unii formații corespunzătoare. Rămâne unanim acceptată ideea că fără aptitudinile necesare actului de învățare („însușiri psihice și fizice” – însușite până la sfârșitul adolescenței), nu se poate vorbi de reușită și competență.

O competență, în abordarea M. Bocoș, crește valoarea utilizării resurselor, pentru că le ordonează, le pune în relație astfel, încât ele să se completeze și să se potențeze reciproc, le structurează într-un sistem mai bogat decât simpla lor reunire aditivă [1, p. 278].

Competența reprezintă un set de resurse și de valori (cunoștințe, deprinderi, atitudini, aptitudini și capacități) mobilizate / aplicate / manifestate într-o situație reală, marcată prin succes / reușită. Deci, „a fi competent” înseamnă a dispune de un „ansamblu de capacități, cunoștințe, abilități, calități”, adică „resurse” mobilizate în momente oportune în realizarea sarcinii / situației inedite prin succes. De aici derivă importanța mobilizării acestor resurse și apar întrebările: *de ce este nevoie mai mult în situația de mobilizare? Care „ansamblu articulat de resurse personale” este necesar pentru a acționa în situații inedite și imprevizibile? Cum dezvoltăm aceste resurse personale?*

Curriculumul Național pentru învățământul primar, 2018 stipulează faptul, că disciplina *Dezvoltare personală* este concepută pentru „a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie, pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți” [3. p. 5].

Ca rezultat al studiului acestei discipline, vor fi formate următoarele *competențe specifice*:

1. Afirmarea identității personale prin valorificarea sinelui și a resurselor sociale pentru relaționarea armonioasă în familie și cu ceilalți;
2. Demonstrarea unui comportament respectuos și grijuliu, axat pe utilizarea rațională a resurselor;
3. Adoptarea modului de viață sănătos prin implicare în activități de menținere a sănătății proprii;
4. Proiectarea carierei prin cunoașterea potențialului individual, a profesiilor și aprecierii studiilor ca modalitate de asigurare a perspectivei de realizare în viață;
5. Adaptarea comportamentului la reguli și contexte care asigura securitatea personală [*Ibidem*].

În acest context, cea mai efectivă învățare este prin cunoașterea de sine, a capacităților proprii de a învăța, a proceselor care te-au ajutat să înveți ceva în trecut și să obții rezultate pozitive (chiar și în alte domenii), a interesului propriu de a învăța, precum și cunoașterea interesului de a învăța ceea ce trebuie / dorești să înveți (creșterea motivației de a învăța, înveți, dacă este un lucru interesant pentru tine).

Astfel, învățarea nu mai presupune doar un proces de fixare și redare a cunoștințelor, ci să implice gândire critică, transfer, creativitate, metacunoaștere, dezvoltarea aptitudinilor cognitive ale elevilor, a-i învăța pe aceștia cum să gândească, a-i învăța strategii de a dezvolta o învățare eficientă, adecvată diferitelor modalități de relaționare în variate contexte.

Instrumentele învățării eficiente sunt **gândirea critică și strategiile metacognitive**. Potrivit lui P. Popescu-Neveanu (1978), strategia este definită ca fiind un plan de acțiune ordonat în vederea atingerii unui scop [8], iar J.H. Flavell [5] divizează strategiile în:

- **strategii cognitive** (directe),
- **strategii metacognitive** (indirecte).

Strategiile cognitive servesc, în principal, la dezvoltarea, structurarea și utilizarea cunoștințelor. Acestea trebuie elaborate și consolidate de către individ pentru a permite utilizarea **metacunoașterii**. O strategie cognitivă este o deprindere organizată intern, care selectează și dirijează procesele interne implicate în definirea și rezolvarea problemelor noi [*Ibidem*].

Cu alte cuvinte, este o deprindere, prin intermediul căreia elevul își organizează propriul său mod de gândire. Strategiile cognitive au ca obiect procesele de gândire ale elevului.

Mecanismele de control, reglare și planificare imediată care sunt utilizate în procesele de învățare se numesc *strategii metacognitive* (*lernstrategie*).

Strategia metacognitivă, după I. Manolache (1998), vizează antrenarea proceselor sau mecanismelor cognitive, cu scopul de a favoriza dezvoltarea acelor care permit supravegherea, reglarea funcționării sistemului cognitiv și cunoașterea funcționării proprii.

Strategiile metacognitive se referă la cunoștințele despre strategiile și tehnicile cognitive ce ne ajută să modificăm o situație dată și să ne atingem scopurile. Strategiile metacognitive reprezintă totalitatea metodelor utilizate de elevi pentru a înțelege modul prin care ei învață. Cu alte cuvinte, metacogniția cuprinde totalitatea proceselor prin care elevii învață să se gândească la felul în care gândesc.

Deci, metacogniția denumește suma strategiilor și tehnicilor pe care cel care învață le aplică pentru a învăța mai bine, precum și felul cum acesta reflectează asupra propriului proces de învățare și cum îl prezintă altora. Dacă elevul nu înțelege, nu conștientizează întrebarea, nu va putea oferi un răspuns adecvat. Iar dacă elevul recepționează, prelucrează, conștientizează natura întrebării, va putea oferi un răspuns corespunzător. Procesul de monitorizare a gândirii în scopul determinării soluției este un aspect al metacunoașterii. Datorită metacogniției, se cunoaște pe sine însuși, se formează (autoformează) ca personalitate capabilă să transforme ceea ce știe în a fi construind astfel calea spre propria devenire.

Pornind de la afirmația I. Mitrofan – „dezvoltarea personală este un proces continuu, repartizat pe cicluri, interese, pe parcursul a mai multor ore și zile, cu posibile reluări ciclice la intervale de luni și ani, în funcție de nevoile și obiectivele de viață”. Elevul mereu va avea nevoie de competența cognitivă de a cunoaște, de a învăța, de a se dezvolta personal. În acest context, eficiente sunt **strategiile cognitive**. După M. Bocoș și E. Jinga, ele includ:

- ✓ organizarea și transformarea informației (sublinierea, sumarizarea, realizarea unor tabele, grafice, hărți etc.);
- ✓ monitorizarea (luarea de notițe, evidența erorilor făcute etc.);
- ✓ repetarea și memorarea materialului (mnemotehnicile, explicarea materialului altei persoane, formularea unor întrebări referitoare la materialul de învățat, utilizarea imageriei mintale, repetiția etc.);
- ✓ elaborarea și înțelegerea;
- ✓ sumarizarea materialului în timpul învățării;
- ✓ organizarea materialului după învățare [2, 1, 7].

Potrivit ipotezei precum că „cea mai efektivă învățare este prin cunoașterea de sine, a capacităților proprii de a învăța, a proceselor care te-au ajutat să înveți”, menționăm importanța strategiilor metacognitive.

Ele cuprind acțiunile pe care le întreprinde elevul pentru a-și îmbunătăți procesul de învățare. Dintre ele menționăm: formularea de obiective și planificarea adecvată a procesului de învățare, dozarea timpului și efortului de concentrare în funcție de nivelul de dificultate al sarcinii, monitorizarea (verificarea calității activității sau a progresului, analiza sarcinii și a pașilor necesari soluționării ei), predicția performanței, modificarea strategiei de lucru, automotivarea, amânarea gratificării, căutarea de informații adiacente (bibliotecă, internet), structurarea mediului de învățare (eliminarea sau controlul factorilor distractori), solicitarea de ajutor (colegi, profesori sau alte persoane competente).

În acest context, se încadrează tehnicile organizaționale, strategiile de autocontrol și autoreglare, strategiile de utilizare a cunoștințelor, strategiile de motivație și emoție, relevate de psihopedagogului german J. Lompscher (1996).

Tehnicile organizaționale urmăresc să reducă cantitatea mare de informații la esențial, „să organizeze și să structureze noile cunoștințe prin elaborarea relațiilor dintre elementele cunoașterii”. Ele nu sunt doar strategii eficiente de înțelegere, ci și de memorare pe termen lung. Spre exemplu:

- reprezentarea conținutului printr-un desen, schemă, rețea, tabel iconic etc.;
- utilizarea schemelor/tabelelor de cunoaștere a conceptelor (gramatica limbii române în scheme);
- utilizarea hărților mintale și conceptuale.

Strategiile de autocontrol și autoreglare se referă la situația și la controlul adecvat sarcinilor, proceselor de învățare. Procesul învățării autoreglate se constituie ca o interacțiune a mai multor factori – *personali* (motivaționali, strategici și de autocontrol), *comportamentali și contextuali* – cu impact asupra performanțelor școlare ale elevilor, observă B.J. Zimmerman (2000) [8, p. 685].

Fazele ciclice ale învățării autoreglate, propuse de același autor, sunt prezentate în figura de mai jos.

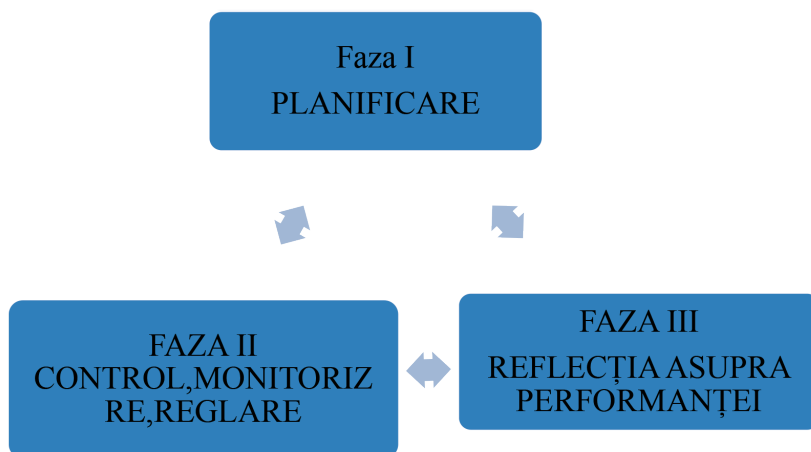


Fig. 1. Fazele ciclice ale învățării autoreglate

Fiecare fază este caracterizată prin componente și mecanisme specifice.

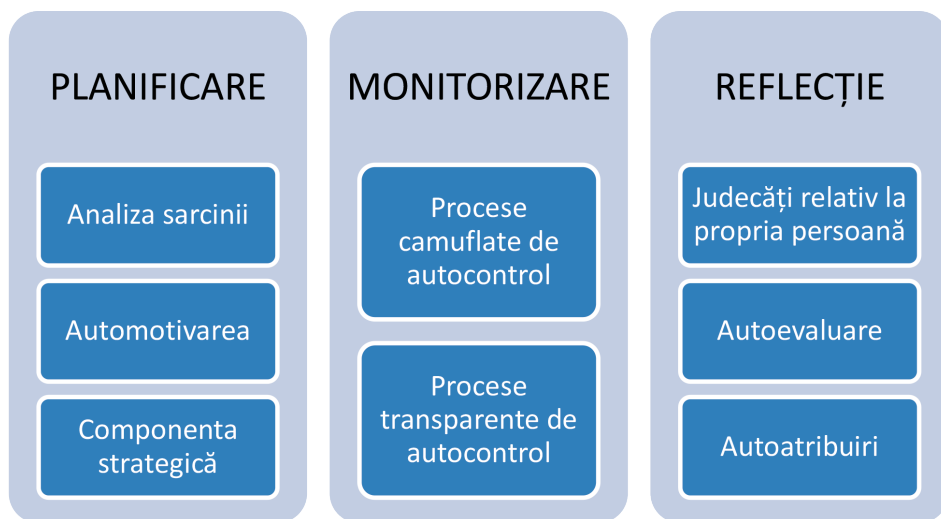


Fig.2. Fazele și componentele fazelor autoreglării

Autoreglarea învățării reprezintă cel mai important set de prerechizite, necesare ajustării la solicitările pieței muncii: flexibilitate în rezolvarea de probleme, generarea de soluții dinamice, alternative, gândirea creativă și munca în echipă.

Strategiile de utilizare a cunoștințelor contribuie la „combaterea unei probleme tipice de învățare: problema „cunoașterii lente” (cunoștințe lente sau cunoștințe inerte), ce constă în faptul că cunoștințele învățate și posibil reproductibile în situații de aplicare și transfer nu sunt activate și utilizate din cauza lipsei de practică poate. Pentru a servi:

- scrierea de texte,
- rezolvarea problemelor,
- argumentarea / discuția într-un context social.

Strategiile de motivație și emoție

Strategiile în acest domeniu reprezintă:

- influențarea motivației învățării (de exemplu, stabilirea obiectivelor pentru tine);
- activarea diverselor componente ale motivației învățării (interesul, experiența, motive pentru realizare etc.);
- reglarea emoțiilor (capacitatea de a gestiona emoțiile, de a controla situația, afecțiuni);
- proiectarea mediului de învățare (spațiul în care se învață, sursele pe care le are la dispoziție: cărți, manuale, jocuri educaționale, alte ustensile);
- atmosfera: prezența/absența distractorilor, luminozitatea spațiului, regulile de învățare și rutinele).

În cadrul procesului educațional, cunoașterea și metacunoașterea, cogniția și metacogniția sunt procese realizate simultan. Utilizarea conștientă a strategiilor cognitive și metacognitive deschide posibilitatea de a optimiza învățarea, a contribui eficient la dezvoltarea competențelor personale a elevului.

Reieșind din poziția menționată mai sus, putem defini strategiile de dezvoltare metacognitivă ca totalitatea metodelor, procedeele și tehnicilor ce conduc la calitatea deciziilor.

În concluzie, utilizarea sistematică a strategiilor cognitive și metacognitive în activitatea didactică influențează semnificativ formarea și dezvoltarea competențelor școlare, în contextul dezvoltării personale a elevului.

Punerea în practică a *strategiilor cognitive și metacognitive* asigură o învățare eficientă, deoarece este activă, orientată către scop și duce la rezultate măsurabile. Orice strategie cognitivă se poate transforma într-o strategie metacognitivă, dacă persoanele care învață deliberează să le utilizeze în acest sens.

Susținem valoarea unui demers didactic ce determină elevii conștienți de capacitățile lor să își poată alege metoda și mediul de învățare ce li se potrivesc și le pot adapta după necesitate, pentru a obține rezultate optime.

Succesul nu poate fi garantat decât grație promovării unei pedagogii care pune în valoare interdependența posibilă dintre dezvoltarea / formarea acestora și anumite condiții îmbunătățite de cadrele didactice, care îi lasă să „funcționeze” în plenitudinea ființei către o cunoaștere conștientizată.

Bibliografie:

1. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice (un cadru constructivist)*, ed. a 3-a. Pitești, Editura „Paralela 45”, 2008.
2. Bocoș M. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Ghidul profesorului*. Iași, Editura „Polirom”, 2013, pp. 93-97.
3. Curriculum National Învățământ primar. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
4. Dima E. (coord.) et al. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău, Editura „Arc”, 2007.
5. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. In: *American Psychologist*, Nr. 34, 1979, pp. 906 – 911.
6. Globu N. *Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului*, teza de doctor în pedagogie, 2015. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22344/nelea_globu_thesis.pdf
7. Jinga I., Negret I. *Eficiența învățării*. București, Editura „Editis”, 1994.
8. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura „Albatros”, 1978, p. 685.

ON THE NEW APPROACH TO THE STUDY OF MATHEMATICS IN GRADES 5-6 WITHIN THE PROJECT “NEW UKRAINIAN SCHOOL”

Oleksandr SHKOLNYI

doctor habilitatus, professor,

National Pedagogical Dragomanov University

***Rezumat:** În cadrul proiectului „Noua școală ucraineană”, paradigma generală a educației școlarelor ucraineni este în continuă schimbare. Acest proiect se axează pe o abordare a învățării bazată pe competențe și centrată pe nevoile elevului în viitoarea sa realizare profesională și determinarea privind locul său în viață. Desigur, este necesar ca metoda de predare a matematicii în clasele 5-6 să fie schimbată și în conformitate cu acest concept de învățare. Ținând cont de aceste aspecte am dezvoltat un nou model de program în predarea matematicii pentru elevii din clasele 5-6 ale „Noii Școli din Ucraina”, iar detaliile sunt prezentate în acest articol.*

Starting from September 1, 2018, the implementation of the New Ukrainian School (NUS) project, developed in 2017 [3], has started in Ukraine. This project is implemented in accordance with the law „On Education” adopted by the government [5]. According to this law and other documents of the NUS project, the content of education in grades 5-9 of secondary schools is determined by the Standard of Basic Secondary Education [1], basic educational plan, as well as model programs and educational programs of certain disciplines, including mathematics.

Unlike previous years, today the State Standard does not define the content of education strictly, but only provides a list of basic competencies that must be formed for students after the end of 9th grade. In particular, the requirements of the standard in mathematics do not contain a detailed description of the educational material to be studied. It only lists the competencies that students should acquire as a result of studying mathematics.

Detailing of the content of teaching mathematics in grades 5-9 takes place in model programs approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine and which must comply with the State Standard. There may be more than one such program, not as before. In particular, for 5-6 grades MES of Ukraine approved 7 model programs in mathematics [2]. The author’s team of one of such programs includes the author of these lines. Based on the model program, each individual teacher of mathematics (or a team of teachers of the school, district, other entities) is given the right to create their own educational program, according to which is the teaching of mathematics in grades 5-6.

In order to provide methodological assistance to teachers for all model programs, their authors create indicative educational programs, textbooks and indicative calendar-thematic planning in accordance with the basic educational plan approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. In this (2021/2022) academic year, the relevant materials are being piloted in a representative sample of secondary schools, in which the authors of model programs participate. After piloting, the content of training programs and textbooks is corrected in

accordance with the observed advantages and disadvantages. Thus, the transition to NUS is carried out methodically competently and gradually, and the teaching aids are carefully expertly evaluated and properly tested.

Main results. The purpose of the mathematics in grades 5-6 is to develop and maintain students' cognitive and emotional interest in learning mathematics. Mathematical training of students in these classes involves not only the ability of students to perform calculations or solve mathematical problems, but also the ability to: operate with numerical data, geometric objects on the plane and in space; to establish relations between real objects of the surrounding reality; solve problems, including practical content; create and study the simplest mathematical models of real objects, processes and phenomena, interpret and evaluate the results; to forecast in the context of educational and practical tasks; use mathematical methods in life situations.

Due to the structuring of the content of educational material, the course tasks are subordinated to the mandatory learning results specified in the State Standard: 1) research of situations and identification of problems that can be solved using mathematical methods; 2) modeling of processes and situations, development of strategies, action plans for solving problem situations; 3) critical evaluation of the process and result of solving problem situations; 4) the development of mathematical thinking for cognition and transformation of reality, knowledge of mathematical language. These mandatory learning results are common to the entire cycle of basic secondary education, and therefore, the educational process under the program provides a gradual, increasing volume and complexity of educational material, bringing students closer to general and specific learning outcomes provided by the State Standard and prescribed in benchmarks for evaluation.

The cycle of studying mathematics in grades 5-6 is a transitional stage from primary to basic education. In grades 5-6, students adapt to learning, interests and worldviews are formed, skills of independent work and work in the student body are laid down. Therefore, a significant part of the time of the course of mathematics in these classes we dedicate to the repetition, refinement and deepening of knowledge acquired by children in primary school, their systematization and formation of competencies. This is especially true of the formation of computational skills and the development of logical thinking. That is why we prefer arithmetic methods for solving text problems. In addition, a variety of logical puzzles, combinatorial problems and problems using elementary set theory are extremely useful for the development of logical thinking.

Following the world trends in teaching mathematics, the program provides for strengthening the role of probabilistic and statistical lines in the studying. In particular, it offers a deeper study of how to obtain data, their convenient presentation in the form of tables, charts and graphs. At the same time, considerable attention is paid to the regarding of ways to obtain reliable data, the ability to distinguish complete and true data from incomplete or false, as well as to identify signs of possible misinformation or data manipulation.

Due to the growing penetration of technology into the daily lives of students and the increasing use of mathematical methods in various fields of human activity, the need for routine work is reduced, but the role of mathematical modeling skills and the ability to think creatively increases. Therefore, the program provides for a

reduction in the number of tasks that require cumbersome changes. To perform such tasks involves the use of modern software.

Our program offers a course that should be the basis for the formation of basic mathematical knowledge, the formation of student skills, and also provides a wide combination of the study of the simplest geometric objects in the plane and space, which expands the horizons of students. Therefore, it is planned for students of 5-6 grades to study the simplest polyhedra (rectangular parallelepiped, cube, pyramid) and bodies of rotation (cylinder, cone, sphere). It also seems natural to us to consider on an intuitive level the concepts of volume and surface area for the simplest geometric bodies. It is useful to make paper models of polyhedra and use computer simulations to depict geometric bodies. The skills and competencies acquired during the course can become the foundation for the next thorough study of mathematics in the next cycle of basic education and in the senior school.

The course of mathematics in grades 5-6 provides for the increasing use of mathematical methods in various fields of human activity and the formation of links with related fields of education. With this in mind, the program offers opportunities for integration with other fields of education, which will promote the formation of students in both subject and other key competencies, and will increase the number of areas of application of mathematics in everyday life.

Interdisciplinary connections in the teaching of mathematics are an important means of achieving the applied orientation of the study of mathematics. The possibility of establishing such links is due to the fact that both in mathematics and in some related disciplines studied the same concepts, and mathematical means of expressing the relationships between quantities, are used in the study of many other disciplines, including humanities. Such mutual penetration of knowledge and methods into different subjects has not only applied significance, but also creates favorable conditions for the formation of scientific worldview, and should be used in planning integrated lessons or training modules and will allow comprehensive acquaintance of students with subjects, objects, events, phenomena and demonstrate the interrelationships of mathematics and other subjects and integrated courses.

The introduction of integrated learning modules in the system of basic education provides an opportunity to address the challenges currently facing the school and society as a whole. Such courses can contribute to the formation of a holistic picture of the world in schoolchildren. Integration of mathematics with other subjects and integrated courses will allow to diversify research of many important phenomena, to connect mathematics lessons with life. Studying a course in basic school, where mathematics is shown as a response to the vital needs of mankind, will increase children's interest in learning mathematics, will promote mathematics among young people and increase the level of mathematical literacy of basic school graduates.

The development of Ukrainian mathematics education since Ukraine's independence in 1991 has been driven by the social changes that have taken place in the country over the last 30 years. Living conditions and values of the country's citizens have changed, and, consequently, approaches to education, including in mathematics, should change [4].

The NUS project is largely a response to these challenges and aims to make education in Ukraine relevant to the real needs of society, in particular, to the needs

of the child in modern Ukrainian society. The goal of this project is a graduate who will feel happy and feasible in this difficult world. We hope that the model program in mathematics for 5-6 grades offered by our author's team will be a small but confident step towards the realization of this important goal.

Bibliography:

1. MES of Ukraine. *Derzhavnyi standart zahalnoi serednoi osvity*. In: State Standard of Basic Secondary Education. 2020. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
2. MES of Ukraine. *Modelni navchalni programy dlia 5-9 klasiv NUSh*. In: Model Educational Program for 5-9 grades of NUS. 2020. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poe-tapno-z-2022-roku>.
3. NUSh. *Oficiyni sait*. In: The New Ukrainian School. Official cite. 2017. Retrieved from <http://nus.org.ua>.
4. Shvets V.O., Bevz V.G., Shkolnyi O.V., Matiash O.I. . *Ukraine: School Mathematics Education in the last thirty years*. In: A. Karp (Ed.), Eastern European Mathematics Education in the Decades of Change. Cham, Switzerland, Springer, 2020.
5. Verkhovna Rada Ukrainy. *Zakon Ukrainy Pro osvitu*. In: Supreme Council of Ukraine. The Law On Education. 2017. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

АКТУАЛЬНОСТЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ В УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Ольга МАТЯШ

*доктор педагогических наук, профессор,
Винницкий Государственный Педагогический Университет
имени Михаила Коцюбинского, Украина*

Abstract: *The methodical skill of a mathematics teacher in designing the systems of problems on the topic is crucial for the process of teaching mathematical modeling to students effectiveness.*

The author's vision of the problem and its modern solution is offered in the manual for mathematics teachers „Methodical tools for forming students' ability to mathematical modeling.” The manual systematizes relevant material for practical use in mathematics lessons at school, the author's tasks are also offered.

Формирование компетентности выпускников школы в математическом моделировании мы рассматриваем как одну из важнейших задач обучения математике в школе. Специально созданные условия для формирования

умений математического моделирования в учащихся являются эффективным средством реализации прикладной направленности обучения математике. Проблема формирования умений математического моделирования в учащихся носит комплексный характер и может быть эффективно решена совместными усилиями ученых-методистов, учителей математики, учителей смежных учебных предметов, а также обновлением технологий подготовки будущих учителей математики в высших учебных заведениях.

Наше видение проблемы и ее современного решения мы предложили в нашем пособии для учителей математики «Методический инструментальный фонд формирования умений математического моделирования в учащихся». В пособии мы предложили систему прикладных задач, рассмотрели методические аспекты решения задач на основании математического моделирования, сформулировали методические рекомендации по организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся с целью формирования у них умений математического моделирования. В пособии систематизирован актуальный материал для практического использования на уроках математики в школе, предложены авторские задачи.

Общеизвестные ныне проблемы обучения математике в школе, по нашему мнению, имеют место и потому, что в процессе обучения учителями математики используются определенные наборы задач, а не методически взвешенные системы задач. По нашему мнению, методическое мастерство учителя математики в конструировании систем задач с учетом различных аспектов организации учебно-познавательной деятельности учащихся имеет определяющее значение для эффективности процесса обучения учащихся математическому моделированию. Мы сформировали подборки прикладных задач для формирования умений математического моделирования в учащихся следующим образом: задачи на нахождение наименьших или наибольших значений величины; задачи геометрического содержания; задачи физического содержания; задачи стохастического содержания; задачи производственного содержания; задачи современного профессионального содержания; задачи бытового содержания. Среди этих задач – 30 авторских задач, поскольку мы убеждены в необходимости сделать содержание используемых учителем задач на уроках математики более современным. Приведем примеры таких задач.

Задача 1. В связи с удорожанием бензина у таксиста встал вопрос: стоит ли продолжать заниматься этим делом? Для расчета таксист взял последний месяц, за который он проехал 4000 км. Стоимость 1 литра бензина – 32 гривны. Расход бензина на 100 км в среднем – 9 литров. Кроме расходов на топливо, таксист потратил 400 гривен на горюче-смазочные материалы и 1800 гривен на амортизацию. При каком тарифе на проезд чистая прибыль таксиста составит не менее 18 000 гривен?

Решение

$4000:100 \times 9 = 360$ (л) – израсходовано бензина за месяц;

$360 \times 32 = 11520$ (грн) – израсходовано средств на топливо.

Пусть x грн/км – тариф за проезд в такси, тогда $4000 \cdot x$ грн – возможная прибыль таксиста. Вся прибыль состоит из всех расходов и чистой прибыли. Рассмотрим математическую модель задачи:

$$4000 \cdot x \geq 11520 + 400 + 1800 + 18000$$

$$x \geq 31720 : 4000$$

$$x \geq 7,93.$$

Округлив результат будем иметь, что для получения не менее 18000 гривен чистой прибыли, тариф такси должен составлять 8 грн/км.

Ответ. Желаемый тариф – 8 грн/км, при котором чистая прибыль составит 18 280 гривен.

Методический комментарий. Указанная задача может быть использована учителем математики при изучении учащимися неравенств в 9 классе. Решение данной задачи может положительно повлиять на мотивацию учащихся к изучению математики, ведь они могут понять, что математически компетентный таксист может критически оценить новую ситуацию, самостоятельно принять обоснованное решение. В этой задаче относительно большое количество данных величин и это важно с методической точки зрения, ведь мышление учащихся может развиваться в условиях необходимости анализировать, выбирать, объяснять, обосновывать. Если есть возможность повысить уровень сложности задачи (например, в работе со способными к математике учащимися), то можно ввести в условие этой задачи избыточные данные, не нужные для ее решения. В таком случае задача будет способствовать формированию у учащихся нелинейного мышления. В настоящее время наметился поворот в человеческой деятельности и науке от одномерного, линейного мышления, характерного для повседневной жизни и классической науки, до мышления многомерного и вероятностного. Нелинейность мышления предполагает признание многовариантности решений и вероятностного развития событий. Формирование нелинейного стиля мышления должно стать одной из важнейших задач школьного математического образования. Решение данной задачи позволяет создать условия для свободного выражения учащимися различных дискуссионных мнений, поставить учащихся в ситуацию, когда нужно аргументировать свою точку зрения. Есть возможность формировать умение учащихся грамотно задавать вопросы и отвечать на них. Например: При каких условиях указанный тариф может быть ниже? Может ли таксист быть заинтересованным в снижении тарифа на проезд? Есть ли полученное значение тарифа на проезд в такси экономически обоснованным для других владельцев такси?

Задача 2. *Есть мнение, что покупать товары в интернет магазине дешевле. В магазине «Путешественник» термос Грагр стоит 720 грн. Для того чтобы приобрести термос в магазине, покупателю нужно воспользоваться маршруткой, стоимость поездки в которой составляет 6 грн. Отделение Новой почты находится у дома покупателя. Этот же Термос в интернет магазине стоит 685 грн. Стоимость доставки Новой почтой составляет от 20 до 50 грн. Кроме того, при получении товара на почте нужно уплатить 2% от суммы +20 грн. Если же объявленная стоимость товара составляет более 200 грн., то еще следует уплатить 0,5% от объявленной стоимости. Где выгоднее покупателю совершить покупку: в магазине или интернет магазине?*

Решение

- 1) $685 \times 0,02 = 13,7$ (грн) – 2% от стоимости термоса;
- 2) $685 + 20 + 13,7 + 20 + 3,425 = 742,125$ (грн) – стоимость термоса в интернет магазине;

3) $720+12=732$ (грн) – стоимость термоса в магазине «Путешественник»;
Ответ. Покупка указанного термоса в магазине более выгодна, как минимум на 10 гривен.

Методический комментарий. Данная задача есть задачей бытового содержания. На первый взгляд в школьных учебниках встречаются подобные задачи. Однако эта задача, по замыслу авторов, значительно приближена к современной реальной ситуации. Относительно значительное количество данных в условии задачи рассматривается как положительный аспект. Формулировка задачи начинается с констатации распространенной точки зрения. Важно, что математическое решение задачи позволяет обосновать ошибочность этой точки зрения. При грамотно выстроенной методике решения указанной задачи мы можем формировать не только математическую компетентность учащихся, но и, определенным образом, формировать экономическую грамотность учащихся на бытовом уровне. Это позволяет обеспечить условия таких важных составляющих математической компетентности как положительное личностное отношение к обучению математике, а также актуальный опыт применения приобретенных математических знаний и умений.

В содержании задач, используемых для обучения моделированию, должен быть отражен личный опыт учащихся, учтены их интересы, современность, любопытство, актуальность. Также важно отражать в условиях задач местный материал, позволяющий эффективно показать использование приобретенных математических знаний и вызвать познавательный интерес, мотивируя изучение новых тем, в частности, и математики в целом.

Мы не преувеличиваем значение изложенных в нашей книге положений и рекомендаций, касающихся проблемы формирования умений математического моделирования у учащихся, учитывая широкий диапазон этой проблемы. Однако мы получили положительные отзывы шести учителей-практиков, которые апробировали в практической деятельности наши материалы и методические рекомендации. Приведем отдельные тезисы нескольких отзывов:

«Чрезвычайно ценна в руководстве система прикладных задач для формирования умений математического моделирования, в частности авторские задачи. Очень целесообразно представлены методические рекомендации по решению задач. Показаны основные трудности, с которыми встречаются учащиеся при решении таких задач и примеры решения типичных задач с методическим комментарием для учителя, что помогает методически правильно расставить акценты при решении конкретной задачи с учащимися» (В.М.Мельничук).

«Пособие пригодится при подготовке к учебным занятиям не только молодым учителям, но даже достаточно опытным. Книга является достойной научно-методической разработкой, отвечающей современным требованиям системы математического образования» (В. Сидорук).

Литература:

1. Матяш О.І., Катеринюк Г.Д. Методичний інструментарій формування здатності учнів до математичного моделювання. Вінниця : ТОВ «Твори», 2019, 270 с.

ASPECTE DE ORGANIZARE ȘI EVALUARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN PROIECTE LA ELEVI⁶

Crenguța SIMION

cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article describes some aspects of methodology for organizing and evaluating the project-based learning strategy. This strategy of project-based learning is captivating for students, as it engages their minds and hearts and also gives relevance to learning, being inspired and connected to reality.*

Tranziția către era informatizării pune accent atât pe întreaga omenire în general, cât și pe educație în particular. Iar cadrelor didactice le revine sarcina cum să asigure învățarea și educația tinerii generații. Pentru ca un elev să devină o personalitate cu inițiativă, profesorul trebuie să organizeze învățarea în așa fel, încât să-i stimuleze efortul elevului, să-i dezvolte competențele, fără să-i fie afectată starea de sănătate.

Deaceea sarcina principală a sistemului educațional constă în pregătirea unui absolvent, care ajuns într-o situație problemă, să poată să găsească mai multe posibilități de rezolvare, să selecteze cel mai rațional mod de rezolvare și să argumenteze alegerea sa. Or, scopul educației moderne este direcționat spre formarea competențelor cheie la elevi. În formarea competențelor cheie este esențială recurgerea la acele strategii de învățare, prin care elevii să lucreze independent, să învețe să-și planifice și să-și organizeze activitatea, autocontrolul și autoevaluarea acțiunilor sale.

Învățarea prin proiecte determină formarea unei personalități spirituale și profesionale a elevului, sunt de părere H. Fedorova și M. Borisova [4]. Autoarele mai precizează că, prin utilizarea strategiei învățării prin proiecte, ne permite să percepem elevul ca subiect al învățării și astfel se schimbă și relația dintre profesor și elev.

Scopul oricărui proiect constă în formarea competențelor cheie, care la rândul lor determină însușirile complexe ale personalității elevului, inclusiv interacțiunea dintre cunoștințe, capacități, valori, cât și mobilizarea acestora într-o anumită situație. Ideea de bază a proiectului constă în orientarea activității de cunoaștere a elevului asupra rezultatului, care rezultă din soluționarea unei situații semnificative practice sau teoretice. De asemenea, proiectul învață pe elev să analizeze situații nestandarde și să-și planifice acțiunile sale în aceste situații.

Învățarea prin proiecte stimulează învățarea autentică în contexte reale, îi angajează personal pe elevi, dezvoltă solidaritatea de grup și implicarea în schimbări sociale la nivelul comunității. Aceste abilități noncognitive, elevii le dezvoltă prin experiențe în timp real, atunci când au ocazia să ia decizii care contează pentru viața lor și au un rol activ în procesul de învățare. Iar pentru cadrele didactice, învățarea prin proiecte le oferă ocazia să construiască situații în care să implice elevii în contexte de învățare generate de realitate, din care să proiecteze sarcini care să

⁶ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

stimuleze răspunderea individuală, participarea și responsabilitatea față de comunitate. Învățarea prin proiecte promovează o abordare constructivistă și construcționistă a învățării. Pentru că, aplicând principiul lui Dewey „a învăța făcând”, elevii învață mai eficient atunci când realizează o punte de legătură dintre informațiile obținute cu experiențele anterioare. Astfel, învățarea prin proiecte armonizează dimensiunea epistemologică, ontologică și axiologică a învățării școlare.

Învățarea bazată pe proiecte oferă elevilor posibilitatea de a-și ghida, gestiona și monitoriza propria învățare. Pe durata proiectului elevii au posibilitatea să coopereze sistematic, să ia decizii prin negocieri, să primească și să ofere feedback. La fel se produce și un schimb de experiență simetric între profesori și elevi.

Specialiștii de la Buck Institute for Education (2013) au definit învățarea prin proiecte ca „metodă de instruire prin care elevii câștigă cunoștințe și abilități lucrând mai mult timp pentru a explora și a găsi răspuns la o întrebare, o problemă sau o provocare complexă, folosind tehnici specifice managementului proiectelor” și au stabilit opt caracteristici esențiale:

- Conținutul semnificativ;
- Nevoia de a ști;
- O întrebare conducătoare;
- Punctul de vedere al elevilor;
- Posibilitatea elevilor de a alege;
- Oportunități de a dezvolta competențe specifice secolului XXI (colaborare, gândire critică, comunicare și creativitate);
- Investigație în profunzime (găsirea răspunsurilor generează alte întrebări);
- Evaluare și revizuire pentru prezentarea rezultatelor unui auditoriu [apud. 3].

Ca și orice activitate complexă, proiectul constă din componente, calitatea cărora și legăturile dintre ele vor determina calitatea însăși a proiectului. Ținând cont de faptul, că în realizarea unui proiect elevul este pus într-o *situație autentică de cercetare și de acțiune*, el trebuie să parcurgă următoarele etape:

- ✓ formularea problemei;
- ✓ formularea obiectivelor proiectului (scopul);
- ✓ planul de acțiune în vederea atingerii obiectivelor urmărite;
- ✓ mecanismul de control și de reglare în ce privește demersul îndeplinirii planului de acțiune (mecanismul de dirijare a realizării planului în vederea atingerii scopului);
- ✓ asigurarea proiectului cu resurse;
- ✓ activitățile/acțiunile care vor asigura realizarea proiectului (cercetarea propriu – zisă);
- ✓ rezultatele realizării proiectului;
- ✓ evaluarea proiectului.

M. Minder propune un „mod de utilizare” simplu, dar realist în ce privește gestionarea pedagogiei proiectului [2]:

1. alegeți proiectul (***A proiecta***)
2. programați etapele de lucru (***A planifica***)
3. trăiți etapele proiectului (***A realiza***)
4. apreciați produsul și învățarea (***A evalua***)

Aceste etape de lucru al învățării prin proiecte le-am reprezentat în următorul tabel:

Tabelul 1. Etapele de lucru a învățării prin proiecte

Etaple proiectului	Sarcinile	Activitatea elevului (grupului)	Activitatea profesorului
1. De pregătire (de proiectare)	<ul style="list-style-type: none"> - alegerea/identificarea unei teme, probleme, subiect - stabilirea scopului și a obiectivelor - formarea grupelor 	<ul style="list-style-type: none"> - orientarea în problemă - analiza problemelor existente - selectarea informațiilor 	<ul style="list-style-type: none"> - îi motivează pe elevi - explică scopul proiectului
2. De planificare	<ul style="list-style-type: none"> - se analizează problema pusă, scopul și obiectivele - stabilirea sarcinilor de lucru - stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă - stabilirea criteriilor și a modului de evaluare 	<ul style="list-style-type: none"> - definirea conceptelor cheie - identificarea modalităților de lucru a căilor de acces la informații - adunarea/selectarea datelor informaționale - asumarea sarcinilor pentru fiecare elev (în cazul proiectului de grup) 	<ul style="list-style-type: none"> - urmărește dacă sunt adecvate metodele de lucru, a materialelor și mijloacelor didactice folosite în scopurile propuse - să alcătuiască fișe de evaluare în care să consemneze observațiile și aprecierile asupra activității fiecărui elev/grup
3. De realizare (realizarea cercetării propriu-zise)	<ul style="list-style-type: none"> - să selecteze sursele informaționale - să propună soluții alternative - să selecteze cea mai optimă variantă de lucru - să elaboreze produsul final 	<ul style="list-style-type: none"> - documentarea cu sursele informaționale: statistici, rapoarte, anchete - să realizeze cercetările ulterioare - să analizeze și să sintetizeze ideile propuse 	<ul style="list-style-type: none"> - urmărește gradul de implicare al elevilor în sarcina de lucru - propune surse informaționale alternative - oferă consultații
4. De evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - se analizează rezultatele obținute/atinse (succesele și insuccesele) și cauza acestora - întocmirea raportului final - elaborarea finală a produsului - prezentarea raportului final - notarea 	<ul style="list-style-type: none"> - prezentarea proiectului - să participe în autoanaliza și autoevaluarea progresului său - să participe în evaluarea rezultatelor colegilor 	<ul style="list-style-type: none"> - să discute dificultățile și aspectele pe care le consideră insuficient realizate - oferă consultații cu referire la susținerea proiectului

În ce privește *evaluarea învățării prin proiecte*, cadrul didactic este pus în situația de-a găsi modalitatea cea mai obiectivă de evaluare al activității elevilor, cât și a rezultatului/produsului obținut. În viziunea autoarelor H. Fedorova și M. Borisova, una din modalitățile de evaluare a învățării prin proiecte este cartela individuală de evaluare a elevilor sau evaluarea criterială, reprezentată în tabelul de mai jos (adaptare după H. Fedorova și M. Borisova) [idem].

Tabelul 2. Evaluarea criterială a învățării prin proiecte

Criterii de evaluare		Autoevaluare	Punctajul acordat de către profesor	Punctajul acordat de către colegi
1. designul proiectului				
2. rezultatul/produsul obținut				
Procesul de proiectare	3. activitatea intelectuală			
	4. creativitatea			
	5. activitatea practică			
	6. capacitatea de a lucra în echipă			
Sustinerea proiectului	7. prezentarea rezultatului/produsului			
	8. întrebări – răspunsuri			
	Total: nr. de puncte acumulate (până la 100 puncte)			
Barem:		Nota		

Evaluarea criterială presupune o evaluare în baza unor criterii bine definite. Practica educațională a demonstrat că, cadrului didactic îi revine rolul primordial în stabilirea (într-o manieră destul de flexibilă și cu ajutorul elevilor) criteriilor de evaluare a unui proiect. Astfel, proiectele pot fi evaluate atât *analitic*, pe baza unor criterii bine definite, cât și *holistic*, pe baza unor criterii clare, care pot fi negociate cu elevii, încât acestea să valorifice și să măsoare obiectiv eforturile depuse de către elevi, consideră M. Bocoș [1].

Avantajele evaluării criteriale a unui proiect, față de evaluarea tradițională (sistemul de 10 note) sunt următoarele:

1. determină nivelul de pregătire a fiecărui elev;
2. permite diferențierea notelor obținute în îndeplinirea diferitor sarcini individuale;
3. reflectă efortul depus de fiecare elev în parte;
4. determină obiectivitatea evaluării;
5. creează condiții sănătoase de concurență între elevi.

În *concluzie*, menționăm că învățarea prin proiecte asigură formarea competențelor cheie la elevi, iar o bună organizare și evaluare a proiectelor determină o motivare intrinsecă din partea elevilor pentru învățarea eficientă, iar școala devine mai atractivă.

Bibliografie:

1. Bocoș M. *Didactica disciplinilor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești, Editura "Paralela 45", 2008.
2. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003.
3. Ulrich C. *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iași, Editura „Polirom”, 2016.
4. Федорова Н. Б, Борисова М. А. *Особенности организации и оценивания проектной деятельности школьников*. In: Физика в школе 1/2014, стр. 37-42.

USING AUGMENTED REALITY IN THE LESSONS OF GEOMETRY

Viktor LYSYTSYA

PhD, associate professor,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Abstract: *Actualmente, realitatea augmentată este folosită din ce în ce mai mult în diverse domenii de activitate. În articol este expusă metoda de aplicare a realității augmentate în scopul motivării elevilor și trezirii interesului față de obiectul de studiu geometria. Prin exemplele date vom demonstra posibilitățile geometrice în construcția unei realități augmentate.*

*„Everything new is well forgotten old.”
Winged phrase.*

In recent years, it has become popular to use such a concept as „augmented reality”. It is assumed that this concept was introduced by an employee of the Boeing corporation Tom Caudell in 1990. There are various synonymous definitions of this concept, but there is still no clear formulation – what is „augmented reality”. Let us dwell on this definition: **„Augmented reality”** is the introduction of virtual, technical, artificial elements into the real environment to improve its perception.

With the development of computer technology, this term has been used in various spheres of human activity. The educational process did not stand aside either. In modern education, augmented reality is understood as the introduction of digital technologies into the study of the real world. Now there are a lot of special packages that allow students to simulate 3-D space on the monitor screen. It should be noted that the world around us consists mainly of geometric objects. Everything that we see can be described, modeled using geometry. Modern computers make it possible to create an object that does not yet exist, investigate its physical properties, make the necessary changes, predict its behavior or development. The creation of augmented reality can motivate students to study geometry, since the modeling of moving, changing objects relies on geometric transformations, on spatial imagination.

It should be said that augmented reality can be created not only with the help of computer technology. In the 60s of the last century, an album of stereo metric drawings was popular in secondary schools, which very effectively developed the spatial imagination of schoolchildren [2]. The drawings in this album were made using the color anaglyph method. Anaglyph takes into account the peculiarities of human vision. Each eye forms its own image, and these two images together create a spatial picture. The drawing in the album should be viewed through two-color glasses (for the left eye – a red filter, for the right – turquoise). These albums can be considered devices that allow you to simulate augmented reality, although at that time there was no talk about the use of computer technology in school. Now the means and possibilities for creating augmented reality have simply changed. The most important thing is that students can create anaglyph drawings themselves. For them, this process can become interesting, especially since they can apply geometric methods in the process.

Let us show how this can be done [1].

The plane of the screen will be the XOY plane, the OZ axis is directed towards the observer. Find the projection of the spatial point P (x; y; z) onto the screen. Let's calculate the x coordinate for the projection of the right eye in detail (Fig. 1).

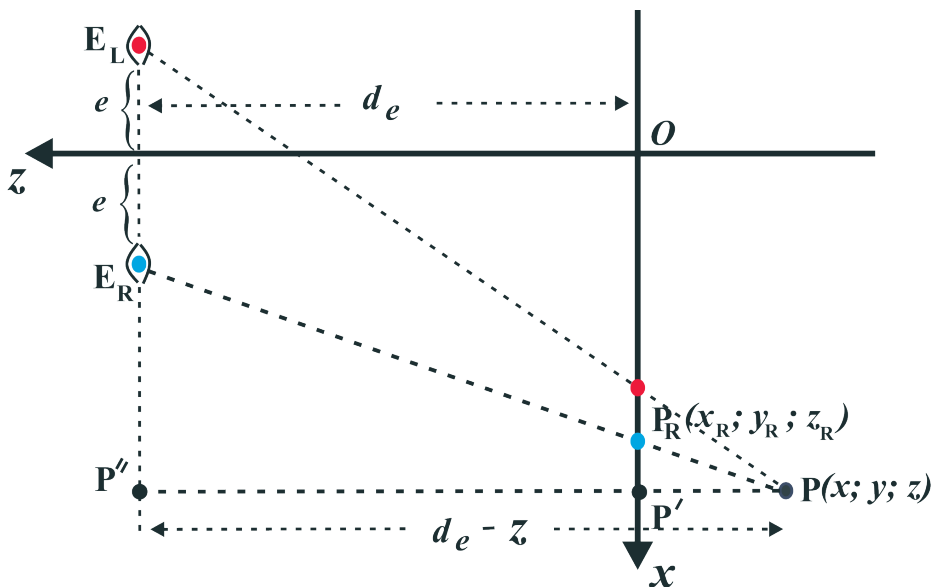


Fig. 1

We will arrange the coordinate system as follows. The OZ axis runs midway between the left and the right eyes. Let's draw a straight line through the points and $P(x; y; z)$. It will intersect the OX axis at the point P_R with the coordinate $x_R = x - P'P_R$. Find the x_R coordinate, using the similarity of triangles $P_R P' P$

and $E_R P'' P$: $\frac{E_R P''}{P'' P} = \frac{P' P_R}{P' P}$, or $\frac{x-e}{d_e-z} = \frac{P' P_R}{z}$. From the last formula we find $P' P_R = \frac{z(x-e)}{d_e-z}$. So $x_R = x - \frac{z(x-e)}{d_e-z}$

Similarly, you can find the projection coordinates of the P point for the left eye (red point on the OX axis). The projections of the object for the right and left eyes are drawn in the same way. The Fig. 2 shows an example of anaglyph image from the mentioned album of stereo pictures.

As noted above, augmented reality relies on geometry techniques that provide the introduction and transformation of 2D and 3D objects, taking into account the capabilities of the imaging media and the management of these objects.

Unfortunately, geometric transformations and construction problems practically disappeared from the school mathematics course, although they made it possible to better understand the essence of geometry and all school mathematics in general.

Here are some well-known examples from school geometry, for the solution of which geometric transformations are used.

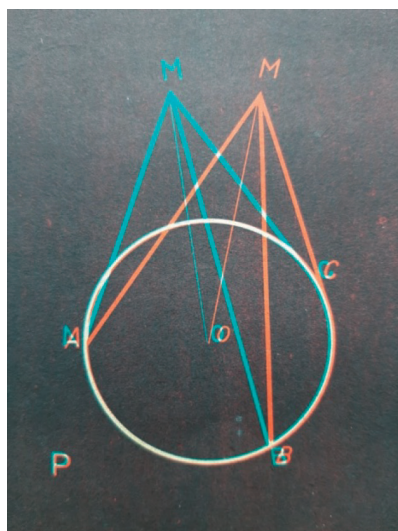


Fig. 2

Example

The two settlements are separated by a river (Fig. 3a). It is assumed that the river banks are parallel straight lines. Where you need to build a bridge so that the path from one point to another is minimal. The bridge is being built perpendicular to the river banks.

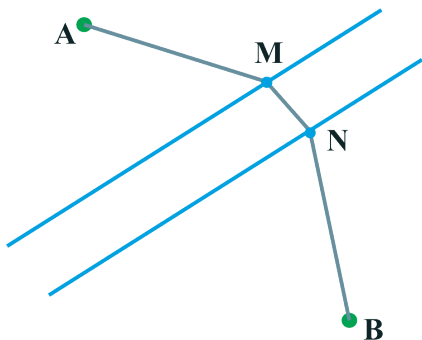


Fig. 3a

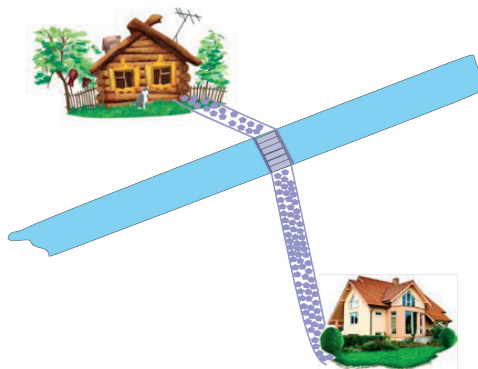


Fig. 3b

Let's model this real problem in the language of geometry.

Two points A and B are separated by a strip bounded by parallel lines. Connect points A and B of a polygonal line AMNB of minimum length so that the segment MN is perpendicular to the straight line bounding the strip (Fig. 3b).

Solution. Note that the segment MN will have the same length for any location of the polygonal line AMNB. Thus, we need to minimize the sum of the lengths of the segments AM and NB. Let's carry out a parallel transfer to the vector (Fig. 4). Then point A will move to point , point M will be compatible with point N.

The length of the broken line will be equal to the length of the sum of the segments AM and NB. The minimum length of the polygonal line will be in the case when the polygonal line itself is a segment. Connecting point A by a segment with point B, we will find point M, from which we need to start building the bridge.

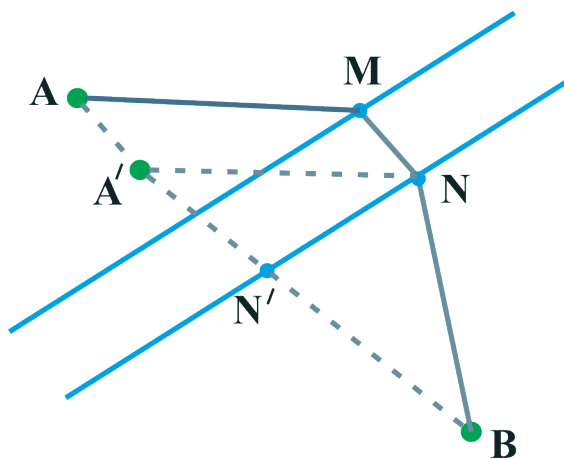


Fig. 4

The examples which were considered show how can the students be motivated to study geometry with the help of augmented reality.

Bibliography:

1. Rogers David F., Adams Alan J. *Mathematical Elements for Computer Graphics*. McGraw-Hill Publ. Company, 1990, 604 p.
2. Владимирский Г.А. *Стереоскопические чертежи по геометрии*. Москва, ГУПИ, 1962. 176 с.
3. *What is augmented reality?* / The Franklin Institute
<https://www.what-is-augmented-reality>
4. Makarov A. *10 Augmented Reality Trends in 2021: The Future is Here*
<https://mobidev.biz/blog/augmented-reality-future-trends-2018-2020>
5. Rossano V., Lanzilotti R., Cazzolla A., Roselli T. *Augmented Reality to Support Geometry Learning*. IEEE Access, V. 8, 2020. – p. 107772 – 107780.
https://www.researchgate.net/publication/342058582_Augmented_Reality_to_Support_Geometry_Learning

ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА

Ирина ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО

кандидат филологических наук, доцент;
Университет Хучжоу, Китайская Народная Республика

***Abstract:** Significant transformations in the structure and content of the educational environment of a modern school are related to the trends in the development of the network society. The improvement of the socio-communicative segment of the educational environment means the transition from uniformity to individualization, from mentoring to cooperation. The formation and development of an innovative educational environment has led to qualitative transformations of the culture of communication within educational systems as a whole: the modern school is moving towards the realization of the idea of an 'educational ecosystem' as a space of developing communication.*

Определение современных концептуально-методологических подходов к совершенствованию образовательной среды связано, в числе прочего, с анализом её как сложно структурированной социокультурной экосистемы открытого типа, развитие которой в настоящее время (второе десятилетие XXI столетия) происходит в особом хронотопе – в контексте сетевого социума.

Информационное общество некоторые исследователи сегодня предлагают более точно определять как *сетевое общество*, поскольку сетевые коммуникативные технологии радикальным образом меняют устройство общества и образ жизни человека. Контекст сетевого общества, предполагает, с одной стороны, «доминирование горизонтальных (равноправных) связей над вертикальными (иерархическими) во всех сферах коммуникации и взаимодействия, в том числе в образовании, что приводит к кардинальному изменению образовательных отношений» [2, с. 7]. С другой стороны, речь идет о нарастании личностно-центрированных тенденций, включая индивидуализацию образовательных услуг, развитие персонализированных образовательных сервисов и т. д. В наиболее общем виде трансформации социально-коммуникативного сегмента образовательной среды, происходящие сейчас под влиянием и во взаимосвязи с изменениями других ее компонентов, связаны с *переходом от единообразия – к индивидуализации, от условного «менторства» – к сотрудничеству, от обучения, осуществляемого учителем, к обучению, проводимому учеником.*

Результаты исследований влияния образовательной среды на учебный процесс, которые проводились в Финляндии, указывают, что качество образовательной среды влияет на мотивацию школьников к обучению; улучшение среды обуславливает снижение насилия в школе, позволяет учащимся чувствовать себя в безопасности. Кроме того, установлена положительная связь между «персонализацией» пространства, вовлечением в его оформление детей и ростом их самооценки.

В настоящее время в Финляндии принята концепция школьного обучения, в которой учащиеся наделяются активной ролью, их поощряют ставить цели и решать проблемы как самостоятельно, так и во взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса – другими учениками, учителями, иными взрослыми, а также с различными сообществами и учебными средами: «Это включает в себя выполнение задач в одиночку и вместе, обдумывание, планирование и изучение, а также разностороннюю оценку этих процессов. Готовность учащихся действовать и учиться вместе, а также совершенствование их навыков при этом являются ключевыми факторами процесса обучения. Ученики также руководствуются необходимостью учитывать последствия и влияние своих действий на других людей и окружающую среду. Совместное обучение способствует развитию учащихся навыков творческого и критического мышления и решения проблем, а также их способности понимать различные точки зрения» [5, р. 29]. Переход к «цифровой школе» обусловил значительные изменения не только в структуре и формате общения участников образовательного процесса: качественные трансформации претерпевает *культура общения* в рамках образовательных систем в целом. Современная школа движется к реализации идеи образовательной среды учреждения образования как *пространства развивающей коммуникации*. Причем одним из факторов этого становится участие самих учащихся в совершенствовании образовательной среды [5, р. 55].

Предметом особого внимания экспертного сообщества (как реакции на обострение проблемы практически повсеместно в последние десятилетия) является анализ влияния среды на психологическую атмосферу в сообществе учреждения образования, «экосистеме» конкретной школы⁷. При этом создание и поддержание устойчивого функционирования так называемой позитивной среды как в классе, так и за его пределами напрямую связывается экспертами с уровнем успеваемости обучающихся [см., например: 4].

Интересные данные были получены в ходе изучения в рамках PISA-2015 взаимосвязи между поведением учащихся и учителей, препятствующим обучению, и успеваемостью школьников. Практически во всех принимавших в мониторинге странах проблемы, связанные с учащимися (такие как прогулы или издевательства), более четко связаны со снижением результатов обучения, чем отклонения от требований к выполнению служебных обязанностей со стороны педагогов (неявка на работу, сопротивление или неприятие изменений и т.п.). Наиболее негативные последствия для успе-

⁷ Различные аспекты этой проблемы рассматриваются в ряде исследований: Engeström, Y. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning / Y. Engeström // *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*. – 2009. – Vol. 2. – pp. 17-33; Fraser, B. Classroom learning environments / B. Fraser // *Encyclopedia of Science Education*, Springer, Netherlands, 2015. – pp. 154-157; Gislason, N. Architectural design and the learning environment: A framework for school design research / N. Gislason // *Learning Environments Research*, Springer, Netherlands. – 2010. – Vol. 13/2. – pp. 127-145; Picus, L.O. Understanding the relationship between student achievement and the quality of educational facilities: Evidence from Wyoming / L.O. Picus, et al. // *Peabody Journal of Education*, Lawrence Erlbaum Associates, London, UK, 2005. – Vol. 80/3. – pp. 71-95; Twemlow, S.W. Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence / S.W. Twemlow, et al. // *American Journal of Psychiatry*. – 2001. – Vol. 158/5. – pp. 808-810 и др.

ваемости, по мнению экспертов, имеет отсутствие у учащихся уважения к своим учителям, за которым следуют прогулы и запугивание других школьников. В то же время не выявлено никакой связи с успеваемостью тех фактов, когда администрация школы сообщала, что педагоги сопротивлялись изменениям или что учителя были слишком строги к ученикам [6, р. 93]. Также важным изменением, характерным для многих стран, является то, что роль родителей / законных представителей учащихся как субъектов образовательной среды закреплена законодательно – на национальном, региональном или местном уровнях [6, р. 96].

Информационный компонент образовательной среды в последнее десятилетие нередко приобретает статус «первого среди равных», что приводит к формированию особого феномена – *цифровой образовательной среды*. Она также рассматривается как совокупность условий, необходимых для реализации образовательных программ с применением технологий и ресурсов электронного обучения (включая дистанционное). Некоторые исследователи, рассматривая наиболее перспективные подходы к проектированию общего образования в контексте глубинной цифровой трансформации образовательных систем, предлагают использовать термин «*сетевая образовательная среда*», которая представляет собой «не столько набор ресурсов и сервисов, сколько сетевую среду воспитания, социализации, формирования идентичности, развития личности обучающегося, в разнообразии форм и видов деятельности» [2, с. 8]. В свою очередь, П.Н. Ганский выделяет особую *коммуникативность* в качестве структурообразующего параметра сетевого пространства, в котором происходит активное конструирование социальной реальности со своими ценностями, правилами и нормами [1].

В Эстонии разработана «Модель цифровой компетенции учащихся» [3], которая описывает составные навыки цифровой компетенции, достигаемые в конце трех ступеней основной школы, а также гимназии и профессиональной школы. Для каждой из ступени четко определен результат, который должен быть достигнут по итогам обучения на каждой из ступеней в разных аспектах (направлениях) цифровой компетентности. Последняя как комплексный результат включает не только общение в цифровых средах, распространение информации и контента, но и гражданскую активность в интернете («учащийся приобщается к мероприятиям в общественной жизни и приобщает к ним других, с использованием средств и возможностей ИКТ»), использование цифровых средств для «командной работы, а также для совместного создания ресурсов, цифровых материалов и зданий», и следование нормам сетевого этикета (сетикета, нетикета), предполагающего, что «учащийся применяет на практике в цифровом общении нормы поведения и общепринятые обычаи, а также учитывает при общении культурные особенности и явления социоэтнического многообразия» [3]. Последних два аспекта красноречиво указывают на то, насколько тесно взаимосвязанными оказываются составляющие современной образовательной среды: так, специфика совершенствования информационного компонента влечет за собой качественные изменения в компоненте социально-коммуникативном.

Библиография:

1. Ганский П.Н. *Интернет-пространство как особая коммуникационная среда и его влияние на современные общества*. In: Теория и практика общественного развития, 2015, nr. 17, сс. 118–121.
2. Кондаков А.М. *Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации*. In: Педагогика. А.М. Кондаков, И.С. Сергеев, 2021, nr. 1. сс. 5–23.
3. *Модель цифровой компетенции учащихся* // Министерство образования и науки Эстонской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.hm.ee/sites/default/files/digipadevuse_mudel-ru.pdf. – Дата доступа: 21.08.2021.
4. Jennings P.A. *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. In: Review of Educational Research. P.A. Jennings, M.T. Greenberg, 2009. Vol. 79/1. pp. 491–525.
5. *National core curriculum for basic education 2014*. In: Finnish National Board of Education. Helsinki, Next Print Oy, 2016. 945 p.
6. *The school learning environment*. In: PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris : OECD Publishing, 2016. pp. 79–107.

BRAINSTORMINGUL CA METODĂ ACTIV-PARTICIPATIVĂ ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL MODERN

Adina-Elena COȘESCU

profesoară,

Colegiul „N. V. Karpen”, Bacău, România

Abstract: *The current trend of the modern school has determined a new vision and approach of the educational process, in which the emphasis shifts from the assimilation of knowledge to the formation of skills. The latter involves placing the student at the center of teaching and anchoring the teaching-learning process in new areas of reference. Modern education seeks to reach the harmonious combination of the “old” with the “new”, promoting a methodology focused on the student, on his action and engagement in the teaching / learning activity. A balance is maintained between individual work and group work, individual and independent learning is combined with interdependent learning, through cooperation or collaboration.*

Metodologia procesului de învățământ nu a fost niciodată o categorie închisă, invariabilă și lipsită de flexibilitatea și suplețea cerute de exigențele crescânde ale vieții școlare. De-a lungul timpului, fiecare metodă sau sistem de metode a suferit transformări mai mult sau mai puțin radicale, atât sub aspectul formei, cât și al conținuturilor și scopurilor cărora i-au fost subordonate, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire [1, pag. 51]. Paralel cu practicarea unui învățământ mecanic, bazat pe metode scolastice, dogmatice, autoritare, de învățare pe de rost a unor cunoștințe formale proprii școlii medievale, a început să se dezvolte un nou tip de învățământ: explicativ mai evoluat. Acesta își îndreaptă atenția și

spre facultățile de observație și reflecție, deci spre metodele raționale ale percepției și reflecției. În universități începe să se impună predarea prin lectura textului scris însoțit de comentarii, de exersare prin dispute, prin intermediul discuțiilor cu oponenți, la care s-a adăugat metoda demonstrației logice [1, pag. 51].

Pedagogia contemporană duce mai departe firul continuității istorice a practicii școlare, căutând să valorifice critic, în spirit creator, ceea ce s-a putut acumula în acest domeniu. Ea continuă să promoveze metodele active și pe cele de acțiune practică, pe ideea unității dintre teorie și practică, dintre școală și viață, dintre cunoaștere și acțiune. Pentru „școala modernă”, metodele tradiționale, bazate pe comunicarea directă, *ex cathedra*, prezintă numeroase neajunsuri și rămăneri în urmă față de cerințele și nivelul la care a ajuns dezvoltarea învățământului. Se consideră, totuși, că unele metode „vechi” dispun încă de numeroase resurse proprii de revitalizare în perspectiva unui învățământ modern activ, euristic și intensiv, promotor al personalității, ceea ce le va menține viabile pentru multă vreme.

Ideea care trebuie să se desprindă ar fi că nu neapărat tot ceea ce este vechi este și demodat, și că nu tot ceea ce este modern și nou este, invariabil, și bun și eficient. Modalitățile noi de predare, învățare, evaluare nu reprezintă nicidecum o ruptură radicală față de tradițiile metodologice de bază. Așa cum se constată în raportul către UNESCO al comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea, chiar promotorii înfocați ai celor mai noi și promițătoare metode, printre care instruirea asistată de calculator, învățarea electronică, utilizarea Internetului, inspirate din folosirea IT în scopuri didactice, recomandă ca acestea să fie utilizate în combinație cu metodele tradiționale. De exemplu, e-learning-ul (învățarea electronică) include exerciții, ilustrații, observația, discuțiile, execuțiile practice.

Metodologia centrată pe elev își găsește concretizarea în aplicarea pe scară largă a unor așa-zise metode moderne, activ-participative. Acestea sunt proceduri care pornesc de la ideea că învățarea este o activitate personală care nu poate fi cu nimic înlocuită. Învățarea aparține individului, este un act personal care angajează elevul în totalitatea ființei sale. Metodele moderne determină profesorul să creeze situații în care elevii să fie recurgă la a o gamă generoasă de procese și operații mintale: observare, identificare, comparație, opunere, clasificare, categorizare, organizare, calculare, analiză și sinteză, emiteri de ipoteze și verificare, explicare a cauzelor, sesizare a esențialului, corectare, stabilire de relații funcționale, abstractizare și generalizare, evaluare, interpretare, judecată critică, anticipare, formare a propriei opinii, transfer, comunicare etc [4, pag. 63].

Sub genericul metode moderne sau activ-participative sunt incluse toate metodele capabile să provoace o învățare activă, o învățare care lasă loc activității proprii și spontaneității. Sunt metodele care conduc spre formele active ale învățării, adică spre învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea prin acțiune, învățarea creativă.

Se poate spune că prin caracterul lor diferențiat și formativ, metodele moderne își aduc o contribuție semnificativă la dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, la intensificarea proceselor mintale ale acestuia. După Ioan Cerghit în **Metode didactice**, avem datoria a nu uita și faptul că „învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimu-

lare reciprocă, de cooperare fructuoasă” [1, pag. 87]. De aici se pot extrage și avantaje ale interacțiunii în cadrul grupului, în situația focalizării efortului didactic pe mijloacele moderne.

În continuare, propun ilustrarea teoretică și practică a unei metode moderne, ce poate declanșa efervescența creatoare la elevi: **brainstormingul**, denumită în literatura de specialitate și **metoda Osborn, cascada ideilor, evaluarea amânată sau filosofia marelui DA** [2, pag. 45].

Numită adeseori „metoda asaltului de idei, furtună în creier, constând concret în formularea mai multor întrebări succesive, menite să faciliteze efervescența gândirii elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor, brainstormingul își are originea într-o metodă folosită în India acum o sută de ani, numită Prai-Barshana („prai” – în afara eului, „barshana” – discuții care nu admit critici). Ca metodă, a fost sintetizată în 1948 de profesorul Alexander Osborn de la Universitatea Buffalo (S.U.A.), iar rezultatele experimentelor au fost publicate în cartea *Applied imagination*.

Pentru a se declanșa „furtuna de idei” în mintea elevilor, este necesar ca aceștia să fie puși în fața unei întrebări-problemă care să incite spontaneitatea actului de receptare estetică în cazul unei lecții de literatură. Ca urmare, unii dintre cercetători au considerat că brainstormingul nu este decât o variantă a problematizării.

Tehnica asaltului de idei se poate aplica în practică prin două variante [2, pag.45]: *varianta deschisă*, în care se prezintă elevilor tema discuției și li se solicită părerea în legătură cu rezolvarea ei, elevii putând comunica sau *varianta închisă*, în care elevii nu comunică numai între ei, ci caută soluții personale și le comunică în scris coordonatorului grupului.

În plus, această metodă se bazează pe câteva principii. Este vorba, mai întâi, de *principiul amânării criticii și autocriticii* sau evaluarea amânată, potrivit căruia, într-o primă fază, cea a creației ideilor, critica este interzisă. Imaginația este, astfel, eliberată de constrângeri și cenzură, generează idei chiar absurde, acceptate fără contestații și fără îndoiele privind valabilitatea lor.

Participanții pot elabora un număr nelimitat de idei, fără ca acestea să fie discutate imediat. Apoi, luând în considerare *principiul asigurării calității prin cantitate*, primele idei emise sunt aproape totdeauna idei banale, uzuale, ideile viabile fiind exprimate într-o fază ulterioară. Creșterea cantității de idei exprimate determină direct proporțional apariția ideilor inedite. Eficiența brainstormingului este dată de posibilitatea de a combina, asocia, îmbunătăți ideile personale și ale celorlalți membri. O idee emisă de cineva poate să sugereze altui elev o asociere viabilă, imposibil de obținut altfel. Creativitatea grupului este totdeauna superioară creativității individuale, iar combinarea ideilor mai multor elevi poate duce la rezolvări spectaculoase.

În ceea ce privește crearea grupului de brainstorming, se impune respectarea anumitor condiții [3, pag 28]. Mai întâi, selecția membrilor grupului se face doar cu acordul acestora, iar între ei trebuie să existe relații amicale, pentru ca activitatea grupului să nu fie marcată de tensiuni interne. Grupul trebuie să aibă un lider, care va înregistra toate ideile formulate și le va expune. Apoi, profesorul organizează strategia asaltului de idei și va prezenta tema care va fi discutată, pentru a oferi elevilor posibilitatea de a se implica în cunoștință de cauză. Grupul brainstorming poate fi *fluctuant* (membrii grupului sunt selectați aleatoriu de la o activitate la alta) sau compus dintr-un nucleu *permanent*.

Activitatea în grup are nenumărate *avantaje* [2, pag. 46], deoarece grupul este un veritabil izvor de idei, între membrii grupului se stabilește o relație de solidaritate, dar și de competiție, care stimulează intelectual elevii, le formează spiritul de echipă și ameliorează efectul inhibitor al relațiilor interpersonale. Se încurajează spontaneitatea și stimulează imaginația, se înlătură redundanța morală prin deblocarea cunoștințelor și ideilor stocate în memorie. De asemenea, participarea nu necesită cunoașterea în detaliu a problemei, ceea ce permite implicarea elevilor mai puțin pregătiți. Problemele considerate epuizate ca posibilități de rezolvare primesc soluții noi. În final, sunt notați elevii care dovedesc abilități deosebite în formularea ideilor, ceea ce anulează caracterul de constrângere al evaluării.

În literatura de specialitate au fost propuse câteva etape de desfășurare a brainstormingului [2, pag. 47]:

a. *Analiza și pregătirea activității* care constă în organizarea spațiului de desfășurare (loc atractiv, ținută lejeră), stabilirea duratei desfășurării, asigurarea cu mijloace logistice, după caz, enunțarea problemei, prezentarea acesteia într-un mod cât mai atractiv;

b. *Desfășurarea propriu-zisă*: ritmul este alert, iar durata nu trebuie să depășească 45 de minute. Liderul grupului va avea sarcina să noteze ideile emise de participanți, utilizând o fișă în care să înregistreze activitatea membrilor grupului ce își exprimă ideile așa cum le vin în minte, fără o ordine prestabilită, fără rețineri (gândesc cu voce tare). Orice atitudine critică și evaluarea (judecarea imediată a ideilor) sunt eliminate, iar ideile emise pot fi supuse unor noi combinații sau ameliorări. De asemenea, liderul preia conducerea, încercând să evite dominația sau monopolul discuției din partea unor membri ai grupului, oferă informații noi, reliefează aspectele care întâmpină rezistența în rezolvare sau punctele ignorate/evitate, orientează grupul către puncte de vedere contradictorii.

c. Pentru *selecția, trierea și evaluarea ideilor* intervine analiza critică și evaluarea ideilor emise. Pentru măsurarea calității activității grupului se pot utiliza două instrumente: fie *fișe de evaluare a ședinței*, în care membrii grupului acordă note pentru confort, atmosferă, motivație, interes, participare personală la activitatea grupului, modul general al desfășurării activității; fie *fișa de evaluare a moderatorului / cadrului didactic*, structurată astfel: *Prezența / Gradul de angajare / Capacitatea de a-i asculta pe alții / Capacitatea de sinteză / Calitatea intervențiilor / Comportamentul general*.

În desfășurarea ședinței de brainstorming, se recomandă a se evita expresii verbale care inhibă creativitatea: „discutăm despre asta altă dată”, „nu avem timp acum”, „nu sunteți pregătiți”, „nu ați înțeles problema”.

Exemple de probleme care pot declanșa efervescența creatoare la elevi:

1. Pentru momentul de captare a atenției la lecția de receptare a textului liric bacovian, *Plumb*, de CGeorge Bacovia se prezintă o imagine care are ca fundal metalul *plumb*. Se cere elevilor să noteze și apoi să prezinte toate ideile declanșate de privirea imaginii propuse de profesor. Răspunsurile lor vor fi analizate și dezbătute, alegându-se varianta sau variantele cele mai potrivite și argumentându-se alegerea / alegerile făcute.
2. Pentru momentul obținerea performanței la o lecție tip dezbateri pe tema *George Bacovia – poet simbolist?* Propun următoarea temă de discuție: „În urma viziunii stabilite de George Călinescu în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* și în exegezele ulterioare, Bacovia a fost

perceput drept cel mai însemnat poet simbolist al nostru. Elevii pot primi ca sarcină să caute argumente pentru a confirma sau infirma teza opusă a lui Nicolae Manolescu despre poet; acesta vedea în el un autentic poet anti-simbolist: *Bacovia se folosește desigur de toată recuzita simbolistă, dar – observă cu sagacitate criticul – „o exploatează oarecum din exterior, cu o distanță ce merge de la ironia imperceptibilă la parodie”. Deformarea simbolismului se petrece în două moduri: fie printr-o dezintegrare a limbajului în sens prozaic, echivalentă cu un proces de de-poetizare, fie printr-o supralicitare a poeziei simboliste în sens patetic și teatral: „Poezia a fost împinsă pe nesimțite spre polii ei: unul este proza, banalul vieții comune; altul este poza, emfaza limbii prețioase. Între proză și poză se consumă însă la Bacovia nu numai aventura antisimbolismului, dar și a antipoeziei. Bacovia este întâiul nostru „antipoet” în sensul modern”*.

3. Considerați că poezia *Plumb*, scrisă de George Bacovia este o artă poetică?

Bibliografie:

1. Cerghit I, *Metode didactice*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p. 87.
2. Cojocăreanu G., Vâlceanu A. *Didactica specialității, Limba și literatura română – liceu*. Craiova, Editura Arves, 2008.
3. Pavelescu M. *Metodica predării limbii și literaturii române în școală*, București, Corint, 2010.
4. Sămihăian F. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, București, Editura „Art”, 2014.

IMPACTUL RESURSELOR EDUCATIONALE DESCHISE LA EFICIENTIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Anjela GLAVAN

profesoară,

Colegiul Tehnic Feroviar din Bălți

Abstract: *Digital tools are used to have attractive, friendly and effective lessons or for real and objective feedback. In the didactic approach it is necessary to update them. They are adapted to the educational needs for all stages of the learning process. Open educational resources offer the opportunity to create and collaborate in the desire to bring valuable and up-to-date information, to which anyone, no matter where they are, can have access. In this way, supporting also the conditions in which teachers and students have to promote the online classes.*

They can be adjusted according to the level of education of the students, their preferences, but also and other criteria, which help to achieve the desired educational objectives and results. Also, through their free access, they help to stimulate the creativity and innovation, contributing to an accessible and quality education. These one's develop a participatory culture of learning, creation, distribution and cooperation that rapidly changes society needs.

Domeniul principal în care o țară civilizată investește continuu pentru o asigurare sustenabilă în dezvoltarea societății este educația, iar progresul în toate sferile socioeconomice este determinat în mod direct de politicile educaționale și resursele disponibile. Ne aflăm într-o perioadă de transformări ale sistemului educațional și de schimbare în abordarea conținuturilor și a finalităților, în abordarea strategiilor de predare-învățare și a modalităților de evaluare. Dinamica acestora în lume, dar și în Republica Moldova, constituie o provocare pentru toți actorii din învățământ.

Ca să acceptăm această provocare, punem accentul pe profesionalismul pedagogului care este considerat o virtute și o provocare, deoarece ne dorim în mod evident ca elevii noștri să ajungă cetățeni activi și de nădejde ai societății de mâine, să fie oameni de acțiune civilizată și responsabilă, pentru binele personal și comunitar. Pentru ca demersul didactic să fie eficient, este necesară adoptarea unor strategii de acțiune, a unui anumit mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire.

Ținând cont de faptul că profesorul este un veritabil agent al schimbării, are o profesiune de o deosebită importanță, ce asigură formarea și pregătirea tinerei generații de mâine, mă strădui să dezvolt elevilor mei competențele de care vor avea nevoie pentru a se integra cu succes în viață cotidiană și să aibă șanse reale de inserție pe piața muncii. Oriunde în lume, rolul major al profesorului de organizator al procesului instructiv este incontestabil. Perioada pandemică a impus cadrelor didactice o schimbare majoră, mai ales, la nivelul strategiilor de învățare utilizate, având în vedere abordarea învățării în mediul *online*. Ca profesori, suntem creatori de resurse necesare procesului didactic. Fie că se elaborează o proiectare a unei unități de învățare, o fișă de lucru pentru elevi sau chiar un curs opțional. În practica pedagogică, se lucrează mult asupra dezvoltării competențelor profesionale în scopul satisfacerii cerințelor actuale.

Abordarea educației din perspectiva celui care învață și desfășurarea procesului de învățământ din perspectiva pedagogiei axate pe competențe sunt doar câteva dintre noile imperative. Toate aceste realități solicită o redimensionare a procesului și a resurselor educaționale, dar și a finalităților. În acest context, se înscrie și utilizarea pe larg, inclusiv în sistemul educațional, a tehnologiilor și a resurselor informaționale, dar și facilitarea, prin intermediul acestora, a accesului și a schimbului de informații.

Conceptul de resurse educaționale deschise în Republica Moldova este implementat încă din anul 2016, în cadrul proiectului *Educația deschisă aici și acum*, care s-a derulat în două etape, scopul a fost de a promova: (1) accesul publicului interesat (cadre didactice, cercetători etc.) la finanțare transparentă pentru crearea de resurse educaționale deschise (RED) și (2) conceptul de resurse educaționale deschise, prin conștientizare, susținere, inițiere de parteneriat, ceea ce poate duce la asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți. Printre beneficiarii acțiunii se numără elevi, cadre didactice, instituții, părinți, studenți, actori politici, instituții publice, ONG-uri etc. [3].

În prezent, în Republica Moldova, accesul la resurse educaționale deschise oferă următoarele site-uri:

1. [http://red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/;](http://red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/)
2. [https://teachme.ust.md/open-educational-resources/;](https://teachme.ust.md/open-educational-resources/)
3. [www.ibn.idsi.md;](http://www.ibn.idsi.md)
4. [https://educatieonline.md/.](https://educatieonline.md/)

Accesul respectiv oferă cadrelor didactice posibilitatea de a crea lecții interactive, corelate cu viziunea proprie, adaptate, accesibilizate și particularizate nivelului de vârstă al elevilor cu care lucrează. Modul de realizare este unul facil, având posibilitatea de a insera suporturi audio-video, imagini, linkuri spre alte *site-uri*, aplicații, teste interactive, bariere care nu permit elevului să treacă mai departe, până ce nu parcurge o anumită secțiune. Una dintre principalele probleme ale pedagogiei și didacticii este sporirea interesului elevilor față de disciplinele de studiu. S-a dovedit că atunci când în activitatea didactică se creează o atmosferă destinsă, amuzantă, activitățile de predare-învățare își sporesc eficiența.

În permanență, mă preocupă problema studierii disciplinei predate elevilor, doresc ca ei să gândească logic, să poată lua decizii corecte, să posede o măiestrie în rezolvarea diverselor probleme, situații, capacități de comunicare și cooperare, abilități de relaționare și lucru în echipă, ca să se poată încadra mai ușor în viața social-economică după finalizarea studiilor. În ciuda faptului că RED pot îmbunătăți rezultatele învățării, pot fi identificate, de asemenea, mai multe provocări. Uneori profesorii se tem să nu piardă controlul asupra procesului de predare, atunci când își invită elevii să aducă propriile contribuții la activitățile cursurilor și să participe activ la dezvoltarea acestora.

O parte dintre cadrele didactice nu dispun, de asemenea, de competențele necesare pentru a încorpora RED în cursurile lor. În ceea ce privește elevii, aceștia sunt mai familiarizați cu abordările tradiționale de învățare, prin urmare, le-ar putea fi dificil să devină mai autonomi și să se adapteze la un curs de tipul RED. În esență, aceste resurse educaționale deschise solicită ca profesorii și elevii să fie mai activi, mai participativi și mai inovatori. Important este să încurajăm participarea elevilor interesați de integrarea tehnologiei în activitățile cu scop educațional și care vor să-și valideze competențele digitale și să-și promoveze bunele practici, prin crearea unor materiale.

În timpul procesului instructiv, profesorii trebuie să implice copiii și să-i motiveze să participe la co-crearea de cunoștințe. De exemplu, la orele de *Management și marketing, Bazele antreprenoriatului*, subsemnata solicită elevilor să actualizeze un anumit blog legat de un anumit subiect de învățare. De asemenea, să scrie rapoarte, utilizând RED pe un anumit subiect, precum și să creeze noi exerciții pentru un anumit capitol, dintr-un manual deschis, folosindu-se de mai multe referințe și resurse. Acest lucru îi poate ajuta pe elevi să dobândească competențe de alfabetizare digitală (căutare, evaluare și identificare a resurselor *online*), care sunt fundamentale pentru secolul XXI.

Crearea și publicarea de resurse educaționale contribuie și la dezvoltarea profesională și personală a autorilor lor. Evaluările tradiționale pe suport de hârtie nu mai sunt utile. Prin urmare, pentru a evalua performanța studenților / elevilor în mediile de învățare deschise, profesorii trebuie să evalueze proiectele RED, realizate de aceștia. Astfel, profesorii își pot invita elevii să participe la prezentări deschise (la care pot fi prezenți inclusiv colegii, dar și alți profesori), în care proiectele livrate sunt evaluate și notate. Important este să fie încurajată participarea elevilor interesați de integrarea tehnologiei în activitățile cu scop educațional și care vor să-și valideze competențele digitale și să-și promoveze bunele practici, prin crearea unor materiale de învățare multimedia.

Resursele educaționale sunt importante în sine, pentru că pot să contribuie la creșterea calității educației. Ar trebui să fie evident: cu cât profesorii au acces facil

la mai multe resurse de calitate bună, cu atât sunt șanse mai mari să le folosească în cadrul clasei. Crearea și publicarea de resurse educaționale contribuie și la dezvoltarea profesională și personală a autorilor lor. Un profesor creator de resurse este un profesor mai bun.

În calitate de cadru didactic la discipline economice, utilizez în activitatea mea o serie de instrumente digitale, a căror întrebuițare s-a dovedit a fi eficientă în procesul predării *online*. În continuare, vom prezenta activități elaborate în diferite aplicații și platforme, utilizate în cadrul orelor de *Management și marketing*:

1. Teste create în *Kahoot*, o platformă ce permite crearea jocurilor distractive în câteva minute. Pot fi alcătuite o serie de întrebări, formatul și numărul cărora depinde doar de alegerea fiecărui cadru didactic. Există posibilitate de adăugare a imaginilor, video-urilor și diagramelor, ceea ce face testul cât mai plăcut. Le-am propus elevilor un test pentru verificarea însușirii noțiunilor la modulul *Elementele managementului*, disponibil, accesând linkul: <https://create.kahoot.it/share/management/27cfb183-4736-4b17-9667-e97aa0da799c>
2. Activități interactive în *Wordwall* este un alt instrument interactiv, cu ajutorul căruia putem crea activități personalizate, jocuri distractive, chestionare, potriviri de cuvinte. Aceste resurse educaționale deschise se adaptează reușit activităților de consolidare / evaluare a cunoștințelor. Această platformă permite crearea propriilor resurse de predare, a activităților personalizate, precum: chestionare, potriviri, jocuri de cuvinte etc. Au fost propuse pentru subiectele discutate, în cadrul orelor de predare a temei *Lansarea afacerii*, la *Bazele antreprenorialului*, disponibile, accesând link-ul: <https://wordwall.net/resource/3078869/>
3. Activități interactive create în **LearningApps.org** este o aplicație Web 2.0 care sprijină procesele de învățare și predare cu module interactive. Aplicațiile existente pot fi utilizate ca materialele didactice sau utilizatorii le pot crea sau modifica ei înșiși după cerințele și ideile personale. Astfel de activități interactive au fost propuse pentru subiectele discutate în cadrul orelor de predare a temei *Conturi contabile* / la *Bazele antreprenorialului*, disponibile, accesând link-ul: <https://learningapps.org/display?v=popcnaatj21>

Utilizarea RED are numeroase avantaje, între care menționăm:

- *Stimularea capacității de învățare inovatoare, adaptabilă la condiții de schimbare socială rapidă;*
- *Consolidarea abilităților de investigare științifică;*
- *Creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor elevilor;*
- *Întărirea motivației elevilor în procesul de învățare, stimularea gândirii logice și a imaginației;*
- *Introducerea unui stil cognitiv, eficient, a unui stil de muncă independentă;*
- *Instalarea climatului de autodepășire, competitivitate;*
- *Dezvoltarea culturii vizuale, formarea deprinderilor practice utile;*
- *Asigurarea unui feedback permanent, profesorul având posibilitatea de a reproiecta activitatea, în funcție de secvența anterioară.*

În concluzie, pentru a realiza un învățământ de calitate și a obține cele mai bune rezultate, trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învățare,

evaluare, cât și metodele moderne. Integrarea RED în procesul de predare-învățare-evaluare permite noii generații de a obține competențe digitale posibile de aplicat în procesul de cunoaștere a fiecărei discipline, având ca scop crearea condițiilor pentru o colaborare eficientă dintre profesor-elev, asigurând o educație de calitate. Utilizarea RED poate economisi timpul în pregătirea materialelor de învățare și evaluare, deci nu ne rămâne decât să le folosim cu succes.

Bibliografie:

1. Bezede R. *Promovarea educației deschise și a resurselor educaționale libere*. In: Revista *Didactica Pro*, nr. 1 (89), 2015.
2. Bezede R., Goraș-Postică V., Gorincioi V., Voicu O. *Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație*. Chișinău, CE Pro Didactica, 2017.
3. Burloiu P.V., Chirvase T., Manolea B., Voicu O. et al. *Ghid de bune practici resurse despre-proiect/*, accesat: 19.12.2018.
4. *Educația deschisă aici și acum*. Disponibil la: <http://red.prodidactica.md/educaționale-deschise>, 2014.

EDUCAȚIA HOLISTICĂ – REORIENTAREA EDUCAȚIEI CĂTRE OM CA FIINȚĂ SOCIALĂ ȘI SPIRITUALĂ

Nina TOMA

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *The integrity of each individual human personality is in the process of creative formation throughout the individual life, therefore, giving us the possibility to talk about freedom of choice, about the spontaneity of development, about the possibility of a new appearance in culture. The creative development of the personality is what gives rise to diversity in spiritual culture. Holism offers a holographic model of the world, which fully corresponds to the modern post-non-classical scientific paradigm.*

Holismul, conform Enciclopediei de filosofie și științe umane, este o **concepție** potrivit căreia organismul biologic sau social ca totalitate organizată nu echivalează cu simpla sumă a părților înțelese ca elemente discrete. Termenul a fost introdus de J.C. Smuts și reluat apoi de A. Mayer și B. Durken. Holismul și-a găsit o aplicație și în științele umaniste K. Popper – numește holismul tendința de a susține ideea că organismul social e ceva mai mult decât suma membrilor și a relațiilor existente între ei. În psihologie, demersul epistemologiei holiste și-a găsit multiple aplicații, căci a acceptat să depășească sferile disciplinelor specializate. Direcțiile care au adaptat în diferite moduri conceptul de holism sunt psihologia analitică a lui C.G. Jung, unele orientări cu privire la teoria personalității (G. Goldstein, A. Maslow) [3, p. 987]

Conceptul de *holism* vine de la conceptul grecesc de *holon*, care vede universul ca fiind alcătuit din întreguri integrate care nu pot fi reduse în părți [6, p. 179].

Adepții holismului ca doctrină a integrității lumii și a integrității omului în lume pot fi numiți multe minți remarcabile ale trecutului: Heraclit și Xenophanes, Parmenide, Hipocrate, Platon și Plotinus, apoi Thomas Aquinas, Kepler, Leibniz, Schelling și, bineînțeles, Hegel [9].

Despre holism a vorbit și Platon la rândul său. Integritatea în viziunea filosofului este o proprietate fundamentală care nu poate fi redusă la nici o interacțiune a părților. Folosind analogii moderne, se poate spune, că aceasta este aceeași proprietate fundamentală a materiei ca și interacțiunea gravitațională, magnetică etc. Obiecte în care această proprietate se manifestă cu cea mai mare completitudine și vizibilitate, Platon a numit-o Întregul [8, p. 476].

Principiul general al holismului a fost rezumat pe scurt de Aristotel în Metafizică: „Întregul este mai mult decât suma părților sale”.

Fondatorul acestei tendințe în știința modernă este filosoful și omul de stat sud-african J. Smuts, care și-a aprobat următoarele postulate în lucrarea sa „Holism și evoluție” (1926) [9].

Educația holistică este noua paradigmă educațională a secolului 21, este o viziune multi-pedagogică care creează o mare sinteză care include cele mai bune educații și cunoștințe în general, raportează, fără confuzie, tradiția și noutatea, știința și spiritualitatea, și localul etc. Inima educației holistice este spiritualitatea, aceasta nu este o altă piesă a puzzle-ului educațional, nu este doar o parte care trebuie încorporată, este marea imagine, marea bază și marele sfârșit al întregului proces. Spiritualitatea este adevărata noastră natură, esența a ceea ce suntem și principala caracteristică a educației holistice.

Ce este educația holistică? Este o educație pentru pace, Este un mod de dialog, Este o educație pentru viață, Este o viziune incluzivă, Este o acțiune politică câștig-câștig, Este esențial pentru dezvoltarea durabilă, Este o perspectivă transdisciplinară, Este o viziune globală/locală, Este viziunea unei singure umanități, Este o pedagogie a iubirii universal, Este un stil de viață, Este o practică transformatoare cuprinzătoare [10].

Educația holistică oferă elevilor un sentiment al sensului și ordinii lucrurilor. Prin introducerea elevilor într-o viziune holistică a planetei, a vieții pe Pământ și a comunității mondiale emergente, ca „context de semnificație”, strategiile holistice permit elevilor să perceapă și să înțeleagă diferitele contexte care modelează și dau sens vieții [5, p. 53-62].

Idei de holism în știința pedagogică, care au devenit importante în a doua jumătate a secolului XX, datorită concentrării lor în depășirea tradițiilor tehnocratice, au contribuit la reorientarea educației către om ca ființă socială și spirituală [4, p. 34].

Scopul educației holistice este dezvoltarea mai completă a capacităților umane în toate sferile vieții. În definirea educației holistice identificăm prioritatea spiritualului prin caracterul etern asupra materialului. Personalitatea copilului este mai presus de toate un suflet care are propriul său obiectiv și obiectivele care să contribuie la realizarea acestui fapt. Proprietatea fundamentală în abordarea holistică presupune situația în care integritatea nu poate fi redusă la nicio interacțiune a părților. Prin analogie, această proprietate este caracteristică materiei precum interacțiunea gravitațională, magnetică etc. Deci, conceptul de „interacțiune”, cu referire la interacțiunea emoționalului, fizicului, intelectului, spiritului etc., nu este suficient pentru a imprima caracter holistic dezvoltării personalității. Funcționarea

interdependentă a domeniilor de dezvoltare în evoluția personalității copilului este caracteristică dezvoltării holistice. În praxiologia educației se identifică următoarele aspecte privind dezvoltarea personalității prin educația holistică:

- abordarea tuturor nevoilor copiilor din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual, spiritual și al relațiilor cu ceilalți;
- construirea de relații pozitive cu sine, cu ceilalți și cu mediul;
- dezvoltarea mai completă a capacităților, abilităților umane în toate sferile vieții;
- stabilirea parteneriatelor pentru învățare dintre copii, familii și comunități;
- punerea în funcțiune a unor modalități eficiente de corelare a diferitor tipuri de conținuturi ale educației formale în aria educației non-formale și informale;
- colaborarea, respectul reciproc al tuturor actorilor procesului educațional.

Caracteristicile esențiale ale educației holistice ale lui Ron Miller, fiind una dintre vocile influente recente din educația holistică descrie patru caracteristici esențiale ale educației holistice:

1. Educația holistică alimentează dezvoltarea întregii persoane. Educația holistică încearcă să îi ajute pe elevi să crească și să se dezvolte în toate dimensiunile: emoțională, psihologică, creativă, socială, imaginativă, fizică, intuitivă și spirituală, precum și intelectuală.

2. Educația holistică implică relații. Aceste relații apar între elevi, profesori și alți adulți din comunitate. Înseamnă a face conexiuni, în acest caz, conexiuni interpersonale.

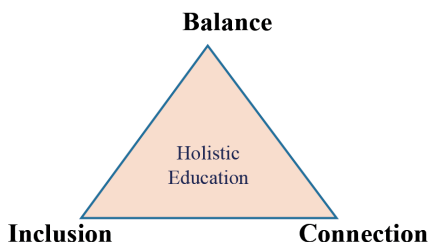
3. Educația holistică este preocupată de experiențele de viață. În loc de un curriculum strict definit axat pe stăpânirea abilităților de bază pentru a obține scoruri agregate mai mari la testele standardizate, educația holistică se preocupă de angajarea în lumea reală. În loc să studieze o lume academică abstractă, definită de altcineva, educatorii holistici încearcă să implice copii în lumea lor reală, în cea mai mare măsură posibilă. Curiozitatea și căutările de sens personal ale elevilor devin noul curriculum.

4. Educația holistică permite elevilor să-și examineze și să-și definească critic valorile într-un context personal, cultural și politic. În loc de un curriculum care reproduce și promovează pur și simplu o perspectivă culturală sau istorică stabilită, educatorii holistici încearcă să creeze experiențe de învățare prin care elevii să poată examina modurile stabilite de a vedea. Scopul acestei examinări este de a nu respinge sau proiecta tradițiile culturale, instituțiile și valorile asupra elevilor, mai degrabă, pentru a le permite elevilor să-și identifice și să-și interiorizeze propriile opinii și valori [7, p. 23-31].

Educația holistică încearcă să construiască învățarea în conformitate cu legile naturii, acolo unde totul este interconectat și schimbător.

Potrivit lui Jack Miller, profesor în cadrul Universității din Toronto, ce a publicat lucrări excepționale în domeniul educației holistice relatează, că educația holistică se bazează pe trei piloni:

Echilibrul, Învățarea tranzacțională, Orientarea transformativă și Conexiunea.



(preluat... [https://atlanthea.ro/educatie-holistica/principiile-educatiei-holistiche/...](https://atlanthea.ro/educatie-holistica/principiile-educatiei-holistiche/))

Educația holistică este o filozofie educațională și o formă constructivistă bazată pe premisa că fiecare își găsește identitatea și sensul vieții sale, prin legături cu comunitatea, lumea naturală și valorile umane precum compasiunea și compasiunea. Este o educație cuprinzătoare și incluzivă care încearcă să trezească o devotament intrinsec pentru viață și o pasiune pentru învățare.

Din această perspectivă, educația este considerată un **sistem viu în continuu progres și evoluție**. Principii holistice: 1. Interdependență 2. Diversitate 3. Întreg 4. Schimbare 5. Unitate 6. Durabilitate

Obiectivul este **formarea integrală a ființei umane** [10].

Educația timpurie în sistemul de învățământ din Republica Moldova se bazează pe **abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional**. De aceea, dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă și a limbajului în copilărie constituie aspecte decisive pentru viitorul adult.

Abordarea holistică a copilului, începând din primii ani de viață, prin dezvoltarea armonioasă și emanciparea personalității copilului, ca viitor adult responsabil pentru propria persoană, relațiile cu ceilalți și cu lumea care îl înconjoară. În acest sens, **abordarea holistică a copilului** presupune o succesiune a dezvoltării personalității lui în mediul familial, comunitar, regional, global pentru ai asigura o stare de bine.

Perspectiva **dezvoltării globale a copilului** accentuează importanța **domeniilor de dezvoltare** a personalității, în contextul în care, instituția Educației timpurii pregătește copilul pentru școală din punct de vedere nu doar a rezultatelor academice, ci, în aceeași măsură, a valorificării competențelor prin achiziționarea de cunoștințe, capacități, atitudini și valori în cadrul tuturor **domeniilor de activitate** [2, p. 26-27].

Potrivit *Cadrului de referință a Curriculumului Național din Republica Moldova*, concepția sistemico-holistică a curriculumului se axează pe multitudinea componentelor procesului de învățământ, pe articularea lor întru realizarea finalităților educaționale, care constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular [1, p. 38]

În concluzii menționăm că integritatea fiecărei personalități umane individuale se află în procesul de formare creativă de-a lungul întregii vieți individuale, prin urmare, putem vorbi despre libertatea de alegere, despre spontaneitatea dezvoltării, despre posibilitatea unei noi apariții în cultură. Dezvoltarea creativă a personalității este cea care dă naștere diversității în cultura spirituală. Holismul oferă un model holografic al lumii, care corespunde pe deplin paradigmei științifice post-non-clasice moderne.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al curriculumului național, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.432 din 29 mai 2017
2. Cadrul de referință al educației timpurii în republica moldova Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1592 din 25.10.2018)
3. *Enciclopedie de filosofie și științele umane*. București, ALL Educațional, 2007. ISBN /ISSN: 973-684-561-3 p. 1208
4. Borâtko N.M. *Introducere în pedagogia toleranței: manual. manual pentru elevii de ped. universității*/ Borâtko N.M., Solovțova I.A., Baibakov A.M./ Volgograd, Izd-vo Vgipk RO, 2006. 80 p.
5. Clark E.T. *Educație holistică: o căutare a integrității*. In: *New Directions in Education*, editat de Ron Miller, Brandon, Vermont, Holistic Education Press. 1991.
6. Lee K.D. *Către un cadru filozofic lucrează pentru holism în educație*. Disertație, SUA, Universitatea din Arizona Educație holistică: o abordare pentru secolul 21. 1997. 186 p. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039, www.ccsenet.org/ies International Education Studies Vol. 5, No. 2, April 2012
7. Miller R. *Holism și semnificație: Fundamente pentru o teorie holistică coerentă*. In: *Holistic Education Review*, 1991, 4 (3).
8. Wilber K. *Bref History of Everything* / Ken Wilber / Per. Translated from English S.V. Zubcov M. AST, Aster, 2006. p. 476.
9. <https://forum.holo-system.ru/xolizm-kratkij-obzor/>
10. <https://sites.google.com/site/dortokaitsaseskola/about-us>

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ

Сергей ПАНОВ

кандидат педагогических наук, доцент, докторант,
Национальный Институт Образования, Минск, Республика Беларусь

Abstract: *The author associates the development potential of school history education with the implementation of personality-oriented, socio-cultural, national-state components of the pedagogical system. The transformation of historical memory and national-cultural identity from socio-pedagogical concepts into the personal qualities of students is seen as conceptual. The author's position consists in defining trends as private pedagogical regularities, taking into account the specifics of studying the history of Belarus in the process of socialization of generation Z.*

Актуальность разработки концептуальных основ развития современного школьного исторического образования в Республике Беларусь обусловлена совокупностью факторов, сложившихся за 30-летний период его модернизации как институциональной системы и формирования как

социокультурного феномена. Концепция исторического образования в средней школе Беларуси (1991) и академическая национально-государственная концепция истории и исторического образования (1993) стали первыми попытками определения концептуальных основ школьного исторического образования после оформления государственного суверенитета Республики Беларусь, актуализируя при этом преимущественно этнонациональный фактор [1; 2]. Разработанная более 10 лет назад в 2009 г. концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» имеет сугубо предметно-ориентированный и дидактически целесообразный характер, в то время, как основой модернизации отечественной образовательной системы на современном этапе является концепция развития школьного исторического образования как многокомпонентной педагогической системы [4]. В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь (2010) отмечаются попытки необъективного пересмотра истории, которые затрагивают духовно-моральные традиции белорусского общества. Белорусской академической исторической наукой на протяжении 2011–2019 гг. разработан концепт белорусской государственности, который реализуется в содержании школьного исторического образования, в т.ч. новом поколении учебной литературы по истории Беларуси [3]. В соответствии с п. 49. Концепции информационной безопасности Республики Беларусь, принятой в 2019 г., требуется дальнейшая последовательная реализация государственной исторической политики, направленной на закрепление в Беларуси белорусской национальной концепции исторического прошлого страны и белорусской модели памяти. Принятый в 2018 г. образовательный стандарт общего среднего образования определяет приоритетность формирования у обучающихся целостного представления об историческом процессе при усвоении социально значимых знаний, которые имеют ключевое значение с точки зрения гражданского воспитания.

Школьное историческое образование как социальный институт является неотъемлемой частью белорусского общества и служит механизмом трансляции историко-культурного наследия человечества, в т.ч. Беларуси, а как процесс развития и саморазвития личности связано с овладением ею социально значимым историческим опытом современной белорусской нации. В соответствии с социокультурным пониманием школьного исторического образования современные тенденции его развития ориентированы на трансляцию социального опыта современной белорусской нации поколению информационного общества (поколению Z) и формирование таких качеств личности обучающихся как историческая память и национально-культурная идентичность в условиях глобализации и неопределенности перспектив мирового развития.

Школьное историческое образование является важнейшим фактором обеспечения устойчивого развития и национальной безопасности суверенной Республики Беларусь. Глобальные перемены и системные преобразования во многом предопределяют необходимость формирования жизненного и познавательного опыта выпускников средней школы с учетом их способностей ориентироваться в современных геополитических проблемах общественно-исторического развития. В условиях глобализации востре-

бован потенциал синкретичности культуры Беларуси, которая позиционируется в качестве основы содержания школьного исторического образования и обуславливает принципы его дидактического конструирования, ориентированные на сохранение и приумножение поликультурности – разнообразия национальных культур как основы социального опыта многонационального белорусского народа.

Развитие современного белорусского общества транзитивного типа детерминирует проблему формирования средствами школьного исторического образования человеческого капитала, т.е. личности обучающихся, умеющих эффективно интегрироваться в существующую социокультурную среду и успешно адаптироваться к изменениям, происходящим в мире, быть готовыми уметь учиться на протяжении всей жизни. Актуализируется тенденция использования потенциала школьного исторического образования в формировании базовых умений XXI века, среди которых креативность личности, ее критическое мышление, продуктивная коммуникативность и плодотворное сотрудничество. Перечисленные качественные характеристики личности обучающихся связываются с развитием средствами школьного исторического образования ее функциональной грамотности в социально-гражданской области, которая предполагает сформированность активной гражданской позиции, приоритет чести и личного достоинства с учетом взаимосубъектного характера коммуникации между школьниками и учителями, умение работать в команде для достижения общих целей и взаимодействовать с теми, чьи интересы и взгляды отличаются от собственных.

Приоритетной тенденцией в школьном историческом образовании становится формирование качеств личности, способной к определению своих ценностных ориентаций на основе переживания и осмысления социального и исторического опыта нации, страны, государства, применяющей знания и умения в учебно-познавательной деятельности, социальных практиках, собственной жизнедеятельности. Среди целей воспитания в процессе обучения истории актуализируется формирование таких интегративных качеств личности как историческая память и национально-культурная идентичность. Такие качества личности востребованы при реализации ориентированной на реалии современного информационного общества трансформационной парадигмы школьного исторического образования, которая сосуществует с адаптационной парадигмой, сохраняющей в качестве традиционной основы стабильности идеалы индустриального общества. При этом традиционный функционал сохранения и трансляции историко-культурного наследия человечества и Беларуси в процессе школьного исторического образования дополняется тенденцией учета особенностей межпоколенной коммуникации при наследовании накопленного социального опыта новым культурно-историческим типом личности информационного общества в условиях разнообразия и неопределенности современного мира, а также развития цифровых технологий.

На современном этапе общественно-исторического развития обостряется проблема разрушения культурного кода нации путем подмены традиционных ценностей, основанная на манипуляции общеизвестными исто-

рическими фактами, попытках искажения и фальсификации истории, ее переписывания в угоду политической конъюнктуре без учета возможных долгосрочных деструктивных последствий. В этих условиях актуализируется необходимость реализации государственной исторической политики, которую белорусская академическая историческая наука сущностно считает способом создания того необходимого образа прошлого, который должен способствовать консолидации общества. Сохранение коллективной исторической памяти является неотъемлемой частью политики государства, направленной на предупреждение средствами школьного исторического образования искажения идентификационной исторической основы путем создания механизма преемственности в общественном сознании важнейших событий, явлений, процессов истории, деятельности выдающихся личностей. Формирование консесуса в коллективной исторической памяти и самой ее модели находится в процесс своего складывания, о чем свидетельствует установление Дня народного единства 17 сентября в соответствии с Указом Президента Республики Беларусь № 206 от 07.06.2021 г., являющееся институциональным аспектом современных белорусских практик коммеморации. Данная совокупность факторов актуализирует роль школьного исторического образования в реализации политики памяти на государственном уровне, которая предусматривает выбор особо значимых событий для достижения актуальных политических целей в рамках тенденции, связанной с политизацией истории.

Среди современных тенденций развития школьного исторического образования, имеющих практико-ориентированный, в т.ч. дидактико-методический характер их реализации, можно также отметить следующие:

– сохранение консервативной функции образования как институциональной системы, ориентированной на трансляцию традиционной системы ценностей белорусского общества современному поколению Z, что оптимизируется реализацией трансформационной функции образования как социокультурного феномена, ориентированной на индивидуализацию учебно-познавательной деятельности и формирование у обучающихся избирательности и направленности относительно социального опыта современной белорусской нации и его носителей;

– цикличность в реализации линейного и концентрического принципов структурирования школьного исторического образования с учетом преемственности между ступенями общего среднего образования, предусматривающей создание организационно-педагогических основ для усвоения предметного содержания на ступени начальной школы (историческая пропедевтика), базовой школы (фактологично-событийный уровень первоначального представления и субъектного усвоения содержания), средней школы (проблемно-теоретический уровень систематизации содержания и его углубления в рамках профилизации);

– органическое сочетание принципов научности и доступности в дидактическом конструировании содержания учебного материала и его усвоении в соответствии с современными положениями белорусской академической исторической науки и возрастными, познавательными возможностями обучающихся на различных этапах их социального взросления с учетом постро-

ения равноправных взаимоотношений академической истории и дидактики истории и целесообразности перевода научно-теоретического академического знания в учебное историческое с преодолением представления о второстепенном характере методического аппарата учебной литературы;

– постепенный переход в складывании белорусскоцентричного взгляда на содержание отечественной истории от этнонациональной к национально-государственной компоненте с актуализацией концептов государственности и общенациональной идеи в учебном предмете «История Беларуси» как национальном компоненте образования.

Таким образом, в условиях трансформаций, проходящих в общественно-политической, социокультурной, информационно-образовательной, научно-педагогической и собственно предметно-дидактической сферах назрела целесообразность определения и характеристики тенденций развития современного школьного исторического образования Республики Беларусь с учетом их специфики. Данные тенденции целесообразно определять как частные педагогические закономерности, не имеющие своего завершенного характера и учитывающие вероятность своей реализации в процессе модернизации структуры и содержания школьного исторического образования как многокомпонентной педагогической системы.

Литература:

1. Біч М.В. *Аб нацыянальнай канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі*. In: Беларускі гістарычны часопіс. 1993. nr. 1. С. 15-24.
2. Багдановіч І.І., Біч М.В. (кіраўнік калектыву), Космач Г.А., Люты А.М., Пляшэвіч У.К. *Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі*. In: Настаўніцкая газета. 1991. 30 лістапада. с. 2-3.
4. Коваленя А.А. и др. *Историческая политика в национально-государственном строительстве современной Беларуси*. In: Гісторыя і грамадазнаўства. 2019. nr. 4. с. 3-12.
5. *Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси»*. In: Гісторыя: праблемы выкладання. 2009. nr. 7. с. 3-7.

COMPETENȚA LINGVISTICĂ LA NIVELUL PRE-A1 ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ⁸

Cristina STRAISTARI-LUNGU

doctor, cercetător științific, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Pre-A1 language competence aims at an integrated system of knowledge, skills, attitudes and values acquired at pre-elementary level, trained and developed by learning a foreign language, whose mobilization in various contexts and learning situations allows the identification and solving of different communication problems.*

Conceptualizarea învățării unei limbi străine la vârsta de șase-șapte ani vizează asigurarea integralității educației lingvistice la nivelul învățământului preșcolar și a continuității învățării unei limbi străine în educația timpurie în raport cu ciclul primar, urmărește actualizarea unei pedagogii active, îndeosebi a metodelor interactive sau cu caracter bilateral, fondate pe experiențe, pe colaborarea și relaționarea interpersonală, pe reflecții și contraargumentări, pe medieri și exprimări interculturale, pe dezvoltarea gândirii creative și critice, pe formarea inteligenței sociale și acționale, drept constituente ale unui învățământ formativ contemporan.

Concepția învățării unei limbi străine la vârsta de șase-șapte ani este elaborată în conformitate cu cerințele curriculare privind valorificarea continuității învățării / instruirii solicitate de *Cadrul comun de referință pentru dezvoltarea curriculumului național (2018)*, precum și cu prevederile Volumului Complementar al *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL, 2018)*, având în vedere:

- promovarea abordării acționale – limba străină utilizată în scopul de a acționa;
- valorificarea conceptelor-cheie ale medierii: construirea sensului în interacțiune și trecerea de la nivelul individual la nivelul social în învățarea limbilor străine, în principal, prin proiectarea copilului ca actor social.

Conform CECRL, sunt stabilite șase niveluri de competență lingvistică: A1, A2, B1, B2, C1, C2, care corespund diviziunii clasice de cunoaștere a limbii:

- nivel de bază (A) – utilizator elementar;
- nivel intermediar (B) – utilizator independent;
- nivel avansat (C) – utilizator experimentat.

Nivelul A1 (introdutiv sau de descoperire) este considerat nivelul elementar al capacității de înțelegere și producere a unei limbi străine care poate fi identificat. Înainte însă de a atinge acest nivel, copiii pot să îndeplinească cu eficacitate un anumit număr de sarcini specifice care corespund nivelului Pre-A1, utilizând o gamă de mijloace lingvistice foarte limitată [2]. Acest nivel poate fi atins în ET, odată cu introducerea învățării unei limbi străine la vârsta de șase-șapte ani.

La nivelul Pre-A1 copilul poate înțelege afirmații scurte, foarte simple, cu condiția ca acestea să fie pronunțate lent și clar, însoțite de imagini sau gesturi pentru a sprijini înțelegerea și să fie repetate dacă este necesar. Copilul de șase-

⁸ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

șapte ani poate recunoaște, însuși și folosi cuvinte uzuale, frecvente în comunicarea de zi cu zi (numere, date, zile ale săptămânii, denumiri de obiecte, ființe și nume de persoane cunoscute etc.). Poate înțelege și poate răspunde la întrebări foarte simple care îl privesc direct (de exemplu, nume, vârstă și adresă), spuse cu claritate și viteză corespunzătoare vârstei și contextului educațional [4].

În *Tabelul 1.1*, prezentăm un model de descifrare a nivelului Pre-A1, elaborat după CECRL și structurat pe formarea deprinderilor de înțelegere și vorbire [2].

Tabelul 1.1. Model de descifrare a nivelului Pre-A1, elaborat după CECRL

Nivelul de învățământ	Grupa	Activități lingvistice	
		Înțelegere	Vorbire
EDUCAȚIA TIMPURIE Nivelul Pre-A-1:	Pregătitoare (șase-șapte ani)	Poate identifica sunete și unele grupuri de sunete, specifice limbii străine, rostite izolat și în cuvinte. Poate recunoaște auditiv denumirile unor obiecte, ființe din mediul apropiat în enunțuri simple și scurte, articulate clar și rar, pe teme uzuale, cu sprijin imagistic sau gestual din partea profesorului.	Poate pronunța sunete și unele grupuri de sunete specifice limbii străine, izolat și în cuvinte. Poate reproduce cuvinte, modele verbale scurte și pe teme familiare, cu sprijinul profesorului. Poate numi și descrie unele obiecte, ființe, din universul imediat, după mărime și culoare. Poate formula întrebări și răspunsuri scurte, cu referire la propria persoană, obiecte, ființe din imediata apropiere, ajutat de profesor.

Modelul respectiv urmează a fi dezvoltat și structurat într-un curriculum opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie, care va include principiile, scopul, obiectivele, competențele specifice, unitățile de competențe, exemple de activități de învățare, sugestii metodologice, unități de conținuturi educaționale recomandate și sugestii de evaluare.

Scopul fundamental al învățării unei limbi străine la vârsta de șase-șapte ani vizează achiziționarea de către copiii de această vârstă a competenței de comunicare orală elementară într-o limbă străină, necesară pentru a înțelege și produce enunțuri scurte și simple, care să corespundă, conform descriptorilor CECR la limbi străine, nivelului Pre-A1 în comprehensiunea orală și în producerea / interacțiunea orală.

Conform CECRL, nivelul Pre-A1 este baza formării nivelului mediu A1, nivelul de calificare când copilul nu a dobândit încă o capacitate de a se exprima autonom, ci se bazează pe un repertoriu de cuvinte și expresii pregătite [2, p. 48]. Acest repertoriu poate fi însușit de copii la vârsta de șase-șapte ani, el asigură formarea competențelor lingvistice la nivelul Pre-A1.

Competența lingvistică la nivelul Pre-A1 vizează un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate la nivel pre-elementar, formate și dezvoltate prin învățarea unei limbi străine, a căror mobilizare în diverse contexte și situații de învățare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme de comunicare.

Competența lingvistică la nivelul Pre-A1 poate fi atinsă prin formarea următoarelor competențe specifice:

1. *Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes și atitudine pozitivă;*

2. *Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale;*
3. *Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine învățate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.*

Examinând dimensiunea CECRL, este important să subliniem faptul că învățarea unei limbi este un proces continuu și individual. Nu există doi utilizatori ai unei limbi, fie ei locutori nativi sau străini, care ar avea exact aceleași competențe sau care și-ar dezvolta competențele exact în același mod. Orice tentativă de a defini anumite „niveluri” de competență este în mare măsură arbitrară, precum ea este arbitrară în orice domeniu al cunoștințelor sau deprinderilor. Cu toate acestea, din motive practice, este util de a elabora o scală de niveluri, cu scopul de a segmenta procesul de învățare în vederea elaborării programelor de studiu, descrierii conținutului examenelor de calificare etc. Numărul lor și nivelul pe care îl ating vor depinde în mare măsură de organizarea specifică a unui sau altui sistem educativ și de obiectivele care au reglementat elaborarea lor. Este posibil de a defini procedeele și criteriile pentru etalonarea și formularea descriptorilor utilizați, cu scopul de a caracteriza nivelurile succesive de competență [1, p. 21].

Învățarea unei limbi străine la vârsta de șase-șapte ani este diferită de cea în cadrul activității obligatorii. Preșcolăritatea este stadiul în care se realizează o evidentă învățare afectivă prin observarea conduitelor celorlalți, prin imitare, dar și prin asimilarea unor cerințe și norme. Premisele învățării la această vârstă se integrează cu succes în formele de activitate specifice copiilor: *joc, desen, modelare etc.*, cu condiția să fie îndrumate de pedagog, să acționeze conform regulilor, instrucțiunilor, să-și poată autoevalua obiectiv activitatea [2, p. 78].

Învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, finalitatea acesteia este de a crea copilului abilitățile necesare comunicării elementare în situațiile pe care le presupune viața sa cotidiană. Altfel spus, e nevoie de „o gramatică a folosirii limbii” sau „o gramatică a competenței de comunicare”, susține V. Păuș [5].

Activitățile de învățare propuse pentru copiii de șase-șapte ani, ca bază pentru interacțiunea verbală și formarea competențelor specifice corespunzătoare nivelului Pre-A1, reies din perspectiva comunicativ-funcțională de învățare a limbii și includ o diversitate de tehnici de comunicare integrată, transversale, abordate prin prisma funcționalității și a abordărilor interacționale, urmărind dezvoltarea **deprinderii integratoare: înțelegerea la auz și producerea de mesaje orale scurte.**

În concluzie, aș menționa faptul că condiția de bază în realizarea acestui ansamblu de strategii rezidă în cunoașterea fundamentelor teoretico-praxiologice ale învățării unei limbi străine în educația timpurie, respectarea metodologiei de realizare de către cadrele didactice și implicarea activă a copiilor în activitățile de învățare.

Bibliografie:

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare.* Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău, FEP, Tipografia Centrală, 2003.
2. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018. [citat 14. 09. 2019]. Disponibil: www.coe.int/lang-cecr

3. Cemortan S. *Programa educației și instruirii copiilor de șase ani în instituțiile preșcolare*. Ministerul Științei și Învățământului din Moldova. Chișinău, 1992.
4. *Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților*. Aut. Barbăneagră A. Chișinău, MECC, 2018.
5. Păuș V. *Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice*. București, Editura „Teorra”, 1997.
6. Straistari-Lungu C. *Fundamente pedagogice ale învățării limbilor străine în educația timpurie*. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020.

LA DÉMARCHE DE SITUATION-PROBLÈME COMME L'UNE DES MÉTHODES DE FORMATION DE LA COMPÉTENCE INFORMATIONNELLE

Oxana GRADINARI

professeur,

École Professionnelle nr. 4, Bălți

Elena COZACENCO

professeur,

Lycée Théorique “Ștefan cel Mare”, Bălți

Abstract: *This article is aimed at presenting some effective tips on the application of situational tasks in students training, revealing the advantages of this method within the educational process.*

Le sujet de la compétence informationnelle des étudiants à tous les niveaux du système éducatif est activement étudié dans la littérature pédagogique. Au sens large, ce concept est compris en tant que la base de l'apprentissage tout au long de la vie, et au sens étroit – un ensemble de méthodes et d'actions qui assurent l'utilisation rationnelle, ordonnée, productive, intellectuelle de l'information et sa transformation en connaissance.

Du point de vue didactique, le plus grand intérêt consiste dans la recherche des moyens permettant la formation et le développement de la compétence informationnelle. L'un de ces outils, sur lesquels notre recherche est focalisée, c'est la situation-problème qui peut servir de tâche diagnostique et formative par rapport à la compétence informationnelle des étudiants. Nous avons privilégié notamment cette méthode d'enseignement, car un examen approfondi des publications scientifiques liées à la formation des compétences montre le fait qu'il existe un lien étroit entre les concepts de «compétence» et de «situation» [1, 2, 3]. La situation est une *source* de compétence: ce n'est que dans une situation qu'une personne peut démontrer sa compétence. En même temps, la situation est un *critère* de compétence: une personne est reconnue compétente si elle a réussi à régler la situation. Ce qui précède prouve le fait que la formation de la compétence des élèves (y compris celle informationnelle) se fait à l'aide de situations aussi proches que possible de la vie réelle.

Méthodologie

Les situations-problème sont des tâches qui impliquent l'application des connaissances dans des situations problématiques sous forme d'actions spécifiques. Les indices des tâches situationnelles sont: (1) la modélisation des situations de vie; (2) la nécessité d'effectuer une action; (3) la pertinence des sources d'information.

Les tâches situationnelles diffèrent de celles traditionnelles par un certain nombre de particularités: (1) la signification pratique du résultat, fournissant une motivation supplémentaire pour les étudiants; (2) la formulation de la tâche sous forme d'une situation-problème, dont la solution exige des connaissances, auxquelles il n'y a pas de référence explicite dans la consigne; (3) de diverses formes de présentation des informations initiales; (4) la présence éventuelle des informations initiales redondantes et contradictoires; (5) la possibilité d'atteindre le résultat de plusieurs manières.

La réalisation des situations-problème exige de la part des enseignants: (1) la transition de la répétition de l'échantillon à l'action indépendante et à l'acquisition de nouvelles connaissances; (2) l'analyse d'une situation-problème d'importance suffisante pour l'élève, et la recherche de sa solution dans des conditions d'incertitude; (3) la présentation du résultat sous une certaine forme qui répondrait aux critères spécifiés.

La structure approximative des tâches situationnelles peut contenir les éléments suivants.

1. Le stimulus.

La tâche contient la description de la situation, les conditions de réalisation du devoir, peut inclure quelques informations initiales, ainsi que la motivation de l'étudiant, une allusion à l'importance pratique et vitale du devoir. Le libellé de l'introduction doit être court (pas plus de trois phrases) et ne doit pas détourner l'attention de la tâche.

2. L'énoncé du problème.

La consigne est formulée clairement, sans ambiguïté, comprend des instructions sur les activités de l'étudiant nécessaires à la performance, contient des critères d'évaluation, des formes de présentation du résultat.

3. La source d'information.

La tâche contient des informations nécessaires et suffisantes pour achever le devoir, qui doivent être intéressantes et nouvelles, capables non seulement de devenir le matériel d'accomplissement du travail, mais également d'élargir les horizons des étudiants. En fonction du type et du nombre de sources d'informations, on peut distinguer des tâches avec des informations redondantes, celles avec des informations contradictoires et des situations-problème avec des informations restreintes.

4. Le formulaire d'accomplissement de la tâche.

Cet imprimé représente une forme où les étudiants présentent les résultats de la tâche sous forme d'une séquence d'actions ou d'objets formulés dans la consigne (indices, critères, arguments, etc.), et sert également à la commodité de vérifier la tâche.

5. L'outil de vérification.

L'instrument contient une évaluation ponctuelle des étapes du devoir, des clés pour répondre aux questions fermées, une structure pour répondre aux questions

des items de test ouverts, une réponse modèle comme réponse approximative, une échelle analytique pour les éléments qui nécessitent une réponse détaillée, ainsi que des formulaires d'observation pour le travail de groupe des élèves afin d'évaluer les activités individuelles et du groupe dans son ensemble.

Les tâches situationnelles impliquent les niveaux suivants d'activité cognitive des élèves:

- l'actualisation des connaissances et des façons d'activités;
- l'application des connaissances et des méthodes d'activité dans une situation nouvelle;
- la transformation des connaissances existantes et l'acquisition de celles nouvellement acquises grâce à l'analyse, la synthèse et l'évaluation des informations;
- l'activité créative.

La technologie de construction des tâches situationnelles peut être représentée comme une séquence d'actions: 1) identifier tels aspects de la compétence, la formation desquels est visée dans la consigne; 2) déterminer les résultats possibles de l'accomplissement de la tâche en tant que niveaux de formation des compétences; 3) formuler une tâche indiquant les formes et les types d'activités des élèves; 4) sélectionner le matériel informatif nécessaire; 5) développer des clés, des réponses modèles, des grilles d'évaluation; 6) formuler des exigences de performance et des critères pour rapporter les résultats.

En guise de conclusion finale, il convient de noter quelques points pour promouvoir cette pédagogie particulière. L'utilisation de formes interactives d'enseignement, en particulier des tâches situationnelles, permet de développer la compétence informationnelle des étudiants, en augmentant leur intérêt et en les impliquant dans le processus éducatif. Les tâches situationnelles permettent aux élèves d'adapter leurs connaissances et leurs compétences à des situations réelles de la vie, d'élargir leurs possibilités de communication [4, 5].

Littérature:

1. Roegiers X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. In: Les Cahiers de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire (CUDC) de l'Université de Québec à Montréal (UQAM). Cahier 5. Bruxelles, De Boeck Supérieur. 2010, 273 p.
2. Blandură N. *Situații de învățare în medii digitale: proiectare și realizare*. In: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, "Alec Russo". 2015. pp. 81-107.
3. Cabac V. *Competența – produs al activității de învățare*. In: Dumbraveanu R. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău, Continental Grup, 2014. pp. 95-155.
4. Градинарь О. *Роль ситуационных задач в формировании информационной компетентности*. In: *Univers Pedagogic*. nr. 2(62), 2019, Chișinău, 93-100 c.
5. Градинарь О. *Проектирование заданий по информатике в контексте формирования и развития информационной компетентности*. In: *Materialle Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, vol. 1. 2021, Chișinău. c. 185–189.

ÎNVĂȚAREA PRIN METODE ÎN REPREZENTARE LINGVISTICĂ ȘI NONLINGVISTICĂ

Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ

doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Crina-Ramona ANTIP

doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The new educational context represents a challenge for both teachers and students, as learning is no longer effective through traditional methods and changes in teaching strategies and methods are required. In Romanian language and literature classes, learning through linguistic and non-linguistic representation methods that engage the learner and stimulate their creativity has proved its effectiveness.*

Noul context educațional reprezintă o provocare atât pentru profesori, cât și pentru elevi, căci învățarea nu se mai dovedește a fi eficientă prin metodele clasice și se impune schimbarea strategiilor și metodelor didactice. În cadrul orelor de limbă și literatură română, și-a dovedit eficiența învățarea prin metode în reprezentare lingvistică și nonlingvistică ce antrenează elevul și îi stimulează creativitatea.

Educația, indiferent de modul în care se manifestă, indiferent dacă este formală sau informală, reprezintă modalitatea de transformare cognitivă, emoțională și socială a oricărui individ, de aceea fiecare societate, fiecare țară are drept prioritate a-și educa populația. A educa presupune, printre alte concepte, a învăța, iar pentru a ne atinge scopul educațional din cadrul lecțiilor de limbă și literatură română este nevoie de „eficientizarea acțiunii de învățare a elevilor în condiții de experiență didactică mimată, creată de profesor” [4, p. 92].

Începând cu martie 2020, educația formală din cadrul instituțiilor școlare și-a schimbat forma, fiind o provocare inedită, nouă și imprevizibilă, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevii acestora, căci s-a făcut trecerea de la școala tradițională, ce presupunea învățarea față în față, la cea virtuală, ce aduce ca noutate învățarea sincron și asincron.

Exponenții educației instituționalizate – profesori, elevi și părinți, au fost nevoiți să se adapteze și să se schimbe, iar această transformare trebuia să prindă contur de la profesor către elev și nu invers, iar elementul de noutate este adus de nevoia / necesitatea implicării active a părintelui în actul învățării, căci în această nouă formă a educației dascălul nu mai are niciun fel de control asupra modului în care elevul își notează / sistematizează informațiile transmise. Profesorul trebuia să învețe cum poate învăța, la rândul său, elevul din spatele monitorului, elev tentat să se afunde în confortul căminului său. Din această nouă perspectivă, s-a schimbat abordarea orelor de curs, modul de a transmite informații și de a evalua și s-a impus printr-o lege nescrisă *updatarea* modalităților de predare și a strategiilor didactice utilizate în cadrul orelor de curs pentru a menține antrenat școlarul în actul didactic.

În calitate de profesori gimnaziali care predau o disciplină școlară, pe umerii cărora apasă presiunea unei evaluări la nivel național, căci elevii susțin examene la

finele fiecărui ciclu de învățământ, ne-am întrebat: *reușim să transmitem adecvat conținuturile? Elevii noștri reușesc să realizeze o învățare temeinică ce se va sedimenta și ce va trece bariera timpului? Mai suntem profesorii de altădată?* Punând aceste întrebări, ce ne apăsau cu fiecare aprofundare în educația online, am început să studiem literatura de specialitate și să analizăm platforme de învățare din ce în ce mai variate, astfel încât să putem alege ceea ce se pliază pe specificul fiecărei clase la care predăm, al fiecărei lecții și, mai ales, al capacității noastre de utilizare a resurselor identificate.

Printre numeroasele volume de specialitate pe care le-am parcurs în demersul nostru de documentare didactică, a fost și lucrarea „*Arta și știința predării*” de Robert J. Marzano de unde am preluat, printre alte idei, conceptul de învățare prin reprezentări lingvistice și nonlingvistice. Autorul precizează faptul că „*aspectul lingvistic al procesării este cel mai ușor de observat în capacitatea cuiva de a vorbi despre a citi ceva ce a auzit sau a trăit*” [7, p. 63], aspect ce ajută la identificarea elevilor care învață folosind reprezentările lingvistice, pe când pentru a descoperi pe cel care izbuteste să învețe prin reprezentări nonlingvistice trebuie să conștientizăm că „*aspectul nonlingvistic al procesării informației este cel mai ușor de observat sub forma unor imagini mentale asociate cu experiențele trăite*” [Ibidem].

Corelând afirmațiile lui Robert J. Marzano cu cele ale lingviștilor ce descriu limbajul ca fiind „*formă fundamentală a activității cognitive*” [4, p. 50] și formează „*ansamblul actelor lingvistice comunel/izoglose ale unei comunități de indivizi vorbitori*” [3, p. 17], completând-o cu afirmația lui Al. Graur care susține că „*dintre orbii și surzii (din naștere) mai bine se dezvoltă intelectual orbii...au simțul auzului prin care li se permite să achiziționeze limbajul prin care văd mai mult decât cu ochii*” [6, p. 31], se accentuează ideea de învățare diferențiată, premise ce ne-au determinat să demarăm procesul de aplicare a reprezentărilor lingvistice și nonlingvistice în demersul instructiv-educativ din cadrul orelor de curs pe care le susținem.

Plecând de la aceste concepte teoretice, am decis să identificăm elevii ce asimilează informațiile transmise în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română mai ușor prin intermediul schemelor (reprezentări nonlingvistice), dar și cei care preferă teoretizarea lingvistică. În urma jocurilor didactice utilizate la ore, ce ne-au servit drept instrumente de predicție a stilului de învățare, am decis că, atât în clasele gimnaziale mici (a V-a și a VI-a), cât și în clasele gimnaziale mari (clasa a VII-a și clasa a VIII-a), predomină elevii ce preferă reprezentarea nonlingvistică.

Conștientizăm faptul că specificul disciplinei predate nu ne permite să ne rezumăm doar la învățarea nonlingvistică, dar contextul noii educații ne-a determinat să apelăm la orice timp de învățare, pentru a reuși să menținem vie atenția elevilor tentați să se adâncească în amorțire, dincolo de monitorul ce îi servește drept facilitator al educației. Pentru a nu ne îndepărta de scopul educației din cadrul orelor de limbă și literatură română am hotărât să apelăm la o modalitate mixtă de predare: lingvistică și nonlingvistică, astfel încât să transmitem informații care să dezvolte cele cinci competențe cheie vizate de curriculumul în vigoare în sistemul educațional din România. Acesta vizează dezvoltarea următoarelor competențe generale:

1. participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral;
2. receptarea textului scris de diverse tipuri;
3. redactarea textului scris de diverse tipuri;

4. utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise;
5. exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional [2, p. 4].

În cele ce urmează, vă împărtășim din experiența noastră de dascăli în noua formă a educației, și anume educația digitalizată. Supunem atenției colegilor de specialitate un ciorchine, prin care s-au predat elevilor din clasele gimnaziale noțiuni despre analiza titlului unei opere literare din mai multe perspective: fonetică, stilistică, sintactică, morfologică, simbolică și prin raportare la conținutul textului (*Figura 1*). În urma evaluărilor sistematice și a celor sumative, am constatat utilitatea acestei îmbinări în predarea lingvistică și a celei nonlingvistice, facilitând procesul de învățare și captând eficient atenția elevilor.



Fig. 1. Model de analiză a titlului unei creații literare (prof. M. Dănilă-Moisă)

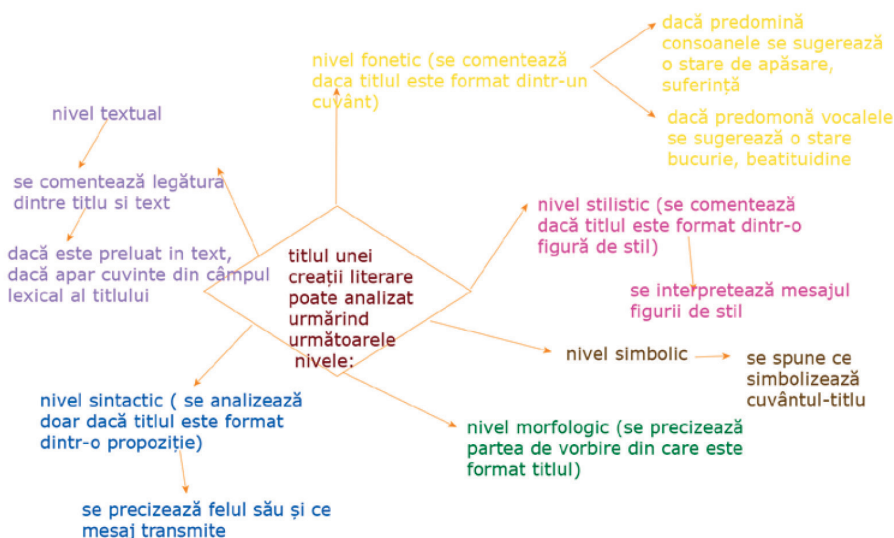


Fig. 1. Model de analiză a titlului unei creații literare (prof. C.-R. Antip)

Figura a doua surprinde o captură de ecran din timpul predării lecției „Câmpul lexical”, o lecție de limba română, ce vizează capacitatea elevilor din clasele gimnaziale mici de asimilare a noțiunilor teoretice și de aplicarea acestora pe sarcini de lucru variate. Lecția fost predată de ambele cadre didactice, prin utilizarea platformei Zoom, ce dispune de o tablă virtuală interactivă pe care elevii pot scrie în timp real. Profesoarele în cauză au aplicat aceste metode și au constatat faptul că atât nivelul de asimilare a noțiunilor transmise crește, cât și posibilitatea spre dezvoltarea competențelor vizate de curriculum este asigurat.

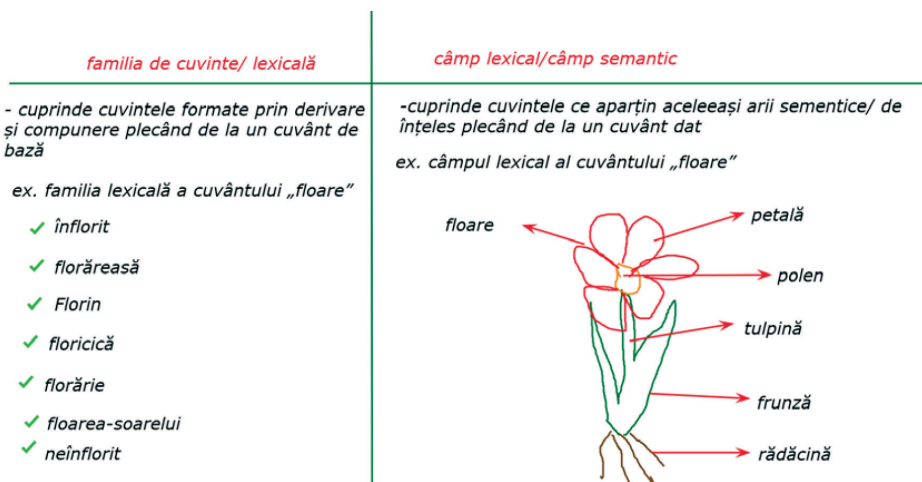


Fig. 2. Teoretizarea și explicarea conceptului de „câmp lexical” (prof. M. Dănilă-Moisă)

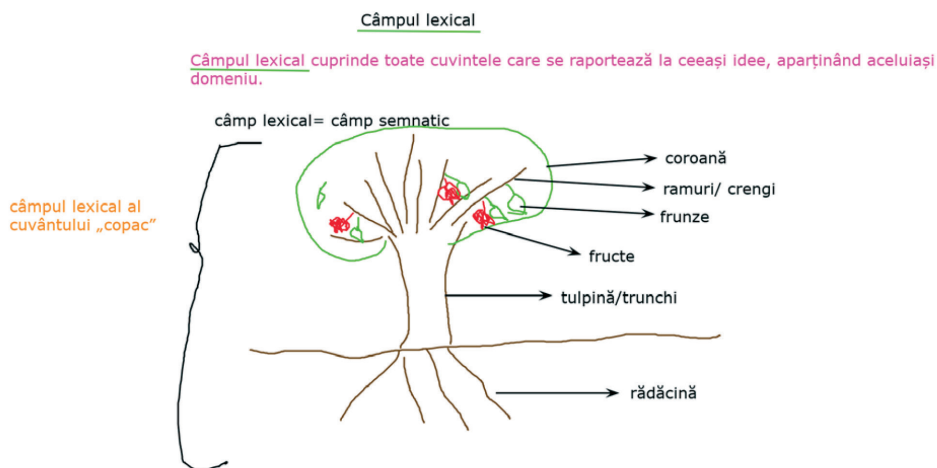


Fig. 2. Teoretizarea și explicarea conceptului de „câmp lexical” (prof. C.-R. Antip)

În afara modalităților de predare ce facilitează învățarea pe termen lung, ne-am propus să trasăm sarcini de lucru care să dezvolte creativitatea elevilor, căci s-a demonstrat faptul că atunci când un copil manifestă spirit creativ, asimilează noțiunile teoretice mult mai ușor. Conceptul de creativitate, definit din perspec-

tivă socială, prezintă capacitatea individului de a introduce ceva nou în lume, pe când perspectiva psihologică prezintă creativitatea ca fiind „un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate” [5, p. 62].

Una dintre sarcinile de lucru pentru acasă care să conducă la dezvoltarea creativității și să confirme principiul fundamental al învățării, acela de a oferi „posibilitatea unui individ de a demonstra conștient că știe să facă ceva” [1, p. 9], a fost formulată astfel:

„Pentru că e primăvara, pentru că e frumos afară, pentru că am studiat textul multimodal (banda desenată), vă provoc să fiți creativi! Ieșiți în jurul blocului sau în curte, alegeți o floare, un copac, observați-i evoluția în aceste zile de primăvară și realizați o banda desenată (minimum 10 viniete), în care să prezentați povestea renașterii plantei alese.”

Rezultatele propuse de elevi au fost dintre cele mai variate, cei mai mulți au manifestat interes pentru a rezolva o astfel de temă ce presupune atât reprezentarea lingvistică, cât și cea nonlingvistică, redată prin grafică. Figura 3.1. surprinde una dintre benzile desenate, realizate de o eleva din clasa a V-a „A”, pe când Figura 3.2 aparține unui elev din clasa a V-a „B”, ambele demonstrând înțelegerea sarcinii de lucru și implicare.

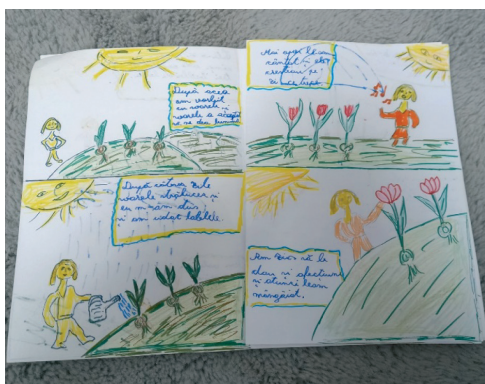


Fig. 3.1. Banda desenată (prof. M. Dănilă-Moisă)



Fig. 3.2. Banda desenată (prof. C.-R. Antip)

În afara sarcinilor de lucru tradiționale din cadrul educației formale, am antrenat elevii în activități de învățare nonformală. Unul dintre proiectele în care am fost implicate împreună cu elevii noștri a fost „Mărțișoare cărțișoare” (Figura 4), popularizat pe pagina rețelei de socializare Facebook „Lecturiada 2021. Istoria unui posibil viitor”: (<https://www.facebook.com/groups/1990804990946055>), trezind astfel interesul și bucuria școlărilor, care utilizează frecvent internetul.

În cadrul acestui proiect, elevii au fost îndrumați să creeze mărțișoare inedite, pe care să le ofere mamelor, iar acestea trebuiau să conțină o recomandare de lectură, având la bază o carte parcursă de ei. Unii copii au ales să utilizeze modalitatea clasică de realizare a mărțișoarelor lipind, decupând (modalități nonlingvistice de lucru) și scriind mesaje, folosind instrumente clasice (modalitate lingvistică de lucru), așa cum se remarcă în Figura 6, pe când cei îndreptați spre tehnologie au ales aplicația Wordwall (<https://wordwall.net/>), creând mărțișoare deosebite, așa cum se poate observa în Figura 5.

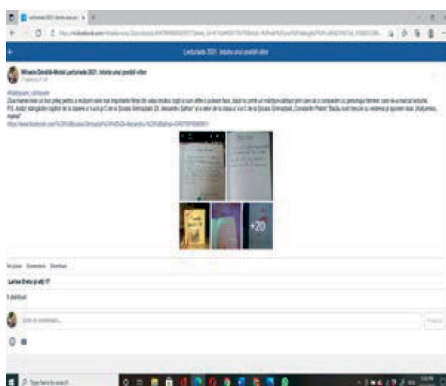


Fig. 4. Pagina de promovare a concursului



Fig. 5. Mărțișor-cărțișor (prof. C.-R. Antip)

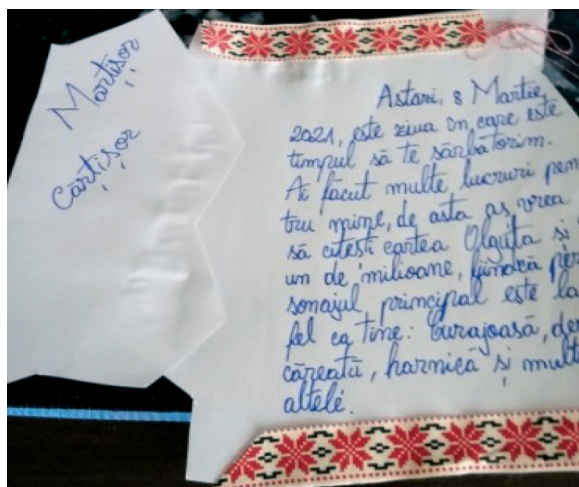


Fig. 6. Mărțișor-cărțișor (prof. M. Dănăilă-Moisă)

În fiecare demers didactic descris în acest material, atragem atenția că educația este într-o continuă schimbare, într-o dinamică imprevizibilă, iar pentru a putea atinge performanțe educaționale importante, este necesar ca profesorul să conștientizeze, să accepte noul context al învățării și să depășească barierele educației clasice. Să fie și deschis spre schimbare, și ancorat în realitatea elevilor săi.

Bibliografie:

1. Vlasie M. (coord.) *Abilități de viață în contextul dezvoltării durabile – suport de curs*. Iași, 2014.
2. *Anexa 2 la Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial*, București, 2017.
3. Coșeriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj, Editura „Echinox”, 1999.
4. Cristea S. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*, Vol. 10. București, Editura Didactică „Publishing House”, 2018.
5. Cucuș C. (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași, Editura „Polirom”, 2009.
6. Graur Al. *Lingvistica pe înțelesul tuturor*. București, Editura Enciclopedică Română, 1972.
7. Marzano R.J. *Arta și știința predării*. București, Editura „Treii”, 2015, pp. 63-64.

SECȚIUNEA II

MODELE DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ELEVILOR ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE⁹

Oxana PALADI

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article presents visions of teachers in the general education system regarding the psychosocial adaptation of pupils as an important factor for optimal personality development. From the multitude of listed problems, the teachers indicate the levels of manifestation for: psychosocial adaptation, school adaptation, adaptation to the educational process in online format. In this context, there are highlighted some necessary actions meant to improve the problems of psychosocial and school adaptation of pupils.*

În cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* au fost promovate investigații cu privire la determinarea subiectelor esențiale de cercetare pentru asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane.

Conform obiectivelor proiectului, au fost analizate viziunile actorilor educaționali (psihologilor școlari, cadre didactice și de conducere, elevi, părinți) despre problemele apărute în urma schimbărilor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. În lucrarea *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova* [2] sunt prezentate rezultatele studiilor obținute în urma implementării mai multor metode psihologice privind prestarea și evaluarea diferitor servicii psihologice ale actorilor educaționali. Unul dintre aceste subiecte este cu referire la adaptarea psihosocială a elevului în sistemul de învățământ general. Considerăm necesară studierea acestui fenomen din cauză că din perspectiva abor-

⁹ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

dărilor societale contemporane, problema privind adaptarea psihologică, socială, inclusiv adaptarea școlară a personalității elevului, este una esențială pentru sistemul educațional.

De altfel, instituțiile de învățământ general au următoarele atribuții: de a asigura tuturor copiilor și elevilor educație de calitate, îngrijire și sprijin; de a identifica copiii și elevii cu dificultăți de învățare și de a le acorda ajutorul și asistența individuală necesară în procesul de învățare; de a asigura oportunități de dezvoltare personală copiilor și elevilor cu aptitudini deosebite în anumite domenii; de a acorda asistența necesară copiilor și elevilor aflați în dificultate, în colaborare cu instituțiile de asistență socială; asigură armonizarea componentei școlare a curriculumului cu cerințele, interesele și preferințele educaționale ale copiilor și elevilor. În învățământul general, instituțiile de învățământ pot organiza, în caz de necesitate, prestarea de servicii logopedice, de asistență psihopedagogică etc., în modul stabilit de Guvern [1]. Evident că aceste directive ghidează activitatea psihologului școlar evidențiind și importanța componentei adaptative a personalității.

Autorii susțin că procesul de adaptare de la vechile reguli și idealuri la cele noi este un proces de durată, caracterizat de competiție între diferite ideologii, pentru a fi acceptate de către public [3].

Procesul de adaptare se referă la un tip special de procese dirijate care au tendința de a se acumula și a se concentra. Fiecare etapă ulterioară a unor astfel de procese este diferită calitativ de cea anterioară, dar în același timp include rezultatul acesteia. Cea mai completă descriere a procesului de adaptare include cinci etape interdependente: reacția primară la schimbare; orientare; prelucrarea și reflectarea internă; acțiuni direcționate către schimbare; interacțiune productivă. La descrierea procesului de adaptare, este necesar să se urmărească schimbările care apar la personalitate cu referire la trei niveluri: emoțional, cognitiv și comportamental, pentru a descrie în detaliu sarcinile rezolvate de individ la fiecare dintre etape [4, p. 15].

Conform abordării sistemice reliefate în descrierea modelului procesului optim de adaptare psihosocială, acesta constă în construirea unui sistem nou, mai complex și mai perfect, în care obiectele originale (individul și mediul înconjurător) sunt incluse ca subsisteme, menținând în același timp o cotă suficientă de autonomie. Un astfel de sistem are noi proprietăți și funcții care sunt absente în obiectele originale, care sunt utile pentru sistemul nou format și cresc productivitatea generală a subsistemelor sale [4, p. 9].

Pentru determinarea viziunilor cadrelor didactice din sistemul de învățământ general cu privire la adaptarea psihosocială a elevilor a fost elaborat un chestionar care reliefează aspectele generale ale subiectului cercetării și include trei secțiuni: 1. Secțiunea A. *Date socio-demografice*; 2. Secțiunea B. *Organizarea și desfășurarea activității psihologului*; 3. Secțiunea C. *Percepții. Atitudini. Impact*. Intervievarea cadrelor didactice a avut loc în perioada 02.03.2021-22.05.2021.

Menționăm că în cadrul acestui studiu au participat 125 cadre didactice care activează în sistemul de învățământ general, iar în continuare prezentăm unele rezultate obținute.

Datele înregistrate pentru Secțiunea A. *Date sociodemografice* denotă că subiecții experimentali sunt din medii de proveniență diferite.

În figura 1 sunt prezentate datele cu referire la numărul subiecților din perspectivă de gen.

Genul:

125 de răspunsuri

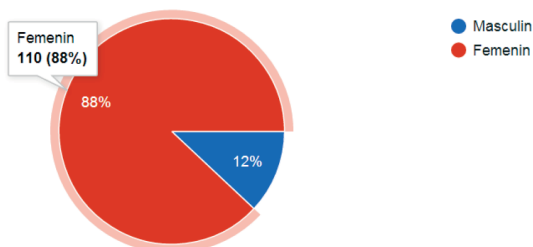


Fig. 1. Repartizarea cadrelor didactice intervievate în funcție de criteriul gen

Conform rezultatelor obținute și prezentate în figura 1 observăm că din numărul total de subiecți (125 cadre didactice) care au participat în studiul realizat – 15 subiecți (12,0 %) sunt de gen masculin, iar 110 subiecți (ceea ce reprezintă 88,0 % din lotul întreg) sunt de gen feminin. Menționăm că rezultatele obținute cu privire la acest criteriu relevă situația existentă în sistemul educațional în care este preponderent numărul cadrelor didactice de gen feminin.

Subliniem că numărul subiecților în funcție de criteriul – mediul de proveniență (urban / rural) este puțin disproporționat în favoarea celor din mediul rural, și anume din numărul total de subiecți 52 sunt din mediul urban, iar 73 de cadre didactice sunt din mediul rural.

Răspunsurile cu referire la vechimea în muncă a cadrelor didactice care au participat la studiul realizat sunt prezentate în figura 2.

Vechimea de muncă în învățământ:

125 de răspunsuri

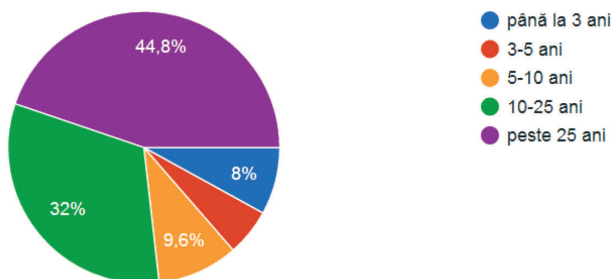


Fig. 2. Vechimea în muncă în sistemul de învățământ a cadrelor didactice intervievate

Din figura 2 observăm că 8,0 % dintre subiecți – cadre didactice – au o vechime în muncă în domeniul învățământului de până la 3 ani; 5,6% – au o vechime în muncă de 3-5 ani; 9,6% – între 5-10 ani; 32,0% – 10-25 ani; iar 44,8% au o vechime în muncă de peste 25 de ani. Aici, conform rezultatelor, cei mai mulți subiecți se încadrează în categoria a cincea care include vechimea de muncă de peste 25 de ani de activitate în sistemul de învățământ.

Aceste rezultate ne oferă oportunitatea de a realiza o analiză clară a situației în relație cu toate dimensiunile studiate.

În continuare vom prezenta unele răspunsuri ale subiecților pentru Secțiunea C. *Percepții. Atitudini. Impact.* Din această secțiune vom evidenția viziunile psihologilor cu privire la componenta *adaptarea psihosocială, adaptarea școlară a elevilor, adaptarea la procesul educațional în format online în perioada de criză.*

Pentru a avea claritate cu referire la frecvența cu care elevii se adresează la cadrele didactice pentru ajutor cu privire la diverse probleme, am considerat necesar să cunoaștem dacă există psiholog școlar în instituțiile în care lucrează cadrele didactice intervievate (figura 3).

Secțiunea B. Organizarea și desfășurarea activității psihologului 1. În instituția în care activități există psiholog?

125 de răspunsuri

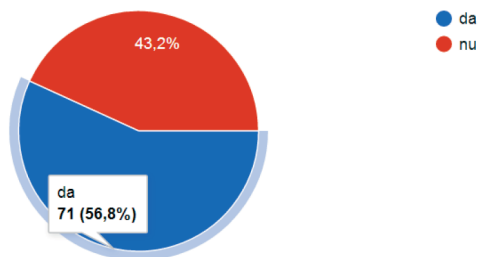


Fig. 3. Prezența psihologului școlar în instituțiile în care activează cadrele didactice intervievate

Astfel, din figura 3 observăm că 71 cadre didactice intervievate (58,8 %) – susțin că în instituțiile în care lucrează există psiholog, iar 54 de subiecți (43,2 %) prezintă răspunsuri conform cărora determinăm că în instituțiile în care activează nu există psiholog, fără a fi indicate careva cauze.

În tabelul 1 am prezentat unele probleme cu care se adresează cel mai frecvent elevii la cadrele didactice, acestea fiind cuantificate pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim) puncte.

Tabelul 1. Frecvența problemelor cu care se adresează cel mai frecvent elevii la cadrele didactice într-o instituție de învățământ

Probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ	Frecvența apariției problemei: 1 (minim) – 5 (maxim) / Numărul subiecților.				
	1 (minim)	2	3	4	5 (maxim)
– adaptarea psihosocială a elevului	18	29	48	20	10
– adaptarea școlară a elevului	12	47	26	28	12
– adaptarea la procesul educațional în format online	10	25	44	30	18
– comportamentul antisocial al elevului	27	34	44	16	4
– afectivitatea / emoțiile elevilor	14	31	45	29	7
– motivația pentru învățare a elevului	12	23	44	25	22

- autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.)	7	26	49	30	15
- probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.)	35	37	32	14	9
- probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.)	11	26	34	31	26
- orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament	12	29	54	23	8

Analizând tabelul 1 cu rezultatele cadrelor didactice cu privire la *problemele cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ*, observăm că au fost cuantificate diferit pe o scală de la 1 (minim) la 5 puncte (maxim) următoarele probleme: adaptarea psihologică și socială, adaptarea școlară a elevului; adaptarea la procesul educațional în format online; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea afectivității / emoțiile elevilor; motivația pentru învățare a elevului; autocunoaștere și dezvoltare personală (identitate, imaginea de sine, autoapreciere, stimă de sine etc.); probleme de învățare (abandon școlar, concentrația atenției, suprasolicitarea de activități, apreciere necorespunzătoare etc.); probleme de dependență (gadgeturi, calculator, internet, alcool, tutun, droguri etc.); orientări valorice, contradicție dintre orientările valorice și comportament. Considerăm necesară studierea aprofundată a acestor subiecte, din perspectiva abordărilor societale contemporane, deoarece problemele enumerate în majoritatea cazurilor sunt cuantificate cu puncte de nivel mediu și maxim de către cadrele didactice intervievate. Rezultate similare au fost obținute și în studiul realizat cu privire la percepțiile psihologilor școlari despre conceptele date [2].

În figura 4 sunt prezentate viziunile cadrelor didactice cu referire la frecvența problemelor: adaptarea psihologică și socială, adaptarea școlară a elevului, precum și adaptarea la procesul educațional în format online.

Secțiunea C. Percepții. Atitudini. Impact 1. Sunt prezentate mai multe probleme cu care se confruntă elevii într-o instituție de învățământ. Apreciați pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim) puncte frecvența apariției problemei:

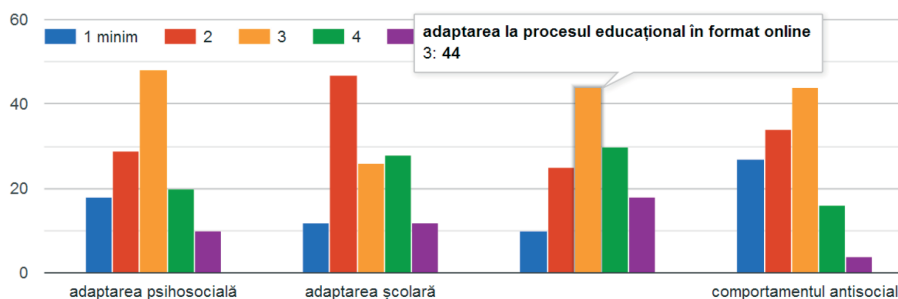


Fig. 4. Nivelurile de manifestare a problemelor cu referire la adaptare

Din datele incluse în figura 4 observăm că pentru *adaptarea psihosocială* cei mai mulți subiecții (48) cuantifică frecvența apariției problemei pe nivelul 3 al scalei; 29 de subiecți cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 2, iar 10 cadre didactice cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 5 (maxim) al scalei. În același context cei mai mulți subiecții (47) cuantifică frecvența apariției problemei cu privire la *adaptarea școlară a elevului* pe nivelul 2 al scalei; 28 de subiecți cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 4, iar 12 cadre didactice cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 5 (maxim) al scalei. Pentru următoarea problemă – *adaptarea la procesul educațional în format online* – 44 de cadre didactice cuantifică frecvența apariției ei pe nivelul 3 al scalei, 30 de cadre didactice cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 4 al scalei, 25 de cadre didactice – pe nivelul 2 al scalei, iar 18 cadre didactice cuantifică frecvența apariției problemei cu privire la *adaptarea la procesul educațional în format online* pe nivelul 5 (maxim) al aceleiași scale.

Pentru a cunoaște care sunt relațiile cadrelor didactice cu psihologii școlari din instituțiile de învățământ general și dacă se conlucrează cu referire la diverse probleme identificate la elevi, am considerat oportună includerea unui item la acest subiect în chestionarul implementat. Rezultatele analizate subliniază că 40,0 % dintre cadrele didactice intervievate au posibilitate frecvent să discute cu psihologul școlar; 24,0 % rareori au posibilitate să discute cu psihologul școlar din instituția în care activează, iar 36,0 % dintre cadrele didactice intervievate susțin că nu au posibilitate să dicute cu psihologul școlar.

O altă secvență inclusă în cercetarea realizată a vizat determinarea nivelului de cunoaștere de către cadrele didactice a tipurilor de servicii psihologice oferite de specialiștii psihologi.

Rezultatele cu privire la tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile de învățământ sunt prezentate în figura 5.

3. Ce tipuri de servicii psihologice sunt oferite în instituția Dvs.?

125 de răspunsuri

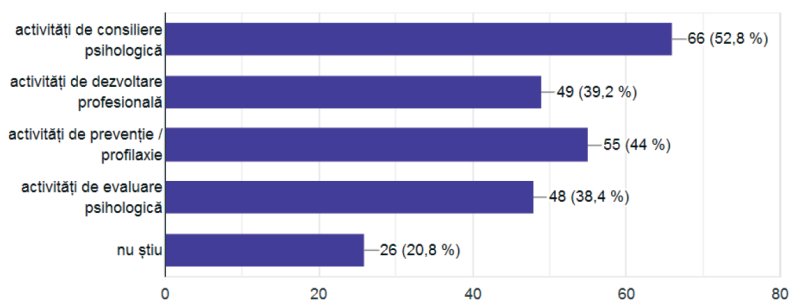


Fig. 5. Numărul cadrelor didactice intervievate care cunosc despre activitatea psihologilor școlari

Și pentru itemul care vizează tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile de învățământ în care activează cadrele didactice intervievate au fost oferite variate răspunsuri. Astfel observăm că 66 de cadre didactice intervievate (52,8 %)

– cunosc despre faptul că în instituțiile în care lucrează specialiștii realizează activități de consiliere psihologică; 49 de cadre didactice (39,2 %) – cunosc că psihologii școlari organizează activități de dezvoltare profesională; 55 de cadre didactice (44,0 %) – confirmă că în instituțiile în care lucrează specialiștii realizează activități de prevenție / profilaxie; 48 de cadre didactice intervievate (38,4 %) – cunosc despre activități de evaluare psihologică pe care le realizează psihologii școlari. În contextul, dat menționăm că este totuși mare numărul cadrelor didactice (20,8 %) care nu știu despre tipurile de servicii psihologice oferite în instituțiile din care fac parte, respectiv aceste rezultate reliefează lipsa colaborării dintre actorii educaționali (cadre didactice și psihologii școlari).

Sunt importante răspunsurile cadrelor didactice, în contextul dat, cu referire la eficiența consilierii educaționale oferită elevilor (figura 6).

10. Apreciați, pe o scală de la 1 (minim) la 5 (maxim) puncte, care este reușita ameliorării problemelor de adaptare psihosocială, școlară la elevi la sfârșitul ședințelor de consiliere educațională:

125 de răspunsuri

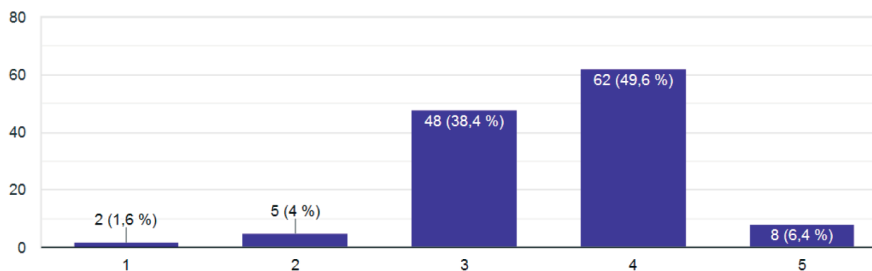


Fig. 6. Aprecieri reușitei ameliorării problemelor de adaptare psihosocială și școlară de către cadrele didactice intervievate

Din figura 6 observăm că în percepțiile cadrelor didactice consilierea educațională ameliorează problemele de adaptare școlară, astfel cei mai mulți subiecții (62, ceea ce reprezintă 49,6% din numărul întreg de subiecți) cuantifică reușita ameliorării acestor probleme de adaptare psihosocială și școlară la elevi în sfârșitul ședințelor de consiliere educațională pe nivelul 4 al scalei; 48 de subiecți cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 3, iar 8 cadre didactice cuantifică frecvența acestei probleme pe nivelul 5 (maxim) al scalei.

Cunoscut este că provocările societale care influențează sistemul educațional au consecințe asupra tuturor actorilor din sistem, presupunând concomitent și inevitabil modificarea procesului de adaptare psihosocială a acestora. O provocare societală de mare amploare pentru sistemul educațional din țara noastră s-a făcut simțită, din cauza epidemiei COVID-19, de la începutul lunii martie, 2020, perioada în care a fost sistat procesul educațional tradițional, realizat „față-n față” în toate instituțiile de învățământ – până la momentul actual.

În figura 7 sunt prezentate opiniile cadrelor didactice despre măsura în care elevii se confruntă cu probleme de adaptare.

3. Cum considerați, în această perioadă elevii se confruntă cu probleme de adaptare psihosocială și școlară

125 de răspunsuri

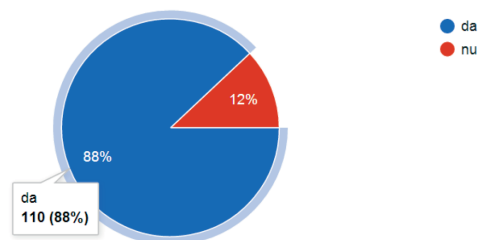


Fig. 7. Prezența problemelor de adaptare psihosocială și școlară

Rezultatele denotă că în viziunea cadrelor didactice problema adaptării psihosociale și școlare este frecventă în această perioadă (cadrele didactice au fost chestionate în perioada 02 martie –22.mai 2021). Astfel, din numărul total al cadrelor didactice doar un număr mic – 12,0% – susțin că elevii nu se confruntă cu atare probleme, iar 88,0% menționează că elevii în această perioadă se confruntă cu probleme de adaptare psihosocială și școlară, fiind aici invocate diverse cauze. La capitolul dat cadrele didactice enumeră următoarele probleme cu care se confruntă elevii cu privire la adaptarea psihologică și școlară: învățarea online, regim nou / condiții noi de lucru, creșterea volumului materiei pentru învățare, frica de a se îmbolnăvi, izolare, lipsă de comunicare, limitarea comunicării cu semenii, limitarea interacțiunii școlare, emotivitate înaltă, lipsa motivației de învățare, atitudine negativă față de școală, conștientizarea că instruirea la distanță presupune în mare măsură autoinstruire, competențele TIC limitate, distanțare socială, lipsa încrederii în sine, stresul din cauză că nu au înțeles temele și nu au posibilitate de a fi ajutați la distanță, lipsa accesului la tehnologii sau a conexiunii bune la internet etc.

Concluzionăm că și în acest caz datele prezentate indică asupra valorii problemei adaptării pentru asigurarea activității psihologice eficiente în sistemul de învățământ general.

În scopul ameliorării / optimizării adaptării psihosociale a elevilor, cadrele didactice subliniază despre necesitatea menținerii stării de bine a elevilor, a condițiilor bune la școală, reducerea activităților ce duc la epuizare, oferirea libertății în activitățile pe care le realizează, implicarea părinților și a întregii comunități în viața școlară, susținerea emoțională a elevilor, manifestarea atitudinii pozitive din partea tuturor cadrelor didactice, comunicarea empatică și eficientă, promovarea imaginii pozitive a școlii și necesității studiilor, colaborare între toți actanții educaționali, prezența fizică la ore, implicarea elevilor în diverse proiecte, susținerea și promovarea ideilor elevilor etc.

În concluzie, subliniem importanța viziunilor cadrelor didactice cu privire la adaptarea psihosocială, adaptarea școlară eficientă a elevilor în diverse situații. De altfel, adaptarea psihosocială este unul dintre factorii prioritari pentru dezvoltarea optimă a personalității elevilor. Studiul realizat ne permite să analizăm viziunile actorilor educaționali și de a lua atitudine cu referire la problemele menționate. În acest context, considerăm valoroase acțiunile considerate necesare de către cadrele didactice pentru ameliorarea problemelor de adaptare psihosocială, inclusiv de adaptare școlară a elevilor.

Bibliografie:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17 iulie 2014* [Accesat: 12.03.20]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
2. Paladi O., Potâng A. (coord.) *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Autori: Bolboceanu A., Paladi O., Potâng A. [et. al.]. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: CEP USM, 2021, 211 p. ISBN 978-9975-152-16-7.
3. Voicu B., Voicu M. *Valori ale românilor: 1993-2006*. O perspectivă sociologică. Iași, Institutul European, 2007.
4. Мельникова Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания* / Составитель: к. психол. н. Челябинск: Изд-во ЮрГУ, 2002. 34 с.

ROLUL PSIHOLOGULUI ÎN IMPLEMENTAREA SCHIMBĂRILOR ORGANIZAȚIONALE DIN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE ¹⁰

Natalia COJOCARU

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Starting from the premise that educational institutions function based on the specific rules of an organization, in close connection with the ever-changing social environment, one needs to take a systemic approach both in the institutional analysis and for the psychological assistance within schools. When the educational institution faces the need for development, the psychologist is required to respond to the challenges regarding the successful implementation of strategic changes at the institutional level. In this process, the psychologist has an essential role – they initiate and implement together with the decision-makers programs of organizational development. Given the “multiple organizational demands”, we discuss the role of school psychologists in the process of organizational change within educational institutions.*

Specificul schimbărilor organizaționale în instituțiile educaționale

Ca orice organizație, în cadrul căreia se realizează activități într-un mediu social structurat și interdependent, școala se află într-un proces continuu de reformare, schimbare și dezvoltare. Nevoia de schimbare poate veni atât din mediul extern, societal (de ex., anumite transformări sociale, politice, economice sau cultu-

¹⁰ Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”. Cifru: 20.80009.1606.10.

rale), cât și din mediul intern, organizațional (de ex., lipsa de personal, scăderea performanței la locul de muncă, reorganizarea proceselor instituționale ș.a.). Orice schimbare organizațională îmbină o dimensiune de *inovare* (parțială sau radicală) și una de învățare [10]. Cu alte cuvinte, procesul de schimbare organizațională implică atât introducerea unor noi tehnologii în procesul muncii, cât și anumite schimbări la nivelul angajaților: să acumuleze noi cunoștințe, să-și îmbunătățească nivelul de competență, să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile sau atitudinile. În contextul instituției educaționale, schimbarea organizațională reprezintă un proces prin care școala este ajutată să devină mai eficientă prin: creșterea performanței la locul de muncă, sporirea calității serviciilor educaționale, ajustarea la cerințele socioeconomice în schimbare. În acest proces, psihologul are un rol esențial – el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din instituțiile educaționale programe de schimbare și dezvoltare organizațională.

Programele de schimbare organizațională au drept scop să restructureze structuri, organisme, grupuri și acest proces nu decurge fără obstacole: în timpul derulării intervenției pot surveni diverse forțe incontrolabile, refuzări sau reacții afective perturbatoare [12]. Uneori, inițiativele manageriale nu doar că nu schimbă atitudinea actorilor implicați, dar dezvoltă un punct de vedere opus, fenomen numit „schimbare atitudinală negativă”, ce apare în situațiile când angajații percep că prin demersurile celor ce promovează schimbarea organizațională le este restricționată libertatea de gândire și decizie, când schimbarea este văzută ca o inițiativă impusă „de sus”, un „atentat” la libertatea lor de a gândi, evalua sau acționa. În acest sens, succesul unui program de schimbare și dezvoltare organizațională depinde nu doar de calitatea acțiunilor prevăzute în program, ci și de felul în care este explicat și justificat beneficiarilor. Rezistența la schimbare poate fi generată nu doar de dezacordul în raport cu acțiunile planificate, ci de o stare tipică care se rezumă la refuzul de a schimba o situație cu care angajații sunt familiarizați, cu care s-au obișnuit deja, indiferent de e bună sau nu. Astfel, indiferent de eficiența schimbării planificate și a beneficiilor pe care le va produce, nu mai puțin important este modul în care este percepută această schimbare de către actorii implicați. Prin urmare, în vederea asigurării unei marje de acceptare a schimbării organizaționale, psihologii care activează în cadrul școlii au nevoie și de cunoștințe privind blocajele și rezistențele (individuale sau organizaționale) ce pot surveni în acest sens, pentru a oferi consilierea organizațională necesară.

Un exemplu relevant privind necesitatea formării psihologilor școlari, inclusiv din perspectiva consilierii și intervenției organizaționale, este prezentat de Furman [8], care aduce în discuție cazul psihologilor școlari din Olanda. Implementarea reformelor educaționale din anii '90 cereau din partea psihologilor cunoștințe din domeniul psihologiei organizaționale. Incapacitatea lor de a răspunde în modul așteptat la solicitările organizaționale, i-a determinat pe mulți să rămână în afara procesului, managerii apelând la servicii de consultanță din afara școlii. Acest caz, scrie Furman [8], arată că o instituție în tranziție are nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii au nevoie de cunoștințe și experiență practică, inclusiv la nivel organizațional. În general, scrie autorul, formarea universitară se axează mai mult pe diagnoza și intervenția la nivel individual, rareori psihologii școlari sunt instruiți pentru a oferi și consultanță organizațională. Însă, având în vedere necesitatea de a răspunde unor cerințe organizaționale și sociale complexe cu care se confruntă

instituțiile educaționale la etapa actuală, serviciile oferite de psihologii școlari trebuie încadrate într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică, cu specificări inclusiv la nivel organizațional [cf4].

Solicitări organizaționale multiple, în contextul schimbărilor instituționale

Pornind de la premisa că instituțiile educaționale funcționează în baza legităților specifice unei organizații, fiind în strânsă relație cu mediul social în continuă schimbare, se relevă necesitatea unei abordări sistemice, atât în analiza schimbărilor instituționale, cât și în conceptualizarea asistenței psihologice. În acest sens, aplicabil pentru o abordare sistemică a schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale ar fi conceptul de „solicitări organizaționale multiple” (SOM), definit ca o serie de problematici specifice, tensiuni sau disfuncționalități din cadrul unei instituții anume, cu potențial de a produce situații de risc psihosocial și evoluții defectuoase asupra comportamentelor organizaționale, a proceselor instituționale și asupra instituției în ansamblu [4]. Dimensiunile teoretice ale SOM și modul în care sunt integrate acestea în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație sunt ilustrate în figura 1.

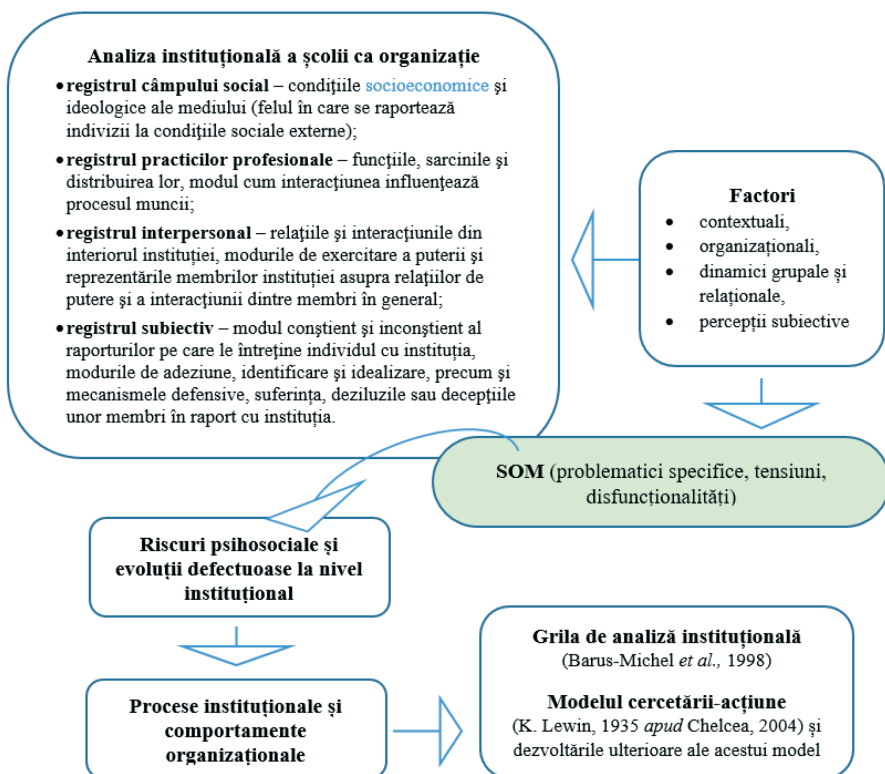


Figura 1. Integrarea dimensiunilor de bază ale conceptului de SOM în sistemul de analiză instituțională a școlii ca organizație

Procesele educaționale sunt influențate de o serie de factori contextuali și organizaționali, de diverse dinamici grupale și relaționale, inclusiv de percepțiile subiective ale actorilor implicați. Interacțiunea complexă a acestor factori, în vederea identificării SOM, poate fi relevată prin studiul celor patru registre de analiză instituțională [cf1]: registrul câmpului social, registrul practicilor profesionale, registrul interpersonal și registrul subiectiv. La fel, util în acest sens se dovedește și *modelul cercetării-acțiune* [Apud 3], inclusiv dezvoltările ulterioare ale acestui model (de ex., *Collaborative Interactive Action Research – CIAR*) [Apud 2] ș.a. Identificarea SOM cu potențial de a produce evoluții defectuoase în instituțiile educaționale este necesară în vederea elaborării unor programe eficiente de intervenție pentru prevenirea și reducerea efectelor negative pe care le produc aceste situații asupra performanței, sănătății fizice și psihice a angajaților. Psihologul, în calitate de membru al unei echipe responsabile de managementul schimbării organizaționale, are rolul de a evalua situațiile de risc și de a propune acțiuni în vederea gestionării eficiente a acestora la locul de muncă.

Un exemplu: rolul psihologului în implementarea schimbărilor organizaționale prin programe de instruire continuă

În prezent, pentru multe instituții, inclusiv pentru cele educaționale, instruirea profesională continuă a devenit un fapt comun, fiind o componentă importantă a oricărui program de schimbare organizațională. Nevoia de instruire poate fi generată de schimbări în tehnologiile de lucru, schimbări la nivelul cerințelor postului, schimbări de ordin normativ etc., respectiv, scopul instruirii continue este perfecționarea în conformitate cu aceste schimbări a competențelor profesionale și practice ale angajaților [11]. În acest proces sunt implicați nu doar angajații, ci și organizația în ansamblu, învățând din experiență, din experiența proprie (învățare experiențială directă) sau observând și analizând experiența altor organizații (învățare experiențială indirectă). Din acest punct de vedere, instruirea organizațională reprezintă în esență un proces prin care cunoașterea, formarea deprinderilor și a atitudinilor se produce ca urmare a interacțiunii sociale în spații legate de procesul muncii. Achizițiile acestui proces rezultă în schimbări comportamentale ca urmare a unor acțiuni spontane, neorganizate sau, dimpotrivă, planificate și organizate cu scopul de a transmite cunoașterea sau de a forma atitudini și deprinderi necesare postului ocupat [7].

Spre deosebire de instruirea academică, instruirea profesională la locul de muncă este orientată în mod esențial spre scopuri aplicative, ceea ce nu exclude conținuturile teoretice și se produce prin: instruire propriu-zisă, supervizare și experiență; valorificarea conținurilor profesionale achiziționate în realizarea cu succes a sarcinilor la locul de muncă și prin descoperirea de noi modalități de a utiliza cunoștințele pentru a atinge rezultate dorite; printr-o mișcare continuă dinspre teorie spre practică și invers, în consecință, fiecare dintre acestea – teoria și practica – îmbogățindu-se reciproc [Apud 11]. În cadrul unui model, Illeris (2004, 2011) analizează două procese importante în cadrul instruirii la locul muncii (achiziția și interacțiunea socială) [Apud 7]. În viziunea lui, instruirea implică trei dimensiuni integrate (conținut, dinamică și interacțiune socială). Astfel, procesul de achiziție se referă la aspecte cognitive (cunoștințe și abilități) și emoționale (emoții, motivație, voință), în timp ce interacțiunea este determinată de context (sociocultural, istoric).

Analizând procesul de instruire organizațională, psihologul trebuie să ia în considerare aceste interrelații dinamice dintre cognitiv, emoțional și social, inclusiv diverse blocaje, cum ar fi, de ex., lipsa de flexibilitate și incapacitatea de a „vedea” lucrurile altfel decât au fost „învățate”, obișnuința cu un sistem de cunoaștere, practici și experiențe profesionale considerate invariabile ș.a. În studiul lor Geijfel *et al.* [9] arată că implicarea cadrelor didactice din Danemarca în activități de instruire continuă este determinată de percepția eficacității sinelui și de modul în care sunt internalizate obiectivele organizaționale. Autorii menționează că pentru a asigura implementarea schimbării organizaționale în cadrul școlii, trebuie analizați atât factorii de natură organizațională, cât și cei individuali (cadrele didactice).

În general, psihologul care elaborează strategii de intervenție psihosocială, cu scop de instruire într-o anumită organizație, trebuie să aibă o familiarizare prealabilă cu sectorul dat, pentru a evita academismul, pentru a asigura caracterul aplicativ al instruirii și pentru a stabili un cadru de acceptare și încredere din partea celor instruiți [13]. Așa cum psihologul școlar se află permanent în cadrul instituției educaționale, acest fapt îi oferă posibilitatea unui contact prelungit cu mediul de muncă, implicând o cunoaștere profundă „din interior” a nevoilor celor instruiți.

Ca și orice program de intervenție psihosocială, un program care vizează instruirea profesională implică câteva etape [*cf.* 6; 11; 14 ș.a.]: *analiza și investigarea problemei* (se identifică problema, căile de acțiune și dificultățile ce pot apărea); *previziunea și planificarea* (se elaborează un sistem de acțiuni, sunt emise ipoteze cu privire la efectele psihologice, sociale și administrative pe care le-ar avea schimbările implementate); *implementarea și evaluarea* (se pune în aplicare sistemul de acțiuni și se evaluează ce transformări s-au înregistrat). Psihologul va examina eficiența fiecărei acțiuni și efectele scontate, indicând criteriile și modalitățile de evaluare a strategiilor și acțiunilor prevăzute în program [*v.* 5]. În procesul implementării unui asemenea program, psihologul va identifica și situațiile cu potențial de risc psihosocial, ce pot surveni în procesul de instruire și care ar putea bloca acest proces și va propune modalități de gestionare a acestora. La finalul programului, raportul psihologului va conține informații despre procedurile de intervenție, evoluția procesului, modul de realizare a obiectivelor urmărite, inclusiv recomandări privind specificul intervenției pentru situații de acest tip.

În concluzie menționăm că orice organizație, școala se află într-un proces permanent de schimbare și dezvoltare organizațională. În acest proces, psihologul are un rol esențial – el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din instituția educațională programe de schimbare și dezvoltare organizațională, propune strategii de intervenție psihosocială pentru asemenea programe și oferă recomandări pentru a facilita realizarea cu succes a acestora. Deși preponderent activitatea psihologului în învățământul general se desfășoară la nivel individual și de grup, în situațiile când instituția se confruntă cu nevoia de schimbare, psihologul este provocat să răspundă unor solicitări privind implementarea cu succes a unor schimbări strategice la nivel instituțional. Schimbările organizaționale în cadrul școlii se produc cu o anumită periodicitate, fiind generate de anumite reforme educaționale sau transformări sociale la nivel general, astfel, serviciile oferite de psihologii școlari trebuie încadrate într-un sistem complex de servicii de asistență psihologică.

Din această perspectivă, o instituție educațională în tranziție are nevoie de ajutor profesionist, iar psihologii au nevoie de cunoștințe și experiență prac-

tică, inclusiv la nivel organizațional. Psihologii trebuie să fie capabili să realizeze acțiuni de evaluare și psihodiagnoză a instituțiilor educaționale, acestea fiind înțelese ca mai mult decât suma indivizilor sau grupurilor care le compun, să elaboreze programe coerente și realiste și să propună acțiuni concrete, necesare pentru implementarea cu succes a unor schimbări organizaționale.

Bibliografie:

1. Barus-Michel J., Jiust-Desprairies F., Ridet L. *Crize. Abordare psihosocială clinică*. Iași, Editura „Polirom”, 1998.
2. Brough P., O’driscoll M.P. *Organizational interventions for balancing work and home demands: an overview*. In: *Work & Stress*, 2010, vol. 24, no. 3, pp. 280-297.
3. Chelcea, S. *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București, Editura Economică, 2004.
4. Cojocaru N. *Aplicații ale psihologiei organizaționale în instituțiile educaționale: mod de utilizare și principii de acțiune*. In: O. PALADI și A. POTÂNG (coord.). *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Chișinău, CEP USM, 2021, pp. 63-69.
5. Cojocaru N. *Modalități de evaluare a programelor de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale* In: *Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice tendințe și realități socio-psiho-pedagogice”*, Chișinău, IȘE, 2021, pp. 259-264.
6. Dubost J. *Intervenția psihosociologică și resursele sale tehnice*. In: A. Neculau (coord.). *„Psihologie socială. Aspecte contemporane”*. Iași, Editura „Polirom”, 1996, pp. 261-277.
7. Evans K., Kersh N. *Training and the workplace learning* In: Kraiger K., Passmore J., Rebelo N. and Malvezzi S. (Eds.). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development and Performance Improvement*. Oxford, Wiley Blackwell, 2015, pp. 50-67.
8. Furman A. *School psychologists and school reform: challenges and opportunities*. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 1999, vol. 3, no. 1, pp. 21-32.
9. Geijfel F., Slegers P.J.S, Stoel R.D., Krüger M.L. *The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers’ professional learning in Dutch schools*. In: *The Elementary School Journal*, 2009, vol. 109(4), pp. 406-427.
10. Hamdouch, A. *Schimbarea organizațională și strategiile concurențiale ale firmelor*. In: Neculau A. și Ferreol G. (coord.). *Psihosociologia schimbării*. Iași, Editura „Polirom”, 1998, pp. 138-148.
11. W.V. Mott *The development of professional expertise in the workplace*. In: *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2000. no. 86, pp. 23-31.
12. Neculau A. *Cuvânt înainte. Intervenția în câmpul social*. In: Neculau A. (coord.). *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*. Iași, Editura „Polirom”, 2000, pp. 7-11.
13. Popa M. *Introducere în psihologia muncii*. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
14. Ridet L. *Intervenția psihosociologică: un demers de schimbare printr-o analiză a semnificațiilor centrali*. In: A. Neculau și G. Ferréol (coord.). *Psihosociologia schimbării*. Iași, Editura „Polirom”, 1998, pp. 89-95.

FORMAREA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGILOR DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SITUAȚIILOR DE CRIZĂ¹¹

Virginia RUSNAC

doctor în psihologie, cercetător științific superior,
Institutul de Științe ale Educației

Tatiana LUNGU

psiholog, cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article presents a brief analysis of the dimension of professional training of psychologists in the education system, in the context of crisis situations, based on the strengthening of human resources as a key element in ensuring quality services for beneficiaries. With this desideratum, the Ministry of Education and Research has the mission to identify possibilities for the development and consolidation of professional skills, starting from the analysis of general and specific needs and establishing the priorities based on which the training process for psychologists is designed.*

Problemele sociale cu care se confruntă Republica Moldova, manifestate printr-o perioadă de criză acută, printre care: *violența domestică, abuzul, neglijența parentală, criza economică, sărăcia, divorțul părinților, probleme demografice și percepții diferite privind sistemul de valori și nivelul de cultură al părinților, criza pandemică cauzată de COVID*, în care sistemul de valori suferă schimbări radicale, generează probleme de ordin afectiv/socio-emoțional, cognitiv și comportamental în rândul copiilor. În contextul celor enunțate, se constată o creștere semnificativă a numărului de persoane care se adresează la psiholog, iar specialiștii din sistemul educațional se confruntă cu situații inedite și dificile, în care se necesită o intervenție complexă și competențe specifice dimensiunilor solicitate. Conform datelor colectate de Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, în anul de studii 2021-2022, în sistemul educațional activează circa 452 psihologi, dintre care 53 specialiști în cadrul Serviciilor raionale/municipale de asistență psihopedagogică (Tabelul nr.1) și 399 psihologi în instituțiile de învățământ general (Tabelul nr.2).

Tabelul 1. Date privind situația psihologilor din SAP

Număr Psihologi în SAP	Studii (specialitatea conform diplomei)		Grad didactic				Stagiul profesional				
	Psihologie (licență/masterat)/recalificare	Științe ale Educației	Superior	I	II	Fără grad	0-5 ani	5-10 ani	10-15 ani	15-25 ani	Peste 25 ani
53	40	13	2	7	24	20	13	20	8	8	4

¹¹ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

Tabelul 1. Date privind situația psihologilor din instituțiile de învățământ general

Număr Psihologi în instituții de învățământ general	Studii (specialitatea conform diplomei)		Grad didactic				Stagiul profesional				
	Psihologie (licență/masterat)/recalificare	Științe ale Educației	Superior	I	II	Fără grad	0-5 ani	5-10 ani	10-15 ani	15-25 ani	Peste 25 ani
399	333	66	15	45	165	174	126	84	65	69	55

Activitatea psihologului școlar este reglementată prin *Reperete metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general*, aprobate prin ordinul MECC nr. 02 din 02 ianuarie 2018 [4]. Conform prevederilor acestui document, psihologii școlari realizează activități de psihoprofilaxie/prevenție, psihodiagnostic și evaluare; consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală, dimensiuni care necesită profesionalism, competențe comunicative, aplicative, analitice, organizatorice și specifice. Totodată, în corespundere cu cap. III, pct.10. din același document, metodologic, activitatea psihologului școlar este monitorizată și supervizată de către specialistul psiholog din cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică, responsabil de formarea profesională a psihologilor la nivel de raion/municipiu [4].

Calitatea serviciilor prestate depinde în mare parte de mai multe factori, unul din acesta fiind calificarea profesională obținută atât prin formarea inițială (licență/masterat în psihologie, recalificare în psihologie) cât și prin formarea profesională continuă (cursuri de instruire, stagii de formare, seminare metodice și alte forme prevăzute de actele normative). În acest sens, specificul activității psihologice în instituțiile educaționale, inclusiv formarea profesională a psihologilor școlari, trebuie să fie abordate din perspectiva școlii ca organizație. Prin urmare, psihologul trebuie să aibă pregătirea profesională necesară pentru a lucra cu toate subsistemele și actorii instituției școlare în ansamblu.

În corespundere cu Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17 iulie 2014, *Monitorul Oficial nr. 319-324/634, publicat în 24.10.2014*, formarea continuă a adulților este componentă a învățării pe tot parcursul vieții, care asigură accesul continuu la știință, informație, cultură, în vederea adaptării flexibile a individului la noile realități socioeconomice în permanentă schimbare și în vederea dezvoltării competențelor necesare pentru activitatea socioprofesională [1]. Totodată, formarea profesională este un proces de instruire în urma căruia se obține o calificare atestată printr-un certificate sau o diplomă, eliberate în condițiile legii.

Reieșind din cele relatate, formarea continuă a psihologilor din sistemul educațional se realizează printr-un sistem de instituții educaționale de formare profesională continuă, universități, precum și entități prestatoare de servicii educaționale, care dispun de formare profesională continuă autorizate pentru funcționare provizorie sau acreditare și sunt abilitate pentru această activitate în conformitate cu legislația în vigoare. Pentru asigurarea respectării art. 124 alin. 1) lit. b) din Codul Educației „*Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației formale se realizează în instituții sau organizații publice și private care oferă servicii de educație și programe de formare profesională, autorizate provizoriu sau acreditate*”, MEC a stipulat în ordinul nr. 1469/2020 desfășurarea, începând cu 02.01.2021, a activităților de formare a cadrelor didactice și manageriale doar în cadrul instituțiilor ale

căror programe de formare profesională continuă au fost acreditate/autorizate provizoriu [1; 3].

Una dintre provocările actuale este crearea unor programe de formare profesională a specialiștilor din domeniu, în corespundere cu diverse probleme societale și organizaționale. În acest sens, programele de formare profesională continuă propuse de instituțiile abilitate în domeniu, conform programelor acreditate: UPS „Ion Creangă”, USM, ESARB, IȘE au oferit oportunități de dezvoltare și consolidare a competențelor profesionale pentru specialiștii psihologi din sistemul educațional. În anul 2021, cursurile de formare continuă pentru psihologii sunt furnizate de Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, fiindu-i acreditate programele de formare în domeniul Psihologiei. Cu toate acestea, în opinia psihologilor școlari, programele propuse de instituțiile abilitate trebuie revizuite și actualizate conform necesităților specialiștilor, mai cu seamă în această perioadă de criză, când numărul de solicitări a crescut considerabil, iar psihologii nu dețin instrumente de intervenție.

Totodată, în vederea analizei politicilor naționale și internaționale ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspective abordării societale contemporane, precum și realizarea analizei metodologiilor existente de asigurare psihologică în sistemul de învățământ general și elaborarea perspectivelor de dezvoltare a serviciului psihologic în RM, Institutul de Științe ale Educației realizează cercetarea științifică „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”.

În contextul celor enunțate, menționăm că pe lângă instituțiile abilitate de formare profesională continuă, în conformitate cu atribuțiile prevăzute în HG nr. 732/2013 Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică oferă asistență metodologică pentru diverse grupuri țintă, inclusive psihologii din sistemul educațional [2]. Pentru a facilita activitatea psihologilor și a asigura calitatea serviciilor prestate în instituțiile de învățământ general, CRAP a elaborat în anul 2020 Ghidul metodologic „Organizarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general”, care urmează a fi aprobat de MEC și editat cu suportul UNICEF. De asemenea, în perioada de pandemie, CRAP a identificat necesitățile de formare a psihologilor din sistemul educațional, implicați în procesul de asigurare a suportului psihologic în vederea asigurării stabilității emoționale a beneficiarilor și restabilirea funcționalității adaptative [5]. Analiza datelor a identificat oportuna realizarea unor sesiuni de instruire pentru psihologii din structurile de asistență psihopedagogică (instruiri realizate în cascadă), prin abordarea unor subiecte prestabilite, dar și cu posibilitatea de ajustare în dependență de noi provocări: *organizarea procesului de suport psihologic de urgență; specificul suportului psihologic în context de urgență, criză; particularități ale menținerii stării de sănătate mentală în situații de criză; dezvoltarea rezilienței la diferite grupuri de beneficiari; gestionarea situațiilor beneficiarilor în caz de pierdere a persoanelor dragi și perioada de doliu; suport psihologic grupurilor vulnerabile, inclusiv persoanelor cu dizabilități.*

La inițiativa Ministerului Educației și Cercetării și în corespundere cu atribuțiile prevăzute în HG nr.732/2013, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, în parteneriat cu Trimbos Moldova, Fundația pentru copii Pestalozzi, Terre des hommes, CNPAC, au dezvoltat în perioada anului 2020-2021 un ciclu de

instruiri pentru psihologii din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Printre subiectele cele mai relevante putem menționa: *Consilierea psihologică online în condiții de carantină; Managementul anxietății la copii; Cum comunicăm cu copiii despre Sars Cov-2 și COVID-19; Recomandări generale și mesaje adaptate pe etape de vârstă; Grija față de sine pentru adulții care exercită roluri parentale și profesionale în același spațiu; Tehnici de relaxare; Exerciții de mindfulness; Nevoile copiilor vs vitalitatea și starea de bine a copiilor în situații de criză; Autopercepția și disonanța cognitivă – aspecte ale formării conceptului de Sine; Imaginea corporală și idealul adolescenților din generația digitală; Cultura motivației, optimismului și raționalului; Gestionarea comportamentelor autodestructive și creșterea toleranței la suferință; Gestionarea traseului Frustrare – Furie – Agresivitate; Intervenții pentru elevii cu ADHD în timpul și post-pandemie; Controlul deciziilor impulsive și transformarea în scop și plan de acțiuni; Intervenții pentru elevii, părinți și cadre didactice cu stări depresive, sentimente de neajutorare, deziluzii; Hiper-responsabilizarea, sentimentul de vinovăție și strategii de acceptare și iertare de sine și a celorlalți; Prevenirea și combaterea bullying-ului în mediul școlar; Expunerea online, Programul de dezvoltare a rezilienței adolescenților față de abuzul și exploatarea sexuală „12 PLUS”.*

În aceeași ordine de idei, în perioada 20 ianuarie – 15 decembrie 2021, MEC, CRAP, în parteneriat cu proiectul moldo-elvețian MENSANA „Suport pentru Reforma Serviciilor de Sănătate Mintală în Moldova”, a continuat ciclul de seminare cu genericul „Specificități, aplicații și intervenții psihologice clinice în tulburările mintale și de comportament la copii și adulți”, conform ordinului MECC nr.1344 din 03.12.2020. Cursul de instruire a prevăzut 20 sesiuni online, în care sunt antrenați circa 42 psihologi din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Ciclul de instruire online a profesioniștilor din instituțiile medico-sanitare și a Serviciilor de asistență psihopedagogică, se desfășoară în perioada 07 aprilie – 11 noiembrie 2021, conform ordinului MECC nr. 345 din 05.04.2021, activitate realizată de MEC, CRAP, în parteneriat cu proiectul moldo-elvețian MENSANA – „Suport pentru Reforma Serviciilor de Sănătate Mintală în Moldova”. Sesiunile presupun 5 module a câte 2 zile de formare, fiind capacitați circa 60 psihologi SAP. Totodată, în perioada lunilor octombrie-noiembrie 2021, circa 450 psihologi din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică și instituțiile de învățământ general au participat la sesiunile de instruire cu genericul „*Susținerea psihoemoțională și psihoeducația. Fortificarea capacității de consiliere. Sindromul de ardere profesională, oboseala cronică și mecanisme de depășire a stresului, tehnici și strategii de menținere*”, conform ordinului MEC nr. 1232 din 10.09.2021, acțiune realizată la inițiativa MEC, în baza scrisorii Biroului Organizației Mondiale a Sănătății din Republica Moldova.

Pornind de la multitudinea de instruiri realizate în perioada martie 2020 – decembrie 2021, concretizăm, că în temeiul deciziei Comisiei Naționale Extraordinară de Sănătate Publică, în scopul asigurării securității, protecției vieții și sănătății, activitățile de instruire au fost realizate preponderent la distanță, în formatul online pentru specialiști. În acest sens, au fost identificate unele impedimente, printre care menționăm: *competențe digitale limitate de utilizare a platformelor Google Meet, Google Forms, fapt care generează obstacole în sesiunile de instruire; lipsa/ insuficiența echipamentului (cameră Web, microfon), conexiunea slabă la internet; implicarea participanților în activități simultane; rezistență din partea unor specialiști de*

participare în activitățile de formare, fluctuația specialiștilor psihologi în SAP și în instituțiile de învățământ general; diseminarea parțială a informațiilor din cadrul instruirilor, la nivel de instituție etc., pentru care se solicită imperios identificarea unor soluții optime în vederea îmbunătățirii acestui demers.

În concluzie, reiterăm că Ministerul Educației și Cercetării și Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică are ca și prioritate identificarea necesităților de formare a specialiștilor psihologi din sistemul educațional și planificarea coordonată a acțiunilor de dezvoltare de competențe prin organizarea de forumuri profesionale și instruire pe domenii de intervenție și abordare complexă, inclusiv consolidarea rețelelor de specialiști psihologi. Astfel, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică își exprimă deschidere pentru implicarea în procesul de suport metodologic pentru psihologii din sistemul educațional în vederea asigurării calității serviciilor prestate, implicând profesionalism și competențe pe dimensiuni specifice. Totodată sistemele de formare trebuie să ofere oportunitate pentru:

- Formarea specialiștilor din diferite domenii și, respectiv, servicii, în scopul asigurării abordării holistice a cerințelor copiilor și facilității lucrului în echipă.
- Formarea managerilor din învățământ pentru proiectarea dezvoltării instituționale din perspectiva diversității copiilor în instituțiile de învățământ general și pentru promovarea valorilor incluziunii și necesităților copiilor.
- Stabilirea și propunerea diferitor „trasee” de formare care contribuie la achiziționarea aceluiași competențe în domeniu.
- Formarea formatorilor și abilitarea acestora cu competențele necesare pentru furnizarea de programe relevante și de calitate.

Totodată, psihologii trebuie să fie pregătiți pentru inovarea continuă în domeniul tehnologiilor și programelor astfel încât să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață. Aspectul-cheie al inovării, care trebuie să guverneze predarea și procesul educațional în general, este flexibilitatea: o abordare flexibilă și sensibilă la cerințele speciale ale fiecărui copil/tânăr constituie standardul de bază pe care se edifică sistemul de formare a psihologilor (inițială și continuă).

Sistemul de învățământ modern a evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice și specialiștii trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație. În acest cadru general, este imperios necesar ca angajații din învățământ, în calitate de furnizori de educație, să posede un amplu arsenal de competențe care să îi abiliteze pentru lucrul cu toți copiii, indiferent de capacitatea acestora fizică, intelectuală, materială de participare la educație. Aptitudinile de bază pe care trebuie să le posede sunt următoarele:

- Viziunea strategică. Psihologul este un bun profesionist, cu puternice capacități de auto-reglementare (autoorganizare), cu abilități de planificare, de îndrumare și evaluare a propriilor resurse intelectuale și performanțe. Psihologul este permanent preocupat de îmbunătățirea continuă a prestației sale profesionale, în condițiile în care diversitatea cerințelor copiilor este foarte mare și competențele solicitate pentru abordarea acestor cerințe trebuie să fie pe potrivă.

- Cercetarea. Un psiholog bine pregătit va fi capabil întotdeauna să caute și să identifice explicații pentru diferite situații din realitatea educațională. El posedă abilitățile intelectuale necesare pentru a formula ipoteze, a rezolva probleme, a genera inovație și a face față provocărilor din domeniul educației.
- Reziliența. Psihologul se confruntă frecvent cu situații educaționale dificile, neordinare. El trebuie să fie pregătit să avanseze în demersul profesional în pofda provocărilor și greutăților inevitabile, aferente organizării educației moderne.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014 [Accesat la 10.09.21]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
2. HG nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică [Accesat 12.09.21]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro
3. Ordinul cu privire la organizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice și manageriale în anul 2021. nr. 1469/2020 desfășurarea, începând cu 02.01.2021 [Accesat 17.10.21]. Disponibil: <https://chisinauedu.md/wp-content/uploads/2021/01/Ordinul-MECC-nr.1469-din-31.12.2020-%E2%80%99ECu-privire-la-formarea-continua-a-cadrelor-didactice-si-manageriale.pdf>
4. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 16.09.21]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf
5. Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional, ordinul MECC nr. 380 din 26.03.2020 [Accesat 16.09.21]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_asistenta_psihologica.pdf

GENERAL OVERVIEW OF ADOLESCENT ANXIETY RESEARCH IN THE COVID-19 CONTEXT

Asla MIRIB

doctorand,

Universitatea de Stat din Moldova

Valentina BODRUG-LUNGU

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: Acest articol își propune să prezinte unele cercetări referitoare anxietățile adolescenților în contextul crizei pandemice COVID-19. COVID-19 a creat o urgență internațională în domeniul sănătății publice, cu impact semnificativ asupra populației. Acest subiect este abordat de diferiți autori, care au explorat mai mulți factori ce influențează anxietatea adolescenților. În ciuda numărului tot mai mare de studii privind impactul COVID asupra sănătății mintale, impactul pandemiei asupra anxietății adolescentului, în special anxietatea școlară, minoritățile etnice necesită studii aprofundate.

The coronavirus [coronavirus disease 2019 (COVID-19)] pandemic has significant impact on humanity, producing extraordinary life and development changes and stress, particularly in adolescents and young adults. The World Health Organization (WHO) announced COVID-19 as an international public health emergency and a pandemic [17].

The WHO warns that loneliness, anxiety, depression, insomnia, harmful alcohol/drug use and self-mutilation or suicidal behavior will increase as a result of these restrictions triggered by the serious disruptions in people's routines, separation from family and friends and social isolation [18]. Children and adolescents are among the most vulnerable to the effects of these restrictions; it is known that outbreaks can impair the psychological health of children and adolescents [12].

This pandemic has exposed adolescents to many new sources of stress, such as adults' stress and anxiety in their household and community, physical distancing from family and friends, constant changes to daily routines and changes in education process, also exposure to excessive media (infodemic), pessimistic news etc. Adolescents were forced to adapt rapidly to a new reality of physical and social distancing, while introducing a range of new sources of stress and adversity.

Main findings of studies of adolescents' anxiety

Many studies have shown that the COVID-19 outbreak leads to global psychiatric problems, and various factors are associated with these psychiatric symptoms—female gender, young adulthood (ages 18-40), occupation (eg, migrant workers and health workers), place of residence (hardest hit or not by the epidemic), having relatives or acquaintances infected with COVID-19 and more days on lockdown.

An emerging literature suggests that depression and anxiety symptoms may be exacerbated during the COVID-19 pandemic, and that certain populations (e.g. women, older persons, individuals living in areas with a high density of COVID-19 cases) are more vulnerable to worsening mental health during the pandemic

(Torales, O'Higgins, Castaldelli-Maia, & Ventriglio [13]; Vindegaard & Benros [15]). However, there are limitations of the existing literature, including with reference to the limited assessment of pandemic experiences that may moderate the symptoms of anxiety in adolescents.

Adolescence is a challenging period of life, with over 10% of youth experiencing symptoms of anxiety and depression [3]. Some authors have mentioned that adolescence is a critical period for the emergence and exacerbation of depression and anxiety symptoms (Gruber, Prinstein, Clark, Rottenberg, Abramowitz, Albano and Davila [4]), so it is possible that increases in symptoms from the pre-COVID to the COVID-19 assessments could be part of a developmentally normative process.

According to the recent research in U.S. [7], adolescents and young adults at an early epicenter of the COVID-19 pandemic in the U.S. experienced increased depression and anxiety symptoms, particularly amongst females. School and home confinement concerns related to the pandemic were independently associated with changes in symptoms. Authors concluded that the COVID-19 pandemic is having multifarious adverse effects on the mental health of youth. Multivariable linear regression indicated that greater COVID-19 school concerns were uniquely associated with increased depression symptoms.

A recent review on the relationship between mental health and loneliness/social isolation in children and adolescents warned that COVID-19 social distancing measures may be particularly detrimental for youth (Loades et al. [9]).

Further, student status and younger age have been associated with worse mental health during COVID-19 in Asian samples (Huang & Zhao [6]; Wang et al. [16]).

Authors of study focused on psychological health problems in Chinese adolescents [19] deduce the following: multivariable logistic regression analysis revealed that female gender was the higher risk factor for depressive and anxiety symptoms. In terms of grades, senior high school was a risk factor for depressive and anxiety symptoms; the higher the grade, the greater the prevalence of depressive and anxiety symptoms. The findings show there is a high prevalence of psychological health problems among adolescents, which are negatively associated with the level of awareness of COVID-19. These findings suggest that the government needs to pay more attention to psychological health among adolescents while combating COVID-19.

The study realized in Turkey (2021) [10] shows that adolescents have serious levels of anxiety, depression and PTSD symptoms during the COVID-19 pandemic. Outbreaks can impair the psychological health of adolescents. Study' findings provide additional information on the effects of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health and the factors associated with these psychiatric effects. These results emphasize the need for mental health interventions that are appropriate for the characteristics of this age group.

It should be mentioned the cross-sectional study conducted in Israel (Spring, 2020) [3]. Authors conclude that the psychological effects on adolescent mental health as a result of quarantine and social distancing, may be long-lasting and manifest as symptoms related to heightened psychological distress, such as depression, anxiety, confusion, and emotional disturbance. Study' results show that adolescents who continued to participate in online sports programs rated their morale and satisfaction with life at a higher level than those who did not continue to take

part in the online programs. The programs helped to improve their ability to cope with pandemic-related negative feelings.

Responses and coping mechanisms for dealing with adversity vary from person to person. Common traits that promote positive outcomes are associated with resilience. The most relevant internal factors include high self-esteem and confidence in one's strengths and abilities [1; 5], while the external resources relate to adult mentors, opportunity structures (i.e., settings, or structures that "shape the individual's capacity to experience resilience when facing adversity") [14], social networks/support, and having a number of friends. All these factors have been identified as important for managing one's immediate surroundings and coping with adversity [11].

It should be noted that the absence of external resilience-promoting resources, such as support from friends and social programs, and the loss of feelings of security and safety during times of emergency [2], such as the COVID-19 pandemic, are likely to increase the susceptibility to symptoms of anxiety and depression among adolescents [8].

In Spring 2020, the educational process in most countries shifted to distance learning by limiting social interaction with peers and teachers. Several researches warned that COVID-19 social distancing measures may be particularly detrimental for youth. Authors conclude that longer periods of social isolation, home confinement, and closure of schools may play a greater risk of psychological distress.

Currently, the knowledge of the psychological effects of the COVID-19 pandemic on adolescents and associated risk factors is limited. However, research about the impact of this pandemic on adolescents from ethnical minorities is scarce.

At the same time, given the growing problems related to the study process, especially the assessment of knowledge, the problem of anxiety requires in-depth analysis.

We conclude that mental health is a critical concern in a pandemic's situation and adolescents are considered a susceptible subgroup. Consequently, is recommended that adolescents should preserve a healthy routine with acceptable sleep cycle and physical activity. Parents should permanently discuss with their adolescents about the present situations directly, to minimize the negative feelings and to offer all support, specifically related to learning process.

Education institutions should offer therapeutic programs aiming to contribute to the mental health of adolescents that have been critically diminished. In addition, schools should ensure educational support programs and friendly environment.

Bibliography:

1. Bonanno G.A., Pat-Horenczyk R., Noll J. *Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope with Trauma (PACT) scale*. *Psychol. Trauma Theory, Res. Pr. Policy* 2011, 3, 117–129.
2. Casale S., Flett G.L. *Interpersonally-Based Fears during the COVID-19 Pandemic: Reflections on the Fear of Missing out and the Fear of Not Mattering Constructs*. In: *Neuropsychiatry*, 2020, nr. 17, pp. 88–93.
3. Constantini K., Markus I., Epel N., Jakobovich R., Gepner Y., Lev-Ari S. *Continued Participation of Israeli Adolescents in Online Sports Programs during the COVID-19*

- Pandemic Is Associated with Higher Resilience. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021 Apr; 18(8): 4386. Published online 2021 Apr 20.
4. Gruber J., Prinstein M. J., Clark L. A., Rottenberg J., Abramowitz J. S., Albano A. M., Davila J. Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. In: *American Psychologist*. 2020 Advance online publication.
 5. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: *Handbook of Emotion Regulation*; Gross J.J., New York, NY, USA, Ed.; Guilford Press, 2007, pp. 3–24.
 6. Huang Y., Zhao N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: A web-based cross-sectional survey. In: *Psychiatry Research*, 2020, p.288, 112954.
 7. Hawes Mariah T., Szenczy Aline K., Klein Daniel N., Hajcak G., Nelson Brady D. Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. In: *Psychological Medicine*, First View, pp. 1-9. Published online by Cambridge University Press: 13 January 2021 DOI:
 8. Heatherton T.F., Wyland C.L. Assessing Self-Esteem Washington, DC, USA, APA, 2003.
 9. Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., Crawley E. Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020, nr. 59(11), 1218–1239.e3.
 10. Selçuk E.B., Demir A.Ç., Erbay L.G., Özcan Ö.Ö., Gürer H., Dönmez Y.E. *Anxiety, depression and post-traumatic stress disorder symptoms in adolescents during the COVID-19 outbreak and associated factors*. First published: 16 September 2021
 11. Sippel L.M., Pietrzak R.H., Charney D.S., Mayes L.C., Southwick S.M. *How Does Social Support Enhance Resilience in the Trauma-Exposed Individual?* Ecol. Soc. 2015, p. 20.
 12. Taylor S. *The psychology of pandemics: preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishing. 2019.
 13. Torales J., O'Higgins M., Castaldelli-Maia J.M., Ventriglio A. The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. In: *International Journal of Social Psychiatry*, 2020, 66(4), pp. 317–320.
 14. Ungar M. The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice. In: *Springer Science & Business Media*, New York, NY, USA, 2011.
 15. Vindegaard N., Benros M.E. COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. In: *Brain, Behavior, and Immunity*, 2020, nr. 89, pp. 531–542.
 16. Wang C., Pan R., Wan X., Tan Y., Xu L., Ho C.S., Ho R.C. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, nr. 17(5), 1729.
 17. *World Health Organization. Announces COVID-19 outbreak a pandemic*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>. Accessed October 23, 2021
 18. *World Health Organization. Mental health and COVID-19*. Accessed October 23, 2021

<http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov-technical-guidance/coronavirus-disease-covid-19-outbreak-technical-guidance-europe/mental-health-and-covid-19>.

19. Zhou S.-J., Zhang L.-G., Wang L.-L., Guo Z.-C., Wang J.-Q., Chen J.-C., Liu M., Chen X., Chen, J.-X. Prevalence and sociodemographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2020, 29, pp. 749–758.

ATITUDINILE UMANE – ELEMENTE CONCEPTUAL-TEORETICE¹²

Aglaida BOLBOCEANU

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article contains conceptual-theopetic information regarding the psychosocial essence of attitudes. The essence of attitudes, formulated in their psychosocial definition, are presented; three-factor structure; some of their classifications, based on positive-negative criteria (probably the broadest classification), introversion-extraversion, their contents, the object they refer to: people, activities, professions, etc., etc. Attitude is a relatively stable construct, which, although it may have certain hereditary premises, which it forms throughout life, in activity and in interaction with people around. Their object is everything around us: family, work, friends, salary, nature, life. The article is addressed to researchers, students, teachers and people interested in forming or reforming personal attitudes, which they consider important for themselves.*

Articolul conține informației conceptual-teopetică referitor la esența psihosocială a atitudinilor. Sunt prezentate esență atitudinilor, formulate în definiția lor psihosocială; structura trifactorială; unele clasificări ale acestora, bazate pe criteriile pozitive – negative (probabil cea mai largă clasificare), introversie-extraversie, conținuturile lor, obiectul la care se referă: persoane, activități, profesii, etc., etc. Atitudinea reprezintă un construct relativ stabil, care, deși poate avea anumite premise ereditare, ce formează pe parcursul vieții, în activitate și în interacțiunea cu persoanele din jur. Obiectul lor este tot ce ne înconjoară: familie, muncă, prieteni, salariu, natură, Viață.

Articolul este destinat cercetătorilor, studenților, profesorilor și persoanelor interesate în a forma sau reforma unele atitudini personale, pe care le consideră importante pentru viața și activitatea lor.

În domeniul psihologiei sunt prezentate mai multe modalități de definire a conceptului „atitudine”. Jean-Claude Abric [1, p. 15] îl definește ca „stare mentală și neurofiziologică determinată de experiență și care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să acționeze într-un mod specific unui număr de

¹² Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

obiecte și evenimente” – definiție formulată de Abric, J. C. în lucrarea sa Psihologia comunicării: teorii și metode, editată la Iași, Polirom încă în anul 2002.

La fel, Eagly Alice H. [11] și Shelly Chaiken [7] definesc atitudinea ca „o tendință psihologică, care se exprimă prin evaluarea unei anumite entități, cu un anumit grad de favoare sau defavoare”.

Din punctul de vedere al lui C.G. Jung [13] atitudinea este o pregătire a psihicului de a acționa sau de a reacționa într-un anumit fel; ele, concretizează sursa, deseori vin în perechi, una conștientă și cealaltă inconștientă. În cadrul acestei definiții largi autorul enumeră mai multe tipuri de atitudini: conștiente și inconștiente, extraverse și introverse, raționale și iraționale, individuale și sociale, abstracte. Atitudinea, în concepția lui Jung, este o „disponibilitate a psihicului de a acționa sau de a reacționa într-un anumit mod”. Atitudinile vin frecvent în perechi, una fiind conștientizată, cealaltă inconștient. În cadrul acestei definiții largi, Jung definește mai multe atitudini. Principalele (dar nu numai) perechi de atitudine, definite de Jung sunt următoarele:

1. Conștiente și inconștiente: „Prezența a două atitudini este extrem de frecventă, una conștientă și cealaltă inconștientă. Aceasta înseamnă că conștiința are o constelație de conținuturi diferită de cea a inconștientului, dualitate deosebit de evidentă în nevroză”.

2. Extraversiune și intraversiune: Această pereche este atât de elementară pentru teoria lui Jung a tipurilor, încât autorul le-a etichetat „tipuri de atitudine”;

3. Atitudini raționale și iraționale: „Concep rațiunea ca pe o atitudine”. Atitudinea rațională se împarte în funcțiile psihologice gândire și simțire, fiecare cu atitudinea sa; cea irațională se împarte în funcțiile psihologice de simțire și intuiție, fiecare cu atitudinea sa. „Există astfel o gândire, un sentiment, o senzație și o atitudine intuitivă tipice” (probabil, ceea ce noi am defini ca manifestare a inconștientului și conștientului).

4. Atitudini individuale și sociale. Jung mai discută și despre atitudinea abstractă. „Când iau o atitudine abstractă...”. Abstracția este în contrast cu concretismul. „Concretism. Prin aceasta înțeleg o particularitate a gândirii și simțirii care este antiteza abstracției”. De exemplu, „Urăsc atitudinea lui pentru că este sarcastic”.

Muzafer Sharif citat după Platică Plătică, A., Bolboceanu, A. Particularități comportamentale ale copiilor hipoacuzici. In: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Materialele Conf. șt. intern. Chișinău: S.n., 2010, pp. 41-46. În lucrările sale afirmă, că vorbind despre atitudini, avem în vedere ceea ce o persoană a învățat în procesul prin care a devenit un membru al familiei, al unui grup și al societății, proces care o face să reacționeze față de realitatea ei socială într-un mod consecvent și caracteristic și nu într-unul schimbător și accidental. Persoana, autorul, nu mai este neutră în aprecierea lumii înconjurătoare, ea manifestă atracție sau repulsie, este pro sau contra, iar lucrurile i se par favorabile sau nefavorabile. Ca urmare, H. Eysenck [74] desemnează conceptul de personalitate prin algoritmul de îmbinare a indicatorilor energetici, intelectuali și atitudinali la nivelul unui individ dat.

Constatăm din definițiile prezentate mai sus că atitudinile reprezintă evaluarea generală, afectiv colorată a obiectelor, persoanelor, proceselor de tip „pozitiv-negativ” cu diferit grad de intensitate, creată pe baza celor cunoscute despre

obiect și manifestată în tendința de a acționa într-un anumit fel față de obiect.

În ipostaza de subiect al atitudinii este persoana/persoanele, care și-au format-o; obiectul atitudinii sunt persoanele și obiectele asupra cărora se manifestă aceasta. La fel, în contextul diverselor abordări structurale, pot fi descifrate trei componente ale atitudinii: cognitivă, afectiv-evaluativă și comportamentală: cunoașterea, aprecierea emoțională a obiectului, persoanei și manifestările afectiv-acționare ale acestora. Atitudinile apar ca unitate a acestor trei componente, ca, odată stabilite, să le influențeze, orientând procesele de cunoaștere, determinându-le pe cele afective și participând la generarea comportamentului. Richard Perloff [107, p. 35] subliniază următoarele caracteristici ale atitudinilor: atitudinile nu sunt determinate genetic, ele se formează numai în contact cu alte persoane, în interacțiunea cu acestea.

Esența și factorii formării atitudinilor în psihologie. În domeniul psihologiei sunt prezentate mai multe modalități de definire a conceptului „atitudine”. Jean-Claude Abric [1, p. 15] îl definește ca „stare mentală și neurofiziologică determinată de experiență și care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să acționeze într-un mod specific unui număr de obiecte și evenimente”. De asemenea, definiția propusă de Gordon W. Allport [99, p. 4] care își păstrează și astăzi valabilitatea, explicând atitudinea ca „o stare de pregătire mintală și neurală, organizată prin experiență, care exercită o influență diriguitoare sau dinamizatoare asupra răspunsului individual la toate obiectele și situațiile cu care subiectul este în relație”. Eagly Alice H. și Shelly Chaiken [102, p. 789] derivă atitudinea ca „o tendință psihologică, care se exprimă prin evaluarea la o anumită entitate, cu un anumit grad de favoare sau defavoare”. Din punctul de vedere al lui C.G. Jung [105] atitudinea este o pregătire a psihicului de a acționa sau de a reacționa într-un anumit fel. Atitudinile, concretizează sursa, deseori vin în perechi, una conștientă și cealaltă inconștientă. În cadrul acestei definiții largi autorul enumeră mai multe tipuri de atitudini: conștiente și inconștiente, extraverse și introverse, raționale și iraționale, individuale și sociale, abstracte.

Constatăm din definițiile prezentate mai sus că *atitudinile reprezintă evaluarea generală, afectiv colorată a obiectelor, persoanelor, proceselor de tip „pozitiv-negativ” cu diferit grad de intensitate, creată pe baza celor cunoscute despre obiect și manifestată în tendința de a acționa într-un anumit fel față de obiect. Subiectul atitudinii este persoana/persoanele, care și-au format-o, obiectul atitudinii sunt persoanele și obiectele asupra cărora se manifestă aceasta.*

La fel, în contextul diverselor abordări structurale, pot fi descifrate trei componente ale atitudinii: cognitiv, afectiv-evaluativ și comportamental: aprecierea emoțională a obiectului, persoanei și manifestărilor afectiv-acționale ale acestora. Atitudinile apar ca unitate a acestor trei componente, ca, odată stabilite, să le influențeze, orientând procesele de cunoaștere, determinându-le pe cele afective și participând la generarea comportamentului. **Richard Perloff** [107, p. 35] subliniază următoarele caracteristici ale atitudinilor:

1. atitudinile nu sunt determinate genetic, ci se formează numai în contact cu obiectul lor, printr-un proces de învățare, inițiat și mediat de către contextul social.

2. atitudinile sunt evaluări generale ale anumitor tipuri de activități, produse, persoane și situații. A avea o atitudine înseamnă a emite o judecată față de ceva sau cineva, ceea ce implică dezvoltarea unor afecte pozitive sau negative față de

obiectul raportării atitudinale. Odată ce există o atitudine, este exclusă indiferența, neutralitatea și obiectul lor, printr-un proces de învățare, inițiat și mediat de către contextul social.

3. atitudinile sunt evaluări generale ale anumitor tipuri de activități, produse, persoane și situații, ceea ce alții cred că ar trebui să facem, perceperea comportamentului ca fiind sub controlul propriu, delimitarea unei intenții de a acționa într-un anume fel.

Teoria disonanței cognitive, elaborată de Leon Festinger [103] explică atitudinea prin disonanța cognitivă, care reprezintă o stare de tensiune. Aceasta apare ori de câte ori o persoană are în același timp două idei, care nu numai că nu se susțin una pe alta, dar se și exclud. Disonanța cognitivă este desemnată ca discordanță sau contradicție în cunoaștere, informație contradictorie privitor la același obiect, situație sau eveniment, care este pentru subiect tensionantă, stare de dezechilibru cognitiv, de neliniște psihică. Disonanța cognitivă se poate manifesta ca un dezechilibru între atitudine și realitate. Acesta creează tendința și nevoia subiectului de a reduce starea tensionantă și a realiza echilibrul cognitiv necesar, fie prin obținerea unor noi informații congruente cu cunoașterea inițială, conform lui C. E. Osgood, P.F. Tannenbaum, fie prin schimbarea atitudinii subiectului față de obiectul, situația, evenimentul dat [72]. În consecință, modificarea de atitudine se poate provoca prin crearea unei disonanțe cognitive la început, iar apoi prin suplimentare de informații în direcția echilibrului cognitiv dorit [104]. În activitatea de cunoaștere starea de disonanță poate avea un rol motivațional: demobilizarea individului în direcția suplimentării informațiilor, a stabilizării lor ori ale reconsiderării unor cunoștințe și idei în raport cu noile date primite.

Teoria managementul impresiei se referă la ideea că un comportament disonant produce schimbare atitudinală doar când sunt implicate aspecte private sau publice ale eului sau când se prevăd consecințe negative pentru care persoana poate fi făcută responsabilă. Persoanele sunt dispuse să prezinte celorlalți impresia de concordanță între atitudini și comportament, pentru a se prezenta într-o lumină favorabilă.

Teoria autopercepției susține că modul în care ne formăm impresiile despre noi este similar celui în care persoana formează impresii despre ceilalți și anume prin observarea comportamentului. Bem a sugerat că oamenii își consolidează propriile atitudini pe baza comportamentului lor și a constrângerilor situaționale. Persoana își schimbă atitudinea în cazul, în care comportamentul discordant, care produce disonanța nu este îndeajuns justificat sau recompensat.

Petty R.E. & Cacioppo J.T. [108], afirmă că atitudinile pot fi schimbate și schimbarea lor se axează pe răspunsurile la comunicare. Cercetarea experimentală a factorilor care pot afecta atitudinile unui mesaj include:

1. Caracteristicile „țintei”: caracteristici care se referă la persoana ce primește și procesează un mesaj. O astfel de caracteristică este **inteligenta** – se pare că mai multe persoane inteligente sunt mai ușor de convins cu ajutorul mesajului.

2. Altă variabilă care a fost studiată în această categorie este **stima de sine**. Deși uneori se crede, că persoanele care au stima de sine înaltă sunt mai greu de convins, există unele dovezi, că relația dintre stima de sine și persuasiune este de fapt curbă [apud 109]: în cazul când persoana are o stimă de sine moderată, ea poate fi convinsă este mai ușor, decât atunci când stima de sine este înaltă sau scăzută. Starea de spirit de asemenea, joacă un rol important în acest proces.

2. Caracteristici „sursă”: Caracteristicile principale sunt *sursă de experiență, siguranța în persoană și atracția interpersonală – atractivitatea*. Credibilitatea unui mesaj perceput a fost dovedit a fi o variabilă-cheie aici: dacă cineva citește un raport cu privire la sănătate în revista și consideră, că este de la un profesionist, poate fi mult mai ușor convins, decât dacă îl citea într-un ziar popular. Hovland și Weiss [107] au constatat faptul că odată cu trecerea timpului, atitudinea produsă de sursa credibilă scade în intensitate, iar cea produsă de sursa lipsită de credibilitate sporește în intensitate. Impactul persuasiv întârziat al unui comunicator fără credibilitate se numește *sleepers effect*. Ideea că există un astfel de efect este controversată. Se menționează că, dacă oamenii sunt informați cu privire la sursă înainte de a auzi mesajul, există o probabilitate mai mică pentru sleepers effect, decât în cazul în care se spune un mesaj și apoi sursa acesteia.

3. Caracteristicile „mesajului”: **Natura mesajului** joacă un rol important în formarea atitudinii. Uneori, efectul pozitiv poate fi obținut prin prezentarea ambelor laturi ale unei și aceleiași povești. Când oamenii nu sunt motivați pentru a procesa mesajul, pur și simplu numărul de argumente prezentate într-un mesaj persuasiv va influența schimbarea atitudinii, astfel încât un număr mai mare de argumente va produce schimbarea mai mare a atitudinii.

4. **Căile „cognitive”**: un mesaj poate apela la evaluarea cognitivă individuală pentru schimbarea unei atitudini. Pe calea centrală atitudinea individuală este susținută de datele și motivațiile proprii pentru o evaluare care generează concluzia de schimbare a atitudinii. Pe calea periferică la schimbarea atitudinii, individul este încurajat să nu se uite la conținut, dar la sursă. Acest lucru este frecvent constatat în publicitatea făcută de celebrități.

5. Kurt Lewin [17] în anul 1948 a introdus sintagma „**rezistență la schimbare**” în cadrul teoriilor sale legate de dinamica grupurilor. El afirmă că sistemele sociale, caracterizate de o serie de atitudini, norme și comportamente standardizate, împărtășesc, ca orice sistem biologic, aceeași tendință a „homeostazei” – păstrarea echilibrului. Dezechilibrarea sistemului conduce implicit la apariția rezistenței. Adams și Carnall [12, p.179-183] menționează anumite „**bariere**” pe care oamenii le activează din diferite motive și care duc la apariția fenomenului de „rezistență la schimbare”.

Principalele categorii de bariere după autorii consemnați sunt:

1. **Bariere perceptiv**: stereotipia – capacitatea slabă de a percepe o problemă dintr-un alt punct de vedere decât cel cu care s-a obișnuit; ținta falsă – tendința de a se axa pe o anumită problematică fără a ține cont de alte aspecte ce ar putea fi semnificative.

2. **Bariere cognitive**: ignoranța – lipsa interesului față de anumite evenimente, a motivației de a se documenta; inflexibilitatea strategiilor intelectuale – amintește de stereotip în sensul folosirii acelorași tipuri de strategii de rezolvare a unor probleme, deși există necesitatea de folosire a unor strategii inovative; substituția – înlocuirea problemei noi cu una veche și aplicarea acelorași strategii de rezolvare; retenția selectivă – selectarea unor informații sau idei ce corespund unor teorii cunoscute cu privire la rezolvarea diferitelor probleme cu care individul s-a confruntat anterior; folosirea incorectă a limbajului – în anumite situații este important să știm ce modalități folosește în prezentarea informației interlocutorul pentru a ne asigura că ceilalți au înțeles mesajul discursului. Aceasta este important pentru a nu apărea diferite neclarități sau distorsiuni care să ducă la opoziție.

3. **Bariere sociale** sau determinate de mediul social: homeostazia – reprezintă tendința tuturor sistemelor (sociale, biologice, tehnologice) de a menține echilibrul deja existent; blocarea ideilor prin ignorare, ridicularizare sau analiza lor excesivă; neacceptarea criticii și susținerea fanatică a propriilor idei.

4. **Bariere personal-emoționale:** obișnuința – preferința față de situațiile deja cunoscute față de care individul și-a format o serie de modalități de a reacționa. Persoana se obișnuiește cu statutul pe care îl are și care îi conferă anumite avantaje, iar schimbarea ar însemna modificarea comportamentului, identificarea altor strategii de a acționa, lucru care uneori incomodează; autoritarismul și dogmatismul sunt caracteristice indivizilor care nu pot accepta schimbările survenite din exterior decât în situațiile când acestea sunt propuse de către superiori sau de ei înșiși; capriciul, dependența și conformismul; teama de risc sau incapacitatea de a tolera ambiguitatea – determină opoziția excesivă din partea unor indivizi față de schimbare care conduce spre frică, pierderea încrederii în sine sau, în cele mai frecvente cazuri, la căutarea siguranței în trecut: „*era mai bine înainte*”; preocuparea pentru judecarea și nu pentru formularea unor idei noi.

6. **Bariere culturale:** tabuurile – problemele care nu pot fi abordate, discutate și nici nu pot fi rezolvate; cenzura supra-eului – apare ca urmare a unei atitudini autoritare a figurilor parentale, inducând respectul orb față de tradiție și valori; raționalizarea excesivă a tendințelor reformiste; acceptarea unor valori de dragul respectării normelor grupului de apartenență și nu din convingerea că acele valori sunt semnificative.

În psihologie socială, atât teoriile mai noi, cât și cele tradiționale cu privire la rezistența la schimbare, conțin ideea, precum că atitudinile puternice pot fi modificate cu greu. Motivul pentru care oamenii manifestă rezistență în tentativele de schimbare a atitudinilor puternice se consideră unul dintre subiectele principale ale teoriei atitudinilor. Totodată constatăm, în viața cotidiană, modificări instantane ale atitudinilor care s-au manifestat pe perioade îndelungate, ceea ce presupune importanța motivului pentru care acestea se modifică.

Trecerea succintă în revistă a studiilor consacrate esenței atitudinilor permite să constatăm că acest subiect s-a bucurat de atenția cercetătorilor. Ca urmare, psihologia dispune de o reprezentare suficient de clară referitor la esența fenomenului în cauză; caracteristicile lui, funcțiile; este descris fenomenul rezistenței la schimbare; determinată posibilitatea de facilitare a dezvoltării atitudinilor, influențând procesul prin metode psihologice. Lucrările prezentate de autorii care au studiat esența atitudinilor, pun la dispoziția cercetătorilor din domeniul științelor psihologice și pedagogice informație care, prin natura sa conceptuală, sporește posibilitățile de cercetare, cunoaștere și formare a atitudinilor.

Bibliografie:

1. Abric J.C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași, Editura „Polihrom”, 2002. 208 p. Allport, G.W. Attitudes in A Handbook of Social Psychology, Worcester, MA: Clark University Press, 1935. 844 p. [citată 17.03.2019]. Disponibil: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo9780199828340/obo9780199828340-158100>.
2. Bolboceanu A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*. Teză de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 2005, 259 p.

3. Bolboceanu A. Perspective de dezvoltare a asistenței psihologice în sistemul educațional al Republicii Moldova. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conf. Șt. Intern., 2-3 noiembrie 2012, IȘE. Chișinău: S.n., Tipografia „Print-Caro”, 2012, pp. 312-316.
4. Bolboceanu A. *Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Ghid de aplicare. Chișinău: IȘE (Tipografia „Cavaioli”), 2015. 92 p.
5. Bolboceanu A., Bucun N. et al. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Studiu teoretico-practic*. Chișinău, Tipografia „Print-Caro”, 2013. 118 p.
6. Bolboceanu A., Pavlenko L. Diferențe de gen în rezolvarea situațiilor conflictuale la copiii și adolescenți. In: *Gen, muncă, familie și schimbare*. Materialele Conf. Șt. Intern., 20-22 septembrie 2013, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România. Colecția „Societate și Cunoaștere”, nr. 30. Iași, Institutul European, 2013, pp. 143-153.
7. Chaiken/ Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993, XXII, 794 p. ILL. ISBN:9780155000971.
8. Codol J. La perception de la similitude interpersonnelle: influence de l'appartenance catégoriale et de point de référence de la comparaison. In: *L'Année Psychologique*, 1984. 56 p. [citată 20.07.2019]. Disponibil: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1984_num_84_
9. De Vito J.A. *Human communication, The Basic Course*. N.Y.: Harper & Row Publishers, 1988. 485 p. [citată 21.07.2019]. Disponibil: <https://books.google.md/books?id=qQrtqDs1RoC&pg=PA70&lpg=PA70&dq=De+-Vito+J.A.+Human+communication,+The+Basic+Course.+N.Y.:+Harper+%26+Row+Publishers,+1988> 101.
10. Eagl Y.A., Chaiken S. *Attitude Structure and Function*. New York, McGrawHill, 1998, pp. 269-322. [citată 24.07.2019]. Disponibil: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid>.
11. Eagl, Hendrickson A., Chaiken S. *The psychology of attitudes*.
12. Festinger L., Carlsmith J.M. Cognitive Consequences of Forced Compliance. In: *Abnormal and Social Psychology*, 1959, no. 58, pp. 203-201. [citată 06.09.2021]. <http://psychclassics.yorku.ca/Festinger>
13. Jung C.G. [105] *Tipuri Psihologice*, trad. din germană de Nișov V., Humanitas, 471 p.
14. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, John Wiley & Sons, 1958, 365 p.
15. From Erih. Cognitive Consistency: A Fundamental Principle in Social Cognition. Edited by Bertram Gawronski and Fritz Strack. Copyright 2012 by The Guilford Press. All rights reserved. [citată 01.11.2021]. Disponibil: http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Cvencek&al.G&S_ch08.2012.pdf 105.
16. Jung C. *Psychological types*. N.J., Princeton University Press, 1976. 608 p.
17. Lewin K. *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper, 1948. 230 p.
18. Perloff M. *The dynamics of persuasion: communication and attitudes in the 21st century*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc., 2003. 407 p. [citată 30.10.2021]. Disponibil: http://www.academia.edu/1573163/Handbook_of_Political_Communication_Research108.
19. Petty R., Cacioppo J. The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, No. 46, pp. 69-81. [citată 30.02.19]. Disponibil: <https://books.google.md/books?id=e1mLpivtC3IC&pg=RA1-PA547&lpg=RA1-PA547&dq>

20. Snyder M., De Bono K. Appeals to image and claims about quality: understanding the psychology of advertising. In: *Personality and Social Psychology*, 1985, No. 49, pp. 86-97
21. Wackenheim G. *Communication et devenir personnel*. Paris. 200 p.

PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII GÂNDIRII LA DIFERITE ETAPE DE VÂRSTĂ¹³

Raisa CERLAT

doctor în psihologie, lector universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The article presents the peculiarities of the thinking development in ontogenesis. Thinking, as a psychic process is characterized by the formation over time of its features, operations, structure and types, but also by their change and restructuring at the highest possible functional levels. The development of thinking, although governed by general laws, differs from one person to another, because each human being has its own hereditary equipment, crosses different environments with various influences, a different education, different life events and so on.*

Plămădirea ființei umane este un fenomen unic prin importanța și condiția păstrării echilibrului în natură. Odată ce a fost depusă sămânța, ea crește și se dezvoltă pe un teren fertil. Înmușurește și apoi răsare, ieșind la lumină și, la parcurgerea unui stadiu de transfigurare, se dezvoltă mai departe prin înflorire, creând o cromatică încântătoare. Mai târziu, face fructe, care ulterior se coc, datorită soarelui și a ploii binefăcătoare.

Fructele devin hrănitoare, dar și dătătoare de o nouă viață. Prefacerile se accentuează și ciclul natural al vieții este tot mai răscolitor. Cad fructele și rămân frunzele. Cu timpul, acestea se îngălbenesc și se usucă. Cad și ele, îngrășând pământul vieții și formând un ciclu al devenirii umane într-o natură ce-i poate fi favorabilă sau vitregă. Dar, oricum, viața este continuă și veșnică [6].

Dezvoltarea psihică este un concept fundamental pentru psihologie, de conținut și valoarea lui explicativă și interpretativă depinzând abordarea tuturor celorlalte aspecte/probleme. Psihologia contemporană consideră că viața psihică, așa cum se prezintă la omul adult, este rezultatul unui lung proces de dezvoltare care este multideterminat și multicondiționat. Între factorii și condițiile care intervin, trei sunt considerați fundamentali, în sensul că lipsa lor ar face imposibilă sau ar compromite dezvoltarea psihică: ereditatea, mediul și educația [2].

Dezvoltarea ființei umane, ca o devenire complexă și unitar integratoare se realizează pe trei planuri fundamentale: biologic, psihic și social. Dezvoltarea biologică rezidă în procese de creștere și maturizare fizică, în transformări ale biochimismului intern al organismului, în schimbări calitative și cantitative ale activi-

¹³ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

tății nervoase superioare. Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială implică o continuă amplificare a posibilităților de relaționare cu ceilalți și o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerințelor sociale. Între aceste trei planuri ale dezvoltării ființei umane se petrec interacțiuni și influențe multiple și variate, astfel încât este corect să o caracterizăm ca fiind biopsihosocială.

În acest articol, ne-am propus drept scop evidențierea particularităților dezvoltării gândirii, ca proces psihic cognitiv la diferite etape ale ontogenezei.

Dezvoltarea conduitei inteligente în primul an de viață

Structurile inteligenței se construiesc în prelungirea și pe fundamentele reflex necondiționate pe care copilul le manifestă imediat după naștere. Contactul cu mediul exterior contribuie la formarea de funcții psihice elementare și la organizarea conduitei de relaționare cu ambianța. Aceste conduite constituie primul substadiu în dezvoltarea inteligenței, și anume, cel al reflexului. Reflexul suptului este însoțit de alte semnale, cum ar fi atingerea obrazului în jurul gurii, care declanșează conduite de explorare. Pe baza acestor două reflexe se produc asimilări progresive și se elaborează conduite care fac ca reflexul de supt să apară și în alte condiții decât cele absolut specifice.

Următorul substadiu al dezvoltării mecanismelor inteligenței este stadiul reacțiilor circulare secundare, care se instalează în jurul vârstei de 4-5 luni, când există o bună coordonare între vedere și apucare. Spre exemplu, dacă deasupra leagănului se agață o sfoară cu clopoței, copilul va trage de sfoară și clopoțeii vor suna, iar el va repeta mișcarea care i-a oferit o satisfacție. A satisfăcut atât nevoia de a vedea, cât și reflexul de orientare și investigație. Urmează substadiul de la 8-10 luni, când dezvoltarea percepției conduce la o mai bună coordonare între spațiul vizual, zonele tactilă și olfactivă.

Ultimul substadiu din această perioadă apare la vârsta de 11-12 luni și se prelungește până la 1½ ani, fiind substadiul reacțiilor circulare terțiare. În acest substadiu, copilul începe să experimenteze activ (spre exemplu, lasă să cadă ceva și așteaptă să apară rezultatele) și copilul inventează mijloace noi, adaptate situațiilor noi [4].

Dezvoltarea gândirii în perioada 1-3 ani

Mai numită în unele surse și vârsta antipreșcolară, perioada de la 1 la 3 ani se caracterizează (din perspectiva piagetiană) de încheierea stadiului senzorio-motor (0-2 ani) și debutul stadiului preoperațional (de la 2 la 7 ani). La sfârșitul primului an de viață, dezvoltarea inteligenței se caracterizează prin *reacții circulare terțiare și descoperirea de mijloace noi, prin experimentare activă* (11/12 luni-18 luni), continuând apoi cu *stadiul inventării de mijloace noi prin combinări mentale* (18-24 luni).

Pentru ca actul inteligent să fie complet, sunt necesare mijloacele noi de acțiune; crearea lor sau căutarea acestor mijloace.

În conduita verbală, distingem două etape interogative cu influențe asupra structurării gândirii. Prima etapă este activă. În jurul vârstei de 2 ani, etapa pe care Rose Vincent a denumit-o „marea identificare” (ce este asta ?). Cea de a doua fază este faza lui „de ce ?” și debutează la 3 ani. Prin această întrebare copilul caută să

identifice relațiile dintre obiecte, la ce folosesc acestea și care sunt efectele obiectului asupra sa [5].

Specificul gândiri la vârsta preșcolară

Lărgirea câmpului explorărilor perceptive, curiozitatea mare, însușirea tot mai bună a limbajului, ca și implicarea mai profundă în joc și în alte forme de activitate, împreună și sub coordonarea adultului, reprezintă condiții de bază ale dezvoltării mentale a preșcolarului. Acesta reușește în acest stadiu să se desprindă, oarecum, de acțiune, aceasta nu îi mai absoarbe toată atenția, ceea ce îi permite să fie mai receptiv la real. Caracteristicile gândirii preșcolarului: este intuitivă; situativă; începe să se interiorizeze, fiind ajutată de limbaj și de reprezentări; este preoperațională; persistă egocentrismul în gândire, astfel încât mai bine de ½ din acest stadiu, copilul raportează încă totul la propria persoană, tot ce îl înconjoară este pentru el sau are legătură cu el [1].

Caracteristici ale gândirii la elevul mic

După cum menționa L.S. Vîgotski (2003), dacă percepția și memoria la intrarea în școală au parcurs deja o cale bună de dezvoltare, apoi dezvoltarea intensă a gândirii are loc anume la această vârstă, datorită instruirii școlare. Dezvoltarea gândirii contribuie la schimbarea caracterului celorlalte procese cognitive, regulatorii, cum sunt percepția, memoria, atenția, imaginația, transformându-le în procese regulate volitiv. Felul predominant al gândirii elevului mic este cel intuitiv-imaginativ. Aceasta este o gândire în care rezolvarea problemelor intelectuale are loc în urma acțiunilor interne cu imaginile. Gândirea copilului la începutul instruirii școlare se caracterizează prin egocentrism. În gândirea copilului predomină logica percepției (volumul, greutatea, forma). Dezvoltarea intelectuală la elevul mic are loc în două direcții opuse: spre mai concret și spre mai abstract. În procesul instruirii școlare, elevii mici însușesc noțiuni științifice. Însușirea noțiunilor este în legătură cu activitatea intelectuală complexă. Gândirea școlarului mic utilizează noțiuni, judecăți, raționamente. Abilitățile dobândite în domeniul raționamentului determină progresele reversibilității în gândire. O mulțime de studii pledează pentru solicitarea precoce a gândirii copilului, în scopul stimulării ei (L.S. Vîgotski (2003), J. Piaget (1965; 1970), Dj. Bruner (1973), D.B. Elkonin (1989) ș.a.). Potențialul intelectual în timpul miciei școlarității face progrese semnificative, mărindu-se la sfârșitul perioadei de două-trei ori [4].

Particularități ale gândirii specifice preadolescenților

Intrarea în preadolescență reprezintă o transformare semnificativă a gândirii constând, în esență, în trecerea la stadiul operațiilor formale. Această trecere are loc între 11-12 ani și 14-15 ani, după J. Piaget și presupune apariția următoarelor caracteristici ale gândirii: începutul deconcentrării de concret și real; gândirea preadolescentului începe să se desfășoare cu succes și dacă informațiile sunt prezentate în formă verbală. În acest caz gândirea operează asupra propozițiilor și de aceea se mai numește propozițională; tipul de raționament care tinde să aibă o pondere din

ce în ce mai mare în gândirea preadolescentului este cel deductiv, iar cel inductiv dobândește la rândul său mare rigoare. La sfârșitul stadiului va apare și cel ipotetico-deductiv, dar acesta va fi dominant abia în adolescență și postadolescență; nivelul general al gândirii din acest stadiu influențează semnificativ toate procesele cognitive și în primul rând activitatea de învățare care este mai amplă și mai complexă [2].

Caracteristici ale gândirii adolescentului

Intrarea în adolescență înseamnă după J. Piaget, desăvârșirea stadiului operațiilor formale. Având în vedere atât cercetările lui J. Piaget și colaboratorilor săi, cât și a altor autori, putem releva următoarele trăsături caracteristice gândirii adolescentului:

- operațiile de gândire sunt pe deplin eliberate de conținuturile informaționale cărora li se aplică;
- operațiile se pot aplica rezultatului operațiilor anterioare. Se realizează astfel operații de gradul al doilea, care permite o combinatorică mentală caracteristică acestei vârste;
- se formează și se consolidează scheme de gândire așa cum ar fi cele privind stabilirea proporțiilor, utilizarea dublei referințe etc.; se însușesc numeroși algoritmi generali și specifici de identificare, rezolvare și control.
- raționamentul ipotetico-deductiv se realizează cu ușurință și domină în activitatea gândirii;
- noțiunile cu care operează gândirea adolescentului pot avea un grad foarte ridicat de abstractizare și generalizare și formează sisteme riguroase pentru fiecare disciplină școlară.
- În ansamblul său, gândirea adolescenților este logică și profundă, organizată și sistematică, riguroasă și reflexivă, deschisă la nou [2].

Aspecte caracteristice ale gândirii în perioada adultă

Vârsta adultă urmează, în mod firesc, după tinerețe și constituie o realizare maximă, plenară a personalității umane. Este perioada celei mai înalte productivități în muncă, deoarece se obțin randamente crescute cu un consum minim de energie. Aceasta are loc, deoarece stabilizarea, armonizarea și martirizarea psihică (a intereselor, aptitudinilor, deprinderilor, trăsăturilor caracteriale implicite în procesul de muncă) și cea socială (a modalităților de interrelaționare), începute în tinerețe, capătă formele lor stabile la omul matur. Gândirea adultului are următoarele caracteristici majore: metacognitivă, dialectică și pragmatică [4, 1].

Particularitățile proceselor psihice în perioada îmbătrânirii

Activitatea psihică poartă amprenta experienței de viață și a proceselor de reechilibrare a organismului, ce antrenează forțele compensatorii ale experienței și cele funcționale ale organismului. Impactul planului senzorial se manifestă în prima etapă ca dominant periferic, apoi treptat scade funcționalitatea activității nervoase superioare, proces lent la 65-70 de ani, accelerat la 75-80, stabilizat la valori reduse

la 80-85 de ani. Procesele de cunoaștere complexe sunt influențate de experiența cultural-intelectuală și de capacitățile funcționale. Există destule persoane în vârstă care reușesc să-și conserve luciditatea și echilibrul psihic general și rămân active, cooperante, deschise la nou, se păstrează pe un palier de bună adaptare vreme îndelungată. Multe deprinderi se mențin, chiar dacă viteza acțiunilor scade.

Inteligența se menține de obicei relativ activă. În bătrânețea prelungită, scade fluența ideilor, se manifestă o inflexibilitate a opiniilor, raționamentelor, confuzionism spațial; se observă o hipertrofiere a sinelui. Pot apărea boli de tipul Parkinson, Alzheimer, arterioscleroza cerebrală [4].

În concluzie, rezumând teoriile expuse, putem conchide:

- Gândirea, ca proces psihic este caracterizată de formarea în timp a particularităților, operațiilor structurii și tipurilor sale, dar și schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte;
- Factorii care generează și stimulează gândirea sunt atât de ordin extern, cât și intern, fiind un rezultat al unor multiple și variate interacțiuni care o fac să dobândească unele caracteristici definitorii.
- Dezvoltarea gândirii are în ansamblu, o direcție calitativ ascendentă, presupunând însă și momente de consolidare, reluare – însă pe o nouă bază – a proceselor și structurii sale;
- Dezvoltarea gândirii, deși e guvernată de legi generale, se diferențiază de la un individ la altul, pentru că fiecare ființă umană dispune de un echipament ereditar propriu, traversează medii diferite cu influențe variate, are parte de o educație diferită, evenimente de viață diferite etc.;
- Caracterul concret și personal al dezvoltării gândirii nu anulează acțiunea legilor generale ale devenirii psihocomportamentale, ci dă un înțeles mai profund acestuia și totodată atrage atenția asupra aspectelor diferențiale, care nu trebuie niciodată scăpate din vedere;
- Dezvoltarea gândirii nu constituie o simplă juxtapunere de elemente nou dobândite, ci o unitate a continuităților și discontinuităților – ceva conservându-se, iar altceva schimbându-se, modificându-se, transformându-se – acesta fiind conținutul unui nou stadiu psihic.

Bibliografie:

1. Briceag S. *Psihologia vârstelor. Curs universitar*. Bălți, 2017.
2. Crețu T. *Psihologia vârstelor*. Iași, Editura „Polirom”, 2016.
3. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. București, România de mâine, 2007.
4. Mocanu V., Tarnovschi A., Dolinschi C. *Psihologia vârstelor. Suport de curs pentru studenți*. Chișinău: CEP USM, 2020.
5. Sion G. *Psihologia vârstelor*. București, România de mâine, 2003.
6. Verza E., Verza F.E. *Psihologia vârstelor*. București, Pro Humanitate, 2000
7. Обухова Л. Ф. *Возрастная психология: учебник*. Москва, Издательство Юрайт, 2012.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMPORTAMENTULUI AGRESIV¹⁴

Angela CUCER

doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Aggressive behavior is any form of conduct toward objects, persons, or oneself in order to cause harm, injury, damage, or harm. In this article we review some conceptual delimitations, criteria, causes of aggressive behavior in children of young school age.*

Comportamentul agresiv reprezintă orice formă de conduită către obiecte, persoane sau către sine în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii sau daune. În articolul de față, facem o trecere în revistă a unor delimitări conceptuale, criteriile și cauzele comportamentului agresiv la copiii de vârstă școlară mică.

Un număr imens de factori interni și externi afectează copilul în creștere, astfel încât nu toți copiii își pot controla acțiunile. Coliziunea unui copil cu lumea semenilor ori cu a adulților, cu cele mai diverse fenomene ale vieții, este departe de a fi mereu nedureroasă pentru el. Adesea, neînțelegând relațiile, atitudinile adulților, la el apar unele schimbări în dorințe și obiceiuri, neîncredere în cei din jur, unele sentimente sunt înlocuite de altele, care pot fi de natură patologică, i se formează unele concepții ostile altor persoane. Fără o experiență de viață pozitivă, un asemenea copil adoptă comportamentul agresiv ca ceva acceptabil.

Agresivitatea este o interacțiune socială deschisă, deseori, vătămătoare, cu intenția de a provoca daune sau alte neplăceri altui individ. Aceasta se produce fie ca răspuns la ceva sau chiar fără provocare. La om, frustrarea produsă de blocarea unor obiective poate provoca agresivitate. Agresivitatea umană poate fi clasificată în agresivitate directă și indirectă, prima fiind caracterizată printr-un comportament fizic sau verbal, destinat să provoace rău cuiva, iar a doua fiind caracterizată printr-un comportament destinat să dăuneze relațiilor sociale ale unui individ sau unui grup [5].

Fiind o trăsătură de personalitate, agresivitatea se manifestă prin prezența unor tendințe distructive, cu scopul de a face rău unei anumite persoane. Aceasta poate fi orice formă de comportament ce vizează ofensarea sau provocarea de daune unei alte ființe vii care nu acceptă o astfel de atitudine.

Există mai multe **criterii** după care se poate clasifica agresivitatea și anume:

1. În funcție de agresor (cel care adoptă comportamentul agresiv):

- a) agresivitatea tânărului și agresivitatea adultului;
- b) agresivitatea masculină și agresivitatea feminină;
- c) agresivitatea individuală și agresivitatea colectivă;
- d) agresivitatea spontană și agresivitatea premeditată.

2. În funcție de mijloacele folosite pentru finalizarea actului agresiv:

- a) agresivitatea fizică și agresivitatea verbală;
- b) agresivitatea directă (cu efecte directe asupra victimei) și agresivi-

¹⁴ Articolul a fost scris în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul proiectului: 20.80009.1606.10

tatea indirectă (când între agresor și victimă există intermediari).

3. În funcție de obiectivele urmărite prin „practicarea agresivității”:

- a) agresivitatea care urmărește obținerea de beneficii (psihologice sau materiale);
- b) agresivitatea ce urmărește predominant rănirea și /sau chiar distrugerea victimei.

4. În funcție de forma de manifestare a agresivității:

- a) agresivitate violentă și agresivitate nonviolentă;
- b) agresivitate latentă și agresivitate manifestă [7].

Tipurile de agresivitate după Buss (1961) sunt:

- *Agresiune activă fizică*: directă (loviri și răniri); indirectă (atacuri asupra unui substitut al victimei); *verbală* – directă (insulte): indirectă (bârfă).
- *Agresiune pasivă fizică*: directă (blocarea unui comportament al victimei); indirectă (neangajarea într-un comportament); *verbală* – directă (refuzul de a conversa / vorbi); indirectă (lipsa aprobării / acordului)[6].

Oamenii de știință spun că agresivitatea a devenit mult mai tânără. Dacă sub aspect temporal erau abordate manifestările inițiale ale agresivității, în special, în adolescență, în prezent, această problemă a devenit relevantă și pentru școala primară.

Este cunoscut faptul că la vârsta școlară mică activitatea de bază se referă la activitatea de învățare, în procesul căreia are loc asimilarea experienței umane ce este prezentată sub forma cunoștințelor științifice. În procesul activității de învățare, apar două neoplasme psihologice principale ale acestei vârste – construirea unui plan intern de acțiune și posibilitatea reglării voluntare a proceselor psihice.

Pe parcursul vârstei școlare, agresivitatea este înlocuită de noi forme de comportamente pro-sociale. Cu toate acestea, la o anumită categorie de copii, agresivitatea ca formă stabilă de comportament nu doar că persistă, dar și se dezvoltă, transformându-se într-o trăsătură stabilă a personalității. Ca urmare, potențialul productiv al copilului scade, oportunitățile de comunicare eficientă sunt restrânse, dezvoltarea sa personală este deformată. Un copil agresiv provoacă o mulțime de probleme nu numai celorlalți, ci și lui însuși. Copiii învață foarte repede că prin folosirea unui comportament agresiv pot obține mult mai repede ceea ce vor.

În funcție de vârsta copilului, temperamentul acestuia și contextul său specific de viață și dezvoltare, agresivitatea poate avea mai multe *cauze*: nevoia de a atrage atenția, gelozia fraternală, emoții și frustrări „nerezolvate”, nevoi afective nesatisfăcute, dorința de a evita o situație, sarcină sau persoană, frică și anxietate sau chiar depresia, imitarea altor copii sau adulți sau a personajelor din filme și desene animate, traume și schimbări majore în viața familiei, prezența comportamentelor agresive în familie, neglijare, abuz sau tensiuni și conflicte între membrii familiei, întârzieri în dezvoltare, inclusiv retard cognitiv sau alte tulburări psihice sau afecțiuni neurologice. Studii recente arată că agresivitatea poate avea și o determinare predominant genetică, caz în care se manifestă încă de la vârste foarte mici [1].

Studiind *cauzele* ce conduc la comportamente neadecvate / agresive ale elevilor, mai mulți savanți au asociat comportamentul perturbator al acestuia cu *existența unor emoții sau situații*, precum: *supărarea sau frustrarea* – când copiii nu vor să facă ceva ce nu le place, de exemplu, pagini întregi cu liniuțe, cu litere, cu exerciții de același fel, pe care știu să le facă bine sau când primesc interdicția de a

ieși la joacă; *furia* – când au părerea că au fost tratați nedrept, au fost răniți sau agreșați, ori când au fost împiedicați să obțină ceva la care se așteptau ori să facă ceva ce își doreau foarte mult; *sentimentul neputinței* – când nu pot face față unor cerințe personale sau ale părinților, ale profesorilor; de exemplu, lipsa de îndemânare în bucătărie, în sala de sport; *gelozia* – atunci când simt că nu primesc atenția cuvenită în raport cu ceilalți: frați, colegi, prieteni; *frica* – de a nu fi admonestați, ironizați în fața colegilor, frica de eșec școlar; *reacție față de un atac* – față de remarci umilitoare sau pedepse nemeritate; *abandonul* – prima zi de școală poate fi în mintea copiilor un astfel de moment; *lupta pentru putere* – lupta pentru poziția de lider în cadrul grupului din care fac parte, dorința de a face numai ceea ce le place etc.; *atragerea atenției* – copiii observă faptul că pot atrage atenția părinților numai dacă țipă sau trântesc, mușcă sau lovesc; *plictiseala* – există tendința de a face ceva mai puțin obișnuit ori ieșit din comun, atunci când nu au destule posibilități de petrecere a timpului liber; *nevoia de exprimare a trăirilor negative* – mulți copii se comportă violent pentru a descătușa frustrări și tensiuni interioare; *nevoia de control*, intenția de a influența persoanele din jur; *nevoia de atenție* sau respect din partea altor persoane; *presiunea din partea grupului*; *nevoia de stimă*; *nevoia de răzbunare*; *nevoia de a semnala o lipsă* [8].

S-a constatat faptul că, în mediul școlar, comportamentul agresiv al elevilor se manifestă prin: ridiculizarea colegilor, lansarea unor porecle, glume dure, sarcasm, cinism, răspândirea de zvonuri dăunătoare, punerea altor semeni în situații umilitoare, amenințări verbale, intimidare sau atac fizic. Putem menționa că la unii copii de vârstă școlară mică pot fi întâlnite toate formele de agresiune. Le sunt caracteristice: o frecvență ridicată a actelor de cruzime, concentrarea lor asupra durerii fizice sau suferințelor colegilor, predominarea agresivității fizice directe. De exemplu: un alt copil apare pentru copiii agresivi ca un adversar. Școlarul mic cu un comportament agresiv, deseori, pierde controlul asupra sa. El se ceartă, înjură, tachinează pe alții, rupe lucrurile altora, bate colegii, fără a se gândi la consecințele acțiunilor sale, își subestimează propria ostilitate, dă vina pe ceilalți și pe circumstanțe pentru problemele sale, își exprimă sentimentele cu acțiuni, nu prin cuvinte, nu se preocupă de suferința altora, comunică mai des cu copii mai mici decât el și cu cei mai slabi decât el din punct de vedere fizic [11].

În funcție de motive, se disting trei tipuri de comportament agresiv a copiilor: *impulsiv-demonstrativ*, *normativ-instrumental* și *ostil intenționat*.

Consecințele manifestărilor agresive / violente în contextul școlar sunt: performanțe școlare scăzute, eșec școlar, suspendare, excludere sau părăsirea voluntară a școlii, asumarea violenței ca formă acceptabilă de rezolvare a problemelor / conflictelor, efort suplimentar din partea profesorilor și administrației pentru gestionarea problemelor de disciplină (comportamentele distructive de la clasă și agresive din pauză necesită atenție și supraveghere suplimentară). Acest fapt duce la scăderea eficienței predării și limitarea oportunităților de învățare pentru ceilalți elevi, imagine negativă din partea colegilor și a profesorilor, marginalizarea elevului, sentimente de izolare și singurătate [10].

Asistența psihologică a copilului este o activitate complexă ce unește într-un singur sistem eficient mijloacele / tehnicile / metodele psihologice, permițând astfel să fie acordat sprijin psihologic elevului cu comportament agresiv. Algoritmul asistenței psihologice a copilului cu comportament agresiv este următorul: psihoprofi-

laxia, diagnostica psihologică, analiza rezultatelor, consilierea, intervenția etc. Este important ca activitatea de psihoprofilaxie să fie orientată spre înlăturarea cauzelor ce provoacă acest comportament, nu doar să se limiteze la eliminarea manifestărilor externe ale dezvoltării dezorganizate.

Eficiența intervenției psihologice crește, dacă în procesul de recuperare sunt atrași toți specialiștii care activează în școală (psiholog, logoped, cadru didactic, cadrul didactic de sprijin etc.) și părinții copilului. Astfel, se creează un sistem în care interacționează sarcinile diagnosticii și psihoprofilaxiei comportamentului agresiv. Ca indicator al eficacității asistenței psihologice, ar trebui să se ia în considerare dinamica dezvoltării psihologice a copilului, adică, apariția și formarea neoplasmelor mentale – experiența comunicării fără agresivitate, scăderea anxietății și resentimentelor.

În concluzie, este foarte important să se studieze manifestarea comportamentului agresiv la vârsta școlară mică, când copilul se află în stadiul formării sale și când este încă posibil să se ia măsurile necesare de înlăturare a manifestării problematice în timp util.

Bibliografie:

1. *Agresivitatea la copii sfaturi practice*. [Accesat 14.10.2021] Disponibil: <https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/agresivitatea-la-copii-sfaturi-practice>
2. Balan C. *Particularitățile manifestării agresivității și violenței la elevii claselor primare*. [Accesat: 15.10.2021] Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2197/Conf_UPSC_2020_Vol_II_p360363.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Blândul V.C. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. București, Editura „Aramis”, 2012.
4. Călineci M.C., Păcurari O.Ș., Stoicescu D. *Valori comportamentale și reducerea violenței în școală*. București, Editura „Educația 2000+”, 2009.
5. De Almeida R.M.M., Cabral J.C.C., Narvaes R. Behavioural, hormonal and neurobiological mechanisms of aggressive behaviour in human and nonhuman primates. In: *Physiology & Behavior*, 2015. [Accesat: 18.10.2021] Disponibil: <http://doi:10.1016/j.physbeh.2015.02.053>. PMID 25749197.
6. Florea M. *Tipuri de agresivitate și cauzalitate multiplă*. [Accesat: 17.10.2021] Disponibil: http://www.humanistica.ro/anuare/2006/ANUAR_2006_humanistica/art05Florea.pdf
7. *Formele agresivității*. [Accesat: 18.10.2021] Disponibil: <http://www.umfcv.ro/ccop-formele-agresivitatii>
8. Neamțu C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament*. Iași, Editura „Polirom”, 2003.
9. Racu I., Racu, Iu. *Comportamentul agresiv la adolescenții dependenți de computer*. [Accesat: 20.10.2021] Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/42128
10. *Violența în mediul școlar*. [Accesat:17.10.2021] Disponibil: <https://www.stasalba.ro/violenta-in-mediul-scolar/>
11. *Агрессия и психическое здоровье/ под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостакович*. Москва, Издательский центр „Академия”, 2009.
12. Дубровина И.В. *Методическое пособие для детских практических психологов учреждений образования*. Москва, Издательский центр „Академия”, 2009.

13. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. In: *Теория и практика. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*, под ред. Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. Москва, Издательский центр „Академия”, 2014.

MODALITĂȚI DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA RESURSELOR PERSONALE¹⁵

Elena PUZUR

doctor în psihologie, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Human activity is continuously ensured by a set of personal resources that allow us to achieve the planned result. They perform a motivational function, contributing to the perception of active resources as accessible and of the requirements put forward as substantive tasks, not as a threat to balance. They are included in the processes of preventing and reducing difficult life situations through the motivational, cognitive, behavioral and reflective components of the personality. Respecting the principles, conditions and mechanisms of activity of personal resources will ensure success and balance in personal as well as professional activity.*

Orice activitate umană, inclusiv cele de menținere a sănătății personale/profesionale și de depășire a situațiilor de stres, este asigurată de un set de resurse care ne permit să obținem rezultatul planificat. Astfel, resursele personale realizează o funcție motivațională, contribuind la perceperea resurselor active ca fiind accesibile și a cerințelor înaintate ca sarcini de fond, nu ca pe o amenințare a echilibrului. Ele sunt incluse în procesele de prevenire și diminuare a situațiilor dificile de viață prin componentele motivaționale, cognitive, comportamentale și reflexive ale personalității.

Resursele umane joacă un rol central în succesul personalității, determinând o analiză profundă a acestora. Conform autorului M. Seligman, „Unele dintre lucrurile care se pot schimba sunt sub controlul dumneavoastră; altele nu sunt. Cea mai bună pregătire pentru schimbare este să aflați cât mai multe despre cele pe care le puteți schimba și despre felul în care puteți face schimbările...” [2].

Analizând importanța resurselor personale în activitatea umană, autorii de specialitate evidențiază următoarele funcții individuale pe care le realizează acestea, având la bază atitudinea față de confortul psihologic ca element reglator al diverselor procese:

- **funcția de evaluare** (datorită resurselor personale, o situație stresantă este evaluată nu ca una amenințătoare, periculoasă, ci una de constatare a situației reale, iar posibilitățile de a face față sunt suficiente pentru a preveni dezvoltarea stresului) (Folkman, Schwarzer);

¹⁵ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

- **funcția de control și management** al comportamentului uman. Astfel, de nivelul lor depinde reacția la stres și caracteristicile de coping (resursele personale contribuie la utilizarea în situații stresante a diverselor strategii adaptative de coping) (Baumeister);
- **funcția de protecție împotriva stresului**, de menținere a confortului psihologic (Steyn, Turner, Cole) [4].

De asemenea, în cadrul activității personale și profesionale resursele mai realizează și funcțiile instrumentale:

1. **de filtrare**, determinate de percepția și aprecierea vieții de către subiect a circumstanțelor vieții.
2. **de facilitare**, unde resursa personală acționează ca un catalizator sau facilitator al unui alt proces în urma confruntării cu o situație dificilă de viață.

Axându-ne pe concepțiile teoretice ale autorului Д.А. Леонтьев privind potențialul personal, evidențiem trei funcții-scop ale resurselor personale, care corespund celor trei componente ale potențialului personal: potențialul de conservare, potențialul de autodeterminare și potențialul de realizare. În aceste condiții are loc furnizarea autoreglării eficiente pentru diverse situații: presiune și amenințări, incertitudini și realizări [5].

Autorul M.Erickson constată că „Fiecare persoană are deja toate resursele necesare pentru dezvoltare și atingerea succesului”. Cu cât mai multe resurse, cu atât mai multă realizare.

De menționat, că resursele pe care persoana le poate activa și valorifica în situații noi pot fi interne (potențialul personal, capacități proprii, motivații) și externe (valori materiale, statusuri sociale (roluri) și conexiuni sociale (identificarea unei rețele de sprijin formate din membrii familiei nucleare și a familiei lărgite, prieteni, vecini, grupuri, instituții, servicii etc.).

Resursele interne, conform autoarei Е.Ю. Кожевникова, pot fi clasificate în personale, profesionale și corporale [6].

Deducem din aceste considerații faptul că resursele personale sunt determinate de realizarea potențialului personal și înglobează capacitățile personalității care determină conținutul procesului și eficacitatea depășirii situațiilor dificile de viață. Acestea includ motivația, atitudinea față de stres ca o oportunitate de a câștiga experiență personală, un montaj psihologic pozitiv față de viață, pozitivitate și raționalitate a gândirii, puterea conceptului de sine, stimă de sine, autoapreciere, „autosuficiență”, calități emoționale și volitive personale.

La rândul său, resursele personale pot fi reale și de rezervă.

Resursele **reale** actuale sunt determinate de mijloacele utilizate sistematic (posibilități obiective reale, implicate în procesul de activitate) și abilitățile (posibilități subiective reale implicate, a căror prezență determină stăpânirea anumitor metode și mijloace de activitate a individului).

Totalitatea resurselor de personalitate neutilizate sau neactivate sunt definite ca rezerve personale, care sunt clasificate în rezerve subiective (abilități, aptitudini sau predispoziții nedezvoltate) și rezerve obiective (mijloace complementare).

Resursele **profesionale** reprezintă experiența necesară pentru a rezolva probleme într-o situație profesională. Acestea pot include informații și resurse instrumentale, utilizarea metodelor sau modalităților de atingere a scopurilor dorite (măiestrie, aptitudini), tehnici interactive de schimbare a sinelui și a situației înconjurătoare, capacitatea de structurare cognitivă și de înțelegere a situației reale.

Resursele **corporale** sunt determinate de nivelul de sănătate somatică, fizică și reproductivă și de rezervele funcționale ale organismului uman.

Important de menționat este faptul că, având aceleași resurse, fiecare persoană le poate folosi diferit, în funcție de evaluarea subiectivă a resurselor sale ca mijloc de a depăși o situație dificilă și de a-și menține sănătatea personală. Aceste capacități interne și externe sunt percepute și utilizate de fiecare ca mijloc de a obține rezultate pozitive.

Conform definiției, resursele personale trebuie să îndeplinească următoarele criterii:

- 1) conștientizarea resurselor disponibile;
- 2) posibilitatea de achiziție și administrare a acestora;
- 3) disponibilitatea de a utiliza resursele ca mijloc de atingere a obiectivelor;
- 4) caracter optim – raportul dintre obiective și capacitățile proprii la alegerea mijloacelor, asigurând cea mai mare eficiență;
- 5) caracter compensatoriu, axat pe interdependența resurselor personale [6].

Analizând conținutul resurselor personale în cadrul activității umane, ținem să menționăm următorii indicatori structurali:

1. reziliența;
2. viabilitatea;
3. simțul coerenței (sense of coherence);
4. optimismul;
5. autoaprecierea (self-esteem);
6. autoeficiența (ține de așteptările individuale dobândite social de a iniția acțiunile necesare atingerii unui scop);
7. toleranța la incertitudine (atitudine neutră sau pozitivă față de situații incerte, necunoscute, ambigue);
8. autocontrolul (capacitatea de a-ți controla comportamentul, considerată o trăsătură de personalitate care presupune succesul în activitate și confortul psihologic, inclusiv pe termen lung) [6].

În scopul susținerii sănătății fizice și psihice a personalității se recomandă a fi dezvoltate și optimizate următoarele elemente structurale ale resurselor personale:

1. nivelul de inteligență;
2. conceptul de sine;
3. locul controlului intern;
4. competența socială;
5. empatia;
6. afilierea;
7. atitudinile față de viața, moarte, iubire și credință;
8. structura motivațional-valorică a personalității.

În contextul asigurării eficiente a activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale, propunem următoarele acțiuni:

- deschidere către experiență nouă, reflexivitate dezvoltată, capacitatea de autocunoaștere și autodeterminare;
- asumare de responsabilități pentru viața și viitorul său, un loc al controlului intern;

- conștientizarea propriilor valori, idealuri și obiective de viață;
- antrenarea atitudinii pozitive, a autoaprecierii adecvate, prezența unui „decalaj” între „eu-real” și imaginea de referință a unui „eu-ideal”;
- suscitarea motivelor interne de dezvoltare personală, dorința de a-și realiza potențialul în diverse activități.

În concluzie, menționăm că resursele personale care garantează dezvoltarea profesională în sistemul de învățământ general sunt:

- **comunicarea** – arta oratorică, capacitatea de a vorbi, de a scrie, de a prezenta, de a asculta;
- **politețea** – maniere, etichetă în activitate și afaceri;
- **flexibilitatea** – capacitatea de adaptare, dorința de a se schimba, de a învăța pe tot parcursul vieții, de a accepta lucruri noi;
- **integritatea** – onestitate, etică, moralitate înaltă, valori personale stabile, corectitudine;
- **sociabilitatea** – plăcut, simpatic, cu simțul umorului, prietenos, manierat, empatic, are stăpânire de sine, răbdător, comunicabil, inimos, abilități sociale;
- **atitudinea pozitivă** – optimism, entuziasm, încredere în sine;
- **profesionalismul** – etică profesională, cultură, echilibru;
- **responsabilitatea** – fiabilitate, ingeniozitate, autodisciplină, conștiinciozitate, bun-simț;
- **munca în echipă** – cooperare echilibrată cu ceilalți, adept al echipei, eficient în cadrul activității în echipă;
- **etica muncii** – muncă asiduă, dorință de muncă, loialitate, inițiativă, dăruire, punctualitate.

În cadrul activității psihologice din sistemul de învățământ general privind dezvoltarea resurselor personale se recomandă axarea pe principiile managementului dezvoltării umane, și anume: „activitatea dezvoltativă nu cu un rol social, ci cu o persoană reală (înțelegând-o și acceptând-o așa cum este)”.

Asigurarea activității psihologice privind dezvoltarea resurselor personale poate să se realizeze la diferite niveluri: fiziologic, cognitiv, comportamental și la nivelul sferei emoțional-volitive.

Analizând mecanismul de activitate a resurselor, constatăm că factorii de dezechilibru profesional condiționează consumarea energiei fizice și mentale, iar resursele necesare pentru depășirea tensiunii create și menținerea sănătății profesionale, dimpotrivă, contribuie la producerea acesteia. Astfel, resursele sunt opuse factorilor care determină epuizarea profesională în toate domeniile prezentate mai jos:

La nivelul fiziologic: sistemul nervos puternic, stabil, sănătatea fizică sunt resurse constructive care cresc rezistența la stres a unei persoane.

La nivelul sferei emoțional-volitive se evidențiază următorii factori de epuizare: emoții și sentimente negative, incapacitatea de a controla formele de manifestare a sentimentelor acceptabile din punct de vedere social, capacitatea slabă de autoreglare etc.

În acest context, resursele pentru diminuarea situațiilor enunțate mai sus sunt determinate de depășirea emoțională – conștientizarea și acceptarea propriilor sentimente și emoții, nevoi și dorințe, posedarea formelor de exprimare echilibrată a emoțiilor și sentimentelor.

➤ Sfera cognitivă, fiind una determinantă în activitatea și relaționarea interpersonală, este influențată de următorii factori stresanți: iraționalitate, negativism, rigiditate a gândirii, incompetență psihologică, reflexie slab dezvoltată. Cele mai importante resurse personale pentru depășirea tensiunii create în sfera cognitivă sunt caracterizate de dominarea gândirii pozitive asupra cauzelor și modalităților de depășire a stresului, înțelegerea rațională a capacităților celuilalt, căutarea și evaluarea posibilelor resurse care pot fi mobilizate pentru depășirea stresului.

➤ Sfera comportamentală este influențată de următorii factori stresanți: pasivitate, rigiditate a comportamentului, strategii de coping neconstructive. În acest caz, resursele personale pentru depășirea tensiunii comportamentale pot avea următorul conținut:

- restructurarea comportamentului, implicarea în activități;
- curajul de a crea contacte sociale, căutarea sprijinului social și disponibilitatea de a-l accepta, capacitatea de a rezolva situații dificile împreună cu ceilalți;
- utilizarea unor strategii constructive de coping;
- utilizarea tehnicilor de autoreglare;
- extroversie;
- activism, realizarea oportunităților potențiale;
- flexibilitate.

Astfel, generalizând cele menționate mai sus, menționăm: resursele personale reprezintă o structură sistemică, ce include un complex de constructe cognitive, emoționale și comportamentale, care favorizează deschiderea unor noi orizonturi și actualizează capacitățile personalității în realizarea scopurilor propuse, contribuind, astfel, la asigurarea homeostaziei organismului și la funcționarea lui optimă.

Bibliografie:

1. Virgă D. ș.a. Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională. In: Revista *Psihologia Resurselor Umane*, 2013, vol. 11, nr. 1, pp. 51-64.
2. Puzur E. Resursele personale în procesul de adaptare. In: Materialele Simpoziului Național „Școala de acasă, casa de la școală. Limite sănătoase între viața profesională și personală”, organizat de Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI, 10 aprilie 2021, București, România, pp.41-46.
3. Puzur E. Particularitățile resurselor personale. In: Materialele Simpoziului Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități sociopsiho-pedagogice”. IȘE, Chișinău, 2021. pp. 286-289.
4. Бурага Н. *Увлеченность работой и поддерживающие ее ресурсы личности*. LAP Lambert Academic Publishing, 2016, 140 p.
5. *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д.А.Леонтьева. Москва, Смысл, 2011, 679 с.
6. Кожевникова Е.Ю. Психологические ресурсы в преодолении трудных жизненных ситуаций/ Е.Ю. Кожевникова// Психология XXI века: Тез. международной науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. Санкт-Петербург, 2002, с. 106-108.

DEZVOLTAREA ÎNCREDERII ÎN SINE LA PREADOLESCENȚI

Iulia RACU

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

Alexandru CAȘCAVAL

psiholog,
Centru Comunitar de Sănătate Mintală, AMT Centru

Abstract. *The article describes the results of an experimental research of self-confidence in preadolescence. In our research were included 98 preadolescents from 13 to 15 years. In order to study the levels of self-confidence in preadolescence we applied Self-confidence test by B. Pomer. As results were established that only 25,79% of preadolescents have a high level of self-confidence. Also we can underline that girls have a high level of self-confidence than boys.*

Vârsta preadolescentină sau pubertatea, marcată de maturizare, reprezintă o etapă semnificativă a dezvoltării umane ce face legătura între copilărie și adolescență [1, 5, 6]. Cercetătorii D. Papalia, G. Pănișoara, L. Mitrofan, E. Verza consideră că preadolescența este o etapă a dezvoltării umane ce se caracterizează prin profunde schimbări biologice și sociale. Alături de schimbările biologice, puberii trec și prin complicate și complexe modificări cognitive și psihosociale. Pe fondul schimbării în activitatea dominantă, în cadrul familiei, școlii, interrelaționării cu semenii se produc importante modificări în personalitatea preadolescenților [1, 2, 3, 4].

O dimensiune a personalității ce se dezvoltă spectaculos în preadolescență este conștiința de sine. Formarea și dezvoltarea conștiinței de sine se produce prin prisma îmbogățirii experiențelor de viață, avansul capacităților cognitive și explorarea aptitudinilor. Dezvoltarea conștiinței de sine presupune și dezvoltarea încrederii în sine. În preadolescență încrederea în sine înregistrează permanente oscilații legate de creșterea și maturizarea biologică, identificarea rolului social, aprecierile exterioare și situații competitive la școală.

Preadolescenții cu încredere în sine scăzută vor demonstra performanțe mai scăzute, va fi mai pasiv la lecții, va evita să răspundă și să-și prezinte ideile la lecții, se va caracteriza prin timiditate, nesiguranță, neliniște și retragere din relațiile sociale.

Având ca premise cele expuse ne-am propus să investigăm încrederea în sine, curajul social și abilitatea de a iniția contactele sociale la preadolescenții contemporani

Eșantionul experimental a fost constituit din 98 de preadolescenți (dintre aceștia: 47 băieți și 51 fete cu vârsta cuprinsă între 13 și 15 ani). Pentru investigarea încrederii în sine și a corelatelor acesteia la preadolescenți am administrat următorul inventar psihodiagnostic: *Testul de studiere a încrederii în sine (după B. Pomer)*. Testul de studiere a încrederii în sine (după B. Pomer) a permis determinarea nivelului încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale.

Rezultatele grafice pentru nivelurile încrederii în sine, abilitatea de a avea curaj social și capacitatea de a întreține relații interpersonale sunt evidențiate în figura 1.

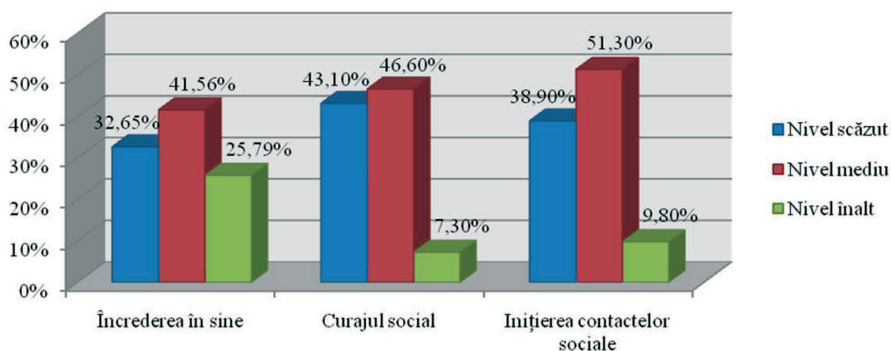


Fig. 1 Frecvențele pentru încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale la preadolescenți

Analiza frecvențelor din figura 1 ne permite să evidențiem pentru încrederea în sine următoarele: 32,65% din preadolescenți demonstrează nivel scăzut al încrederii în sine. Preadolescenții cu nivel scăzut al încrederii în sine se caracterizează prin prezența dubiilor cu referință la propriile decizii și opinii, ei manifestă și anxietate în situații sociale cărora nu sunt gata să le facă față. Vom menționa că încrederea în sine scăzută este asociată și cu pasivitatea în mediul școlar fiindcă pentru a ridica mâna și a răspunde elevul are nevoie de încredere în propria persoană și propriile cunoștințe. 41,56% din preadolescenți manifestă nivel mediu al încrederii în sine. Acest nivel corespunde unei imagini de sine mai pozitive care se bazează pe experiențele anterioare și situațiile sociale cărora preadolescentul le face față, eșecurile nu destabilizează atât de mult starea psihică a puberului și uneori chiar îl motivează să acționeze. La 25,79% din preadolescenți întâlnim nivel înalt de dezvoltare a încrederii în sine. Preadolescenții cu nivel înalt al încrederii în sine dau dovadă de activism școlar, atitudine pozitivă față de eșec și încearcă cât mai des posibil să-și manifeste personalitatea, iar în caz că această manifestare este criticată, preadolescenții nu par a fi afectați și destabilizați de aceasta.

Pentru curajul social rezultatele preadolescenților se repartizează: 43,10% din preadolescenți au nivel scăzut al curajului social. Preadolescenții ce au nivel scăzut al curajului social preferă să evite sau să limiteze interacțiunea socială. Caracteristic pentru ei este și lipsa capacității de a face față dificultăților precum și o voință slabă în atingerea scopurilor în ciuda obstacolelor existente. Considerăm că lipsa curajului social, sau un nivel scăzut al curajului social este condiționat de neîncrederea în propria imagine de sine care se află în continuă metamorfoză în această etapă de dezvoltare. 46,60% din preadolescenți prezintă nivel mediu al curajului social, în comparație cu nivelul scăzut al curajului social descris mai sus, acești preadolescenți au o încredere în sine mai bine conturată care le permite să-și asume consecințele în cazul unui eșec sau eventuale frustrări. Interacțiunea socială pentru ei ar reprezenta o provocare pe care ei o acceptă. De obicei preadolescenții cu un nivel mediu al curajului social înregistrează și reușite școlare mai înalte decât cei cu un nivel scăzut. Un număr foarte mic din preadolescenți (7,30%) se caracterizează prin nivel înalt al curajului social. Preadolescenții cu nivel înalt al curajului social își manifestă deschis intențiile, opiniile și întreaga personalitate. Ei sunt caracterizați ca fiind foarte activi, cu inițiative și cu abilități de comunicare bine dezvoltate.

Pentru inițierea contactelor sociale rezultatele pe niveluri iau forma următoarei distribuții: 38,90% din preadolescenți manifestă nivel scăzut al inițierii contactelor sociale. Preadolescenții cu nivel scăzut al inițierii contactelor sociale demonstrează o interrelaționare distantă, rezervată și neprietenoasă cu semenii, părinții și profesorii. Lipsa comunicării sau limitarea în contactelor sociale pot condiționa închiderea, retragerea și însingurarea preadolescentului. Mai mult de jumătate din preadolescenți (51,30%) prezintă nivel mediu al inițierii contactelor sociale. Acești preadolescenți comunică cu copiii de aceeași vârstă, părinții și profesorii, însă vom menționa că contactelor lor sociale se limitează la un număr mic de copii. În plus evidențiem la preadolescenți conformism și timiditate. Nivelul înalt al inițierii contactelor sociale este prezent doar la 9,80% din preadolescenți. Preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare al inițierii contactelor sociale se impun prin inițiativă și îndrăzneală, nonconformism, încredere în sine și abilitate de a comunica liber cu cei din jur, semenii și adulții.

În continuare vor analiza cum dimensiunile investigate (încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale se manifestă la preadolescenți în dependență de gen.

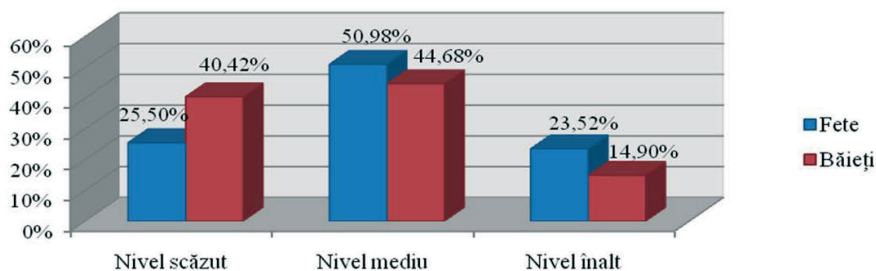


Fig. 2 Frecvențele pentru încrederea în sine la preadolescenți și preadolescente

Pentru încrederea în sine evidențiem următoarele tendințe: nivelul scăzut al încrederii în sine prevalează la preadolescenți (40,42%) spre deosebire de preadolescente (25,50%). Nivelul mediu și înalt de dezvoltare a încrederii în sine este mai caracteristic preadolescentelor (50,98% și 23,52%) comparativ cu preadolescenții (44,68% și 14,90%).

Testarea la semnificația statistică a datelor a stabilit diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților ($m=20,26$) și cele ale preadolescentelor ($m=24,65$) ($T=-5,92$, $p<0,001$). Astfel la preadolescente evidențiem o încredere în sine mai înaltă în comparație cu preadolescenții.

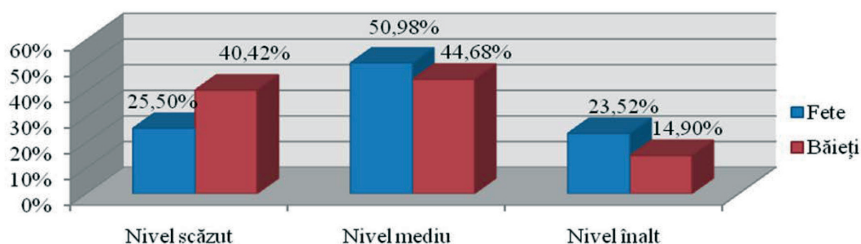


Fig. 3 Frecvențele pentru curajul social la preadolescenți și preadolescente

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelurile curajului social la preadolescenții și preadolescente ne permite să constatăm următoarele: nivelul scăzut al curajului social este mai comun preadolescenților spre deosebire de preadolescente (55,30% și 45,10%). În cazul nivelului mediu și cel înalt al curajului social atestăm o tendință inversă, preadolescente (50,98% și 23,52%) demonstrează frecvențe mai ridicate comparativ cu preadolescenții (44,68% și 14,90%).

Conform testului T-student am consemnat diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților ($m=18,85$) și rezultatele preadolescentelor ($m=20,86$), ($T=-3,03$, $p=0,00322$). Evidențiem că preadolescente manifestă nivel mai dezvoltat al curajului social spre deosebire de preadolescenții.

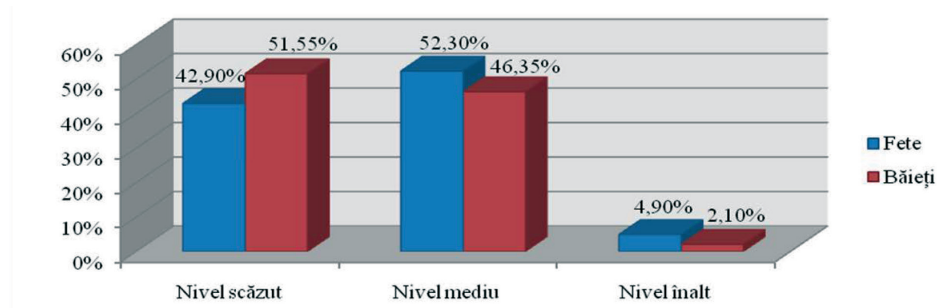


Fig. 4 Frecvențele pentru inițierea contactelor sociale la preadolescenții și preadolescente

La dimensiunea, inițierea contactelor sociale pentru nivelul scăzut preadolescenții au obținut un procentaj de 51,55%, în timp ce la preadolescente atestăm o frecvență de doar 42,90%. Ca și la încredere în sine și curaj social și pentru inițierea contactelor sociale la nivelul mediu și înalt al acestora atestăm frecvențe mai ridicate în rândul preadolescentelor (52,30% și 4,90%) comparativ cu preadolescenții (46,35% și 2,10%).

Testarea la semnificația statistică a datelor după testul T-student a stabilit diferențe semnificative ($T=-3,18$, $p=0,00201$), între rezultatele preadolescenților ($m=16,94$) și rezultatele preadolescentelor ($m=19,06$). Preadolescente inițiază contacte sociale mult mai ușor comparativ cu preadolescenții

În concluzie pentru investigațiile întreprinse vom menționa că 25,79% din preadolescenții manifestă nivel înalt al încrederii în sine, 7,30% din preadolescenții testați prezintă nivel înalt al curajului social și 9,80% din elevi demonstrează nivel înalt al inițierii contactelor sociale. Preadolescente se caracterizează prin nivel mai dezvoltat al încrederii în sine, curajului social și al inițierii contactelor sociale. Preadolescente manifestă un fond emoțional pozitiv cu valorizarea și aprecierea propriilor capacități, aptitudini, trăsături fizice și de caracter ce le oferă o siguranță de sine sporită. De asemenea evidențiem și disponibilitatea permanentă a acestora de a interacționa (prietenos și afectiv) cu cei din jur (semeni și adulți), inclusiv cu oamenii necunoscuți.

Bibliografie:

1. Golu F. *Psihologia dezvoltării umane*. București, Editura Universitară, 2010, 315 p. ISBN: 973-749-865-6.
2. Harwood R., Miller S., Vasta R. *Psihologia copilului*. tr. de I. Manole, I. Avădeănei și I. Aneci. Iași, Editura „Polirom”. 2010, 944 p. ISBN: 978-973-46-1768-5.

3. Papalia D., Wendkos Olds S., Duskin Fieldman R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București, Editura „Trei”, 2010. 644 p. ISBN: 978-973-707-414-0.
4. Pânișoara G., Sălăvastru D., Mitrofan L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași, Editura „Polirom”. 2016. 308 p. ISBN: 978-973-46-6016-2.
5. Verza E., Verza F.. *Psihologia copilului*. București, Editura „Trei”, 2017, 556 p. ISBN: 978-606-40-0237-2.
6. Абрамова Г. *Возрастная психология*. 6-е изд. Москва, Юрайт. 2010. 811 с. ISBN: 978-5-9916-0155-9.

STAREA PSIHOLOGICĂ DE BINE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL¹⁶

Mariana BATOC

cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article analyzes the concept of psychological well-being, lists its structural elements in the view of various researchers in the field of psychology, and reflects the problem of psychological well-being in the school environment. Also mentioned are current studies and research in this context, proposed ways to improve the psychological well-being of pupils and teachers.*

Experiența pozitivă la școală a elevilor are un impact considerabil asupra formării personalității tinerilor și a viitorului lor, contribuind la conștientizarea propriilor valori, la consolidarea încrederii în sine, construirea unei imagini pozitive și realiste asupra propriilor persoane. Mediul școlar favorabil creează starea de fericire, sentimentul de apartenență, crește calitatea vieții celor implicați în procesul educațional [2]. Totodată, starea psihologică de bine se consideră a fi un criteriu universal de socializare favorabilă a personalității, este o condiție și o resursă a unui mediu școlar dezvoltativ, prietenos și inclusiv. Starea psihologică de bine în copilărie reprezintă un fundament esențial pentru sănătatea mintală la maturitate.

Starea psihologică de bine sau **bunăstarea psihologică** constituie o premisă subiectivă în pregătirea actorilor educaționali pentru a face față schimbărilor societale actuale și noilor realități. Promovarea stării de bine a copiilor și adolescenților în mediul educațional este o prioritate, fiind larg acceptată ca un imperativ moral, or, și pragmatic al educației. Starea psihologică de bine influențează capacitatea elevilor de a beneficia de pe urma unei educații de calitate și de a-și atinge întregul potențial școlar și personal. Defavorizarea stării psihologice de bine a copiilor și adolescenților are un impact negativ asupra performanțelor școlare, productivității activităților realizate, poate genera adoptarea comportamentelor de adicție pe viitor și afecta sănătatea mintală a beneficiarilor procesului educațional pe termen lung.

¹⁶ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifrul: 20.80009.1606.10.

De asemenea, este de menționat importanța protejării și menținerii stării psihologice de bine a cadrelor didactice, ce repercusează direct sau indirect asupra bunăstării psihologice a elevilor, dezvoltării personalității lor, influențează calitatea relațiilor dintre elev-profesor, motivația de învățare a elevilor, starea lor emoțională în timpul evaluărilor școlare și asupra rezultatelor școlare. Astfel, menținerea și consolidarea stării de bine în rândurile elevilor și cadrelor didactice devine un subiect de importanță majoră în mediul educațional și este frecvent abordat de către specialiștii psihologi.

Extrapolând rezultatele studiilor psihologice recente, evidențiem câțiva indicatori ai stării de bine în școala actuală: rezultatele academice, interacțiunea elevului cu colegii și profesorii / personalul instituției, în general, învățarea activă și colaborativă, extinderea experiențelor de învățare și mediul școlar suportiv [6, p. 59]. Studiile promovate de UNICEF împreună cu alte organizații puntează cinci dimensiuni ale stării de bine a copilului [4], ce contribuie la realizarea stării generale de bine a copilului, pe care le prezentăm în *Figura 1*.

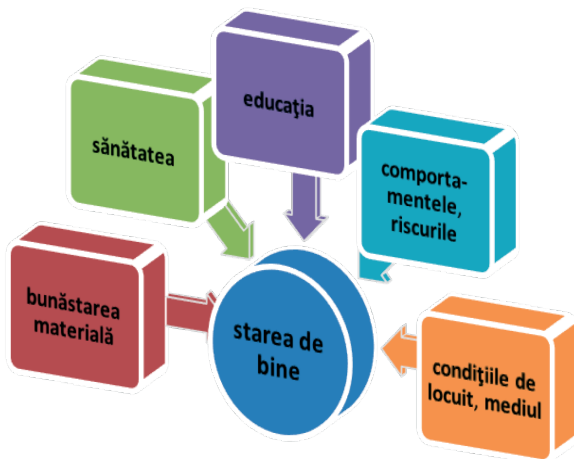


Fig. 1. Componente ale stării de bine

Revizuirea surselor bibliografice de specialitate permit să afirmăm că noțiunea de stare de bine include două tipuri principale: *obiectivă* – starea social-economică, resursele educaționale și starea de sănătate; *subiectivă* – fericirea, percepția calității vieții și satisfacția în viață etc. *Starea subiectivă de bine*, în accepțiunea psihologilor, este definită ca fiind exprimarea trăirii unui nivel înalt de sentimente și emoții pozitive, a unui nivel scăzut de afecte negative și a unui grad sporit de satisfacție de propria viață [14].

În cadrul științei psihologice autohtone, starea de bine în varii aspecte a fost abordată în cercetările experților în domeniul psihologiei moderne, între care enumerăm următorii:

- I. Negură, doctor în psihologie, a elucidat tematica optimizării stării de bine ca problemă psihologică (2014) [9]. Astfel, un moderator important al efectelor elementelor situaționale asupra stării de bine este dimensiunea de extraversiune / introversiune. S-a dovedit că extraversiunea corelează pozitiv cu fericirea și, mai ales, cu afectivitatea pozitivă. Determinantele psihologice semnificative ale stării de bine mai sunt considerate: stima de

sine, locul controlului, optimismul, stabilitatea / instabilitatea emoțională, faptul de-a avea urmări și îndepliniri, scopuri în viață etc., arată savantul.

- S. Rusnac, doctor în psihologie, conferențiar universitar la Universitatea Liberă Internațională din Moldova, analizează starea psihologică de bine a cadrelor didactice universitare vizavi de satisfacția lor profesională (2017) [11]. Astfel, se menționează un raport de intercondiționare între starea de bine sub aspect psihologic și satisfacția profesională a cadrelor didactice universitare.
- L. Pavlenko, doctor în psihologie, conferențiar universitar în cadrul Universității de Stat din Tiraspol, reflectă problema asigurării stării de bine a cadrelor didactice – condiție a calității activității profesionale [10]. În acest context, este pusă în evidență ideea, că o abordare la nivelul întregii școli pentru sănătate emoțională își propune să creeze o cultură școlară pozitivă, cu relații de susținere, empatică între personal, elevi și părinți. O cultură școlară favorizantă poate reduce riscul de stres în școli (2019) [10, p. 101].
- E. Furdui, cercetător științific al IȘE – pune în evidență asigurarea stării de bine la copii cu cerințe educaționale speciale prin dezvoltarea creativității lor. În vederea catalizării demersului de influență pozitivă prin stimularea creativității, sunt puse în valoare jocul, libertatea, artterapia, armonii cromatice, activități plastice [5, p. 79].
- T. Turchină, doctor în psihologie, conferențiar universitar, C. Platon, doctor habilitat, profesor universitar, Z. Bolea, doctor în psihologie, conferențiar universitar – cadre didactice la Universitatea de Stat din Moldova – au elaborat un studiu științific ce reflectă starea subiectivă de bine, ca fiind un indicator al calității vieții [14, p. 115]. De asemenea, se explicitează conceptul de *bunăstare emoțională sau psihică*, ca indicator al calității vieții, care poate fi ilustrată prin: fericire, mulțumire de sine, sentimentul identității personale, evitarea stresului excesiv, stima de sine, bogăția vieții spirituale, sentimentul de siguranță.

Simultan, reprezentanții mediului academic național promovează și alte cercetări științifice notabile, ce vizează starea de bine, reflectând tematici multiple cu aspecte pedagogice și psihologice, pe care le prezentăm în *Figura 2*.

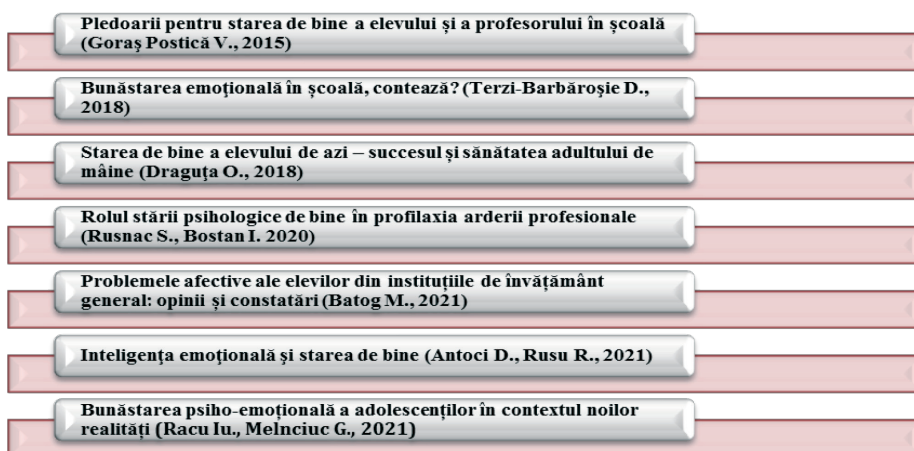


Fig. 2. Cercetări și studii teoretice și aplicative cu referire la starea de bine

Demersurile științifice ale dr. conf. univ. S. Rusnac, decan al Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială din cadrul ULIM [11], vizează cercetarea *stării de bine psihologic*, abordată prin prisma a două componente importante, esențiale pentru persoană, contribuind la dezvoltarea interesului de viață și de activitate, dezvoltarea unei poziții proactive. Le punctăm în cele ce urmează:

- *judcățile globale* privind satisfacția de viață (componenta cognitivă);
- *trăirile, sentimentele* legate de experiențele vieții și rolurile personale în cadrul lor (componenta afectivă).

Starea de bine psihologic a cadrelor didactice universitare se prezintă ca fiind o condiție a implicării și succesului profesional, ce are o arie mult mai largă decât cea personală [11]. Profesorul universitar satisfăcut de viață care împărtășește sentimente pozitive în raport cu evenimentele ei este un model pentru studenți, contribuind la formarea specialiștilor adaptați la rigorile profesionale și sociale contemporane, solicitate de piața forțelor de muncă națională și internațională. Astfel, este susținută ideea conform căreia dezvoltarea obiectivelor profesionale influențează satisfacția în muncă și starea de bine psihologic, implicarea personală, autonomia în activitate, amplificarea posibilităților de control al ambianței, împărtășirea așteptărilor, scopurilor personale concordante cu cele organizaționale, prezentându-se ca o condiție a performanței.

În cadrul Conferinței pentru Cadrele Didactice „Tehnologia face diferența”, organizate de *Centrul Național de Inovații Digitale* în Educație „Clasa Viitorului” (2021) a fost abordată problema stării de bine a elevilor în perioada pandemiei COVID-19. În acest context, expertul în psihologie și specialistul în sănătatea mintală a copiilor și adolescenților, D. Stănculeanu, a remarcat faptul că obiectivul important al procesului de instruire la distanță în perioada pandemică este păstrarea sănătății emoționale, confortului emoțional, echilibrului emoțional al elevilor, care ulterior pot ajuta la recuperarea achizițiilor academice [12]. Un copil sănătos poate recupera informația rapid, iar unul *bombardat* psihologic, anxios și stresat, va face față cu greu situației.

Este de evidențiat relevanța studiului coordonat și realizat de UNICEF, în colaborare cu alte organizații internaționale, cu titlul *Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate*, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent (2020), care accentuează semnificația elaborării și implementării „Strategiei sectorului educației pentru anii 2021- 2030”, ce constituie oportunitate excelentă de a crea un sistem de învățământ mai rezistent, operativ și eficient, capabil să reacționeze în mod eficient la crize fără perturbarea procesului de învățare și să asigure starea de bine a actorilor educaționali în școală [7].

Bunăstarea psihologică a elevilor, profesorilor și părinților trebuie să fie în centrul atenției. Nu există suficient sprijin psihologic și psihosocial pentru copii și tineri, precum și pentru profesori și părinți, pentru a reacționa la incertitudinile privind viitorul și frica de necunoscut. Este necesar să fie create mecanisme pentru extinderea și lărgirea unor astfel de activități, pentru a garanta o acoperire amplă, nu doar a celor considerați în mod tradițional a fi în categoriile cu risc înalt, dar și a populației, în ansamblu.

Experiențele internaționale în domeniu ne demonstrează (exemplul Finlandei) că starea de bine a elevilor constituie o grijă a tuturor actorilor educaționali și se

regăsește în curriculum [*Apud* 3, p. 83]. Profesorii din învățământul primar dau prioritate în egală măsură bunăstării, fericirii și progresului academic al elevilor. De asemenea, este constituită o echipă profesionistă, ce include mai mulți specialiști, coordonată de directorul școlii, responsabilă de prevenirea și monitorizarea bunăstării emoționale a elevilor în școală.

Sunt de apreciat inițiativele din instituțiile educaționale europene ce sprijină dezvoltarea și ascensiunea stării de bine în școli. De exemplu, „Schools for Health in Europe” este o rețea de 45 de țări membre din regiunea europeană, axată pe integrarea inițiativelor de promovare a sănătății în școli, în politicile din domeniul educației europene [13]. MiSP (Mindfulness in Schools Project) este o organizație caritabilă britanică, orientată pe promovarea rezistenței și stării de bine a tinerilor prin intermediul conștiinței depline în școli. MiSP a format deja peste 3.200 de profesori pentru a propaga metodologia conștiinței depline în școli. Conform unui studiu, copiii care au participat la programul de conștiință deplină au semnalat mai puține simptome de depresie, un nivel mai scăzut al stresului și o stare de bine mai mare.

În opinia O. Draguță, doar în condițiile unei culturi școlare solide, în care grija față de starea emoțională și socială a elevului, încurajarea, managementul stresului, tolerarea și discutarea greșelilor devin o preocupare la fel de importantă ca și dezvoltarea cognitivă, elevii vor trăi un sentiment de satisfacție, vor deprinde competența de a învăța pe parcursul vieții, vor înfrunta provocările, vor adopta atitudini și comportamente sănătoase față de sine și ceilalți [3, p. 84].

S. Taylor și J. Brown (1999) în lucrările sale remarcă faptul că iluziile pozitive despre sine indică factorii favorizanți ai sănătății mintale. Autorii argumentează prin intermediul unor studii empirice rolurile credințelor optimiste despre sine în sporirea fericirii, a mulțumirii, a capacității de-a avea grijă de ceilalți și de a desfășura o muncă productivă și creativă, toate acestea fiind acceptate de diverși cercetători ca elemente ale sănătății mintale [*Apud* 8, p. 20].

Psihologii practicieni recomandă varii modalități pentru menținerea și facilitarea stării psihologice de bine. Printre cele cu efect pe termen scurt pot fi enumerate: muzica, filmele optimiste sau de comedie, poveștile cu final fericit, activitățile la aer curat. Evenimentele pozitive din viață, în special, cele cu referire la relațiile sociale, activitățile în care sunt implicați sau cele de la locul de muncă, de petrecere a timpului liber sunt cu efecte mai durabile, cu condiția să fie practicate cât mai intens și mai frecvent.

În concluzie, remarcăm următoarele: afirmația vizând consolidarea și favorizarea stării psihologice de bine în cadrul mediului educațional este extrem de semnificativă și actuală [1]. Astfel, subliniem necesitatea dezvoltării competențelor socioafective a actorilor educaționali, pentru a face față situațiilor complicate și generatoare de stres. Accentuăm importanța comunicării eficiente și calitative, interactivității, încurajării și a motivației – componente indispensabile pentru asigurarea stării psihologice de bine a actorilor educaționali.

Bibliografie:

1. Batog M. Problemele afective ale elevilor din instituțiile de învățământ general: opinii și constatări. In: *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă / A.

- Bolboceanu, O. Paladi, A. Potâng [et al.]; MECC, USM, IȘE. Chișinău, CEP USM, 2021, pp. 109-124.
2. Cojocea M., Petcu I., Milășan A. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice*. București, Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI, 2021.
 3. Draguța O. Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine. In: *Revista Didactica Pro*, 2018, nr.4-5(110-111).
 4. *Evaluarea stării de bine a copilului în școală 2017-2019*, coord. Irimie S. București, Ministerul Sănătății, Institutul Național de Sănătate Publică, 2019. Disponibil: <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>
 5. Furdui E. Asigurarea stării de bine la copii cu cerințe educative speciale prin dezvoltarea creativității. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2019, nr. 4 (57), pp.79-85.
 6. Goraș-Postică V. Pledoarii pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală. In: *Școala modernă: provocări și oportunități*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, din 5-7 noiembrie, IȘE, 2015. Chișinău, Cavaioli SRL, 2015, pp.58-61.
 7. *Învățământul în situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent*, UNICEF Moldova, 2020. [citat 15.10.2021]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntu>
 8. Muntele Hendreș D. *Starea subiectivă de bine între predictorii și efecte* [citat 20.10.2021]. Disponibil: <https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/7.-Starea-subiectiv%C4%83-de-bine-%C3%Aentre-predictorii-%C5%9Fi-efecte.pdf>
 9. Negură I. Optimizarea stării de bine ca problemă psihologică. In: *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*. Coord.: T. Baciu, E. Losii [et al.]. Chișinău, UPS „I. Creangă”, 2014, pp.14-56.
 10. Pavlenko L. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice – condiție a calității activității profesionale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Vol. IV. Chișinău, Editura Universității de Stat din Tiraspol, 2019, pp.95-102.
 11. Rusnac S. Cercetarea stării psihologic de bine: metodologie și rezultate. In: *Materialele Colocviului Științific Internațional „Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective”*, din 4-5 mai 2017. Chișinău: Editura ULIM, 2017, pp.101-115.
 12. Stănculeanu D. *Cum facem față presiunilor în perioada pandemică 2021* [citat 20.10.2021]. Disponibil: <https://www.clasaviitorului.md/starea-de-bine-a-elevilor-in-perioada-pandemiei-covid/>
 13. *Starea de bine: idei pentru școli mai sănătoase, incluzive și mai fericite*, 2017. [citat 18.10.2021]. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/well-being-ideas-for-healthie.htm>
 14. Turchină T., Bolea Z., Platon C. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2012, nr. 5(55), pp.115-118.

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR PRIN ELEMENTUL RELAȚIONĂRII¹⁷

Emilia FURDUI

cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article reflects certain psycho-pedagogical conditions achieved within the general education system regarding the training and development of students' relationship skills. Viewed from the perspective of the psychologist, they represent a set of necessary measures, which contribute to the active, conscious and responsible involvement of students in the process of learning and school / relational adaptation.*

However, the development of the relational dimension in students can be effectively achieved, if certain psycho-pedagogical conditions are observed: adapting the psychological activity to the individual and age peculiarities of the student, the positive psychological climate, the permanent motivational stimulation, mutual collaboration, which facilitates the quality of the teacher-student relationship, etc.

Un rol determinant în formarea personalității copilului / elevului îi revine procesului de comunicare / relaționare, prin intermediul căruia se realizează activitatea de transmitere intenționată a datelor și informațiilor, satisfacerea nevoilor personale, selectivitatea simpatiilor și antipatiilor, stabilirea relațiilor interpersonale favorabile cu semenii etc.

Din punct de vedere psihologic, componenta relațională (interpersonală) este, întâi de toate, o percepție (N. Silamy); un mecanism esențial în dezvoltarea relațiilor umane (E. Dobrescu); trebuințe psihologice, care prin natura lor, pot fi satisfăcute într-o activitate specifică – comunicarea / relaționarea reflectând dependența de autoapreciere, de cunoaștere și apreciere a individului (A. Bolboceanu); o manifestare strategică de realizare a funcțiilor comunicării: afectivă / expresivă, evaluativă și autoevaluativă, urmărind acoperirea nevoilor și intereselor elevilor (M. Cojocari-Borozan) etc.

Or, componenta relațională reprezintă:

- disponibilitate pentru dialog, ascultare activă;
- gestionarea relațiilor interpersonale, prevenirea conflictelor, menținerea și amplificarea interacțiunii;
- dinamizarea schimburilor energetice, transmiterea conținuturilor efective;
- dezvoltarea personalității elevului pentru o integrare eficientă în circuitul vieții social-productive.

Cu alte cuvinte, adaptarea școlară / relațională identifică poziția / statutul psihosocial al copilului / elevului într-un grup școlar (clasă), care, în final, poate favoriza asigurarea echilibrului psihologic intelectual, incluzând în sine educația, instruirea, învățământul [1, 4].

¹⁷ Articolul de față a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, 20.80009.1606.10.

Condiții psihopedagogice raportate la diverse studii

Dezvoltarea personalității elevului pe dimensiunea relațională poate fi realizată eficient, dacă vor fi respectate anumite condiții psihopedagogice și anume: adaptarea activității psihologice la particularitățile individuale și de vârstă ale copilului, formarea și consolidarea climatului psihologic pozitiv și a echilibrului relațional, stimularea motivațională permanentă, colaborarea reciprocă, ce facilitează calitatea relației profesor-elev, atitudinea psihoemoțională, provocarea și menținerea interesului, curiozității etc.

În viziunea mai multor savanți, prin intermediul termenului de „condiții psihopedagogice”, se definesc fenomene, factori, care influențează desfășurarea unei acțiuni, asigură învățarea de succes, se determină circumstanțe, în care componentele procesului de învățământ sunt prezentate într-o singură unitate, se reprezintă un inventar metodologic cu valențe activatoare, complexe cu accent specific pe procesul abordat. Privite din perspectiva psihologică, acestea constituie un ansamblu de măsuri necesare, ce contribuie la implicarea activă, conștientă și responsabilă a elevilor în procesul de învățare și adaptare școlară / relațională [3, 7].

Așadar, un element cheie în procesul învățării eficiente la elevi pe dimensiunea relațională este considerat *climatul psihologic* – o componentă importantă a activității, în general, caracterizată de un șir de elemente ce predomină într-un grup, cum ar fi: nivelul relațiilor psihosociale din clasa de elevi, comportamentele lor în diferite situații, tipul de autoritate exercitat, gradul de (ne)încredere între psiholog – cadru didactic – elev. Climatul psihologic favorabil în grupul școlar promovează o însușire eficientă a conținutului de învățare, este oportun dezvoltării depline a personalității elevilor, formării motivației învățării, contribuie la mobilizarea stării emoționale, influențează direct sau indirect starea psihologică de bine.

Ca urmare, constituirea unui climat psihologic pozitiv în grupul / clasa de elevi, susținut și orientat de către specialiștii în domeniu, părinți, formează acel întreg, care, reprezintă *colegialitatea, familiaritatea, susținerea, autoritatea, restricтивitatea, facilitarea relațiilor interpersonal* [6].

Pentru că, de cele mai multe ori, relațiile interpersonale sunt bazate pe emoții, care exercită o influență puternică asupra procesului de adaptare la școlaritate asupra fiecărui elev în parte, cât și asupra activității grupului în întregime, o condiție esențială în procesul de învățare este *atitudinea psihoemoțională*. Atitudinea apare ca verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă a persoanei și situațiile la care se raportează în contextul vieții sale sociale. În forma sa obiectivă de comportament, atitudinea nu este altceva decât un factor ce influențează decisiv climatul relațional, element cheie de activizare și optimizare a procesului de învățare / comunicare / relaționare, parte componentă a personalității umane, ce are ca scop asigurarea unității gândurilor și sentimentelor la nivel de comunicare / relaționare între profesor – elev, elev – profesor, elev – profesor – elev [3, 7].

A. Gavreliuc identifică atitudinile drept „orientări primare ce constituie o raportare selectivă față de un eveniment, personalitate, instituție și care determină un model de comportament propriu”. În această definiție, se scoate în prim-plan factorul selectiv și evaluativ al atitudinii și relația sa cu comportamentul persoanei [5].

În perioada micii școlarități, puținele motive ale învățării sunt în exclusivitate de ordin exterior, care treptat se transformă în motive interne ale învățării și sunt

exprimate de cadrele didactice și părinții. Aici se impune *stimularea motivațională / încurajarea* – condiție importantă în dinamica proceselor psihologice de apreciere și autoapreciere, modalități stimulative (pozitive), ce se raportează la diferite capacități ale elevului, în funcție de dificultățile pe care acesta trebuie să le depășească.

Astfel, stimularea permanentă reduce blocajele psihosociale (nesiguranța, frica de insucces, de izolare și neacceptare, anxietatea, deprimarea etc.), determină încrederea în forțele proprii, pune accent pe noile relații între profesor-elevi, *relații bazate pe colaborare*, contribuie la formarea atitudinii pozitive față de învățare, interrelaționare și interdependență între toți actorii implicați în educație.

Interacțiunea educativă se centreează pe cooperarea actorilor în baza un mecanism complex de reciprocitate, „deoarece actul transmisiei școlare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman ce conține și reproduce toate datele relaționării interpersonale”, menționează L. Ezechil. Respectiv, devine necesară *colaborarea reciprocă*, o condiție ce face posibilă exprimarea ideilor și sentimentelor, a valorilor și convingerilor, într-un cuvânt, comunicarea / relaționarea. În opinia lui C. Cucuș, „relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale”. Aceasta implică interacțiuni dintre elevi, care lucrează uneori în perechi, altele în grupuri mici, pentru realizarea unui obiectiv comun, formarea raportului pozitiv profesor-elevi. Pentru a crea un mediu adecvat, *colaborarea reciprocă* trebuie să întrunească câteva premise:

- ambianța să fie una constructivă;
- elevii să se simtă respectați, valorizați și utili, siguri, dar provocați;
- fiecare să aibă posibilitatea să contribuie;
- sarcina grupului să fie definită clar;
- formularea diferențiată a sarcinilor pentru grupuri cu potențial diferit.

Profesorul trebuie să mențină echilibrul dintre controlul procesului și libertatea elevilor de a conduce discuția care la un moment dat poate deveni haotică, deviind spre alte subiecte.

Ca urmare a acestor acțiuni, cadrul didactic, psihologul vor putea organiza activități cooperante, complexe, iar elevii se vor implica activ și cu responsabilitate în procesul de învățare / comunicare / relaționare.

O importantă condiție psihopedagogică este și *abordarea psihologică și pedagogică*, cu centrarea pe dezvoltarea particularităților generale și individuale ale elevului, implicarea în variate tipuri de activități, făcându-l responsabil pentru propriul proces de învățare / relaționare. Aceste abordări permit identificarea căilor și modalităților principale în realizarea cu succes a învățării, relevarea aceluși potențial al elevului, care-i dă posibilitate de a se autoafirma ca personalitate. Pentru aceasta, specialiștii psihologi și pedagogi trebuie să posede deschidere, toleranță, inițiativă, capacitate de a stabili și amplifica relații psihosociale.

Alte condiții posibile și necesare creării confortului pozitiv, corelate cu specificul activității de învățare a elevilor pot fi: *concentrarea pe dezvoltarea abilităților generale și individuale* ale elevului, *interesul*, ca orientare internă a elevului, influențează procesele de percepție, gândire, memorie și se răsfrânge productiv asupra rezultatelor învățării. Individul studiază mai eficient, deoarece atenția și energia sunt concentrate asupra activității, fapt confirmat într-un șir de cercetări consacrate respectivei probleme.

Fiind în același cadru de idei, cercetătorul E. Albu definește o altă condiție de bază, precum *impulsul curiozității*, afirmate prin succes școlar și menținerea unui anumit comportament dezirabil statutului de elev. După J. Bruner, curiozitatea este o reacție la nesiguranță și ambiguitate. D. Ausubel și F. Robinson definesc curiozitatea „*ca un impuls cognitiv*”, reprezentând motivul fundamental care declanșează, susține și orientează activitatea de cunoaștere a copilului / elevului. Curiozitatea umană are trei mari direcții de manifestare: *curiozitatea de sine, curiozitatea cu privire la personalitatea și scopurile semenilor și curiozitatea orientată către investigarea realului*. Indispensabil, stimularea curiozității în clasa de elevi este una neobișnuită, surprinzătoare și se realizează prin diverse modalități: *observarea, experimentul, experiența, modelarea, investigația* – toate fiind metode practice direcționate întru susținerea energetică, sensibilizare, generarea situației educative și, bineînțeles, facilitarea schimbului de informații și idei, îmbunătățind componenta relațională și dezvoltarea personală la elevi [4, 6].

O semnificație aparte în menținerea confortului pozitiv în clasa de elevi o are *stabilitatea emoțională a cadrului didactic* – caracteristică funcțională, dinamică și integrativă a personalității, ce contribuie la adaptarea social-psihologică, flexibilă, optimă a elevilor. Abordată prin filiera emoțională (90%), asigură armonizarea personalității și creșterea nivelului toleranței în comunicare / relaționare, permițând astfel menținerea echilibrului emoțional interior și funcția de adaptare flexibilă la schimbările survenite, fără consecințe negative, cauzate de reactivitatea emoțională. Totuși, trebuie să recunoaștem că, la nivel practic, fiind o manifestare strategică, activitatea specialistului asigură relația educatului cu adevărul științific pe fondul interacțiunilor interpersonale, în măsură de 60-70% [2].

În context, și anumite *comportamente pozitive elevilor*, imitate involuntar sau preluate în mod conștient de la alții, vor conduce la schimbări benefice în climatul clasei, acționând favorabil asupra randamentului și eficienței activității. Elevul nu este doar receptorul pasiv al influențelor grupului, ci și creatorul unor noi situații, cel care le stăpânește, le controlează sau le dirijează, generând dinamica motivației și diminuând intensitatea care afectează învățarea, comunicarea /relaționarea în direcții negative.

Studiul efectuat ne permite să constatăm faptul că asigurarea condițiilor psihopedagogice favorabile garantează formarea la elevi a „confortului emoțional pozitiv”, determină adaptarea lor școlară / relațională la noile condiții de viață și activitate, avertizează conflictele în colectivul clasei, ameliorând relațiile existente între diverși subiecți ai procesului educațional, menține creșterea succesului școlar, poate influența pozitiv percepțiile elevului cu privire la propriile capacități etc.

Totodată, precizăm că nu totdeauna dinamica pozitivă existentă în grup / clasă determină elevii să conștientizeze relevanța unei activități și nici să-și formeze un anumit nivel de încredere în capacitățile proprii. Asemenea condiții benefice nu pot mereu preveni sau evita orice formă de deviere pe această dimensiune, ce apare în viața cotidiană.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Chișinău, 2007.
2. Cerlat R. *Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare. Ghid metodologic*. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2018.

3. Cojocaru M. Implicațiile culturii emoționale a profesorului asupra eficienței comunicării în mediul educațional. In: Revista *Univers Pedagogic*, nr.1, 2011, pp. 74-81.
4. Cojocaru-Borozan M., Ohrimenco (Boțan) A. *Psihologia comunicării*. Suport de curs. Chișinău, Tipografia „Garomont Studio”, 2019.
5. Gavreliuc A. *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială: psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui*. Iași, Editura „Polirom”, 2006.
6. Nour A. *Condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vîrstă școlară mică* [citat 19.10.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/127-137.pdf
7. Stratan V., Cerneavski V. *Condiții psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale* [citat 18.10.2021]. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2059/Conf_UPSC_2020_Vol_I_p232-238.pdf?sequence=1&isAllowed=y

COMPONENTELE LIMBAJULUI ȘI CONȘTIINȚA FONOLOGICĂ

Valentina OLĂRESCU

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Olesea HACETREAN

*doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Abstract: *The paper talks about phonological disorders, common in children’s speech. It explains the concept of phonological awareness and its components; which are the most common phonological disorders. A point of transformation in the development of children’s speech is literacy, the stage of learning to read and write.*

Limbajul este o funcție proprie creierului care constă în utilizarea simbolică a unui sistem arbitrar de semne (limba), a cărei natură este fie sonoră (cuvântul), fie vizuală (scrisul). Generat de necesitatea de comunicare, limbajul nu poate fi conceput fără apartenența la un anumit grup social. Prezent în forma sa sonoră la diferite specii, limbajul a căpătat o formă vizuală odată cu dezvoltarea civilizației umane. Vocea gândirii, limbajul permite modelarea informației și înscrierea ei în conștiința individuală și colectivă, precum și inițierea procesului de formare a memoriei. Chiar și conștiința de sine ia naștere odată cu stăpânirea limbajului: linia de despărțire între sine și ceilalți apare după ce individul a diferențiat corpul său de alte corpuri, când își deosebește gândirea, propriu limbaj de cele ale semenilor [7].

Pinker menționează, că fiecare copil este “pregătit pentru limbaj”, își dezvoltă treptat atât abilitatea de a înțelege ceea ce i se spune, cât și pe cea de a o realiza, însă potențialul biologic al copilului trebuie stimulat adecvat cantitativ și calitativ de către mediul în care se dezvoltă.

Componentele limbajului se dezvoltă în ritm propriu și specific, și ele sunt: a) Evoluția fonologiei (producerea sunetelor) este de lungă durată, trecând de la plâns și gângurit până la competența fonologică deplină care se atinge la 5 – 6 ani, când

copilul realizează pronunția corectă a sunetelor specifice limbii vorbite; b) Semantica (capacitatea de a înțelege cuvintele și de a le utiliza corect) se dezvoltă de-a lungul mai multor ani, copilul devenind capabil să înțeleagă că sensul cuvintelor devine mai complex, uneori abstract și în relație cu semnificațiile altor semnificanți; c) Sintaxa – abilitatea de a aranja cuvintele în propoziții și fraze, prin asimilarea regulilor gramaticale care conferă diferite sensuri în combinații diferite de cuvinte, este un aspect care evoluează de – a lungul anilor de școlarizare; d) Pragmatica este o componentă a limbajului care studiază regulile ce determină modalitățile în care limba este utilizată eficient, înțelegând prin aceasta adaptarea limbajului la interlocutori, dar și la situația concretă de comunicare. Există principii de comunicare care trebuie asimilate, dar și alte instrumente care pot să transmită mesaje aflate dincolo de mesajul transmis: vocea, tonalitatea etc.

Astfel, înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivele superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic. Fonologia este legătura comunicativă care permite vorbitorilor și ascultătorilor de limbă să codifice și să decodeze intenția, sensul și structura limbajului. Toate limbile au fonologie, indiferent dacă limba este mimico-gestuală, cum ar fi limbajul semnelor sau orală. Într-un limbaj manual, fonologia include configurația, secvența, viteza și ritmul mișcărilor mâinilor produse de „vorbitor” și percepute vizual de „ascultător”. Într-un limbaj oral, fonologia include configurația, secvența, viteza și ritmul mișcărilor orale, vocale și respiratorii produse de vorbitor și receptate de ascultător. Parafrazând acest mecanism, fonologia constituie notele (consoane, vocale și silabe), măsurile (cuvinte și fraze) și melodia (ritmul și prozodia) cântecului lingvistic [6]. De remarcat faptul că, fonologia include, de asemenea, o reprezentare mentală, o conștientizare a categoriilor, modelelor, regulilor și constrângerilor sistemelor sonore umane și a caracteristicilor specifice limbii vorbite.

Cercetătorii din domeniu psihopedagogiei, logopediei, psihologiei limbajului, au folosit istoric termenul de *articulare / pronunție* pentru a descrie dezvoltarea și tulburările sistemului de sunet al vorbirii. Articularea se referă la mișcărilor motorii implicate în producția vorbirii, pe când fonologia, include aspecte mai largi ale producției vorbirii și percepției vorbirii, împreună cu aspectele cognitive-lingvistice ale sistemului sonor al vorbirii. Aceasta pare a fi o simplă schimbare de terminologie, dar există cercetări clinice și teoretice importante care reflectă o distincție semnificativă între componentele fonetice ale sistemului de sunet al vorbirii și cel fonologic. *Fonetic*, înseamnă producția periferică de vorbire și motricitate fonarticulatorie, percepție și discriminare auditivă, iar *fonologia* – include reprezentări mentale, categorii și reguli sau constrângeri. Componentele fonetice pot fi privite ca forma vorbirii, în timp ce fonologia reprezintă funcțiile lingvistice cognitive ale vorbirii – limba. Prin *procesarea fonologică* se construiește sistemul psiholingvistic.

Pentru o claritate mai amplă, vom descrie în continuare diferențele dintre două tipuri de tulburări apropiate în aparență dar diferite ca mecanism și impact ulterior în dezvoltarea și funcționarea limbajului: *Tulburări fonetice de pronunție* includ: dislalia, rinolalia, disartria [4]. Guțu în 1974, menționează că în cadrul tulburărilor de pronunție, este afectat aspectul fonetic al articulării unor consoane sau grupe consonantice cu afectare la nivel: *motor*, apare la copiii cu dificultăți funcționale motorii înnașcute și dobândite, localizate la nivelul periferic al analizatorului verbo-motor; *senzorial*, constă în dificultăți de diferențiere auditivă (fonematică)

și dificultăți de percepție, se reflectă și în limbajul scris; *mecanic*, determinată de malformații; *funcțional*, care apare ca urmare a unor dificultăți de funcționare a organelor periferice cu rol în articulația sunetelor.

O tulburare fonetică poate fi identificată în funcție de fonemele afectate. Terminologia utilizată este constituită de cuvinte compuse, formate din denumirea grecească a fonemului urmată de sufixul „-ism”. Astfel, când este afectată pronunția lui „s” vorbim de sigmatism, de rotacism pentru a semnala problemele legate de pronunția lui „r”, de lambdacism pentru a indica pronunția incorectă a lui „l”, de kapacism când este afectată pronunția lui „k”; de tetacism când este afectată pronunția lui „t”.

Tulburări fonologice este incapacitatea de a utiliza sunetele vorbirii expectate în dezvoltare și care sunt corespunzătoare pentru etatea și dialectul individului și care implică: erori în producerea, uzul, reprezentarea sau organizarea sunetelor, cum ar fi substituirile unui sunet cu altul (utilizează sunetul /t/ în locul sunetului /k/) ori omisiuni de sunete (de ex., ale consoanelor finale); dificultate în a alege care sunete în limbaj fac să se diferențieze sensul; omisiuni sau distorsiuni ale sunetelor; erori în selectarea și ordonarea sunetelor în silabe și cuvinte (de ex., aluna cu anula, vrabie cu varbie etc.); dificultățile în producerea sunetelor vorbirii interferează cu performanța școlară sau profesională ori cu comunicarea socială.

În tulburare fonologică nu este vorba de producerea motrică a unui sau mai multor foneme din limba maternă. Aici problema este legată de utilizarea lingvistică a fonemelor, în special în combinarea acestora pentru a forma cuvinte. Cuvintele sunt simplificate prin schimbarea structurii lor silabice, prin substituirea sistematică a unei clase de foneme sau prin substituția sau schimbarea fonemelor în funcție de cele învecinate.

Grunwell [5], a identificat mai multe tipuri de tulburări fonologice. La anumiți copii, tulburarea constă în utilizarea prelungită a proceselor de simplificare, procese a căror utilizare este normală la vârstele mici. La alți copii se observă o coexistență, a anumitor procese de simplificare precoce cu pattern-uri mult mai avansate, caracteristice etapelor ulterioare ale dezvoltării fonologice. Această situație este cunoscută sub numele de *discordanță cronologică*. Unii copii simplifică cuvintele într-o manieră neobișnuită în loc să utilizeze procesele fonologice normale, ei își dezvoltă anumite pattern-uri de simplificare care sunt rar întâlnite în dezvoltarea normală a limbajului. Acest caz poartă denumirea de *procesul de idiosincrazie*. Un alt tip de tulburare fonologică este utilizarea variată a proceselor. În acest tip de tulburare mai multe procese de simplificare sunt folosite pentru producerea aceluiași tip de structură. Astfel, producțiile copilului sunt variate și imprevizibile. Alți copii au o preferință sonoră sistematică. Ei simplifică sistemul fonetic al limbii lor materne utilizând numai un tip de foneme, ca și cum ar avea un sunet favorit, pentru o întreagă gamă de foneme diferite.

În opinia autorului Anca [1], tulburările fonologice frecvent întâlnite sunt:

Tipul simplificării	Exemplu
Simplificarea ca o caracteristică fiziologică, specifică vârstei	„atractiv” înlocuit cu – „activ”, „antrenament” – „antrena”
Simplificarea în discordanță cu vârsta cronologică	„prună” – „pună” „basm” – „bas”
Simplificarea prin idiosincrazie	„măsuță” – „miță” „copiliță” – „copiță”

Simplificarea prin utilizarea preferințelor unui sunet	„castravete” – „crastravete”, „strugure” – „sulgure”
Simplificarea prin procese aliatoare	„bunicuță” – „ula” „mâncare” – „lala”

Multe studii demonstrează importanța dezvoltării timpurii a capacității de sesizare a structurii fonologice a cuvântului, sau a conștiinței fonologice: Anca [1], Burlea [2], Hațegan [3]. Apărută în jurul anilor 1970, conceptul de „conștiință fonologică” a fost utilizat din ce în ce mai frecvent în legătură cu problematica achiziției scris-cititului, a dificultăților de învățare și, implicit, a tulburărilor de la nivelul limbajului oral. Adams (1990) nota că termenul de conștiință fonologică se referă la „conștientizarea silabelor unui cuvânt, la abordări și rime, foneme și poate fi considerat ca o noțiune de bază a conștiinței fonematice”. Conștiința fonologică – reprezintă abilitatea de a diferenția structurile sonore ale limbajului și de a specifica semnificația fiecăreia dintre acestea. Conștiința fonologică cuprinde: *Conștiința fonematică*; *Conștiința ritmului*; *Conștiința enunțului*; *Conștiința cuvântului*; *Conștiința silabei*; *Conștiința fonemului*.

Conștiința fonematică se referă la producerea, transmiterea, audierea și evoluția sunetelor limbajului articulat. Aceasta vizează abilitatea de a gândi conștient operațiile mentale în ceea ce privește segmentarea, adăugarea sau schimbarea la nivelul enunțurilor, cuvintelor și silabelor. *Conștiința ritmului*. Ritmul (“rhythmos” = mișcare regulată, măsurată, cadență melodică) este succesiunea regulată a silabelor accentuate și neaccentuate dintr-un vers. *Conștiința enunțului* constă în împărțirea textului în enunțuri, numărarea acestora și redarea orală a enunțurilor conținute de text. Enunțul reprezintă o evoluție de limbă, redat de către o intenție, care la rândul lui este deja într-un mod evident stabilit și care influențează evoluția. *Conștiința cuvântului* se referă la faptul că propoziția conține cuvinte, iar cuvintele pot fi identificate și manipulate. Utilizarea cuvintelor în propoziții simple poate facilita înțelegerea conceptului de conștiință a cuvântului. Un cuvânt este o unitate fundamentală de comunicare a unui înțeles, care reprezintă asocierea unui sens și a unui complex sonor. El este compus din unul sau mai multe morfeme. În mod obișnuit, un cuvânt se compune dintr-o parte de bază numită „rădăcină”, la care se pot atașa afixe (sufixe sau/și prefixe). *Conștiința silabei* reprezintă abilitatea de a segmenta cuvintele, un segment din lanțul vorbirii compus din unul sau mai multe foneme pronunțate neîntrerupt într-un singur efort respirator. Orice silabă are ca element principal inevitabil o vocală. *Conștiința fonemului* se referă la abilitatea de a împărți fiecare silabă în sunete, la nivel mental; fonemul reprezintă astfel, unitatea de sunet fundamentală dintr-o limbă, care ajută la diferențierea cuvintelor. Dacă la nivelul unui cuvânt se modifică un fonem, se generează un alt cuvânt perceput diferit de către vorbitorii limbii. Acestea poartă denumire de pseudocuvinte.

Un punct de transformare în dezvoltarea vorbirii copiilor este alfabetizarea lor. În procesul de stăpânire a alfabetizării, vorbirea pentru copii devine pentru prima dată un obiect al cunoașterii. În urma învățării cititului și scrierii, întregul sistem de reprezentări lingvistice ale copilului este reconstruit, în primul rând fonetic și fonologic. Înainte de a analiza problema transformării reprezentărilor fonetice și fonologice ale copilului sub influența alfabetizării, este necesar să ne bazăm pe principiile de bază ale foneticii și fonologiei.

Bibliografie:

1. Anca M. *Logopedie*. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2007.
2. Burlea G., Bâlbâie V. *Normal și patologic în evoluția limbajului*. Chișinău, Editura „Tehnica-Info”, 2001.
3. Hațegan C. *Logopedia*. București, Editura „Trei”, 2016.
4. Verza E. *Tratat de logopedie*. București, Editura „Humanitas”, 2003.
5. Grunwell P. *Phonological assessment of child speech*. (PACS). Windsor, NFER-Nelson, 1985.
6. Paul R., Norbury C., Gosse C. *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5th ed.). Maryland Heights, MO, Elsevier/Mosby, 2018.
7. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Издательство Национальное образование. 2016.

ROLUL COMUNICĂRI EFICIENTE A VIITORILOR ASISTENȚI MEDICALI – PACIENT

Silvia PANAS

profesoară,

Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo”

Veronica GUJA

profesoară,

Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo”

Abstract: *Communication is an action, but also a fundamental need undertaken by every person every day in is an ordinary and simple element but with complex impact. Communication directly influences the patient from encouraging them to collecting data from them. In this article ways of communicating with the patient the effect of communication on the patient and the role of communication in the work of nurses are presented.*

Comunicarea în medicină nu trebuie privită ca un element obișnuit, de la sine înțeles. O comunicare bună este esențială atât în promovarea sănătății, cât și în reușita procesului de reabilitare. Aceasta se reflectă asupra tuturor sarcinilor îndeplinite de asistenți.

Tocmai deaceia, o deosebită valoare are comunicarea în relația asistent medical-pacient. Aceasta este o comunicare, care ne motivează pe fiecare dintre cei doi parteneri spre obiectivele întrevederii: aflarea răspunsurilor în legătură cu menținerea sănătății sau modificarea stării de sănătate, recomandările pentru înlăturarea problemelor de sănătate, intervențiile propuse etc [5].

Comunicarea adecvată și eficientă este un element fundamental în procesul de consultare și îngrijire a pacientului de către asistenta medicală, fapt care pune în evidență calitatea serviciilor oferite de către unitatea medicală. Comunicarea de asemenea e cheia spre succes profesional și bunăstarea bolnavilor având ca principii asigurarea climatului psihologic tuturor pacienților care sunt în suferință, îngrijiți față de starea de sănătate.

Viitori asistenții medicali sunt esențiali în furnizarea serviciilor de sănătate și consolidarea sistemului de sănătate. Acționează de obicei ca primii care răspund la crize și dezastre umanitare complexe, ca protectori ai comunității, precum și ca comunicatori și coordonatori în cadrul echipelor.

Comunicarea este deosebit de importantă în asistența medicală, în condițiile în care pacienții sunt vulnerabili din punct de vedere emoțional, simțindu-se singuri sau de cele mai multe ori anxioși de acțiunile ce vor urma. În acest proces de acomodare a pacientului în instituțiile *medico-sanitare publice* este important o bună comunicare, pentru că ea contribuie la asigurarea condițiilor de siguranță și eficiență, a îngrijirii medicale de care pacienții au nevoie, atât prin prestarea unor servicii de calitate, dar și prin efectuarea procedurilor corespunzătoare și necesare. Comunicarea în general este punctul central a tot ceea ce întreprindem în societatea noastră, indiferent de serviciile pe care le prestăm sau de domeniul în care activăm [3, p.97]

Comunicarea este schimbul de informații între oameni prin transmiterea și primirea acestora prin vorbire, scris sau prin orice alt mijloc. O comunicare clară înseamnă că informațiile sunt transmise în mod eficient între persoane. Pentru a fi o asistentă medicală de succes, sunt necesare abilități excelente de comunicare.

Asistenți medicali vorbesc cu persoane din diferite medii educaționale, culturale și sociale și trebuie să facă acest lucru într-un mod eficient, atent și profesionist, în special atunci când comunică cu pacienții și familiile acestora. Astfel o bună comunicare joacă un rol important în funcționarea eficientă a organizației. Prin urmare, o viitoare asistentă medicală trebuie să încerce în permanență să își îmbunătățească abilitățile de comunicare, deoarece o comunicare deficitară poate fi periculoasă și poate duce la confuzie.

Astfel comunicare motivează pe fiecare dintre cei doi parteneri spre obiectivele întrevederii: aflarea răspunsurilor în legătură cu menținerea sănătății sau modificarea stării de sănătate, recomandările pentru înlăturarea problemelor de sănătate, intervențiile propuse etc. Toate interacțiunile asistent medical – pacient sunt influențate de către așteptările pe care le au ambele părți [2, p.18].

Cercetătoarele S. Fica și L. Minea, în lucrarea *Ghid de comunicare și comportament în relația cu pacientul*, accentuează că în relația terapeutică medic-pacient este foarte important ca medical să adopte anumite abilități esențiale în exercitarea profesiei:

- ✓ înțelegerea
- ✓ compasiunea
- ✓ abilitatea de autocontrol
- ✓ de bun ascultător
- ✓ abilitatea de a influența și de a negocia
- ✓ asertivitatea etc. [4, p.56].

Comunicarea înseamnă mult mai mult decât ceea ce transmitem prin cuvinte. Tonul vocii noastre atunci când vorbim, atenția pe care ne-o acordă interlocutorul, mesajele care ni se transmit nonverbal, modul în care mutăm și poziționăm corpul, dar mai ales precizia și claritatea a ceea ce transmitem sunt, de asemenea, elementele cheie ale unei bune comunicări.

Comunicarea medicală include actul comunicațional între doi subiecți (medic-asistentă medicală, asistent medical-pacient, medic-medic, asistent medi-

cal-asistent medical), care se bazează pe schimbul de informații, opinii și acțiuni, care au un rol determinant în prevenirea și tratarea cu succes a persoanelor, care se confruntă cu probleme de sănătate. Relația medic-pacient este o relație între roluri, asimetrică – medicul are o poziție de superioritate și este elementul activ, iar bolnavul este elementul pasiv; consensuală – bolnavul recunoaște puterea medicului. Această relație, după D. Cosman (2010), trece printr-o serie de etape în procesul terapeutic: „etapa de apel – pacientul se prezintă plin de suferință și incertitudine; etapa de obiectivizare a relației terapeutice – intervenția tehnologiei de investigare; etapa de personalizare – după stabilirea diagnosticului, conturarea așteptărilor ambilor protagoniști ai alianței terapeutice” (Cosman, 2010, p. 242).

Astfel, o relație (medic-pacient) bazată pe empatie, benevolență, beneficiență, respectul față de viața umană și sănătatea pacientului, ca primă îndatorire, conferă medicului nenumărate satisfacții și pacientului variate beneficii, dintre care enumerăm:

- ✓ pacientul se simte valoros, important și unic;
- ✓ pacientul se simte apreciat;
- ✓ pacientul deține controlul [10].

Mediul în care se furnizează îngrijirea și bariere unei comunicări eficiente

Factorii din mediul de îngrijire pot duce la reducerea calității comunicării dintre asistentă și pacient. Volumul crescut de muncă și constrângerile de timp limitează asistentele medicale de la discutarea eficientă a preocupărilor pacienților [13].

Asistentele medicale lucrează în medii aglomerate în care se așteaptă ca acestea să finalizeze o anumită cantitate de muncă într-o zi și să lucreze cu o varietate de alte profesii, pacienți și familiile acestora. Rolurile sunt grele, provocatoare și obositoare.

Abilitățile și strategiile de comunicare eficientă sunt importante pentru asistenții medicali. O comunicare clară înseamnă că informațiile sunt transmise în mod eficient între asistenta medicală, pacienți, membrii familiei și colegi. Cu toate acestea, este recunoscut faptul că astfel de abilități nu sunt întotdeauna evidente și că asistentele medicale nu comunică întotdeauna bine cu pacienții, membrii familiei și colegii. Este posibil ca mesajul trimis să nu fie cel primit. Semnificația unui mesaj depinde de sensul său literal, de indicatorii nonverbali care îl însoțesc și de contextul în care este transmis. Prin urmare, este ușor să interpretezi greșit mesajul sau să îl interpretezi corect, dar să decizi să nu urmărești sensul său ascuns, ceea ce duce la obstrucționarea comunicării. Obstacolele continue în calea unei comunicări eficiente determină o destrămare treptată a relațiilor. Barierele în calea comunicării eficiente prezentate mai jos vor ajuta asistentele medicale să înțeleagă provocările [8].

Viitori asistenți medicali trebuie să determine nivelul de înțelegere al pacientului și, dacă este necesar, să modifice limbajul, comentariile și întrebările. Folosirea terminologiei pe care pacientul nu o înțelege poate, de asemenea, să îl sperie pe pacient și să îl facă să creadă că are o problemă mai gravă decât cea pentru care a dorit inițial ajutor. În același timp, pacientul ar putea da informații incorecte deoa-

rece, din cauza confuziei, poate da răspunsuri afirmative la întrebări despre simptome pe care nu le-a efectuat în realitate [6].

Asistenți medicali ar trebui să le împărtășească pacienților obiectivele lor înainte de a se aștepta ca aceștia să participe la interacțiune. Aceștia ar trebui să cunoască că există o înțelegere reciprocă a punctului de plecare al fiecăruia. În cadrul unui interviu de evaluare, asistenta medicală poate, de exemplu, să spună: „Pacientul X., aș dori să vă ofer informații cum să administrați pastile pentru a vă scădea tensiunea arterială ridicată, dar mai întâi trebuie să aflați ce știți deja despre această afecțiune”. Nu este important doar ca pacienții să înțeleagă ce așteaptă asistentele medicale de la conversație este de asemenea, esențial ca asistentele medicale să îi înțeleagă pe pacienți și să le transmită ca aceștia să participe la conversație. Atunci când se oferă sprijin emoțional, empatie și îngrijirile decurg cu succes. Pentru ca asistentele medicale să observe pacienții, trebuie să îi încurajeze să vorbească – nu doar despre fapte, ci și despre sentimentele, nevoile lor.

Asistenta medicală trebuie să asculte mai mult decât să vorbească, atât la ceea ce spune pacientul verbal, cât și la ceea ce se spune non-verbal. După ce a ascultat cu atenție, asistenta medicală se concentrează și răspunde cu empatie la sentimentele pacienților. Numai atunci când asistenta medicală are o înțelegere rezonabil de completă a situației pacientului, poate trece la intervenții, cum ar fi furnizarea de informații sau rezolvarea unei probleme de dependență sau nu își poate satisface nevoile fundamentale. Principiile comunicării pot fi rezumate după cum urmează:

- ✓ Comunicarea este un proces;
- ✓ Comunicarea nu este liniară, ci circulară;
- ✓ Comunicarea este ireversibilă;
- ✓ Comunicarea este complexă;
- ✓ Comunicarea implică întreaga personalitate [5, p.41].

Diferențele de limba vorbită dintre pacient și asistenta medicală reprezintă un alt factor preventiv în comunicarea eficientă. Atunci când asistenta medicală și pacientul nu împărtășesc o limbă comună, interacțiunea dintre ei este tensionată și foarte limitată [7, p.26].

În consecință, este posibil ca un pacient să nu înțeleagă instrucțiunile asistentului medical cu privire la frecvența de administrare a medicamentelor la domiciliu.

Frica și anxietatea pot afecta capacitatea persoanei de a asculta ceea ce spune asistenta medicală. Persoanele cu sentimente de teamă și furie pot avea dificultăți în a auzi. Boala și suferința pot modifica procesele de gândire ale unei persoane. Reducerea cauzei anxietății și a furiei ar fi primul pas pentru îmbunătățirea comunicării.

Modalități de îmbunătățire a comunicării cu pacientul

Comunicarea este o componentă de bază a unor relații sănătoase, a colaborării și cooperării, care, la rândul lor, sunt aspecte esențiale ale practicii profesionale. Calitatea comunicării în interacțiunile dintre asistentele medicale și pacienți are o influență majoră asupra rezultatelor pacienților. Modalități de stabilire și menținere unei comunicări eficiente sunt următoarele:

- Ascultați fără să întrerupeți pacientul;
- Dați dovadă de empatie în orice moment și încercați să înțelegeți;
- Încercați să vă concentrați asupra conversației. Cu toate acestea, nu forțați

- pacientul să continue dacă el/ea devine neliniștită sau pare să dorească să schimbe subiectul;
- Folosiți un limbaj al corpului care să indice interesul și preocuparea dumneavoastră. Ascultați cu atenție și mențineți contactul vizual, dacă este acceptabil din punct de vedere cultural;
 - Oferiți informații concrete. Acest lucru ameliorează anxietatea. Nu vă oferiți opinia personală. Asigurați-vă pacientului că aveți discreție profesională;
 - Încercați să reflectați sentimentele și gândurile pe care le exprimă pacientul prin reformularea întrebărilor și comentarii folosind propriile cuvinte;
 - Evitați mesajele neclare;
 - Evitați să dați explicații lungi;
 - Puneți întrebări pentru a clarifica mesajele neclare;
 - Nu întrerupeți până când expeditorul nu a terminat mesajul;
 - Asigurați un mediu liniștit, fără distrageri;
 - Fiți convingători atunci când comunicați
 - Fiți atenți la nevoile pacientului. Alocați timp pentru a primi răspunsurile la solicitările dumneavoastră și pentru a răspunde la întrebările pacientului.

Astfel interacțiunile terapeutice sunt intenționate, spre deosebire de cele sociale. Interacțiunea socială îi distrează pe participanți, dar într-o situație profesională, asistenta medicală are, de obicei, un obiectiv clinic pe care dorește să îl atingă prin comunicare. Prin urmare, asistentele medicale decid asupra scopului interacțiunii înainte sau la scurt timp după ce aceasta începe. Asistenta medicală dorește să afle mai multe despre un pacient pentru a-i identifica problemele. Acest tip de conversație poate fi un interviu structurat cu ajutorul unui program de interviu. Scopul acestei conversații este întotdeauna o mai bună înțelegere a pacientului. Un rol important în comunicarea eficientă este sprijinul emoțional al asistente medicale, fiindcă susținerea emoțional accentuează singurătatea experienței de boală a pacientului și îi sporește demnitatea și autonomia [13].

Acțiunea comunicativă este o noțiune specifică sferei comunicării, corelată cu cerințele acțiunii moderne, fiind situată la baza unui proces de reconstrucție a vieții sociale moderne, pe baze raționale și echilibrate.

Comunicarea este un proces ireversibil și continuu, care implică o înțelegere a conținutului și a relației asistent medical-pacient, fiind simetrică și complementară, reprezintă totalitatea factorilor verbali, nonverbali și de context, transmite idei și verifică modul în care au fost recepționate, receptarea unei idei și înțelegerea sensului acesteia.

În medicină, comunicarea are funcție existențială, deoarece este o condiție fundamentală în delimitarea stării de boală și revenirea la starea fiziologică firească a omului, cea de sănătate, nivel de comunicare interpersonală asistent medical-pacient.

Creșterea comunicării între asistenții medicali poate diminua erorile medicale și poate face diferența în ceea ce privește rezultatele, pozitive pentru bolnavi. Modul în care o comunicare eficientă și abilitățile interpersonale pot îmbunătăți practica profesională în asistență medicală și relațiile cu diverse părți interesate.

Bibliografie:

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași, Institutul European, 2008, 306 p. ISBN: 978-973- 611-512-7.
2. Athanasiu A. *Elemente de psihologie medicală*. București, Editura Medicală, 1983, 324 p.
3. Balciu B.A., Adîr V. *Comunicare interpersonală: perspective teoretice și strategii practice*. București, Printech. 2009, 183 p. ISBN: 978-606-521-344-9.
4. Booyens L, Erasmus I, van Zyl M. *Asistenta auxiliară*. Ed. a 3-a. Cape Town: Juta and Company Ltd; 2013. 504 p. ISBN: 978-0-702 19-794-9.
5. Burlui V., et al. *Medicină și umanism. Comunicarea medic-bolnav*. Iași, Editura Apollonia. 2010, 265 p. ISBN: 978-973-9333-91-7.
6. Cameron M. *Arta de a-l asculta pe celălalt: secretele unei comunicări reușite* (trad. D. Zămosteanu). Iași, Editura „Polirom”. 2006, 132 p. ISBN: (10) 973-46-0245-4; ISBN(13) 978-973-46-0245-2.
7. Cartaleanu T., Cosovan O. *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*. Chișinău, Centrul Eductional PRO DIDACTICA, Tipografia „Bons Offices”. 2017, 114 p. ISBN: 978-9975-3013-2-9.
8. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monographic asupra cadrelor didactice, Chișinău, UPS „I. Creangă”. 2010, 240 p. ISBN: 978-9975-46-066-8.
9. Cosman D. *Psihologie medicală*. Iași, Editura „Polirom”, 2010, 462 p. ISBN: 978-973-46-1735-7.
10. Dumitrașcu D. L. *Comunicare medicală*. Curs pentru studenții de la medicină. Cluj-Napoca, Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”. 2013, 78 p. ISBN: 978-973-693-431-5.
11. Dumitriu Gh. *Comunicare și învățare*. București, Editura Didactică și Pedagogică. 1998, 256 p. ISBN: 973-30-5178-0.
12. Ețco C., et. al. *Comunicarea pentru schimbarea comportamentală*. Chișinău, CEP Medicina USMF. 2008, 163 p. ISBN: 978-9975-915-33-5.
13. Fica S., Minea L. *Ghid de comunicare și comportament în relația cu pacientul*. București, Universitară „Carol Davila” . 2008, 94 p. ISBN: 978-973-708-20-35.

STIMA DE SINE A ADOLESCENȚILOR IMPLICAȚI ÎN RELAȚIA DE BULLYING

Rodica POPA

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *In this study, devoted to the phenomenon of bullying in adolescence, we investigated the extent to which the level of self-esteem influences the condition of aggressor (harasser) or the condition of victim in the bullying relationship. The tests used led to the conclusion that, from a statistical point of view, there is no significant correlation between harassing adolescents and victim adolescents. However, it turned out that there is an inverse correlation, statistically significant, between the level of self-esteem and victimization. By limiting research to an elite high school humanities class, it has been found that bullying students can have a high level of self-esteem.*

Tema acestei comunicări reprezintă o secvență a cercetării noastre doctorale dedicate fenomenului bullying-ului din liceele din România, județul Brăila. Problema avută în atenție a devenit în ultimele decenii de maximă importanță, atât pentru departamentele de cercetare ale universităților, cât și pentru autoritățile din diferite state, inclusiv pentru România, în care s-a promulgat chiar și o lege destinată contracarării acestui fenomen. Interesul deosebit acordat acestui subiect se explică prin conștientizarea efectelor pe termen lung pe care le prezintă comportamentele de hărțuire/ intimidare a colegilor, atât pentru hărțuitori cât și pentru victime. Hărțuitorii pot dezvolta în viitor manifestări psihotice de tipul conduitelor antisociale, al crizelor de integrare în colectivitățile aparținătoare, al agresivității exprimate prin manifestări violente sau prin crimă. Victimele sunt predispuse la crize de anxietate și depresii care pot evolua până la comportamentul auto-agresiv al suicidului.

Hărțuitorii și victimele sunt principalii actori ai relației de bullying, alături de care mai pot fi luați în considerare și martorii, cei care prin aprobare tacită sau evidentă contribuie la perpetuarea fenomenului sau care, prin dezaprobare, pot acționa în sensul descurajării. În cercetarea noastră, ne-am axat în mod prioritar pe primele două categorii de actori și am încercat să stabilim în ce măsură stima de sine este implicată în relația dintre hărțuitori și victime.

Din lista de ipoteze formulate și supuse verificării experimentale, în cercetarea noastră doctorală, au legătură cu problema ce ne preocupă aici următoarele:

- Există corelații semnificative între stima de sine și intimidarea (hărțuirea) generală, verbală, socială și fizică.
- Există o corelație semnificativă între stima de sine și victimizarea generală, verbală, socială și fizică.

Instrumentele cercetării experimentale

Tipurile de intimidare/ hărțuire, respectiv tipurile de victimizare ne-au fost sugerate de instrumentul utilizat în cercetarea experimentală și anume *Chestionarul APRI-BT*, elaborat de australianul Parada (2000) și adaptat la populația școlară din România de un grup de cercetători clujeni [1, pp. 1-30].

APRI-BT, ne anunță autorii, este un chestionar cu 36 de itemi, dezvoltat pentru măsurarea săvârșirii agresiunii și victimizării în rândul tinerilor, fiecare dintre acestea în relație cu trei subdomenii – fizic, verbal și social” [1, p. 6]. Pentru surprinderea comportamentului de intimidare/ hărțuire sunt formulate 18 întrebări și tot atâtea pentru surprinderea posturii de victimă. Întrebările sunt integrate într-un tabel pe prima coloană, iar pe următoarele șase sunt numere de la 1 la 6, în care numerele semnifică: 1. Niciodată; 2. Uneori; 3. O dată sau de 2 ori pe lună; 4. O dată pe săptămână; 5. De mai multe ori pe săptămână; 6. În fiecare zi.

Este evident că răspunsurile mai apropiate de 1 indică o implicare nesemnificativă în acte de hărțuire, implicit în recunoașterea condiției de victimă, în timp ce răspunsurile mai apropiate de 6 indică situații frecvente de implicare în acte de hărțuire, respectiv în perceperea posturii de victimă.

Autorii studiului recunosc faptul că instrumentul „nu măsoară în mod direct și explicit tipul sau cantitatea de dezechilibrul energetic al agresiunii”, dar mizează pe corectitudinea presupunerii că cei cu răspunsuri apropiate de 6 la secțiunea „A” a chestionarului dispun de un status de putere ridicat, comparativ cu victimele și, respectiv, cei cu răspunsuri mai apropiate de 6 la secțiunea „B”, dispun de un status de putere mai scăzut și de aceea sunt incapabili să respingă ofensele agresorilor.

Pentru a verifica ipotezele formulate în legătură cu acest subiect, am utilizat și alte tehnici de cercetare, pe lângă *Chestionarul APRI-BT* și anume: Chestionarul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg), Testul de personalitate EPQ (Eysenck Personality Questionnaire), Testul sociometric, Metoda aprecierii obiective [1].

Chestionarul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg) s-a impus atât pentru simplitatea lui (timp de lucru circa 5 minute) cât și pentru consistența lui internă și pentru corelațiile semnificative și previzibile cu alte dimensiuni ale vieții psihice, precum introversiunea – extraversiunea, depresia, nevrotismul [3, p. 13].

Primele trei instrumente au fost aplicate pe întregul eșantion de liceeni avuți în atenție (286 elevi proveniți de la un colegiu național și din două licee tehnologice, din care unul din mediul rural), iar ultimele două s-au utilizat doar la o singură clasă.

Participanții la cercetare s-au diferențiat astfel: În funcție de *genul biologic*, lotul de subiecți conține 124 fete (43,4 %) și 162 băieți (56,6 %). În funcție de *mediul de rezidență*, lotul de subiecți conține 74 elevi din mediul rural (25,9 %) și 212 elevi din mediul urban (74,1%). Diferențiat în funcție de *filierea liceului*, lotul de subiecți conține 150 elevi de la filiera tehnologică (52,4 %) și 136 elevi de la filiera teoretică (47,6 %). Diferențiat în funcție de variabila *clasă*, lotul de subiecți conține 93 elevi din clasa a IX-a (32,5 %), 107 elevi din clasa a X-a (37,4 %) și 86 elevi din clasa a XI-a (30,1 %). Diferențiat în funcție de *vârsta*, lotul de subiecți conține 96 elevi cu vârsta de 15 ani (33,6 %), 95 elevi cu vârsta de 16 ani (33,2 %), 87 elevi cu vârsta de 17 ani (30,4 %) și 8 elevi cu vârsta de 18 ani (2,8 %). Cele notate mai sus sunt sistematizate în următorul tabel:

Tabelul 1. Prezentarea lotului de subiecți diferențiat în funcție de variabilele gen, mediu, filieră și clasă (Anexa 1)

Variabile		Frecvențe	Procente
Gen biologic	Fete	124	43.4 %
	Băieți	162	56.6 %
Mediul de rezidență	Rural	74	25.9 %
	Urban	212	74.1 %
Filiera liceului	Tehnologic	150	52.4 %
	Teoretic	136	47.6 %
Clasa	Clasa a IX-a	93	32.5 %
	Clasa a X-a	107	37.4 %
	Clasa a XI-a	86	30.1 %
Vârsta	15 ani	96	33.6 %
	16 ani	95	33.2 %
	17 ani	87	30.4 %
	18 ani	8	2.8 %

Pentru verificarea ipotezelor 1 și 2 am calculat coeficienții de corelație r Pearson.

- Nu există o corelație semnificativă statistic între *stima de sine și intimidarea (hărțuirea) generală* ($r = 0.026$, $p > 0.05$);
- Nu există o corelație semnificativă statistic între *stima de sine și intimidarea (hărțuirea) verbală* ($r = 0.064$, $p > 0.05$);
- Nu există o corelație semnificativă statistic între *stima de sine și intimidarea (hărțuirea) socială* ($r = 0.024$, $p > 0.05$);
- Nu există o corelație semnificativă statistic între *stima de sine și intimidarea (hărțuirea) fizică* ($r = -0.026$, $p > 0.05$);
- Există o corelație negativă, de mărime medie, semnificativă statistic între *stima de sine și victimizarea generală* ($r = -0.480$, $p < 0.01$), în sensul că subiecții cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizarea generală*, și reciproc;
- Există o corelație negativă, de mărime medie, semnificativă statistic între *stima de sine și victimizarea verbală* ($r = -0.471$, $p < 0.01$), în sensul că subiecții cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizarea verbală*, și reciproc;
- Există o corelație negativă, de mărime medie, semnificativă statistic între *stima de sine și victimizarea socială* ($r = -0.461$, $p < 0.01$), în sensul că subiecții cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizarea socială*, și reciproc;
- Există o corelație negativă, de mărime medie, semnificativă statistic între *stima de sine și victimizarea fizică* ($r = -0.341$, $p < 0.01$), în sensul că subiecții cu scoruri ridicate la *stima de sine* vor avea scoruri scăzute la *victimizarea fizică*, și reciproc.

Așadar, o stimă de sine ridicată se asociază cu scoruri scăzute la victimizare, atât generală, cât și pe cele trei dimensiuni (verbală, socială și fizică). În schimb, nu există nicio legătură între stima de sine și intimidare. Prin urmare, pentru o victimizare cât mai scăzută este necesară o creștere a stimei de sine la elevi.

Studiu de caz pe o clasă umanistă

Așa cum am precizat mai sus, am realizat și o cercetare aprofundată la o clasă umanistă, parte componentă a eșantionului, unde am aplicat, pe lângă testele utilizate pe întregul efectiv, și un test de apreciere obiectivă a personalității (Gh. Zapan) și un test sociometric. Este vorba de o clasă a XI-a, profil umanist, cu 27 fete și 4 băieți, la care s-au aplicat cele două instrumente în luna ianuarie a anului școlar 2020-2021. Rezultatele obținute diferă de cele ale întregului eșantion, ceea ce se poate observa din analiza următoarelor tabele:

Tabelul 2. Particularitățile de personalitate ale agresorilor de tip bullying (hărțuitori) din clasa studiată

Nr. subiect	Punctaj la metoda aprecierii obiective*	Intensitatea					
		comportamentului agresiv	victimizării	psihotismului	neuroticismului	extra-versiunii	stimei de sine
2	5	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Ridicată
6	28	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Medie	Ridicată
11	15	Medie	Scăzută	Medie spre ridicată	Medie	Medie	Ridicată
13	9	Ridicată	Scăzută	Scăzută	Ridicată	Medie	Ridicată
26	5	Ridicată	Scăzută	Medie spre ridicată	Medie	Ridicată	Medie

Tabelul 3. Particularitățile de personalitate ale victimelor comportamentelor de tip bullying din clasa studiată

Nr. subiect	Punctaj la metoda aprecierii obiective*	Intensitatea					
		comportamentului agresiv	victimizării	psihotismului	neuroticismului	extraversiunii	stimei de sine
3	3	Scăzută	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
4	0	Scăzută	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Medie
5	2	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
7	24	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
17	11	Scăzută	Ridicată	Mediuă	Ridicată	Medie	Scăzută
24	5	Scăzută	Ridicată	Mediu	Mediu	Scăzută	Medie
30	4	Scăzută	Ridicată	Scăzut	Mediu	Scăzută	Scăzută

*Suma nominalizărilor la indicatorii semnificativi

Surpriza rezultă din datele rezumate în tabelul 2, unde se poate constata că elevii cu comportament agresiv în relația de bullying (hărțuitori) au aproape toți (patru din cinci) stimă de sine înaltă. Rezultă din Tabelul 3 faptul că dintre elevii identificați ca victime, cei mai mulți (5 din 7) au stimă de sine scăzută, distribuție ce se află în acord cu cea din întregul eșantion. Din această constatare, se poate deduce, cu rang de ipoteză, ideea că la liceele cu elevi performanți, proveniți din familii bine situate în comunitate, sursele comportamentului de bullying (hărțuitori) provin mulți din categoria celor cu stimă de sine ridicată.

Dintr-un studiu realizat de Igor Racu și Marina Tabora [2, 36-46], rezultă concluzia că agresivitatea corelează cu o stimă de sine scăzută și, de aceea, cercetă-

torii citați au propus ca programul de reducere a agresivității în colectivul de elevi să vizeze intervenții psihologice destinate ridicării nivelului stimei de sine.

Cercetarea noastră, după cum s-a demonstrat mai sus, a generat concluzia că agresivitatea de tip bullying nu corelează semnificativ cu stima de sine. În schimb, s-a dovedit că postura de victimă corelează negativ (invers) cu nivelul stimei de sine. Cercetarea focusată pe o clasă umanistă dintr-un liceu performant din Brăila a generat ideea surprinzătoare că elevii cu rol activ în comportamentul de tip bullying (hărțuitorii) au o stimă de sine ridicată.

Rezultă de aici că într-un experiment formativ nu se impune ca strategie de lucru pentru diminuarea agresivității de tip bullying reducerea nivelului stimei de sine în clasele în care hărțuitorii, având un nivel înalt al stimei de sine, terorizează prin dispreț pe colegii lor mai puțin sociabili, mai interiorizați și cu stimă de sine de nivel redus. Se impun, așadar, alt tip de intervenții, cum sunt cele de dezvoltare a empatiei, de ridicare a gradului de conștientizare prin ședințe de consiliere cognitiv-comportamentală, în paralel cu activități individuale de consiliere destinate ridicării nivelului stimei de sine la elevii cu statut de victime ale comportamentelor de bullying.

Bibliografie:

1. Balan R., Dobrea A., Balazsi R. Parada R.H. și Predescu E. The Adolescent Peer Relations Instrument Bully/Target: Measurement Invariance Across Gender, Age, and Clinical Status. In: *Journal of Interpersonal Violence* 0(0) 1–30, 2020. Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/0886260520922350 journals.sagepub.com/home/jiv
2. Racu Ig. Tabora M. Dezvoltarea stimei de sine la adolescenții agresivi, In: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, nr. 34, 2014, ISSN: 1857-0224, ISSN: 1857-4432, pp. 36-46.
3. Robu V., Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg. In: *Revista Psihologie. Revistă științifico-practică*, nr. 2, 2013, Chișinău, 96 p., pp. 3-13, p. 13. ISSN: 1857-2502 / ISSN: 2537-6276
4. Zapan Gh. *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984, 528 p.

ANXIETATEA ȘCOLARĂ A COPIILOR DIN FAMILIA MONOPARENTALĂ

Silvia VRABIE

doctor în psihologie,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul

Aliona CHELBAN

masterandă,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul

Abstract: *the problem of school anxiety is still an actual subject for every teacher which wish to optimise its activity, the inadequate administration of this problem causes severe disorders to the children`s personality. The present research debates the most eloquent problems of our century, single parenthood and school anxiety. The school anxiety it is related to the educational-teaching process and represents a demonstration of emotional unfavourable estate of a child which express himself through the undefined of insecurity feeling.*

Anxietatea reprezintă o temă actuală care capătă o amploare tot mai mare din cauza ambiguităților și relativizărilor cu care omul se confruntă în viața cotidiană. Cercetarea „Anxietatea școlară a copiilor din familia monoparentală” este un studiu care are ca scop de a evidenția impactul monoparentalității asupra funcționării adaptative și anume incidența anxietății școlare a copiilor din aceste familii.

Anxietatea este o stare afectivă difuză, de neliniște, tensiune, încordare continuă, fără niciun scop și care nu are un obiect bine precizat. Ea se diferențiază de teamă, care este o emoție constructivă, instinctuală, de protecție a individului. Anxietatea este o emoție disfuncțională, destabilizatoare a persoanei care suferă, determinând-o să fie într-o stare continuă de alertă. Ea este, de fapt, o teamă de teamă [1. p. 62].

Freud descrie anxietatea ca pe o teamă neorientată, adesea nu-i putem depista sursa ca pe un obiect specific. Anxietatea este o parte importantă a teoriei personale a lui Freud, declarând-o fundamentală în dezvoltarea psihologică și neurologică a comportamentului [apud 6, p.3].

Popescu-Neveanu prezintă teama ca o stare sau un proces emoțional negativ ce implică insecuritate, neliniște, alarmă, agitație și tendință de evitare în legătură cu un pericol iminent sau îndepărtat [apud 2, p. 139]

Ar trebui să fie mai simplu de identificat și de rezolvat temerile și îngrijorarea copiilor când ating vârsta școlară, deoarece sunt suficient de mari pentru a spune ce anume îi îngrijorează. Pe de altă parte, mărturiile sondajelor de genul celui efectuat de Societatea Națională pentru Prevenirea Cruzimii împotriva Copiilor și intitulat „La cine să apelezi?” indică faptul că mulți copii pur și simplu nu vorbesc. Fapt trist, aproape un copil din șapte chestionați au spus că nu puteau să vorbească despre grijile lor cu părinții. Alții se tem că părinții vor reacționa exagerat, că părinții vor fi deranjați sau își vor face ei înșiși griji ori că ar fi respinși. „Discuțiile cu părinții” se situează pe unul dintre primele locuri pe lista grijilor copiilor – ca și divorțul și despărțirea, precum și discuțiile dintre părinți [3, p.42]. Pentru a se dezvolta armonios, copilul are nevoie de un climat afectuos, de securitate și stabilitate, create de un cuplu familial unit.

Părinții, legați printr-o relație conjugală satisfăcătoare, pot utiliza autoritatea lor în educarea respectului față de reguli [7, p.32].

Este de la sine înțeles faptul ca structurile familiale biparentale sunt cele mai indicate pentru a asigura unui copil dezvoltarea psiho-afectivă normală. Familiile monoparentale sunt deficitare sub acest aspect. Părintele unic este împovărat de grijile de zi cu zi și de multe ori nu mai prestează atenția cuvenită unui copil care poate fi în continuă dezvoltare și formare.

„Unele studii arată că legătura dintre eșecul școlar al copiilor și monoparentalitate este dependentă, între altele, de situația economică a familiei, însă dependența de statutul socio-profesional al mamei, care se depreciază sensibil în urma divorțului; corelația e menționată (între monoparentalitate și eșec școlar) este prezentă în cazurile în care monoparentalitatea se asociază cu un nivel scăzut al veniturilor și cu o situație economică precară, instabilă.” [8, p. 144].

Așteptările și cerințele nerealiste ale părinților sunt cele mai frecvente cauze care dau naștere conflictului intrapersonal ce contribuie la sporirea anxietății.

Copilul în imaginea parentală. La naștere copilul este purtătorul dorințelor conștiente și inconștiente ale părinților săi, acesta se va vedea condamnat să realizeze speranțele și dorințele lor, să completeze lipsurile lor, să repare eșecurile lor. Înainte de naștere, destinul copilului poate fi trasat: unii copii vor trebui să șteargă, prin reușita școlară deosebită, sentimentul de inferioritate patern sau să evite eșecul matern, urmând studiile la care mama a eșuat. Forța cerințelor parentale riscă să lichideze dorințele reale ale copilului, iar povara dorințele parentale refulate, a temerilor și speranțelor acestora poate apăsa prea greu asupra devenirii lui. Rezultatele școlare scăzute, apariția dificultăților de învățare ar putea genera o puternică anxietate la părinți, fiind percepute ca repetare dureroasă a eșecurilor întâmpinate de ei în cursul propriei școlarități, ca prăbușirea a ambițiilor lor. Duritatea cerințelor parentale va diminua relația educativă, va agrava eșecul școlar al copilului. În unele cazuri, mecanismele de apărare puse în joc vor risca, prin rigiditatea și permanența lor, să instaureze o situație conflictuală sau chiar patogenă, prejudiciabilă pentru școlaritatea copilului și dezvoltarea lui psihologică [7, p. 31-32].

În mod general, învățarea școlară devine semnificativă pentru copil în măsură în care el este asigurat de aprobarea și interesul purtat de părinți vizavi de lucrul său. Studiul lui Chiland (1988) arată că, indiferent de rezultatele obținute la școală, rezultatele sunt mai bune când tatăl și mama sunt satisfăcuți de propria lor muncă, întrețin relații familiale calde și deschise spre lumea exterioară, se interesează de timpul liber al copiilor și de munca lor, care devine obiect de discuții, ocazie de schimb de păreri și sursă de plăceri împărtășite. Copiii educați de tați respectuoși față de autonomia copilului, încrezători în calitatea rezultatelor școlare, generoși, gata să încurajeze și de mame mai directive, dornice să-și vadă copilul ameliorându-și performanțele, manifestă o mai mare necesitate de a reuși. Din contra, elevii cu tați prea directivi și mame mai pasive, care, exprimând doar mici cerințe și încurajări față de copil, manifestă o necesitate scăzută de a reuși.

Anumite atitudini parentale sunt recunoscute drept prejudicibile pentru adaptarea școlară:

- Atitudinea de abandon (cauzează sentimentul de inferioritate, de anxietate care distrage o parte importantă din energia psihică pe care copilul ar trebui, în mod normal, să o investească în învățarea școlară);

- Anxietatea paternă sau maternă (diminuează securitatea copilului, îl inhibă);
- Supraprotecția parentală, mai des cea maternă (condamnă copilul la o imaturitate afectivă care face adaptarea sa dificilă);
- Cuplul parental prea „matern” (suscită la copil reacții care pot lua amploarea unei fobii școlare);
- Îndepărtarea parentală (generează tulburări ale atenției, apariția instabilității, închiderii în sine sau refugiul în imaginar [ibidem, p. 32-33]).

Dacă să vorbim despre Experiența emoțională – e evidentă legătura dintre anxietate și experiența emoțională negativă, deoarece experiențele negative sunt mult mai memorabile decât cele pozitive, acumulându-se acestea se manifestă în timp sub formă de anxietate. Cauzele anxietății la elevi pot fi orice, ce influențează negativ relaționarea acestuia cu lumea înconjurătoare: sentimentul de nesiguranță, conflictul intrapersonal, frica de școală, conflictul familial, educație autoritară, relația părinte-copil dificilă etc [10, p. 5]. Fiecare copil se caracterizează prin propria structură a necesităților sale nesatisfăcute. Incapacitatea de a-și planifica acțiunile proprii este caracteristica multor copii anxioși. Iată de ce e nevoie ca copii să fie exersați în utilizarea procedurilor de autoreglare emoțională, deoarece în caz opus noi lăsăm copilul nepregătit pentru conflictele vieții, iar capacitatea de a găsi o cale corectă de rezolvare a problemelor vieții vine cu experiența [11].

Copiii din familiile incomplete se află într-o situație defavorabilă, fiind lipsiți de influența adulților de la care învață arta afectivității. Cercetările din domeniu au relevat efectele negative ale carenței afective: lipsă de asertivitate, anxietate, sentimentul vinovăției, suspiciune în relațiile cu adulții, incapacitatea de a stabili relații sociale constructive etc. Copiii care se confruntă cu absența unuia sau a ambilor părinți trăiesc o stare de disconfort din cauza nesatisfacerii trebuințelor de securitate și susținere socială. „Din acest punct de vedere, părintele singur poate fi apreciat ca o persoană care-și asuma responsabilități multiple, iar culpabilizarea pentru singurătate ar trebui să nu se mai extindă stigmatizant asupra familiei sale. Familiile monoparentale sunt adesea stigmatizate ca familii în care „ceva nu este în regulă”, față de familiile biparentale în care aparența de normalitate este menținută cu mai multă ușurință” [9, p.14].

Iar din cauza stilului comportamental neadecvat al părinților sau a educatorilor săi, al deficitului de atenție, afecțiune și încredere în relație cu aceștia, copiii ajung să aibă abateri comportamentale și emoționale, astfel generând anxietate școlară. „Experiența de a fi părinte singur este un tip de experiență aparte. Femeile și bărbații, părinți singuri, se confruntă cu o serie de probleme rezultate din conjugarea rolurilor profesionale și parentale. Găsirea soluțiilor funcționale și păstrarea echilibrului psiho-afectiv personal și al familiei sunt direct proporționale cu nivelul de pregătire. Persoanele cu studii superioare fac mai bine față solicitărilor. Ca tendințe generale, părinții singuri permit mai multă independență copiilor lor” [5, p. 41].

Adultul trebuie să ofere copilului o imagine de autoritate pozitivă. El trebuie să accepte copiii așa cum sunt, să-i protejeze psihologic și fizic, să fie empatic cu ei, și cu nevoile lor, suficient de puternic, pentru a impune respect. Cu timpul, aceste figuri cu experiențe pozitive, încep să fie încorporate în lumea fiecărui copil. Imaginea mentală a unei figuri pozitive și amintirea experiențelor legate de o autoritate binevoitoare pot fi susținători puternici în reconstituirea personalității copi-

lului, în dobândirea unei identități care să aibă valoare pentru aceasta și să determine apariția respectului de sine [4, p. 79].

Deci climatul socio-afectiv familial are un rol important în adaptarea școlară. Anxietatea la rândul său duce la un comportament dezadaptiv, fiind periclitată funcționarea normală a copilului în plan școlar și nu numai.

Analiza literaturii de specialitate ce reflectă diverse abordări și viziuni a anxietății școlare, a familiei monoparentale, a climatului socioafectiv cât și a factorilor ce generează anxietatea școlară ne-a permis să formulăm:

Obiectul cercetării ține de anxietatea școlară a copiilor din perspectiva monoparentalității.

Scopul cercetării rezidă în analizastării anxioase a copiilor din familia monoparentală.

Eșantionul cercetării experimentul psihopedagogic, etapa de constatare, a inclus un eșantion de 15 copii din mediul rural, din satul Tătăraști, iar din mediul urban 20 de copii, orașul Cahul.

Metoda de bază aplicată în cercetare a fost Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips. Această metodă ne permite studierea nivelului anxietății și a specificului anxietății legate de școală la elevii mici și la preadolescenți. Tehnica conține 58 de întrebări, pentru fiecare fiind propuse variante de răspuns „da” (+) sau „nu” (-). Această tehnică evaluează:

- nivelul general al anxietății în școală
- starea emoțională generală a copilului, legată de diferite forme de includere a acestuia în viața și activitatea școlară;
- trăirea stresului social starea emoțională a copilului pe fonul căreia se dezvoltă contactele lui sociale (mai întâi de toate cu semenii);
- frustrarea necesității de atingere a succesului fonul psihologic nefavorabil care nu-i permite copilului să-și satisfacă necesitatea de succes, de obținere a rezultatelor înalte;
- frica de autoafirmare trăirile emoționale negative ale situațiilor legate de necesitatea autodeschiderii;
- autoprezentării în fața altor persoane și a demonstrării capacităților proprii;
- frica de situațiile de verificare a cunoștințelor atitudinea negativă și trăirea neliniștii în situațiile de verificare a cunoștințelor, capacităților (în special în public) și a rezultatelor;
- frica de a nu corespunde cexpectanțelor celor din jur orientarea spre persoanele semnificative în aprecierea propriilor rezultate, fapte, gânduri, neliniștea față de aprecierea dată de cei din jur, așteptarea aprecierii negative;
- rezistența fiziologică joasă la stres particularitățile fiziologice care scad rezistența la stres, dar care ridică posibilitatea reacționării neadecvate, distructive la factorii anxiogeni din mediu;
- problemele și temerile în relațiile eu profesorii fonul general negativ al relațiilor copilului cu adulții în școală, fapt ce micșorează performanța școlară.

Se determină numărul total de răspunsuri ce nu corespund cu cheia. Dacă punctajul obținut este mai mare de 50%, se constată un nivel ridicat de anxietate, iar pentru un punctaj mai mare de 75% un nivel foarte ridicat de anxietate.

Reprezentarea datelor în următoarea diagramă ne-a permis determinarea

raportului dintre nivelul anxietății școlare la copii din familia monoparentală mediului urban și mediului rural.

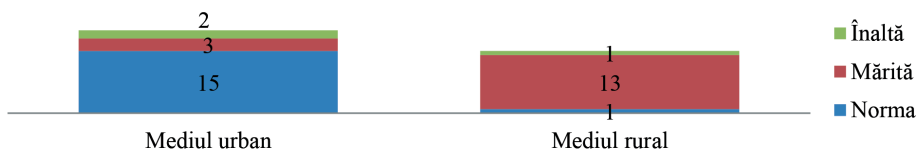


Figura 1. Anxietatea școlară generală

Astfel Figura 1 indică nivelul anxietății școlare generală la copii 16 subiecți prezintă nivel scăzut, 16 elevi nivel mărit și respectiv 3 un grad înalt de anxietate. Din diagrame observăm că în mediul urban situația este favorabilă în comparație cu mediul rural fapt datorat părinților cu studii incomplete, ce posedă cunoștințe precare despre reperatele dezvoltării copiilor și pot manifesta expectanțe inadecvate legate de aceștea. Astfel convingerile și atitudinile părinților referitor la ceea ce ar trebui să știe sau să facă la o anumită vârstă, o așteptare nerealistă față de abilitățile copilului sau subestimarea acestora pot constitui surse de erori în educația copiilor. În mediul rural din cauza gospodăriilor agricole și activităților desfășurate pe parcursul zilei părinții nu reușesc să verifice și să acorde suficient timp copiilor cu temele. Putem menționa că părinții de la oraș sunt mai predispuși să petreacă timp cu copii având un program mult mai organizat, pe când cei din mediul rural sunt mult prea ocupați cu treburile gospodărești. Iar părintele singur suferă de surmenaj lăsându-i în spatele copilului prea multe responsabilități casnice și de îngrijire a fraților sau surorilor ceea ce sporește considerabil anxietatea copilului.

Învățarea anumitor comportamente este dependentă nu numai de capacitățile copilului, dar și de modul în care adulții favorizează sau blochează dezvoltarea acestuia. Învățarea oricărui comportament și repetarea lor sunt dependente de comportamentele, atitudinile și valorile promovate în mediul în care trăiește copilul. Modul în care se produce socializarea emoțiilor în mediul familial și educațional sunt responsabile de felul în care se vor dezvolta competențele sociale.

Printre factorii determinanți ai anxietății școlare se pot enumera:

- Trăirea stresului social
- Frustrarea necesității de atingere a succesului
- Frica de autoafirmare
- Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor
- Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur
- Rezistența fiziologică joasă la stres
- Problemele și temerile în relațiile cu profesorii

Deci următoarele figuri au rolul de a ne reprezenta fiecare factor determinant în parte și corelarea acestora cu anxietatea școlară.

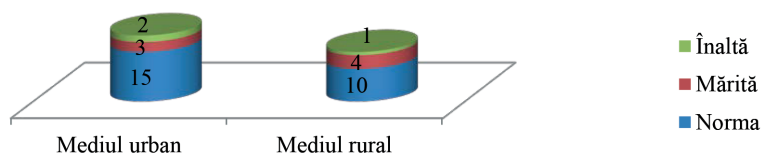


Figura 2. Retrăirea stresului social

Figura 2 se referă la stresul social este de obicei cel mai frecvent tip de stresor pe care oamenii îl întâlnesc în viața lor de zi cu zi și afectează oamenii mai intens decât alte tipuri de stresori. Cercetătorii definesc stresul social și stresorii sociali în diferite moduri, Wadman, Durkin și Conti-Ramsden (2011) au definit stresul social drept „sentimentele de disconfort sau anxietate pe care le pot experimenta indivizii în situații sociale și tendința asociată de a evita situații sociale potențial stresante”. Din figura de mai sus putem identifica că stresori sociali mai puțin afectează activitatea școlară a copiilor. Atât a copiilor din mediul urban, cât și din mediul rural retrăirea stresului social este în limitele normale 15 (mediul urban) și 10 (mediul rural), doar câte 3 / 4 din fiecare grup ating scoruri mărite la acest capitol și respectiv câte 2 / 1 – au nivel înalt.

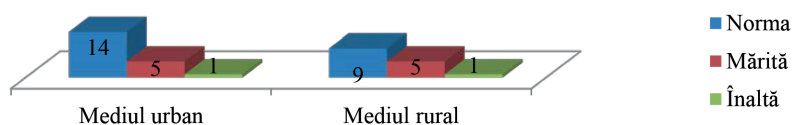


Figura 3. Frustrarea legată de necesitatea obținerii succesului

Nivelul de aspirație trebuie să fie în concordanță cu posibilitățile individului. Cunoașterea propriilor posibilități este foarte importantă. Un nivel de aspirație mult prea ridicat în raport cu posibilitățile reale este dăunător, deoarece îl va angaja pe elev în activități pe care nu le poate îndeplini și din care se va alege doar cu insuccese și decepții. Sentimentul înfrângerii este demobilizator. El atrage după sine pierderea încrederii în forțele proprii, frustrarea și chiar resemnarea. Eșecul este resimțit cu atât mai puternic cu cât aspirațiile sunt mai înalte. La fel de dăunător poate fi și un nivel scăzut al aspirațiilor în raport cu posibilitățile reale, deoarece împiedică regresul individului. Elevul obține cu ușurința ceea ce și-a propus, fără un efort prea mare și fără a-și valorifica la maximum posibilitățile. Cu timpul, se pot forma și consolida trăsături precum: aversiunea pentru eforturi prelungite, comoditatea, lipsa de ambiție.

Procesul de frustrare implică senzații de disconfort, care pot varia de la abia perceptibile la foarte puternice. Cu cât intensitatea factorului frustrant este mai puternică, cu atât mai tare pot fi afectate funcțiile memoriei, atenției, comportamentul poate să devină neadecvat. După cum putem observa în diagrama frustrarea copiilor cercetați este în limitele normale, 5/4 manifestă frică de a se autoafirma la nivel mărit, 5 / 1 dintre respondenți au frustrarea înaltă.

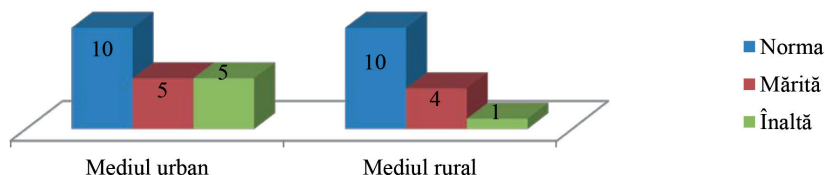


Figura 4. Frica de a se autoafirma

Frica de a se autoafirma reflectă trăirile emoționale negative în situațiile legate de necesitatea de autoprezentare în fața celorlalți și de demonstrare a propriilor posibilități și potențial. Copilul trebuie să se simtă bine în pielea lui pentru a ajunge să se auto-valorizeze. Este firesc ca un copil să fie sprijinit să își formeze o imagine tot mai corectă despre ceea ce poate și despre ceea ce este. În același timp, este important ca elevul care este extrem de sensibil să fie sprijinit pentru a-și construi o imagine de sine pozitivă. Pe de altă parte o autoprezentarea nerealistă, exagerat de pozitivă creează multe probleme interpersonale și personale. Ea poate genera expectanțe foarte înalte cu privire la performanțele elevului, generând astfel anxietate, elevul temându-se că nu va putea menține multă vreme o astfel de fațadă.

Figura 4. atestă faptul că câte 10 dintre elevi (mediul urban și cel mediul rural) – frica de a se autoafirma nu este prezentă sau ating un nivel scăzut doar 5 /4 din fiecare grup, restul 5/1 – ating cote înalte la acest domeniu.

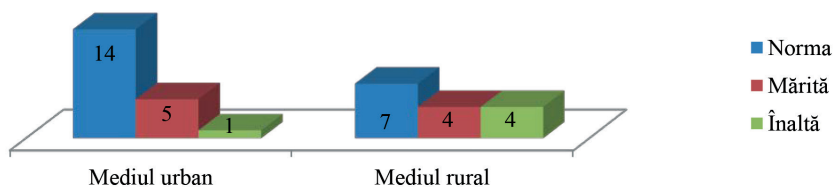


Figura 5. Frica de situația verificării cunoștințelor

Una dintre formele de manifestare frecventa a anxietății în mediul școlar este reprezentată de anxietatea față de testare sau față de examen. Primul și cel mai important dintre efectele manifestării accentuate a anxietății față de testare îl reprezintă scăderea performanței pe care persoana o obține la test sau la teste, fapt care poate conduce la eșecul în îndeplinirea obiectivelor pe care aceasta și le propune.

Deși o persoană poate avea abilități intelectuale sau practice și cunoștințe foarte bune, precum și o motivație optimă, anxietatea față de testare o va împiedica să obțină performanța dorită și să-și atingă obiectivele pe care și le-a fixat. Anxietatea față de testare este o stare (condiție) caracterizată prin simptome specifice, persistente și severe de anxietate, pe care unele persoane le resimt în diverse situații de testare, simptome care interferează cu performanțele pe care acestea le obțin. Anxietatea față de testare interferează negativ cu capacitatea de concentrare a atenției și performanța mnezică, făcând dificilă sau chiar imposibilă reamintirea materialului învățat pentru test/examen.

Aceste interferențe conduc la obținerea unei performanțe, care nu reflectă nivelul real al inteligenței persoanei sau eforturile pe care aceasta le-a făcut în vederea pregătirii pentru test/examen. Se creează, astfel, un cerc vicios, în care anxietatea față de testare conduce la performanțe slabe, iar acestea, la rândul lor, întăresc cele două dimensiuni ale anxietății față de testare, și-anume credințele și stările emoționale negative în raport cu situațiile de evaluare.

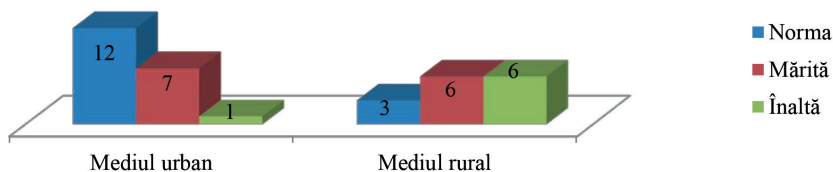


Figura 6. Frica de a nu corespunde cu aprecierile celor din jur

Frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur le provoacă anxietate mărită la 7 (mediul urban) și 6 (mediul rural) de subiecți. La 12 dintre subiecții cercetați (mediul urban) și respectiv 3 (mediul rural) nu le este caracteristică frica de a nu corespunde așteptărilor altora și de aceea nu manifestă anxietate în așa situații. De asemenea la 7 (mediul urban) și 6 (mediul rural) – frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur este la nivel mărit, iar 1 (mediul urban) și 6 (mediul rural) manifestă nivel înalt al fricii respective. Frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur echivalează cu frica de autoexprimare. Pentru școlar părerea altora despre el și despre faptele lui este foarte semnificativă, în special, părerea colegilor și a profesorilor. În aprecierea rezultatelor acestor copii trebuie să se explice destul de minuțios și clar nota, observațiile, lauda. Nu trebuie să se aprecieze activitatea în întregime, ci doar unele elemente, în special cele pozitive. În clasă trebuie creată o atmosferă, în care elevul să se simtă acceptat și respectat, indiferent de comportamentul și succesele sale.

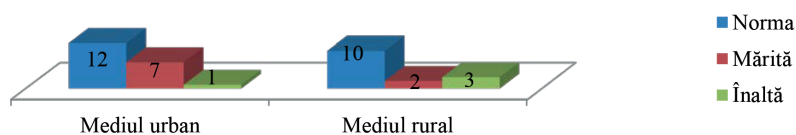


Figura 7. Rezistența fiziologică la stres

Rezistența scăzută la stres se manifestă în planul cognitiv și emoțional, fizic (al sănătății) și comportamental. În plan cognitiv și emoțional se pot observa reacții de neliniște și hiperactivitate, tristețe, anxietate permanentă, dificultăți de concentrare, dificultăți de gândire (minte goală), probleme de memorie (uitare frecventă), stare de iritabilitate și discuții în contradictoriu, teama de a nu reuși să-și îndeplinească obligațiile școlare, slabă motivație pentru învățare, neliniște și/sau dorința de a plânge în mod frecvent. La nivel fizic, al sănătății, pot apărea alte reacții la stres: stări de somnolență, oboseală, dureri de cap, dureri de stomac, colon iritabil, scrâșnetul dinților, dureri de spate, tahicardie, creșterea sau pierderea poftei de mâncare, scăderea imunității (răceli frecvente), dificultăți de somn (insomnie sau coșmaruri). În ceea ce privește planul comportamental, au fost identificate alte forme de reacții la stres: tendința frecventă de a discuta cu ceilalți, dorința de singurătate sau de izolare, recursul la medicamente/alte tipuri de substanțe (pentru a sta treaz, pentru a dormi), preferința pentru alte activități în locul studiului, dificultăți în a începe să

lucreze, plecatul de la ore, pierderea interesului față de activități pe care le făcea în mod normal, apatie.

Un alt factor de risc și unul foarte important sunt relațiile stabilite cu profesorii figura următoare reprezintă datele obținute la testare.

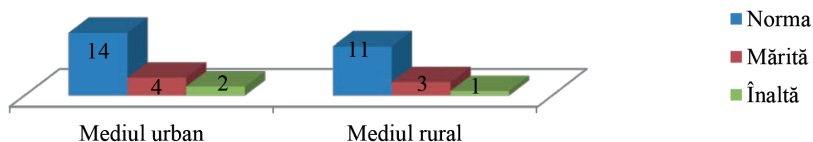


Figura 8. Dificultăți și frici în relații cu profesorii

În mediul rural relațiile cu profesorii, nici un subiect manifestă anxietate înaltă; 11 au nivel mărit la această scală; iar 4 – nivel în normă; iar în mediul urban la 14 respondenți – anxietatea se încadrează în nivelul normal; 3 respondenți manifestă anxietate mărită și 2 manifestă anxietate înaltă deasemenea constatăm o situație asemănătoare. Această situație vorbește despre un fon general pozitiv al relațiilor cu profesorii în școală, fapt ce atestă că anxietatea școlară a copiilor este determinată de alt factor cum ar fi carențele în educație a părinților și relații dezarmonioase dintre părinte-copil accentuate de monoparentalitate.

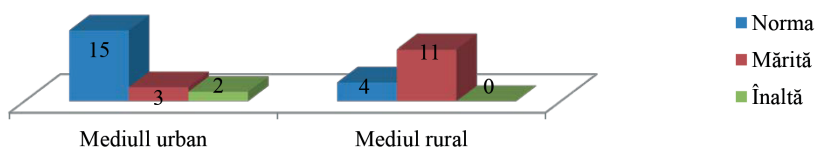


Figura 9. Anxietate generală

Putem remarca în figura dată că de asemenea anxietatea școlară este corelată cu anxietatea generală care este la fel prezentă la nivel mai mare în mediul rural decât în mediul urban. Starea de anxietate generală fortifică manifestările anxietății școlare formând o ciclicitate de fiecare dată când copilul se întâlnește cu stresorul. Diagrama 9. ne sugerează că în mediul urban – 15 din respondenți au anxietatea generală în limitele normale, 3 subiecți anxietatea mărită, iar restul (2) anxietatea cu nivel înalt. Iar în mediul rural – 4 din respondenți au anxietatea generală în limitele normale, 11 subiecți anxietatea mărită și nici un caz de anxietate cu nivel înalt.

Mediul familia, certurile, scandalurile, divorțul sau prea mult timp petrecut de copil singur duc la lipsa dorinței de socializare. Iar când începe școala, anxietatea se agravează tocmai pentru faptul că presupune socializare, ceea ce înseamnă deja un lucru pe care copilul îl percepe ca negativ. Pregătirea copilului peste media de vârstă, poate duce la anxietate, pentru că un astfel de copil a fost maturizat forțat, iar acum, pus în comunitate, nu își mai înțelege rolul sau locul. Dorința părinților de a avea un copil genial și presiunea pe care o pun pe rezultatele lui, independent de calitățile acestuia, îl pot îndepărta de școală. El nu se simte iubit și apre-

ciat pentru ceea ce poate, ba din contră: se simte stigmatizat. Și după cum știm emoțiile pot fi pozitive – când ceea ce se întâmplă este în concordanță cu scopurile noastre: bucurie, mulțumire; și emoții negative – când ceea ce ni se întâmplă este în contradicție cu scopurile noastre: tristețe, furie, teamă, dezgust. Emoțiile modulează comportamentele noastre direcționate spre noi înșine, cât și comportamentele noastre direcționate spre ceilalți. Competențele emoționale precare expun copiii riscului de a dezvolta diferite forme de psihopatologii, precum crize de furie necontrolată, agresivitate, anxietate, depresie etc.

Experiențele negative pot influența nefavorabil atât stima de sine, încrederea în sine, cât și reușita școlară. Acest tip de anxietate dezvoltată în cadrul școlii poate de asemenea să inhibeze și dorința de exprimare a cunoștințelor asimilate. Totodată însăși modalitatea în care este organizat sistemul școlar, prin exigențele programelor, calitatea profesionalismului cadrelor didactice sau modalitatea de realizare a obiectivelor formativ-educative, în funcție de modalitatea de aplicare a acestora poate determina apariția anxietății.

După cum am stabilit în urma analizei comparative dintre mediu urban și cel rural este evident că cel din urmă are un număr mare de copii cu anxietatea școlară. Fapt ce denotă că în mediul rural părinții din cauza curențelor în educație sau a crizei de timp din cauza surmenajului casnic dedică insuficient timp pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Bibliografie:

1. Bucun N., Crețu C.F. Influența activităților fizice asupra anxietății și imaginii de sine. In: Revista *Univers Pedagogic*, Nr. 2 (70), 2021. p. 62-67. ISSN: 1811-5470.
2. Dița, M., Matran T. Anxietatea la copii. In: Revista *Vector European*, p.139-142. nr. 1, 2020, ISSN: 2345-1106 /ISSNE: 2587-358X.
3. *Eckersleyed J. Copilul anxious – Adolescent anxious*. Prahova, Editura Antet XX Press, 2006. ISBN: 9789736361951.
4. Furdui E. Comunicarea – Mecanism de interacțiune a relațiilor părinte-copil. In: Revista *Univers Pedagogic*, nr. 2 (50), 2016. p. 76-79. ISSN: 1815-7041.
5. Mitrofan I., Ciupercă C. *Psihologia relațiilor dintre sexe*. Cap. Familia încotro? Structuri și metamorfoze contemporane. Translații și alternative. Familia monoparentală. București, Editura Alternative, 1997.
6. Paladi O., Cuconășu M. Încrederea în sine, anxietatea și responsabilitatea la adolescenți. In: Revista *Psihologie*, nr. 3-4. Chișinău, 2016. ISSN: 1857-2502, ISSN: 2537-6276.
7. Platon C. *Serviciul Psihologic școlar*. Chișinău, Editura Epigraf, 2001. ISBN: 9975-903-28-2.
8. Stănculescu E. *Sociologia educației familiale*. Iași, Editura „Polirom”, 1997. ISBN: 973-9248-69-1.
9. Ștefan C. *Familia monoparentală – Aspecte privind protecția socială*. București, Editura Arefeana, 2001.
10. Авакян Н.А. *Тревожность у детей младшего школьного возраста: причины и пути преодоления*. Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/9460> (дата обращения: 20.09.2021).
11. www.academia.edu/Anxietatea_normală_și_anxietate_maladivizitat: 23.09.2021 ora: 17:25.

REZISTENȚA LA PERSUASIUNE ÎN CADRUL PSIHOTERAPIEI ÎNTRE MANIPULARE ȘI INFLUENȚĂ: ETICA INTERVENȚIEI

Tatiana ROȘCA

asistent universitar,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *Resistance to persuasion, associated with moral, ethical and deontological aspects in psychotherapy, is a central theme of resistance to change, little understood, which requires more clarity. Thus, the paper focuses on several theoretical approaches, which, even if they have the imprint of a discordance on the given phenomenon, represent an opportunity and a valuable ally in understanding the setting of therapeutic goals and how this is done, all of which are operated by the therapist in the interest of his client.*

Rezistența la persuasiune în cadrul psihoterapiei reprezintă un subiect de un interes major pentru majoritatea terapeuților, indiferent de orientarea acestora. Și totuși, chiar dacă aceste două concepte sunt tratate împreună, până în prezent nu a fost identificată o definiție unică și comună a acestui fenomen. După cum au afirmat J. Quinn și W. Wood [15, pp. 193-213] definițiile rezistenței la persuasiune sunt rare și, în timp ce unii autori susțin că rezistența nu este neapărat opusul persuasiunii [11, pp. 191-229], puțini au definit-o ce este cu adevărat.

O contribuție importantă în această direcție este oferită de E. Knowles și J. Linn [17, pp. 65-82] care au abordat problema rezistenței ca “element-cheie” pentru a crește persuasiunea, considerată una dintre cele mai vechi experiențe umane: „lubrifcator al organizării sociale, mijlocul de coordonare interpersonală” și temă centrală în științele sociale, întrucât „comunicarea și psihologia noastră, organizarea noastră socială, structurile noastre politice, opțiunile noastre de piață și tot ceea ce facem, este coordonat la nivel interpersonal. Deci, convingerea este unul dintre cele mai importante instrumente pentru realizarea acestor alianțe”.

Conform autorilor E. Knowles și J. Linn [16, pp. 149-174] are sens să vorbim despre persuasiune doar în raport cu rezistența, deoarece cel mai important element al procesului persuasiv este rezistența și prezența sa este cea care determină necesitatea de a face față persuasiunii.

Omniprezența persuasiunii în relațiile sociale a fost subliniată și de E. Giusti [8, p. 53], care susține că: „persuasiunea și seducția fluidizează comunicarea noastră, fac întâlnirile și activitățile noastre încântătoare pe durata întregului ciclu de viață. Fiecare interacțiune umană transmite în sine, uneori inconștient, o intenție: de a-l convinge pe celălalt printr-un fel de „influență intenționată”. Deci, obținerea consensului și aprobarea, depășind cu credibilitate și încredere rezistențele, facilitează aderarea la indicațiile noastre. În acest fel reușim, într-un mod aparent simplu și natural, să producem o schimbare în celălalt”.

Pentru ca acest proces persuasiv, care este doar aparent simplu și natural, să aibă loc, este necesar să fie verificate unele condiții: [8, p. 53] cunoașterea și recunoașterea stărilor motivaționale ale celuilalt; forjarea propriei compatibilități percepute în raport cu ceilalți, utilizând cu congruență și autenticitate propriile sisteme moti-

vaționale; propunerea unei soluții, bazată pe temperament și pe sistemul de valori a interlocutorilor, care este mai mare decât costurile; învățarea unei utilizări abile a neuronilor oglindă care să permită promovarea unui comportament specular și seducător a interlocutorului; întărirea propriei credibilități și carisme, descoperind talentul și accentuând autenticitatea, congruența și spontaneitatea; promovarea unei comunicări multi-senzoriale, care are un scop personalizat și bazat pe mesaje transmise cu pasiune și empatie; modularea timpilor de transmisie a mesajelor, alternarea momentelor de tensiune și distincție, cu capacitatea de a-l surprinde pe celălalt; implementarea unei adaptări creative, a soluțiilor personalizate pe măsura expectațiilor celuilalt, respectându-i sensul critic, oferindu-i asigurare de sprijin, reducând astfel reactanța interlocutorului și permițându-i să se deschidă la noile perspective; crearea unui climat de încredere și securitate, propunând un răspuns etic și moral la nevoile și cerințele celuilalt.

O altă definiție este cea propusă de W. McGuire [11, pp. 191-229], conform căruia rezistența reprezintă capacitatea de a rezista unui atac persuasiv. Autorul consideră rezistența ca trăsătură a persoanei și, prin urmare, ca un răspuns variabil, care poate fi mărit sau redus prin diferite strategii, cum ar fi inocularea sau întărirea. Aprofundarea și extinderea abordării lui W. McGuire de către R. Cialdini [14, p.14] a condus la identificarea consecințelor ulterioare, raportând că prin instruirea oamenilor să reziste surselor ilegite de persuasiune îi putem face mai receptivi la cele legitime.

Definiții similare sunt propuse de S. Sherman, M. Crawford și A. McConnell [16, pp. 149-174] conform cărora rezistența ar fi „un răspuns al unui individ care încearcă să elimine sau să reducă efectul încercării unei alte persoane de a-l influența”, ori „efortul motivat al oamenilor de a apăra o atitudine împotriva schimbării” [4, pp. 175-191].

O poziție contrastantă celor anterioare, este cea exprimată de J. Quinn și W. Wood [15, pp. 193-213] care susțin că rezistența nu poate fi considerată o *motivație*, o motivație generală de reactanță, favorizată de o prelucrare cognitivă ridicată, ci ar putea fi explicată prin motive specifice de apărare. Și nici nu poate fi văzută ca proces, datorită mecanismelor rezistenței ce includ mai mult sau mai puțin procese cognitive complexe, precum reacțiile emoționale, acestea stând la baza procesului persuasiv. Potrivit lui J. Quinn și W. Wood ar fi mai corect să se descrie rezistența ca „rezultat al potențialului de influență”, pentru că „rezultatele atitudinale furnizează un indicator clar al rezistenței. Atitudinile rezultate constituie obiectivul standard al rezistenței: [...] rezistența nu are loc fără probe atitudinale”. Autorii în cele din urmă remarcă faptul că este necesar să se distingă cazurile în care schimbarea în direcția opusă a mesajului persuasiv este rezultatul rezistenței exercitate de client, de cea în care clientul are o stabilitate emoțională, datorită faptului că nu este supus unei încercări de convingere ori aceasta se bazează pe argumente slabe.

Această poziție este în contrast și cu cea a autorului B. Johnson [10, pp. 215-233], care afirmă că, dacă, pe de o parte, se poate considera că argumentele puternice sunt persuasive, pe de altă parte, nu putem afirma că argumentele slabe sunt întotdeauna *non-persuasive*, dimpotrivă pot fi și *anti-persuasive*, generând efectul *bumerang*-ului, adică o schimbare într-o direcție diferită de cea dorită de mesajul persuasiv. În plus, potrivit autorului, ineficacitatea de convingere nu poate fi explicată prin inerția cognitivă, întrucât destinatarul mesajului îl va primi

întotdeauna în mod activ. Mai degrabă, când argumentele sunt slabe, eficacitatea persuasiunii poate fi influențată de valența gândurilor trezite de mesaj, astfel încât atunci când stârnește gânduri cu o valență pozitivă, așteptări pozitive, există probabilitatea ca să favorizeze persuasiunea, pe când, atunci când sunt generate gânduri cu o valență negativă cu preaviz al consecințelor negative, este mai probabil să se producă rezistența.

Mai diferită este definiția propusă de J. Brehm [1, p. 4] conform căruia rezistența la convingere este „o stare motivațională în care scopul este de a rezista efectelor comunicării persuasive”. Potrivit autorului, această motivație poate apărea în răspunsurile afective (în iritabilitate), cognitive (contra-argumentare) și / sau comportamentale (evitarea informațiilor contrarii propriei atitudini) la persuasiune. Având în vedere această perspectivă, autorul exclude în mod specific cazurile în care oamenii pur și simplu nu pot fi convinși, deoarece nu există o atitudine pre-existentă pe care să o apere, nepartajând-o, care să se concretizeze pe lipsa schimbării.

Aceste perspective diferite asupra rezistenței, pun accent pe elementul comun al diferitor contribuții, care e legat de ideea că convingerea se poate realiza cu o mai mare eficiență dacă poți gestiona rezistența. Doar că modul în care acest obiectiv poate fi atins, reprezintă obiectul unor formulări foarte diferite și discordante. În acest sens, E. Knowles și J. Linn [17, pp. 65-82] susțin că abordările propuse pot fi integrate între ele în măsura în care, acestea nu propun definiții diferite ale rezistenței, ci mai degrabă să se concentreze pe diferite fațete ale fenomenului.

Astfel, E. Linn și J. Knowles propun o sinteză a acestor definiții, afirmând că rezistența la convingere este un concept „cu un nucleu clar și limite confuz”. Nucleul clar al definiției constă în faptul că rezistența este o reacție împotriva schimbării și devine evidentă în prezența unor presiuni. O astfel de rezistență este familială pentru oricine a oferit sfaturi ori recomandări, „fiind recunoscută printr-un zâmbet, privire neatentă, prin afirmații de tipul: „bine, poate, dar ...”. Pe când limitele confuze sunt datorate diferitor formulări asupra rezistenței, care adesea par să depindă de metodologia utilizată de psihoterapeuți.

O ulterioară încercare foarte interesantă de a înțelege originea diferitor definiții propuse, a fost realizată de J. Brehm și S. Brehm [2, p. 63], care susțin că diferitele semnificații atribuite rezistenței cu privire la atitudinea de schimbare, pot fi grupate în patru formulări majore. Cea mai comună semnificație ar fi rezistența ca *rezultat al procesului persuasiv*, care poate duce la lipsa schimbării sau la o schimbare într-o direcție diferită de cea dorită de persuasiune [3, pp. 296-229]. Pe când dacă este privită ca *proces*, rezistența descrie mecanismele prin care persoana se opune tentativei de persuasiune, de exemplu prin contra-argumentare, apărând poziția cuiva, experimentând sentimente negative care sunt atribuite sursei mesajului persuasiv sau mesajului însuși [21, pp. 931-944]. Ca *motivație*, rezistența face referință la obiectivul care determină clientul să se opună schimbării, cum ar fi: satisfacerea nevoii de a-și păstra libertatea proprie [1, p.4], sau nevoia de coerență cognitivă [6, p.12]. Și în cele din urmă, ca *calitate*, rezistența se referă la anumite tipologii de clienți, de exemplu dogmatice, autoritare [13, pp. 645-650] sau cu atitudine de certitudine maximă, care tind să fie mai rezistente și mai greu de convins.

Propunând o sinteză a acestei varietăți conceptuale, J. Brehm [1, p. 4] identifică patru fațete ale rezistenței. Prima fațetă o reprezintă *reactanța*, care accentuează aspectele afective și de comportament. În această perspectivă, tentativele de persua-

asiune sunt considerate o parte integrantă a rezistenței, iar reactanța este percepută în mod direct când este amenințată libertatea persoanei. Un alt mod de a înțelege rezistența este focusat pe obiectivul schimbării, scoțând în relevanță *neîncrederea generală*, subliniind elementele afective și cognitive, prin care oamenii devin suspicioși atunci când sunt puși în fața unui mesaj care urmărește schimbarea. O a treia fațetă a rezistenței este *examenul meticulos*, care se activează la cererea terapeutului, cu accent pe elementul cognitiv. Acest lucru se întâmplă atunci, când clienții, conștienți de faptul că are loc o încercare de convingere, reacționează acordând mai multă atenție fiecărui aspect al situației [20, pp. 13-38], examinând-o și punând aproape totul la îndoială. Ultima fațetă a rezistenței o reprezintă *inerția*, ce diferă de celelalte, întrucât nu implică o reacție împotriva celui care propune sau a ceea ce propune și nu conduce obligatoriu la o observare critică, la neîncredere sau la reactanță. Este o calitate care se concentrează mai mult pe „a nu ceda” decât pe rezistența la schimbare și se bazează pe o motivație puternică de echilibru [9, pp. 107-112].

În acest context, un deosebit interes legat de problematica rezistenței în psihoterapie și cel al persuasiunii, îl reprezintă identificarea a celor strategii prin care terapeuții pot manipula intenționat structura, procesele și motivațiile care stau la baza procesului de schimbare.

Clarificarea acestui scop ridică bineînțeles întrebări de natură etică și morală pe care mulți autori au încercat să le exploreze și să le descopere.

De exemplu, F. Pirovano [12, p. 45] remarcă faptul că „a influența”, este un cuvânt controversat, care sugerează imediat ideea unei manipulări, o pretenție de a schimba pe alții pentru a obține ceva de la ei, conform propriilor scopuri”.

În imaginația colectivă, influența are o conotație mai mult negativă, asemenea unui comportament incorect și lipsit de respect față de ceilalți. În plus, influența este asociată cu actul de manipulare, considerat lipsit de etică, contrar principiilor respectului și libertatea celorlalți. Dar cu toate acestea, F. Pirovano afirmă că influența nu reprezintă o acțiune negativă, întrucât în relațiile de zi cu zi, toți, într-un mod oarecare condiționează prin propriul comportament conduita celorlalți. Mai mult decât atât, autorul susține că influențând pe alții, în a obține consimțământul lor, este: „mult mai mult decât a avea dreptate”: [...] capacitatea de a influența pe alții nu este capacitatea de a-și impune propriile motive, ci mai degrabă aceea de a descoperi care sunt pârghiile motivaționale ale altora care, dacă sunt solicitate, ne oferă terenul și condițiile de a-i îndruma pe cei din fața noastră spre „cumpărarea” motivelor noastre. Persuasiunea deci, nu este arta de a-i face pe ceilalți să facă ceea ce nu vor să facă, ci capacitatea de a-i motiva să ne asculte, să reflecteze asupra motivelor noastre, fără să se închidă sau să apere a priori” [12, p. 45].

Prin această perspectivă, autorul ne invită să depășim prejudecățile legate de utilizarea persuasiunii și să luăm în considerare faptul că acest fenomen are ca obiectiv conștient, exercitarea influenței care caracterizează în mod obișnuit relațiile interpersonale, prin o mai mare cunoaștere de sine și a altora, cu scopul final de a construi relații câștigătoare, bazate pe o alianță, care permite de a echilibra „forțele care dansează” și să le facă pe ambele satisfăcute, F. Pirovano neexcluzând, desigur, că influența, persuasiunea și manipularea pot fi utilizate și în mod negativ, subliniind în acest sens că „utilizarea informațiilor, la fel ca pentru orice, depinde mai presus de toate de cel care le utilizează și nu atât de mult de informațiile în sine”.

În mod similar, E. Knowles și J. Linn [7, pp. 39-63] subliniind că, chiar dacă problema etică legată de convingere este influențată de scopul subiectului, adică, de scopurile urmărite, care pot fi ascunse și coercitive, mai degrabă decât de interesul pentru destinatarul mesajului, care pot fi amăgitoare, decât corecte, persuasiunea nu poate fi considerată în totalitate negativă. De fapt, strategiile persuasive pot fi eficiente dacă vor fi aplicate în domeniul campaniilor de sănătate și de sensibilizare a publicului, pentru promovarea stilurilor de viață mai sănătoase și o aderență mai mare la tratament. Sau acestea pot oferi instrumente utile pentru clienți în a recunoaște ambivalența lor, în a reduce rezistența, cu scopul de a-și atinge obiectivele dorite.

Cu toate acestea, persuasiunea reprezintă o problemă de ordin etic, când devine înșelăciune, adică, atunci când unul dintre subiecții relației are mai multă putere politică, socială și nu împărtășește această putere cu interlocutorul său, dar o folosește într-un mod manipulator pentru a-l influența și a-l menține dezechilibrat [14, p.14]. Totodată, E. Knowles și J. Linn [7, pp. 39-63], în mod contrar celor afirmate de R. Cialdini, [14, p.14] subliniază că convingerea etică crește opțiunile disponibile, mai degrabă decât limitarea acestora și se bazează pe respectarea valorilor precum: demnitatea umană, egalitatea oportunităților care garantează libertatea de alegere, disponibilitatea echitabilă a informațiilor, libertatea individuală de a defini și realiza obiectivele, concepția oamenilor ca subiecți liberi și autonomi în societate. Autorii evidențiază faptul că aceste valori sunt bine rezumate și de considerațiunile lui M. Erickson și E. Rossi [5, pp. 143-157], potrivit cărora persuasiunea terapeutică este greșită atunci când este efectuată în interesul terapeutului, dar este corectă dacă este implementată în beneficiul clientului, concluzionând că toate tehnicile pot fi utilizate într-un mod mai mult sau mai puțin corect și că, prin urmare, „etica este în persoana care folosește persuasiunea și în modul în care o face, nu în tehnica în sine” [16, pp. 149-174].

Urmărind cercetările moderne privind comunicarea și tehnicile terapiei de comunicare care derivă din retorica grecilor antici, a căror esență rezidă tocmai în arta comunicării, P. Watzlawick [18, p. 43] observă că, astăzi, exact ca și atunci, sunt aduse multe acuzații împotriva celor care folosesc comunicarea pentru a-i influența pe ceilalți. Deci expertului în retorică îi era contestată golul artei sale, adresat nu atât conținutului în discuție, cât fenomenului comunicării în sine, precum și eticii comportamentului său, întrucât știința sa putea avea ca scop susținerea falsului și al nedreptului, precum și al adevărului și al corectitudinii. Cu toate acestea, P. Watzlawick afirmă că „tot ce poate vindeca, poate fi folosit și în mod greșit și deopotrivă, o otravă poate chiar vindeca și ea”.

Deci este necesar de a distinge utilizarea manipulării, înțeleasă ca orice formă de influență exercitată asupra celuilalt și care, în mod eronat, este contestată în convingerea că condiția ideală este una în care indivizii pot acționa liber de orice influență reciprocă.

Într-o contribuție ulterioară, R. Watzlawick [19, p. 32] propune o abordare a comportamentului terapeutului strategic, care se bazează pe analogia cu jocul de șah, dar care, spre deosebire de acesta din urmă, „este un joc în care nu există câștigători și învinși, ci ambii jucători câștigă sau pierd în mod necesar. De fapt, în cazul în care terapeutul este capabil să rezolve problemele pacientului, dizolvându-i rezistența la schimbare, ambii ies câștigători, terapeutul fiind mulțumit profesional de el însuși și pacientul fericit că s-a eliberat de problemele sale».

Această alianță între jucători și considerarea terapiei ca un joc, apără abordarea strategică de acuzațiile de a fi manipulative, care conform lui R. Watzlawick [19, p. 32] ne „face să credem că terapeutul poate folosi orice mijloace pentru a câștiga jocul, chiar și manipulative, acest lucru căpătând valoare etică, din moment ce vizează soluționarea rapidă și eficientă a problemelor de care clientul suferă”.

Tot în acest sens, G. Miller și R. Prinz [13, pp. 645-650] remarcă faptul că, în ciuda unui puternic accent pe respectul clienților și principiile autonomiei, este inevitabil ca utilizarea unor tehnici să stârnească probleme etice, în special asociate cu o posibilă influență și deci cu manipularea. Deoarece, în general, corectitudinea etică a muncii, se măsoară pe baza respectului pentru dorințele persoanei, dar acest criteriu este dificil de aplicat atunci când scopul este tocmai modificarea propriilor dorințe, a voinței, a încrederii și a disponibilității de a se schimba, G. Miller sugerând că, una dintre limitele care garantează etica acestor intervenții este cea care respectă valorile intrinseci ale clientului. La fel ca mulți alți autori și G. Miller susține că, problema nu constă în tehnica în sine, ci în utilizarea acesteia, propunând câteva repere prin care invită terapeuții să le acorde mai multă atenție: o puternică concordanță între așteptările proprii și cele ale clientului, o investiție profesională mai mare în raport cu rezultatul și rolul ce implică o putere coercitivă.

Prin urmare, ca concluzie, este fundamental să recunoaștem, mai degrabă decât să negăm, că în momentul în care clientul se adresează către un terapeut și se încredințează lui, într-o oarecare măsură recunoaște o putere de influență a acestuia. Această conștientizare poate ajuta terapeutul să facă o utilizare conștientă, deontologică, etică și corectă a acestei puteri, selectând în mod intenționat intervenții care sunt persuasive și nu manipulative, în interesul clientului: etica este legată de ceea ce terapeutul simte că face ca profesionist: în măsura în care bunăstarea psihofizică a clientului este stabilită ca obiectiv, el acționează din perspectiva unei persuasiunii inevitabile și binevoitoare în care este absentă manipularea, în ideea că esența schimbării constă în a face persoana să devină ceea ce este cu adevărat, cu respect față de individualitatea, valorile și nevoile sale.

Bibliografie:

1. Brehm J. W. *A theory of psychological reactance*. New York, Academic Press, 1966, p. 4.
2. Brehm S.S., Brehm J. W. *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York, Academic Press, 1981, p. 63.
3. Brock T.C. Communication discrepancy and intent to persuade as determinants of counterargument production. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, nr. 3, 1967, pp. 296-309.
4. Dal Cin S., Zanna M.P., Fong G.T. Narrative Persuasion and Overcoming Resistance. In: Knowles E.S., Linn J.A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 175-191.
5. Erickson M.H., Rossi E.L. Varieties of double bind. In: *American Journal of Clinical Hypnosis*, nr. 17, 1975, pp. 143-157.
6. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA, Stanford University Press, 1957, p.12.
7. Fuegen K., Brehm J.W. The Intensity of Affect and Resistance to Social Influence. In: Knowles E.S., Linn J.A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 39-63.

8. Giusti E., Caputo O. La perfetta imperfezione. Il trattamento delle insoddisfazioni e degli ideali irraggiungibili. Roma, Sovera, 2009, p. 53.
9. Heider F. Attitudes and cognitive organization. In: *Journal of Psychology*, nr. 21, 1946, pp. 107-112.
10. Johnson B.T., Smith-Mclallen A., Killeya L.A., Levin K.D. Truth or Consequences: Overcoming Resistance to Persuasion with Positive Thinking. In: Knowles E. S., Linn J.A., *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 215-233.
11. Mcguire W.J. Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. In: Berkowitz L. *Advances in experimental social*, New York, Academic Press, 1964, pp. 191-229.
12. Pirovano F. La comunicazione persuasiva. Milano: De Vecchi, 2001, p. 45.
13. Prinz R.J., Miller, G.E. Family-based treatment for childhood antisocial behavior: Experiential influences on dropout and engagement. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 62, 2009, pp. 645-650.
14. Quadrio A. Presentazione. In: Cialdini R.B., *Le armi della persuasione. Come e perche si finisce col dire di si*. Firenze, Giunti, 2005, p. 14.
15. Quinn J.M., Wood W. Forewarnings of Influence Appeals: Inducing Resistance and Acceptance. In: Knowles E.S., Linn J.A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 193-213.
16. Sherman S.J., Crawford M.T., McConnell A.R. Looking Ahead as a Technique to Reduce Resistance to Persuasive Attempts. In: Knowles E.S., Linn J.A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, pp. 149-174.
17. Tormala Z.L., Petty, R.E. Resisting Persuasion and Attitude Certainty: A Meta-Cognitive Analysis. In: Knowles E.S., Linn J.A., *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 65-82.
18. Watzlawick P. *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*. Milano, Feltrinelli, 1980, p. 43.
19. Watzlawick R, Weakland J. Change. Principles of problem formation and problem resolution. New York, Norton, 1973, p. 32.
20. Wegener D.T., Petty R.E., Smoak N.D., Fabrigar L.R. Multiple Routes to Resisting Attitude Change. In: Knowles E.S., Linn J.A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2004, pp. 13-38.
21. Zuwerink J.R., Devine P.G. Attitude importance and resistance to persuasion: It's not just the thought that counts. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 70, 1996, pp. 931-944.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI SOCIALIZAREA ELEVULUI CU CES ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Mihaela TOMA

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In this article is approached the essential role which he occupies factors what determines personal development, in corelation with socializing, in school environment, but and in society, in general, by point of view theoretical for students with special educational needs. Are exposed conceptual aspects from Romania, - defining the notion development, her structure and what involve each form in side. Also, is highlighted the importance of socialization with society members, but and with educational actors (teaching staff, auxiliary and non-teaching), respectively with the other colleagues from class group, effective partnership between school-students-parents, like relation based on respect, trust, acceptance, tolerance between parents typical students and students with special educational needs, educational assistance supplemental for students with special educational needs, educational and psihological counseling for parents, contributing at students with disabled inclusion in institutions from general education.*

Conceptul de dezvoltare se referă la transformările succesive care au loc într-un corp, ce apar pe parcursul traseului de la naștere până la sfârșitul existenței sale. Se remarcă două categorii de procese care generează aceste modificări: procese de natură biologică, ereditară și procese corelate cu interacțiunea cu mediul și cu factorii educogeni.

Dezvoltarea și evoluția copilului este deosebit de importantă încă din timpul sarcinii unei femei, întrucât acesta poate fi afectat la nivelul anumitor funcții neuro-psihice, fizice, cauzate de acțiunile acesteia exercitate asupra lui, prin consumul excesiv de medicamente contraindicate, a tutunului sau alcoolului, transmiterea unor boli ereditare din generație în generație, Rh-ul negativ dintre parteneri. De aceea, necesită o monitorizare permanentă de către un medic autorizat, o autoîngrijire specială, fără mult efort fizic.

De asemenea, se recomandă, atât în timpul sarcinii, cât și după în toate etapele de dezvoltare a copilului este comunicarea cu acesta, acordarea unei atenții sporite, să simtă afecțiune din partea ambilor părinți, să se implice activ în activități de familie, crearea unui mediu familial propice dezvoltării, să existe o relație armonioasă între parteneri, dar și între părinți și copil, în cazul nostru copilul cu cerințe educaționale speciale. Acesta are nevoie de mai mult ajutor suplimentar din partea unor persoane adulte, mai ales în perioada copilăriei.

Un pion esențial îl constituie depistarea precoce, respectiv intervenția timpurie în cazul descoperirii unor elemente atipice în dezvoltarea copilului, anumite întârzieri în dezvoltarea limbajului sau intelectului, spre exemplu, părinții ar trebui să faciliteze aceasta în acest caz apelând la personal specializat în vederea evaluării și diagnosticării pentru stabilirea tipului și gradului de dizabilitate. Apoi presupune stabilirea unui traseu terapeutic-recuperator sau compensator în vederea îmbunătățirii stării de sănătate a copilului.

În dezvoltarea unui copil pot interveni factori endogeni (genetici) sau exogeni care se referă la apariția deficiențelor mintale în funcție de de tipul agentului agresiv

și de intensitatea agresiunii; au o influență cu atât mai mare, cu cât acționează mai de timpuriu în viața copilului.

În funcție de etapa în care își exercită cauzele exogene asupra dezvoltării și evoluției biopsihice a copilului, distingem mai multe categorii de factori: factorii prenatali pot fi împărțiți în trei categorii: factori progenetici, factori embriopatici și factori fetopatici. Factorii perinatali acționează în timpul nașterii. Principalul indice care prezintă informații cu privire la starea clinică a nou-născutului este scorul Apgar care se apreciază la un minut, 5 minute și 16 minute după naștere. Se au în vedere culoarea pielii, tonusul muscular, respirație, frecvența cardiacă, răspunsul la stimuli, iar informațiile colectate pentru stabilirea scorului final au și o semnificație prognostică pentru nou-născut.

Principalele cauze care determină tulburările perinatale sunt: prematuritatea nou-născutului, postmaturitatea nou-născutului, traumatisme obstetricale. Factorii postnatali pot fi de mai multe tipuri: boli inflamatorii cerebrale, boli infecțioase cu complicații cerebrale, boli parazitare cerebrale, boli generate cu efecte degenerative la nivel cerebral, intoxicații acute și cronice, traumatisme cranio-cerebrale care pot produce traumatisme sau hemoragii cerebrale, tulburări cronice de nutriție, tulburări metabolice, tulburări circulatorii la nivel cerebral și factorii psihosociali.

Dezvoltarea organismului uman se desfășoară pe mai multe planuri: dezvoltarea fizică (schimbări în lungime și greutate, ale sistemului și funcției creierului, inimii, a altor organe interne, ale scheletului și musculaturii care influențează abilitățile motorii), dezvoltarea cognitivă (ce presupune dezvoltarea intelectuală, legată de percepție, învățare, memorie, limbaj), dezvoltarea psihosocială (se referă la aspectele ce țin de personalitate, trăirea emoțiilor și în relațiile individului cu ceilalți).

Dezvoltarea psihică, a persoanei reprezintă un proces dinamic de formare și restaurare continuă, prin învățare și interacțiunea cu factorii de mediu, a structurilor cognitive-operaționale, psihomotrice, dinamico-energetice, afectiv-motivaționale și atitudinale, manifestate în comportament [3].

Aceasta poate fi analizată atât din perspectivă genetică, dezvoltarea psihică individuală fiind un proces intern, cât și din perspectivă ontogenetică, fiind un proces dinamic și constructiv, de la particular la general, prin intermediul învățării sub presiunea exercitată de mediul sociocultural.

În producerea dezvoltării psihice a copilului, rolul principal aparține interacțiunii dintre ereditate, factorii de mediu și educație.

Educația reprezintă activitatea cea mai complexă prin care o persoană își dezvoltă propria dezvoltare prin ritmul personal și stilul său de învățare, motivația și interesul pe care le manifestă față de procesul instructiv-educativ, măsura în care este limitat de dizabilitatea pe care o posedă, perioada de timp în care se poate concentra asupra sarcinii de lucru propus, precum și relația și colaborarea cu cadrele didactice și acestea, prin crearea unui climat educațional favorabil învățării, dar și dintre elevul cu cerințe educaționale speciale și elevii tipici, gradul de acceptare al acestora, pentru acordarea de sprijin acestora, în vederea lucrului în echipă, pentru o bună incluziune a acestuia în mediul școlar.

În România încă din anul 1988, când UNESCO a redactat și propus o teză care apoi a fost un fundament pentru țintele strategice ale Conferinței Mondiale a Educației Speciale de la Salamanca din anul 1994: "Integrarea școlară și reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezintă abordări complementare care se sprijină

reciproc în favoarea acordării de servicii pentru persoanele cu cerințe speciale” (UNESCO, 1988) [2].

Prin intermediul acesteia se prezintă faptul că reabilitarea în societate a persoanelor aflate în dificultate, cu anumite dizabilități este un element component al dezvoltării acesteia și se axează pe implicarea membrilor comunității de a contribui la crearea normalizării vieții acestora prin oferirea de servicii de sănătate, educaționale, profesionale și sociale.

Pornind de la această teză în corelație direct interdependentă cu principiile fundamentale pe care le au în societate persoanele cu cerințe speciale, se confirmă faptul că acestora trebuie să li se acorde drepturi egale în orice circumstanță, la fel ca tuturor membrilor comunității, să li se aplice principiul dezvoltării, ce implică parcurgerea etapelor de creștere, învățare și dezvoltare, în funcție de potențialul propriu de care dispune, indiferent de barierele cu care se confruntă pe acest traseu [1].

Alături de aceste două principii la fel de importante este și principiul accesului și participării la educație, prin asigurarea de ocazii să își poată valorifica potențialul pe care îl posedă și implementarea unor practici nondiscriminatorii în mediul școlar pentru elevii cu cerințe educaționale, prin descoperirea nevoilor acestora, adaptarea instituției de învățământ în funcție de acestea, facilitând beneficierea de suport educațional suplimentar prin resurse umane, instituționale, materiale, financiare, servicii comunității locale, iar la nivelul clasei se recomandă aplicarea principiului cooperării și parteneriatului, pe de o parte se referă la colaborarea dintre cadrele didactice și lucrul în echipă a unui personal specializat pentru a asigura elevului cu cerințe educaționale special programe educaționale adaptate, sprijin specializat adecvat în demersul educațional, iar pe de altă parte face referire la parteneriatul școală-familie-elev, ce presupune o colaborare permanentă între aceștia în vederea unei dezvoltări personale armonioase și a socializării a elevului cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar.

Familia ocupă locul cel mai important pentru dezvoltarea copilului cu cerințe educaționale speciale, deoarece în interiorul acesteia se fundamentează baza unui început bun de drum, din perspectivă educațională și social, dacă este stimulat în permanentă și i se oferă atât sprijin material, cât și moral, îi va favoriza o dezvoltare favorabilă pe toate planurile.

În mediul școlar trebuie să se asigure stabilirea un parteneriat strâns între părinții elevilor cu CES, elevii cu cerințe educaționale speciale și cadrele didactice, în vederea unei colaborări eficiente cu privire la elaborarea programelor adaptate pentru aceștia în raport cu informațiile furnizate de aceștia, dar și pe parcurs pentru revizuirea sau îmbunătățirea acestora, identificarea altor nevoi, de orice natură, informarea cu privire la progresul înregistrat de proprii copii.

Socializarea în mediul școlar este primordială pentru a îmbunătăți starea generală de sănătate a elevului cu cerințe educaționale speciale, prin schimbarea atitudinilor tuturor persoanelor din jurul lor, la nivel școlar și social.

Dezvoltarea personală a unui copil cu dizabilități poate fi facilitată de armonizarea și echilibrarea pozitivă a factorilor prezenți în vederea compensării sau recuperării acestuia.

Bibliografie:

1. Gherguț A. *Sinteze de psihopedagogie specială-Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, ediția III. Iași, Editura „Polirom”, 2013, pp.15-16, 19, 20-28, 275, 321-322, 324-326. ISBN: 978-973-46-3386-9.
2. Gherguț A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași, Editura „Polirom”, 2016, pp.19, 20, 21. ISBN: 978-973-46-5664-6.
3. Gherguț A., Frumos L. *Educația incluzivă-Ghid metodologic*. Iași, Editura „Polirom”, 2019, pp. 25-26. ISBN: 978-973-46-7724-5.

ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE COMUNICĂRII EFICIENTE ÎN MEDIUL ONLINE PENTRU ADOLESCENȚI

Diana CEBOTARI

asistent universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The importance of communication in the online environment is increasingly used and sought on social networks. Nowadays, teenagers seek the company of other people on the Internet for communication. Online communication has radically changed the dynamics of the personal lives of millions of people. The etiquette of the Internet today is part of social norms, customs and culture. The basic rules of neticheta are those applied daily on the Internet and are established to have effective communication with each other.*

Comunicarea în mediul online este din ce în ce mai utilizată pe rețelele sociale. Adolescenții sunt în continuă căutare a companiei altor persoane pe internet pentru comunicare. În consecința acestei situații, adolescenții pe internet au găsit mai mult confort decât în viața reală. Intră online nu doar cu dorința de comunicare, dar să și afle răspunsuri pe care se tem să le caute la oamenii din realitate. Comunicarea în mediul online a schimbat radical dinamica vieții personale a milioane de oameni. Paradoxal, împotriva „promisiunii” de socializare, internetul a adus cu sine o izolare îngrijorătoare a omului în fața computerului, telefonului sau a tabletei și o retragere a acestuia din interacțiunea socială reală cu semenii.

Deși are mii de prieteni virtuali, tânărul zilelor noastre se adâncește tot mai mult într-o singurătate cutremurătoare.

Pe internet, toate persoanele seamănă unele cu altele, totodată, aceste comunități sociale pot contribui într-o oarecare măsură la dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă sau neeficientă. Utilizarea site-urilor de socializare și importanța comunicării nu stimulează numai capacitatea de a comunica, poate stimula și capacitatea de a căuta, a învăța și a cunoaște. Totodată, folosirea respectivelor pagini electronice poate constitui și un obstacol în comunicarea verbală, deoarece utilizatorii nu își mai dezvoltă așa cum trebuie abilitățile de comunicare directă și eficientă.

Uneori, ei adoptă stilul lapidar de comunicare, folosit pe site-urile de socializare. Comunicarea eficientă este cea care transmite un mesaj construit logic, în cuvinte bine alese, însoțite de un ansamblu de comportamente. Din punctul de

vedere al mediului social care arată că ființa umană este adaptabilă și flexibilă, iar comportamentul este determinat de învățare, de studiere și de contactele pe care individul le are de-a lungul procesului de maturizare. Indiferent de opinii, comunicarea este esențială pentru dezvoltarea normală a individului pe plan biologic și social. Deși rețelele sociale facilitează comunicarea și accesul la diferite surse de informații, utilizarea în exces a acestor mijloace tehnice poate avea consecințe negative în ceea ce privește dezvoltarea emoțională ori socială a adolescentului. Psihologii atrag atenția că tinerii care își petrec din ce în ce mai mult timp pe internet, se pot izola social sau chiar se pot îmbolnăvi de depresie.

„Persoanele care își petrec un număr mare de ore pe internet, sunt mai predispuse decât celelalte la a manifesta depresie“, potrivit unui studiu britanic recent, publicat în revista „Psychopathology“. Psihologii de la Universitatea din Leeds susțin că au descoperit dovada „frapantă“ a faptului că acele persoane care folosesc internetul în mod excesiv dezvoltă un comportament compulsiv, având tendința să înlocuiască interacțiunile sociale din viața reală cu discuțiile online. „Acest studiu întărește speculațiile potrivit cărora utilizarea excesivă a internetului, care tinde să înlocuiască funcțiile sociale obișnuite ale indivizilor, ar putea fi asociată cu anumite afecțiuni psihologice, precum depresia și dependența“, arată datele studiului specialiștilor invocați.

Normele, stilurile de viață și concepțiile se transmit doar prin socializare, fiind necesare pentru o integrare a individului în grupurile din care face parte. O rețea socială este, la modul general, o rețea de persoane cu scopuri comune. Apariția acestora satisface, în practică, o nevoie organică de comunicare pe chat virtual și aduce un spor calitativ și cantitativ, enorm, în realizarea contactului dintre utilizatori, dacă se aplică cele 17 reguli ale unei comunicări corecte, dezvăluite de cunoscuta autoare Kate Keenan, în volumul „Cum să comunic“.

Normele de etichetă ale internetului în zilele noastre fac parte din normele sociale, obiceiuri și cultură. Internetul are propria cultură, iar regulile sale, **neticheta**, este reprezentată de norme culturale pentru actualizări de stare, mesaje de *e-mail*, setări de confidențialitate și liste. Neticheta însemnând (*Netiquette /net-i-ket/*):

1. Codul social de comunicare într-o rețea.
2. Codul social și moral al internetului pe baza condiției umane și regula de aur a netichetei.
3. O filosofie de comunicare eficientă pe internet, care utilizează convenții comune și norme.

Normele de bază ale netichetei sunt cele aplicate, zi de zi, pe internet și se stabilesc pentru a comunica eficient unii cu ceilalți. Regula de aur a etichetei pe internet, este de a trata pe alții așa, cum dorești să fii tratat. Internetul înseamnă comunicare personală, deoarece este generată de o interfață de utilizator personală. E unu la unu, unu la mai mulți, comunicare în rețele diferite, cu permisiuni diferite, drepturi de acces, niveluri de securitate și moderatori. Regula de aur permite utilizatorilor să fie ei înșiși, în aplicarea normelor de neticheta. Un utilizator poate modifica, lua în considerare sau aplica oricare norme de neticheta, în grade diferite, cum crede de cuviință, urmând, întâi de toate, în regula de aur – *fă ceea ce trebuie*.

Pur și simplu, filosofia netichetei este de a fi civilizat, de a comunica eficient prin intermediul dispozitivelor electronice, precum și de a respecta regulile. Regulele de neticheta nu se impun în mod necesar în conformitate cu normele cuprinse în acest articol, deoarece totul este situațional și trebuie adaptat. Acestea reprezintă fundamentul pentru tot, putând fi folosite în orice domeniu.

Astăzi, vom îndrepta cursorul spre comunicarea eficientă în mediul *online*. Comunicarea eficientă sau 10 reguli simple pentru relații excelente în lumea virtuală pentru adolescenți și nu doar pentru ei.

- Regula 1:** Verificarea ortografică și corectarea mesajelor, în toate comunicările scrise pe internet, deoarece erorile pot diminua credibilitatea mesajului.
- Regula 2:** Nu scrie totul cu *Caps Lock* într-un text, deoarece este ca și cum ai țipa la cel care te citește.
- Regula 3:** Onestitatea este o neticheta bună, deoarece comunicarea în rețea nu este una reușită fără ea. Fii sincer în profilurile tale și în alte comunicări, deoarece onestitatea creează cea mai bună experiență *online*.
- Regula 4:** Fii tu însuși *online*, pentru că nu ești anonim și alți utilizatori sunt oameni reali. Nu spune și nu fă *online* lucruri pe care nu le-ai face în realitate, pentru că nu poți fi luat în serios. Imaginea ta *online* este importantă. N-o strica prin a fi altcineva decât ești.
- Regula 5:** Nu jigni și nu răspunde la jigniri, sau orice altceva ce reprezintă o insultă personală comunicată prin intermediul internetului. Normele netichetei vor să civilizeze internetul, deoarece acesta este codul de conduită socială.
- Regula 6:** Nu faceți *spam* și nu urmați *link-uri* de tip *pop-up* și *spam-ul*, deoarece acestea pot duce la viruși, *spyware* și *malware*.
- Regula 7:** Fii conservator în mesajul trimis și liberal în cel primit, deoarece calitatea este mai bună decât cantitatea.
- Regula 8:** Nu trimite *e-mailuri* noaptea târziu, deoarece aceasta poate pune în discuție stilul tău de viață.
- Regula 9:** Cumpăra de pe *site-uri web* securizate, deoarece acestea protejează informațiile tale.
- Regula 10:** Fii discret în tot ceea ce faci pe internet. Aceasta include crearea de profiluri pe rețelele sociale și postarea de comentarii.

Curtoazia obișnuită și comportamentul politic sunt etichete necesare pe internet, care arată respect pentru utilizatori, colegi și promovează o *cyber* sferă pozitivă, în care utilizatorii comunica eficient. A fi amabil față de utilizatori, este o parte esențială a etichetei pe internet, deoarece contribuie la o mai bună relaționare în sfera cibernetică. Utilizatorii sunt mai fericiți atunci, când oamenii sunt amabili cu ei. Să fii amabil *online*, exprimă regulile de aur a netichetei. Acest lucru este necesar ca utilizatorii să faciliteze o *cyber* sferă pozitivă în cadrul lecțiilor *online*.

Internetul a schimbat în mod spectaculos modul în care copiii interacționează cu lumea. Ei au acces la un volum copleșitor de informații. Cu toate acestea, mediul *online*, pe lângă beneficiile evidente, comportă în lipsa unei informări corecte și a unei orientări adecvate, riscuri în fața cărora cei vulnerabili sunt, în special, copiii. În ultimul deceniu, evoluția utilizării internetului de către adolescenți a fost caracterizată prin două mari direcții, ambele punând în sarcina părinților și a cadrelor didactice un rol crucial în protecția împotriva riscurilor din mediul *online*.

- 1) copiii accesează internetul de la vârste din ce în ce mai mici;
- 2) tehnologia utilizată în acest sens a devenit mobilă și accesibilă oriunde și oricând.

Statisticile din întreaga lume demonstrează că mulți dintre copii sunt în măsură să folosească diferite dispozitive de accesare a internetului și chiar o fac, cu sau fără

supravegherea părinților. La școală, inclusiv activitățile *online* cu caracter educațional pot avea ca urmare neplăcută apariția de imagini sau informații ilegale sau dăunătoare. Pentru a evita acest lucru, părinții trebuie să-și informeze copiii în privința tehnicilor corecte de căutare și a procedurilor de apelare a serviciilor specializate.

În concluzie, accesarea rețelelor sociale rămâne la discreția fiecăruia. Altfel spus, conform unui aforism croat, *internetul îi leagă pe oamenii care sunt la depărtare, dar îi îndepărtează pe cei care trăiesc în același areal* (Josip Grgic).

Bibliografie:

1. Charve S.R. *Cuvinte care schimbă minți*. București, Editura „Amaltea”, 2006.
2. Goulston M. *Cum să comunici ascultând*. București, Editura „Amsta Publishing”, 2013.
3. Graur E. *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca, Editura „Mediamira”, 2001.
4. Iluț P. *Sinele și cunoașterea lui*. Iași, Editura „Polirom”, 2001.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ ȘI PARTICULARITĂȚILE PERSONALITĂȚII ADULTE

Diana ȘTIRBU

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova,

Abstract: *The article presents the authors' conceptions regarding the psychosocial adaptation and the particularities of the adult personality.*

În literatura de specialitate se atestă diverse definiții și abordări ale adaptării psihosociale. Б.Ф. Березин definește adaptarea socială drept proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente, a normelor, a etaloanelor, a tradițiilor existente în societatea în care trăiește și activează. Acestea sunt relații cu oamenii din jur, cu munca și cultura. O persoană se poate schimba pasiv, dacă nu schimbă nimic în sine și speră că totul se va rezolva de la sine, dar poate acționa activ, ceea ce este cea mai eficientă cale. În caz de neadaptare, persoana se poate confrunta cu tensiune, cu atitudine neprietenoasă, cu reticența de a face ceva [6].

Т.Н. Вершинина afirmă că în cazul în care mediul social este activ cu privire la subiectul respectiv, dispozitivul de adaptare predomină, iar în cazul în care interacțiunea domină subiectul – natura adaptării are un caracter dinamic [7].

Д.В. Колесов introduce rafinament în această terminologie. În opinia lui, procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferențele în starea corpului, înainte și după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [8].

Dezvoltarea ideilor corespunzătoare despre adaptare s-au reflectat și în luctările psihanalizatorilor precum H. Hartmann, E. Fromm și alții. O imagine detaliată a adaptării în psihanaliză a fost prezentată pentru prima dată de Hartmann. Adaptarea se manifestă sub forma unor schimbări pe care individul le face în mediu,

precum și a unor schimbări adecvate în propriul său sistem mental. Și aici ideea lui Freud despre modificările aloplastice și autoplazice este destul de potrivită. Hartmann a descris a treia formă de adaptare – alegerea unui nou mediu, în care modificările aloplastice și autoplazice sunt combinate. El scrie: „Considerăm că o persoană este bine adaptată dacă productivitatea, capacitatea de a se bucura de viață și echilibrul său mental nu sunt perturbate” [3].

Psihanalistul E. Fromm a pus întrebarea cu privire la necesitatea de a face distincția între adaptarea statică și cea dinamică. Adaptarea statică este o adaptare în care „caracterul unei persoane rămâne nemodificat și constant și care implică numai adaptarea unei noi deprinderi”. Adaptarea dinamică este o adaptare la care condițiile externe stimulează schimbarea caracterului unei persoane, de exemplu, când copilul se supune ordinelor tatălui său sever și amenințător – fiindu-i prea frică de el pentru a face altfel poate dezvolta o puternică ostilitate, și această ostilitate refuțată este un factor dinamic în structura sa de caracter. Din punct de vedere al psihanalizei, cel mai important aspect al mediului este psihosocial [2].

Adaptarea psihologică se manifestă în toate tipurile de adaptare. Persoana este forțată să se adapteze emoțional și mental la orice condiții pentru a putea supraviețui și a stabili armonie cu ea însuși. Sursa adaptării psihologice este interacțiunea dintre individ și societate, iar mijlocul de implementare este asimilarea normelor, valorilor și cerințelor unei societăți date de către o persoană.

Dacă o persoană reacționează inadecvat la o situație, o interpretează incorect sau este influențată de alți factori, atunci se poate forma un comportament inacceptabil, și anume:

- ✓ *deviant* – satisfacerea nevoilor personale prin acțiuni inacceptabile pentru societate;
- ✓ *patologic* – acțiuni ce formează sindroame nevrotice și psihotice. Aici se distinge inadaptația – o formă de comportament care nu corespunde normelor general acceptate și, de asemenea, duce la conflicte cu ceilalți sau în interiorul propriei persoane [4].

Perioada adultă presupune multe modificări ce apar atât la femei cât și la bărbați, modificări ce se referă la adaptarea psihosocială a acestora la problemele tipice perioadei pe care o traversează.

Unii autori consideră vârsta adultă ca cuprinzând perioada 21–65 de ani, pe când alții consideră că vârsta adultă cuprinde intervalul 44–65 de ani [1]. În schimb, OMS consideră tinerețea ca desfășurându-se între 18/20 de ani și 35 de ani, limita superioară a perioadei adulte tinere coincidând cu vârsta la care toate organele și sistemele organismului funcționează în condiții și la parametri superiori.

Adultul este totdeauna asociat cu imaginea personalității mature, pe deplin dezvoltată, autonomă, independentă, capabilă de a înfrunta viața în toată complexitatea și duritatea ei. Vârsta adultă se caracterizează prin maturizarea deplină a organismului și definitivarea dezvoltării intelectuale, morale, perfecționarea dinamică a motivației și a intereselor [5].

Manifestarea personalității adultului are loc în anumite contexte, cele mai importante fiind:

- ✓ *Contextul activității profesionale*: adâncirea integrării profesionale, atingerii vârfului în carieră, pregătirea pentru ieșirea din câmpul muncii (adaptarea și integrarea fiind foarte importante);

- ✓ *Contextul vieții de familie* – realizare specifică a rolurilor familiale și îmbogățirea lor de-a lungul stadiului (identitatea familială fiind o componentă importantă ce prezintă particularități specifice la persoanele care traversează ciclul de maturitate);
- ✓ *Contextul relațiilor sociale și culturale* în care se manifestă personalitatea adultului (viața socială le îmbogățesc existența, le sporesc încrederea în sine, le dau ocazii noi de manifestare).

Printre particularitățile caracteristice vârstei adulte putem enumera:

- ✓ independența în decizii și acțiune;
- ✓ autonomie;
- ✓ echilibru afectiv;
- ✓ obiectivitate în perceperea de sine și a altora;
- ✓ prudența;
- ✓ stăpânirea de sine;
- ✓ înfruntarea matură a încercărilor vieții [1].

Adulții ajung să-și realizeze proiectele de viață, să se simtă împliniți și să-și asume responsabilități în diferite dimensiuni profesionale și familiale.

În concluzie, menționăm că adaptarea psihosocială este foarte importantă pe tot parcursul vieții, în deosebi pentru perioada adultă, când au loc multiple modificări atât de ordin fizic cât și din punct de vedere cognitiv, precum și în depășirea crizei de vârstă mijlocii prin care trec unii adulți.

Bibliografie:

1. Crețu T. *Psihologia vîrstelor*. Iași, Editura „Polirom”, 2016. 389 p.
2. Fromm E. *Frica de libertate*. Trad. de M. Măringuț. București, Editura Universitas, 1998. 255 p.
3. Hartman H. *Eco psychology and the problem of adaptation*. <https://pdfcoffee.com/-heinz-hartmann-ego-psychology-and-the-problem-of-adaptation-romdoc-pdf-free> (vizitat 04.11.2021).
4. Papalia D. E., Olds S.W., Feldman R.D. *Dezvoltarea umană*. București, Editura „Trei”, 2010.
5. Schiopu U. Specificul perioadei adulte și premisele educației permanente. In: *Revista Psihologia educației și dezvoltării*. București, Editura Academiei, 1983.
6. Березин Ф.Б. *Психология и психофизиология адаптации человека*. Ленинград, Наука, 1988.
7. Вершинина Т.Н. *Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих*. Новосибирск, Наука, 1986.
8. Колесов Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва, Педагогика, 1987.

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ЛОСКУТНОМ ВОСПРИЯТИИ ФЕНОМЕНА РОДИТЕЛЬСТВА

Надежда ОВЧЕРЕНКО

доктор педагогики, доцент,

Тираспольский Государственный университет

Юлиана СОЛОВЕЙ

Гимназия «Григоре Виеру», с. Василкэу, р-н Сорока

***Abstract:** In the midst of „putter revolution” young men happen to be alone with their thoughts and under the influence of the personalized Internet, that largely has led to negative consequences. At any rate young people consider themselves healthy, not noticing signs of clipping thinking, of the patchwork of world perception, of the psychology of consumerism and antisocial behavior. At present, campaigns of global social networks are concerned about profit on human misery. The state, parents and teachers have been facing effects of the impact of the Internet. But the punishing authority is not able to change the habits of the computer addict. To hack the system can only the slender educational system, destroying the basis of clipping thinking.*

В данной работе мы попытаемся определить, как в XXI века социальные сети ринулись в бой за души подрастающего поколения. Наша цель сводится к изучению фактора влияния клипового мышления на формировании родительских качеств у старшеклассников. Создание образовательной модели подготовки старшеклассников к родительству в XXI веке актуальна, как – никогда. Несмотря на то, что каждое поколение получает готовый образ семьи, в которой сам созрел, необходимость формирования сознательного исполнения родительского долга очевидна. Ибо через семью личность вписывается в интересы общества и своей страны. Не только теоретическая неопределённость, но и вал практических факторов, отрицательно влияющих на создание семьи, достигли своего апогея. К вопросу актуальности тесно примыкает и проблема анализа современных негативных процессов. Существующая модель родительства далека от идеала, но наша задача ограничиться анализом факторов, стоящих на пути к реализации личности в качестве родителя, как в условиях полной, так и – неполной семей. Семья это одно из самых старинных социальных учреждений и в качестве одной из наиважнейших социально – гуманитарных ценностей, которое придает глубоких смысл человеческой жизни в философском и моральном плане, обеспечивает счастье, физическое здоровье и психологическое равновесие, создание личного «Я» и способствует интегрированию в социуме [1].

Отношение к родительству формируется в семье и обществе. Моделью ей служат традиционные и модернизированные формы семейных отношений. Проблема формирования отцовских качеств у старшеклассников заключается в том, что, по сути, понятие родительства носит общий и абстрактный характер, а его выявление простирается в частной и конкретной области. Потому диагностика возможна только на уровне персональных опросов, с проверкой практического применения теории каждым из индивидов и

выявлением разницы между идеальной и реальной составляющими образовательной модели [2].

Практика внедрения Интернета, с лёгкостью усвоенного старшекласниками, заставила усомниться в его безоговорочном благе, что и волнует своей негативностью нас, педагогов и родителей, в первую очередь. Прежде всего, старшекласник как потребитель потерял социальные черты и приобрёл замкнутость на самом себе. Потребительский подход сложился во взаимосвязи между «я» и «они» в обществе на базе своеобразного восприятия, назовём его – лоскутным. Нам кажется ярким такое определение из-за аналогии с «лоскутным одеялом», сшитым из отходов-остатков различных кусков ткани, «мозаики» – из кусков строительных материалов. Если опустить творческий эпизод в формировании этих кусков, и оставить на стадии простого набора, то получим картину данного *восприятия*. Субъект, нацеленный на приём, скажем, благ, а не на взаимообмен, прерывает социальные контакты и со своей установкой отделяется от целого, становится его «лоскутом». Очевидно, что, заслоняясь «лоскутным покрывалом» от остальных членов общества, старшекласник становится как остров среди моря. Море Интернета омывает остров его личности, которая не видит за волнами всей акватории. Вывод очевиден, не воспринимая предметы и явления во взаимосвязи, невозможно познать причинно-следственные отношения, диалектику развития окружающей реальности, состоящую из природы, общества и человека.

Следуя за отражением объективной действительности от восприятия к мышлению, и далее – к практике, приходим к выводу, что *лоскутное восприятие диктует свой тип мышления*. Сейчас он вошёл в употребление как *клиповое мышление*. Такая же метафора, взятая из жанра распространённой телевизионной музыкальной продукции – клипа, мгновения, подобно рекламной упаковке. Известно, что идея его строится на отдельных картинках, эпизодах, порою, далёких от содержания песен, которые она демонстрирует.

Клиповость стала продуктом взаимоотношений личности старшекласника и общества. Корни его произрастают из двойной почвенной среды: попечительства и потребительства. Попечительством занялось старшее поколение, исходя из жертвенного посыла, чтобы потомки ни в чём не нуждались и были счастливее их предков. Проблема в том, что они рожают сына, строят дом и сажают дерево, но этот пример, наследники не намерены повторять под влиянием своего приятного потребительства. В социальных сетях стирается культурный код личности, поколения, нации. Характерный признак того, как в потоке глобализации исчезает понятие особенного, и тонет в общем, типичном.

Одна из форм проявления клипового мышления заключается в противоречии: быть как все и, одновременно, не быть со всеми ни в чём связанным. Вытекают они из не сложившихся в убеждения, навыки и привычки – влекущих чувственных ощущений и восприятий. Определим их как виртуальные: *симпатия, антипатия и эмпатия*. Это исключительно ярко проявляется в отношении к информации в социальных сетях. Особенно – в отношениях к явлениям в природе и обществе, к личности и

окружающей среде. Когда личность ограничивается платформой ощущений в рамках антиподов: «нравится – не нравится, хорошее – плохое, правильное – неправильное», без осознания причин и без опоры на нужные принципы, то невольно теряет свои ориентиры. Но, скорее, заблуждается без духовного навигатора, которым и выступают убеждения.

Примером тому могут служить личные знакомства и браки в социальных сетях. Виртуально невеста и жених выглядят как топ-модели, а при реальном контакте не узнают в экранных «манекенах» друг друга и, больше того, отталкиваются как противоположные заряды. Размытые убеждения и принципы способствуют отчуждению личности. Если обратить внимание на процесс восприятия сетевой информации, то невольно замечаешь «мелькание кадров» в прямом и переносном смысле слова. Этот процесс вызывает покадровые эмоции, порождённые виртуальностью происходящего. Не успев, с ответной реакцией на один эпизод, как за ним следует другой в развитии или на контрасте. Учитывая, тот факт, что число телевизионной кадровой развёртки составляет около 27 кадров в минуту, то им соответствует и число раздражений. Помимо эмоционального утомления, они вызывают расстройства, нечуждые и девиациям. Зрение, слух и ответные реакции физически, а также эмоциональный ответ психически, очевидно, приводят к болезненным последствиям. Диагноз их – в компетенции врачей, а педагогам ясно, что старшекласник, «утомлённый» социальными сетями, плохо поддаётся воспитанию и образованию, в том числе и процессу формирования для родительской роли. Сидя перед монитором один на один, старшекласник/ старшекласница, не подготовленный к отцовству/материнству, подвержен потере ценностной ориентации. Общие просмотры продукции театра, кино и телевидения раньше влияли на восприятие, давая понять, что хорошо, а что плохо через коллективную реакцию. Теперь же, старшекласник уходит в себя, в свой внутренний мир и замыкается в тупиковом кругу собственных интересов.

В определённой степени следствием этого стало преобладающим *асоциальное поведение* среди старшекласников. Львиная доля вины ложится на влияние социальных сетей, ибо теперь родительское воздействие в этом возрасте ограничивается, разве что – передачей наследственных болезней. Привычка получать всё «здесь и сейчас», не прилагая трудовых усилий, толкает даже на разбой и грабежи. Добавить сюда алкоголизм и наркоманию

Ясно одно, что клиповость мышления личности, спонтанность настроений, вызванных психологией потребительства, лоскутным восприятием реальности, эмоциональной чёрствостью и жестокостью, привитых играми, моральная глухота – эти факторы как данность необходимо учитывать при формировании отцовских/материнских качеств у старшекласников [3].

Какова роль педагогов в подготовки старшекласника к роли родителя в условиях интервенции Интернета? Живое общение и живой пример, думается, никогда не исчезнут. Эстафета поколений будет передаваться через них. Наше оружие – живое слово с личным примером мы не намерены зачехлять перед этой мелькающей мишенью: клиповостью мышления, бездуховностью и аморальность. Они возникли и по нашей вине, как солдат, покинувших поле боя не перед оружием, а перед первой же пустышкой, заме-

нившей подросткам «соску». *Во-первых*, так как не вытеснило телевидение в 60-х годах прошлого века кино и театр до наших дней, не выдавит Интернет живое слово и книгу. Все вещи займут свои места, как заняла своё место бумажная книга после наскальных и папирусных письменных посланий. Тем более, что экран живёт до той поры, пока есть такой ненадёжный ток в электросетях. А материальная культура вечна как сама природа.

Во-вторых, в этом общении, которого никому и никогда не избежать, педагоги должны найти ещё своё специальное «оружие». То есть – начинать с себя, живого примера. Памятуя, что, благодаря общению, знания и позиция в чистом виде передаются, не боясь гиперболы, от сердца к сердцу. Вся надежда – на данный феномен и на педагогическую клятву Гиппократов. Если врага не удаётся победить, надо к нему примкнуть. В стане, так называемого, «противника» есть масса слабых позиций. Переходя к гражданским терминам, следует анализировать и обобщать педагогическую ситуацию, как и раньше. Пока что за миллион лет человек эволюционировал слабо. А воспитанию его – такой же возраст. Процесс следует продолжить, как применение новых методов – при новых обстоятельствах.

В-третьих, взять для начала хотя бы тех же родителей, которых мы недовоспитали, и передовоспитать, в частности – формировать у них компетенции в области подготовки своих сыновей и дочерей к осознанному и ответственному родительству. Современных родителей необходимо готовить к овладению новыми знаниями, начиная с области дородовой педагогики. Формы взаимодействия педагога с родителями, проверенные временем, уже существуют давно. Они не должны самоустраняться от воспитания родительских качеств у своих детей – родителей будущего. *В-четвёртых*, компьютеризация изменила социально-психологический портрет старшеклассника. Повернуться лицом к новым обстоятельствам и развернуть воспитуемых в продуктивном социальном направлении – тоже реально. Тем паче, что процесс компьютеризации достиг своих пределов и не развивается, топчется вокруг одной и той же идеи. Впереди ждёт наш союзник – с более прогрессивной информационной идеей. Мы тоже способны создать новый идейный продукт воспитания сегодняшних старшеклассников – отцов и матерей будущего, учитывая психологические особенности поколения III Тысячелетия [3]. *В-пятых*, как всегда в экстремальных обстоятельствах требуется мастерство. Педагогу остаётся уповать именно на него. Сложность ситуации в том, что наши старшеклассники сбиваются в стаи, заражённые лоскутным восприятием и клиповостью мышления. Они-то и закрепляют далее приобретённые вредные навыки: «с волками жить, по-волчьи выть». Количество недостатков процесса формирования отцовских качеств у старшеклассников прямо пропорционально уровню достоинств педагога для их устранения или реформирования.

Итак, говоря о цели, преследующей постановку проблемы влияния феномена клипового мышления на формирование родительских качеств у старшеклассников, следует признать, что в настоящее время мы не можем скоропалительно предлагать панацею от всех бед, но ясно одно, что в историческом подходе кроется ключ к решению этой проблемы. Весь стремительный прогресс пережит нашим поколением за одну эпоху. Мы

не пессимисты, а оптимисты и считаем не всё потерянным именно тогда, когда теряем что-то. Мы в ответе за ценностную ориентацию старшеклассников настоящего времени, как получающих эстафету родителей будущего. Учитывая то обстоятельство, что педагоги подобные же творческие пользователи социальных сетей, что и молодое поколение, им пора стать правофланговыми этого отряда легковых пользователей в вопросе формирования родительских качеств у старшеклассников. Направить родники, очистив от стоков, в общее русло семьи грядущего. Без такой очистительной процедуры настоящее общество не только не оздоровится, но попросту не выживет в условиях глобализации и дегуманизации.

Библиография:

1. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. In: *Pedagogia familiei*. Chișinău, CEP, USM, 2008. 624 p.
2. Ovcerenco N. Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane. In: *Educația din perspectiva valorilor*. Vol.VIII. București, Eicon, 2015, p.98-104.
3. Ovcerenco N. *Educația pentru parentalitate în contextul globalizării*. Studiu monografic. Chișinău, Tipografia UPS „I.Creangă”, 2016, 321 p.

SECȚIUNEA III

OPORTUNITĂȚI SOCIOCULTURALE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE FORMĂRII PROFESIONALE ÎNȚIALE ȘI CONTINUE

CONSTRUCȚIA MENTALĂ A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE¹⁸

Nelu VICOL

doctor în filologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Human resources means identifying the anchor of socio-cultural prestige and quality of the school. Now, in social evaluation, the school hic incipit, here has its beginning, at the point of establishment, at the beginning, at the end of the beginning with the beginning of the mental construction of the activity of the teacher – Magister ludi -, included and engaged.*

În activitatea didactică funcțională a profesorilor, conform observației lui Michel Minder, *componentă mentală* a comportamentului se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, în imersiune, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două subcomponente: competența și capacitatea;
- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestantă o semnifică performanța, ea fiind partea în emersiune și vizibilă a aisbergului [1].

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiuni umane între indivizi, grupuri și vârste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, care sunt numite construcții mentale. Or, școala *hic incipit*, aici își are începutul, în punctul de înființare, în momentul inițial, la capătul începutului odată cu începutul activității cadrului didactic – Magister ludi –, încadrat și angajat.

Astfel componenta mentală a cadrului didactic identifică activitatea sa mentală în actul didactic, el construindu-și „regatul mental”, mentalitatea profesională,

¹⁸ Articolul este elaborat conform Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45 A

acel „la raison d’être”, acel „modus vivendi et sentiendi” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rarisim organizațional, edificându-și identitatea profesională la rangul lui Homo Faber.

Referitor la „didactica mentală” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentales” nu este încă investigată, cel puțin la nivel teoretic. Profesorul universitar Tatiana Callo [2] menționează că dezvoltarea gândirii pedagogice ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua schimbarea „în interior”, în Mentalese, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un efort conștient, ce se produce prin practică activă susținută de Mentalese.

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții”, la „deschiderea spiritului profesionist” și la „deschiderea orizonturilor profesionale” în construirea „regatului mental” al carierei didactice, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Aici nu putem ignora problematica domeniului de filosofie a minții ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esențial,

prin contrast cu ceea ce este „pur și simplu” – ordinar, obișnuit [3]. Așadar, Mentalese, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice. Aceasta o vizualizăm în figura de mai jos:

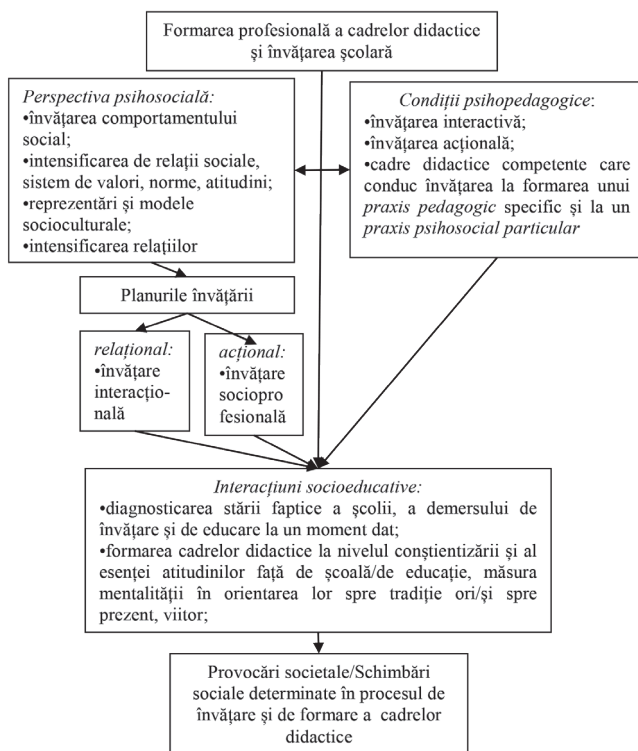


Fig. 1. Construcția mentală a activității cadrelor didactice

Atare activitatea îl plasează pe cadrul didactic la rangul de profesor expert în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie [4]. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și trans-disciplinar), ce semnifică un proces extrem de riguros de raportare a psihicului la complexitatea menționată și de recompunere în mine a elementelor constitutive. În context este vorba de un spațiu mental într-un alt spațiu științific, creativ sau practic, după cum se vede în figura de mai jos:

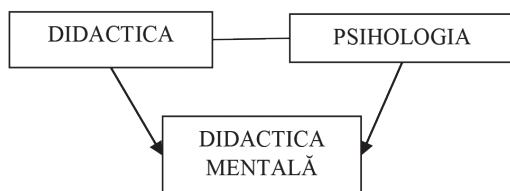


Fig. 2. Spațializarea domeniilor științifice în formarea cadrelor didactice

Precizăm că disciplinele academice sunt structurate în așa măsură încât mult prea multe alunecă neobservate printre inserțiile câtorva discipline sau în spații/domenii de nișă. Deseori cadrele didactice ajung într-un anumit punct al activității unde se întreabă dacă ceea ce fac mai aparține domeniului didacticii sau dacă nu au trecut deja în spațiul/în studiul altei (al altor) discipline. Să ne amintim de varia proiecte ce sunt implementate sau experimentate în mediul educațional, ocupând spații/domenii tot atât de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluția lor ca formă și conținut, reflecția asupra situației actuale și asupra perspectivelor pentru viitor, atât cele teoretice, cât și cele practice. În context, *reflecția este o caracteristică personală reprezentând un factor semnificativ al dezvoltării personale și al formării întregii culturi mentale a cadrului didactic.*

Conceptul de reflecție a început să fie utilizat în mod activ în cadrul pedagogiei doar în ultimele decenii. Acest fapt dobândește o neobișnuită caracteristică suplimentară, având în vedere că pedagogia este în esență un concept ce este reflexiv în natura/esența sa.

Aceasta se observă în dorința profesorului de a examina procesul de învățare prin ochii elevilor/ai studenților, de a evalua ce se întâmplă din punctul lor de vedere și de a încerca să o ia în considerare și de lumea interioară a studenților în viitor.

Reflecția în pedagogie este definită ca un proces direct, precum și rezultatul subiecților care stabilesc gradul de dezvoltare, auto-dezvoltare și ceea ce le-a provocat. Cursul reflecției pedagogice implică respectul de sine și reflecția reciprocă a membrilor acestui proces pedagogic și interacțiunea, conștientizarea profesorului asupra aspectelor particulare ale lumii interioare și starea de dezvoltare a elevului și, respectiv, invers. Interacționându-se cu copilul, profesorul își evaluează acțiunile în cadrul organizării procesului ca unul dintre participanții la această interacțiune. În timpul reflecției pedagogice, profesorul analizează ceea ce se întâmplă în actul didactic exercitat de el și de elevii săi, dar și al colegilor și al altor elevi, deci el își analizează propriile activități din punctul de vedere al unei anumite situații și tehnologii pedagogice și se identifică și cu conținutul interacțiunii pedagogice.

Reflecția este o proprietate personală, care este un factor important în dezvoltarea personalității și construirea unei culturi mentale integrale a unei personalități umane. Activitatea pedagogică, de fapt, are un caracter reflexiv. Se manifestă prin faptul că, în procesul de organizare a activităților elevilor / studenților, profesorul caută să vadă pe sine și acțiunile sale prin ochii elevilor, să ia în considerare opiniile lor și lumea interioară în munca lor. Organizând interacțiunea cu copilul, profesorul se evaluează ca participant la această interacțiune și dialog. Profesorul în procesul de reflecție pedagogică se identifică cu conținutul interacțiunii pedagogice, cu o anumită situație pedagogică, cu un elev, cu colegii de profesori, cu diferite modele de activitate și tehnologii pedagogice.

Procesul dominant al influenței pedagogice este dezvoltarea. Acest proces este în primul rând intern și poate fi judecat mai întâi de subiectul dezvoltării și al activității. Evaluarea rezultatelor, eficacitatea dezvoltării și a dezvoltării de sine este pusă în aplicare de subiect prin auto-observare și auto-analiză, adică prin reflecție.

În consecință, reflecția în procesul pedagogic este un proces imediat, precum și rezultatul subiecților care fixează nivelul dezvoltării și auto-dezvoltării lor, motivele pentru aceasta. Reflecția pedagogică presupune evaluarea reciprocă și reprezentarea reciprocă a participanților la procesul pedagogic și interacțiune, noțiunea de profesor al lumii interioare (*profesor mentales*) și starea de dezvoltare a elevului.

Procesul pedagogic implică, în practică, schimbul de activități între profesor și elev, prin urmare, reflecția în procesul pedagogic cuprinde *următoarele componente principale*:

- reflectarea activităților elevilor de către profesor;
- reflecția profesorului asupra propriei sale activități pedagogice;
- reflectarea interacțiunii pedagogice de către profesor;
- reflecția elevilor/a studenților asupra propriilor activități;
- reflectarea activității profesorului de către elevi/de către studenți;
- reflectarea interacțiunii elevilor/studenților cu profesorul.

Procesul pedagogic este pus în aplicare de către profesor pentru dezvoltarea elevilor/a studenților, astfel încât toate elementele constitutive ale reflecției în procesul pedagogic se datorează reflecției directe a elevului/a studentului asupra propriilor activități în acest proces. Acest lucru face necesară reflectarea interacțiunii și reflecția activității profesorului. Reflecția în procesul de interacțiune pedagogică este condiția primară pentru optimizarea dezvoltării și auto-dezvoltării tuturor participanților la acest proces. Reflecția îndeplinește *următoarele funcții*:

- funcția de diagnosticare, ce constă în stabilirea nivelului de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, precum și a interacțiunii și nivelului de eficacitate al acestora;
- funcția de design, ce implică activitățile de proiectare și modelare, interacțiunea strânsă a participanților în procesul pedagogic;
- funcția de organizare ce contribuie la organizarea celor mai eficiente activități, interacțiunea productivă dintre profesor și elevi/studenți;
- funcția de comunicare, ce este una dintre cele mai importante condiții de comunicare între profesori și elevi/studenți;
- funcția de înțeles/de înțelegere ce permite participanților la proces formarea fundamentului semantic al propriei activități și al interacțiunii;
- funcția motivațională ce stabilește direcția, natura și performanța activității, precum și interacțiunea dintre profesor și elevi/studenți;

- funcția corectivă ce încurajează participanții la proces să-și adapteze, să-și corecteze activitățile și interacțiunea.

Implementarea acestor funcții contribuie la creșterea nivelului potențialului de dezvoltare al reflecției în procesul de interacțiune pedagogică și la determinarea procedurii activității reflexive în sine. În baza funcțiilor de reflecție, este elaborată următoarea clasificare:

- reflectarea stării de spirit și a stării emoționale;
- reflectarea activității;
- reflectarea conținutului materialelor educaționale.

Reflecția asupra stării de spirit și a stării emoționale este recomandată la începutul lecției pentru a stabili un contact emoțional cu grupul și la sfârșitul activității. Sunt folosite carduri cu imaginea persoanelor, imagine color a stării de spirit, decorare emoțională și artistică (imagine, fragment muzical).

Reflecția activității face posibilă înțelegerea căilor și metodelor de lucru cu materialele educaționale, identificarea celor mai raționale. Acest tip de *activitate reflectorizantă* este acceptabilă în etapa de verificare a temelor, protejând munca de proiectare. Utilizarea acestui tip de reflecție la sfârșitul lecției face posibilă evaluarea activității fiecărui elev/student în diferite stadii ale lecției, utilizând, de exemplu, tehnica „Scara succesului”. Eficacitatea soluționării problemei educaționale stabilite (situația problemei) poate fi elaborată sub forma unui organizator grafic „Os de pește”.

Reflecția conținutului materialelor educaționale este utilizată pentru a identifica gradul de conștientizare a conținutului trecut. Concentrarea asupra unei propoziții neterminate, a unei teze, a unui aforism, a unui reflex de atingere a scopului folosind „Arborele golurilor”, evaluarea „incrementării” cunoașterii și atingerii obiectivelor (declarații pe care nu le știam... – acum știu...); recepția analizei experienței subiective este o tehnică destul de bine cunoscută de sinteză, ce ajută la clarificarea atitudinii față de problema studiată, la combinarea cunoștințelor asimilate anterior și înțelegerea celor noilor.

Reflecția cooperativă este direct legată de psihologia managementului, pedagogiei, designului, sportului. Cunoașterea psihologică a acestui tip de reflecție oferă, în special, proiectarea activităților colective și cooperarea acțiunilor comune ale părților interesate. În același timp, reflecția este considerată o „eliberare” a subiectului din procesul de activitate, deoarece „ieșirea” la o poziție externă, atât în raport cu activitățile anterioare, deja finalizate, cât și în legătură cu viitoarea activitate proiectată pentru a asigura înțelegerea și coordonarea reciprocă a acțiunilor, solicită condiții de activitate comună.

Reflecția comunicativă este luată în considerare în studiile socio-psihologice și în legătură cu problemele percepției sociale și empatiei în comunicare. Ea reprezintă cea mai importantă componentă a comunicării și a percepției interpersonale.

Reflecția personală explorează acțiunile proprii ale subiectului, imagini ale propriei sale persoane ca individ. Se analizează în general și patopsihologia în legătură cu problemele de dezvoltare, dezintegrare și corectare a conștiinței de sine a unei persoane și mecanisme de construire a imaginii unui subiect.

Reflecția social-perceptuală este re-gândirea, re-verificarea propriilor idei și părerilor profesorului pe care și le-a format despre elevi în procesul de comunicare cu ei.

Reflecția intelectuală este cunoașterea obiectului și modul de abordare a acestuia. În prezent activitatea în acest domeniu predomină clar în volumul total al publicațiilor care reflectă dezvoltarea problemei de reflecție în psihologie. Reflecția intelectuală este considerată în primul rând în psihologia pedagogică și inginerie în legătură cu problemele de organizare a proceselor cognitive de prelucrare a informației și de dezvoltare a instrumentelor de învățare pentru rezolvarea problemelor tipice.

În condițiile socio-economice actuale pentru orice școală, capacitatea cadrelor didactice de a desfășura activități reflectivă a devenit unul dintre cele mai importante criterii pentru supraviețuirea, productivitatea și succesul acesteia. Problemele și sarcinile pe care le-a întâmpinat recent comunitatea pedagogică sunt din ce în ce mai creative și nu au o soluție modelată și lipsită de ambiguitate. În acest sens, modul cel mai constructiv este regândirea și transformarea reflexivă a experienței lor de către profesori. Dezvoltarea abilității de reflecție îl ajută pe profesorul modern să găsească un stil individual de activitate profesională, permite obținerea unei stime de sine profesionale adecvate și personale, prezice și analizează rezultatele activităților lui, sporește nivelul de auto-organizare.

Realizând reflecția, profesorul determină cât de consistent a fost impactul asupra elevilor/studentilor, în ce măsură rezultatul dorit anterior a fost atins. În condițiile moderne, profesorul nu trebuie să aleagă numai metode de predare în condiții specifice, ci și să își creeze propriile modificări. Acest lucru este posibil dacă profesorul: a beneficiat de formare adecvată, a stăpânit mijloacele și metodele de reflecție în legătură cu activitățile sale, a stăpânit mijloacele de tranziție de la descrierea activităților la critica și raționalizarea acestora, precum și compararea metodelor pe care le-a dezvoltat cu cele deja disponibile.

Reflecția pedagogică implică o „*image reciprocă*”, o evaluare reciprocă a participanților la procesul pedagogic, „*penetrarea*” profesorului în mintea, în lumea interioară a elevului/studentului, identificând starea de dezvoltare a acestora.

Reflecția în procesul pedagogic este procesul de auto-identificare a subiectului interacțiunii pedagogice cu situația pedagogică predominantă, cu ceea ce constituie situația pedagogică: elevii, profesorul, condițiile de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, mediul, conținutul, tehnologiile pedagogice.

Scopul principal al procesului de impact pedagogic este de a realiza dezvoltarea. Acest proces este în principal intern și poate fi estimat în mod corect doar prin subiectul unui astfel de impact direct. Evaluarea produsului interacțiunii, eficacitatea modului de dezvoltare și auto-dezvoltare se realizează de către subiect prin imersiune în sine și auto-analiză, cu alte cuvinte, prin reflecție

În acest cadru de mentalitate a cadrelor didactice se proiectează, ca spațiu și cadru Mentalese, *reflecția pedagogică*. Reflecția pedagogică este o metodă didactică/de învățământ ce valorifică resursele psihologice ale limbajului intern, este o activitate prin intermediul unor exerciții de meditație și de contemplare sistematică, posibile și necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activității didactice și educative, în plan frontal, grupal și individual. Conceptul de reflecție a fost dezvoltat în cadrul tradiției filosofiei europene și este definit ca:

1) *principiul gândirii umane*, ce îl direcționează pe om, pe individ spre înțelegerea și conștientizarea propriilor forme și premise;

2) *examinarea substanțială a cunoașterii în sine*, analiza critică a conținutului și metodelor de cunoaștere; activitatea conștiinței de sine, dezvăluind structura și specificitatea lumii interioare a omului.

Așadar, în filosofie, reflecția este gândirea individului despre sine, observația de sine, analiza propriilor sale acțiuni, emoții și gânduri, transformarea minții în interior și gândirea la starea sa personală interioară. Reflecția este un produs al cunoștințelor noi în conștiința umană.

În psihologie, reflecția este văzută ca un proces de auto-cunoaștere a stărilor mentale interne ale subiectului, iar în psihologia reflecției sociale – nu numai cunoașterea, înțelegerea de sine a subiectului, ci și conștientizarea evaluării și percepției sale de către alte persoane. Aceasta reprezintă capacitatea de a reflecta mental poziția unei alte persoane. De aici intervenim și cu denumirea de didactica mentală ce oferă a viziune adâncă, întregă prin imersiune și emersiune [5]¹⁹, în inima lucrurilor de care suntem preocupați cel mai mult și îndeaproape [6]. Ea cuprinde și elementul conciziei și utilizează noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul minte (mîntal, mental). Conform dicționarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gândi, de a judeca, de a înțelege, rațiune, intelect. La modul general, este vorba de filosofia minții [7] ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a ființei umane, dar și conținutul acesteia cu procesele și funcțiile aferente (relația minte-corp, elucidarea fenomenului conștiinței, problema existenței altor minți, explicitarea conținutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minții umane). În plus, filosofia minții cercetează mintea ajutându-se de contribuțiile înregistrate în domeniul științelor cognitive. Prin urmare, didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spațiului didactic în mintea profesorului.

Este vorba, așadar, de o distribuție didactică perceptivă, mentală, a profesorului, deci domeniu ce se percepe și în ce mod se realizează percepția profesorului la nivel mîntal, ca mod de formare a acesteia și ca produse cognitive rezultate. Percepția este o formă superioară a cunoașterii senzoriale ce asigură conștiința unității și integrității obiectului și modul în care informațiile necesare realizării unor spații mentale, sunt adunate și organizate și că activitățile perceptuale stau la baza tuturor comportamentelor, percepția fiind punctul de placare al oricărei activități mentale [8]. Se menționează adesea despre noțiuni ca harta/carta mentală, imaginație, percepție asupra lumii și toate acestea sunt construite de minte și de simțuri.

¹⁹ În sensul acesta aducem un exemplu ce relevă dialogul lui Socrate cu Harmide: „...Totuși, când mă întrebă dacă știu vreun leac pentru durerea de cap, îi răspunsei nu fără greutate, că știu. – Ce anume?, mă întrebă Harmide. – Eu îi răspunsei că e o buruiană, dar că pe lângă leacul ăsta, mai trebuie și un descântec; dacă ia cineva leacul pe când i se descântă, se vindecă cu desăvârșire, însă buruiana fără descântec nu e bună la nimic... descântecul ăsta nu vindecă numai durerea de cap, ci precum poate vei fi auzit despre vracii buni, că dacă vine cineva la ei să-i întrebe de dureri de ochi, ei spun că nu pot să se apuce de vindecatul ochilor, ci că e nevoie să caute întâi capul ca să poată vindeca ochii; tot astfel a-ți închipui, că poți să îngrijești numai de cap, nesocotind restul trupului, ar fi o absurditate din cele mai mari. Prin acest cuvânt ei (tracii) întrebuințează tratamente pentru tot corpul și încearcă să îngrijească, să caute și să vindece partea, odată cu întregul...; tot astfel nu se cade să încercăm a vindeca trupul fără să vedem de suflet și că tocmai din pricina asta sunt multe boli la care nu se pricep doctorii greci, fiindcă nu cunosc întregul de care ar trebui să se îngrijească, căci dacă aceasta merge rău, este peste puțină ca partea să meargă bine. Toate relele și bunele trupului și ale omului îndeobște pornesc de la suflet, care înrăurește asupra trupului precum capul înrăurește asupra ochilor. Prin urmare, întâi de toate, și mai presus de orice trebuie să îngrijim de suflet, dacă vrem să fie în stare bună capul și trupul. Iar sufletul..., se caută prin anumite descânțece și aceste descânțece sunt cuvintele frumoase. Mulțumită lor, înțelepciunea prinde rădăcini în suflete, și o dată ce a prins rădăcină și trăiește, e ușor să dăm sănătate capului și întregului trup... Astăzi oamenii fac greșeala de a gândi că pot să fie doctori ai unei părți, fără să fie și a celeilalte” (Platon, Dialoguri. București: Editura Antet Revolution, 2012, pp. 112-113).

Astfel, în domeniul educației totul se măsoară cu mintea (*Mensura mentis*=Cu măsura minții, sau *Mens agitat molem*=Mintea mișcă masele, menționau latinii). Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică *intervenționismul* său, funcția de intervenție educativă în viața aceluia pe care îi învață.

De aici rezultă că principalul suport al activității didactice rezidă în abordarea unitară, integră a didacticii prin interferențe de elemente din alte domenii ce creează oportunități de diversificare și de completare a cunoașterii științifice, creative, practice a didacticii.

Bibliografie:

1. Minder M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău, Cartier, 2003.
2. Callo T. O secvență experimentală a resortului de integralitate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor. In: *Revista Didactica Pro*, nr. 5-6 (33-34), Chișinău, 2005, pp. 49-51.
3. Gheorghiu D. *Introducere în filosofia minții*. Curs universitar. Vol.I. București: Editura „Trei”, 2015, pp. 12-19.
4. Vicol N., Educația: pregătire pentru veșnicie. In: *Cadrul didactic: atât de mult al școlii...*, Compendiu științifico-didactic (coord.: Nelu Vicol). Chișinău, Tipografia „Totex-Lux”, 2017, pp. 8-26.
5. Platon. *Dialoguri*. București, Editura Antet Revolution, 2012, pp. 112-113.
6. Ciobanu C. *Studiu de geografie mentală în municipiul București*. Lucrare de doctorat (coord.: prof. univ. dr. Ioan Nicolae). București, UB, Școala Doctorală „Simion Mehedinți”, 2011.
7. Negru T. *Introducere în filosofia minții*. Iași, Institutul European, 2008.
8. Zlate Mielu. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași, Editura „Polirom”, 2006, p. 85, 91.

ISTORIA ȘI ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ÎN PERIOADA IMEDIAT URMĂTOARE FORMĂRII SALE

Ion GUMENĂI

*doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract: *The presented material comes to discuss a series of historical data, which have not been capitalized so far in the history of the Institute of Educational Sciences. The article is based on edited and unpublished sources that raise issues of formation of this institution since 1941, and continued from 1944-1946. Such issues are addressed as, the field of activity for which the Institute was created, the number of employees in the early period, its location, the problems it had to face.*

În urma anexării teritoriului dintre Prut și Nistru de către URSS în anul 1940, dar și a ambițiilor „grandioase de alfabetizare” a populației ale noii conduceri

sovietice instaurate în regiune, aceasta din urmă s-a ciocnit cu o mare problemă, și anume lipsa de cadre pedagogice calificate. Distrugerea sistemului educațional românesc și constituirea unui sistem echivalent celui existent pe tot teritoriul URSS-ului complica și mai mult situația.

Din aceste considerente, atât Comisariatul Poporului pentru Învățământ al URSS, cât și Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM (înființat la 23 august 1940), au fost silite să întreprindă o serie de măsuri orientate spre complinirea numărului de cadre pedagogice necesare pentru completarea colectivelor de învățători în școlile de diferite niveluri, printre acestea regăsindu-se și astfel de acțiuni, precum aducerea de cadre din Republica Sovietică Socialistă Ucraineană sau Republica Sovietică Federativă Socialistă Rusă, orientarea absolvenților instituțiilor superioare de învățământ și mediu cu profil pedagogic din aceste republici pentru angajare în RSSM, înființarea instituțiilor superioare de învățământ pedagogice și a școlilor pedagogice în republica nou creată ș. a. [2].

Printre măsurile luate în acest sens, considerăm că a fost și ordinul de formare a unei instituții metodico – științifico – educaționale, cunoscută astăzi ca Institutul de Științe ale Educației.

Data sigură a înființării acestei instituții nu ne este cunoscută cu certitudine. Totuși, în raportul Biroului CC al PC(b)M „Despre rezultatele pregătirii și a mersului învățământului în școlile din RSSM” din 5 octombrie 1940, printre deciziile luate, punctul 8 prevedea de a obliga Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM să organizeze lucrul metodic în școli și volosti prin intermediul cabinetelor metodice de voloste și orășenești, încredințând conducerea operațională a acestui lucru Institutului de perfecționare a învățătorilor [4].

Credem că în acest caz nu este vorba despre o instituție deja funcțională, ci de una ce urma să fie constituită ca să efectueze acel control și conducere operațională. Supoziția noastră se bazează pe faptul că Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM, deci, organul superior de coordonare a problemelor din sistemului de învățământ, a fost format la 23 august, iar raportul este emis la 5 octombrie, fiind o perioadă mult prea scurtă de timp pentru organizarea Institutului.

Cel puțin, conform *Listei instituțiilor de învățământ superior și medii de specialitate, a cursurilor și școlilor de pregătire a cadrelor de calificare în masă* [2] din data de 1 ianuarie 1941, la compartimentul II, Instituții de învățământ ale Comisariatului Poporului pentru Învățământ, pe primele două poziții se află Institutele pedagogice din Chișinău și Tiraspol, pe locul trei și patru sunt Institutul de învățători de doi ani din Chișinău și, respectiv, cel din Tiraspol, iar pe locul cinci este Combinatul educațional-pedagogic din Chișinău (Кишиневский учебно – педагогический комбинат). La prima vedere, s-ar părea ca acest Combinat este identic cu Institutul de perfecționare a învățătorilor. Cercetarea materialelor existente, însă, ne vorbește despre faptul că acestea sunt două instituții diferite, Combinatul fiind amintit în câteva rânduri în presa periodică din luna mai [2].

Pe de altă parte, la 7 martie 1941, în decizia Biroului CC al PC(b)M „Despre lucrul școlilor din Moldova pentru prima jumătate a anului de învățământ 1940/41” se specifică necesitatea ca Comisariatul Poporului pentru Învățământ, în a doua jumătate a anului școlar, să sporească nivelul lucrului metodic în școli și raioane și, de asemenea, activitatea Institutului de perfecționare a învățătorilor [4].

Instituția, însă, nu a putut să-și desfășoare pe deplin activitatea, deoarece a Doua Conflagrație Mondială a evoluat astfel, încât, teritoriul vizat, fiind încadrat în

acțiuni militare. Astfel, respectiva instituție a fost lăsată pradă evoluției evenimentelor și, cel mai sigur, a fost desființată, fiind reînființată, după cum vom vedea mai jos, în anul 1944. Nu excludem, însă, și faptul că Institutul de perfecționare a învățătorilor a fost evacuat și transferat împreună cu alte instituții undeva în spatele frontului, după începutul ostilităților ce încadra și teritoriul Basarabiei.

În vara anului 1944, în urma acțiunilor militare ale Armatei Roșii, teritoriul dintre Prut și Nistru a fost reanexat la URSS, fiind restabilite instituțiile regimului sovietic, create în anii 1940-1941, după un model unic existent în toată Uniunea Sovietică. Evident, a fost restaurat și Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM, care, ca și în perioada anterioară, avea drept scop restabilirea sistemului sovietic de educație și care, printre problemele stringente, avea de rezolvat și situația legată de insuficiența de cadre pedagogice.

Deși autoritățile de stat și de partid erau conștiente de imposibilitatea completării tuturor posturilor didactice deschise în școlile sovietice din RSS Moldovenească, Sovietul Comisarilor Poporului îl obliga, printr-o hotărâre din 15 iulie 1944, pe Macarie Radul, Comisarul pentru învățământ, „să încheie către 15 august 1944 completarea școlilor cu cadre pedagogice”. În acest scop, „pentru asigurarea cu învățători de clasele a V-VII-a ale școlilor moldovenești”, autoritatea republicană, pe lângă alte măsuri în vederea lichidării deficitului de cadre didactice pentru școlile din RSS Moldovenească, Sovietul Comisarilor Poporului al RSS Moldovenești a revenit la problema „pregătirii învățătorilor pentru școlile primare și cele de 7 clase”, obligând Comisariatul pentru învățământ să organizeze în perioada 25 septembrie – 25 octombrie 1944 cursuri de pregătire de o lună pentru 2000 de învățători de clasele a I – IV-a și 200 de învățători pentru clasele a V – VII-a în județele Chișinău, Bender și Cahul, totodată ordonând Comisariatului Finanțelor, celui al Comerțului, precum și Direcției cooperăției de consum să asigure finanțarea fără întrerupere a cursurilor și alimentarea cursanților conform normelor stabilite pentru învățători [3].

Tocmai desfășurarea și controlul acestor cursuri de pregătire revenea Institutului de perfecționare a învățătorilor, care a fost organizat/reorganizat la 1 iulie 1944 [1].

Despre activitatea Institutului în perioada 01.07.44 – 15.10.44 aflăm din Raportul informativ, semnat de către vicedirectorul instituției, cu privire la ajutorul dat corpului învățătoresc din republică, în care se consemna că: 1. Pentru conferința din luna august de către Institut au fost pregătite planurile aproximative de activitate pentru clasele I, II, III și IV din școlile ruse și moldovenești la toate disciplinele, în afară de limba moldovenească, pregătirea militară și educația fizică; au fost elaborate indicațiile metodice privind predarea în perioada de până la trecerea la Abecedar în clasa I; a fost alcătuit planul aproximativ de activitate și conspectul lecției pentru învățătorii de clasa a II-a; a fost pregătită schema aproximativă de combinare a lecțiilor în școlile cu două serii (в 2-х комплектных школах) în limba moldovenească; reprezentantul Institutului, t. Emilianov, a participat la conferința organizată în orașul Bălți; 2. Pentru conferința din septembrie a învățătorii claselor V-X au fost alcătuite planurile de lucru pentru toate obiectele, afară de pregătirea militară și educație fizică, limba străină, desenul liniar și arta plastică, din cauza că Institutul nu dispunea de specialiști în aceste domenii; doi lucrători ai Institutului au luat parte la conferințele din raioanele Soroca și Râbnîța; 3. Institutul se pregătea de conferința învățătorilor din luna octombrie, fiind pregătite planurile

aproximative pentru învățătorii din clasele I-X, pentru toate disciplinele, în afară de de pregătirea militară și educație fizică, limba străină, desenul liniar și arta plastică, din cauza că Institutul nu dispunea de specialiști în aceste domenii.

În ajutorul tinerilor învățători se pregăteau indicații metodice pentru unele despărțăminte, la unele discipline, și conspectele primelor lecții. Materialele pregătite urmau să fie repartizate cabinetelor metodice din uezde și raioane [1].

Deci, se observă că, din momentul înființării, Institutul s-a încadrat în activitate în conformitate cu dispozițiile organelor de conducere, participând la elaborarea și acoperirea segmentului metodic, necesar pentru desfășurarea normală a procesului didactic.

Prezintă interes și problema privind locația și spațiile repartizate Institutului pentru desfășurarea activității sale. Aceste date pot fi culese din notificarea (докладная записка) prezentată la departamentul școlar a CC a PC(b)M, întocmită de către directorul instituției N. D. Galițckii. Conform acesteia, Institutul pedagogic a prezentat Institutului de perfecționare a învățătorilor pretenții asupra spațiilor ocupate de către acesta, fiind necesare respectivele explicații. Institutul ocupa două clădiri (корпуса) pe strada *Reni, 60*. Prima clădire reprezenta o construcție cu un etaj și jumătate. În partea de sus a încăperii (etajul I) erau patru camere cu o suprafață totală de 130 m². În una din acestea era amplasat cabinetul directorului și a vice-directorului pentru problemele educației. În celelalte trei erau amplasate catedrele: Matematică și Fizică, Biologie și Chimie, Istorie și Geografie, contabilitatea și cancelaria.

Demisolul, de asemenea, era împărțit între patru camere cu o suprafață de 130 de m². În una din ele locuia paznicul, în alta – unul din angajații Institutului împreună cu familia, celelalte doua fiind folosite ca depozit.

Cea de-a doua clădire reprezenta o construcție cu două etaje. Primul etaj, împărțit în șase camere, avea o suprafață de 128 m². În cinci încăperi locuiau angajații Institutului împreună cu familiile. Cea de- a șasea cameră era liberă, fiind nereparată, din cauza lipsei materialelor necesare pentru reparația podelei.

Cel de- al doilea etaj, de asemenea, era împărțit în șase camere, având o suprafață totală de 128 m². În unul din cabinete era amplasată catedra și Limbă și literatură rusă, Limbă străină și Claselor primare, în altele două se afla Cabinetul pedagogic orășenesc, alte trei fiind ocupate de către colaboratorii științifici ai institutului.

Directorul arăta că, în conformitate cu schema de organizare, Institutul de perfecționare a învățătorilor are 10 cabinete (unități) pedagogico-metodice. Pentru satisfacerea necesităților unităților și a activității normale de lucru era necesar de a avea cel puțin câte un cabinet pentru fiecare unitate, luându-se în considerație faptul că caracterul activității diferitor unități este diferit. Asemenea condiții nu puteau fi asigurate, deoarece cabinete pentru organizarea activității pedagogico-didactice existau doar cinci. În aceste cabinete și erau dispuse șapte unități ce activau. Celelalte trei – de marxism-leninism, de Pedagogie și Psihologie și de Educație militară și fizică, pe măsura completării, urmau să fie amplasate în aceste cabinete.

În afară de aceasta, pe lângă institut trebuia organizat un cămin, cel puțin pentru 50 de persoane, pentru organizarea și desfășurarea pe parcursul întregului an a diferitor seminare pentru inspectorii școlari, lucrătorii direcțiilor de învățământ, responsabilii de cabinetele pedagogico – metodice raionale ș.a.

În cele din urmă, directorul Institutului reitiera discursul privind lipsa majoră a spațiului pentru desfășurarea activităților Institutului de perfecționare a învăță-

torilor, din care cauză orice tentativă de „recâștigare (отвоевать)” a cel puțin unui cabinet urma să fie respinsă, acesta solicitând să fie îngăduit de orice tentativă de genul respectiv, pentru a putea asigura activitatea normală a instituției sale [1].

Astfel, și în cazul Institutului de perfecționare a învățătorilor, ca și în cazul altor instituții educaționale și de învățământ, cu precădere cele superioare, problema spațiului persista și nu putea fi rezolvată în termeni rapizi, îndeosebi dacă luăm în considerație perioada respectivă

Din scrisoarea la care ne-am referit anterior vedem că Institutul avea șapte unități, urmând să fie completate și constituite încă trei. După cum Institutul avea puse anumite sarcini, așa și fiecare din unitățile funcționale, la rândul lor, aveau de realizat anumite sarcini. În acest sens, vom da drept exemplu colectivul din cadrul secției Istorie și Constituție, care în ultimul trimestru al anului 1944 avea programat să realizeze următoarele: 1. Pregătirea materialelor pentru lecțiile cu teme: Războaiele punitice, Statul Kievean; 2. Să pregătească indicații metodice pentru teme: Ce este Istoria, Formarea statului egiptean, Lupta patricienilor și a plebeilor, Franța în secolul al XII-lea, Cnezatul Novgorodului în sec. XII-XIII, Munca în URSS, Sovietele – baza politică a URSS, Schimbări în viața URSS petrecute între anii 1924-1936; 3. Pregătirea materialelor pentru seminarul „Metodica predării Istoriei și Constituției” [1].

Pe lângă activitatea metodică-didactică, în cadrul Institutului aveau loc și activități practice de pregătire a învățătorilor prin cursuri de perfecționare cu durate diferite. Această activitate este reflectată într-un document aparte, „Date privind pregătirea învățătorilor la cursuri”, în care se arată că la cururile de două luni din vara anului 1944 au fost pregătiți 2200 de învățători de clasele primare și 300 pentru clasele V-VII, la cursurile din luna octombrie, de o lună, au fost pregătiți 2100 de învățători pentru clasele primare și 75 pentru clasele V-VII, urmând ca de la 1 decembrie 1944 și până la 10 ianuarie 1945 să mai fie pregătiți 600 de învățători pentru clasele primare și 60 pentru clasele V-VII [1].

Deci, observăm că și pe acest segment de activitate Institutul de perfecționare a învățătorilor desfășura o activitate foarte intensă.

De fapt, întreaga activitate a Institutului pentru anul 1944 este cuprinsă în raportul de dare de seamă al directorului N.D. Galinskii, ce cuprinde perioada de la 1 iulie 1944 și până la 1 ianuarie 1945.

După ce menționează că instituția a fost înființată/reînființată la 1 iulie 1944 prin ordinul Comisariatului Poporului pentru Învățământ al RSSM, se arată că drept sarcini ale institutului erau: 1. Ridicarea nivelului pregătirii generale și politico-ideologice a învățătorilor; 2. Învățarea, generalizarea și răspândirea experienței pedagogice avansate; 3. Acordarea ajutorului metodic pentru învățători, cu precădere tinerilor specialiști.

N. D. Galinskii menționa că concretizarea în practică a scopurilor propuse era îngreuiată, în primul rând, de lichidarea urmărilor ocupației fasciste a teritoriului. Pentru îndeplinirea sarcinilor puse era nevoie de cadre, care lipseau, din care considerente Institutul și-a început activitatea cu 3-5 angajați în or. Soroca. În această perioadă incipientă, Institutul și-a reunit activitatea cu Departamentul școlilor din cadrul Comisariatului Poporului pentru Învățământ al RSSM. Acest lucru se explica prin perioada de constituire a activității Institutului și prin îndelungatele deplasări ale directorului acestei instituții, fapt ce nu permitea orientarea activității pe profilul necesar.

Cu toate acestea, chiar din primele zile colaboratorii au trecut la analiza comparativă a planurilor de studii românești și sovietice și la asigurarea cu programe de sorginte sovietică a școlilor de pe teritoriul eliberat. Concomitent, s-a lucrat la elaborarea programelor pentru așa discipline, precum: matematica, limba rusă, istoria, geografia, chimia ș.a. O mare atenție s-a atras la organizarea adunărilor cu învățătorii. Activitatea în această perioadă s-a redus la întocmirea planurilor de lucru pentru prima jumătate a anului de studii 1944/45. Pentru desfășurarea adunării din august Institutul a pregătit, de asemenea, raportul cu privire la problemele privind lucrul educativ în școli în anul de studii 1944/45 în condițiile „Moldovei eliberate” [1].

Următoarea etapă de lucru a Institutului coincide cu transferarea sa la Chișinău. Aici activitatea Institutului era orientată pe linia pregătirii materialelor necesare pentru desfășurarea adunărilor cu învățătorii din sudul republicii. Aceste adunări au fost organizate în două etape: în prima – pentru școlile care au început anul de studii la 1 octombrie, în a doua – pentru școlile ce au început anul de studii la 1 noiembrie. În această perioadă au fost ținute lecții pentru învățătorii din oraș la istorie, matematică și probleme privind educația elevilor.

În cadrul îndeplinirii sarcinilor puse Institutului, au fost efectuate cercetări privind starea școlilor în general, dar și a situației privind predarea limbii ruse și a celei moldovenești. Pe parcursul lunii decembrie, angajații instituției s-au preocupat de pregătirea materialelor pentru adunările și seminarele pentru învățători. În legătură cu aceasta, a fost stabilită tematica seminarelor, fiind elaborate și tezele pentru raporturi. Pentru participare la adunări și seminare o parte din angajați au mers în teritoriu.

Către 1 ianuarie 1945 Institutul avea în componența (subordinea) sa șapte cabinete pedagogico-metodice pentru clasele primare [1].

De asemenea, către ianuarie 1945 în statele de funcționare ale Institutului de perfecționare a învățătorilor erau înscrise 15 persoane (Vezi tabelul).

La capitolul neajunsuri, conducătorul instituției indica lipsa numărului necesar de colaboratori și a pregătirii acestora. O mare piedică în activitatea Institutului o constituia lipsa bazei materiale: insuficiența mașinilor de scris, a hârtiei, a căminului pentru cazarea participanților la seminare, iluminării ș.a.

O problemă dureroasă în activitatea institutului era lipsa transportului de serviciu, fără de care era imposibil de a stabili legătura cu cabinetele pedagogice și organizarea consultațiilor metodice în teritoriu.

La același capitol se consemna și insuficiența de regulamente și recomandări din partea Comisariatului Poporului pentru Învățământ al RSSM, cu referire la activitatea Institutului²⁰ [1].

Activitatea Institutului de perfecționare a învățătorilor și în anul următor de

²⁰ Ibidem, f. 73-73 v. De fapt, problemele privind insuficiența de materiale a continuat și a fost rezolvată mult mai târziu. Așa, de exemplu, în unul din proiectele de hotărâre a Sovietului Miniștrilor al RSSM „Cu privire la pregătirea instituțiilor de învățământ pentru noul an de învățământ 1946/1947”, punctul 1b. consemna necesitatea de a aproviziona cu combustibil (se avea în vedere materiale de încălzire, până la 5. VIII. 1946, Institutul pedagogic din Chișinău, Institutele învățătoresci din Tiraspol și Bălți, precum și Institutul de perfecționare a învățătorilor, conform anexei 3. Într-adevăr, din anexe aflăm că Institutul de perfecționare urma să primească 150 de kg. de hârtie, o mașină de scris, un steclograf (стеклогрaф), un capirograf (шaпирогрaф), instituția primind pentru încălzirea clădirilor și 130 m³ de lemn. În schimb, instituția nu este amintită nici în lista privind dotarea cu transport și nici în lista privind asigurarea cu locuințe a colaboratorilor săi. (Vezi: *Crearea și consolidarea sistemului de învățământ superior...*, p.539-545).

învățământ 1945/1946 a continuat pe domeniile deja menționate. Acest lucru poate fi constatat și din Raportul ministerului de profil privind activitatea școlilor în anul școlar 1945/1946, din 1 iulie 1946 [4]. În acesta se consemna că ajutorul zilnic al învățătorilor pe parcursul anului de învățământ se acordă de către Institutul de perfecționare a învățătorilor prin cele 64 de cabinete pedagogice și 333 de asocieri metodice. În continuare documentul menționează că în toate raioanele republicii în perioada vacanței de iarnă au fost petrecute seminare pentru învățătorii de clasele V-X, cu o durată de 3-5zile. Aceste reuniuni au cuprins 500 de persoane. Pe lângă Institutul de perfecționare a învățătorilor au fost organizate seminare pentru inspectorii școlari, la care s-a predat Metodica de inspectare a școlilor și a controlului asupra activității învățătorilor, fiind organizate, de asemenea, seminare cu locuitorii cabinetelor pedagogice. În vederea diseminării experienței celor mai buni învățători, a fost organizată în ianuarie 1946 conferința științifico-pedagogică pentru școlile primare. La conferință au participat 75 dintre cei mai buni învățători ai claselor primare și lucrători ai cabinetelor pedagogice, la aceasta fiind prezentate rapoartele: „Formalismul în cunoștințele elevilor și metodele de luptă cu acesta”, „Metodica citirii explicative” ș.a.

În raportul ministerului se propunea, printre altele, și desfășurarea activității de ridicare a nivelului teoretic și a pregătirii metodice a învățătorilor prin intermediul organizării activității sistematice a cabinetelor metodice, asocierilor metodice și comisiilor de discipline școlare. De asemenea, se propunea organizarea pe parcursul anului de învățământ (în cadrul Institutului de perfecționare a învățătorilor și a cabinetelor pedagogice) a seminarelor pentru învățătorii de clasele primare și a celor ce predau diferite obiecte.

Principalul eveniment, însă, se va întâmpla la 14 ianuarie 1946, când a fost emis Decretul Sovietului Comisarilor Norodnici și al CC PC(b)M „Despre organizarea în sistemul Comisariatului Poporului pentru Învățământ al RSSM a Institutului de cercetări științifice a școlilor” [4].

Conform acestuia, pentru ridicarea calității învățământului și educației se dispunea: 1. Organizarea, în baza Institutului de perfecționare a învățătorilor, Institutului de cercetări științifice a școlilor a Comisariatului Poporului pentru Învățământ al RSSM; 2. Aprobarea de către Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM a statelor de funcțiuni pentru Institutul de cercetări științifice a școlilor; 3. Trecerea la balanța Institutului de cercetări științifice a școlilor a clădirilor Institutului de perfecționare a învățătorilor din str. Pirogov, 60.

Se mai prevedea obligarea Ministrului educației t. Afteniuc de a elabora până la 25 ianuarie regulamentul de funcționare a noii instituții, Ministrul finanțelor fiind obligat să introducă în buget cheltuielile legate de activitatea noii instituții, cerându-se în același timp Sovietului Comisarilor Norodnici al URSS de a confirma respectiva hotărâre și de a obliga comisia de stat de să analizeze și să confirme statele de funcțiuni ale Institutului de cercetări științifice a școlilor.

Astfel, a luat sfârșit formarea unui centru complex de cercetare și de activități metodico-didactice, ce avea drept scop asigurarea evoluției calitative a sistemului de învățământ din RSSM.

Tabel 1. Список Института усовершенствования учителей на 1 января 1945 года.

	Ф. И.О.	Занимаемая должность	Образование	Стаж пед. работы
Кафедра нач. кл.				
1.	Выкрстенко Н.С.	Зав. кафедры	Учительск. институт	20 лет
2.	Емильянова М.И.	Методист	высшее	39 лет
3.	Таточко Н. Е.	Ассистент	высшее	15 лет
	Кафедра языка и литературы			
4.	Будак Ек. П.	Зав. кафедры	высшее	15 лет
5.	Дмитриева А.С.	Методист	высшее	17 лет
	Кафедра математики			
6.	Дирекчиану А.С.	Зав. кафедры	высшее	28 лет
7.	Гаврилян Н.А.	Методист	высшее	40 лет
8.	Торгашева А.И.	Ассистент	высшее	27 лет
Кафедра истории				
9.	Харченко А.В.	Зав. кафедры	высшее	28 лет
10.	Цукерман П. В.	Методист	высшее	5 лет
11.	Кувченко Ф.С.	Ассистент	высшее	10 лет
	Кафедра Географии			
12.	Карпова Е. Д.	Зав. кафедры	высшее	5 лет
Кафедра биологии				
13.	Цейреф М.М.	Зав. кафедры	высшее	22 лет
14.	Чиркова Е.В.	Методист	высшее	19 лет
Кафедра иностранных языков				
15.	Френкель Е.М.	Зав. кафедры	высшее	Стаж нет
Руководство Института				
1.	Галинский Н.Д.	Директор	высшее	26 лет
2.	Порнов И.К.	Зав. Уч. части	высшее	25 лет

Директор Галинский

2/1 – 1945

În concluzie, se poate afirma că Institutul de perfecționare a învățătorilor, așa cum a fost numit inițial, a avut o perioadă scurtă de activitate din cauza situației politice internaționale și desfășurarea celui de-al Doilea Război Mondial.

Institutul își va relua activitatea începând cu 1 iulie 1944, inițial la Soroca, fiind ulterior transferat la Chișinău. Activitatea principală desfășurată de către această instituție s-a axat pe direcția metodică-didactică, având ca scop susținerea activității cadrelor didactice ce activau în cadrul sistemului educațional sovietic ce se implementa în spațiul pruto – nistrean.

Se poate considera că procesul de constituire a unui centru științific și metodic pe segmentul educațional s-a încheiat odată cu formarea în ianuarie 1946 a Institutului de cercetări științifice a școlilor.

Bibliografie:

1. Agenția Națională a Arhivelor, Arhiva Organizațiilor Social-Politice a Republicii Moldova, Fond 51, inv., 2, d. 147.
2. Arhiva Organizațiilor Social-politice a Republicii Moldova, Fond 51, inv, 2, d. 147.
3. *Crearea și consolidarea sistemului de învățământ superior în RSSM. Studiu, documente și materiale.* Editor Liliana Rotaru, Chișinău, Lexon – Prim, 2021.
4. Rotaru L. Organizarea învățământului superior pedagogic în RSS Moldovenească 1944–1945. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine.* Iași-Chișinău, 2020.
5. *Культура Молдавии за годы советской власти. Сборник документов в 4 томах, Том 2.* Кишинев: Изд. «Штиинца», 1984.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ольга ВАСИЛЬЕВА

доцент,

Измаильский Государственный Гуманитарный Университет

Abstract: *The article describes ideas about the phenomenon of self-improvement in modern psychological research. It is proved that professional self-improvement is a conscious, focused process of increasing the level of the own competence, developing professionally significant qualities in accordance with external social requirements, conditions of professional activity and a personal development program. The subjective and objective factors of professional becoming were characterized. The conditions of professional self-improvement are specified. Special attention was paid to the need to ensure positive motivation as a condition for stimulating professional self-improvement of future specialists.*

Введение концепции «Новая украинская школа», реализация компетентностной парадигмы в школе, вывели процесс подготовки учителей на одно из центральных мест в учреждениях высшего образования. Одной из ведущих ориентаций сегодня является профессиональное образование, с которым связана успешность самореализации и самосовершенствования личности в профессиональной деятельности. В связи с изменениями в современном обществе возрастают потребности в высококвалифицированных профессионально компетентных специалистах, что обуславливает необходимость внесения изменений как в процесс подготовки в высшем учебном заведении, так и повышение уровня квалификации будущего специалиста. Рост роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности специалиста как способности быстро совершенствовать профессиональную деятельность и свою личность в соответствии с требованиями динамической среды. Перед современной наукой и практикой возникает проблема осознания сущности

профессиональной компетентности будущего учителя в условиях новой парадигмы образования, нового понимания содержания и методов формирования профессиональной компетентности в частности.

Анализ проблем профессиональной успеваемости, профессионального становления и условий совершенствования профессиональной деятельности будущих учителей осуществлен в работах В. Бондарь, Н. Бибиц, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Клокар, Н. Ничкало, А. Савченко, С. Сысоевой, Н. Хмель и др. Поднятый вопрос актуален не только для теоретических исследований профессионального становления личности будущего учителя, но и для практики, поскольку от его решения зависит оценка уровня профессионализма учителя, возможности профессионального развития. Как указывают исследователи, даже частичное самосовершенствование способствует обогащению личности [3].

Заметим, что процесс формирования личности не устойчив, он происходит непрерывно, и любые изменения в процессе профессионального становления влияют на ее развитие. Без постоянного самосовершенствования не может существовать современный профессионал [1].

Напомним, что в общем смысле, самосовершенствование – это усовершенствование личностью отношений с собой и миром [1]. Феноменологические грани проблемы самосовершенствования иллюстрируются многообразием определений самосовершенствования, в частности: саморазвитие, самоактуализация, самореализация, личностный рост, актуализация собственных потенций и т.д. Итак, анализ научной литературы позволил выделить такое определение понятия самосовершенствования – это обретение новых знаний или их углубление [1, 3].

Известно, что способность приобретать новые знания и умения, решать профессиональные и жизненные задачи является проявлением компетентности. Последняя является важным компонентом самосовершенствования умений, навыков, привычек, разработки техник, саморазвития личности [1, 5].

Процесс подготовки будущих учителей рассматривается учеными не обособленно, а в целостной структуре его личностного развития. При этом влияние социальных условий на личное самосовершенствование в значительной степени опосредуется самой личностью, внутренними феноменами, системой личных требований к самому себе. Таким образом, профессиональное самосовершенствование – это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня собственной компетенции, развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития.

Профессиональное самосовершенствование является самостоятельным видом внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Итак, процесс профессионального самосовершенствования рассматриваем как взаимодействие в определенный момент внутренних (личностных) характеристик и внешних факторов (факторов социального окружения), способствующих возникновению положительного потенциала развития специалиста.

Анализ литературы и существующей практики подготовки будущих учителей позволяет утверждать о необходимости обоснования организационных условий успешного их самосовершенствования, в частности: осознание необходимости использования новых знаний на практике; постоянной мотивировки; индивидуализации обучения; сочетание исследовательской, научно-методической работы. Так А.К. Маркова включает «стремление к самосовершенствованию» в характеристики профессионального потенциала, профессионально важных качеств специалиста, компонентов потенциала саморазвития.

Таким образом, руководство профессиональным самосовершенствованием будущего специалиста – это сложный процесс, являющийся системой учебных, воспитательных, организационных мероприятий, направленных на обеспечение систематической, целенаправленной и разноплановой работы по усовершенствованию собственной личности.

В этом случае основная задача преподавателей высшего учебного заведения заключается в целенаправленном стимулировании студентов к активной работе над собой, в проработке соответствующих мотивационных установок на разностороннее самосовершенствование, в создании необходимых условий для этого. Руководство этим процессом зависит от объективных и субъективных факторов. Отметим, что целью руководства самосовершенствования студента является актуализация положительных мотивов к саморазвитию, а именно формирование устойчивой мотивации профессионального самосовершенствования, с одной стороны, а с другой – целенаправленное корректирующее влияние со стороны преподавателя.

Мотивацией профессионального самосовершенствования будущего специалиста является профессиональная потребность, направленная на полную самореализацию себя как личности, развитие профессионально важных качеств, личностных, общих (интеллект) и специальных (профессиональных) способностей. Мотивация учения является важным компонентом мотивации саморазвития, развития личности специалиста, фактором влияния на уровень активизации познавательной деятельности будущего специалиста, условием эффективного овладения знаниями. В процессе формирования мотивов внутренние побуждения человека, а также внешние условия, направлены на достижение конечного результата, в частности, успешное самосовершенствование. Соответственно этому выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию в образовательном процессе.

Внутримотивированная успешная деятельность не нуждается в награде. Студент отдает себе отчет в значимости своей профессиональной деятельности и подготовки. Внутренняя мотивация предопределена самим процессом и содержанием обучения. Типичным источником внешней мотивации могут быть: мотивы самовыражения и самосовершенствования; мотивы долга и ответственности перед обществом, группой, отдельными людьми.

Важное значение в профессиональной активности принадлежит мотивации достижения успеха, актуализации профессионально психологического потенциала будущего учителя, поэтому не вызывает никаких сомнений необходимость обеспечения положительной мотивации как условия стимулирования профессионального самосовершенствования студента. Выделим

рефлексивную позицию как основу составляющих становления профессиональной деятельности, которая связана с развитием профессиональных качеств.

Спецификой профессионального самосовершенствования студента является соблюдение принципов преемственности и последовательности влияния, связанных с принципом добровольного участия будущих учителей в профессиональном самосовершенствовании, поэтому ведущее значение в привлечении студентов к профессиональному саморазвитию является мотивация к занятиям.

Так, например, в результате тренинга «Профессионально-личностный рост будущего учителя» достигается осознание каждым студентом своих профессиональных и личностных возможностей, эффективных средств психолого-педагогических воздействий и поведения, овладение приемами релаксации и саморегуляции. Также на занятиях тренинга «Развитие креативного мышления», направленного на мобилизацию творческих возможностей будущих учителей, происходит преодоление психологических барьеров, развитие творческого подхода к профессиональной деятельности, формирования гибкости мышления как фактора креативного поведения. Использование тренинга как метода формирования профессиональной компетентности студента способствует росту их профессиональных и личностных возможностей спомощью отказа от неэффективных форм поведения; усвоение алгоритмов решения профессионально-педагогических задач; апробации и закреплению новых способов поведения в профессиональной деятельности.

Осуществленный анализ научной литературы и практика работы в высших учебных заведениях позволяет выделить основные направления руководства самосовершенствованием будущих специалистов: введение проблемных спецкурсов с практическими задачами с апробацией в образовательном учреждении; участие будущих учителей в реализации программы развития образовательного учреждения; введение инновационных технологий в образовательную среду учреждений высшего образования; объяснение сущности, значения профессионального самосовершенствования и постановка конкретных задач самообразования и самовоспитания.

Таким образом, профессиональное самосовершенствование будущих учителей начальных классов в высших учебных заведениях является актуальной проблемой сегодняшнего дня, которая предусматривает решение комплекса вопросов по организации и содержанию подготовки с учетом индивидуальных способностей, имеющегося профессионального опыта, потребностей массовой практики, комплексного подхода к организации и осуществлению профессионального. обучения. Профессиональный успех будущих учителей начальной школы определяется сформированным в высшей школе пониманием сущности реформ образования и готовностью осуществлять образовательный процесс по принципам новой компетентностной парадигмы. Современной начальной школе нужны подготовленные учителя, с сформированными общими компетенциями, способные эффективно внедрять идеи инновационной образовательной реформы и готовых непрерывно повышать свой профессиональный уровень.

Литература:

1. Асмолов А.Г. *По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии*. Москва: «Смысл», 2002, 480 с.
2. Концепция *Нова українська школа*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Маралов В.Г. *Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений*. Москва, Издательский центр «Академия», 2004, 256 с.

PROFESORUL – GARANTUL EDUCAȚIEI DE CALITATE

Andrei GUȚU

profesor,

Școala Gimnazială „Omega”, Târgu Mureș, România

Abstract: *The teacher fulfills a profession of particular importance, which ensures the training and training of the personality of the young generations and their professional training in educational establishments, closely related to life, socio-professional, moral and citizen activity. The teacher, as a model, through his entire personality, his actions, his behavior is a positive example for the students. Being a teacher can be an extremely difficult job. But who chooses to practice it means that in addition to studies and diplomas, he also has a great passion for shaping and developing the people of tomorrow.*

Indubitabil, profesorul bun și dedicat este un profesionist în domeniul său, competent în materie de disciplină predată. Acesta cunoaște ultimele evoluții și descoperiri la disciplina sa și în domeniul pedagogiei, își actualizează constant competențele în aceste domenii și își modifică practicile prin adoptarea celor mai relevante metode de facilitare a învățării. În același timp, personalizează educația și se instruește în folosirea tehnologiilor de predare. Profesorul bun și dedicat creează contexte de învățare care răspund particularităților fiecărui elev, astfel încât să permită acestuia să își construiască identitatea și să își dezvolte competențele în cel mai eficient mod posibil. Scopul principal al tuturor activităților profesorului este să sprijine creșterea, dezvoltarea și succesul fiecărui elev [2, p.7].

Profesorul este astăzi un veritabil agent al schimbării, pregătindu-și elevii în această perspectivă, care se constituie tot mai mult într-o dimensiune a omului contemporan. Nu în ultimul rând, profesorul este chemat să se implice în luarea deciziilor de politică educațională la diferite niveluri, precum și în procesul complex, dificil de inserție profesională și socială corespunzătoare noilor condiții. O seamă de roluri noi derivă și din implicațiile educației permanente asupra programelor școlare. Acestea tind să se integreze atât în plan orizontal, cât și pe verticală, să fie centrate pe valori, atitudini și motivație, să cultive independența, propria responsabilitate, flexibilitatea, facilitând dezvoltarea oamenilor. Profesorul îndeplinește o profesie de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor

de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socio-profesională, morală și cetățenească [7].

Fiecare școală trebuie să asigure calitatea educației. Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate.

Pentru a defini o școală de calitate trebuie analizat: climatul școlar, mediul fizic, curriculum-ul, relațiile dintre profesori, elevi și comunitate etc. Indicatori ai școlii de calitate apar în fiecare lecție, material auxiliar, activitate metodică, întâlnire cu părinții, aspect al unei recreații, discuție în cancelarie între cadrele didactice, întâlnire între director și autoritățile locale; pot fi observați în procesul de organizare a unui consiliu profesoral sau în orice discuție informală între profesori și elevi pe holerile școlii. În felul acesta, „o școală de calitate” vizează un ansamblu de factori, nu doar o lecție, un program, o clasă sau un profesor. În prezent, în educația modernă cadrul didactic are un dublu rol: acela de manager și cel de formator al procesului instructiv-educativ, cu ponderea fiind egală. Pe de altă parte, elevul este în același timp, obiect și subiect al acestui proces. Profesorul nu mai este un simplu transmițător de cunoștințe, ci, el are marele rol de a facilita înțelegerea și însușirea acestora de către elevii săi. În relația cu elevii, pe baza dialogului, a cooperării și colaborării, el va ști să transforme procesul educativ, astfel încât să faciliteze elevului, accesul la înțelegerea noțiunilor predate, fapt ce va conduce la atingerea obiectivelor stabilite de către toți elevii săi [3, p. 31].

Principiile de realizare a managementului calității totale în educației sunt următoarele: 1) valorificarea deplină a resurselor și cerințelor celui educat în perspectiva integrării sociale optime, pe termen mediu și lung; 2) elaborarea deciziilor optime bazate pe prognoze pozitive, în perspectiva excluderii eșecului școlar; 3) evaluarea permanentă cu funcție formativă angajată cognitiv și participativ, ca resursă de cultivare a capacității de autoeducație/autoinstruire optimă a tuturor actorilor educației; 4) orientarea activității spre obiective psihologice superioare exprimate prin competențe de analiză, sinteză și evaluare/gîndire critică; 5) promovarea educației/instruirii de calitate ca resursă fundamentală a existenței de calitate, la nivel social, comunitar și individual. Calitatea în educație reprezintă „un construct” sau un model pedagogic care vizează sistemul de educație, procesul de învățământ, activitatea de predare-învățare-evaluare, proiectarea activității de educație/instruire. Modelul pedagogic construit special pentru definirea calității în educație creează premise teoretice și metodologice pentru explicarea și înțelegerea unei realități psihosociale specifice (educația/instruirea). Aceste premise sînt relevante pentru ceea ce înseamnă sau ar trebui să însemne educația de calitate. Analiza noastră are în vedere ambele aspecte ale conceptului – calitatea în educație, educația de calitate – privite în complementaritatea, interacțiunea și interdependența lor. Calitatea în educație, privită ca și „construct” sau model pedagogic, constituie indicatorul de bază al dezvoltării sociale în contextul societății cunoașterii sau al societății informaționale. Are în vedere toate structurile de funcționare ale educației/instruirii concentrate, în mod special, la nivelul sistemului de educație, al procesului de învățământ, al organizației școlare, al clasei de elevi [4, p. 107-108].

După apariția seriei de standarde ISO 9000 privind sistemele de management al calității au existat numeroase preocupări în sensul interpretării termenilor aces-

tora în scopul aplicării lor în educație. În numeroase țări cu o tradiție remarcabilă în educație certificarea calității instituțiilor de învățământ nu mai este însă o noutate [5].

Pentru a crește calitatea în educație, un rol deosebit îl are procesul instructiv-educativ, modul lui de organizare, atmosfera plăcută din școală, relațiile bune dintre școală și familie, așteptările cadrelor didactice și ale părinților privind performanța elevilor. O răspundere destul de mare pentru cadrele didactice o reprezintă gestionarea clasei de elevi și de aceea ele au sarcina de a stabili norme, reguli, ceea ce le este permis elevilor și ceea ce le este interzis, care sunt recompensele pe care le vor primi dacă au un comportament pozitiv și cum sunt sancționați dacă vor avea un comportament inadecvat. Nu doar folosirea unor mijloace didactice moderne, a unor metode moderne de predare duc la creșterea calității învățământului, ci și implicarea elevilor în crearea materialelor. Întotdeauna profesorii trebuie să îmbine tradiționalul cu modernul, pentru a obține un act educațional eficient, iar elevii să fie responsabili în educația proprie printr-o implicare activă [6].

Un studiu arată că cel mai important factor care determină calitatea educației pe care o primește un copil este calitatea profesorului său. Însă, care sunt caracteristicile unui profesor bun? Pe lângă cunoștințele largi despre materia predată și standardele curriculare, un profesor excepțional are și entuziasm, atitudine grijulie și pasiune pentru educație, cunoașterea disciplinei și a tehnicilor de gestionare a clasei, precum și dorința de a face diferența în viața tinerilor. Însă cel mai bine ar fi să ne *îndreptăm atenția către subiecții vizați ai acestei ecuații, așa că haide să auzim părerile elevilor despre ce înseamnă un profesor bun*. Să vedem, în continuare, ce spun elevii despre ce înseamnă „un profesor bun” în cadrul unui sondaj de opinie: „Profesorii extraordinari stabilesc aceleași așteptări pentru toți elevii. Se așteaptă ca toți studenții să aibă capacități bune de învățare, să fie activi la cursul lor și să obțină rezultate bune la examene și îi vor îndruma în acest proces pe toți, nicidecum nu vor renunța la cei care nu reușesc.” – *Andrei, 15 ani*. „Pentru mine, un profesor bun este cel care are obiective clare, scrise, care prezintă lecții într-un mod clar și structurat. Un plan de lecții care să ne ofere nouă, elevilor, o idee clară despre ceea ce vom învăța, care sunt sarcinile noastre și care este politica de notare.” – *Ioana, 14 ani*. „Profesorul bun este acela pregătit și organizat, care este prezent în sala de clasă devreme și gata să predea. Prezintă lecții într-un mod clar și structurat. Cursurile lui sunt organizate în așa fel încât să reducă la minimum distragerea atenției.” – *Ruxandra, 13 ani*. „Un profesor adevărat formează relații puternice cu elevii lui și le arată că le pasă de ei ca oameni. Este cald, accesibil, entuziast și grijuliu. Profesorul bun nu se teme să rămână peste program dacă un elev solicită explicații suplimentare. De asemenea, acesta este implicat în comitete și activități la nivelul întregii școli și demonstrează un angajament față de școală.” – *Alex, 14 ani*. „Cred că un profesor bun este o autoritate în domeniul său. Acesta publică cărți sau diferite materiale, participă la conferințe și evenimente la care părerea lui contează. El prezintă expertiză în materia pe care o predă și nu pretinde niciodată că știe prea mult, dorindu-și să dobândească în permanență noi cunoștințe în domeniu. De asemenea, își predă materia într-un mod entuziast și ne însuflă pasiunea lui pentru a afla mai multe pe cont propriu.” – *Beatrice, 16 ani*.

Elevul, oglinda profesorului, ceea ce înseamnă că calitatea unui profesor se reflectă în strălucirea elevilor săi, fie că este vorba de pasiunea lor pentru învățatură, capacitatea de a aborda autodidactismul sau dragostea pentru mediu și struc-

tura interioară sănătoasă în general. A fi profesor poate fi o meserie extrem de dificilă. Însă cine alege s-o practice, înseamnă că pe lângă studii și diplome, deține și o pasiune fără margini pentru formarea și dezvoltarea oamenilor de mâine. Profesorul și școala sunt la fel de importante ca familia pentru un tânăr aflat în plină dezvoltare intelectuală. Tocmai de aceea ne arătăm aprecierea pentru profesori și le mulțumim pentru rolul esențial pe care îl joacă în viața elevilor și studenților [8, p. 2].

Rolul profesorului în procesul de predare-învățare este esențial. Pentru a fi eficienți, profesorii trebuie să se folosească de o rezervă impresionantă de talent și abilități pedagogice, precum și de calități specific umane. El are sarcina de a facilita și intermedia învățarea, de a fi partener în învățare, de a-i ajuta pe elevii săi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe elevi să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent [1, p. 11].

Personalitatea profesorului în condițiile învățământului actual presupune și o serie întregă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Profesorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui.

Profesorul, ca **expert** al actului de predare-învățare: el poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ. Profesorul, ca **agent motivator** declanșează și întreține interesul, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare. Profesorul, ca **lider** conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten și confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate. Profesorul, în ipostază de **consilier** este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora. Profesorul, ca **model** prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile, comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi. Profesorul, ca **profesionist reflexiv** se străduiește tot timpul să înțeleagă și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și să analizeze fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă. Profesorul, ca **manager** supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori. Profesorul își asumă deci o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui.

Totodată, profesorul apare și ca **pedagog social** animat de grija pentru ridicarea gradului de cultură și al națiunii sale [7].

Societatea contemporană – care este una a cunoașterii și schimbărilor permanente – solicită cadrului didactic o nouă dinamică de adaptare la condițiile și cerințele actuale, necesare pentru a se realiza atât în plan personal, precum și în cel profesional. Dezvoltarea profesională prin implicarea la cursurile de formare continue este necesară pentru ca cadrul didactic să poată oferi o imagine asupra lumii științifice contemporane și să își însușească maniere eficiente de interacțiune cu actanții educaționali. În acest context, standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general identifică condițiile și determină scopuri de implementare a dezvoltării profesionale: motivarea cadrelor didactice pentru învățarea pe tot parcursul vieții, creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale. Astfel, dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic reprezintă cumulul activităților ce îmbunătățesc conștientizarea și imaginea. Cadrul didactic tinde spre vârf, iar timpul creează premise spre orizonturi de implementare pe scara valorică a dezvoltării sale.

Proverbul „Omul cât trăiește, învață” are o importanță deosebită în vocația de dascăl. Un profesor bun se preocupă în permanență de propria sa perfecționare, găsind în sine resurse infinite de voință în a evolua. Iar această instruire continuă nu se referă doar la stăpânirea disciplinei predate, ci și la îmbunătățirea metodelor didactice și de relaționare cu copiii, ca un bun psiholog care știe ce abordare să adopte la nivel comportamental [3, p. 26-38].

Bibliografie:

1. Ceban E. *Copilul este asemenea unei plante eliotrope: are nevoie de soare, mângâiere și dragoste*. Presentare Power Point. Liceul Teoretic Constantin Stere din s. Abaclia, 2014.
2. *Educația care unește – Viziune asupra viitorului educației din România*. București, 2020.
3. Petcu I.-E., Cojocă M., Petcu S. *Profesor vizibil, profesor invizibil; portret de dascăl*. Edumi.ro. București, 2021.
4. Cristea S. *Calitatea în educație – educația de calitate*. București, 2008.
5. <https://revistaprofesorului.ro/rolul-cadrului-didactic-in-calitatea-educatiei/>
6. <https://edict.ro/factori-care-influenceaza-calitatea-educatiei/>
7. <https://tribunainvatamantului.ro/personalitatea-si-rolurile-profesorului-modern/>
8. <https://www.issedu.ro/blog/ce-inseamna-un-profesor-bun-in-viziunea-elevilor>

SITUAȚIA DIDACTICĂ/METODICĂ – PROBĂ DE EVALUARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE²¹

Aliona AFANAS

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article presents the evaluation test of the teachers, the didactic / methodical situation, for their attestation at the one / higher didactic degree. The article presents the methodological route for achieving the didactic / methodical situation. In the evaluation of teachers, solving the teaching / methodical situation aims, first of all, to present its structure, where the typology of the problem is mentioned, the actors involved in the situation presented, and ends with a description of the specific situation. The article concludes with the presentation of the criteria for assessing professional skills, the grades awarded based on the score obtained and the performance descriptors detailing the levels of appreciation of teachers' responses.*

Situația didactică/metodică vizează procesul de învățare, exploatează contextul învățării și plasează elevul într-o anumită relație cu materia de la disciplinele de studiu, altfel spus, se petrece într-un cadru situațional determinat. În Regulamentul de atestare a cadrelor didactice [3] este prezentată o structură a situației didactice:

²¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului științific de cercetare postdoctorală 19.00208.1908.09 *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*

1. Prezintă un proces de formare/dezvoltare a unor competențe, capacități, abilități, deprinderi.
2. Vizează un aspect metodic/ didactic la disciplina de specialitate (învățarea unor noțiuni, aplicabilitatea, formarea unor automatisme, formarea unor capacități etc.).
3. Prezintă o problemă pedagogică (se constată o absență/lipsă a ceva, insuficiență, dificultăți etc.)
4. Se referă la un număr extins de elevi.

Pentru formularea unei situații didactice/metodice, comisiile de atestare pot utiliza sintagmele: în procesul de interpretare, în procesul de analiză, în procesul de rezolvare, în procesul de explorare, în procesul de determinare, în procesul de audiție, în procesul de automatizare a unor abilități, în procesul de articulare a unor sunete specifice limbii străine etc.

Situația didactică include o problemă care trebuie soluționată și vizează un număr extins de elevi. În literatura de specialitate se disting șase etape în rezolvarea unei situații didactice [Apud 2, p.161]:

- a) definirea punctului de plecare și a scopului urmărit;
- b) punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației;
- c) organizarea informației;
- d) transmiterea informației în vederea identificării soluțiilor posibile;
- e) luarea deciziei – opțiunea pentru cea mai bună soluție;
- f) verificarea soluției alese și a rezultatelor obținute.

În cadrul analizei unei situații didactice distingem *nivelul extragerii problemei* și *nivelul rezolvării problemei*. La nivelul extragerii problemei, principala misiune a cadrului didactic este de a crea, de a prezenta și de a pune *probleme noi*, pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște dileme, paradoxuri ale realității etc., care stârnesc curiozitate, interes, motivație. A doua etapă este formularea problemei, unde participanții sunt puși în căutarea soluțiilor pentru a rezolva problema, prin trei variante posibile [1, p. 162]:

- în prima variantă se oferă participanților materialul conflictual și li se solicită enunțarea problemei care rezultă de aici;
- în a doua variantă profesorul enunță problema, iar participanții sunt determinați să găsească materialul necesar rezolvării ei;
- în a treia variantă se solicită participanților să recunoască existența unei probleme implicate într-un material care aparent pare lipsit de o formulare problematică.

Conchidem că varianta recomandabilă este a doua, consacrată soluționării propriu-zise a situației-problemă.

Modele de situații didactice/metodice

1. Atât în procesul de învățare on-line, cât și în procesul educațional mixt sau tradițional, profesorii mai dificil selectează aplicațiile și resursele educaționale pentru diferite discipline și diferite sarcini de lucru. Cum îndrumați profesorii în selectarea resurselor potrivite și utilizarea adecvată a acestora (pentru învățământul general)?
2. În procesul de analiză a sortimentului de mărfuri social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou), unii

elevi din grupa 102 înțeleg mai dificil care sunt criteriile după care sunt clasificate aceste produse. Cum sunt îndrumați elevii pentru a depăși aceste blocaje? Care sunt soluțiile (pentru învățământul profesional tehnic)?

3. În procesul de elaborare a proiectării de lungă durată la disciplina *Ecologie*, se constată lipsa de personalizare a demersului evaluativ. În ce mod depășiți situația dată? Care sunt soluțiile?
4. În procesul de interpretare a textului literar, 2 profesori întâlnesc dificultăți de analiză a expresivității limbajului literar. În ce mod depășiți situația dată? Care sunt soluțiile (pentru învățământul profesional tehnic)?
5. În procesul de organizare a unui seminar cu tema *Atestarea cadrelor didactice: repere metodologice* participă 20 de cadre didactice. Pe parcursul primelor 15 minute, observați că 5 cadre didactice nu se încadrează în activitățile dvs. Cum reacționați la cele observate? Care sunt soluțiile pe care le propuneți pentru ca aceste cadre didactice să se integreze în seminar (situație metodică)?

Algoritm de prezentare a situației didactice/metodice:

1. Definirea problemei constatate în situația propusă.
2. Explicarea noțiunii desprinse din situația propusă.
3. Justificarea actualității problemei identificate.
4. Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasa), după caz, și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă.
5. Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată.
6. Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi.
7. Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/ copil.

Model de prezentare a situației didactice:

În procesul de analiză a sortimentului de mărfuri social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou), unii elevi din grupa 102 înțeleg mai dificil care sunt criteriile după care sunt clasificate aceste produse. Cum sunt îndrumați elevii pentru a depăși aceste blocaje? Care sunt soluțiile?

1. *Definirea problemei constatate în situația propusă* constă în dificultatea de a clasifica mărfurile social-culturale (de exemplu, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou).

2. *Explicarea noțiunii desprinse din situația propusă:* din situația descrisă identificăm noțiunile: mărfurile social-culturale, mărfurile electrocasnice/mărfurile de papetărie și birou.

3. *Justificarea actualității problemei identificate*

Actualitatea problemei identificate rezidă în utilizarea mărfurilor social-culturale la nivel cotidian. Elevii din grupa X au fost admiși la specialitatea *Vânzător*, care trebuie să aibă o formare profesională corespunzătoare unor standarde de calitate în domeniul profesional.

4. *Contextualizarea problemei la nivel de curriculum (competență, unitate de competență, unitate de conținut și clasă), după caz, și altor documente de politici educaționale (instrucțiuni, ghid, programe, repere metodologice, metodologii etc.) în care se reflectă problema respectivă.*

Curriculum la profesia *Vânzător*: în învățământul profesional tehnic vor fi utilizate următoarele două categorii de *competențe profesionale*:

- *competențe profesionale generale*;
- *competențe profesionale specifice* (Cadrul de Referință al Curriculumului pentru învățământul profesional tehnic).

5. *Enumerarea a 2-3 surse bibliografice sau autori care abordează problema dată*

O. Dandara. Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional

T. Cartaleanu, O. Cosovan. Proiectul și portofoliul în formarea competenței de gândire critică ș.a.

6. *Prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei: 2-3 metode relevante care asigură rezolvarea problemei și o recomandare pentru colegi*

Metoda Cubul (descrie/definește, asociază, compară, aplică, analizează, evaluează); metoda SINELG etc.

Recomandare: Un alt aspect important este mentorarea părinților/elevilor în formarea competențelor profesionale specifice ale elevilor prin însușirea temelor referitoare la mărfurile social-culturale.

Codul educației: art. 58. Mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar.

7. *Argumentarea faptului că modelul propus este relevant și corelează cu principiile centrării pe elev/copil*

Învățarea centrată pe elev este axată pe *rezultate* (activitățile elevului, modul de organizare a instruirii, metodele de monitorizare, evaluare și remediere a performanțelor obținute sub standardele educaționale); *lucrul în grup* mai mult decât cel individual; profesorul are capacitatea pedagogică și socială de *proiectare și de realizare a activității* de formare și dezvoltare a personalității umane într-un cadru instituțional prin *activități de tip formal și nonformal* (din perspectivă curriculară, prioritar formal) și își asumă roluri explicit pedagogice.

Învățarea centrată pe elev este cu atât mai adecvată învățământului profesional tehnic, cu cât acesta este preponderent *practică, aplicativă*. Prin modul de proiectare și implementare a curriculumului din învățământul profesional tehnic, elevii trebuie în permanență stimulați și motivați spre formarea competențelor profesionale practice, similare cu cele necesare la viitorul loc de muncă.

Astfel are loc determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice prin evaluarea competențelor profesionale. Procesul de evaluare are mai multe funcții, printre care cea motivațională, de stimulare a învățării cadrului didactic, bazându-se pe rezultatele oferite de realizarea operativă și eficientă a conexiunii inverse care ajută la îmbunătățirea performanțelor cadrelor didactice [adaptare după 2, p. 48]. În cadrul interviului de evaluare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice se determină nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice, accentuându-se punctele forte și limitele în activitatea profesională a cadrului didactic. Pentru determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice se stabilesc criteriile de evaluare a competențelor profesionale, care presupun acordarea calificativelor cu un punctaj stabilit, descriptorii de performanță.

Nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice
(atestarea cadrelor didactice) [adaptare 3, p. 29 – 31]

Proba	Criterii de evaluare a competențelor profesionale	Calificativele stabilite	Punctajul	Descriptori de performanță
Situația didactică/metodică (conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior)	Argumentarea actualității problemei abordate în contextul situației propuse;	<i>bine</i>	21 p. – 17 p.	Prezentarea unui răspuns corect, complet și obținut fără întrebări suplimentare (4 p.);
	Demonstrarea cunoașterii și aplicării documentelor de politici educaționale în contextul problemei identificate în situația propusă;	<i>foarte bine</i>	26 p. – 22 p.	Prezentarea unui răspuns complet, dar obținut cu întrebări suplimentare; de precizare (3 p.);
	Referirea la surse bibliografice pertinente / demonstrarea cunoașterii literaturii de specialitate și asigurarea fundamentării științifice în contextul situației propuse;			Prezentarea unui răspuns parțial complet și obținut cu mai multe întrebări de precizare (2 p.);
	Identificarea și prezentarea modelului propriu de soluționare a problemei, în contextul situației propuse;	<i>excelent</i>	28 p. – 27 p.	Prezentarea unui răspuns incoerent și greșit /lipsă de răspuns (0 p.);
	Demonstrarea, în contextul argumentelor, aplicării principiilor centrării pe elev;			
	Cunoașterea noțiunilor și conținuturilor specifice disciplinei;			
	Coerență în succesiunea ideilor, corectitudine în exprimare, caracter logic, convingător, argumentat.			

În concluzie, menționăm că avansarea în carieră a cadrelor didactice vizează parcurgerea mai multor etape și presupune respectarea mai multor cerințe, axându-se pe criterii de evaluare a competențelor profesionale și indicatori de reușită demonstrate în cadrul interviului de evaluare a competențelor profesionale. Astfel, situația didactică/metodică reprezintă o probă de evaluare obligatorie pentru conferirea/confirmarea gradului didactic unu/superior. În acest sens, procesul de evaluare se axează pe evaluarea cantitativă, unde rezultatele sunt cuantificabile în funcție de un punctaj, și evaluarea calitativă, care presupune că rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare, dar prin conținuturile care sunt expuse de candidat.

Bibliografie:

1. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Editura "Politom", 2006, 315 p.
2. Oprea C.L. *Curs_Metode_interactive_de_predarea_inva.pdf*. Editor: Inspectoratul Școlar al Județului Teleorman, 2012, 77 p.
3. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, 2020. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ РАБОТАЮЩИХ В ШКОЛЕ, В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРСТВА УНИВЕРСИТЕТА И ШКОЛЫ

Любовь МИХАЙЛЕНКО,

доктор педагогических наук, доцент,
Винницкий Государственный Педагогический Университет
имени Михаила Коцюбинского, Украина

Abstract: *The article substantiates the expediency and possibility of increasing the methodological competence of mathematics teachers working at the school, in terms of partnership between the pedagogical university and the school. The experience of development of methodical competence of teachers of mathematics of Ukraine in the conditions of partnership interaction of pedagogical university and school is described.*

Постановка проблемы. В современных исследованиях по профессиональному развитию учителя математики, сотрудничество с коллегами приобретает все большее внимание. А. Шлейхер [6, с. 65, с. 256] приводит исследования, свидетельствующие о том, что совместное профессиональное развитие учителей математики связано с положительным влиянием на педагогические стратегии учителей, их самооценкой и самоэффективностью, мотивацией и результатами. О важности изучения опыта и усовершенствования методов, форм, содержания коллективной работы учителей математики свидетельствует работа, проведенная исследовательской группой европейских ученых на тему «Учителя, которые работают и учатся через сотрудничество». Авторы считают, что учителя, сотрудничающие с определенными целями, могут способствовать: усовершенствованию собственных методик, технологий обучения учащихся; развитию профессиональной компетентности; обучению использованию новых ресурсов; созданию профессиональной сети внутри школы или региона; обсуждению и реализации реформ и требований об учебной программе, национальной системе оценивания и т.д. [3]. Традиционно сотрудничество между украинскими учителями происходит через систему формального последипломного

образования (курсы повышения квалификации; мероприятия межкурсового периода в региональных заведениях последипломного педагогического образования; система методической работы с учителями на разных уровнях); через систему неформального образования и информационного образования (самообразование учителей)

Цель данной публикации обосновать целесообразность и возможность повышения методической компетентности учителей математики, работающих в школе, в условиях партнерства педагогического университета и школы.

Изложение основного материала. Повышение методического и практического уровней профессиональной компетентности педагогов, в частности учителей математики, является одним из направлений реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования. Согласно закону Украины «Об образовании», закону Украины «О полном общем среднем образовании» предусматривается педагогическая автономия учителя в создании учебных и образовательных программ; разработке альтернативных систем оценки; выборе места прохождения повышения квалификации и т.п.

В настоящее время украинские педагогические университеты и институты последипломного образования учителей создали условия для самостоятельного выбора учителем усовершенствования профессионального развития и предоставляют возможность учителю скомпоновать собственную программу профессионального развития, в частности, предлагаются комплексные и тематические профессионально-профессиональные дистанционные курсы разного объема. Большинство учебных заведений предлагают тематические курсы, касающиеся углубления знаний учителя по конкретным темам, например: «Использование динамических моделей на уроках математики»; «Визуализация учебного контента при преподавании математики»; «Создание динамических рисунков при изучении свойств функций с помощью программы GeoGebra»; «Создание интерактивных моделей в программе динамической математики GeoGebra при решении стереометрических задач»; «Прогрессии и их применение»; «Методы решения отдельных видов рациональных уравнений высоких степеней и систем уравнений»; «Реализация прикладной направленности школьного курса математики путём решения текстовых задач». Также предлагается комплексное содержание программы, содержащие темы общественно-гуманитарного, психолого-педагогического, профессионального блоков.

Анализ программ повышения квалификации учителей математики в Украине, дает возможность выявить общие украинские тенденции в содержании методической подготовки учителей математики. К специальным (профессиональным, предметным) компетентностям (*будут совершенствоваться / приобретаться*) относят: способность выполнять новые задачи профессиональной деятельности; способность демонстрировать партнерское взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества образовательного процесса; способность создавать безопасную и инклюзивную образовательную среду; использовать особенности инклюзивного обучения математике для обеспечения дополнительной поддержки в образовательном процессе детей с

особыми образовательными потребностями; способность проектировать и организовать современную образовательную среду для развития учащихся средствами обучения математике; способность анализировать современные теории обучения и воспитания и эффективно применять их при преподавании математики; способность анализировать, проектировать, внедрять и модернизировать учебно-методическое оснащение математики; способность видеть тенденции развития методики обучения математике и информатизации обучения и учитывать ее в образовательном процессе; способность к оценке и развитию собственных математических и методических компетентностей, осознавая ответственность за их уровень; способность к критическому осмыслению проблем в обучении математике и методической деятельности на стыке различных предметных областей; способность определять и оценивать уровень личностного и профессионального развития; способность к эффективному использованию новейших информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [5].

Формирование и развитие методической компетентности учителя математики в условиях партнерства университета и школы мы рассматриваем как комплексный процесс, осуществляемый на основе реализации научных подходов к профессиональной подготовке и профессиональному самообразованию учителей математики с соблюдением взаимосвязанных условий на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях. Заведения общего среднего образования должны осознавать значение сотрудничества с педагогическим университетом для развития методической компетентности учителя в обучении учащихся математики и содействовать созданию среды партнерского взаимодействия. Признаком готовности педагогов и администрации к совместной работе является открытость школы и педагогического университета; активная научно методическая работа; способность педагогического коллектива к рефлексии собственного опыта, к сотрудничеству, особенно в долгосрочной перспективе; четкое определение целей и ролей в сотрудничестве всеми участниками партнерства; распределенная ответственность между всеми участниками за реализацию партнерского взаимодействия; сознательная мотивированность всех участников партнерского взаимодействия к методическому росту; регулярное общение в различных профессионально направленных группах в разносторонних методически значимых направлениях и регулярное внедрение различных активных форм сотрудничества.

В рамках нашего исследования мы провели анкетирование учителей Винницкой области по определению содержания повышения квалификации учителей математики в условиях партнерства университета и школы. Прорабатывая результаты анкетирования учителей [5] мы выделили темы интересующих учителей больше всего: Педагогика партнерства в контексте Новой украинской школы; Создание безопасной и инклюзивной образовательной среды, особенности инклюзивного обучения математике; Подготовка к сертификации педагогов; Особенности подготовки учащихся к ЗНО по математике; Технологии развития критического мышления на уроках математики; Обучение учащихся математическому моделированию; Инновационный педагогический опыт обучения математике (отечественный и

зарубежный); Технология разработки содержания и структуры дистанционного сопровождения школьного курса математики.

Учитывая психолого-педагогические основы развития методической компетентности учителя математики, понимаем, что эффективное развитие методической компетентности учителя математики в условиях партнерства университета и школы должно сочетать различные подходы общенаучной и конкретно-научной методологии в контексте исследуемой проблемы. В частности: компетентностный подход, позволяющий рассматривать методическую компетентность учителя математики как результат методической подготовки; деятельностный подход, дает основания трактовать методическую деятельность учителя математики как систему постановки и решения методических задач, что приводит общий подход к формированию методической компетентности учителя; личностно-ориентированный подход, позволяющий развивать готовность и способность участников партнерского взаимодействия решать творческие задачи методического характера в процессе личностно-ориентированной деятельности; формировать у них мотивацию и способность к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. Организация образовательного процесса должна базироваться на принципах партнерства, создании ситуации успеха. В частности, позволять учителю работать в собственном темпе, подчеркивать важность, значимость их опыта.

Выводы. Считаю, что развитию методической компетентности учителей математики будет способствовать:

- разработка образовательных программ повышения квалификации учителей не только по специальностям, но и по междисциплинарным программам, более гибким и настроенным на современные нужды школьного образования.
- постоянное обновление содержания курсов повышения квалификации для удовлетворения быстросменных образовательных потребностей учителя в развитии профессиональных и в частности методических компетентностей, на всех уровнях его профессиональной деятельности;
- использование различных организационных форм и методов профессиональной подготовки учителя, ориентирование на компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный подход через интерактивные формы и методы обучения, проблемные, проектно-исследовательские методики на основе комплексного методического и информационного обеспечения образовательного процесса [1; 2];
- создание условий для разработки индивидуальных траекторий профессионального развития;
- внедрение новых организационных форм повышения квалификации учителей на базе школы в контексте партнерства школы и высшего образования [2; 5];
- координация сотрудничества между учебными заведениями и учреждениями общего среднего образования в части развития профессиональной компетентности учителя математики;

- к видам повышения квалификации опытных учителей отнести вовлечение их в организацию и проведение педагогической практики студентов;
- усиление кооперативной, проблемной, опытной направленности в развитии методической компетентности; замена традиционной роли преподавателя на роль наставника[4].

Литература:

1. Matiash O., Mykhailenko L. Opportunities for Method Competence Development of Mathematics Teachers: The Role of Participation in Competitions with Colleagues. In: *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8(3), 747 – 754.
2. Matiash O., Mykhailenko L., Shvets V., Shkolnyi O. Educational Environment As A Form For Development Of Math Teachers Methodological Competence. In: *Mathematics and Informatics*. 2021. Vol. 64, Number 5, 520-531.
3. Robutti O., Cusi A., Clark-Wilson A. et al. ICME international survey on teachers working and learning through collaboration: June 2016. *ZDM Mathematics Education* 48, 651–690 (2016).
4. Михайленко Л. Развитие методической компетентности учителя математики как педагогическая проблема. In: *Научные записки Бердянского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. Выпуск 1. 2020. С.359-369.
5. Михайленко Л.Ф. Формирование методической компетентности учителя математики в условиях партнерского взаимодействия педагогического университета и школы. In: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (математика). – Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, 2021, 623с.
6. Шлейхер А. *Лучший класс в мире: как создать образовательную систему 21-го века* / Перевела с англ. Анна Лелив. Львов, Летопись, 2018. 296 с.

GESTIONAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL A CADRELOR DIDACTICE PE TIMP DE CRIZĂ²²

Violeta VRABII

doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației

Nicoleta VRABII

master în științe ale comunicării,
Universitatea Transilvania, Galați, România

Abstract: *Managing the occupational stress of teachers in times of crisis is the individual way of emotional balance. Stress in the teachers' opinion is the reaction of the body subjected to a sudden action, threat of imbalance, a situation in which adaptation is required. The pandemic crisis represents for teachers a period of psychological imbalance, difficulties, and an event they cannot face without their own strengths. The need for emotional balance was heightened by the pandemic crisis, and ways of managing occupational stress minimized maladaptation.*

Profesia și locul de muncă reprezintă un aspect important în viața fiecăruia dintre noi. În afara de aspectul evident de a fi principala sursă de venituri, locul de muncă contează și din multe alte puncte de vedere – ca imaginea de sine, ca viață socială, afectivitate, creștere, etc.

Stresul este considerat dușmanul civilizației moderne. Este investit mult în monitorizarea și diminuarea stresului ocupațional în învățământ, catalogând acest fenomen drept una dintre cele mai grave probleme ale instituțiilor de educație, cu puternic impact nu numai asupra cadrelor didactice, cărora le pune în pericol sănătatea fizică și mentală, dar și asupra calității întregului proces educațional. Din acest unghi de vedere, stresul ocupațional în carieră necesită o abordare specifică și prezintă un aspect aparte al fenomenului în general, care circumscrie un întreg domeniu de cercetare, a cărui problematică reclamă, mai ales în Republica Moldova, demersuri investigative pe direcția pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Astfel, profesorii vor putea anticipa multiple probleme de abordare individuală a educaților, care se formează într-un mediu marcat de efort continuu, ceea ce va favoriza monitorizarea eficientă a stresului și a calității muncii, a sănătății și a calității vieții, în sens larg. [5, p.66].

Cuvântul „stres” este originar din limba engleza desemnând, starea de depresie în raport cu oprimarea sau duritatea, cu privațiunile, oboseala și într-un sens mai general cu adversitatea vieții. Din punct de vedere etimologic, cuvântul stres provine din latinescul *stringere*, ceea ce înseamnă *a constrânge*, și circumscrie o serie de substantive cu multe sensuri: forță, solicitare, presiune, apăsare, efort intens, tensiune, încordare nervoasă. Această tensiune își are sursa principală în stimulările externe la care este supus organismul și constituie rezultatul anumitor schimburi dintre individ și mediu [4, p.46].

Situația creată de pandemie ne-a determinat să constatăm că stresul ocupațional poate duce la dezorganizarea activității, iar în prezent se manifestă și mai accentuat.

²² Articolul este elaborat conform Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45 A

Se poate spune că noi trăim astăzi într-o societate globală, plină de evenimente generatoare de crize de tot felul atât la nivel social, cât și la nivel familial sau individual. Milioane de oameni se confruntă zilnic cu evenimente care nu le pot face față cu capacitățile proprii, fie ele dezastre naturale, foamete, secetă, probleme financiare, somaj, incertitudini politice, revolte sociale sau crize personale. Criza pandemică generată de Covid -19 ne-a făcut foarte vulnerabili atât în plan personal cât și profesional.

În același context, dicționarul explicativ al limbii române dă următoarele definiții ale crizei: „Manifestare a unor dificultăți (economice, politice, sociale etc.); perioada de tensiune, de tulburare, de încercări (adesea decisive) care se manifestă în societate; 2. Moment critic, culminant, în evoluția care precedă vindecarea sau agravarea unei boli; declansare bruscă a unei boli sau apariția unui acces brusc în cursul unei boli cronice; 3. Tensiune, moment de mare depresiune sufletească, zbucium” [1].

Există mai mult cuvinte care oamenii le folosesc pentru a descrie evenimente negative de viața – precum stres, necaz, urgență sau criză și uneori acestea se folosesc impropriu, lucru ce generează confuzie sau o suprapunere de semnificații. Stresul nu este criza, este un eveniment care declanșează o reacție nespecifică de apărare a organismului față de o situație amenințătoare. Necazul este o situație neplăcută, percepută ca periculoasă sau jenantă, iar urgența este o combinație de circumstanțe care solicită acțiunea imediată. Necazul sau urgența conduc la stres și stresul în sine are potențialul de a deveni o „criză”. Dacă necazurile sau stresurile devin crize depinde de abilitatea fiecăruia de a trata astfel de circumstanțe ale vieții. Finalmente, criza nu este o tulburare mentală sau emoțională. Criza poate fi definită ca o situație serioasă sau un punct de cotitură generat de un pericol sau de o oportunitate [Apud 2].

Rădăcinile conceptului de „criză” provin din limba greacă: expresia „krisis” provine de la verbul „krino”, care însemna să separe, să aleagă și să decidă între două opțiuni opuse, viața și moartea, noroc și ghinion [3, p.47].

Cuvântul „krisis” în sine denotă o stare periculoasă, un moment decisiv dificil, un moment fundamental în care se decide o întrebare (despre rezultat, despre existența ulterioară, despre dezvoltarea ulterioară), un minut în care oamenii simt incertitudine, confuzie și dificultăți.

Prin urmare, stresul în criza, la etapa actuală este inevitabil – este atât motorul dezvoltării noastre, cât și o frână în calea realizării obiectivelor planificate. Trecând prin situații stresante, o persoană poate reacționa la ele în moduri diferite. Depinde de un set de factori – interni și externi, de starea psihicului, influența mediului social. Nu este întotdeauna posibil să ne pregătim pentru situații stresante în avans – nu putem ști cu certitudine ce ne rezervă viitorul, dar ne putem antrena puterile psihice pentru o eficientă gestionare a stresului.

Pentru a determina viziunea cadrelor didactice cu privire la stres pe timp de criză am realizat chestionarul *Gestionarea stresului ocupațional pe timp de criză*. În studiul experimental s-au implicat 57 persoane ce au participat la cursurile de formare continue perioada mai-iunie 2021, IȘE.

Scopul chestionarului: identificarea viziunii cadrelor didactice cu privire la gestionarea stresului pe timp de criză.

În continuare expunem unele rezultate ale cercetării.

Ce este stresul?

57 de răspunsuri

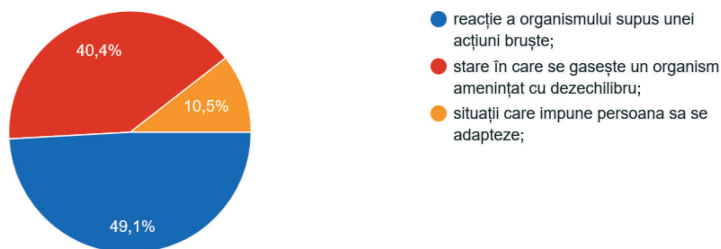


Figura 1. Stresul – semnificație

Componenta cognitivă a chestionarului începe cu Itemul *Ce este stresul?* Pentru noi era foarte important să identificăm cum cadrele didactice definesc acest concept, pentru a putea ulterior înțelege mai bine impactul acestuia asupra lor. Astfel, comparând frecvența răspunsurilor alese de cadrele didactice, prezentată în Figura 1, identificăm cote maxime pentru răspunsul: *reacție a organismului supus unei acțiuni bruște* cu – 49,1% (28 de persoane).

Constatăm și alegeri destul de elocvente pentru ideea *starea în care se găsește un organism amenințat cu dezechilibru* – 40,4% (23 persoane). Răspunsul *situații care impune persoana să se adapteze* este ales de 10,5 % de subiecți (6 persoane).

Cum caracterizați o situație de criză?

58 de răspunsuri

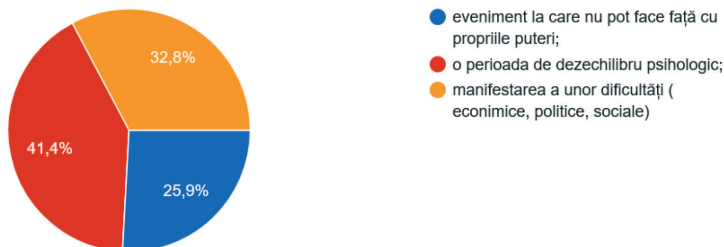


Figura 2. Caracteristicile crizei

În cele din urmă, Figura 2 precizează cum caracterizează cadrele didactice o situație de criză. Observăm că circa 41,4 % (24 de persoane) aleg varianta *o perioadă de dezechilibru psihologic*, după care urmează răspunsurile: *manifestarea a unor dificultăți (economice, politice, sociale)* – 32,8% (19 persoane) și *eveniment la care nu pot face față cu propriile puteri* menționat în 32,8% de cazuri (19 persoane).

Următorul Item, reprezentat în Figura 3, expune factorii ce declanșează stresul la locul de muncă.

Care sunt factorii care de obicei vă declanșează stres la locul de munca?

57 de răspunsuri

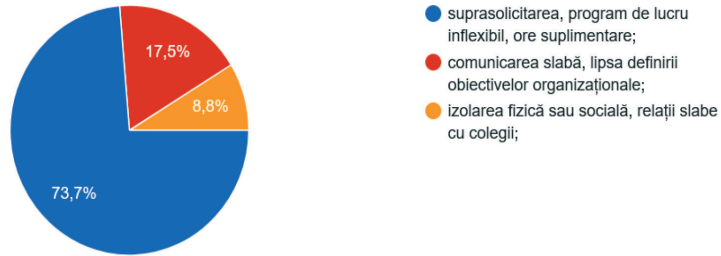


Figura 3. Factorii ce declanșează stresul la locul de muncă

Din datele acumulate observăm cea mai mare rată o are răspunsul *suprasolicitarea, programul de lucru inflexibil, ore suplimentare* cu valoarea de 73,7% (42 de persoane), urmat de varianta *comunicare slabă, lipsa definirii obiectivelor organizaționale* ales de 10 respondenți (17,5%). Cea mai mica cotă îl are răspunsul *izolarea fizică sau social, relații slabe cu colegii* – 8,8% (5 persoane).

Menționăm, un Item din secțiunea cognitivă a chestionarului a fost: **Expuneți modalități de combatere a stresului ocupațional pe timp de criză.** Au fost colectate diverse răspunsuri care ne ajută să profilăm o imagine mai clară despre componenta cognitivă în legătură cu stresul la locul de muncă. În continuare expunem unele viziuni:

„Indiferența. Liniște. Meditarea. Citirea. Încerc să primesc calm lucrurile. Sportul, mișcarea în aer liber, tehnici de respirație. Odihna. Plimbări în aer liber, lectura, timp petrecut cu familia, nepoți. Sport, alimentarea corectă, aromaterapia. Motivarea, program de lucru mai redus”. A.B.

„Ascultarea muzicii, împletitul, lectura. Cititul, lucrul manual (brodatul cu biser), comunicarea cu oameni apropiați sufletului. Ascult muzica preferată, fac un efort fizic, mănânc mere” C.A.

„Citirea, rugăciunea. Transformi situația stresantă într-un eveniment pozitiv. Descarci tensiunea prin sport, muncă fizică, plâns, râs. Citesc un roman. Plimbare, exerciții de respirație, citesc” D.A.

„Plimbare la aer, comunicare cu copii, persoanele dragi. Pauze, schimbarea activităților, meditație. Identificarea factorilor de stres; anticiparea perioadelor de stres și realizarea unui plan de acțiune pentru a face mai bine față; distracție și relaxare, cu ajutorul muzicii, lecturii, tratamentelor spa, animalelor de companie sau chiar prin intermediul petrecerilor de orice fel”. D.D.

„Fiecare din noi are un hobby, deci zilnic putem să ne scufundăm în propria lume a lucrurilor frumoase. Să petrecem mai mult timp cu familia și oamenii frumoși. Identificarea și monitorizarea factorilor de stress. Conștientizarea propriilor reacții la stres Dezvoltarea unui stil de viață sănătos. Luarea unor pauze de 5-10 minute, privitul pe geam timp de 10 minute, ocuparea cu ceva plăcut”. C.C.

„Pauza de cafea, colegi cât mai binedispuși, ocupații de suflet. Găsirea motivației. Evitarea certurilor. Minute de relaxare. Sistematizarea activităților zilnice,

evitarea confruntărilor, suprasolicitării, socializarea activă, introducerea pauzelor de relaxare, etc. Lectura și plimbările. Tehnici de relaxare, hobby, lectură. Relaxarea, mișcarea, ieșirea din izolare, munca fizică. Odihna. Tehnici de relaxare, tehnici de respirație, antrenamentul autogen pentru relaxarea mușchilor. Micșorarea cerințelor față de profesori. Motivarea emoțională și psihologică. Mărirea statutului profesorilor față de societate”. E.E.

„Program de lucru mai puțin supraîncărcat; motivarea. Pauze, schimbarea activităților/ meditație. De a petrece plăcut timpul liber, odihnă în natură, cu familia. Să faci o activitate care îți place și îți aduce satisfacție sufletească. Să mergi într-o excursie. Încerc să mă calmez”. E.D.

„Analizez variante de ieșire din stare care provoacă stresul. Nu uit de o regulă de viață – din fiecare situație dificilă sunt minim 3 variante de rezolvare problemei. Comunicare cu colegii, sport în aer liber, Plimbările, yoga. Odihnă, ascultarea unei melodii plăcute. Lumea exterioară să fie independentă față de cea interioară. Conștientizarea schimbărilor de situații. Adaptarea la diverse împrejurări. Activitățile ce țin de cursuri să se desfășoare în timpul vacanțelor astfel nu vom fi suprasolicitați. Respectarea zilelor metodice”. V.A.

Prin urmare, trecerea bruscă la munca de la distanță a distrus separarea fizică și psihologică dintre casă și birou, a agravat mulți factori de stres de zi cu zi și a creat alții noi. Acum, că munca de acasă este fie obligatorie, fie o opțiune la unele companii, multe persoane își regândesc modul în care se simt, despre ceea ce a fost cândva considerat avantajul final al angajaților. Lucrul la distanță poate avea un impact negativ asupra bunăstării și satisfacției profesionale în moduri noi și surprinzătoare. Nevoia de echilibru nu este nouă, dar a fost sporită de criza pandemică din 2020.

Pandemia a fost și rămâne un factor extrem de complicat în viața profesională, influențează starea de bine a angajaților și crește nivelul de stres de la locul de muncă. Este important să cunoaștem și să utilizăm eficient strategiile și tehnicile de gestionare a stresului. Orice criză reprezintă o schimbare, iar aceasta necesită o perioadă de adaptare.

Bibliografie:

1. *Dicționar explicativ al limbii române*, Ed. a II-a, București, Editura „Univers Enciclopedic”, 2009.
2. Hoff L.A. *People in crisis: understanding and helping*, 4th Ed. Jossey-Bass Publ. San Francisco, 1995.
3. Koselleck R., *Câteva întrebări legate de istoria termenului criză*, Praga, ČSAV, 1992.
4. Levitchi L., Bantas A., *Dicționar englez-român*, București, Editura „Teora”. 1992.
5. Șova T. Strategii de reducere a stresului ocupațional al profesorilor școlari In: *Revista Didactica Pro*, nr.5-6 (87-88), Chișinău, 2014, p.66-69.

PERCEPȚIA SOCIALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN PERIOADA PANDEMICĂ

Dănuț Simion SIMION

lector superior,

Universitatea Tehnică din Moldova/

doctorand,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: Perception is a cognitive process with a complex structure. Through it a person not only receives various information from the senses about different objects, phenomena, events and situations, but also transforms them. Leading to the formation of integral images in individual consciousness. For a teacher, social perception is very important because he is dependent on the emotions, motives, opinions, attitudes, prejudices of those around him and himself. Intrinsic factors of perception include processes such as: motivation; attitudes of personal perception as well as experience that allows to a person to perceive past experience. Through a negative social perception, the teacher will feel that he loses his authority and without an authority he loses his value in the eyes of others and in front of his own eyes.

Conceptul de percepție socială poate fi caracterizat ca fiind un proces cognitiv de afișare activă, directă de către o persoană a diverselor fenomene, obiecte, evenimente, situații îndreptat spre obiectele sociale; „o activitate de selectare, organizare și interpretare a stimulilor, centrată pe un obiect social” [21]. Percepția socială este de asemenea o înțelegere și evaluare a propriei persoane, de alte persoane deși, în majoritatea cazurilor, percepția socială este percepția persoanei în sine. Percepția este cea mai importantă funcție mentală a cunoașterii, manifestată sub forma unui proces complex de recepție și transformare a informațiilor senzoriale. Percepția este întotdeauna asociată cu atenția, gândirea logică, memoria. După R. Baron și D. Byrne (1991): „se numește percepție socială un segment al procesului cognitiv prin care individul ajunge să-și formeze o imagine despre sine și în același timp, felul cum se conturează impresiile, aprecierile despre alții” [15, p.19].

Depinde întotdeauna de motivație și are o anumită culoare emoțională. Toate tipurile de percepție includ structura, obiectivitatea, percepția, contextul și semnificația Psihologia ne arată mecanismele prin care contactăm, construim relații, dăm o caracterizare și înțelegem la ce să ne așteptăm de la o persoană, nu numai pe baza calităților sale personale, ci și prin evaluarea apartenenței sale sociale.

Orice cadru didactic se percepe pe sine, precum și pe grupul său prin prispa percepției celorlalți. Percepția socială în psihologie este un termen folosit pentru a descrie procesul de evaluare și înțelegere de către individ a persoanelor din jurul său, a personalității sale sau a obiectelor sociale. Relațiile umane se bazează pe mecanismele percepției sociale. Ele se bazează pe interes și pe nevoia de a interacționa constant sau din când în când.

Pentru orice profesor, este necesar nu numai statutul, ci și modul cum este văzut de diferiți actori sociali. Cum este perceput el de elevi, de părinți, de colegi dar și de societate în ansamblul ei. Iar pandemia și izolarea cu toate transformările ei și trecerea în online a zdruncinat din temelii imaginea de sine a profesorilor. În

ceea ce privește evoluția imaginii de sine C. Baremboim consideră că aceasta se formează în trei faze: „1. o fază a comparațiilor comportamentale; 2. o fază de utilizare a unor constructe psihologice; 3. o fază a comparațiilor psihologice propriu-zise” [15, p.22].

Includerea mecanismelor de percepție: atracție prin manifestarea iubirii, a simpatiei și a prieteniei în cunoașterea altor persoane bazată pe un sentiment durabil pozitiv; identificarea, exprimată în identificarea intuitivă și cunoașterea unei persoane sau a unui grup într-o situație de comunicare, în care există o comparație sau o comparație a stărilor interne ale partenerilor; atribuire casuală un mecanism prin care se poate realiza crearea unei prognoze a comportamentului altora bazat pe propriile sale sentimente, stimuli și alte proprietăți individuale; reflecție adică autocunoaștere prin interacțiunea cu alte persoane; stereotipizarea formarea unei imagini sau idei persistente despre oameni și fenomene inerente tuturor reprezentanților unui singur grup social; empatie capacitatea de compasiune emoțională, oferirea de sprijin psihologic și participarea la viața oamenilor din jur, în cadrul procesului educațional este sarcina principală a profesorului. Atitudinea pozitivă sau negativă a unui părinte sau a societății prin diferite mecanisme de comunicare se reflectă automat în comportamentul cadrului didactic.

În Republica Moldova social media rămâne principală sursă de conținut fals pentru elevi, studenți, părinți și profesori: 30% dintre elevi au citit sau auzit cel mai des o informație pe care o consideră falsă pe portalurile social media, urmate imediat de canalele tv (29%). Doar 8% consideră că au auzit cel mai des informații false acasă, în familie. De cealaltă parte, 47% dintre studenți și 33% dintre profesori consideră că cele mai răspândite #fakenews sunt distribuite tot pe social media [26]. Cu toate acestea, aproape 90% din elevi sunt convingși că nu distribuie știri false. Procentul e același și pentru studenți și profesori. Este un rezultat înșelător și intră în contradicție cu răspunsurile oferite în întrebările din chestionar unde un număr ridicat de elevi, în mod special, au semnalat știri false ca fiind adevărate!

În atari situații profesorii trebuie să-și asume un rol mult mai direct nu doar în timpul clasei chiar și în regim online de a vorbi cu elevii deschis despre problemele întâmpinate și despre posibilele soluții. Dialogul și comunicarea dintre toate cele trei părți: elevi, părinți, profesori, poate îmbunătăți imaginea celor din urmă.

Deși afirmă că recunosc riscurile știrilor false, majoritatea elevilor rămân indiferenți la acestea. 67% din ei aleg să ignore când întâlnesc o știre falsă și doar 13% încearcă să o demonteze sau să înceapă o discuție cu cei care o distribuie. O parte din cei 13% care se implică consideră că nu sunt luați în serios sau se confruntă cu reacții negative sau rigide din partea celor apropiați. Chiar și așa, majoritatea celor care au indicat că se implică consideră că îi reușește să-și convingă apropiații de neadevărul unei știri și aceștia devin mai atenți la sursele pe care le consumă [26]. În vremuri de cumpănă, figura profesorului capătă o greutate mult mai mare decât în alte vremuri poate și de aceea ochiul critic al societății se îndreaptă mai mult către această categorie socială. profesorii sunt recunoscuți ca arhitecți și protagoniști în introducerea transformărilor în educație. În consecință, se acordă o mai mare importanță capacității lor creative și de a face față situațiilor neașteptate cu soluții eficiente pentru proces. Totuși, ar fi utopic să ne gândim la profesor atotputernic care le poate rezolva pe toate. Percepția este astăzi reflectată nu doar prin profesionalismul lui ci și prin folosirea unor instrumente de lucru totalmente noi, instru-

mente care după cum știam au creat impedimente în realizarea procesul educativ. J. Dewey [9] compara predarea cu vânzarea de mărfuri. Pe online trebuie să știi să vinzi dar mai ales cum. Nimeni nu poate vinde dacă nu este cine să cumpere iar elevii, studenții trebuie să rămână conectați pentru împlinirea actului didactic. Aceste tehnologii de lucru chiar dacă au fost însușite au și creat de altfel o percepție negativă asupra sistemului de învățământ.

Problemele însă pe care le are sistemul de învățământ nu trebuie însă ignorate și ferite de ochii publicului. Într-o cercetare privind practica pedagogică desfășurată în școlile din America Latină Schiefelbein [20] evidențiază următoarele caracteristici:

- Majoritatea profesorilor nu au văzut niciodată procesele care au loc într-o sală de clasă slab organizată. Ce exact se întâmplă acolo la nivel de asimilare a informației, comportament și comunicare.
- Sunt profesori care pot genera o experiență de învățare extraordinară cu materiale foarte simple. Există alții cărora le lipsește creativitatea, persistența și experiența primului grup și reprezintă aproximativ 40% din toți profesorii.
- În puține clase se motivează cu adevărat elevii să învețe și neavând posibilitatea de a lua decizii în privința învățării, scade interesul și timpul petrecut pentru învățare, iar aceasta se reflectă automat în performanță.
- Nu există suficiente mecanisme pentru a evalua dacă cunoștințele dobândite de elevi sunt cu adevărat utile în viața de zi cu zi sau dacă îi pregătesc pe elevi să fie mai selectivi în raport cu ceea ce vor să învețe.
- „Cercetările bazate pe observarea la clasă sugerează că elevii au puține oportunități de a dezvolta gândirea autonomă, [20].

Un element care iese în evidență atunci când abordăm percepția socială a cadrului didactic sunt contrastele sau contradicțiile de pe rețelele sociale și în media manifestat de părinți, elevi și profesorii înșiși. Pe de o parte, există o idealizare foarte ridicată, pe alocuri poetică iar pe de altă parte avem o viziune crudă asupra realității, plină de agresivitate. Astfel, imaginea socială a profesorului trece de la a fi concepută ca „o mare misiune socială”, sporind și înfrumusețând această sublimă profesie, la perceperea rolului didactic doar ca o altă și obișnuită profesie, cu toate dificultățile care apar în realitatea cotidiană atunci când se stabilesc relații noi interumane.

Adevărul este că paradigmele educaționale se schimbă iar lumea amețitoare în care trăim necesită formarea anumitor abilități în viitorii bărbați și femei pentru a intra pe piața muncii, iar acest lucru îl obligă pe profesor să se adapteze rapid la cerințele sociale și să se pregătească pentru a-și putea îndeplini în mod adecvat rolul.

Această nouă paradigmă nu se concentrează nici pe predare, nici pe profesor, ci pe învățare și pe elevul care învață [3] iar aceste schimbări afectează stâlpii școlii în sine, se modifică normele și liniile de conduită, principiile de învățare pentru care profesorul nu este pregătit. Datorită percepției și în fața nesiguranței, profesorul trece dintr-o paradigmă pe care o cunoaște și îi oferă siguranță față de cea nouă deși face încercări de a insera elemente noi în practica sa profesională cu intenția de a nu rămâne în urmă.

Redimensionarea însă a rolului profesorului presupune ca acesta să înțeleagă transformările aduse de tehnologie în mediul școlar, cerințele derivate din practica

profesională a altor colegi și înțelegerea mai profundă a menirii lui sociale. Nu doar teoretic ci și la nivel aplicativ printr-o mai mare deschidere față de exterior prin conlucrări și colaborări cu mass media și părinți.

Deasemenea toate manifestările științifice precum conferințele despre sistemul de învățământ și dificultățile lui ar trebui diseminate cu mare putere mai întâi în rândul părinților și apoi în mass media. Aceste două lumi au stat prea mult timp separate de sistemul educațional și de problemele lui reale. Cum să mă înțelegi dacă tu nu mă cunoști.

Bibliografie:

1. Abril de Vollmer, María Inés. Importancia social y efectos de una carrera docente. In: Revista *Pensamiento Educativo*, vol 14, Santiago de Chile, 1994.
2. Avalos B. Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. In: Revista *Pensamiento Educativo*, vol 14, Santiago de Chile, 1994.
3. Beltrán J. A. Estrategias de aprendizaje. In: J. A. Beltrán, C. Genovard: *Psicología de la Instrucción*. Madrid, Síntesis, 1996.
4. Beltrán J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis, 1993.
5. Cialdinni R. *Psihologia Manipulării*. Traducere de V. Godeanu. București, Editura "EuroPress", 2009.
6. Chelcea S. *Dicționar de psihosociologie*. București, Editura "I.N.I.", 1998.
7. Clark C.M., Peterson P.L. *Teachers' thought processes*. In: Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*, cap. 9, pp. 255-296. London, MacMillan Publishing Company, 1986.
8. Clark C.M., Peterson P.L. Procesos de pensamiento de los docentes, In: Wittrock M.C. (Ed.): *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*, 1^a ed., III, pp. 444-543. Barcelona, Ediciones Paidós, Paidós Educador, 1990.
9. Dewey J. *How We Think*. New York, Heath and Company, 1933.
10. De Serranos G., Olivas A. *Acción tutorial en grupo*. España, Escuela Española, 1989.
11. Moscovici Serge. *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*. Iași, Editura „Polirom”, 1997.
12. Mcquail D., *Comunicarea*, Iași, Editura Institutul European, 1999.
13. Neculau A., *Psihologie socială*, Iași, Editura „Polirom”, 1996.
14. Neff K. D. *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself*. *Self and Identity* 2: 85-102, 2003b.
15. Radu I., Iluț P., Matei L. *Psihologie socială*, Editura Exe SRL, Cluj-Napoca, 1994.
16. Rus F.C. *Introducere în știința comunicării și a relațiilor publice*. Iași, Editura Institutul European, 2002.
17. Popoviciu S. *Psihologie socială: o abordare contextuală a individului ca actor social*. Oradea, Editura Universității Emanuel 2013.
18. Kassir S., Fein S., Markus H.R. *Social Psychology*. Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
19. Sánchez Manuel & Domínguez N.T. & Loscertales Abril, Felicidad. (2000). *Imagen social del profesorado: un estudio a partir de los medios de comunicación: Prensa y TV*. In: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN: 0213-8646, nr. 39, 2000 (Ejemplar dedicado a: Investigación educativa), p. 147-156.
20. Schiefelbein E. *In Search of the School of the XXI Century: Is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder?* UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC), 1991.

21. Rusnac S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*, RVR Consulting 2007.
22. Taylor S.E., Peplau L.A., Sears D.O., *Social. Psychology*. 12th. ed. Person Education Ltd. 2006.
23. Vaccaro L. Escuela efectiva y maestros creativos ¿apuesta realista? In: *Pensamiento Educativo*, vol. 14, Santiago de Chile, Edit. El Faro, 1994.
24. Zamfir E. *Incursiune în intervalul uman. Noi ipostaze și dimensiuni ale fericirii*. București, Editura Academiei., 1989.
25. Zamfir E. *Psihologie socială. Texte alese*. Iași, Editura “Ankarom”, 1997.
26. Studiu: *Cum percep elevii, studenții și profesorii din Republica Moldova campania de vaccinare împotriva COVID-19 și impactul știrilor false?* [accesat 03.11.2021]. Disponibil: <https://www.crpe.ro/studiu-cum-percep-elevii-studentii-si-profesorii-din-republica-moldova-campania-de-vaccinare-impotriva-covid-19-si-impactul-stirilor-false/>

TIMPUL – RESURSĂ CHEIE ÎN EDUCAȚIE²³

Natalia MELNIC

doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *When there is insistent talk about a modernization of education, the dimension of time can be a benchmark for achieving quality education, in accordance with the requirements of the present, but especially with those of the future.*

Time orients the human being, gives meaning and meaning to different paths of evolution.

Time is a source of realism and an opportunity for objective personality construction. Whether we have something to fulfill, or we refer to thoughts and feelings, everything we do is inextricably linked with time. Any activity, regardless of its nature and importance, needs a well-defined time to be carried out.

*Timpul este o resursă foarte importantă în contextul educațional. Caracterul său limitat, ireversibil, irevocabil, netrasmisibil îi conferă unicitate și valoare. Timpul, la rândul său, conferă valoare activității, respectiv o bună gestionare a acestei resurse permite desfășurarea unei activități eficiente. Autorul care a pus bazele managementului științific, F. Taylor postula principiul “Evidența strictă a timpului și normarea muncii”, făcând un pas uriaș spre creșterea eficienței în organizație [13]. Or, managementul înseamnă conducerea eficientă și eficace a unei activități. Din perspectiva aceasta, managerul instituției de învățământ trebuie să știe să gestioneze eficient resursele temporale în raport cu nevoile solicitate. Managerii preocupați de performanță știu că *timpul este măsurabil și continuu*, iar *managementul timpului este o prioritate pentru succesul unei organizații*.*

Timpul ca resursă-cheie este extrem de important nu doar la nivel individual, dar și organizațional. Omul lumii moderne, de regulă, face parte dintr-o organizație

²³ Articolul este elaborat conform Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45 A

și de modul de organizare, depinde direct eficiența folosirii timpului, fapt care a și determinat specificațiile managementului pe această dimensiune - **managementul timpului**, care în concepția managerială actuală se referă tocmai la *optimizarea proiectării și planificării activității manageriale* și se concentrează asupra *stabilirii obiectivelor, asupra planificării și stabilirii priorităților educaționale*. Identificarea acestei dimensionări a timpului în activitatea managerială este un lucru foarte important, deoarece *pune în valoare noțiunea de rațional și eficient* în utilizarea timpului pentru obținerea rezultatelor scontate.

Timpul nu are valoare obiectivă decât cu privire la fenomene. Se poate spune că toate lucrurile ca fenomene (obiecte ale intuiției sensibile) sunt în timp [Kant Im., 20]. Prin urmare, realitatea empirică a timpului rămâne ca o condiție a tuturor experiențelor noastre. Deci, timpul, în care trebuie gândită orice schimbare a fenomenelor, rămâne și nu se schimbă, pentru că în el succesiunea sau simultaneitatea nu pot fi reprezentate decât ca determinări ale lui. În această ordine de idei, singurul lucru pe care îl putem face pentru a transforma timpul în aliat, este de a *învăța să-l gestionăm corect*, de a învăța să ne stabilim prioritățile, să ne planificăm cu grijă lucrurile pe care le avem de îndeplinit și să încercăm să profităm de oportunități când ele apar.

În orice organizație timpul a devenit o *resursă ce trebuie optimizată, raționalizată și controlată*. În raport cu resursele temporale, toate resursele de educație, sunt concurente, iar tocmai caracterul limitat al temporalității este constrângerea cea mai severă care obligă proiectantul să opereze cu ierarhii de prioritate și să se încadreze în limitele date ale timpului de care elevii și profesorii dispun. Se poate afirma că modul de analiză și administrare a resurselor de timp este proba decisivă a raționalității proiectării pedagogice.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. Abordarea timpului în știința pedagogică devine un factor de clarificare, lucrurile putând merge mai bine dacă ne întoarcem către ideile heideggeriene și dezvoltările lor ulterioare de către alți autori consacrați ce vizează fenomenul timpului: M. Heidegger [16], I. Kant [19, 20], Hegel [14], P. Drucker [10], John Ted [18], Patrick Forsyth [27], Jean-Denis Menard [16], Hawking Stephen [13], St. Covey [21], C. Cucuș [7], E. Macovei [21], S. Cristea [8], V. Țviruncu [28], F. Voiculescu [29], E. Voiculescu [28], V. Gh. Cojocaru [5], Victoria Cojocaru [6], V. Andrițchi [1], V. Guțu [12], S. Baciș [2], M. Jigău [17], L. Cuznețov [10], V. Guzman [12], N. Carabet [3], C. Calarași [4], M. Pleșca [30] ș.a.

Timpul nu poate fi perceput în sine. Prin urmare, în opinia lui Im. Kant, „în obiectele percepției, adică în fenomene, trebuie să se găsească substratul care reprezintă timpul în genere și în care orice schimbare sau simultaneitate poate fi percepută în aprehensiune prin raportul fenomenelor față de el. Im. Kant insistă pe ideea că „timpul nu poate fi perceput în el însuși și, în raport cu el, poate fi determinat în obiect, oarecum empiric, ceea ce precedă și ceea ce urmează” [19, p. 205].

C. Cucuș afirmă că la nivelul profund al culturii actuale, se pot distinge mai multe tipuri de timp, printre care se înscrie **sincrotimpul** sau ipostaza tripartită a timpului: trecut-prezent-viitor. Această ipostază a timpului *adună, într-un fel, trecutul, prezentul și viitorul într-un cumul de calitate nouă*, iar prezentul este clipa actuală, foarte evanescentă, *dublu amenințată – de trecutul imediat și de viitorul apropiat* [9, p. 18].

Toate fenomenele sunt în timp și numai în el ca substrat pot fi reprezentate atât *simultaneitatea* cât și *succesiunea*. Timpul se *inscrie simultan* pe aliniamentele permanenței și schimbării, ale mișcării și imobilității, ale finitudinii și infinitudinii limitelor, ale previzibilității și imprevizibilității ieșirii din timp. Timpul este gândit ca o relație cu ceva care nu se lasă asimilat de către experiență sau cuprins cu mintea [ibidem].

Timpul în educație reprezintă o resursă-cheie. Transformările socioeducaționale din R.Moldova, implementarea curriculumului școlar și universitar într-o eră a schimbării succedată și de ritmul accelerat de aplicare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de cunoaștere, de predare-învățare-evaluare, dinamica vieții contemporane, acestea și alte aspecte produc o nouă înțelegere a timpului, implicit a managementului timpului, de eficiența căreia în prezent depinde în mod direct autorealizarea personală și performanțele instituției/organizației educaționale. Identificarea acestei dimensiuni a timpului este un lucru foarte important, deoarece pune în valoare noțiunea de *eficientizare*, astfel încât să se poată da răspuns la întrebarea ce este oferit pedagogiei concomitent prin trecut, prezent și viitor și care este valoarea acestei oferi. În această perspectivă, se impune o nouă *taxonomie a acțiunilor eficiente a funcțiilor manageriale* pe dimensiunea temporală *trecut-prezent-viitor*, aplicarea căreia, pe de o parte, va menține și dezvolta experiența pozitivă în conducerea unității de învățământ, iar pe de altă parte, va înlătura existența contradicției între obiectivele educaționale ale instituției de învățământ în actualitate și metodele, tehnicile de conducere, adesea depășite.

Chestiunea timpului, după cum afirmă C. Cucuș a fost insuficient tratată în abordare pedagogică. Timpul este intrinsec legat de ființa umană și existența sa, ca o prezență temporală. La nivelul profund al culturii actuale, se pot distinge mai multe tipuri de timp, printre care se înscrie *sincrotimpul* sau ipostaza tripartită a timpului: trecut-prezent-viitor [10]. Omul este o ființă „aruncată” în timp, afirmă Th. Codreanu. Temporalitatea este dimensiunea esențială a condiției umane. Timpul a fost dat omului *ca șansă*. Eternitatea explică timpul, care din ea vine și în ea se sfârșește. S-ar putea spune că *eternitatea* este *timp înfășurat*, iar *timpul* este *eternitate desfășurată* în *actualitate*. De la timpul cronologic, mecanic, obiectiv, se ajunge la *timpul personalizat*, care e *timpul omului*, cel care înlesnește împlinirea [28, p. 21]. De-a lungul timpurilor, educația, prin transmiterea și preluarea experienței, a valorilor materiale și spirituale, a asigurat continuitatea generațiilor în crearea culturii și civilizației, în dinamica *dimensiunilor temporale – trecut – prezent – viitor* [ibidem].

V. Țviricun, în lucrarea „Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie” fundamentează un *nou domeniu al pedagogiei – Chronopedagogia*, ca un domeniu de graniță, realizând o abordare interdisciplinară (filosofia și pedagogia) a educației, ca *proces de utilizare a realizărilor și orientărilor repetabile în timp ca factor de eficiență*. Acest domeniu are ca *obiect de studiu* **temporalitatea ca fenomen pedagogic** în contextul istoricității, procesul de actualizare a contribuțiilor temporalității în modernizarea pedagogiei [28]

Astfel, se constată că timpul este intrinsec legat de ființa umană și existența sa, ca o prezență temporală, este *măsura schimbării diverselor procese*. *Timpul este prin excelență o resursă limitată* spre deosebire de orice alte resurse, o *resursă cu o dinamică unidirecțională*, el *se consumă ireversibil și într-un singur sens*, o *resursă cu polivalență maximă*, apare simultan ca *nevoie și ca resurse*, o *resursă*

care se autoconsumă, o resursă cu potențial variabil, valoarea lui de întrebuințare nefiind aceeași în diferitele etape ce alcătuiesc durata reală a unei activități sau programul cronologic al vieții indivizilor, grupurilor și societăților [9]. Ipostazele timpului vizează timpul cosmic (derularea zilelor, nopților, lunilor, anilor etc.), timpul biologic, timpul social, iar factorii care pot determina relativitatea timpului pot fi de ordin: fizic, biologic, istoric, social, cultural, religios [30]. În literatura de specialitate [9, 21, 29] apare distincția între *timpul formal* și cel *informal*. *Timpul formal* este cel calendaristic, astronomic, obiectiv care are legătură cu timpul fizic. *Timpul informal* este timpul resimțit, apropiat de subiect, determinat de diferite contexte sau evenimente existențiale. Or, timpul este intim legat de sentimentul propriei noastre existențe. Despre timp putem vorbi în mai multe sensuri: ca interval între două evenimente, ca mediu în care se petrec evenimentele, ca timp fizic sau ca experiență subiectivă. În fiecare caz, scurgerea timpului este marcată de schimbările care se petrec în lucruri sau pe care le percepem producându-se. În context sunt semnificative aspectele timpului ca valoare: timpul este un bun rar, limitat. Timpul nu poate fi cumpărat sau transmis de la o persoană la alta; timpul nu poate fi stocat, acumulat, pus deoparte; timpul nu poate fi dilatat sau mărit. Consumarea timpului este irevocabilă pentru ființa umană, el înseamnă viața însăși [9].

Două caracteristici definitorii sunt legate de noțiunea **timp**: *eficiența și raționalitatea*. *Eficiența* reflectă calitatea unui act pedagogic de a produce rezultate cantitative și calitative sporite cu aceleași resurse sau cu resurse mai puține. *Raționalitatea* este o calitate a activității umane de a încorpora în structura și procesualitatea ei și în comportamentul subiecților care o realizează criteriile de eficiență impuse de satisfacerea cât mai bună a unor nevoi crescânde cu resurse limitate. În context, *eficientizarea* activității instituției de învățământ vizează optimizarea planificării-organizării-controlului timpului prin aplicarea unei taxonomii eficiente a acțiunilor funcțiilor manageriale pe dimensiunea temporală.

Timpul este o resursă foarte importantă în *contextul educațional*. Caracterul său limitat, ireversibil, irevocabil, netransmisibil îi conferă unicitate și valoare. Timpul, la rândul său, conferă valoare activității, respectiv o bună gestionare a acestei resurse permite desfășurarea unei activități eficiente în educație și management. Este evident că timpul educațional trebuie să fie folosit pentru activități utile, folositoare pentru elev/student, care să-i permită, în primul rând, creșterea și dezvoltarea personală și în al doilea rând, să conducă spre atingerea unei anumite performanțe, obținerea unui succes educațional ceea ce necesită aplicarea unor tehnici și instrumente de utilizare eficientă a timpului de către cei implicați în actul educațional. În analiza componentială a timpului mai des se folosește schema celor „3 opt” pe care se distribuie cele 24 de ore ale unei zile de viață a omului modern: 8 ore de „slujbă”, 8 ore de timp liber și 8 ore de odihnă, schemă, care are o bază juridică, ceea ce permite stabilirea unor limite admise legal și universal recunoscute. Cheia pentru succesul la studii și în viață este **dezvoltarea unor aptitudini de organizare a timpului și activități de învățare a unor tehnici de a stabili eficient obiectivele în timp**. În acest context, redevabilul cercetător P. Drucker menționează că „factorii de decizie eficienți nu pornesc de la sarcinile lor, pornesc de la timpul pe care îl au la dispoziție. Își consideră și își ordonează timpul „de care dispun” în cele mai mari perioade de continuitate, ca un proces în trei etape: *timp de înregistrare, timp de organizare și timp de consolidare* – baza eficienței factorului decizi-

onal”. Managementul înseamnă conducerea eficientă și eficace a unei activități, iar „prima treaptă spre eficiența în conducere este eficiența folosirii reale a timpului, iar organizarea sistematică a timpului este următoarea treaptă” [11, p.41-55].

Managementul instituțional prin acțiunile sale specifice, asigură activitatea instituției în conformitate cu funcțiile sociale ce-i revin în temeiul unor norme și relații instituționalizate, care pot evolua spre o nouă instituționalizare în perspectiva dezvoltării/ schimbării organizaționale succedată de o schimbare de comportament managerial, dar și instituțional/organizațional. În condițiile unor transformări în sistemul de învățământ din R. Moldova, în perspectiva democratizării și a integrării europene, managementul instituțional/organizațional reclamă acțiuni specifice, adecvate procesului de renovare a învățământului realizarea căroră presupune o anumită *compatibilitate* necesară între *opțiunile educaționale fundamentale* – asumate la nivel de *finalități pedagogice* – și *activitățile* declanșate sau care urmează să fie declanșate – la nivelul unor acțiuni eficiente în anumite **condiții concrete de timp și spațiu**, fiind definite: finalitățile pedagogice macrostructurale (ideal, scopuri, principii); finalitățile pedagogice microstructurale; funcțiile instituției educaționale; activitățile/acțiunile și strategiile necesare pentru realizarea efectivă a finalităților și a funcțiilor la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. În realizarea noilor deziderate educaționale, gestionarea timpului devine „cheia de boltă” a praxisului educațional în actualitate. În cadrul instituțiilor educaționale elevii/studentii învață că timpul este delimitat, structurat, că timpul valorează, costă și aduce profit. În același timp aceștea sunt obligați sa-și facă o agendă proprie, să fie cât mai autonomi în folosirea eficientă a timpului, să-și coreleze timpul de învățare, de pregătire cu cel liber etc.

Managementul timpului reprezintă «un proces personal de programare, de anticipare și de reacție într-o manieră planificată, predictivă efectivă și eficientă» [P. R. Godin] și se bazează pe trei piloni: **planificarea, organizarea și controlul timpului** [2]

Conținutul conceptului de planificare a educației/învățământului, poate fi delimitat în funcție de **resursele temporale și spațiale** prevăzute special pentru realizarea unor obiective pedagogice determinate la nivel social și individual.

Organizarea reprezintă o condiție indispensabilă a **eficienței timpului**. Activitățile bine planificate și organizate sunt potențate de gândirea pozitivă/ atitudinea pozitivă, comunicarea.

Controlul este un pilon de bază în gestionarea timpului. Paradigma de bază a celei de-a treia generații este cea referitoare la control în baza principiilor pe care le stabilim.

Managementul timpului instituționalizat este în dependență de curriculumul educațional, în special de planul de învățământ, care proiectează școala la «viitor» și are la bază componenta conceptuală care generalizează între coordonatele (1) unui nou ideal educațional – formarea unei personalități libere, creatoare, autonome și deschise, (2) mutațiile înregistrate la nivel social-trecerea la o societate democratică, informatizată și (3) noile tendințe pedagogice – tranziția la proiectarea «centrată» pe competențe. Pe de altă parte, această proiectare didactică trebuie să vizeze înscrierea învățământului în perspectiva (1) educației permanente, (2) a interdisciplinarității și (3) curriculum-ului bazat pe competențe drept concept și model de a concepe și a realiza învățarea.

Aceste considerații teoretico-metodologice și praxiologice reclamă promovarea unei noi *taxonomii a acțiunilor eficiente a funcțiilor manageriale pe dimen-*

siunea temporală, paradigmei managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene, pedagogiei competențelor și a implementării conceptului calității în educație și management.

Prin cercetarea efectuată s-au adus argumente suplimentare referitor la faptul că **timpul este o dimensiune fundamentală a vieții și a societății, o resursă cheie în educație** și mijloc decisiv în dezvoltarea personalității umane, creșterea performanțelor școlare, a performanțelor didactice și organizației/instituției educaționale. Prin analiza literaturii de specialitate s-a pus în evidență conceperea timpului din *perspectiva filosofică, socială, pedagogică, formele de existență, precum și caracteristicile specifice. Eficiența și raționalitatea* sunt două dimensiuni complementare care argumentează administrarea și gestiunarea corectă a timpului la nivel individual și organizațional [22, 23, 24, 25].

Se constată că managementul instituției de învățământ poate deveni unul eficient doar prin promovarea unor politici coerente a resurselor educaționale, fortificând tehnicile și instrumentele de gestionare a timpului, inclusiv pentru prevenirea stresului [26].

Bibliografie:

1. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău, PRINT-Caro SRL, 2012.
2. Baci S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău, Editura ASEM, 2014.
3. Carabet N. Managementul timpului. In: Revista *Didactica Pro*, 2007, nr. 5-6, pp. 103-105.
4. Calarași C. *Dirigintele-manager al actului educativ*. Chișinău, CEP USM, 2009.
5. Cojocar V. Gh. *Competență-Performanță-Calitate, concept și aplicații în educație*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2016.
6. Cojocar V., Socoliuc N. *Management educațional*. Chișinău, Cartea Moldovei, 2007.
7. Covey St. *Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile*. București, Editura “Alfa”, 2002.
8. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău, Editura “Litera International”, 2003.
9. Cucuș C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași, Editura „Polirom”, 2002.
10. Cuznețov L. Educația pentru timpul liber al familiei: unele repere teoretice, metodologice și aplicative. In: Revistă de științe socioumane, 2015, nr. 3 (31), pp. 3-13.
11. Drucker P. *Eficiența factorului decizional*. București, Destin Deva, 1994.
12. Guzman V. *Cultura și comportamentul organizațional în instituția educațională*. Chișinău: Tipografia „Garomont-Studio”, 2013.
13. Hawking S. W. *Scurtă istorie a timpului*. București, Editura „Humanitas”, 2015.
14. Hegel. *Știința logicii*. vol. II, partea a II-a. București, Editura „Lasson”, 1923.
15. Heidegger M. *Ființă și timp*. București, Editura „Humanitas”, 2006.
16. Menard J.-D. *Cum să ne administrăm timpul*. Iași, Editura „Polirom”, 2002.
17. Jigău M. *Timpul elevilor*. București, 2008.
18. Johns Ted. *Organizarea perfectă a timpului*. București, Editura „Național”, 1998.
19. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București, Editura „Univers Enciclopedic”, 2009.
20. Kant Im. *Despre pedagogie*. București, Editura „Paideia”, 2002.

21. Macavei E. *Tratat de pedagogie, propedeutica*. București, Editura „Aramis”, 2007.
22. Melnic N. Managementul timpului din perspectivă filozofică și pedagogică. In: Revista *Didactica Pro*, aprilie 2016., Nr. 2 (96), pp.16-19.
23. Melnic N. Eficientizarea instruirii studentului prin evaluarea planificată. In: Materialele conferinței științifice internaționale. Universitatea Perspectiva-INT, mai 2015.
24. Melnic N. Eficientizarea timpului pentru predare-învățare. In: Materiale ale conferinței internaționale științifico-practice: Teoria și practica administrării publice, 2017. pp. 591-594.
25. Melnic N. Managementul timpului-concept și evoluție. In: Anale științifice ale doctoranzilor, vol. XIV, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2015. pp. 229-237.
26. Melnic N. Timpul studentului, relația dintre timpul de studii, extracurricular și timpul liber. In: Materialele conferinței științifice internaționale. Universitatea de Stat din Cahul, iunie 2015, pp. 54-57.
27. Forsyth P. *100 Idei geniale: Managementul timpului*. București, Editura „Adevărul”, 2011.
28. Țvircur V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. Chișinău, 2013.
29. Voiculescu E. *Timpul ca resursă în educație*. București, Editura „Aeternitas”, 2011.
30. Voiculescu F. *Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ*. București, Editura „Aramis”, 2004.

CURRICULUM GLOBAL – VIZIUNE ASUPRA FORMĂRII FORMATORILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ADULȚILOR

Lilia BUIMESTRU

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article presents the concept of global-ALL curriculum, as a vision on the training of trainers in adult learning, as a component of lifelong learning. GlobALL curriculum is a concept proposed to meet international scientific standards, in line with the basic principles of adult learning, as a guiding framework for the planning and organization of training programs for adult trainers, but also a model for the elaboration of individual training programs for trainers in adult learning.*

Formarea profesională devine tot mai inteligentă, adaptabilă la schimbare și solicită sistemelor de educație și formare să răspundă cererilor pieții forței de muncă și ale cursanților.

O formare profesională relevantă oferă angajatorilor cele mai bune șanse să recruteze personal cu competențe în măsură să asigure succesul întreprinderii și, în același timp, oferă persoanelor oportunități pentru o carieră de succes, plină de satisfacții. Astfel, prioritate devine învățarea pe tot parcursul vieții, pentru obținerea competențelor pentru mai multe locuri de muncă și deschidere pentru calificări de nivel superior.

Pentru a răspunde provocărilor, Uniunea Europeană, entitate economică importantă la nivel mondial, identifică, începând cu anul 1990, nevoia de structurare a problemelor ocupării, a educației și formării profesionale. Se dezvoltă în acest sens, strategii (Strategia europeană de cooperare în educație și formare profe-

sională, Strategia Lisabona, Strategia Europa 2020, Strategia Educație și formare profesională 2020 etc.) care cuprind: principii, obiective strategice și direcții de acțiune ce au în vedere: **educația și formarea pe tot parcursul vieții** și, totodată, asigurarea calității acestora.

Actualmente, în științele educației se atestă un șir de noțiuni care desemnează fenomenul învățării pe tot parcursul vieții: „*educația adulților*” (adult education); „*educație permanentă*” (permanent education); „*educație recurentă*” (recurrent education); „*educație pe parcursul vieții*” (lifelong education); „*învățare pe parcursul vieții*” (lifelong learning), fiecare punând în relevanță **un anumit aspect** al fenomenului examinat: particularitățile de vârstă, caracterul continuu al învățării, reluarea învățării, complementaritatea învățării în raport cu alte activități ale adultului, dezvoltarea continuă a ființei umane etc.

Cercetătorii T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă, A. Afanas prezintă sintetic deplasarea de accent care s-a produs, la nivel european, dinspre conceptul de educație permanentă spre cel de învățare pe tot parcursul vieții, tabelul 1 [2, p. 36-37].

Tabelul 1. Evoluția conceptului de învățare permanentă

Nr.	Conceptul	Sursa	Temeiuri
1	Educație permanentă	P. Lengrand. Introducere în educația permanentă. București: EDP, 1973.	1.Crearea structurilor care să ajute ființa umană, în tot cursul existenței sale, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare. 2.Pregătirea individului pentru ca să devină propriul subiect al dezvoltării sale.
2	Învățare permanentă Învățare de-a lungul întregii vieți Învățare pe toată durata durată vieții	Memorandum privind învățarea permanentă. Comisia Europeană, 2000.	1.Învățarea permanentă este „umbrela” comună sub care sunt unite toate tipurile de învățare și formare. 2.U.E formulează cele 6 mesaje-cheie privind învățarea permanentă.
3	Învățare pe parcursul întregii vieți	Raport asupra progresului înregistrat în implementarea strategiilor pentru învățarea permanentă în Europa. Bruxelles, 2003.	1.Utilizarea și valorificarea în mod corespunzător a rezultatelor învățării. 2.Menținerea și dezvoltarea celor 8 competențe-cheie.
4	Învățare pe parcursul întregii vieți	Cadrul European al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. Comisia Europeană, Bruxelles, 2005.	1.Crearea unor sisteme de validare a învățării non-formale și informale. 2.Crearea culturii învățării până la finalul vieții.
5	Educație, formare și învățare de-a lungul vieții	EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii. Comunicare a Comisiei Europene. Bruxelles, 2010.	1.Necesitatea unui nivel înalt de calificare pentru circa 16 mln. de locuri de muncă (până în 2020). 2.Oferirea posibilității dobândirii și dezvoltării unor noi competențe pe tot parcursul vieții.

6	Învățare permanentă	Hotărârea privind aprobarea metodologiei de organizare și funcționare a centrelor comunitare de învățare permanentă, 2011.	Hotărârea privind aprobarea metodologiei de organizare și funcționare a centrelor comunitare de învățare permanentă, 2011.
---	---------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Învățarea pe tot parcursul vieții este definită ca „o resursă umană nepuizabilă, care trebuie dezvoltată ca un proces continuu, de la leagăn și până la sfârșitul vieții și în care educația de bază sau învățământul general de calitate constituie fundamentul esențial; ca proces continuu de integrare, într-un sistem coerent și convergent de acțiune pedagogică a tuturor influențelor educaționale exercitate asupra individului, în modalități variate și specifice, pe toată durata vieții” [2, p.38].

Mesajele-cheie ale Memorandumului asupra Învățării Permanente: *Noi competențe de bază pentru toți; Realizarea unor investiții superioare în resursele umane; Încurajarea inovației în predare și învățare; Valorificarea învățării; Regândirea orientării și consilierii; Aproximarea învățării de domiciliu* [100] transmit ideea că modelele învățării, ale muncii și ale vieții necesită o nouă abordare, în scopul construirii unei societăți bazate pe cunoaștere, în care fiecare individ să poate să-și dezvolte propriul potențial. Învățarea trebuie să se extindă dincolo de cadrul școlar și să ocupe întreaga activitate umană, *personală și profesională*, pentru că omul poate și trebuie să învețe permanent, pentru a ști să îmbine optim realitatea cu posibilitățile prospective, tabelul 2 [ibidem, p.53-55].

Tabelul 2. Învățarea pe tot parcursul vieții

Învățarea pe tot parcursul vieții			
Funcții	Scop	Obiective	Finalități
Civică de protecție socială, de socializare, de regularizare a relațiilor interumane, de aplanare a conflictelor, reglare a intereselor de diferit ordin etc.	formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane, astfel încât omul să se integreze operativ și cu efect social, pe piața muncii, să fie mulțumit de sine, de viața sa personală, să nu fie în opoziție cu el însuși, să-și gestioneze propria viață, printr-o participare cât mai activă în societatea informațională bazată pe cunoaștere.	Menținerea și actualizarea pe parcursul vieții a competențelor-cheie;	promovarea unei cetățenii active și promovarea ocupării forței de muncă, acestea urmărind dezvoltarea plenară a persoanei și dezvoltarea sustenabilă a societății.
Economică profesionalizare, asistență socioeconomică, de dezvoltare a forței de muncă, cultura muncii, cultura tehnologiei etc.		Dobândirea și actualizarea competențelor profesionale;	
Culturală cognitivă, de informare, culturală, axiologică, antropologică, personalizatoare, divertisment, inovatoare etc.		Dobândirea și actualizarea competențelor personale;	
		Dezvoltarea competitivității în ocuparea forței de muncă.	
Principii: expansiunea – inovația – integrarea			

Astfel, printre obiectivele programul de activitate *Educație și Formare 2010*, la nivelul UE, se regăsește **îmbunătățirea pregătirii și formării cadrelor didactice și formatorilor**.

Precizăm că în aspectul și conținutul programelor de asociere cu UE, este definit **standardul educațional al Formatorului**, ca specialist în formare care **proiectează, derulează, evaluează și revizuieste** activități teoretice/ practice și/ sau programe de formare și dezvoltare a competențelor profesionale, derulate în instituții specializate sau la locul de muncă.

Standardul este valabil pentru toate domeniile de calificare în care lucrează formatorul și se aplică tuturor categoriilor de formatori:

- 1) formatorul responsabil cu activitățile teoretice și practice de dezvoltare de competențe, indiferent de nivelul de calificare la care lucrează;
- 2) formatorul responsabil cu activități practice de dezvoltare a competențelor profesionale;
- 3) îndrumătorul de practică din cadrul întreprinderilor și altor organizații;
- 4) maestrul de ucenicie;
- 5) formator de formatori.

Formatorul este persoana atestată, iar pentru atestare trebuie să îndeplinească următoarele condiții cumulative:

- 1) să dețină diplomă de licență;
- 2) să aibă o experiență profesională de cel puțin 3 ani din ultimii 5 ani în ocupația/ calificarea pentru care solicită atestarea;
- 3) să fi participat la cursuri care să ateste pregătirea necesară în formarea adulților, finalizate cu certificate (curs Formator acreditat) [4].

În timp ce cadrele didactice școlare, înainte să-și înceapă activitatea, sunt pregătite, de obicei, în cadrul unor programe de educație profesională, de cele mai multe ori la nivel universitar, aceasta nu se întâmplă și în cazul persoanelor care îi învață pe adulți – a formatorilor. Prin urmare, profesionalizarea domeniului educației/învățării adulților este percepută ca o provocare-cheie în întreaga lume, atât la nivelul unor țări aparte, cât și în context internațional (*Cadrul de Acțiune de la Belém* aprobat la a VI-a Conferință Internațională UNESCO privind Educația Adulților)[1, p. 2].

Abordarea subiectului la nivel UE prin politici educaționale, prin numeroase proiecte de cooperare naționale/transfrontaliere a determinat cadrul general pentru inițiativă comună a *Institutului German pentru Educația Adulților – Centrul Leibniz pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (DIE)²⁴ și a *Institutului pentru Cooperare Internațională al Asociației Germane pentru Educația Adulților* (DVV Internațional)²⁵ să conceptualizeze, testeze, disemineze un curriculum de bază – **Curriculum globALL**, privind formarea specialiștilor pentru învățarea adulților din afara

²⁴ *Institutului German pentru Educația Adulților – Centrul Leibniz pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (DIE) este finanțat de guvernul federal și statele federale; efectuează cercetări în domeniul predării și învățării adulților, a instituțiilor și programelor de formare continuă, precum și a contextului politic și internațional al învățării pe tot parcursul vieții;

²⁵ *Institutului pentru Cooperare Internațională al Asociației Germane pentru Educația Adulților* (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.), reprezintă interesele a aproximativ 920 de Centre pentru Educația Adulților (Volkshochschulen) și a asociațiilor lor la nivel de land, fiind cel mai mare furnizor de educație complementară din Germania;

sectorului universitar – a formatorilor²⁶, în conformitate cu principiile de bază ale educației/învățării adulților, care să satisfacă standardele științifice internaționale și ar fi adecvat utilizării la scară transnațională.

„Curriculum globALL trebuie să contribuie la:

- Sporirea gradului de profesionalizare a formatorilor pentru adulți, prin promovarea unui cadru comun de referință;
- Sprijinirea furnizorilor de educație pentru adulți în elaborarea și implementarea programelor pentru formare de formatori;
- Încurajarea schimbului de cunoștințe și crearea unor percepții comune pentru formatorii adulților la nivel mondial” [1, p.2]

Autorii propun o anumită structură a Curriculum globALL: introducerea module de bază (care abordează predarea și învățarea la adulți); module opționale (care reflectă particularitățile regional – geografice); activități practice; evaluare [1, p.14].

Inițiatorii conceptului Curriculum globALL recunosc existența diversității culturale, a condițiilor-cadru sociale, politice, economice, dar consideră că rolul formatorului pentru adulți se bazează pe un *sistem de valori și principii relevante în întreaga lume*:

- ✓ sarcina de a sprijini procesele de învățare la adulți;
- ✓ misiunea de a sprijini emanciparea și autodeterminarea cursanților adulți;
- ✓ recunoașterea formabililor adulți ca persoane „cu o anumită vârstă”, adică persoane mature și responsabile, care în mod decisiv (co)determină procesul lor de învățare.

Dar, în același timp, este necesar ajustarea Curriculum globALL la contextul local, în aspect de:

- ✓ corelare cu sistemele de formare deja existente;
- ✓ implicare a tuturor părților interesate;
- ✓ raportarea la politica națională și cerințele locale;
- ✓ corelarea la nivel regional.

În ceea ce privește aplicarea concretă, Curriculum globALL vizează un cadru de orientare pentru activitățile de planificare și organizare a programelor de calificare a formatorilor pentru adulți. Curriculum globALL oferă un model care poate servi drept bază pentru elaborarea unor programe individuale de formare, care pot fi diferite în ceea ce privește obiectul de studiu, materialele, metodele și formatul, în funcție de nevoile unui anumit context specific, dar care corespund, în același timp, unui singur standard de competență.

În concluzie, abordăm programul Curriculum globALL destinat pregătirii formatorilor pentru adulți din întreaga lume, care să-și desfășoare activitățile lor într-o manieră profesională, conform calificării, prin promovarea unui cadru

²⁶ Au fost analizate modele existente care au devenit puncte de reper pentru curriculum globALL: 1) *Certificatul SVEB* acordat de către Federația Elvețiană pentru Educația Adulților (SVEB) în sistemul modular elvețian „formare de formatori” (Ausbildung der Ausbildenden), care cuprinde 90 de ore de curs plus 165 de ore de autoinstruire, completat cu cel puțin doi ani de experiență profesională și cel puțin 150 de ore de predare în sfera educației adulților. 2) *Certificatul WBA* „Formator certificat pentru educația adulților”, constituie primul dintre cele două niveluri de calificare pentru formatorii adulți în cadrul Academiei Austriece pentru Educație Continuă (WBA). Academia WBA face parte din sistemul austriac de educație pentru adulți a Institutului Federal Austriac pentru Educația Adulților. 3) *Diplomă cu dreptul de predare în sectorul învățare pe tot parcursul vieții (DTLLS)* prevăzut în Anglia pentru cadrele didactice din sectorul formării continue.

comun de referință, prin încurajarea schimbului de cunoștințe și crearea unei percepții comune la nivel mondial.

Bibliografie:

1. Curriculum globALL pentru Educația Adulților. Chișinău: (Epigraf SRL), 2017, 41p. DVV International, DEI. ISBN: 978-3-942755-24-5 pentru ediția 2 în limba engleză. ISBN: 978-9975-60-266-2 pentru prima ediție în limba română.
2. Hadîrcă M. (coord. șt.). *Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative*. Acad. de Științe a Moldovei. Chișinău, Tipografia „Cavaioli”, 2015, 248p. ISBN: 978-9975-48-096-3.
3. Memorandum asupra Învățării Permanente. Brussels, 30.10.2000.
4. Formarea inițială a cadrelor didactice și a formatorilor care sunt implicați în educația și formarea adulților [online]. Disponibil: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-training-58_ro.

ROLUL EDUCAȚIEI PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Andreea MARCOCI-DIMA

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

Abstract: *Vocational education and training are important for the development and success of a knowledge-based society and economy. This article highlights theoretical aspects about the concept of vocational education and its role among young people in Romania. Vocational education has as finality the formation of a man with a rich specialized culture and a profession thoroughly mastered. The choice of a profession implies a good school and professional orientation through appropriate training methods.*

Educația este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea informațiilor teoretice și practice obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice tinerelor generații, formându-le personalitatea și conștiința profesională necesară desfășurării de activități utile în plan social [1, p. 13].

Educația îmbracă trei forme: educația formală, educația nonformală și educația informală.

Educația formală este procesul pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat, care asigură predarea și învățarea cunoștințelor teoretice și practice într-un cadru activ și interactiv profesor-elev, în vederea dezvoltării personalității și *pregătirii profesionale* a elevilor.

Educația nonformală este educația care vine în completarea celei formale cu o abordare puternic individualizată pe nevoile și interesele elevilor, desfășurată însă în afara sistemului de învățământ.

Educația informală este procesul care se întinde pe toată durata vieții, prin care individul dobândește informații, îi formează priceperi și deprinderi, își structurează convingerile și atitudinile, se dezvoltă, prin intermediul experiențelor cotidiene.

Cele trei forme ale educației sunt în strânsă legătură și se intercondiționează cu educația permanentă.

Pentru realizarea idealului educațional, educația contemporană, este definită de următoarele laturi: educația intelectuală, educația tehnologică, educația profesională, educația morală, educația juridică, educația religioasă, educația estetică, educația fizică, educația sexuală, noile educații (pentru mediu, pentru schimbare, pentru democrație) [2, p. 132].

Educația profesională pregătește actorii educaționali (elevii) pentru o anumită profesie, pentru integrarea social-utilă a acestora. Pentru desemnarea ansamblului de acțiuni întreprinse în vederea pregătirii unei persoane pentru realizarea unor activități specializate care conduc la rezultate anticipate bine definite se folosește termenul de calificare. Rezultatul calificării este dobândirea competenței necesare exercitării unei meserii sau a unei profesii. Prin termenul de competență înțelegem ansamblul unitar al capacităților de cunoaștere și utilizare a cunoștințelor teoretice și practice necesare rezolvării corecte și competitive a problemelor specifice unei îndeletniciri.

Atât meseria cât și profesia se dobândesc în contextul educației profesionale prin niveluri diferite de școlarizare: preuniversitar pentru meserii și universitar pentru profesii.

Pentru realizarea unei finalități astfel înțelese *“esența educației profesionale constă în formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei”* [3, p. 230].

În Legea Educației din România, educația și formarea profesională a tinerilor are ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini, necesare pentru: [4, p. 2].

- a) împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții;
- b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;
- c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile;
- d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;
- e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
- f) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Obiectivele fundamentale ale educației profesionale sunt conceptualizate în cele ce urmează în ipoteza că, în ciclul gimnazial educația tehnologică, consilierea școlară, activitatea de dirigenție și influențele familiale au fost suficiente de

coerente și armonizate pentru a-și realiza obiectivul pe direcția consilierii și orientării profesionale. Prin urmare educația profesională se bazează pe rezultatele educației tehnologice și a influențelor educative ale altor instituții, organizații ale mediului social extins cu impact asupra formării personalității.

Obiectivele educației profesionale sunt următoarele: [1, pp. 74-75]

- a. *Un obiectiv cognitiv*- presupune dobândirea de cunoștințe profesionale de specialitate pornită de la o educație politehnică și care să asigure o pregătire de specialitate de profil larg.
- b. *Un obiectiv psihomotoriu-practic* care presupune formarea unor abilități practice de specialitate de profil larg, în sistem de policalificare, care să asigure exercitarea unei profesii cu randament dar și posibilitatea de adaptare la schimbările produse de știință sau tehnică.
- c. *Formarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesionale.*
- d. *Formarea și dezvoltarea dragostei față de profesia aleasă*-omul este creatorul muncii și nu instrumentul ei, muncă pe care s-o facă din plăcere și nu din constrângere, acesta este o condiție importantă a succesului său profesional.
- e. *Educarea spiritului de etică profesională*- acesta presupune o apreciere corectă a muncii depuse și a celorlați.
- f. *Educația economico-profesională.*
- g. *Educația managerială*-presupune formarea capacității de a lucra cu oamenii și de a rezolva probleme în mod democratic, etic, economic și eficient.
- h. *Înșușirea limbajului informațional corespunzător folosirii instrumentelor noi în activitatea profesională.*

Formarea orizontului cultural profesional privește ansamblul cunoștințelor necesare orientării persoanei în domeniul unei profesii. Strâns legat de cultura intelectuală, cultura profesională trebuie să asigure o bună stăpânire a profesiei în complexitatea ei, înțelegerea rolului și rostului social al acesteia, posibilitatea abordării constructive și creative a sarcinilor profesionale și a condițiilor organizaționale în care se exercită profesia.

Formarea capacităților practice necesare profesării, profesionalizarea în sine, care presupune stăpânirea cunoștințelor teoretice de specialitate și formarea priceperilor și deprinderilor de utilizare ale acestora. Obiectivele generale urmărite privesc formarea gândirii tehnice inclusiv prin aplicații specifice domeniului și specializării, specializarea și dezvoltarea aptitudinilor tehnice imperative exercitării profesiei, fără de care nu se poate conta pe performanță profesională.

În spiritul reformei învățământului din România și Republica Moldova, în prezent, educația profesională realizată în sistemul preuniversitar este însoțită și susținută de consiliere, informare și orientare profesională în sistem formal, pentru a ajuta persoana în: autocunoașterea evolutivă în raport cu profesia aleasă; aprofundarea cunoașterii profesiei în dimensiunile sale psiho-acționale; redefinirea percepției viitorului profesiei în cazul unor persoane care evoluează într-un anumit sistem ca urmare a inaccesibilității celui dorit din motive personale, sociale sau economice; reorientarea profesională în cazuri în care se constată incompatibilități esențiale între însușirile bine definite ale persoanei (temperamentale, aptitudinale, de interes, de aspirație) și caracteristicile profesiei propuse de sistemul în care evoluează .

Educația profesională în România și Republica Moldova se realizează prin intermediul învățământului profesional și tehnic unde obiectele de specialitate, sunt organizate sub forma modulelor, în ansamblul cărora sunt alocate ore de pregătire teoretică și ore pentru pregătirea practică indispensabile formării competențelor profesionale și competențelor cheie. Pregătirea practică poate fi efectuată prin laboratorul tehnologic, cât și prin orele de instruire practică în ateliere școlare sau în întreprindere (agent economic), în ore alocate săptămânal și în stagii (săptămâni compacte) de pregătire practică. Această mod de organizare a orelor asigură pregătirea pe rute de formare specializate.

Rezultatele învățării specifice domeniilor de competențe cheie vizate de calificarea respectivă sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt introduse în unitățile de competențe tehnice generale și specializate, pentru fundamentarea domeniilor de competențe-cheie în contexte de formare profesională. Îmbinarea dintre disciplinele de cultură generală și modulele de specialitate asigură o acoperire adaptabilă a celor opt domenii de competențe cheie europene, plasând astfel curriculumul din Î.P.T. într-un context curricular general inovativ.

Dobândirea cunoștințelor și competențelor pe parcursul întregii vieții reprezintă o condiție fundamentală pentru dezvoltarea individuală și profesională, pentru creșterea capacității de ocupare și adaptare, iar necesitatea de a moderniza sistemele de educație și formare profesională în vederea înlăturării barierelor dintre diversele contexte de învățare și a creșterii accesului și participării la învățare constituie premise fundamentale pentru societatea contemporană.

Bibliografie:

1. Bontaș I. *Pedagogie*, ediția a IV-a. București, Editura „All”, 1998.
2. Carcea M.I. *Introducere în pedagogie – manual pentru educație tehnică și profesională*. Iași, Editura „Gh. Asachi”, 2001.
3. Nicola I. *Pedagogie*, a II-a ed. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
4. „<https://www.edu.ro/>,” [Interactiv]. Available: https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf. [Accesat 7 noiembrie 2021].
5. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-profesional-tehnic> [Accesat 9 noiembrie 2021].

SPECIFICUL FORMĂRII CONTINUIE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

Anatol REGHIMENT

metodist superior,

Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional,
Institutului de Științe ale Educației

Abstract: *Continuing education of teachers in technical vocational education is an essential tool in the process of transforming the vocational training system.*

The speed of adaptation of educational institutions to the reality that is in a perpetual change, respectively to an atypical and extremely dynamic epidemiological context, depends on the reliability of the continuous training programs for teachers, with an emphasis on the digital component.

During this period, the continuous training takes place with the aim of facilitating the didactic approach, from the classical plan, face to face, in the hybrid one – blended learning.

The importance of this process, in order to ensure the smooth running of the educational act is underlined by all European documents on education.

Tranziția către o economie bazată pe cunoaștere (Consiliul European de la Lisabona din 2000) necesită modernizarea și îmbunătățirea continuă a sistemelor de educație și formare profesională („EFP”) ca răspuns la schimbările rapide din economie și societate, astfel încât acestea să ajute la creșterea nivelului de ocupare a forței de muncă și a incluziunii sociale și la îmbunătățirea accesului tuturor la învățarea de-a lungul vieții, inclusiv al persoanelor dezavantajate.¹ [Art.1, RECOMANDAREA PARLAMENTULUI EUROPEAN ȘI A CONSILIULUI privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională din 18 iunie 2009.]

În prezent se acordă o importanță din ce în ce mai semnificativă formării profesionale continue. Aceasta reprezentând atât o modalitate de dezvoltare personală a cadrelor didactice, cât și ca o importantă investiție în creșterea calității muncii și a vieții.

Conceptul de formare continuă definește liniile pedagogice esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într o societate bazată pe tehnologii avansate. Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor integrabile în contextul mai larg al educației permanente. Formarea continuă are două funcții generale:

- a) Perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin “actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale”;
- b) Completarea formării inițiale, inclusiv prin “schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome”.

Sistemul de formare inițială și continuă a personalului implicat în învățământul profesional presupune și dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă” prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o gamă variată de programe de formare. Aceste programe trebuie orientate spre noi roluri și competențe pe care trebuie să fie deținute de cadrele didactice și care

derivă din extinderea rolului, importanței instituțiilor din domeniul învățământului profesional, precum și din elaborarea noilor standarde ocupaționale și de calificare.

Formarea continuă deține un rol primordial în dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluția nevoilor de educație și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/procesele de educație.

Formarea continuă și formarea inițială sunt concepute ca procese interdependente, între care se stabilesc interacțiuni și pârgii de autoreglare menite să adapteze permanent formarea personalului didactic la dinamica proceselor și sistemelor de educație.

Formarea continuă este o posibilitate extraordinară de afirmare profesională prin competență și acțiune de calitate. Ea, în mare parte, determină apariția unor idei și restabilește echilibrul dintre concepțiile noi și posibilitățile fixării lor într-o extensie practică operațională, pentru ca un anumit domeniu să corespundă aplicațiilor lui reale.

Perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional-structural-operațional):

- **La nivel funcțional**, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire a finalităților educației în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.
- **La nivel structural**, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.
- **La nivel operațional**, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ, în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung.

Obiectivele activității de perfecționare a cadrelor didactice pot fi definite la nivel general și specific, fiind exprimate în termeni de formare continuă, domeniu în care există un anumit consens în cadrul sistemelor de învățământ din țările dezvoltate. Taxonomia rezultată include trei obiective generale:

1) **Dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic prin actualizarea competențelor de bază, însușirea de noi competențe, aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialității, inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare;**

2) **ameliorarea sistemului de formare continuă, ofertă de cursuri, practici pedagogice prin favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază, stimularea cercetării pedagogice/ inovației la nivel individual și în grup, aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei, dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane;**

3) **cunoașterea mediului pedagogic și social prin favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali, raportarea sistemului de învățământ la problematica socio-eco-**

nomică, adaptarea la schimbările socio-culturale specifice societății postindustriale/informatizate, studierea factorilor psihosociali care influențează comportamentele elevilor.

Evoluția activității de formare continuă a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: **formare inițială – formare continuă – autoformare.**

Sistemele contemporane de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației.

Formarea inițială, organizată la nivel universitar pentru toate categoriile de cadre didactice, are un caracter mai deschis, „asociind la competența disciplinei o pregătire pentru întîlnirea cu copii și adolescenții, inclusiv cu cei aflați în mare dificultate școlară”.

Formarea continuă urmărește perfecționarea practicii pedagogice.

Autoformarea apare astfel ca o consecință a sistemului de formare (inițială-continuă), expresie a transformărilor inovatoare promovate în cadrul procesului de învățământ, a cercetărilor pedagogice finalizate la nivelul practicii didactice, a normelor sociale.

Astfel formarea continuă a cadrelor didactice din sistemul de învățământ profesional la momentul actual se realizează în prezent 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 gradelor didactice II și I;*
- d) *programe de conversie profesională;*
- e) *studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență.*

Formarea continuă a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și control din învățământul profesional se desfășoară prin:

- a) *activități metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități, respectiv catedre, comisii metodice, și cercuri pedagogice;*
- b) *sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane, schimburi de experiență și parteneriate educaționale pe probleme de specialitate și psihopedagogice;*
- c) *stagii periodice de informare științifico-metodică de specialitate și în domeniul științelor educației;*
- d) *cursuri organizate de societăți științifico-practice, ONG-uri și alte organizații profesionale ale personalului didactic și ;*
- e) *cursurile de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;*
- f) *cursuri de formare în vederea dobândirii de noi competențe și calității/funcții, conform standardelor de pregătire specifice;*
- g) *cursuri de pregătire a examenelor pentru obținerea gradelor didactice;*
- h) *cursuri de pregătire și perfecționare pentru personalul de conducere, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;*
- i) *burse de perfecționare și stagiile de studiu și documentare, realizate în țară și în străinătate;*

- j) *cursuri postuniversitare de specializare;*
- k) *studii universitare de masterat, de doctorat și alte programe postuniversitare pentru cadrele didactice interesate;*
- n) *obținere de noi specializări didactice, diferite de specializarea/specializările curentă/e.*

În prezent se conturează noi perspective și tendințe în **formarea continuă** care au drept obiectiv asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic, orientarea sistemelor de formare către competența pedagogică, e-learning / învățământul deschis la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice de la instruirea asistată de calculator la formarea asistată de calculator sau formarea pentru utilizarea calculatorului și performanță educațională și dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de: formare continuă / perfecționare / dezvoltare profesională;

Formarea continuă a cadrelor didactice are impact asupra sistemului educațional și permite:

- *relaționarea formării cu factorii sociali, economici și comunicaționali;*
- *expertiza pregătirii profesionale, instalarea profesionalismului în domeniu;*
- *contribuția la realizarea schimbărilor din sistemul educațional;*
- *valorificarea analitico-sintetică a noilor conținuturi educaționale;*
- *implementarea noilor strategii și tehnologii;*
- *promovarea culturii educaționale;*
- *penetrarea sistemului educațional în baza descentralizării și a transferului de responsabilități;*
- *asigurarea ambianței adecvate prin diversificarea metodelor de instruire, flexibilizarea programelor de formare etc;*
- *facilitarea accesului la reprofilare;*
- *omogenizarea metodologică;*
- *participarea la colaborare și parteneriatul;*
- *monitorizarea implicativă;*

În prezent, după declanșarea pandemiei COVID- 19 tot mai mult se impune necesitatea de a desfășura procesele de formare inițială și continua la distanță pentru a evita cât mai mult contactul fizic dintre formatori și cursanți pentru a împiedica răspândirea a diverse infecții și în primul rând răspândirea virusului SARS-COV 2 (COVID-19) formarea/învățarea la distanță.

Învățarea la distanță este un tip de formare la care se participă de obicei la un curs „de la distanță” prin Internet. Un alt termen specific pentru o învățare la distanță pur bazată pe web este **e-learning** (= **învățare electronică**). În cazul învățării la distanță sau **e-learning-ului**, se deschid noi modalități inovatoare, noi de studiu, cu ajutorul tehnologiilor informației și comunicațiilor.

Termenii **formare la distanță** și **e-learning** nu pot fi definiți cu precizie, deoarece tipurile de studiu în practică variază foarte mult în funcție de furnizor și curs.

În unele cazuri, **formarea la distanță** se realizează și prin trimiterea documentelor de studiu prin poșta electronică, în același timp termenul **e-learning** descrie, de exemplu, furnizarea de cursuri și instruire prin intermediul unor rețele interne, dar adesea termenul de **e-learning** este folosit pentru a se referi la un tip de studiu în care studenții urmează un curs în timp ce există un contact față în față cu formatori sau cu alți cursanți doar că online.

Formarea la distanță oferă cea mai mare libertate și flexibilitate posibilă de perfecționare. Învățarea la distanță poate fi realizată oricând și oriunde, condiția principală este doar accesul la rețelele internet sau intranet după caz.

Deja numeroși furnizori de formare atât inițială, cât și continuă au în portofoliu oferte de **formare la distanță** sau **e-learning** – pe domenii foarte diferite, ceea ce vă oferă avantajul de a putea alege **formarea la distanță**.

Formarea la distanță/învățarea electronică trebuie structurată în așa mod încât cursanții să fie ghidați prin toate procesele de studiu și să primească asistență în timpul îndeplinirii sarcinilor. Modul în care informațiile sunt transmise într-un curs de **formare la distanță/e-learning** variază foarte mult, de la **e-learning** bazat pe informații, în care toate informațiile sunt disponibile direct cursantului până la conținut bazat pe performanță în care cursantul trebuie mai întâi să atingă informațiile prin îndeplinirea sarcinilor și extinderea abilităților sale.

Astfel, în cadrul unui curs de **formare la distanță/e-learning**, diferite medii sunt utilizate pentru a sprijini procesul de formare al cursanților și comunicarea cu formatorii, de exemplu:

- **clasic: material didactic tipărit și cărți**
- **case audio, CD-uri, DVD-uri sau alte suporturi de stocare**
- **informații online și grupuri/forumuri**
- **videoconferința**
- **asistență prin e-mail**

În domeniile de **formare la distanță** pentru cadrele didactice din sistemul de formare profesională în prezent se includ:

- ✓ **proiectarea învățării la distanță și comunicarea digitală,**
- ✓ **crearea și utilizarea resurselor multimedia,**
- ✓ **organizarea activității interactive la distanță,**
- ✓ **crearea cursurilor digitale, utilizarea instrumentelor pentru educația la distanță, cum ar fi managementul documentelor și managementul clasei etc.**

De asemenea, în cadrul acestor instruirii, cadrele didactice sunt informate despre oportunitățile oferite în cadrul implementării educației la distanță și, anume, valorificarea instrumentelor pentru organizarea activităților interactive la distanță, inclusiv evaluarea, soluții cloud, crearea portofoliilor-dosare, utilizarea Google Classroom, Google Sites și altor instrumente pentru buna desfășurare a procesului educațional la distanță.

În prezent sesiunile online de **formare profesională continuă** a cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic sunt organizate în cadrul proiectului Shift Edu „Competențe digitale pentru angajare în economia modernă”, implementat de Centrul Educațional Pro Didactica cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare din fondurile Programului de Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare cât și în cadrul IȘE.

Drept concluzie putem susține că formarea continuă a cadrelor didactice este un instrument esențial în procesul de transformare a sistemului educațional. De fiabilitatea programelor de formare continuă a cadrelor didactice, cu accent pe componenta digitală, depinde viteza de adaptare a instituțiilor de învățământ la realitatea care se află într-o perpetuă schimbare, respectiv la un context epidemiologic și extrem de dinamic. În această perioadă, formarea continuă se deru-

lează cu obiectivul de a facilita demersul didactic, din planul clasic, față în față, în cel hibrid – **blended learning**. Importanța acestui proces, pentru asigurarea desfășurării în bune condiții a actului educațional, este subliniată de toate documentele europene referitoare la educație. Prin urmare, are loc un amplu proces de regândire și asumare a rolurilor din sistemul de formare continuă a cadrelor didactice. Rolul formării corpului didactic, bunăoară, a fost adaptat noii realități pandemice, incluzând și componenta de facilitare a formării. Astfel, în prezent, profesorii din sistemul de învățământ profesional trebuie să beneficieze atât de formare continuă specializată, cât și de consiliere și de mentorat de dezvoltare profesională.

Bibliografie:

1. Hotărârea Guvernului nr. 70 din 22.01.2018 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la organizarea programelor de formare profesională tehnică prin învățământ dual.
2. Recomandarea parlamentului european și a consiliului privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională din 18 iunie 2009.
3. Vicol N., Butnaru C. Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională, Chișinău, 2019.
4. Iucu R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București, 2004.
5. Iosifescu Ș. (coord.) *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, Tipogrup Press, 2001.
6. Molan V. *Management școlar*. București, Editura Credis, 2004.
7. Zaharia D., Iorga Gh., Sibișeanu L. *Ghidul practic al directorului unității de învățământ preuniversitar*. Pitești, Editura "Paralela 45", 2005.
8. Pena D.-F., Calitatea învățământului – rezultat al formării continue a cadrelor didactice. In: Revista *Edict*, <https://edict.ro/calitatea-invatamantului-rezultat-al-formarii-continue-a-cadrelor-didactice/>
9. Eqavet – European *Quality Assurance in Vocational Education and Training*, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en>

FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚĂLĂ ȘI CONTINUĂ: SIMILITUDINI, COERENȚĂ ȘI DISCREPANȚE ÎN CONTEXTUL MODULULUI LA ALEGERE „METODE EXPERIMENTALE ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE”

Andriana CERNEI

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

***Abstract.** The changes in educational policy documents are made periodically in the context of updates of disciplinary materials at national and international level with reference to the needs of society, the needs of educators, but also the tradition developed and maintained in the national school to ensure continuity and interconnection between levels and cycles of general education: early education – primary education – secondary education – high school education.*

As a study discipline, namely Informatics has the highest degree of development and modification of content due to rapid developments in the field, respectively the initial training of computer science teachers is insufficient, in the context of changes in educational policy documents in 2019. This article performs an analysis of the concept of initial training and the need for continuous training of computer science cards in the context of new content, included in the curriculum ed. 2019.

Societatea contemporană a devenit mai eterogenă, în comparație cu perioadele trecute, iar populația școlară s-a diversificat, fiind mai dificilă organizarea și dirijarea elevilor.

Întrucât trăim în societatea în care volumul informației crește exponențial zilnic, școala nu mai poate rămânea pentru elevi, locul în care are loc o simplă transmitere de informații. Respectiv, tehnologiile informației și a comunicațiilor ocupă poziții tot mai solide în toate segmentele societății, inclusiv și în școală.

În Republica Moldova, Codul Educației prevede „formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene” [1].

Astfel, pentru realizarea atribuțiilor profesionale, cadrele didactice, mai ales cele de informatică au nevoie de un bagaj profesional solid, aici avându-se în vedere – cunoștințele științifice aprofundate și competențe pedagogice, didactice și digitale – altfel spus o formare inițială temeinică.

Ph. Perrenoud [2], clasifică reformele în învățământ în trei categorii:

- a) care acoperă problematica structurilor școlare în sens restrâns;
- b) care țin de transformarea conținuturilor (curriculum);
- c) care se referă la schimbarea practicii de lucru a școlii, ca: cultura profesională, raporturile profesor–elev, colaborarea dintre profesori, ș.a.

Anume reformă nr. 3 trebuie axată pe procesul de profesionalizare a formării cadrelor didactice. În literatura de specialitate în ultima perioada este vehiculată intens ideea profesionalizării.

„Profesionalizarea”, afirmă prof. univ. I. Lupu și conf. univ. C. Negară, nici

într-un caz nu semnifică faptul că activitatea profesorului de azi este una diletantă sau amatoricească. „Profesionalizarea desemnează trecerea de la o viziune a activității cadrului didactic ca meserie, vocație sau artă la o viziune axată pe expertiza profesională, pe utilizarea cercetării pentru a fonda actul educațional, pe autonomie, inovație și reflecție. Într-o asemenea optică activitatea cadrului didactic este privită drept o profesie” [3, p. 17].

În Republica Moldova, profesionalizarea cadrelor didactice este determinată de necesitatea asigurării dimensiunii europene a proceselor de formare a personalului didactic, dar și de dorința și necesitatea ascensiunii în cariera didactică, asigurată de formarea continuă, perfecționarea și respectiv, profesionalizarea carierei didactice.

N. Țurcan, vorbește despre doi termeni, în lucrarea [4], cel de formare profesională și perfecționare profesională, menționând că: „prin formarea profesională se urmărește dezvoltarea unor capacități noi, în timp ce prin perfecționare profesională se urmărește îmbunătățirea capacităților existente, aceasta din urmă fiind văzută uneori ca un stadiu în formarea profesională, cel al acumulării de cunoștințe profesionale suplimentare formării de bază”.

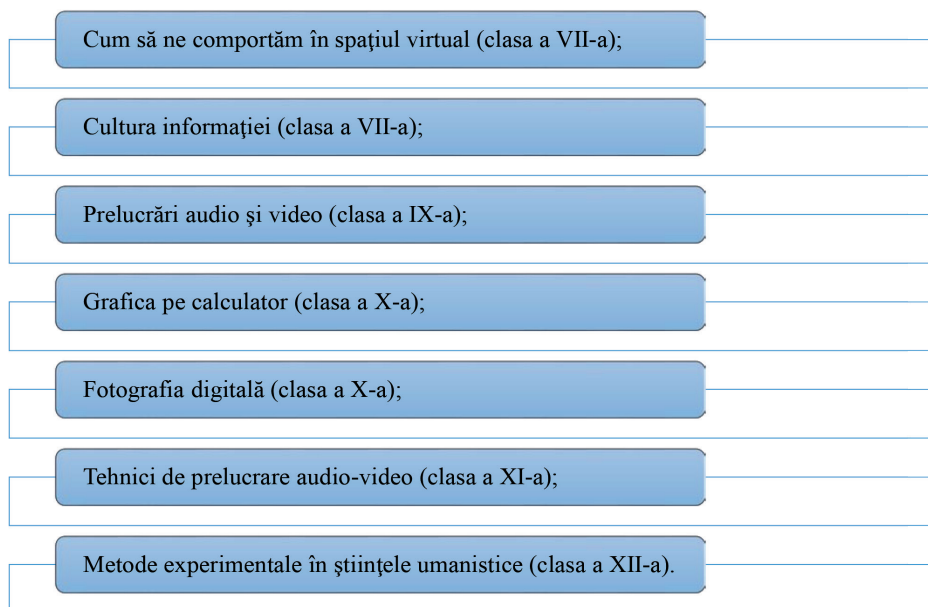
Prof. univ., dr., V. Cabac și drd., Cernei A., vorbesc în lucrarea „Profesionalizarea cadrului didactic de informatică, de la o acțiune dezirabilă la una ineluctabilă (în contextul curriculumului la informatică, ed. 2019)” din culegerile Conferinței Științifice cu participare internațională: Tradiție și inovare în cercetarea științifică, ed. a X-a din 8/10/2021 despre profesionalizarea activității didactice care „s-a poziționat între „dezirabil” și „ineluctabil”, adică perfecționarea este și benevolă dar și stringentă, în contextul noilor conținuturi curriculare, întrucât calitatea procesului instructiv-educativ și reușita elevilor sunt influențate de calitatea predării, formării și dezvoltării profesionale eficiente a cadrului didactic” [5].

Datorită modificărilor curriculare la disciplina Informatica realizate în curriculumul ed. 2019, schimbări esențiale vor fi realizate și în cadrul universităților din țară, studii (licență, masterat) care pregătesc profesori de informatică, pentru a acoperi conținuturile școlare noi introduse. Însă dat fiind faptul că profesorii care deja activau în sistem nu au fost inițializați în subiectele noi propuse în curriculum, aceștia vor urma cursuri de formare continuă, pentru a suplini „golurile”.

Formarea continuă include o realitate vastă, obiectivele ei fiind dirijate pe cele trei axe de dezvoltare:

- a) *dezvoltarea personală* – permite actualizarea cunoștințelor și a abilităților în ceea ce privește fundamentele predării: metode pedagogice, cunoștințe disciplinare sau de specialitate;
- b) *dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale* – contribuind la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic, asigurând implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii;
- c) *dezvoltarea profesională* – susținută de dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă a procesului educațional într-o societate aflată în schimbare.

În acest context, actualizarea programelor de formare inițială și continuă a profesorilor de Informatică se va referi, în special, la modulele la alegere propuse în curriculumul 2019:



Dintre modulele propuse un interes deosebit, dar și anumite dificultăți în predare îl prezintă ultimul modul 5 B: „Metode experimentale în științele umanistice”, curriculum la informatică, ed. 2019, clasa a XII-a. În tabelul 1 sunt prezentate conținuturile detaliate din cadrul modulului [6].

Tabelul 1: Metode experimentale în științele umanistice în curriculum din R. Moldova.

Unități de competențe	Unități de conținut
<i>5-B. Metodele experimentale în științele umanistice</i>	
• Definirea variabilelor ce apar în științele umane.	Metodologia experimentală a științelor umanistice. Noțiunea de variabilă, (definiție), cauzalitate, interacțiune, corelație.
• Definirea grupurilor de control.	Grupurile de control și variabilele-parazit: – noțiunea de grup de control; – experiențe sincronice, diacronice; – experiențe cu grup de control de artefact; – variabile-parazit.
• Elaborarea planurilor experimentale, alegerea subiecților.	Planurile experimentale și alegerea subiecților: – planul unifactorial, multifactorial; – alegerea subiecților.
• Alegerea scalelor de măsură.	Descrierea matematică a informațiilor primare din domeniul științelor umanistice. Scale de măsură și reprezentările lor grafice: scale nominale, ordinale, de intervale, scale de raport. Alegerea scalei de măsură.
• Descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul științelor umanistice.	Rezumatul și descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul științelor umanistice: – indici de tendință centrală și de dispersie în cazul scalelor de intervale, scalelor ordinale, în cazul scalelor nominale. Alegerea indicilor în funcție de tipul variabilelor.

<ul style="list-style-type: none"> • Prelevarea eşantioanelor. 	Noțiunile de populație și de eşantion: definiții, metode de prelevare a eşantioanelor (empirice, de cote, de unități-tip, probalistiche, de tragere la sorți, de stratificare).
-------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

În opinia noastră, pentru a preda acest modul, profesorul de informatică trebuie să dețină:

- cunoștințe și abilități/competențe din sociologie (proiectarea și realizarea sondajelor);
- cunoștințe și abilități/competențe din statistica matematică (metodele de eşantionare, metodele de prelucrare și interpretare a rezultatelor experimentale);
- cunoștințe și abilități/competențe din designul experimental (planificarea și realizarea experimentelor);
- cunoștințe și abilități/competențe din domeniul tehnologiilor informaționale (aplicații de prelucrare statistică a datelor);
- cunoștințe și abilități/competențe din domeniul relațiilor (conlucrarea cu administrația publică locală, dar și cu comunitatea locală).

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general din Republica Moldova [7], detaliază cinci domenii de competență, după cum urmează:

1. *Proiectare didactică* – cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare;
2. *Mediul de învățare* – cadrul didactic asigură un mediu de învățare formativ;
3. *Procesul educațional* – cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate;
4. *Dezvoltarea profesională* – cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă;
5. *Parteneriate educaționale* – cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate.

Ca răspuns la provocările Societății Informaționale, cadrul didactic, trebuie să dețină și alte competențe, precum [8]:

- a) *crearea mediilor de informare și instruire orientate spre obținerea rezultatelor educaționale la un anumit nivel calitativ*, ceea ce le-ar permite elevilor să își stabilească propriile obiective de învățare, să urmărească și să evalueze propriul progres în procesul de învățare;
- b) *dezvoltarea conținutului interactiv și a traiectoriilor individuale de învățare relevante*, prin selectarea și elaborarea sarcinilor didactice, problemelor, proiectelor și a altor activități didactice care încorporează firesc instrumentele digitale și resursele educaționale ale TIC;
- c) *crearea unui sistem optim de evaluare* care corespunde obiectivelor, conținutului instruirii și care asigură utilizarea rezultatelor evaluării pentru îmbunătățirea și motivarea învățării.

Profesorul școlar trebuie să facă față tuturor solicitărilor apărute în fața sa, de la necesitatea de a lucra cu elevi cu cerințe educaționale speciale, elevi în dificultate, până la necesitatea de a implica fiecare elev în activitatea de învățare și de face față eterogenității în creștere a clasei de elevi, iar guvernele ar trebui să privească formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție valoroasă

care va aduce beneficiu printr-o educație de calitate pentru toți, de la *nivelul 0* – educația timpurie până la *nivelul 8* – învățământul superior, ciclul III: învățământ superior de doctorat, constituind fundamentul pentru un învățământ eficient și o dezvoltare fructuoasă.

În încheiere menționăm, cadrele didactice sunt nevoite să se perfecționeze continuu, urmărind independent traseul propriu de profesionalizare, valorificând la maxim potențialul personal, iar formarea inițială trebuie să fie mereu susținută de formarea continuă, care devine o acțiune inevitabilă, indiferent de disciplina predată și nivelul pregătirii profesorului.

Bibliografie:

1. Perrenoud Ph. *Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage* // Piron V. et al. (dir.). *Profession: instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur.* – Bruxelles: Communauté française de Belgique, 1997, p.103-117.
2. Lupu I. *Profesionalizarea formării inițiale a profesorului de informatică prin strategii interactive* / Ilie Lupu, Corina Negară. Bălți, Presa universitară bălțeană, 2011. 158 p.
3. Cabac V., Cernei A. Profesionalizarea cadrului didactic de informatică, de la o acțiune dezirabilă la una ineluctabilă (în contextul curriculumului la informatică, ed. 2019). In: *Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională: Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, ed. a X-a, 8/10/2021, U.S.A.R.B.
4. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018 prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. [online]. Disponibil pe Internet: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf (citată 06.09.2021).
5. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения. In: *Ярославский педагогический вестник*, nr. 6 (105), 2018. с. 76-88.
6. Codul educației al republicii moldova, Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634, [online]. (citată la data de 04.11.2021) Disponibil pe Internet la adresa: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro.
7. Țurcan N., *Actualitatea și importanța programelor de formare continuă a cadrelor didactice.* [online]. (citată la data de 02.11.2021) Disponibil pe Internet la adresa: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/225-229_8.pdf.
8. Informatica. Curriculum pentru clasele a X – a – a XII – a, aprobat prin ordinul M. E. C. C. al Republicii Moldova, procesul verbal nr. 22 din 5 iulie 2019, Chișinău, [citată 10.03.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf.

PEDAGOGIA FILOZOFICĂ A LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Simona-Andreea ȘOVA

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău

Abstract: *The historical research indicated, in time, two categories of sciences, with different status, because of the epistemological maturation process: a) emancipated sciences; b) sciences that are in an undignity state, that delayed their beginning process. Through these delayed sciences, from an epistemological point of view, it is the pedagogy. It's lack of unity is the cause and the source of chaos in pedagogical practice. To solve such a complex problem, Ștefan Bârsănescu uses the method of historical research, but not in an historiographical point of view, but at a deeper level, of historical pedagogy.*

Concepția pedagogică a lui Ștefan Bârsănescu, fundamentată filozofic, poartă amprenta tendințelor moderne de dezvoltare a pedagogiei științifice în contact cu ideile celor mai mari pedagogi ai vremii (Nohl, Spranger, Natorp, Durkheim, Forster, Gentile). Este o concepție solidă, fundamentată filozofic, cu referință specială la mișcarea pedagogică din Germania care îi apărea ca fiind cea mai vie și mai fertilă din lume.

Ștefan Bârsănescu preia și integrează filozofic următoarele idei pedagogice promovate de autori germani consacrați istoric: a) Forster = actul educativ proiectat prin „rațiune și iubire”; b) Herbart, Durkheim = disciplina socială la nivel de educație morală și intelectuală; c) Natorp = formarea „omului om” prin pedagogia socială; d) Herbart, Rein = învățământul educativ, realizat prin lecții organizate pe trepte formative (psihologice), cu contribuția unor metode de instruire fundamentate psihologic.

Cultura pedagogică a educatorului, a învățătorului, îmbină pregătirea *teoretică* aprofundată cu exersarea *practică* eficientă. Este realizată prin studiul problemelor fundamentale ale educației și ale instruirii, definite, analizate și sintetizate de Bârsănescu în „Pedagogia și Didactica”, manual pentru Școlile Normale, publicat în mai multe ediții în epoca interbelică. Problematika propusă de autor pentru tratarea unei mari diversități de teme a fost abordată la nivel de cercetare fundamentală (teoretică și istorică), bazată pe „o amplă sinteză ideatică, care să cuprindă ceea ce istoria pedagogiei a lăsat mai valoros” [1]:

Partea I – Pedagogie:

1. Factorii dezvoltării umane;
2. Individualitatea înăscută și dobândită;
3. Definirea educației: funcțiile specifice educației, care evidențiază „puterea și limitele sale”; scopul educației; factorii educației;
4. Pedagogia ca știință a educației: ramurile sale – științele fundamentale și auxiliare; raportul dintre teoria și practica educației;
5. Conținuturile și formele educației: fizică, intelectuală, morală, religioasă, estetică, profesională / practică.

Partea a II-a – Didactică:

1. Materia de învățământ / Conținutul învățământului;
2. Metodele și formele de învățământ;

3. Principiile didactice;
4. Treptele psihologico-didactice ale lecției;
5. Materialele didactice/ Mijloacele de învățământ;
6. Organizarea învățământului primar [5].

Pedagogia lui Ștefan Bârsănescu se încadrează istoric în curentul pedagogiei filozofice interbelice, în cadrul căreia promovează o concepție originală recunoscută sub numele de „**pedagogia culturii**” (**pedagogia filozofică a culturii**). O astfel de pedagogie concepe educația ca „o necesitate socială care urmărește *transplantarea* culturii de la o generație la alta”. Pedagogia lui Ștefan Bârsănescu se afirmă ca pedagogie filozofică, deoarece principalele probleme ale științei educației – analizate în *Pedagogia* (1932) și *Didactica* (1935) – sunt abordate de Ștefan Bârsănescu, la nivel general, teoretic, logic și chiar epistemologic. **Pedagogia, ca știință a educației**, are ca **obiect de studiu specific formarea omului prin educație**, realizată prin diferite conținuturi și forme (de natură fizică, morală, religioasă, intelectuală, estetică, profesională) care trebuie abordate global.

Funcția generală a educației este definită filozofic la nivel de *ideal al educației*. La acest nivel ea are un sens normativ delimitat și argumentat pe baza resurselor ontologice și epistemologice ale conceptului filozofic de cultură. În această perspectivă, funcția generală a educației, transpusă subiectiv prin construcția filozofică a idealului educației, urmărește ca „tot omul să se ridice de la starea naturală către o stare de perfecțiune a ființei sale, spre a deveni un om superior, o ființă ideală, o personalitate” [2, p. 18].

Pedagogia filozofică a lui Ștefan Bârsănescu este consolidată ca **pedagogia a culturii** în măsura în care ea abordează educația la nivel de necesitate socială care urmărește transpunerea culturii de la o generație la alta. La acest nivel, conceptul de educație, construit filozofic, „exprimă o realitate foarte complexă” definită ca activitate care integrează în structura sa: a) „un complex de acțiuni care izvorăsc din iubirea pe care educatorul o simte pentru copil”; b) un set de obiective generale care vizează îndrumarea, îngrijirea și *cultivarea* educatului; c) „un anumit ideal de om” care constituie „scopul ultim al educației – formarea personalității, dar a unei personalități înzestrate cu atributul de „*om de cultură*” [2, p. 21-22].

Structura educației este consolidată la nivelul relației pe care „idealul educației, omul de cultură” o mediază *cultural* între *educator* și *elevul educabil*.

Educatorul, învățătorul considerat de Spiru Haret „apostol al neamului” sau „gospodar luminat”, este definit de Ștefan Bârsănescu, drept „misionar cultural”, chemat să asigure realizarea saltului de la premisa naturală a existenței la condiția socială a omului cultivat, adaptabil la cerințele intelectuale, morale și profesionale ale societății, impuse de fiecare timp istoric.

Elevul educabil beneficiază de vocația educatorului specializat (învățător și profesor) care intervine în mediul școlar orientând formarea morală intelectuală și profesională a elevului pe tot parcursul procesului de învățământ. Valorificarea calității elevului de ființă educabilă este susținută de profesor prin resursele și mijloacele culturii, Elevul educabil se formează practic prin însușirea marilor valori ale culturii, transpuse pedagogic, de educator (învățător sau profesor) în cadrul fiecărei discipline și trepte de învățământ.

Pedagogia culturii construită, argumentată și dezvoltată filozofic, tinde să reconstituie „*unitatea* obiectului de studiu, *educația*”, obiect de cercetare specific,

abordat diferit, uneori contradictoriu, în istoria pedagogiei. La nivel de cercetare pedagogică fundamentală, realizată prin strategia investigației istorice, Ștefan Bârsănescu identifică patru etape de evoluție culturală care marchează stadiile epistemologice atinse de: pedagogia clasică, pedagogia experimentală, pedagogia științifică dezvoltată pe domenii speciale, pedagogia științifică angajată în abordarea globală a educației.

Continuitatea filozofică necesară între pedagogia teoretică și pedagogie practică este asigurată de Ștefan Bârsănescu în analiza amplă întreprinsă, în termeni de politică a educației, realizată în cadrul a două cărți: 1) *Politica culturii în societatea contemporană* (1937) [3].

Noțiunea de „politică a culturii” are o semnificație pedagogică explicită, cu implicare directă și indirectă. Ea definește „orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi: a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii” [Ibidem 3].

„Cultura-educație” reprezintă ansamblul de valori spirituale, filozofice, religioase, artistice, științifice, oferite elevului spre asimilare, aprofundare, exersare morală etc. Pedagogia este știința care valorifică formativ produsele superioare ale culturii în școala dezvoltată și ca „instituție creatoare de cultură”. Mai mult decât atât, școala are capacitatea organizațională de „a propaga și de a crea dispoziția necesară pentru creația culturală” [1]. Este ceea ce *sociologia educației*, afirmată în societatea modernă și postmodernă (contemporană) definește prin conceptul operațional de „organizație care învață” prin raportare permanentă la valorile culturii validate social [7].

Problema relației dintre educație și cultură este abordat la nivel de *practică a educației* din perspectiva a trei aspecte: politica culturii și politica educației – reflectate în *Constituția țării*, organizarea culturii și tehnica politicii culturii. În acest fel, „Ștefan Bârsănescu a urmărit în scrierile sale ulterioare, să aplice sistematic ideile pedagogiei culturii”, în domeniul instruirii, exercițiul epistemologic și deontologic realizat în mod special în „*Tehnologia didactică*” (1939) și în „*Pedagogia practică. Știința artei didactice*” (1946) [1].

Tehnologia didactică definește activitatea de instruire realizată în cadrul procesului de învățământ în termeni specifici *pedagogiei culturii*. Instruirea reprezintă, deci, „o formă esențială de activitate umană care are menirea de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea prin cultivarea valorilor spiritului” [4].

Pedagogia practică dezvoltată ca „știința artei didactice” este aprofundată „în apa binecuvântată a culturii”. În cadrul ei, „lecția ideală e opera unui spirit superior” capabil „să reprezinte un viu mănunchi de năzuințe, după valorile mari ale culturii” [6]. **Pedagogia filozofică a culturii**, promovată de Ștefan Bârsănescu, este **deschisă și spre problematica socială, profesională și comunitară, a economiei agrare**. În cadrul ei „cultura livrescă trebuie completată cu o cunoaștere a realităților, prin observarea directă a lucrurilor, secundată de cercetarea lor prin metode științifice” [Ibidem, p. 21]. Modelul uman este cercetat pedagogic, dar și la nivel de „tip psihologic” și de grup social, care are „conștiința unității sale sociale”. **Obiectivele** propuse vizează „instrucția științifică agricolă”. Ele determină conținuturile necesare pentru educația agricolă, civică și profesională, realizată pe parcursul școlarității care implică „o cultură generală”, urmată de „materii de specialitate și fundamentale” .

Concluzionând, ca urmare a contribuțiilor remarcabile pe care le-a adus în domeniile pedagogiei generale, politicii educației, pedagogiei culturii și istoriei pedagogiei, Ștefan Bârsănescu s-a afirmat ca un magistru autentic al pedagogiei românești. Raportarea educației la contextul cultural își păstrează și în pedagogia actuală semnificația complexă de receptare și crearea a valorilor axiologice. Concepția sa pedagogică este definitorie prin abordarea procesului educativ într-o perspectivă holistă, prin includerea într-un tot unitar a prin intelectului, voinței, trăirilor, emoțiilor și sentimentelor. Scopul educației, în viziunea pedagogului Șt. Bârsănescu, constă din formarea personalității culturale, care implică dezvoltarea capacității omului de a se devota binelui, adevărului, frumosului și de a crea permanent noi valori axiologice. Considerarea lui Ștefan Bârsănescu drept un reprezentat al pedagogiei culturii este îndreptățită, deoarece ideea de bază a concepției sale este cea de maturizare a individualității umane prin cultură. Inovațiile în plan pedagogic ale marelui pedagog au fost întemeierea politicii educației, ca un domeniu nou de cercetare la nivel național și mondial, precum și utilizarea pentru prima dată a conceptului de tehnologie didactică. O altă contribuție a pedagogului Șt. Bârsănescu a constat din elaborarea de manuale valoroase în domeniul istoriei pedagogiei, alături de precizarea clară a obiectului de studiu și de evidențierea importanței studierii disciplinei.

Bibliografie:

1. Albulescu, I. *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*. Cluj Napoca, „Casa Cărții de Știință”, 2005.
2. Bârsănescu Ș. *Pedagogia*. Craiova, Editura „Scrisul românesc”, 1932.
3. Bârsănescu Ș. *Politica culturii în societatea contemporană. Studiu de pedagogie*. Iași, Tipografia „Al Terek”, 1937.
4. Bârsănescu Ș. *Tehnologia didactică. Pelegeri universitare*. Iași, Tipografia „Albina Românească”, 1939.
5. Bârsănescu, Ș. *Pedagogia și Didactica*. Craiova, Editura „Scrisul românesc”, 1942.
6. Bârsănescu, Ș. *Pedagogia practică. Știința artei didactice*. Craiova: Editura „Scrisul românesc”, 1946.
7. Păun, E. (1999). *Școala, abodare sociopedagogică*. Iași, Editura „Polirom”.

SECȚIUNEA IV

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI EDUCAȚIA TIMPURIE: ABORDĂRI CONTEMPORANE

INFLUENȚA DEZVOLTĂRII SOCIALE LA PREȘCOLARII DE 5-6 ANI DIN PERSPECTIVĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

Nina PETROVSCHI

doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Liliana Maria DAVIDESCU

doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *This article reflects the aspects of the influence of social development in preschoolers aged 5-6 from a psycho-pedagogical perspective. The following are analyzed and described: the concepts of development, psychic, social development and the three categories of quantitative and qualitative transformations of development as well as the important types of influence on it.*

Aspectele privind influența dezvoltării sociale la preșcolarii de cinci-șase ani din perspectivă psihopedagogică sunt analizate în articolul de față. De asemenea, aducem în atenție prin descriere conceptele de dezvoltare, dezvoltare psihică, socială și cele trei categorii de transformări cantitative și calitative ale dezvoltării, cât și tipurile de influență importante asupra ei.

Subiectul dezvoltării sociale a copiilor este unul de mare actualitate în contextul schimbărilor din ultimii ani, operate la nivelul politicilor educaționale în Republica Moldova și România. Acestea exprimă tendința de mai multe decenii în context internațional de a include în programele de educație timpurie întreaga dezvoltare psihosocială a copilului, cu finalitatea de integrare socială a acestuia.

Termenul de „dezvoltare” este definit ca ansamblu de transformări care afectează organismele vii sau instituțiile sociale, ceea ce implică, de asemenea, noțiunile de „continuitate”, „finalitate” și „evoluție” [1, p. 3]. O accepțiune generală a termenului este aceea, conform căreia dezvoltarea este un ansamblu de etape determinate temporal ce conduc un organism viu sau o organizație socială dintr-un stadiu primitiv către unul mai elaborat și mai complex, provizoriu sau definitiv. Mecanismele care asigură sau permit trecerea dintr-o etapă în alta se circumscriu dezvoltării.

Astfel, reprezentarea socială, ca ansamblu de informații, credințe, opinii referitoare la un obiect sau fenomen dat, este organizată și structurată. Analiza unei reprezentări presupune atât analiza conținutului, cât și a structurii sale.

Cercetătoarea U. Șchiopu definește conceptul de *dezvoltare psihică* ce are la bază încorporări și constituiri de conduite și atitudini noi ca formare de instrumente de adaptare din ce în ce mai complexe și ca formare de modalități de satisfacere și formare de noi trebuințe și mijloace de a le satisface. *Dezvoltarea* însăși implică modificarea echilibrului între asimilarea realității și acomodare la condițiile subiective și circumstanțiale concrete ale vieții [7].

Cu alte cuvinte, dezvoltarea reprezintă modificările complexe bio-psihosociale ale individului ierarhizate în timp. Schimbările sunt bine structurate pe vârste, deși vârsta în sine nu le explică. Transformările cantitative și calitative ce definesc dezvoltarea pot fi clasificate în *trei mari categorii*, în funcție de specificul dezvoltării, prezentate în *Figura 1.1.*



Fig. 1.1. Transformări cantitative și calitative ale dezvoltării [Adaptat, Apud 1, p. 8]

Există strânse corelații între tipurile de dezvoltare, dar evoluția lor este relativ independentă una de cealaltă. Studiul dezvoltării se realizează pe patru mari coordonate, redată în *Figura 1.2.:*



Fig. 1.2. Coordonatele dezvoltării

Cercetările în domeniul psihologiei vârstelor conțin, întâi de toate, descrieri ale principalelor caracteristici ale etapelor de vârstă, respectiv, aspecte specifice ale dezvoltării *fizice, psihice, afective, cognitive, precum și ale dezvoltării personalității în contextul interacțiunii sociale.*

Explicațiile oferite de psihologia vârstelor se referă la corelarea unor factori ce au influență asupra modului în care ființa umană își construiește funcțiile și procesele psihice, precum și caracteristicile dominante.

Diagnoza presupune determinarea gradului dezvoltării în funcție de indicatorii de medie. *Consilierea* cuprinde un set de recomandări ce au la bază studiul dezvoltării umane, recomandări care au rolul de a crește calitatea educației la vârstele mici și calitatea dezvoltării umane în cazul vârstelor adulte [1, p. 8].

Totodată, dezvoltarea este procesul complet prin care individul se adaptează la mediul său. Dar de vreme ce adaptarea se face prin *creștere, maturare și învățare*, acestea nu sunt decât aspecte ale dezvoltării. Diferența principală dintre învățare și dezvoltare este că învățarea presupune adaptare imediată pe termen scurt, în timp ce dezvoltarea presupune o adaptare treptată într-o perioadă îndelungată.

Cunoașterea *proceselor creșterii și dezvoltării* copilului are o deosebită semnificație pentru înțelegerea acestei perioade de viață, cât și pentru nevoia aprecierii unor aspecte normale sau de patologie. Aceste fenomene sunt caracteristice copilăriei, aceasta fiind perioada de viață de la naștere până la adolescență.

Creșterea și dezvoltarea reprezintă un șir de procese dinamice de ordin molecular ce interesează toate țesuturile și care se petrec într-o anumită succesiune din momentul concepției și până la maturitate, cu participarea lor în mod diferențiat după specificul tisular și al organelor respective; un proces biologic complex, specific a tot ce este viață, caracteristic fiecărei rase și în particular fiecărui individ. Dezvoltarea fizică în concepția clinicii pediatrice se subînțelege ca un proces dinamic de creștere (majorarea taliei, masei corpului, dezvoltarea fiecărui segment aparte a corpului etc.) și *maturizarea biologică* a copilului în anumite perioade ale copilăriei.

De regulă, tot aici se referă unii parametri fiziometrici, motorii, ce determină, în general, capacitatea de muncă sau rezerva potențialului fizic. Deși *creșterea și dezvoltarea* interesează în mod continuu întregul organism în perioada copilăriei, ritmul și intensitatea creșterii în diferite perioade este diferă. Dezvoltarea organismului uman interesează, din punct de vedere funcțional, toate procesele, mecanismele de adaptare și perfecționare la care este supus continuu, în limitele unor parametri biologici impuși de mediu și activitățile umane (fizice, psihice, intelectuale). Astfel, *dezvoltarea* corespunde, acelor fenomene prin care se maturizează organele, sistemele, precum funcțiile și activitățile lor. Ritmul, intensitatea și succesiunea fenomenelor creșterii și dezvoltării se diferențiază de la o perioadă la alta de viață, variind de la sistem, aparat și organ. Aceste schimbări sunt determinate onto- și filogenetic și impuse de factorii de influență ai creșterii și ai proceselor de adaptare.

În mod tradițional, psihologii au raportat procesele de dezvoltare la vârstă. De exemplu, abilitatea tipică a unui copil de cinci ani de a extrage raționamente este foarte diferită de aceea a unui copil în vârstă de nouă ani. Psihologia dezvoltării își pune problema investigării proceselor implicate în această evoluție. *Ce experiențe și interacțiuni au influențat dezvoltarea copilului?* Totuși, în anul 1980, psihologul german Paul Baltes a scris un articol de impact, subliniind natura permanentă a dezvoltării și a unor factori, alții decât vârsta, care influențează procesul de dezvoltare. Autorul respectiv și colaboratorii săi (1980) au susținut existența *a trei influențe importante asupra dezvoltării*, prezentate în *Figura 1.3*.



Fig. 1.3. Influențe importante asupra dezvoltării

Influențele cu *caracter de vârstă* se află într-o relație puternică cu vârsta cronologică. De exemplu, modalitatea în care copiii își dezvoltă limbajul se află într-un

raport foarte strâns cu vârstele lor, un copil de doi ani are o performanță a limbajului cu mult mai redusă, comparativ cu cea a unui copil de cinci ani.

Influențele cu *caracter istoric* sunt legate de evenimentele ce au loc la un anumit moment și-i afectează pe majoritatea membrilor unei generații date (sau „cohort”).

Evenimentele de viață fără un *caracter specific* sunt cele care influențează dezvoltarea indivizilor în anumite momente sau la vârste diferite. Efectele divorțului într-o familie sau un accident grav ce are ca rezultat incapacitatea fizică pot fi exemple în acest sens. P. Baltes susține că fiecare influență este determinată prin interacțiunea factorilor biologici și a celor ambientali, deși unul sau altul poate fi mai dominant în circumstanțe particulare [*Idem*, p. 12].

În sensul conceptului de *dezvoltare* și *dezvoltare socială* evidențiem și ideile pedagogului elvețian Maria Montessori. Educația sa urmărește un scop ambițios: *să ajute la dezvoltarea copilului într-o ființă umană adultă completă, confortabilă cu sine, cu societatea și cu umanitatea, în ansamblul ei*. În timp ce abordarea tradițională a educației care predomină în zilele noastre rămâne concentrată pe transmiterea unor blocuri prescrise de cunoștințe, abordarea M. Montessori se concentrează pe susținerea și sprijinirea procesului natural de *dezvoltare a ființei umane*. Acest lucru se realizează prin înțelegerea faptului că ființa umană complet dezvoltată are, astfel, o mai mare predispoziție către a învăța lucrurile de care are nevoie, pentru a deveni un membru integrat în societate, cu contribuții adecvate. Esența ființei umane – *dezvoltarea caracterului și integrarea personalității în ansamblu* – sunt abordate, tradițional, ca valori ce trebuie insuflate copilului.

Problema fundamentală a educației tradiționale este lipsa încrederii în copil pentru a-și ghida în continuare propria dezvoltare, dar și de a ghida educatorii în sprijinirea acestei sarcini. Educația M. Montessori începe cu înțelegerea că rolul adultului este de a ajuta la descătușarea puterilor de dezvoltare existente din naștere. Copilul, din cele mai timpurii momente ale vieții, deține energii constructive care îi ghidează formarea minții și coordonarea corpului. Abordarea M. Montessori a fost dezvoltată fără idei preconceptuate privind modalitatea cea mai bună de a ajuta copilul în călătoria sa spre a deveni adult.

În opinia autoarei citate, integrarea socială reprezintă sistemul în care indivizii funcționează spre interesele grupului și apoi spre interesele proprii. Fiecare individ are nevoia de apartenență la un grup care ajută la echilibrul psihic al fiecăruia. Suntem persoane sociale încă de la naștere, iar prima noastră societate o reprezintă familia. Procesul social ne demonstrează că avem nevoie *să-i cunoaștem pe cei din jur, trebuie să învățăm pentru a ne împrieteni, nu ne naștem cu abilitatea socială, aceasta se învață*.

Conform M. Montessori, copilul preia mult mai ușor cultura, civilizația, obiceiurile, apartenența socială, iar tendințele sociale îl ajută la dezvoltarea socială (comunicarea, explorarea, mișcarea, repetiția, orientarea).

Perioadele senzitive sunt și ele legate de dezvoltarea socială: *limbajul, relațiile sociale*[3].

Principiile de bază de la care pornește metoda M. Montessori pentru dezvoltare sunt:

- *Crearea unui mediu cât mai natural, asemănător din viața de familie, stimulat, cu materiale specifice care să ajute la dezvoltarea copilului, un mediu în care este lăsat să învețe ceea ce are el nevoie în ritm propriu, să*

simtă plăcerea de a învăța, de a descoperi în mod spontan ceea ce dorește să afle.

- *Oferirea copiilor mici libertatea de a căuta soluții pentru problemele lor, fără a interveni și a oferi soluții.* Astfel, le oferim practic prilejuri de a-și dezvolta aptitudinile de învățare, de a rezolva probleme la vârste fragede atât cognitive, cât și sociale, pregătindu-i pentru învățarea pe tot parcursul vieții și încurajându-le dezvoltarea socială.
- *Observarea copilului care acționează în acest mediu,* astfel conturându-i-se potențialul fizic, mintal, spiritual și emoțional.
- *Copilul și învățarea* se situează pe primul loc, predarea și curriculumul pe locul doi. Rolul cadrului didactic este de a cunoaște nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil, de a-i pune la dispoziție un mediu adecvat, oportunitatea de a se dezvolta la potențialul maxim și libertatea de a găsi soluții. Cadrul didactic trebuie să înțeleagă nevoia copilului de a relua iarăși și iarăși o activitate, să recunoască nevoia de mișcare fizică a acestuia, să stabilească rutine, să arate respect pentru copii, să ofere prin exemplul propriu o conduită de disciplină și de ordine în activitatea cu materialele M. Montessori.
- *Materialele pentru dezvoltare.*

Materialele pentru dezvoltare proiectate special sunt cele ce invită copiii să se angajeze în activitatea de învățare pe care o aleg ei, învățând prin descoperire, cu ajutorul materialelor, exersându-și și dezvoltând capacitatea de concentrare a atenției, motivația intrinsecă, autodisciplina și controlul de sine, obișnuindu-i cu învățarea ce va dura apoi toată viața. Autoarea citată determină o concentrare deosebită a atenției – polarizarea acesteia, iar odată încheiată activitatea, copilul are pe chip expresia fericirii, a mulțumirii că a reușit să „descopere” un nou adevăr.

M. Montessori remarca următoarele: „*Așa cum pentru a trasa un cerc exact este necesar să se fixeze un compas în centru, așa și în dezvoltarea copilului concentrarea este punctul esențial*”. Deci, copilul este o ființă orientată spre creștere și dezvoltare, îndreptată către viață, capabilă să folosească în mod constructiv zestrea genetică și transgenerațională cu care vine în această lume.

În alternativa aceluiași pedagog elvețian, se respectă personalitatea și independența copilului, legile naturale de evoluare a spiritului uman și se asigură dezvoltarea celui mic sub aspecte *fizice, intelectuale, emoționale, spirituale*.

În lucrarea „*Descoperirea copilului*”, semnată de M. Montessori, copilul cu natura sa specifică a făcut posibilă instituirea unei educații care să fie pe măsura fiecărui copil și să ajute efectiv copilul. El are libertatea să decidă: *ce să învețe, cu cine să învețe, unde să învețe, cât timp să învețe*, în acord cu tezele autoarei [4].

„Analfabetul de mâine – cel care nu a învățat cum să învețe...”

Secretul oricărui cadru didactic bun este de a ajuta copiii să se concentreze nu pe obținerea unor performanțe apreciate prin calificative, ci pe *dezvoltarea unei dorințe fundamentale pentru învățare*, în perfect acord cu ceea ce A. Toffler remarca – „*Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe*” [6].

În pedagogia M. Montessori, întâlnim grupuri mari, de vârste diverse: *se observă acțiuni variate, cei mici învață de la cei mari, cu cât întâlnesc mai multe persoane diferite, cu atât învață mai multe:*

- *Încrederea de bază* începe de acasă – primită de la membrii familiei, în special, de la mamă. Cu cât este mai puternică, cu atât copilul are mai multă încredere în el. Este important să acordăm timp suficient copilului pentru dezvoltarea sa.
- *Dezvoltarea independenței.* Vrea să facă totul singur, după ce se va dezvolta în mod natural, i se va dezvolta stima de sine și va deveni independent. Copiii au încredere în ei înșiși – cu cât au mai mare încredere în sine, cu atât pot forma grupuri care să funcționeze mai bine. Copiii învață și capătă independență fizică, psihică și intelectuală.
- *Respectul pentru ceilalți.* În mediul M. Montessori, copiii învață să ducă materialul folosit la locul lui, astfel îi respectă pe cei din jur. Ei învață să își controleze impulsurile, să aștepte și să respecte concentrarea altor copii. Prin lecțiile de grație și curiozitate, copiii devin mai răbdători.
- *Activitatea.* Prin alegerea de a fi activi, de a se concentra, de a se disciplina cu ei înșiși, astfel copiii își dezvoltă abilitățile motorii.
- *Dezvoltarea voinței și luarea deciziilor.* Faptul că există câte un material din fiecare, astfel îi ajută la dezvoltarea voinței.
- *Concentrarea.* Materialele și activitățile au ca scop concentrarea; activitățile de viață practică sunt baza pentru formarea concentrării, iar prezentările sunt gândite pentru dezvoltarea concentrării.
- *Empatie și percepte morale.* Avem nevoie de ele atunci, când interacționăm cu alte persoane. Astfel poate fi dezvoltată și imaginația: *copiii își imaginează cum este să fi în locul celuilalt.*
- *Comunicarea.* Avem nevoie de limbaj pentru a comunica. Limbajul nonverbal este foarte important, de aceea, oferim posibilitate copiilor de a folosi limbajul oral în cadrul ariei de limbaj. De la adulți, copiii preiau subiecte de discuție.
- *Libertatea.* În mediul M. Montessori, copilul își alege locul unde dorește să stea; are libertatea de a mișca mesele sau scaunele oricând dorește.

Autoarea prezintă *planurile de dezvoltare*, în care perioada de până la șase ani este denumită *planul de bază pentru dezvoltarea socială*. Aici, copilul deține o mare putere- *mintea absorbantă*, când învățarea pur și simplu se produce. Copiii *absorb* și astfel are loc dezvoltarea lor personală. Își dezvoltă inteligența prin intermediul simțurilor. Ei clasifică, iar simțul ordinii îi ajută foarte mult [4].

Din cele expuse anterior, deducem caracteristicile principale dezvoltării sociale ale preșcolarilor de cinci-șase ani și influența ei în cadrul activităților de grup:

- *alegerea prietenilor după interese comune;*
- *colaborarea în cadrul unui grup, a îndeplinirii anumitor sarcini de lucru / învățare și asumarea responsabilității față de realizarea lor;*
- *acordarea importanței grupului de prieteni;*
- *intrarea în competiție cu ceilalți copii, pentru a ocupa poziția de lider;*
- *comunicarea de lungă durată cu semenii;*
- *integrarea în cadrul jocurilor / pe roluri organizate în cadrul activităților integrate / extracurriculare;*
- *cererea explicațiilor despre o oarecare regulă în timpul jocurilor;*
- *creșterea interesului de a se juca cu alți copii și de împărțire a jucăriilor.*

Cunoașterea particularităților individuale ale preșcolarilor ajută cadrul didactic în aplicarea corectă în practică a principiilor sistemului de educație pentru

dezvoltare: un ritm rapid de formare a competențelor sociale, un nivel ridicat de dificultate etc.

Astfel, dezvoltarea socială a oricărei personalități se realizează prin îmbinarea proceselor de: *adaptare, integrare, autodezvoltare, autoactualizare*. Succesul acestui proces depinde de poziția activă a individului și de asimilarea de către acesta a experienței sociale. La vârsta preșcolară mare, *dezvoltarea socială* se efectuează treptat sub influența mediului social în care trăiește copilul. Or, acolo, el socializează în procesul educativ, când este influențat de grupurile sociale în care este integrat, de persoanele / semenii cu care comunică și interacționează.

Bibliografie:

1. Briceag S. *Psihologia vârstelor*. Curs universitar, USARB, 2017.
2. Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L. *L'Homme en développement*. Presses Universitaire de France, Quadridge Manuels, in-8 broché, 2004.
3. Ignat S. *Educator Montessori, 3-6 ani*. Disponibil: <https://www.montessoribrasov.ro/dezvoltarea-sociala/>
4. Montessori M. *Copilul ființă divină, dar neînțeleasă*. Editura C.E.D.C, 1991.
5. Montessori M. *Descoperirea copilului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
6. Pascu A. *Alternativa educațională Montessori*. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/alternativa-educationala-montessori>
7. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.

CONTINUITATEA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Veronica CLICHICI

doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article addresses the principle of continuity that determines the succession of learning activities from kindergarten to school. According to the developed National Curriculum, the learning activities capitalize on ensuring equal access to education for all children, focusing on the child, the unity of the psycho- and sociocentric approach. At the same time, reference is made to the specific competencies in the efficient accomplishment of the learning activities, structured in various types.*

Actualmente, în procesul implementării Curriculumului Național dezvoltat atât în Educația timpurie, cât și în Învățământul primar este abordat *principiul continuității* ce determină succesiunea *activităților de învățare* (activități comunicative, activități de explorare/investigare, activități creative și ludice) indispensabile dezvoltării personalității copilului, care are un impact asupra învățării pe tot parcursul vieții.

Instituția de educație timpurie realizează sprijinirea viitoarei activități prin intermediul a două forme specifice: *jocul* și învățarea, precum „activitatea de învățare prin joc solicită formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, fapt care nu este posibil fără un fond de reprezentări și noțiuni dobândite prin învățare, în sensul apropiat de „cunoaștere”, considera J. Piaget, L. Vâgotsky, D. Elkonin etc. [apud 1, p.35].

Din punct de vedere pedagogic, V. Pascari precizează condițiile respectării *principiului continuității* [6], ce pune în valoare relațiile de continuitate dintre preșcolăritate și învățământ primar prin organizarea și realizarea *activităților de învățare*. Acestea sunt obligatorii pentru cadrele didactice pentru a fi implementate cu succes, precum:

- pregătirea obligatorie pentru școală;
- evaluarea nivelului de achiziții și gradul de pregătire pentru școală;
- coerența competențelor/unităților de competențe și indicatorii standard educaționali;
- unitatea conținuturilor educaționale (instituție de educație timpurie – clasa I);
- crearea condițiilor de tranziție;
- respectarea particularităților și a tendințelor în dezvoltarea copiilor;
- conturarea activității copiilor din grupa pregătitoare și clasa I, pentru a profila puncte de tangență;
- evitarea dublării în formarea competențelor deja formate în grupa pregătitoare;
- păstrarea în clasa I a unor caracteristici ale stilului de învățare din grădiniță cu dozarea graduală a cerințelor față de copil;
- adaptarea de către învățător a strategiilor didactice la particularitățile psihofizice ale copilului. Totodată, autoarea precizează că *continuitatea în procesul pedagogic* este interpretată drept raporturi de perspectivă în sistemul de scopuri, conținuturi, forme și metode de colaborare a grădiniței de copii cu învățământul primar incipient.

Potrivit autoarelor N.Socoliuc și V.Cojocar [7, p.304], *continuitatea* poate fi caracterizată, astfel:

- 1) *Aspectul dinamicii dezvoltării copiilor* determină legăturile reciproce dintre etapele dezvoltării personalității odată cu trecerea de la o vârstă la alta – antepreșcolară / preșcolară, școlară mică.
- 2) *Aspectul organizării și realizării procesului educațional* prin legăturile de perspectivă, determinate în sistemul competențelor, conținutului, formelor și metodelor de activitate ale instituției de educație timpurie și școlii primare.

În acest sens, conform *curricula dezvoltată* [2, 3], *activitățile de învățare* valorifică:

- ***asigurarea accesului egal la educație*** a tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale (CES), promovând individualizarea și diferențierea în procesul educațional;
- ***centrarea pe copil/elev*** și nu pe conținuturile de învățare, acestea constituind mijloc de realizare a finalităților;
- ***unitatea abordării psiho- și sociocentriste***: fiecare copil este valoros prin unicitatea sa și prin aceasta conferă valoare societății, totodată însușirea valorilor societății susține valoarea personalității copilului.

Activitățile de învățare recomandate în curricula sunt realizate prin prisma competențelor specifice în învățământul preșcolar – primar, prezentate selectiv în tabelul 1.

Tabelul 1. Abordarea continuității activităților de învățare prin prisma competențelor specifice în învățământul preșcolar – primar [cf. Curricula 2, 3]

Competențe specifice <i>dimensiunii educative în EDUCAȚIA TIMPURIE</i> (învățământ preșcolar, vârsta copiilor de la 2 ani la 7/6 ani)	Competențe specifice <i>disciplinelor școlare în ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR</i> (vârsta copiilor de la 6/7 ani – 10/11 ani)
Dezvoltarea limbajului și comunicării la copii (DLC)	
<p>Educație pentru limbaj și comunicare</p> <p>1. Receptarea și înțelegerea mesajului oral în diverse situații de comunicare, manifestând atenție și atitudine pozitivă.</p> <p>2. Exprimarea mesajelor orale, demonstrând comportament verbal, non-verbal, paraverbal, în contexte de comunicare cunoscute.</p> <p>3. Receptarea și reproducerea conținutului emotiv și ideatic al unui text literar, apreciind valoarea educativă a acestuia.</p> <p>4. Receptarea diverselor mesaje scrise, dând dovadă de curiozitate în diferite contexte.</p> <p>5. Producerea de mesaje simple scrise, manifestând interes și creativitate.</p>	<p>Limba și literatura română</p> <p>1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.</p> <p>2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare.</p> <p>3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă.</p> <p>4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă.</p> <p>5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.</p> <p>6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.</p>
Dezvoltarea cognitivă la copii (DC)	
<p>Formarea reprezentărilor elementare matematice</p> <p>1. Operarea cu mulțimi de obiecte în baza criteriilor de clasificare, asigurând înțelegerea organizării lumii înconjurătoare.</p> <p>2. Integrarea numerelor naturale, a șirurilor numerice și operațiilor aritmetice, în diverse situații de învățare, dând dovadă de atenție, corectitudine și coerență.</p> <p>3. Estimarea și măsurarea înălțimii, lungimii, lățimii, grosimii, masei, valorii și capacității unor corpuri, valorificând simțurile și instrumentele de măsură.</p> <p>4. Identificarea și construirea formelor geometrice, demonstrând inițiativă, curiozitate și creativitate.</p> <p>5. Determinarea și localizarea în spațiu și timp a obiectelor, evenimentelor, manifestând interes și perseverență.</p> <p>6. Emiterea unor soluții creative și logice în rezolvarea problemelor, argumentând propriile idei și decizii.</p>	<p>Matematică</p> <p>1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență.</p> <p>2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent.</p> <p>3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare.</p> <p>4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.</p>

Educația pentru mediu	Științe
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor, din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice. 2. Aplicarea metodelor și instrumentelor de explorare/investigare a mediului înconjurător, demonstrând interes și curiozitate în colectarea rezultatelor. 3. Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor caracteristice mediului înconjurător, demonstrând corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice. 2. Explorarea-investigarea mediului înconjurător, manifestând curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor. 3. Explicarea informațiilor/rezultatelor/concluziilor obținute în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător, manifestând atitudine critică și creativă. 4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.

Pentru respectarea principiului continuității se va racorda activitățile de învățare în diverse tipuri de strategii didactice [1; 4, p.67], precum:

Învățarea semnificativă începe de la copil; este în conformitate cu nivelul individual de dezvoltare; în baza experiențelor cotidiene; prin valorificarea interesului copilului.

Învățarea prin descoperire – Îl situează pe copil în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice; Este o modalitate de lucru prin intermediul căreia copiii sunt puși să descopere adevărul refăcând drumul elaborării cunoștințelor prin activitate proprie, independentă.

Etapele pe care copiii le parcurg în învățarea prin descoperire sunt: Confruntarea cu situația problemă-etapele în care se declanșează dorința de căutare și exploatare. Exemplificăm printr-o activitate de învățare integrată „Știm ce este timpul?”. Centrele de activitate deschise sunt: *Artă* – să aleagă materialul din care dorește să realizeze măștile, să contureze, să decupeze, lipească elementele respective; să măsoare timpul necesar pentru realizarea fiecărei etape de lucru, hașurând pe cercul de carton, împărțit în 10 arii egale, apoi comparând duratele obținute; să se joace cu măștile, interpretând diferite roluri; să fie capabil să realizeze lucrări practice inspirate de natură, fie din povestire, valorificând deprinderile de lucru însușite anterior. *Știință* – să realizeze un puzzle cu imaginea unui element de decor; să măsoare durata necesară pentru completarea fiecărei imagini, să perceapă desfășurarea unor elemente temporale în raport cu propriile activități; să măsoare timpul prin intermediul ordonării elementelor, dar și a instrumentelor adecvate; să utilizeze strategii de rezolvare a problemelor. *Construcții* – să redea o casă descrisă într-o poveste de I. Creangă; să precizeze etapele de lucru; să hașureze pe cerc câte minute a durat fiecare etapă de construcție. *Joc de rol* – să interpreteze roluri cu măști confecționate la centrele de activitate, să măsoare durata fiecărei interpretări.

Învățarea experiențială se realizează individual; prin observare; bazată pe percepție; prin contact fizic; prin prisma procesului; în diverse domenii; prin interacțiune cu mediul; prin manipulare a obiectelor naturale; prin acțiune, aventură; prin serviciu în folosul comunității/voluntariat.

Învățarea prin cooperare desemnează o situație de învățare în care copiii lucrează în grupuri având abilități și cunoștințe eterogene și împreună realizează o sarcină, un produs. Copiii sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.

Elemente de bază ale învățării prin cooperare sunt: interdependența pozitivă – copiii trebuie să lucreze împreună pentru a atinge scopul propus, au nevoie unul de celălalt, pentru sprijin, explicații, coordonare; responsabilitatea individuală – fiecare membru al grupului este răspunzător de propria contribuție la îndeplinirea scopului propus; analiza activității grupului – copiii reflectează asupra activității lor, decid asupra modului de îmbunătățire a eficienței acestui tip de activitate; dezvoltă deprinderi de comunicare interpersonală în cadrul grupului.

De exemplu, realizarea unui poster „La munte”: Copiii își verifică ei înșiși cunoștințele despre munte. Primul grup decupează elementele componente pentru a realiza o imagine montană. Al doilea grup desenează și decupează plantele. Al treilea grup desenează și decupează pe cei ce îngrijesc munții. Un grup pregătește fundalul planșei etc.

Învățarea integrată realizată prin integrarea domeniilor de activitate; centre de interese; activități la liberă alegere; activități în rutina zilei; activități de tranziție; activități integrate; proiect tematic; activități transdisciplinare.

Prin urmare, trecerea de la grădiniță la școală este necesară să fie firească, activitatea educatoarelor și a învățătoarelor să fie biunivocă; fiecare din cei doi actori să-și construiască un element comun sub aspectul relației cadru didactic – copil. De asemenea sub aspectul evaluării performanțelor/Raportului de dezvoltare a copilului (obținut la finalul grupei pregătitoare) și randamentului școlar (observat pe parcursul claselor primare), vor fi apreciate în continuare, în cadrul rezultatelor școlare conform *Metodologiei evaluării criteriale prin descriptor* [5].

Așadar, *continuitatea activităților de învățare de la grădiniță la școala primară* reprezintă un act pedagogic important în procesul pregătirii și adaptării copiilor, care necesită o colaborare eficientă, realizată pe baza interesului reciproc al educatoarei de la grupa preșcolară de 6-7 ani și al învățătorului claselor primare, dar și implicarea familiei în extinderea activităților de învățare prin practici de sprijin.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al educației timpurii*. /coord.: V.Guțu [et. al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018.
2. *Curriculum național. Învățământ primar*. Experți coord. naț.: L.Ursu, V.Guțu, A.Gremalschi. Autori: Marin M. [et al.] Chișinău: Editua „Lyceum” („Tipografia Centrală”), 2018.
3. *Curriculum pentru educația timpurie*. Experți coord. naț.: V.Guțu, M. Vrânceanu. Autori: Pavlenco M., Mocanu L., Clichici V., Duminică S., Dascal A., Straistari-Lungu C., Musteață E., Arman-Rotaru V. Chișinău, Editua „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2019.
4. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 – 6/7 ani*. MECC, București, 2008.
5. *Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar, clasa I-IV*. Aprobata prin Ordinul MECC nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău, 2019.
6. Pascari V. Repere epistemologice din perspectiva relațiilor de continuitate în activitatea instituției preșcolare și școala primară. In: Revista *Studias Universitatis*, 2007, nr.5. p.69-72.

7. Socoliuc N., Cojocaru V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*, Chișinău, Editura Cartea Moldovei (F.E.-P., Tipografia Centrală”), 2005.

RECEPTAREA LITERAR-ARTISTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR. INCURSIUNE ISTORICĂ

Nadejda BARALIUC

doctor în pedagogie, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article is dedicated to the historical foray of reception. The artistic / literary-artistic reception is supported and derives from the principles of art and literature, it conforms to them, practically demonstrating that they are artistic / literary-artistic reception, it differs essentially from the reception of physical things.*

Opera literară reprezintă în cea mai mare măsură cunoașterea artistic-estetică a lumii, care este *universală* (proprie tuturor oamenilor), *omniprezentă* (are loc pretutindeni unde există oameni) și *permanentă* (se produce la toate vârstele omului și ale omenirii).

Receptarea literar-artistică a preșcolarului, s-ar putea afirma, este mai importantă pentru el decât pentru adult, deoarece la această vârstă și cunoașterea artistică este mai importantă: deși șase-șapte ani copilul are formate toate mecanismele psihice pentru cunoaștere și comunicare, posedă toate cele patru sisteme ale limbii materne – fonologic, lexical, gramatical și stilistic, activitatea sa de bază rămâne a fi *jocul*, iar acesta se încadrează preponderent în perceperea artistică a lumii.

Competența de receptare literar-artistică reprezintă un raport multiaspectual între caracteristicile receptării artistice și cele ale competenței de receptare artistică, în baza valorilor acestor fenomene. Astfel, fiecare componentă definitorie a competenței de receptare artistică poate fi definită în felul următor: cognitivă, psihomotorie, atitudinală ce trebuie confruntate cu dominantele vârstei preșcolare. Aceasta ar însemna *capacitatea copilului de a reacționa emoțional la mesajul codificat al operei literare, antrenând experiențe personale cognitive, estetice și de viață*.

După cum susțin psihologii, receptarea²⁷ și mecanismele sale nu se moștenesc, ci se formează / dezvoltă prin educație.

Receptarea este asigurată de un complex unitar de mecanisme psihice, dirijate de anumite centre ale sistemului nervos, care interacționează în dezvoltarea recepției / receptării artistice, fapt ce semnifică evoluarea acestor mecanisme.

Specificul receptării artistice este determinat de specificul obiectului de receptare (opera de artă / literară) și de specificul mecanismelor receptării artistice / literare: acestea sunt bazate pe imaginația artistică și gândirea artistică, pe capacitatea de creație a receptorului, receptarea artistică integrează mecanismele de cunoaștere empirică a fenomenelor fizice și pe cele de cunoaștere spirituală.

În receptarea artistic-estetică și literar-artistică lumea este percepută imaginar,

²⁷ În psihologie, sunt utilizați ambii termeni: *percepția și receptarea*. (Nota autoarei)

în constituirea imaginilor artistice o importanță deosebită revenind experiențelor de viață ale receptorilor și experiențelor estetice și literare.

Dimensiunea pedagogică a receptării literar-artistice a preșcolarilor de 6-7 ani întrunește caracteristicile psihologice și estetice ale receptării, folosindu-le ca instrumentarii proprii. Pedagogia a preluat mai multe achiziții ale cercetării literare, esteticii și psihologiei în domeniul receptării artistice, pe care și-a construit propriile idei, concepte, principii și chiar teorii ale formării și dezvoltării competențelor de receptare artistică / literară. În context pedagogic, competența de receptare artistică / competența de receptare literar-artistică se identifică cu cea de lectură.

Importanța literaturii și a *creației populare* în educația copiilor a fost menționată încă din antichitate, de către Aristotel, care recomanda să se folosească basmele în educarea copiilor de vârstă preșcolară [1].

Cunoscutul scriitor pentru copii Ch. Perrault marca *valoarea morală* a receptării literare, afirmând că, „oricât de simple și ușoare ar părea poveștile, ele nasc, fără îndoială, între copii, dorința de a fi asemănători cu cei buni. În același timp, în sufletul lor se naște teama față de nenorocirile ce li s-ar putea întâmpla dacă i-ar urma pe cei răi. ... Poveștile, jocul, fantezia constituie izvorul dător de viață al gândirii copilului, al sentimentelor și năzuințelor sale nobile” [16, p. 120].

În analiza nivelului de dezvoltare estetică, afirmă L. Jabițkaia, este important nu doar aspectul cantitativ, dar și individualitatea reacției artistice: „doar capacitatea receptării estetice (ca și capacitatea, în general) este o caracteristică individuală a personalității”.

Același autor indică asupra *similitudinii trăirilor afective* ale copiilor cu cele ale adulților în timpul receptării literare: „Copilul urmărește conținutul unei opere literare cu aceeași satisfacție, cu care matematicianul rezolvă probleme sau muzicianul urmărește o bucată muzicală îndrăgită. În timpul receptării unei opere literare, copiii adesea simt tulburare, compătimire, bucurie, toate acestea trebuie să fie adresate anume acelor personaje și evenimente, care sunt demne de ele, iar faptele reprobabile trebuie să fie apreciate în mod corespunzător”, ceea ce atribuie temei pentru validarea științifică a acțiunii de formare / dezvoltare a competenței de receptare artistică la preșcolari.

Influența educativă a literaturii nu depinde numai de calitatea conținutului operei literare, ci și de *capacitatea ascultătorului, cititorului de a o recepta*.

O.I. Nikiforova marchează rolul receptării în *dezvoltarea imaginației artistice* a copiilor. Ea consideră că în procesul receptării textului literar se includ câteva laturi: receptarea nemijlocită a operei (receptarea imaginilor și trăirilor). Această capacitate de receptare se bazează pe imaginație.

După cum relatează autoarea, receptarea textului literar trezește emoții, iar emoția nu este numai cunoașterea subiectiv-obiectivă a realității, în relațiile ei cu necesitățile, dar și un imbold pentru mobilizarea energiei organismului la anumite acțiuni. Ea stimulează activitatea vitală a omului, contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la formarea competențelor și atitudinilor sale.

Particularitățile deosebite ale emoției și simțului estetic sunt în strânsă legătură cu necesitățile copilului și depind de competența lui de a recepta. Ele poartă un *caracter subiectiv-obiectiv al cunoașterii* și sporește activitatea vitală a persoanei. Emoția provocată de opera literară în timpul receptării se deosebește de toate celelalte emoții prin obiectul pe care îl provoacă esteticul și prin necesitatea pe care o

completează – trebuința estetică. În același context, O.I. Nikiforova menționează că, „dacă obiectul corespunde trebuinței estetice a individului, el provoacă trăirea frumosului. Dacă este contrar – provoacă trăirea haosului, dacă în general nu atinge trebuința estetică, atunci nu provoacă nici emoții pozitive, nici emoții negative. Trebuințele estetice sunt legate de idealuri (sociale, morale etc.)” [Ibidem, p. 96].

În afara faptului că receptarea textului literar contribuie și la dezvoltarea competenței de orientare inițială în conținutul textului, dezvoltând astfel capacitățile de analiză, sinteză și generalizare, ea provoacă diverse emoții ce contribuie la dezvoltarea *emotivității* personalității copilului.

Conform opiniei N.D. Moldavskaia, dezvoltarea la preșcolari a competenței de receptare artistică are loc concomitent cu dezvoltarea *vorbirii*. Aname vorbirea literară este, întâi de toate, ceea ce percepe receptorul, prin vorbire preșcolarul prima dată ia cunoștință de opera literară, „în dependență de cum percepe receptorul acel sens depărtat și larg ce apare în urma „învierii” în contextul literar al capacității ascunse a cuvântului și de nivelul de generalizare, în dependență de cât de bine va pătrunde receptorul în lumea creației literare, în care totul este legat literar, depinde în mod direct concepția lui despre lume și corelarea lui mai mult sau mai puțin cu opinia scriitorului” .

Același autor afirmă că, criteriul de apreciere a receptivității literare poate fi axat pe două niveluri în dezvoltarea literară: *nivelul concret al reprezentărilor și nivelul pătrunderii în generalizarea literară*. Aceste două criterii de „adâncime” și „exactitate a receptării” nu pot exista una fără alta. Studiarea receptării literare este dificilă, din cauza că este foarte greu de fixat hotarul dintre structura verbală a imaginii și însăși imaginea creată de receptor, pentru că ele se intercalează una cu alta, creând un tot întreg. În acest moment, greutatea de determinare a nivelului de receptare se transformă în principiul nepătrunderii în necunoscuta receptare, al refuzului total de a încerca cumva descifrarea mecanismului de receptare [Ibidem, p. 85].

A.P. Usova este de părere că trebuie să încercăm să excludem formalismul în dezvoltarea afectivității literare, „pentru ca *experiența afectivă* a copilului să fie supusă prelucrării, este important de a-i forma unele cunoștințe elementare și de a asigura orientarea liberă în imaginile obiectelor reale, care sunt necesare în cadrul diferitor activități de cunoaștere și practice”. Această situație este caracteristică nu doar educației literare, dar și altor domenii de educație.

Pentru a asigura copilului o receptare literară cât mai deplină, afirmă M.I. Omorokova et al., trebuie să atingă anumite obiective de educație literar-artistică, precum: *să observe, să găsească modalități de exprimare literară, să perceapă limbajul operei, să stabilească genul operei* (să deosebească proza de poezie, povestea de povestire), *să vadă componentele operei* (întâmplările, faptele), imaginile ce redau natura, sensul lor funcțional în text, *să-și poată imagina cele citite, să înțeleagă aspectul moral al operei, să perceapă opera conform conținutului redat de autor* [21, p. 66].

Ascultând textul literar, copiii percep nu doar textul, cuvintele și propozițiile; în procesul ascultării *ei fac comparație dintre cele lecturate cu realitatea* vieții reale. În măsura în care la cei mici se formează ideea de legătură dintre fenomenele lumii și cuvânt, sensul acestora, și unele, și altele în conștiința lor apar ca un tot întreg. Li se formează modelul imaginar despre imaginile reprezentate de cuvintele și factorii

vieții. Aceste reprezentări au o formă concretă numai în cazul în care se bazează nemijlocit pe experiența proprie: „*Cu cât este mai strânsă legătura dintre conținutul operei literare și experiența de viață a preșcolarului, cu atât mai emoțională este receptarea*”, menționa N.S. Karpinskaia, în urmă cu 35 de ani.

V.A. Suhomlinski scria că pentru a *pregăti* copilul pentru viața individuală, el trebuie *condus* în lumea cărții. „Elevii mei nu și-ar fi închipuit deprinderea de a *gândi abstract*, dacă povestea nu ar fi devenit o parte integrantă a lumii lor spirituale” [18, p. 144].

Deși D. Cantemir afirma în *Descrierea Moldovei* că moldovenii nu se trag la carte (=învățătură), cultura românească este foarte bogată în aprecieri pozitive cu privire la folosul și valorile spirituale ale lecturii. Astfel, încă M. Costin îndemna: „*Puternicul Dumnezeu, cinstite și iubite cetitoriule, să-ți dăruiască, după aceste cumplite vremi anilor noștri, cândva, și mai slobode vacuri, întru care, pre lângă alte trebi, să aibi vreme și cu cetitul cărților a face iscusită zăbavă, că nu iaste altă și mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților; căci, cu cetitul cărților, cunoaștem pe ziditoriul nostru Dumnezeu, cu cetitul laudă îi facem pentru toate a lui cătră noi bunătăți, cu cetitul, pentru greșalele noastre, milostiv îl aflăm... .. Sângur Mântuitorul nostru, Domnul și Dumnezeul Hristos, ne învață, zicând: „cercați scripturile”* [3, p. 294].

Gh. Asachi este unul dintre primii autori naționali care a ridicat problema învățământului în limba maternă sub aspect științific, pe baza textelor literare și folclorice. „... Asachi înțelegea predarea învățământului în limba mamei sale, iar învățarea limbilor vechi și clasice trebuie să fie socotite la noi ca ajutoare” [10, p. 113]

Ion Creangă a preluat ideea lui Gh. Asachi și a dezvoltat-o, mai ales, practic și curricular, elaborând manuale pentru elevi și ghiduri pentru învățători, el însuși predând după acestea și promovând activ valorile creației populare orale și o limbă bogat ornată cu valori ale limbii populare, explorând astfel fondul frazeologic al limbii populare române, ce reprezintă și tezaurul ei literar-artistic. Astfel, contribuția lui I. Creangă la punerea bazelor științifice și metodologice ale receptivității literare a copiilor de toate vârstele este enormă și merită a fi în continuare studiată, ca pe o valoare care nu-și pierde niciodată actualitatea [6].

M. Eminescu întrunește calitățile omului de geniu și în pedagogie. El a studiat ideile și conceptele învățământului vremii din țările Europei Occidentale, a studiat și a valorificat principiile și valorile pedagogiei populare românești, le-a fertilizat cu valori ale literaturii naționale și a promovat, în special, ca inspector școlar al județelor Iași și Vaslui, precum și prin numeroasele sale articole în presa periodică la care a colaborat (*Curierul de Iași, Timpul*), idei fundamentale pentru un învățământ național românesc. Ideile sale angajează: învățământul în limba maternă, pe valori naționale, metodologii pedagogice firești vârstei copiilor, dezvoltarea continuă și coerentă a vorbirii copiilor, familiarizarea lor cu valorile semnificative ale creației populare orale și ale literaturii naționale românești etc. [*Ibidem*]

Ideile pedagogice ale celor trei clasici ai literaturii române, menționează Stela Cemortan, autoarea cercetării citate, sunt definitorii stabilirii sistemului național de învățământ, care se producea firesc în contextul definitivării procesului de formare a națiunii române, de aceea, își continuă ea discursul, aceste idei sunt actuale și azi, în virtutea specificului de dezvoltare socială și cultural-spirituală a populației R. Moldova.

La educarea morală a copiilor contribuie în mare măsură proverbele. Despre importanța educației morale a scris pedagogul român O. Papadima [15].

Literatura are numeroase sarcini, printre care prima și cea mai importantă este cea de a educa, a crește un cititor dotat cu o puternică imaginație creatoare și „transmiterea unui set complex și coerent de capacități de cunoaștere, menționează Al. Crișan, ar urma, prin *acomodări și asimilări* succesive la *sistemul individual de achiziții*, să determine progresiv sedimentarea unei cunoașteri generale, nu numai bogate, dar mai ales funcționale, deci disponibile de noi achiziții”.

În R. Moldova problema receptării literare este obiectul de cercetare al unor autori, precum N. Onea, L. Jabițkaia, M. Gărbălău, S. Bolduratu, Vl. Pâslaru, I. Gagim, C. Șchiopu, V. Goraș-Postică, L. Botezatu, V. Bolocan, L. Frunză – subiecții cercetați fiind elevii.

În ceea ce privește educația literar-artistică a preșcolarilor, una dintre cele mai importante autoare este S. Cemortan, care a explicat conceptul de dezvoltare verbal-artistică a copiilor, urmată de F. Armașu cu posibilitățile de dezvoltare intelectuală a copiilor de șase ani prin valorificarea potențialului educativ al ghicitorilor, proverbelor și zicătorilor.

Conceptul cercetătoarei S. Cemortan cu privire la dezvoltarea receptării artistice a preșcolarilor este prezentat în monografia științifică [4, 7], în *Concepția educației preșcolare*, în curriculumul educației preșcolare, în standardele educației preșcolare, în ghiduri metodologice [4, 13] și în alte numeroase materiale didactice. Conceptul de bază al autoarei este următoarea: *deoarece în perioada preșcolară are loc o dezvoltare impetuoasă firească a vorbirii copiilor, este rațional ca aceasta să fie conjugată cu dezvoltarea lor artistică, cele mai multe valori umane fiind cunoscute de cei mici prin cuvânt, inclusiv prin cuvântul artistic al creațiilor populare orale.*

În acest context, cercetătoarea a fundamentat noțiunea de dezvoltare verbal-artistică, ideea că „*educația morală a preșcolarilor se află în dependență directă de dezvoltarea lor literar-artistică. Prin intermediul textelor literare, copiii trebuie să fie educați în spiritul înaltelor principii ale moralei*”, apreciază autoarea [13, p. 18]. Cea mai importantă parte a conținuturilor educaționale în formarea/dezvoltarea receptivității literare a preșcolarilor, consideră cercetătoarea, trebuie să fie reprezentată de creația populară orală, care deține un potențial educativ enorm.

Totodată, S. Cemortan în colaborare cu discipolii săi a elaborat și sisteme de activitate verbal-artistică a preșcolarilor de diferite vârste, care au menirea de a forma și a dezvolta competența literar-artistică a copiilor. O preocupare mai recentă a autoarei este racordarea conținuturilor educaționale ale preșcolarilor la noile educații.

Reieșind din considerentul că facultatea de receptare artistică se dezvoltă în procesul educației, că receptarea de către copil a imaginilor literar-artistice este determinată de *condiții obiective exterioare*, două din ele fiind principale, S. Cemortan consideră că există și două feluri de influență receptivitatea copiilor: prin materia literară propusă copilului și prin metodologia acțiunii de influență educativă, dar și că cele două influențe sunt dependente de anumiți *factori interni*, precum volumul cunoștințelor și nivelul de formare a priceperilor și deprinderilor, particularitățile individuale, experiența de viață și personalitatea copilului” [7, p. 37].

S. Cemortan menționează câteva *etape și acțiuni* în dezvoltarea capacităților

de receptare a operelor literare de către preșcolari, precizând că receptarea se manifestă la toate etapele activității literar-artistice a copiilor, unele acțiuni decurgând concomitent. Pentru a înțelege și a simți conținutul textului prezentat, copilul trebuie:

- a) să-l asculte atent – în interpretarea pedagogului, colegilor (*auzirea*);
- b) să-l însușească (*comprehensiunea*);
- c) să retrăiască evenimentele descrise în text împreună cu personajele (*co-participarea afectivă*);
- d) să-l repovestească (*interpretarea*: să-l recite/cânte/joace);
- e) să-și controleze propria creație și efectul ei asupra ascultătorilor (*retroacțiunea*) [*Ibidem*]. Precizările din paranteze ne aparțin.

VI. Pâslaru a fundamentat teoretic și practic-experimental *teoria educației literar-artistice*, care sintetizează cele mai semnificative idei, concepte și principii estetic-artistice, psihologice, pedagogice și metodologice cu privire la formarea cititorului de literatură în anii de școlaritate. Activitatea de receptare a operelor literare de către elevi (și nu numai) este întemeiată epistemologic, teleologic, conținutul și metodologic. Autorul a elaborat și un sistem de activitate literar-artistică a elevilor, stabilind nivelurile de receptare a textelor literare de către elevii din clasele V-XI [14, p. 95].

În monografia sa, F. Armașu a stabilit posibilitățile de dezvoltare intelectuală a copiilor de șase ani prin valorificarea potențialului educativ al ghicitorilor, proverbelor și zicătorilor. Autoarea cercetează procesele cognitive, precum senzațiile, reprezentările, gândirea, vorbirea și imaginația, deprinderile rudimentare de comparare, analiză și sinteză – toate acestea fiind în terminologie modernă, și componente ale competenței de receptare artistică a copiilor preșcolari.

N. Silistraru se asociază cercetătorului N. Volkov cu privire la valorile *pedagogiei populare*, studiază valorile pedagogice ale creației populare românești, ale altor domenii privind activitatea poporului român și demonstrează că, din fragedă copilărie, educația populară este complexă teleologic, conținutul și metodologic, incluzând și dezvoltarea receptivității literare și artistice a copiilor [17]. *Etnopedagogia* lui N. Silistraru este semnificativă în contextul cercetării noastre, mai ales, datorită faptului că autorul stabilește ca una dintre cele mai importante valori oferite de părinți copiilor *jocul popular*, desfășurat într-un *mediu etnic*, identificat de autor cu *mediul educațional* al poporului nostru. Jocul dramatizare, explorat în cercetarea noastră, este un joc altoit pe jocul popular.

În concluzie, prin apelul la sursele științifice evidențiate mai sus, receptarea literar-artistică este un proces complex, ce se sprijină și decurge din principiile artei și literaturii, se conformează acestora, dovedind faptul că receptarea artistică / literar-artistică se deosebește esențial de receptarea lucrurilor fizice. Diferența se manifestă atât la nivelul obiectului receptat, cât și la cel al receptorului. Menționăm că *receptarea artistică* re-crează obiectul receptării – opera de artă, atribuie receptorului calitatea de cel de al doilea subiect al operei receptate, acesta adăugând valorii imanente a operei propria valoare – valoarea receptorului / cititorului.

Procesul însuși de receptare artistică este realizat de aceleași mecanisme psihologice, dar cu o acțiune complexă: componentele sale (emoții, sentimente, trăiri, reprezentări, gânduri, idei, concepte etc.) sunt neapărat *imaginative*.

Receptarea textelor artistice provoacă și solicită imaginația artistică a preșco-

larului, îi oferă experiențe afective și estetice bogate, care sunt conforme tipului dominant de cunoaștere la această vârstă.

Educația literar-artistică a preșcolarului, deci, este permanentă și se axează pe dimensiunea formativă a textului literar. Prin urmare, cunoașterea empiric-artistică a lumii este reperul obiectiv pentru formarea competenței de receptare literar-artistică a textelor literare la preșcolari.

Bibliografie:

1. Aristotel. *Poetica*. București, Editura Academiei Române, 1965.
2. Armașu F. *Influența operelor folclorice moldovenești asupra dezvoltării intelectuale a copiilor de șase ani*. Chișinău, Editura „Știința”, 1989.
3. Costin M. *Opere*. Chișinău, Editura „Literatura Artistică”, 1989.
4. Cemortan S. *Bazele psiho-pedagogice ale activității verbal-artistice a copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău, 1996.
5. Cemortan S. *Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor. Manual pentru școala normală*. Chișinău, Editura „Lumina”, 1991.
6. Cemortan S. *Indicații metodice la dezvoltarea literar-artistică a preșcolarilor (grupa medie și cea mare)*. Chișinău, Editura „Lumina”, 1987.
7. Cemortan S. *Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor*. Chișinău, Editura „Știința”, 1992.
8. *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. Chișinău, Editura „Lyceum”, 1997.
9. *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2000.
10. Babără O. *Tendențe și valori ale învățământului modern în lucrările și activitatea pedagogică a lui Gh. Asachi, I. Creangă și M. Eminescu*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007.
11. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, Editura „ARC”, 1996.
12. Gide A. Paludes *Prometeu rău înlănțuit*. Chișinău, Editura „Cartier”, 2006.
13. Goraș-Postică V. *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*. Chișinău, Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2005.
14. Onea N., Gărbălău M., Pâslaru Vl. et al. *Metodica predării literaturii moldovenești*. Chișinău, Editura „Lumina”, 1985, pp.55-79.
15. Papadima O. *Literatura populară română. Din istoria și poezia ei*. București, Editura pentru Literatură, 1968.
16. Perrault Ph. *Touche pas a mon evaluation. Pour une approche systematique du changement pedagogique*. In: *L'evaluation des eleves*. Paric-Bruxelles, De Boek Universite, 1998, pp.169-186, p. 49.
17. Silistraru N. *Etnopedagogie*. Chișinău, USM, IȘE, 2003.
18. Suhomlinski V.A. *Inima mi-o dăruie copiilor*. Chișinău, Editura „Lumina”, 1974.
19. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, Comb. Poligrafic, 2009.
20. Venger L.A., Muhina L.A. *Psihologia*. Chișinău, Editura „Știința”, 1991.
21. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению. Книга для учителя. Москва, „Просвещение”, 1990.
22. Запорожец А.В., Марковой Т.А. *Основы дошкольной педагогики*. Москва, „Педагогика”, 1980.

PRINCIPIILE DE EVALUARE A REALIZĂRILOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Oksana PETRUK

*candidat în științe pedagogice, cercetător de gradul I,
Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice, Ucraina*

Oksana NYKYFORUK

*învățătoare,
Liceul „Ștefan cel Mare și Sfânt” din Ropcea,
Com. Storojineț, r. Cernăuți, reg. Cernăuți*

Abstract: *In the process of reforming education, the issue of assessment children's educational achievements becomes of paramount importance. The article goes on to discuss the guiding principles under which educational achievements of school-children are evaluated within the context of reforming primary education. The authors have outlined the principles of positivity, regularity, optimality, comprehensiveness, as well as criteria-based approach, individualized analysis of the problem, fixing on the student's personal progress and collaborative evaluation. Considering the above-mentioned principles, the educator can be provided with the information which helps to predict and further adjust the educational process.*

Printre chestiunile care trebuie să fie abordate în contextul reformării învățământului preșcolar și trecerii la principiile de competență, se numără problema evaluării performanțelor școlare. La urma urmei, rezultatele diagnosticării acestor performanțe reflectă corelarea activităților de învățare a elevilor cu cerințele unui anumit model pedagogic și paradigmele educaționale în general.

Noile condiții sociale și schimbările conceptuale în domeniul educației au dat un impuls discuțiilor active privind posibilitatea stabilirii unor modalități eficiente de evaluare a realizărilor educaționale ale elevilor, care ar asigura accesul la *informații necesare* pentru prognozare și ajustarea în continuare a procesului de învățământ. Tehnologiile inovatoare de evaluare, locul lor în sistemul de învățământ și dezvoltarea instrumentelor de diagnosticare – sunt probleme *afiate* în atenția oamenilor de știință autohtoni și străini.

Astăzi, în contextul paradigmei competențelor în domeniul educației, are loc reconsiderarea și transformarea principiilor de diagnosticare a performanțelor atinse de elevi în învățare. Formularea acestor principii, interpretarea esenței și prioritatea punerii lor în aplicare, sunt luate în considerare în mod diferit de către oamenii de știință. În cadrul procesului de analiză le-am evidențiat și concretizat pe cele mai principale din ele.

Principiul *pozitivității* orientează procesul de diagnosticare și evaluare pentru a ține cont în primul rând de nivelul de performanță al elevilor, de progresul acestora în raport cu cerințele educaționale conturate, iar nu de gradul eșecurilor acestora.

Bunăstarea emoțională a elevilor din învățământul primar și, în consecință, motivația acestora de a învăța, depinde în mare măsură de „climatul de evaluare” în sala de clasă. Misiunea învățătorului constă în crearea unei atmosfere prietenoase de învățare, eliminarea stresului, frustrării și sentimentului de parcă evaluarea este un instrument de măsurare a valorii unui copil. În schimb, procesul de evaluare trebuie să decurgă în condițiile optime de comunicare între profesor și elevi. Tot

ceea ce este legat de individualitatea fiecărui copil, de diferența sa față de ceilalți colegi, ar trebui să fie percepută de participanții la procesul educațional într-un mod prietenos, pozitiv și cu interes, să i se ofere recunoaștere și un sentiment de securitate în echipă. La punerea acestui accent profesorul trebuie să aibă grijă de dominarea experiențelor pozitive ale elevilor, asociate cu demonstrarea cunoștințelor și abilităților dobândite.

Principiul *sistemului (continuității)* înseamnă că profesorul trebuie să primească în mod *continuu* informații despre calitatea și nivelul realizărilor educaționale ale elevilor la fiecare etapă de învățământ. Prin urmare, nu numai rezultatele învățării, ci și procesul în sine este supus monitorizării și evaluării. Este important să răspundem la întrebarea „De ce evaluăm?”. Răspunsul nostru este: „Pentru a ajuta copiii să învețe”, adică nu numai pentru a determina cantitatea de cunoștințe dobândite, profunzimea înțelegerii lor, gradul de stăpânire a abilităților, dar și pentru a-i stimula pe elevi să-și îmbunătățeze rezultatele, pentru a-i *ghida* în *direcția* potrivită.

În procesul de diagnosticare sistematică a realizărilor în învățământ, profesorul le oferă elevilor o conexiune reciprocă cu privire la rezultatele evaluării și oportunitățile de îmbunătățire a acestora, primind în schimb informații ce permit analizarea nivelului muncii depuse, determinarea eficacității acesteia, identificarea și eliminarea la timp a deficiențelor, conturarea perspectivelor de schimbare, ajustarea și adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile elevilor. Astfel, acum evaluarea a *depășit* limita *fixată* de succesul elevilor în stăpânirea competențelor, devenind un instrument de învățare.

Principiul *obiectivității (criteriului)* impune evaluarea performanțelor elevilor în conformitate cu criteriile stabilite în actele normative. Sarcina principală a verificării rezultatelor învățării este identificarea nivelului de stăpânire a cunoștințelor, aptitudinilor, competențelor elevilor care trebuie să îndeplinească standardul educațional. *Într-o formă accesibilă, învățătorul trebuie să-i acomodeze pe elevii din ciclul primar și părinții lor cu criteriile, regulile și procedura de evaluare a performanțelor școlare. Acest lucru face ca procesul de evaluare să fie transparent și ușor de înțeles pentru toți participanții.*

Principiul *optimizării* presupune o alegere corectă din punct de vedere științific a instrumentelor (variante de sarcini, forme și metode de control și evaluare a rezultatelor) obiectului relevant de evaluare.

Principiul *complexității* se axează pe luarea în considerare și acoperirea tuturor manifestărilor legate de activitatea elevilor din ciclul primar. Profesorul diagnostichează nu numai cantitatea de cunoștințe dobândite de elevi, formarea deprinderilor și abilităților, dar și evaluează nivelul de argumentare și capacitatea de a-și exprima propria opinie, pricepere, nu doar reproducerea fragmentelor de informații, ci capacitatea de aplicare a *cunoștințelor în situațiile reale de viață*, lucrul în echipă, *rezolvarea problemelor* puse în *discuție, conflictelor etc.*

Principiul de *diagnosticare a caracterului individual* își propune să țină cont de caracteristicile individuale ale elevilor (învățarea și experiența lor de viață, modalitățile dominante de percepere a informațiilor, caracteristicile psihologice etc.) la stabilirea instrumentelor de evaluare.

Principiul *fixării progresului individual* presupune identificarea nivelului de realizare individuală a fiecărui elev, compararea cu eșecurile și succesele sale ante-

rioare, urmărirea dinamicii și *calitatea schimbării* în învățare. Rezultatele individuale obținute nu trebuie comparate cu realizările colegilor de clasă.

Procesul de diagnosticare și evaluare a nivelului realizărilor școlare ale elevilor de către profesor ar trebui să urmărească *formarea la copii* a competențelor de a înțelege limitele cunoștințelor și aptitudinilor lor într-o anumită perioadă. *Capacitatea* respectivă este o *condiție* pentru ca fiecare dintre ei să stabilească sarcinile următorului pas / etapei de învățare.

Principiul *activităților de evaluare comună (cuprinzătoare)* se concentrează nu numai pe evaluarea de către profesor a realizărilor educaționale ale elevilor, ci implică reflecția asupra propriilor activități de învățare și autoevaluare a elevilor, evaluarea reciprocă motivată. Este important să se urmărească succesiunea în care autoevaluarea internă este precedată de evaluarea externă (de către colegi, profesor). De reținut că procesul de autoevaluare ar trebui desfășurat conform unui algoritm definit și ușor de înțeles sub forma unui lanț de întrebări („Care este sarcina stabilită? Care este scopul ei? Ați reușit să obțineți rezultatul? Sarcina a fost îndeplinită complet corect sau cu o eroare (cu care)? Ați rezolvat sarcina singuri sau cu ajutorul cuiva (cine și cum va ajutat)?” etc.).

Efectuarea evaluărilor și diagnosticelor pe aceste principii creează un mediu care încurajează elevii să pună întrebări, să tragă concluzii, menține încrederea fiecărui elev că este capabil să-și îmbunătățească rezultatele.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Инна НИКОЛАЕСКУ

доктор педагогических наук, доцент,

Черкасский Национальный Университет имени Богдана Хмельницкого

Abstract: *In the conditions of integration, social processes, globalization and digitalization, the requirements for the quality of educational services in various types of educational establishments are growing. The outlined problem is extremely relevant in the context of preparing teachers for social work in kindergarten of remote rural areas, where a significant number of children and youth need especially psychological and pedagogical support. These include children of migrant workers, orphans/semi-orphans, people from lowincome or large families, and others.*

В условиях модернизации системы образования Украины происходит переосмысление особенностей функционирования учреждений дошкольного образования, в частности в сельской местности, а также разработке эффективных средств и методов их дальнейшего развития. Учреждения дошкольного образования сельской местности не должны отставать от каждодневных изменений, которые происходят в образовательной системе, но и в то же время детские сады не могут развиваться за аналогией урбанизированных городских детских садов.

Историография исследований проблем образования в сельской местности свидетельствует о том, что интеграционные общественные процессы, глобализация и диджитализация ведут к тому, что возрастают требования к качеству предоставления образовательных услуг в дошкольных учебных заведениях разных типов. Обозначенная проблема чрезвычайно актуальна в контексте подготовки воспитателей к работе с дошкольниками в детских садах отдаленных сельских территорий, в которых значительная часть детей и молодежи нуждаются, прежде всего в психолого-педагогическом сопровождении.

Интересным для нашего исследования является опыт построения образовательного процесса, например, в горной местности Аппалач, Альп, Апеннин или Понтийских гор, где чрезвычайно развита инфраструктура, универсальный образовательный дизайн, решающий проблему, например, их доступности. В сравнении с этими территориями в странах Южной Африки наибольшей проблемой является бедность в сельской местности и система образования, ведь сельские районы относительно слаборазвиты и негативно влияют на качество обучения как в детских садах, так и школах. Среди таких трудностей: отсутствие базовой инфраструктуры, недостаточное количество питьевой воды, электроэнергии, транспорта, информационно-коммуникационных технологий, книг и учебных материалов и др., необходимые для обеспечения необходимого психолого-педагогического сопровождения учащихся [6]. Такие вопросы актуальны и для Украины, где педагоги, менеджеры образования сталкиваются с многочисленными проблемами организации образовательного процесса в детских садах и школах, внедрение инклюзии или работы с учащимися из особо уязвимых групп, использование цифровых технологий в обучении и т.д.

Таким образом, важность и актуальность исследуемой проблемы обусловлена общественными вызовами, с которыми сегодня сталкиваются сельские дошкольные образовательные учреждения: адаптация детских садов, которые находятся в сложных социально-экономических и социально-культурных условиях для предоставления качественного образования; активизация социально-психологической работы в учреждениях дошкольного образования сельских территорий; доступность цифровых технологий, в частности, в условиях дистанционного обучения через распространение COVID-19; обеспечение образовательных учреждений высококвалифицированными педагогами, потребность профессионального роста сельских педагогов.

Рассматривая вопросы развития сферы дошкольного образования в целом, важности получения дошкольниками основ дошкольного образования в частности, мы пришли к выводу, что сельское дошкольное учреждение – социокультурный центр общества, целью которого есть обеспечение всестороннего и гармоничного развития детей, проживающих в сельской местности, в тесном взаимодействии с семьей.

По мнению ряда исследователей [1, 2, 3] основными функциями дошкольных учреждений в сельской местности являются следующие: социально-педагогическая (создание оптимальных условий для социализации личности, жизни и воспитания ребенка в кругу сверстников, младших и

старше по возрасту; воспитание детей и подготовка их к обучению в школе; оказание семьи систематической помощи по развитию ребенка); социально-гендерная (обеспечение равных возможностей женщинам и мужчинам в их ролях в сельскохозяйственном производстве; предоставление женщине реальной возможности для сочетания материнства с работой, обучением, профессиональным и культурным развитием; содействие активному участию женщин в общественных делах; обеспечение безопасности детей); сельскоизменяющая (организация воспитательной среды через привлечение к воспитательной деятельности родителей и других жителей села); экологоориентированная (обеспечение образовательного процесса на основе здоровьесбережения с организацией жизнедеятельности детей в окружающей среде).

Анализ статистических данных позволяет утверждать, что демографическая ситуация за последние годы обусловила сокращение количества учреждений дошкольного образования, негативно повлияла на наполняемость групп в детских садах сельской местности, привела к сокращению педагогических работников. Например, показатель охвата детей дошкольным образованием в 2020 году составляет 81,7%. В городе 86,9% детей получают образование в учреждениях дошкольного образования, а в сельской местности – 35,3%. Низкий показатель охвата детей дошкольным образованием в сельской местности связан с тем, что села отдалены от детских садов [4].

Во время онлайн общения с воспитателями детских садов нами были выделены проблемы, которые касаются недостаточности обеспечения педагогов методическими ресурсами, мало эффективная организация образовательного процесса в разновозрастных группах, ограниченный доступ к новой психолого-педагогической литературе и соответственно недостаточной возможностью профессиональной самореализации педагогов, отсутствием информационно-коммуникационных технологий, должного финансирования учреждений дошкольного образования, отсутствие условий и квалифицированных кадров для внедрения инклюзивного образования, низкий уровень заработной платы педагогов и отсутствие для них мотивации.

Таким образом, приоритетом развития дошкольного образования в сельской местности должно стать создание условий для повышения его качества, а также создание таких социально-экономических условий, благодаря которым молодежь не только не будет уезжать из села, а наоборот – будет туда приезжать (в первую очередь, из-за решения инфраструктурных проблем и проблем оплаты труда педагогических работников), что будет способствовать подготовке высококвалифицированных, интеллектуально инновационных специалистов.

Для того, чтобы исследовать позитивные стороны образовательного процесса в детских садах, которые находятся в сельской местности, нами был проведен опрос среди воспитателей. Ответы педагогов дают возможность утверждать, что часто воспитатели имеют возможность проводить занятия «под открытым небом», использовать богатые природные материалы, развивать у детей дошкольного возраста исследовательскую компетентность, формировать навыки наблюдения и проведения экспери-

ментов в условиях окружающей среды, возможность осуществлять учебный процесс в непосредственной близости с сельскохозяйственным трудом, использовать национальные традиции воспитания. Это особенно актуально в современных условиях пандемии.

Непредвиденные условия, сложившиеся в результате пандемии COVID-19, а также вызовы, связанные с дистанционным обучением в отдаленных сельских учреждениях дошкольного образования, показали ряд проблем в организации качественного образования. Прежде всего это связано с материально-техническим обеспечением сельских детских садов Украины.

Теоретический анализ научной литературы свидетельствует, что цифровизация образования способствует повышению его качества, ведь сегодня наблюдается тенденция увеличения количества бесплатных цифровых инструментов, образовательных платформ и электронных ресурсов для обучения онлайн и офлайн. Это значительно упрощает работу педагога в условиях дистанционного или смешанного обучения. В то же время в сельской местности есть определенные проблемные вопросы, которые касаются использования информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми [5].

Для практического решения исследуемой проблемы важным является активное сотрудничество всех участников образовательного процесса, привлечение представителей власти к материально-технической поддержке детских садов сельской местности.

Литература:

1. Алеандр Н.І. *Сільська загальноосвітня школа: проблеми та перспективи* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2014/Pedagogica/4_170497.dog.htm.
2. Меленець Л.І. Дошкільні заклади сільської місцевості України (II пол. XX ст.): огляд положень та визначення понять. In: *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 274(21), 2013, 89-93.
3. Меленець Л.І. Удосконалення розвитку дошкільних навчальних закладів сільських районів у контексті оновленого змісту дошкільної освіти в Україні. In: *Проблеми емпіричних досліджень у психології: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 грудня 2013 року, м. Київ*. 2013, р. 256-261.
4. Про затвердження Програми розвитку освіти Білозерської міської територіальної громади на 2021-2027 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://data.gov.ua/dataset/83774904-dc91-46cc-8202-a939aa075177/resource/a772fb9a-6a26-43f0-b91f-ad2d4a3ef9c9/download/8-21-75-programa-rozvitku-osviti.docx>.
5. Budnyk O., Kotyk M. Use of Information and Communication Technologies in the Inclusive Process of Educational Institutions. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7(1), 2020, pp. 15-23.
6. Du Plessis P., Mestry R. Teachers for rural schools – a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1), 2019, pp. 1-9. <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v39s1/02.pdf>

MODALITĂȚI DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR SOCIALE LA ELEVII DIN TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Silvia ȘPAC

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article addresses a current problem facing modern society, namely: how to form and develop the social skills of the growing generation of primary school children? Related to this topic, the author proposes a series of methods, techniques and exercises practically experienced, contributes not only to the development of self-esteem, group relationships but also social skills and learning. Recommended ideas and suggestions can serve as benchmarks in achieving a quality educational activity for all those involved in the education process, parents, teachers).*

„Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [1]. Pentru realizarea finalității menționate este important de format și de dezvoltat la copiii competența socială astfel încât aceștea să-și controleze propriul comportament și să-l poată descifra corect pe al celor din jurul său. Competența socială necesită atenție și interacțiune bazată pe capacitatea empatică și pe comunicare eficientă [2]. Astăzi, societatea se apropie de o criză a capacității de a susține o conversație productivă. Pe tot cuprinsul lumii dezvoltate tehnologic se răspândește o epidemie de vorbărie superficială și fără sens, pierzând astfel și din abilitățile sociale fundamentale ale tinerei generații. Stilul nostru modern de viață ne face să ne pierdem treptat abilitatea de a-i înțelege pe semenii noștri și de a empatiza cu ei. Societatea modernă impune cerințe cu totul diferite comunicării noastre, cerințe cu care nu ne-am confruntat nicicând în trecut și pe care nu suntem deci antrenați să le stăpânim foarte bine. Ne mișcăm printr-un sistem incredibil de complex și în permanentă schimbare, alcătuit din prejudecăți, moravuri, valori, roluri atribuite pe sexe, sentimente de vinovăție și stimă de sine, ambiții și multe alte lucruri care sunt irelevante pentru supraviețuirea noastră, dar pe care trebuie să le gestionăm competent, pentru a trăi decent. Sistemul nostru de operare pentru interacțiune socială o fi el programat din naștere, dar am ratat toate actualizările esențiale ale ultimelor câtorva secole. Existența noastră modernă cere funcționalitatea următoare actualizări Windows, care ne ține pe loc competența socială și nu-i permite să progreseze. Evoluția tehnologiei ne-a dat mai mult timp liber decât oricând altădată, și în același timp ne-a pus la dispoziție ocupații mai ușor accesibile cu care să ne petrecem timpul liber. Odinioară, rarele momente de timp liber pe care oamenii le aveau erau petrecute în compania altor oameni iar activitățile sociale precum sportul, plimbările, vizitele, concertele, seratele aveau o mare prioritate [4]. În ziua de azi, când divertismentul și distracțiile ne asaltează din toate direcțiile, practic avem atât de multe oportunități, încât nimeni nu mai are timp pentru toate. Un lucru pe care îl au în comun amenințările digitale este că le consumăm în singurătate, de unul singur. Tehnologia ne-a transformat pe toți în dependenți, care uită că, u-

nicul lucru care ne dă sens și fericire în viață, sunt relațiile bune cu alte ființe umane. Actualmente, simțim necesitatea formării, dezvoltării unor abilități sociale care să prevadă întâlniri fizice, față în față astfel încât să învățăm, să ne controlăm propriul comportament și să-l descifrăm corect și pe al celorlalți [9]. Abilitățile sociale se axează în primul rând și pe feedback, care este o componentă deosebit de importantă a comunicării cu multiple valențe în viața de zi cu zi. Cercetătorii T.K.Gamble și M.Gamble definesc feedbackul drept „toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane” [7]. Iată de ce, acest subiect necesită maximă atenție și interacțiune pentru atingerea atât a succesului personal, cât și cel profesional, social. În acest sens e necesar de acordat o atenție sporită la formarea personalității elevului începând din clasele primare capabile să distingă între bine și rău, între corect și greșit, să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și exprima o opinie, a lua decizii, solicitând opinii și sfaturi, active și deschise să primească și să dea feedback. În contextul dat, consider că noi, adulții (profesorii, părinții) trebuie să aruncăm o privire asupra criticilor și feedbackului, mai ales în situațiile când e nevoie să vorbești cuiva despre ceva ce nu este în totalitate pozitiv. Feedbackul are maximă utilitate atunci când este *constructiv, concis și concret*. De asemenea, trebuie să fie *actual*. În condițiile când aducem în discuție ceva ce s-a întâmplat cu mulți ani în urmă, s-ar putea ca interlocutorului să nu i se pară relevant. Un alt aspect de care trebuie să ținem cont este să verificăm dacă interlocutorul a înțeles mesajul nostru, ca *să putem lămurii orice întrebări sau interpretări greșite*, după caz. Trebuie să explicăm că feedbackul, ca orice comunicare, se face în ambele sensuri, pentru a putea fi auzită și cealaltă parte. Pentru ca elevul de vârstă școlară mică să-și formeze abilitățile sale sociale de a interrelaționa cu semenii săi dar și cu cei din jurul lor, trebuie obișnuiți cu ideea de *a oferi feedback clar și delimitat*. În acest scop, adulții/ persoanele implicate în procesul de educație trebuie să se ferească de enunțuri generale, cum ar fi „Tu întotdeauna...”, „Niciodată nu...” „Toată lumea crede...” De asemenea trebuie să se concentreze pe comportamentul care face obiectul criticii, fără a eticheta persoana. Încercăm să nu spunem „Ești leneș”. Aceasta-i o *etichetă*. Spunem „Întârzi des” Acesta-i deja un *comportament*. Trebuie să ținem cont de faptul că *un comportament se poate schimba, dar o etichetă fixează o trăsătură de personalitate*, în privința căreia e mai greu să faci ceva. În plus, riscăm ca copilul să se folosească de eticheta aplicată fix în apărarea lui. „Spuneți că sunt leneș? Păi în acest caz de ce să mă strădui să prezint la timp lucrarea? Un copil leneș ca mine nu poate realiza toate sarcinile la timp”. Nimănui nu-i place ca defectele și neajunsurile sale să fie evidente celor din jur ci, ar prefera să le vadă numai el. Puține lucruri ne face să ne simțim mai umili decât atunci când cineva ne arată cu degetul ceva ce –ar fi trebuit să ne sară în ochi de multă vreme. Nimănui nu-i place să i se spună că trebuie să-și scimbe felul de a fi, mai ales, atunci când nu este sub forma unui *feedback constructiv*, ci a unui *atac dezlănțuit*. Deseori în timpul diverselor jocuri/ activități organizate între copii, auzim replici de genul („Hei! Ți-am spus să nu faci chestia asta! Scoate-ți degetele de acolo!”) care nici nu trebuie să ne surprindă, că duc la un comportament defensiv sau la o întărire a comportamentului nedorit. („Ba le bag unde eu am chef. Nu-mi spune tu mie ce pot să fac și ce nu!”) Paradoxul psihologic care se manifestă este următorul: *Când spunem cuiva că trebuie să se schimbe, acest lucru îl face de fapt să fie mai puțin inclinat spre a se schimba efectiv*

[8]. Noi, adulții trebuie să reținem că, atunci când obligăm copiii să se schimbe și să adopte forțat un nou comportament, acesta va înceta imediat după ce noi nu-i vom mai supraveghea și monitoriza. Pentru a obține o schimbare de durată, trebuie să-i determinăm pe cei în cauză, pe copiii pe care îi formăm ca personalități să se simtă motivați să se schimbe ei înșiși. Schimbarea nu e nicicând mai puternică decât atunci când rezultă dintr-o decizie autonomă, bazată pe o alegere unde există mai multe opțiuni disponibile. Înainte de a începe să-i influențăm pe copii să facă o schimbare a comportamentului său e necesar să ne gândim ce anume ne dorim să se schimbe la ei, pe care dintre comportamentele manifestate de ei să le schimbe. Raportată și adaptată la acest subiect, ar fi o idee bună să elaborăm o *listă a lucrurilor care ne irită*, sau pe care, credem că copiii ar trebui să le facă altfel. Această listă ar putea include toate acțiunile ce le fac ei și care ne deranjează. Analizând fiecare punct de pe listă, îl comparăm cu celelalte și stabilim dacă este ceva ce trebuie să abordăm imediat sau dacă poate să mai aștepte? Este o metodă deosebit de utilă recomandabilă în special pentru micii școlarei, care au pășit pragul școlii și trebuie să se acomodeze la noile cerințe ale acestora și la statutul său de școlar. Aspectele care s-ar putea regăsi în această listă țin de: *respectarea regulamentului intern al instituției (de a nu întârzia la lecții, de a folosi formulele de salut, de a păstra în ordine rechizitele școlare, de a fi amabil și politicos cu profesorii și colegii de clasă, de a nu aduce jucării la școală, de a fi disciplinat și activ la lecții, de a manifesta străduință la realizare sarcinilor)*. Pentru fiecare punct de pe listă, ne adresăm întrebarea *De chestia respectivă trebuie să mă ocup fără întârziere sau poate fi realizată în termen de o săptămână, o lună?* În acest mod încercăm să influențăm apelând și la diferite *metode conversaționale* în formarea și dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor noștri [10]. Dacă nu exersăm aceste abilități, nu vom putea să-i înțelegem pe cei din jurul nostru, cum ei gândesc, abilități care joacă un rol important în toate aspectele vieții noastre. *Un pedagog care poate să simtă cât de bine îi sunt înțelese explicațiile lui de către elevi este un pedagog mai bun. Un părinte care nu înțelege nevoile propriului copil nu va putea descoperi motivul din spatele comportamentului copilului și nu va putea oferi ajutorul necesar* [9]. Dacă vrem să-i determinăm pe copii să se comporte diferit nu trebuie să le descriem interpretările, nu trebuie să le etichetăm comportamentul. Copiii sunt mai dispuși să se schimbe atunci când se simt înțeleși, remarcați și respectați. Cel mai bun mod de a-i face pe copii să vadă că îi iei în serios este prin a le arăta că exact asta facem. O tehnică care merită a fi aplicată în stabilirea relațiilor cu copiii este de *a stabili contactul vizual cu ei, „Uită-te în ochii lor”*. Un alt exercițiu este de a face o pauză în care să așteptăm măcar *două secunde*, înainte de a vorbi noi, adulții. Acesta este un semnal automat, nonverbal prin care arătăm că am recepționat mesajul expus și că reflectăm asupra conținutului lui. Este recomandabil ca aceste câteva secunde să le transformăm într-un obicei de ascultare dar și meditare asupra răspunsului pe care urmează să fie oferit. Aceste câteva secunde contează enorm pentru stabilirea relațiilor între copii precum și pentru disponibilitatea lor de a se auzi și asculta unul pe celălalt, oferindu-le astfel și răgazul de care au nevoie ca să reflecteze până la capăt și să-și exprime concluziile.

În activitatea educațională de zi cu zi, apelăm la utilizarea unor metode, tehnici și exerciții privind dezvoltarea relaționărilor în cadrul grupului de elevi dar și a învățării sociale. Respectiv, folosim comunicarea cu toate funcțiile ei. Este deosebit de folositoare utilizarea la începutul oricărei activități de echipă a unor

exerciții de spargere a gheții. Sub această denumire de *exerciții de spargere a gheții* se regăsesc un evantai de tehnici care au drept scop principal diminuarea barierelor inhibitorii privind contribuția fiecărei persoane la o activitate de grup, în direcția instituirii unui climat de lucru relaxant și de construire a echipei educaționale. Referindu-ne la exercițiile sau jocuri de spargere a gheții regăsim multe și variate modalități practice care solicită din partea participanților implicarea activă, susținerea reciprocă și acceptarea tuturor ideilor și manifestarea emoțiilor. O metodă valoroasă care urmărește dezvoltarea stimei de sine și o putem încadra în sfera învățării sociale o reprezintă *Cercul complimentelor*. Această metodă presupune aranjarea scaunelor într-un cerc, iar „receptorul” complimentelor se află în mijlocul acestui cerc. Fiecare dintre participanți trebuie să identifice un compliment sincer și onest despre cel aflat în centrul cercului. Pe rând fiecare înaintează și îi spune acestuia complimentul, iar receptorul trebuie să aibă doar una din reacțiile „să zâmbescă sau să spună mulțumesc”. Această metodă are avantajul consolidării unei imagini pozitive față de propria persoană a celui care primește complimentele, dar și o dezvoltare a ariei pozitive de gândire la celelalte persoane prin faptul că indică o latură bună a colegului lor. Metoda *Cercul complimentelor* trebuie practicată până ce toți elevii au trecut prin ipostaza de receptor. Interesantă și captivantă pentru elevi este și metoda „*Definirea personală*”. Aceasta prevede ca elevii să-și selecteze un obiect care are o importanță majoră și un înțeles aparte în viața lor. Ei trebuie să aducă acest obiect în clasă și să descrie ceea ce înseamnă pentru ei, să-i spună povestea și rolul în viața lor. Clasa trebuie să adreseze întrebări. Este recomandabil ca elevii să-și descrie obiectul pe o jumătate de filă. Învățătorul citește aceste foi fără a spune numele autorilor. La finalul fiecărei povestiri, elevii vor face presupuneri asupra persoanei descrise în rândurile respective. Merită a fi utilizată în activitatea educațională *Tehnica Adevărat și Fals*. Este foarte binevenită pentru creșterea cunoașterii în grup. Astfel, fiecare participant trebuie să facă după ce a avut timp la dispoziție trei afirmații despre sine, dintre care două sunt false și doar una este adevărată. Apoi membrii grupului se prezintă prin intermediul acestor trei afirmații. La sfârșitul fiecărei prezentări, cel care a făcut afirmațiile va relata grupului varianta corectă. Acest exercițiu este util pentru a crește nivelul de cunoaștere reciprocă în momemntele de formare a grupului și pentru a verifica la ce nivel grupurile se cunosc mai bine. *Tehnica Obiecte găsite* este o tehnică producătoare de amuzament în momentul când un grup are nevoie de așa ceva. Tehnica prevede ca participanții să iasă din clasă și să revină cu ceva ce au găsit în afara clasei. La întoarcerea în clasă fiecare trebuie să le prezinte obiectul respectiv cu emoție și pasiune. Important este că trebuie să dea dovadă de putere de convingere pentru a putea convinge colegii să cumpere acel obiect. Energie pozitivă și motivare pentru un proces de învățare se pot obține și individual. Astfel, le propunem elevilor să-și amintească cel mai plăcut moment, cel mai mare succes pe care l-au avut în urma procesului de învățare, care l-au făcut să se simtă bine și să asocieze și cu momentul de învățare pe care îl trăiește acum [10].

Un rol important în menținerea relațiilor și formarea abilităților sociale este *adoptarea unei poziții corecte*. Distanța la care stai față de persoana cu care vorbești, arată cât de implicat ești în conversație. Mai mulți specialiști în domeniu au descoperit că subiecții devin mai neliniștiți cu cât sunt mai aproape unul de altul [5]. Conform studiilor efectuate, diametrul mediu al *unei bule de spațiu personal* este

aproximativ de un metru, iar la o depărtare de 0,75 până la un metru, subiecții care interacționează se simt mulțumiți. Atunci când distanța se micșorează și subiecții se apropie mai mult decât mărimile indicate, ne simțim stânjeniți, mai ales dacă e o persoană pe care n-o cunoaștem prea bine. Pe de altă parte, și în cazul când persoana cealaltă stă prea departe de noi, comunicarea va avea de suferit. Un rol important în menținerea unei prezențe convingătoare este *evitarea mișcărilor și gesturilor care distrag atenția*. Un bun ascultător se mișcă în tandem cu vorbitorul, pe care se concentrează în totalitate. Acest lucru demonstrează interes și că ascultătorului i se pare important ceea ce se spune. Un prost ascultător se lasă distras cu ușurință și revelează acest lucru jucându-se neatent cu vreun pix sau vreo legătură de chei, pocnindu-și încheieturile degetelor, mutându-și greutatea de pe un picior pe altul, încrucișând picioarele legându un picior sau jucându-se cu telefonul mobil. E necesar de obișnuit copiii cu ideea că atunci când își doresc să fie luat în serios, *limbajul trupului* trebuie să sugereze că nu glumește, că nu ezită și așteaptă ca trebuințele sale să fie îndeplinite, că o respectă pe persoana cu care vorbește. Încuviințările prin înclinarea capului joacă un rol mic dar destul de semnificativ în comunicare [6]. Ele dau de știre că mesajul a fost înțeles, că ascuți și că îl încurajezi pe vorbitor să continue. Dacă nu dai deloc din cap a încuviințare, ceilalți vor bănuși că nu ești de acord, că nu înțelegi sau că nu îți pasă, lucru care îl simțim și îl promovăm în activitatea cu elevii mici. În activitatea zilnică, de multe ori uităm să dăm din cap aprobator, gest care are un anumit efect asupra a cât de mult vrea să dezvăluie copilul și cui. Recomandabil atât pentru pedagogi, în special pentru părinți de a forma un obicei de folosire a acestui gest, desigur nu în mod exagerat, ci doar din când în când ușor și lent în timp ce ascultăm mesajul copiilor. În mod practic am constatat că: copilul se simte încurajat să continue să vorbească, eventual să spună mai multe decât intenționa la început, dat fiind faptul că suntem atât de buni ascultători. Dacă ne dorim ca copiii să devină persoane sociabile în viitor, nu ne putem descurca fără a comunica cu ei. O comunicare eficientă poate avea loc doar când adultul și copilul spun ceea ce simt și cred, se ascultă reciproc. Copilul învață de la părinți și profesori cum să asculte alte persoane iar profesorii și părinții trebuie să învețe a asculta copilul. În această ordine de idei, recomandăm câteva sfaturi, care îi pot ajuta pe adulți să înțeleagă copiii și să interrelaționeze cât mai eficient cu ei [3]. În această ordine de idei e necesar:

1. *Să ascultăm* întrebările copilului și să răspundem cu cât mai multă răbdare.
2. *Să evităm răspunsuri de genul „Pentru că” sau „Așa am spus eu”.*

Acest fel de replici îndepărtează copilul și îl fac să caute răspunsuri la persoane, care nu întotdeauna pot să ofere informațiile potrivite.

3. *Să citim împreună cu copilul.* Această activitate comună îi va ajuta să-și dezvolte limbajul și abilitățile de a asculta. Tot odată vom avea un punct de pornire în discuțiile cu copilul despre gândurile, sentimentele și emoțiile pe care le trăiește.

4. *Să rezervăm timp special pentru a asculta copilul.* Soluția potrivită poate fi planificarea unui timp special pentru acest scop. Asemenea discuții pot deveni, în timp, o tradiție în comunicarea cu copilul. Ca adulți, trebuie să fim flexibili și să ne adaptăm la situație și la nevoile copilului. Uneori, el are de spus ceva important anume acum și nu poate aștepta până la timpul stabilit. Cea mai bună soluție este să lăsăm deoparte, pentru o vreme ocupațiile la moment și să ascultăm copilul, acordându-i atenția necesară.

5. *Să arătăm copilului că înțelegem cum se simte.* Pentru aceasta este nevoie să-i spunem afirmații de genul „Înțeleg că ești trist”, „Probabil ești furios dacă spui aceste cuvinte”. Pentru copil, sentimentele lui sunt importante, de aceea este bine să manifestăm o atitudine serioasă față de ele. *Să respectăm opinia copilului.*

6. *Să nu așteptăm să-i placă exact ceea ce ne place sau să fie de acord cu tot ce spunem.* Pe măsura creșterii, tot mai des va pune la îndoială tot ce spun părinții/adulții.

Acest comportament este specific vârstei, nu pentru că nu-i respectă pe adulți, astfel copilul învață să fie autonom și independent, își formează capacitatea de a analiza informația.

7. *Să ajutăm copilul să-și formeze și exprime părerea proprie.* Trebuie să conștientizăm că punctele de vedere ale copilului pot fi diferite de –ale adulților. Pentru ca un copil să ajungă independent, care nu se supune orbește, nu face tot ce-i cer prietenii și nu se lasă manipulat, trebuie să-l ajutăm să exprime ceea ce simte și crede de la cele mai mici vârste, în măsura capacităților sale și prin diferite modalități. Faptul că ascultăm opinia copilului nu înseamnă că trebuie îndeplinită orice dorință.

8. *Să respectăm viața privată a copilului.* Discutăm cu copiii ce înseamnă viață privată, lucruri intime, secrete bune și secrete care sunt ținute în taină (atingeri neplăcute, șantaj, hărțuire).

Astfel vom pregăti copilul să devină o persoană care să se descurce reușit în diferite situații de viață, cu stimă și încredere în el, și cu abilități sociale

9. *Să facem diferența dintre copil și comportamentul lui.* Este important să-i arătăm copilului că îl respectăm și îl acceptăm, chiar dacă, uneori, comportamentul lui nu ne este pe plac [6].

În concluzie menționăm că nu trebuie să permitem lumii moderne în care trăim să ne limiteze abilitățile sociale și satisfacția unei conversații productive și comunicări eficiente. În pofida tuturor provocărilor să formăm la copiii de azi abilitățile sociale, astfel încât acestea să devină aspecte integrate ale comportamentului lor firesc ghidându-ne de mottoul:

empatia e ca un dizolvant universal [8].

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr 152/2014, Art.11(1).
2. Curriculum Național. Învățământ primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2018, p.12.
3. Centrul de Informare și Documentare privind drepturile Copilului din Moldova. Educă-ți copilul cu grijă. Ghid pentru un părinte mai bun. Chișinău, 2015, p.1-15.
4. Cuceș C. *Pedagogie: Ediția a III-a revăzută și adăugită.* Iași, Editura „Polirom”, 2014, p 334-340.
5. De Vito. *Human Communication. The Basic Course.* New York, Harper Row, 1988.
6. Faber A., Mazlish E., Nyberg L., Templeton R.A. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală.* Traducere din engleză de Irina Negrea. București, Curtea Veche Publishing, 2019.
7. Gamble T.K., Gamble M. *Communication Works.* New York, McGraw-Hill, 1993, p151.
8. Henrik F. *Manualul abilităților sociale superioare.* Traducere din engleză de Smaranda Nistor. București, Editura „Trei”, 2018, p. 10-87.

9. Pânișoară I.O. *Ghidul profesorului: Profesorul de succes*. Iași, Editura „Polirom”, 2017, p 43-45.
10. Pânișoară I.O. *Comunicarea eficientă*: Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași, Editura „Polirom”, 2015.

КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ, ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

Инна ТЕЛЮКОВА

докторант,

Государственный Университет Молдовы

Abstract: *The beginning of schooling is a new stage in the life of a child (and of parents as well), of course, requiring a certain level of readiness for this qualitatively new stage in life and a completely new type of activity – educational. Often, readiness to learn means only a certain level of knowledge, skills, and abilities of a child.*

Проблема готовности детей к школьному обучению существовала и существует сегодня. Она возникла в связи с изменением начала сроков систематического обучения. Тогда и начали определять, в каком возрасте лучше начинать обучение, когда и при каком состоянии ребенка этот процесс не будет приводить к нарушениям в его развитии, отрицательно сказываться на его здоровье [1].

Ученые, педагоги, школьные гигиенисты, психологи, физиологи, медики подключились к исследованиям. Нужно было определить не только возможные трудности, которые могут возникнуть в связи с более ранним обучением, но и найти оптимальные сроки, когда ребенку можно идти в школу, более рациональные и оптимальные методы обучения. Как показало изучение этой проблемы и в эксперименте, и при массовом обучении в школе детей с шести лет, готовность ребенка к школе определяется его физическим и психическим развитием, состоянием здоровья, умственным и личностным развитием, то есть имеет значение весь комплекс факторов [4].

Поэтому и принято считать, что готовность ребенка к систематическому обучению в школе – это тот уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка. Поэтому нас так заинтересовал вопрос об успешной адаптации к школе и что мы как специалисты можем сделать в этой области.

Требования выдвигаемые национальным куррикулумом системы дошкольного образования РМ из которых следуют критерии готовности ребенка к школе [6].

Стандарт выдвигает три группы требований:

- Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования;

- Требования к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования.
- Требования к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования.

Каков должен быть выпускник ДОУ?

Ребенок – выпускник ДОУ должен обладать личностными характеристиками, среди них инициативность, самостоятельность, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, развитое воображение, способность к волевым усилиям, любознательность.

Быть готовым к школе – не значит уметь считать, писать и читать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться.

Цель детского сада – эмоционально, коммуникативно, физически и психически развить ребенка. Сформировать устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии, сформировать способности, желание учиться.

Ребенок должен учиться через игры. Первые навыки в рисовании, пении, танцах, чтении. Счета и письма войдут в мир познания ребенка через ворота детской игры и другие детские виды деятельности. Через игру и экспериментирование, общение дети знакомятся с окружающим миром.

Критерии готовности:

1. физическая
2. интеллектуальная
3. социальная
4. мотивационная

Физическая готовность – это такой уровень развития всех систем организма, при котором ежедневные учебные нагрузки не вредят ребенку, не вызывают у него чрезмерного напряжения и переутомления. У каждого ребенка свой, вполне определенный, адаптивный ресурс, и закладывается он задолго до поступления ребенка в школу.

Интеллектуальная готовность – включает багаж знаний ребенка, наличие у него специальных умений и навыков (умения сравнивать, обобщать, анализировать, классифицировать полученную информацию, иметь достаточно высокий уровень развития второй сигнальной системы, иначе говоря, восприятия речи). Умственные умения могут выражаться и в умении читать, считать. Однако читающий и даже умеющий писать, ребенок вовсе не обязательно хорошо подготовлен к школе. Гораздо важнее научить дошкольника грамотному пересказу, умению рассуждать и мыслить логически.

Социальная готовность - это настрой ребенка на работу и сотрудничество с другими людьми, в частности взрослыми, принявшими на себя роль учителей-наставников. Имея данный компонент готовности, ребенок может быть, внимателен на протяжении 30-40 минут, может работать в коллективе. Привыкнув к определенным требованиям, манере общения педагогов, дети начинают демонстрировать более высокие и стабильные результаты учения.

Мотивационная готовность - предполагает обоснованное желание идти в школу. В психологии различают разные мотивы готовности ребенка к школе: игровой, познавательный, социальный.

Начало школьной жизни – серьезное испытание для детей, так как оно связано с резким изменением всего образа жизни ребенка. Он должен привыкнуть:

- к новому педагогу;
- к новому коллективу;
- к новым требованиям;
- к повседневным обязанностям.

Для выявления готовности к школе была проведена методика «Тест Керна – Йирасека» в ТЛ Н.Георгиу, с учащимися подготовительного класса, были разделены на две группы те кто посещал детский сад и те кто не посещал детский сад.

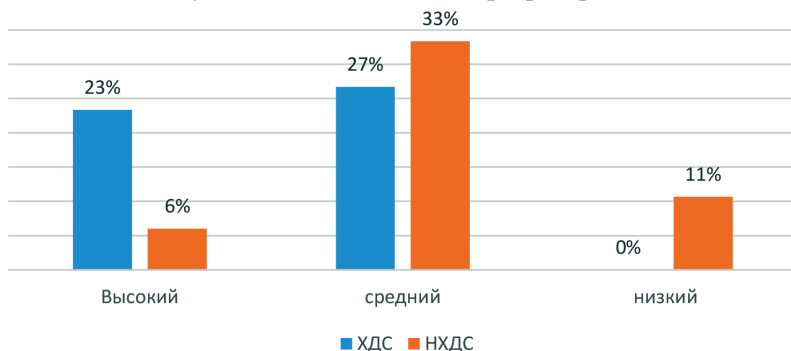
Методика предложенная Я. Йирасеком как модификация существующей методики А. Керна и получил объединенное название. В 1978 г. графический тест Керна-Йирасека впервые опубликован на русском языке, однако массовое применение получил лишь спустя 6-10 лет. Исключительная простота тестирования, максимальная доступность сделали его любимым инструментом не только среди психологов, но и учителей, и даже воспитателей детских [7].

Данная методика предназначена для исследования готовности учащихся к школе. Состоит Она из трёх субтестов: 1 субтест предполагает рисование мужской фигуры. В инструкции говорится, что необходимо изобразить либо человека, либо мужчину. Чаще всего дети говорят, что не знаю, как нарисовать мужчин. И поэтому они рисуют некоего абстрактного человека. При этом у некоторых детей могут наблюдаться в рисунке некоторые детали, по которым можно идентифицировать фигуру женщины, а у других детей – мужчины. 1 субтест имеет своей целью выявить особенности восприятия взрослого испытуемыми, а так же определить уровень готовности к школе и уровень готовности воспринимать инструкции от взрослого. 2 субтест направлен на выявление степени выраженности навыка подражания взрослому в процессе обучения. В данном субтест предполагается копирование текста, который также позволяет выявить степень сформированности графического навыка письма. В 3- м субтесте ребёнку дается задание срисовать точки по заданному образцу.

Все три задачи теста ориентированы на определение развития тонкой моторики, координации зрения и движений руки. Данные умения важны в школе для овладения письмом. Кроме того, первое задание теста позволяет в общих чертах определить интеллектуальное развитие ребенка. Второе и третье задания выявляют его умение подражать образцу. Кроме этого, данные задания позволяют определить, способен ли ребенок внимательно, не отвлекаясь, действовать какое-то время над не совсем интересным ему заданием. Результаты представлены на рисунке 1.

1. Моторика
2. Интеллектуальное развитие
3. Произвольность
4. Внимание

Результаты по методике Кернер-Йерасик



**Результат: $t_{\text{эмп}} = 5.2$ Критические значения $p \leq 0.05 (1,97)$ $p \leq 0.01 (2,61)$
Полученное эмпирическое значение $t (5.2)$ находится в зоне значимости.**

Выделяют три уровня готовности к школе: высокий, средний и низкий уровень.

Из полученных результатов можно сделать вывод что дети посещающие детский сад вошли в шкаклу высокого уровня готовности к школе. Данное исследование показывает актуальность и необходимость готовности детей к школе не только на уровне интеллектуальном, но и на всех уровнях развития.

Библиография:

1. Борисова О.В., Зябирова Л.И. Проблема адаптации первоклассников к школе. In: *Международный отдел экспериментального образования*. Nr. 6, 2014, с. 84.
2. Булгачук В.Е. Дошкольная педагогика. In: В.В. Булгачук. Мн: Вышэйшая школа, 2012, 205с.
3. Лисина М.И. *Общение личность и психика ребёнка*/ Под ред. А.Г. Рузской. Москва: Московский психолого-социальный институт. Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001, 384 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. In: *Учебник для студ. вузов. – 1-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004, 456 с.*
5. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва, Педагогика, 2006, 160 с.
6. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_educatia_timpurie_rus_tipar.pdf
7. https://mbdou96.ru/images/18-19/psiholog/Test_shkolnoy_zrelosti_K.-Iraseka.pdf

PROFILUL PSIHOPEDAGOGIC AL VÂRSTEI PREȘCOLARE

Aurelia IANCU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *The preschool period is characterized by a complex and interesting development with influences on the subsequent bio-psychic evolution.*

The expression of the seven years at home that man establishing the foundations of psychic activity and outlining the permeability traits that put their stamp on future behaviors.

The preschool period is one of most important psycho-genetic stages, due to the remarkable processes the sphere of cognitive, affective, volitional processes, personality traits. As it is pointed out in the psycho-pedagogical literature, on the one hand there is the integration of the preschooler in the family structure on all the influences of multiple relationships fixing their status and role, on the one hand with the child's entry into kindergarten the sphere of interpersonal relationships expands, internalizing the role of preschooler asking the child for efforts of psycho-social adaptation, of progressive assimilation of existence, of solving, sometimes of the crises that may occur.

L.S. Vîgotski, afirma că în perioadele timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce „de jos în sus”, în sensul că procesele psihice mai complexe se formează pe baza proceselor elementare, pentru ca în perioadele mai avansate dezvoltarea să se producă „de sus în jos”, procesele psihice complexe influențându-le pe cele elementare [7, p. 23]

Conceptul de “zona proximei dezvoltări” definește “aria dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului și nivelul potențial care poate fi achiziționat cu ajutorul adulților” (2, p.112). Zona proximei dezvoltări este acea zonă în care copilul, cu ajutorul unui adult, poate achiziționa ceva nou. Vîgotski, spre deosebire de Piaget, nu crede că este obligatoriu ca un copil să fie “apt” înainte de a fi capabil să învețe ceva nou. Sprijinul și stimularea adultului îl ajută pe copil să progreseze cu efort propriu, trecând deasupra nivelului său de dezvoltare.

În contextul dezvoltării, Vîgotski atrage atenția asupra a trei elemente de importanță majoră: acțiunea copilului; limbajul și utilizarea lui; situațiile sociale variate. De asemenea, psihologul rus subliniază importanța experiențelor culturale și a interacțiunilor sociale ce au loc în cultura din care face parte copilul, cultura în cadrul căreia copilul își construiește propria înțelegere despre lume.

În cadrul grădiniței, copilul suportă numeroase și variate influențe care constituie condiții favorabile pentru dezvoltarea proceselor cognitive, afective, psihomotrice ale preșcolarilor. Vârsta preșcolară este considerată drept perioada imaginației, fanteziei și a jocului.

Numeroși autori printre care: Ed. Claparede, J. Piaget, J. Chateau, J. Dewey, au subliniat importanța jocului ca tip fundamental de activitate și definitiv al perioadei preșcolare, funcțiile sale formative privind formarea și dezvoltarea intereselor și curiozității preșcolarului, îmbogățirea sferei cognitive, afective și cantitative a vieții lui psihice.

În această etapă se conturează elementele conștiinței social morale, subiectivismul egocentric, cedează tot mai mult locul reflectării obiective a realității externe prin percepții, reprezentări, limbaj, memorie etc.

Între 5 și 6/7 ani, copiii dobândesc abilitatea de a înțelege cele două planuri: evenimentele externe și ceea ce gândim noi despre intențiile și emoțiile celorlalți ca urmare a reflectării situațiilor sociale cu care ei se confruntă; încep să practice generozitatea față de ceilalți și să ajute copiii mai mici decât ei. Acum copiii preferă să împartă în mod egal lucrurile pentru a preveni certurile, realizând că a menține relații bune cu ceilalți este mai important decât a primi o cantitate mai mare de dulciuri, jucării.

Dezvoltarea comunicării orale vizează, pe lângă cultivarea unor deprinderi de vorbire corectă, și însușirea unor reguli necesare comunicării sociale, în relațiile de cooperare, în contextul jocului. Rolul limbajului și al comunicării este hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității copilului, în îmbogățirea capacității acestuia de a intra în relație cu ceilalți copii și cu adulții, de a interacționa cu mediul, de a cunoaște și de a-l stăpâni prin explorări, încercări, exerciții, experimente, în descoperirea de către fiecare copil a propriei identități.

“Comunicarea verbală în copilărie își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, influențând ansamblul capacităților sale sociale (chiar stilul social-educational), influențează precizia și estetica exprimării gândirii și chiar însușirile personalității. La preșcolar, limbajul joacă rolul unui instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copilului cu cei din jurul său și, în același timp, un instrument de organizare a activității psihice. Important este că, la această vârstă se întâlnesc diferențe individuale însemnate legate de bogăția și folosirea limbajului” (6, p.113). Atunci când copiii învață o a doua limbă, ei de fapt achiziționează două tipuri de limbaj. Primul tip se numește limbajul academic sau competența cognitiv-lingvistică școlară. Acesta este limbajul folosit în manual și în învățământ. Al doilea tip, numit competența de comunicare interpersonală de bază, este limbajul pe care copiii îl folosesc în diferite situații sociale, cum ar fi locurile de joacă sau cu prietenii lor. Jocul poate ajuta la dobândirea competențelor lingvistice sociale care îi permit celui care învață o a doua limbă să interacționeze cu colegii săi, însușindu-și simultan și limbajul academic necesar instrucției. În timpul jocului social cu alți copii, aceștia depășesc barierele lingvistice, prin folosirea de gesturi sau de alte forme nonverbale pentru a-și continua jocul. La vârsta preșcolară, când au loc lărgirea și complicarea raporturilor dintre copil și realitatea înconjurătoare, copilul devine în grădiniță ținta unor variate influențe complexe și mai bine organizate în comparație cu cele din perioada precedentă. Formele și conținutul comunicării devin mai ample și mai diversificate.

Comunicarea este un factor esențial în educarea copilului preșcolar, în formarea personalității. Repartizarea și încredințarea unor “responsabilități sociale”, utilizarea echilibrată a aprobării și dezaprobării stimulează mecanismul socializării conduitei copilului, dezvoltă autonomia acestuia, facilitează apariția premiselor trăsăturilor caracteriale.

Întreaga perioadă de grădiniță este dominată de o puternică trebuință de joc, aceasta devenind activitate fundamentală. Interrelațiile copilului cu ceilalți copii, cu adulții, au un rol important în dezvoltarea psihică, deoarece ei încep să înțeleagă și să aprecieze conduita celorlalți, încep să cunoască în parte, valoarea socială

a acțiunilor umane și să facă raportarea faptelor lor și ale altora la reguli morale implicate în relațiile dintre oameni, să-și îmbogățească vocabularul

“În perioada preșcolară se dezvoltă sensibilitatea tuturor analizatorilor; percepțiile se caracterizează printr-o mare saturație afectivă și prin plasarea situațională.” [1, p.125]

Treptat percepția devine un proces subordonat gândirii, intențiilor, orientării și adoptării cunoașterii și activității, se dezvoltă diferite criterii pentru perceperea unui obiect, fapt ce facilitează trecerea la o percepție ordonată, cuprinzătoare, la observație. Se realizează progrese importante în experiența logicii relațiilor spațiale, realizându-se o mai bună percepție a formei, volumului obiectelor, distanței, treptat reușind să interiorizeze și succesiunea în timp a evenimentelor, durata, să verbalizeze folosind de la propoziții simple, la dezvoltate, chiar fraze.

Cu cât contactul cu obiectele din jur este mai activ și experiența mai bogată, cu atât reprezentările memoriei devin mai operative, volumul reprezentărilor crescând mereu după 4 ani, dezvoltându-se mult și reprezentările imaginației care stimulează dezvoltarea imaginației ce se exprimă activ în creativitatea generală, nespecifică se exercită prin joc, dar și în creativitatea specifică ce se manifestă în produsele artistice ale copiilor în care “chiar dacă intențiile sunt mai largi decât realizările, se manifestă forța și caracteristicile personalității, se proiectează și aptitudinile, interesele etc. [5, p.127].

Analiza și sinteza însușirilor obiectului poate fi realizată nu numai în planul percepțiilor vizuale, copilul fiind capabil să desprindă un obiect al percepției de fondul percepției, să descompună mental însușirile obiectului analizat și să-l descompună potrivit cu raportul părților componente ale acestuia.

“La început, în condițiile jocului, iar mai târziu pe baza instructajului verbal, copilul înțelege legătura dintre memorie și reproducere voluntară.” [4, p. 117]

Prin dezvoltarea limbajului vorbit copilul trece treptat la efectuarea unor operații în plan mental verbalizând acțiuni și raporturi pe care le-a săvârșit pe plan concret(obiectul).

După cum subliniază specialiștii, cel mai semnificativ fenomen și progres în dezvoltarea gândirii între 3 și 6 ani constă în organizarea structurilor operative ale gândirii, acum constituindu-se primele noțiuni empirice „ca un fel de insule sau nuclee emoționale neorganizate într-un sistem prea coerent” (Hwallon), preșcolarul fiind capabil să opereze cu unele elemente categoriale, în baza unor generalizări elementare (ex.: clasificarea obiectelor după criterii stabilite) [5,p. 127].

La vârsta de 5-6 ani comunicarea verbală dobândește calități noi: pronunția copilului se corectează, vocabularul devine mai bogat iar propozițiile sunt formulate potrivit regulilor gramaticale.

Prin natura curiozității caracteristice, copiii solicită reacții verbale din partea adultului iar răspunsurile primite pot contribui la achiziționarea unor noi modele de structuri verbale ceea ce va duce în final la dezvoltarea limbajului infantil.

Concomitent cu dezvoltarea capacităților de comunicare verbală are loc și un proces de dezvoltare a vorbirii interioare (pentru sine), limbajul căpătând funcții mai complexe sub raport psihologic.

Spre sfârșitul perioadei de preșcolaritate copilul este atras de acțiuni de tip școlar și el trebuie să fi atins un anumit nivel fizic, intelectual, volitiv, adică să fi câștigat ceea ce se numește *maturitate de școlarizare*, condiție pentru desfășurarea

cu succes a noii forme de învățare. Din literatura psiho-pedagogică parcursă, dar și din activitatea didactică desfășurată se detașează câteva principii călăuzitoare atât de ordin teoretic cât și practic aplicativ, de care trebuie să țină seama educatoarele în vederea asigurării climatului educativ al pregătirii preșcolarului pentru școală:

- cunoașterea psiho-pedagogică a copilului prin exersarea și dezvoltarea la educatoare a observației pedagogice, comunicativității și empatiei ca aptitudini pedagogice centrale;
- principiul tratării diferențiate-individualizate a copiilor în funcție de ritmurile proprii de asimilare: formare-dezvoltare;
- procesul devenirii copilului solicită un sistem pluridimensional de relații, aflate într-o unitate organică;
- aplicarea relației dependență-independență în cadrul procesului de comunicare interpersonală;
- natura climatului educațional poate acționa ca factor facilitator sau din potrivă inhibitor pentru stimularea potențialului creativ al copiilor.

Cunoașterea și respectarea strictă a legităților și principiilor dezvoltării auto-genetice a psihicului contribuie la formarea copiilor potrivit cu disponibilitățile lor individuale. În același timp cunoașterea și respectarea datelor psihologiei genetice, precum și ale educației genetice determină respectarea particularităților de vârstă și individuale ale copiilor fără forțarea ritmurilor dezvoltării prin accelerarea artificială, neproductivă.

Bibliografie:

1. Chicev V. *Specificul dezvoltării psihice a copilului în perioada antreprescolară în programa activităților instructiv educative*. București, EDP, 1987.
2. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași, Editura „Polirom”, 2010.
3. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București, Editura Didactică Științifică, 1965.
4. Șchiopu U., Psihologia copilului. București, EDP, 1966.
5. Șchiopu U., Pișcoi V. *Psihologia generală și psihologia copilului*, București, EDP, 1989.
6. Verza E., Verzea F.E. *Psihologia vârstelor*, București, Editura Humanitas, 2000.
7. Vigotski S.L. Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. Opere psihologice alese, vol.I. București, EDP, 1971.

PERSPECTIVE ASUPRA ÎNVĂȚĂRII LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Amalia ENACHE

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *The author of his own learning is the child. The source of his learning is the diversity of cognitive, social, emotional, physical experiences he lives. It is very important to encourage his natural needs for exploration, experimentation, curiosity, the desire to communicate and relate. Such a vision of the child also changes the conception of the essence of the education process, which, especially in the early periods, must be considered an interaction between subjects, between two active parts, not only the influence of the educator on the educated child.*

Învățarea este un fenomen complex și dinamic cu o largă sferă de cuprindere din diverse domenii: psihologie, pedagogie, datorită caracterului variat și a importanței acestui proces în societate. Învățarea reprezintă, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive [4].

Învățarea are rolul de a genera transformări în scopul actualizării și dezvoltării potențialităților umane, ceea ce îi permite individului să se adapteze la exigențele muncii și cerințele vieții sociale. Promovarea acestor potențialități atribuie astfel învățării semnificația unei intervenții modelatoare extinsă asupra tuturor indivizilor și mai ales o grijă cu totul aparte arătată copiilor socialmente și culturalmente defavorizați, ori copiilor cu deficiențe [3].

Învățarea este o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul. Cercetătorul J. Bruner definește învățarea ca un proces de dobândire a experienței individuale de comportare [2]. În accepțiunea lui R. Gagne, învățarea reprezintă acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [6]. Conform definițiilor de mai sus, pentru realizarea procesului de învățare, se propun trei condiții: să existe o schimbare în comportament; schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței; schimbarea trebuie să fie durabilă.

Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologia educației oferă un sens restrâns al acestui concept. Astfel, învățarea este o activitate sistemică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate. Fiind organizat gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ – care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util și altul formativ – care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității. Deci, pentru a fi eficientă, învățarea trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un suport energetic, dinamogen, orientativ. Astfel, atitudinea care este parte componentă a personalității umane, are rolul de a orienta, organiza, activa și optimiza procesul de învățare al elevului.

În prezent, acest fenomen complex și multidimensional, învățarea, este definit ca un proces cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat [1]. Orice comportament al elevului în activitatea de învățare poate fi generat de diverse motive, însă cele cognitive sunt considerate superioare și cele mai importante în procesul educațional, deoarece elevii prezintă interes față de procesul învățării nu doar de produsul ei. Învățarea este acel proces fundamental de asimilare și integrare a noilor achiziții în contextul cunoștințelor însușite anterior, al structurilor cognitive deja existente.

Modelul neoconstructivist de abordare a dezvoltării cognitive aduce în discuție structurile de control executiv ale copilului, ce contribuie la dezvoltarea unor modele conceptuale generale care transcend sarcinile particulare, devenind un indicator al nivelului de organizare a rețelelor conceptuale în diferite etape ale dezvoltării acestuia [7]. Acest model îmbină concepte constructiviste cu cele cognitive, precum și cu cele mai recente rezultate din științele neuro – comportamentale pentru a accentua înaltul activism al gândirii copilului, aceasta aflându-se sub coordonarea propriei personalități.

Mulți experți sugerează următorul aspect: Copiii sunt născuți cu motivație intrinsecă – o dorință naturală de a găsi un sens lumii și de a deveni competenți [9].

Vârsta preșcolară încorporează ideea că vârstele mici constituie baza personalității, iar pentru reușita educațională a copilului e necesar să fie antrenati toți agenții cu influențe asupra copilului, pornind de la familie, instituții de educație până la comunitate. În grădiniță, toate activitățile care se desfășoară împreună cu copiii preșcolari reprezintă experiențe de învățare pentru copil, pornind de la activitățile integrate (centrate pe anumite obiective și conținuturi), până la momentele de rutină sau tranziție, care consolidează anumite deprinderi, abilități ce contribuie la autonomia copilului, conviețuirea socială, sănătatea, igiena și protecția lui, dar și pot extinde cunoștințele și experiențele acumulate prin activitățile integrate.

Orientarea spre cunoaștere a preșcolarilor sugerează că ei sunt receptivi la învățarea informală și găsesc satisfacție în finalizarea sarcinilor pe care singuri și le-au fixat, chiar și în situația în care întâmpină dificultăți, preferă mai degrabă să persevereze decât să abandoneze și vor căuta constant să abordeze noi provocări.

Aprecierea nivelului de educație, formare a comportamentelor, evaluarea cunoștințelor și a performanțelor de învățare ale copiilor din instituțiile preșcolare se realizează prin modalități specifice acestui nivel de educare și instruire, având în vedere faptul că numai acumularea de cunoștințe nu reprezintă un scop în sine pentru vârsta preșcolară. În această etapă de vârstă este nespuse de importantă și formarea comportamentelor de bază: social, afectiv, cognitiv, verbal și motor, volitiv și motivațional. Toate aceste comportamente se formează în perioada primei copilării și continuă în clasele primare. Dacă baza acestor comportamente se formează corect la vârsta preșcolară, putem susține cu siguranță că astfel vom crește un copil bine educat, care va îndrăgi școala, va avea motivație pentru învățare și un comportament socio-afectiv bine format.

O atenție deosebită în pedagogia preșcolară se acordă exercițiului și repetării ca determinante al învățării. Foarte importante sunt adaptarea senzorială și obișnuințele. Acestea nu pot fi eliminate din sfera învățării la vârsta preșcolarității. În cazul dat învățarea nu se confundă nici cu actele innăscute, nici cu maturizarea, nici cu oboseala, motivația. Dar în condiții naturale aceasta nu poate fi separată de factorii respectivi.

În preșcolăritate motivația pentru învățare este dependentă de strategiile de instruire și educare care se aplică sau pe care și le aplică cel care învață. De calitatea învățării depinde modul de orientare, extensiunea și eficiența formativă a acțiunilor de învățare, trecerea conduitei copilului sub controlul dominant al învățării și ridicarea treptată la rang de lege a dezvoltării psihice a copilului prin învățare.

La vârsta preșcolară activitatea de bază este jocul. Prin joc cadrele didactice formează la copii premisele activității de învățare care este tipică vârstei școlare. În știință e dovedit ca învățarea de tip școlar își are rădăcinile în formele de experiență spontană ale vârstei preșcolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de muncă. Învățarea se compune structural dintr-o serie de situații și de sarcini care, pentru copiii mici, reclamă efectuarea unor acțiuni ce vor răspunde unor sarcini practice concrete. Aceste acțiuni pornesc de la contactul copilului cu obiectul. Așadar, primul mijloc prin care copilul descoperă lumea îl constituie contactul direct cu obiectele. El vede, apucă, miroase, gustă și astfel acumulează experiență, capătă cunoștințe în măsura în care interacționează cu mediul (prin mediu înțelegând obiecte, materiale, mediul din sala de grupă, din afara sălii de grupă). Prin activitățile desfășurate, copilul preșcolar se interesează în mod deosebit de natură, de fenomenele caracteristice fiecărui anotimp, de diferite aspecte din viața plantelor și a animalelor care le atrag atenția, îi trezesc curiozitatea și-i preocupă.

Învățarea la vârsta preșcolară necesită dezvoltarea treptată a tuturor proceselor cognitive, care nu sunt altceva decât anumiți factori ce influențează modul în care informația este mutată de la un nivel la altul: atenția, percepția și repetarea. Atenția este unul dintre cei mai importanți factor. Aceasta presupune procesarea informației din perspectiva copilului. Preșcolarul nu poate învăța dacă nu este atent la informația ce trebuie însușită, începând cu momentul în care intră în registrul senzorial, căci altfel se pierde. La începutul activităților trebuie să concentrăm atenția copiilor deoarece această etapă este importantă pentru învățare.

În motivația pentru învățare o importanță deosebită o are și dezvoltarea percepției, prin identificarea semnificației stimulilor. Percepția este importantă în învățare, deoarece informația care se stochează în memoria de lucru nu este altceva decât perceperea de către cel care învață, a stimulilor din mediu sau text, preluate din registrele senzoriale. Copiii acționează în concordanță cu percepțiile lor. Modul cum arată lumea în realitate este irelevant. Dacă copiii interpretează greșit exemplele adulților, informația aflată în memoria de lucru va fi fără valoare și finalmente semnificația pe care preșcolarul o extrage din stimuli depinde, în mare măsură, de experiența de viață pe care a acumulat-o anterior. Procesul de pregătire a preșcolarilor pentru învățare cere de la pedagogi și formarea capacității de reținere a informației prin practică, adică repetarea. Repetarea, ca proces cognitiv, poate fi utilizată pentru a reține informația în memoria de lucru. Memorarea la preșcolari se îmbunătățește prin repetare, o repetare activă este mult mai eficientă decât una pasivă. Repetarea activă se realizează în cadrul procesului instructiv-educativ din instituțiile preșcolare în cadrul activității de joc prin intermediul exercitării

La debutul școlar comportamentele copiilor depind în majoritatea cazurilor de situațiile concrete, de deprinderile și obișnuințele pe care le-au însușit în preșcolăritate. Ele se manifestă în condiții relativ identice și sunt dependente de calitățile de caracter, care, la rândul lor, sunt niște forme constante și stabile de comportament și care se cultivă treptat prin educație asiduă.

Învățarea reprezintă un proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (înșușirea, stocarea, prelucrarea și valorizarea internă) de către ființa umană – într-o manieră activă, explorativă – a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului. Este important ca la copiii, încă din vârsta fragedă să li se educe dorința de a cunoaște, de a învăța. Astfel spus, este necesar să i se formeze copilului motivația pentru învățare. Cadrele didactice trebuie să conștientizeze faptul că vor obține rezultatele scontate numai atunci când vor fi conștiențe de importanța activității formative de învățare în integralitatea ei, dacă vor înțelege că atitudinea lor față de procesul educațional trebuie să fie nouă, orientată spre formarea personalității copilului prin structurarea corectă a activității de joc și de învățare, prin utilizarea materialelor didactice cu diverse conținuturi.

Bibliografie:

1. Bocoș M. D. *Instruirea interactivă*. Iași, Editura „Polirom”, 2013.
2. Bruner J.S. *Pentru o teorie a instruirii* (trad.). București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Cerghit I. *Învățare și Curriculum în educația specială*, p 1 – 29. În coord. Verza E., Verza F. *Tratat de Psihopedagogie specială* capitolul XV. București, Editura Universității din București, 2011.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău- București, Litera Internațional, 2000.
5. Dulamă M. E. *Cum îi învățăm pe alții să învețe*. Cluj-Napoca, Clusium, 2009.
6. Gagne R. *Condițiile învățării* (trad. Noveanu E., Lăzărescu A.). București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
7. Neacșu I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași, Editura „Polirom”, 2010.
8. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I. O. *Știința învățării*. Iași, Editura „Polirom”, 2008.
9. Westwood P. *Learning and Learning Difficulties: a handbook for teachers*. Victoria, ACER Press, 2004.

DOMENIILE DE DEZVOLTARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Elena-Rodica POPA

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *Starting from the two directions of analysis of the child in the early period, namely: the child as a person (development perspective) and policies, structures and services aimed at child development (political and economic, cultural and social perspective, human rights perspective), the dominant approach to the child is relational and holistic. The basis for defining the development areas are several premises: in the first three years of life, children learn very quickly, which helps them to quickly go through the period of total dependence on those who care for them and satisfy all their needs and become moderately independent for almost three years; in the first years of life, the growth and development of children is very fast, registering qualitative leaps in very short time intervals; during early education, physical, social, emotional, cognitive or language development is not done separately, but they learn holistically, so that each area influences the others and none operates independently; children need and must be exposed and stimulated in all areas of development simultaneously, focusing on any of the areas and ignoring the others harming the integral development of the child; the structuring of landmarks by areas of development aims to capture the specifics of each of the areas and to monitor the overall development of the child; defining the areas is also the expression of the values and the way we formulate our expectations regarding the child in the future.*

Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a copilului, domenii ce acoperă nevoile dezvoltării complexe ale copiilor deoarece copilul are o cunoaștere globală a sinelui și a mediului înconjurător.

Pornind de la cele două direcții de analiză a copilului în perioada timpurie și anume: copilul în integralitatea lui ca persoană (perspectiva dezvoltării) și politicile, structurile și serviciile care vizează dezvoltarea copilului (perspectiva politică și economică, culturală și socială, perspectiva drepturilor omului), abordarea dominantă asupra copilului este relațională și holistică. Copilul este privit ca întreg, cu corpul său, cu mintea sa, cu emoțiile și creativitatea sa dar și ca identitate socială cu istoria sa personală. Această perspectivă a dezvoltării reflectă normele ce se regăsesc în dezvoltarea fizică și psiho-socială în timpul copilăriei. Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a copilului, domenii ce acoperă nevoile dezvoltării complexe ale copiilor deoarece copilul are o cunoaștere globală a sinelui și a mediului înconjurător.

Conceptul de „domeniu de dezvoltare” a fost utilizat în sec. XX pentru a desemna dezvoltarea copilului încă de la naștere. De altfel A. Gesell a elaborat primul inventar structurat pe domenii de dezvoltare: domeniul motor, cognitiv-senzorial, limbaj și comunicare, autonomie și deprinderi de autoservire. Psihologul A. Gesell urmărește evoluția copilului în funcție de creștere și de maturizarea sistemului nervos corelat cu procesul de achiziții în plan psihologic. Această abordare a dezvoltării copilului și a achizițiilor sale este utilizată de mai toți specialiștii preocupați de evoluția neuropsihică a copiilor de vârstă mică, precum R. Spitz, O. Brunet, I. Lezine, N. Bayley.

Domeniile de dezvoltare ale copilului reflectă abordarea integrată a dezvoltării copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară și constituie câmpuri cognitive integrate, care transcend granițele dintre discipline și arii curriculare specifice învățământului preșcolar. În contextul abordat precizăm că domeniile de dezvoltare sunt diviziuni convenționale necesare, din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării plenare, complete, ca și pentru observarea evoluției copilului. Între toate domeniile există o intersecție și participare interrelațională, astfel că fiecare achiziție într-un domeniu influențează semnificativ progresele copilului în celelalte domenii. De exemplu, când copilul învață să meargă, chiar dacă în cea mai mare parte este implicat domeniul fizic, cel al motricității grosiere, copilul este implicat din punct de vedere al receptării semnalelor auditive (dezvoltare senzorială), și din punct de vedere al dezvoltării socio-emoționale prin interacțiunea cu adultul, dar și din punct de vedere al limbajului (receptează mesaje orale).

Domeniul este definit ca parte din complexitatea dezvoltării copilului cu caracteristici specifice date de tipul de achiziții și procese ce le presupune. Domeniile sunt variabile ca întindere, dar se regăsesc în toată perioada de la naștere la 7 ani, formând permanent un întreg, chiar dacă în anumite stadii de dezvoltare, unele domenii comportă intensități mai evidente. Fiecare domeniu este divizat în sub-domenii care reprezintă fațetele generale ale domeniului respectiv, toate subdomeniile unui domeniu oferind o imagine comprehensivă a acestuia.

La baza definirii domeniilor de dezvoltare stau mai multe premise:

– în primii trei ani de viață copiii învață foarte repede ceea ce îi ajută să traverseze cu rapiditate perioada de la dependența totală de cei care îi îngrijesc și le satisfac toate nevoile și devin moderat independenți aproape de trei ani, intervenind și implicându-se în procesul de satisfacere de către adulți a acestor nevoi.

– în primii ani de viață creșterea și dezvoltarea copiilor este foarte rapidă înregistrând salturi calitative în intervale foarte scurte de timp. Chiar dacă în esență copiii cresc și se dezvoltă trecând prin stadii similare trebuie să se țină cont de particularitățile de vârstă și de cele individuale ale fiecărui copil în parte. Dezvoltarea și învățarea copiilor reprezintă un proces continuu care se bazează pe experiențele și pe cunoștințele anterioare ale copilului, stilul de învățare fiind unic pentru fiecare în parte, abilitățile și experiențele sale reunindu-se pentru a susține progresul și evoluția copilului.

– în perioada educației timpurii dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă sau de limbaj nu se realizează separat ci, acestia învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și niciunul nu operează independent.

– copiii au nevoie și trebuie să fie expuși și stimulați în toate domeniile de dezvoltare simultan, focalizarea pe oricare dintre domenii și ignorarea celorlalte prejudiciind dezvoltarea integrală a copilului.

– structurarea reperelor pe domenii de dezvoltare are scopul de a surprinde specificul fiecăruia dintre domenii și să urmărească dezvoltarea globală a copilului, fiecare domeniu având mai multe subdomenii în scopul asigurării coerenței în interiorul domeniului dar și pentru cuprinderea tuturor aspectelor definitorii pentru domeniul respectiv.

– definirea domeniilor reprezintă totodată expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările privind copilul în viitor, valorile ce stau la baza constituirii domeniilor de dezvoltare fiind: unicitatea copilului, diversitate, dezvoltare

plenuară, bunăstare, sãnãtate, interculturalitate, autocontrol, respect faã de sine și faã de ceilalți, independenã, identitate, responsabilitate, ordine interioarã, grijã faã de mediu, solidaritate faã de comunitate.

Domeniile, subdomeniile, aspectele specifice și obiectivele-cadru, în baza cãrora a fost organizat „noul curriculumul”, sunt astfel structurate:

Dezvoltarea fizicã, sãnãtatea și igiena personalã – cuprinde o gamã largã de deprinderi și abilitãți (de la mișcãri largi, cum sunt sãritura, alergarea, pãnã la mișcãri fine de tipul realizãrii desenelor sau modelarea), dar și coordonarea, dezvoltarea senzorialã, alãturi de cunoștințe și practici referitoare la îngrijire și igienã personalã, nutriție, practici de menținerea sãnãtãții și securitãții personale

Dezvoltarea socio-emoționalã – vizeazã debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediazã modul în care copiii se privesc pe ei însiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoționalã vizeazã îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și a rãspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strãnsã corelație cu conceptul de sine se dezvoltã imaginea despre sine a copilului, care influențeazã decisiv procesul de învățare. Cele douã subdomenii sunt strãns interdependente.

Dezvoltarea limbajului și a comunicãrii – vizeazã dezvoltarea limbajului (sub aspectele vocabularului, gramaticii, sintaxei, dar și a înțelegerii semnificației mesajelor), a comunicãrii (cuprinzând abilitãți de ascultare, comunicare oralã și scrisã, nonverbalã și verbalã) și preacizitiile pentru scris-citit și însotește dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii.

Dezvoltarea capacitãților și atitudinilor de învățare – se referã la modul în care copilul se implicã într-o activitate de învățare, modul în care abordeazã sarcinile și contextele de învățare, precum și la atitudinea sa în interacțiunea cu mediul și persoanele din jur, în afara deprinderilor și abilitãților menționate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare. În rezultatul analizei acestui domeniu, observãm cã aspectele specifice lipsesc în Standardele educaționale. De aceea obiectivele-cadru au fost formulate în baza standardelor care au același conținut

Dezvoltarea cognitivã și cunoașterea lumii – a fost definitã în termenii abilitãții copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitãțile de gândire logicã și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și cele referitoare la lume și mediul înconjurãtor.

Toate domeniile de dezvoltare sunt interconđiționate, dezvoltarea unui domeniu favorizând dezvoltarea copilului în alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atãt mai semnificative pentru progresul copilului cu cãt ele se adreseazã simultan tuturor domeniilor .

Dezvoltarea copiilor de vârstã antepreșcolãrã și preșcolãrã se realizeazã în cadrul activitãților educaționale, dar și în timpul rutinelor, tranzițiilor și altor momente de regim. Domeniile de dezvoltare sunt interconđiționate (fizicã, socio-emoționalã, cognitivã și verbalã) și nu se produc dispersat, ceea ce înseamnã, cã dezvoltarea unui domeniu condiționeazã dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experiențele de învățare sunt cu atãt mai semnificative pentru progresul copilului, cu cãt ele se adreseazã simultan tuturor domeniilor dezvoltãrii. Copiii învațã holistic, astfel încãt fiecare domeniu le influențeazã pe celelalte și nici unul nu opereazã independent.

Bibliografie:

1. Boca C. (coord.), Bucinschi M., Dulman A. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței*. București, Educația 2000+, 2009.
2. Cemortan S. (coord. șt.), Racu J., Cuznețov L. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, Tipografia „Print-Caro” SRL, 2010.
3. Curriculum pentru Educația Timpurie. Echipa de elab. Vrânceanu M, Straiștari-Lungu C. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2019. ISBN: 978-9975-3285-7-9.
4. Culea L., Sesovici A., Grama F., Pletea M., Ionescu D., Anghel LN. *Activitatea integrată din grădiniță: Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*. București, Didactica Publishing House, 2008.
5. Curriculum Pentru Educația Timpurie. Aprobate prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4.694/02.08.2019. București, MEN, 2019.
6. Ionescu M. (coord. șt.) *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București, Vandemonde, 2010.
7. Munteanu C. *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași, Editura „Polirom”, 2009.
8. Moss P., Petrie P. *From children`s services to children`s spaces*. Public Policy, Children and Childhood, London, 2002. ISBN: 9780203995105.
9. Tomșa G, Oprescu N. *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*. București, Editura V&Integral, 2007.
10. Vrânceanu M. (coord. șt.), Terzi-Barbaroșie D., Turchină V. *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori*. Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2010.

MEDIUL ȘCOLAR ȘI SOCIALIZAREA

Florin CHEIA

doctorand,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstaract: *School is the first place where children are encouraged to develop their loyalty and feelings that go beyond the family and allow them to attach to a social order. The school should be recognized as the first organizer of social relations. The classroom is often seen as a place where the child is easily confronted with different concrete situations of socialization between colleagues, between students and teacher, between teacher and parents, between students, teacher and parents. Many of the activities that students do in the classroom, in the presence of their classmates, learning to manage a formalized group situation.*

Există două idei fundamentale care guvernează această știință:

1. Nimic nu există care să nu fie influențat și condiționat social.
2. În societate, absolut totul are corespondente psihologice.

Deducem că, **un copil privat de socializare, nu există.**

Socializarea se referă la posibilitatea de o a fi capabil să oferi un tip plăcut de companie.

O dată cu venirea copiilor în școală, aceștia intră direct sub influența a două seturi de agenți de socializare:

- cadrul didactic (și personalul din școală aferente) și
- colegii.

În general o clasă din învățământul primar este organizată cu un singur profesor, care este responsabil de 11 până la 25 de elevi de aceeași vârstă.

Rolul profesorului este de a oferi elevului un volum de atenție mai diminuat decât îl primește personal acasă de la părinții lor și adoptarea unui nivel de socializare de la egal la egal.

Atenția se definește ca funcție sau mecanism de orientare, focalizare și fixare a conștiinței asupra unui obiect, sarcini, întrebări, problem.

Așteptările în urma actului de socializare, de interacțiune copil-copil sunt limitate de numeroase subiecte aduse spre dezbateri și condiții situaționale, care sunt date, de fapt, de caracteristicile fiecărui copil implicat și stările emoționale de care dispune fiecare copil în momentul interacțiunii.

Școala apare ca o un mediu de socializare împărțit în:

- școală și societatea,
- sala de clasă,
- profesorul.

Școala este primul loc în care copii sunt încurajați să-și dezvolte loialitatea și sentimentele care merg dincolo de familie și le permite să se atașeze de o ordine socială. Școala ar trebui să fie recunoscută ca primul organizator de relații sociale. Sala de clasă este adesea privită ca un loc unde copilul este ușor confruntat cu diferite situații concrete de socializare între colegi, între elevi și învățător, între învățător și părinți, între elevi, învățător și părinți. Multe dintre activitățile pe care elevii le fac în sala de clasă, în prezența colegilor lor, învățând să gestioneze o situație de grup formalizată.

Cadrul didactic este unul dintre cei mai pregătiți oameni în ceea ce privește filosofia și lecțiile de socializare.

Profesorii dispun de o pregătire psihopedagogică în ceea ce privește managementul clasei și au abilitatea de a face mai mult de o activitate, în același timp.

Performanțele elevilor sunt cele mai bune probe ale implicării cadrului didactic în actul educațional.

Când este vorba de a încuraja socializarea în rândul copiilor din grupul școlar, învățătorul are un rol deosebit de important. Prin predarea și modelarea actului de socializare pentru copii, vor învăța semnificația de bunătate și generozitate.

Cadrul didactic are un rol foarte important în facilitarea procesului de socializare în viața unui copil având responsabilitatea de a țese acceptare și îngrijire unii pentru alții în cadrul grupului. El trebuie să aibă înțelepciunea de a ghida copii cu compasiune, precum și să realizeze procesul de predare prin joc. Asupra copilului se imprimă stilul organizat al învățătorului, din activitățile bine alese și prezentate într-o formă atractivă.

Copiii se bazează pe consecvența programului. Ei vor fi fericiți și se simt în siguranță în mediul lor de școală, atunci când programul lor de zi cu zi este bine organizat.

Fiind organizat, acesta creează un mediu confortabil și social.

Este responsabilitatea cadrului didactic de a alimenta nevoile cognitive și fizice ale unui copil.

Ei au posibilitatea să creeze contexte optime de socializare prin activități diferite pe parcursul zilei.

- **aranjarea mobilierului clasei pe grupe** (promovează activități de grup și interacțiunea liberă sau dirijată în rândul copiilor)

Învățătorul planifică activități care să încurajeze copiii să lucreze în grupuri. Acest lucru poate fi orice, de la un proiect de artă la jocuri variate și atractive.

Cadrele didactice, în general, sunt capabile de a crea un mediu cald, primitiv, familial în care copii să se simtă în siguranță pentru a fi ei.

- **expunerea copiilor la cât mai multe culturi diferite.**

Copiii sunt capabili să învețe despre colegii lor și despre culturi din întreaga lume, care sunt diferite de ale lor. Acest lucru îi poate ajuta pe copii să-i accepte pe alții în ciuda faptului că alții pot face lucrurile altfel decât ei. Ei au nevoie să cunoască și să înțeleagă limitele și respectul față de ceilalți. Ei au posibilitatea să exploreze și să se joace alături de alți copii, sau să se joace prin interacțiunea directă unii cu alții.

La fel de important este ca învățătorul să fie capabil să comunice cu familia sau cu persoanele care îngrijesc copilului. Cunoscând familia sau mediul în care crește copilul, un profesor va înțelege mai bine și mai ușor copilul, iar acest lucru îl va ajuta să ofere cunoștințe și exemple de bună practică pentru împlinirea unui act optim de educație și socializare.

Într-o societate care progresa rapid, ambianța grupului are o mare influență asupra formării personalității unui individ. Atitudinile copiilor în relația lor cu adulții diferă din cauza așa numitei „prăpastia dintre generații.»

Cu cât intervin mai mulți factori de socializare în contextul dezvoltării personalității sociale a copilului (școala, grupul de prieteni, religios, de voluntari, mass media) cu atât se minimalizează responsabilitatea părinților în viața copiilor lor.

Rolul profesorului este de a oferi un mediu care promovează socializarea prin învățare, prin dezvoltarea abilităților sociale, într-un mediu fizic și interpersonal.

Integrarea copilului în colectivitatea școlară comportă un efort de adaptare specific, a cărui premisă sa realizat la grădiniță, prin extinderea mediului social accesibil copilului. Puțini sunt cei care să nuși amintească cu drag de prima zi de școală, una dintre cele mai importante zi din viață.

Inserția copilului în noul mediu, cel școlar, precum și trecerea la noua formă de activitate (învățarea) reprezintă un proces complex, care angajează multiple variabile. Contactul cu școala este un moment plin de semnificație pentru copil, saturat de încărcătură emoțională, care lasă urme puternice în memoria și identitatea copilului [1].

Prin însuși locul pe care îl ocupă în procesul de învățământ, claselor primare le revine o funcție eminentă educativă.

Școala introduce în fluxul activității copilului un anumit orar, cu noi discipline, cu informații mai bogate și tehnici intelectuale mai complexe; putem astfel vorbi de un adevărat „șoc al școlarității” [4].

Mediul școlar este creat „nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată” (Debesse, 1981, p. 124). Școala îl învață pe fiecare copil să se situeze printre semenii. „Noul mediu social, obositor, dar și de temut, provoacă nu rareori băiatului sau fetiței de 67 ani o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță, care, interpusă între familie

și școală, contribuie la atenuarea șocului începutului de școală” (Debesse, 1981, p. 124). Momentul intrării la școală presupune un anumit nivel de dezvoltare fizică, intelectuală și morală a copilului, iar aptitudinea pentru școlaritate solicită dobândirea unor capacități, abilități, priceperi și deprinderi absolut necesare școlarității; esențială este dezvoltarea dimensiunii formative a pregătirii, deoarece nu însușirea unui volum mare de cunoștințe îl face pe copil apt pentru activitatea școlară, ci dobândirea unor capacități, abilități și operații intelectuale necesare actului de cunoaștere specific învățării.

Această aptitudine cuprinde un set de însușiri psihologice care fac posibilă integrarea optimă a copilului în activitățile de la școală. Pășind treapta școlarității, copilul posedă acea putere a limbajului care, adăugată structurilor cognitive ale căror premise sau conturat în perioada preșcolarității, permite o integrare optimă în procesul instructiv-educativ și o realizare cu succes a noilor sarcini de tip școlar, centrate pe un alt tip fundamental de activitate, specific vârstei școlare, învățarea. Confruntarea elevului cu sistemul de cerințe, reguli și norme de interacțiune din cadrul școlii duce la organizări și restructurări ascendente în motivația activităților școlare și extrașcolare. Trecerea de la activitatea de joc la cea de învățare face ca resorturile motivaționale să capete treptat semnificații sociale, de perspectivă.

Stimulenții cei mai puternici îi constituie acum calificativele mari, elementele premiale, recompensele morale pozitive, relațiile socioafective pozitive cu învățătoarea și colegii. Conștiința poziției și rolului în colectivul de elevi generează noi trebuințe și nevoi de comunicare, socioafective, de prestigiu [1]. Ca un element nou, în raport cu perioadele anterioare, apar temele pentru acasă, sarcini ce trebuie realizate. La începutul secolului XX, temele erau considerate un element esențial al procesului didactic, însă popularitatea lor a intrat în declin în anii '40 și au căzut chiar în dizgrație în anii '60, fiind considerate forme inutile de presiune asupra copilului. În prezent temele pentru acasă sunt fundamentale, având la bază principiul continuității între mediul școlar și cel familial, încurajând copiii în direcția unei învățări complexe, independente și autonome. Spre deosebire de stadiul anterior, în care jocul era activitatea fundamentală, în perioada copilăriei mijlocii, învățarea devine activitatea predominantă și, pe lângă procesul de alfabetizare, are în vedere și însușirea unor comportamente sociale. Unii psihologi înțeleg învățarea ca fiind capacitatea de adaptare, componentă a inteligenței, prin care se produc schimbări permanente în răspunsuri și în conduite.

Învățarea înseamnă întărirea unor comportamente achiziționate.

Există învățare perceptuală, învățare verbală, învățare motorie, învățare afectivă și învățare socială.

În această perioadă, învățarea perceptuală este implicată în procesul citirii, al calculului, fiind combinată cu învățarea motorie implicată în scriere, învățarea socială este implicată în comportamentele școlare și în formarea de atitudini, iar învățarea afectivă în situațiile competiționale, în succese și eșecuri, împletinduse cu învățarea socială. Deși învățarea este implicată în toate domeniile vieții, școala este instituția centrală care inițiază și încurajează învățarea. Învățarea nu înseamnă numai procesul de însușire a cunoștințelor și adaptarea la mediul cultural, ci și stimularea dezvoltării inteligenței, a capacităților de rezolvare de probleme și înțelegere a fenomenelor [1].

O primă etapă a învățării este înțelegerea. O bună înțelegere a materialului se obține prin sistematizări, regrupări, ilustrări, imagini, parafrazări. Conștient-

zarea necesității de a învăța dezvoltă caracterul voluntar al memorării, iar elevul dă o importanță deosebită repetițiilor, fără de care cunoștințele nu ar putea fi fixate. Pe măsură ce crește, copilul își va construi scheme de expunere a informațiilor. La început, modelul acceptat ca fiind cel mai bun este textul din manual, motiv pentru care elevul are tendința de a reproduce fidel lecțiile și de a renunța la efortul de a realiza răspunsuri proprii. Aceste răspunsuri sunt mai organizate și permit memorarea unui volum mai mare de informații.

Memorarea fidelă a textului din manual trebuie depășită, deoarece poate conduce spre lene intelectuală și toceală. Progresele în activitatea de învățare sunt în legătură cu ordonarea, gruparea și clasificarea materialelor după sens.

Învățarea presupune o adevărată organizare tehnică, iar aceasta se referă la numărul de repetiții, eșalonarea lor în timp, interes pentru curiozitate și descoperire. Cadrele didactice pot stârni foarte ușor interesul școlărilor mici, folosind un ton plăcut, pauze, imagini și exerciții interactive. Întărirea prin evaluarea răspunsurilor are efecte deosebite pentru cunoștințele învățate, menținerea tonusului și a motivației învățării și pentru consolidarea intereselor față de materiile programei școlare.

În mica școlaritate se însușește o importantă experiență de învățare, tehnica repetării cu voce tare, a repetării cu reveniri, gruparea în fragmente cu sens etc. Și competițiile au un rol stimulator pentru învățare, promovările, care vizează prestigiul și stima de sine.

Cercetările au demonstrat că activitatea de învățare necesită un foarte mare consum de energie psihică. De aceea sunt foarte importante condițiile mediului în care învață școlarul (lumină, temperatură, aer proaspăt) și regimul alimentar bogat în substanțe nutritive prin care să se recupereze consumul intern. Au influențe negative pentru învățare starea precară de sănătate mentală, tensiunile psihice, lipsa de motivație sau suprasolicitățile părinților față de performanța în învățare.

Supraîncărcarea se datorează nerespectării tehnicii de organizare a muncii de învățare. Criteriile după care poate fi evaluată performanța școlară sunt numeroase, iar printre acestea, nota școlară este cel mai adesea invocată ca un indicator fidel și valid al reușitei școlare. Desigur, nu întotdeauna nota este un criteriu obiectiv și sigur după care poate fi evaluată performanța școlară, dar aceasta se dovedește cel mai la îndemână în acest sens. Indiferent de criteriul utilizat însă, se pune problema obiectivității acestora și a faptului de a aduce un maximum informațional cu privire la rezultatele școlare ale unui elev [1].

În mediul școlar, asistăm adesea la fenomene contradictorii. De multe ori, elevii cu performanțe slabe sunt desconsiderați, batjocoriți, iar cei cu performanțe înalte sunt etichetați ca fiind točilari, șoareci de bibliotecă, stârnesc invidii și discuții.

Psihopedagogii sunt de acord că performanța școlară este o variabilă multidimensională, fiind determinată/facilitată de o multitudine de factori. Ea angajează întreaga personalitate a elevului, adică factorii psihologici și biologici asupra cărora acționează factorii de ambianță (pedagogici și socioculturali).

Printre factorii psihologici enumerăm inteligența, gradul de dezvoltare și mobilitatea proceselor intelectuale (percepția, reprezentarea mentală și imaginația, gândirea și rezolvarea de probleme, memoria și varietatea formelor de limbaj), capacitatea de concentrare a atenției, factorii motivaționali, stabilitatea emoțională. Inteligența socială nu poate lipsi din această enumerare, deoarece de competențele și atitudinile sociale ale elevului depind integrarea sa în grupul școlar, socializarea cu efecte benefice asupra dezvoltării sociale de mai târziu.

Atunci când copiii au ocazia de a experimenta ideile în diferite situații și cu o varietate de resurse, ei descoperă conexiuni și ajung la o înțelegere nouă, mai bună și la alte modalități de a face lucrurile. Acest lucru le dezvoltă abilitatea de a gândi critic și, în final, de a pune întrebări și de a găsi soluții creative.

Dezvoltarea pe plan personal trebuie să fie o preocupare fundamentală a școlii, începând de la cei mai mici copii și continuând cu elevii de școală, indiferent de ciclul de învățământ.

Școala trebuie să le ofere genul de educație care să îi pregătească pe copii pentru o viață în permanentă schimbare.

Bibliografia:

1. Golu F. *Psihologia Dezvoltării Umane*, Editura Universitară, 2010.
2. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Iași, Editura „Polirom”, 2006.
3. Gerguț A. *Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași, Editura „Polirom”, 2005.
4. Golu Verza E., Mielu Zlate *Psihologia copilului*, Manual pentru clasa a XI -a, București, 1993.
5. Guțu Vl. (coord.) *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău, CEP USM, 2008.
6. Mara D.(2009), *Strategii didactice în educația incluzivă*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
7. Nicola I. *Tratat de pedagogie generală*. București, Editura „Aramis”, 2000.
8. Șoitu L. *Pedagogia comunicării*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
9. R.A.Verza E. *Introducere în educația cerințelor speciale*. București, Editura Credis, 2004.
10. Vrășmaș T. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București, Editura „Aramis”, 2001

EXPRIMAREA PRIN INTERMEDIUL ARTELOR PLASTICE A ELEVILOR

Elena GRIGORIU

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *This article is dedicated to one of the pressing problems of modern pedagogy – the development of students' creative skills through the arts. Analyzing the specialized literature, we came to the conclusion that an adequate means of implementing the main tasks of modern pedagogy, aims at the development of a harmoniously developed personality. Creative expression through art is the theme of students' self-development, and the initiation of the child's universal creative abilities is the most important goal and means in the further development of personality in specific cultural conditions.*

Articolul este dedicat uneia dintre problemele stringente ale pedagogiei moderne – dezvoltarea abilităților creative ale elevilor prin intermediul artelor. Analizând literatura de specialitate, am ajuns la concluzia că un mijloc adecvat de

implementare a principalelor sarcini ale pedagogiei moderne vizează dezvoltarea unei personalități armonios dezvoltate. Expriarea creativă prin intermediul artei este temei de autodezvoltare a elevilor, iar inițierea abilităților creative universale ale copilului este cel mai important scop și mijloc în dezvoltarea ulterioară a personalității în condiții culturale specifice.

Competența de receptare adecvată a operei de artă reprezintă finalitatea principală a educației artistic-estetice în formarea și dezvoltare personalității (cultural-informative și formative) și a experiențelor estetice. De aici rezultă și specificul metodologiei propuse spre aplicare, care este condiționat de specificul receptării operelor de pictură: receptarea adecvată a operei de artă este dependentă de capacitatea umană de a decoda, înțelege și interpreta limbajul caracteristic artei.

Tendențele de dezvoltare a societății în stadiul actual se caracterizează prin afirmarea valorilor și idealurilor umane, căutarea și demonstrarea adevărilor transcendente, ceea ce presupune schimbări calitative în politica educațională. Esența acestui proces se manifestă: în prioritatea dezvoltării personalității, natura umanistă, orientată spre personalitate a educației, în căutarea valorilor formatoare de sens ale educației, în cererea unui profesor capabil să aducă aceste idei la viață [2].

Școala modernă este chemată să acționeze ca acel spațiu al vieții copilului, în domeniul căruia acesta dobândește baza necesară autoexprimării creatoare, își dezvoltă individualitatea, imaginea sa unică. Căutarea anumitor modalități de implementare a sarcinilor educaționale stabilite depinde de ce fel de „imagine” domină în această etapă de dezvoltare a societății și modul în care are loc formarea individului [5].

În acest sens, a devenit necesară fundamentarea unui strat special al conținutului educației, pe care convențional îl numim trans-subiectual. Acest strat dă un sens stăpânirii de către copil atât a conținutului obiectiv, cât și a celui neobiectiv al educației. Mai mult, o componentă importantă a stratului trans-subiectual este nu numai transmiterea idealurilor și valorilor unei anumite culturi, ci și subiectivitatea în cultură, trezirea unei atitudini semnificative personale față de valorile spirituale, etice, estetice și religioase, și, în cele din urmă, formularea întrebărilor: „Cine sunt eu?”, „De ce am venit pe această lume?”, „Ce așteaptă lumea aceasta de la mine?” [8]. În cazul de față, nu doar educația este un mijloc de intrare a unei persoane în cultură, dar cultura este un mijloc de educație a personalității armonios dezvoltate.

Locul central în pedagogia umanistă este ocupat de problema valorilor și a sensului, în acea înțelegere transcendentală a acesteia, pe care fiecare individ o vede sau o caută în viața sa. Simțul, ca concept este un fenomen destul de multidimensional. Acest lucru este confirmat de V. Frankl [11], care determină multidimensionalitatea conținutului unui concept prin introducerea unor semantici universale – valori: creativitate, experiențe, relații. Istoria dezvoltării omenirii a aprobat virtuțile funcționale formatoare de sens, menite să îmbunătățească natura umană: încredere, speranță, recunoștință, iubire. Aceste calități au constituit nucleul sistemului de valori spirituale care determină sensul vieții unui anumit individ. Aceste valori spirituale acționează ca mijloace expresive ale relației unei persoane cu viața. Aderarea la aceste valori ajută copilul să-și proiecteze „azi” și „mâine”, care stau la baza acțiunilor sale, a dorinței sale de a se perfecționa, ajută la asimilarea experienței proprii și a celorlalți, la dobândirea capacității de dialog cu lumea și cu sine. Aceasta asigură procesul de dobândire a sensului de către un anumit copil într-o

anumită societate, responsabilitatea unei persoane pentru viața sa, prin dreptul și capacitatea de a face alegerea independentă.

Astfel, educația cu accent pe paradigma umanistă poate fi definită ca: proces creativ, imanent liber, continuu în devenirea personalității, imaginea „Eului” în armonie cu lumea și cu sine însuși (G. Hegel); fenomenul culturii și spiritualității (И. Флоренский, V. Frankl et al.); procesul și rezultatul aderării persoanei unei culturi în scopul autoactualizării, realizării și exprimării de sine (A. Maslow, K. Rogers et al.).

În opinia pedagogului C. Cuceș, noile manifestări ale praxisului social, cultural și tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative prin arte, pe următoarele temeuri:

1. Axiologic;
2. Cultural;
3. Legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei;
4. Simpatetic, de co-împărtășire a trăirilor și acceptanță reciprocă;
5. Temeiul structurării și al formării identitare;
6. Temeiul uzanței pozitive a temporalității;
7. Temeiul proiectivității și al transparenței individului și umanității;
8. Temeiul potențării creativității;
9. Temeiul modelării existenței în conformitate cu exemplaritatea artistică [2, p. 22].

Aceste temeuri reprezintă argumente pentru sprijinul necesității unui efort coerent, responsabil și inspirat de fundamentare pedagogică a educației artistice, realizată în perimetrul școlii. Înțelegerea relației „om – artă, în actul educațional, depinde de funcțiile acesteia [*Ibidem*]:

- Gnoseologică sau de cunoaștere: arta cercetează lumea înconjurătoare, viața umană (în special, universul interior al omului);
- Axiologică: arta ia o atitudine față de realitate, o apreciază din punct de vedere valoric, selectează, din multiplele însușiri ale obiectului sau fenomenului, esențialul, irepetabilul, ceea ce poartă în sine o valoare;
- Hedonistică: produce plăcere, delectare, satisfacție;
- Sugestivă: sugerează omului anumite idei, gânduri, îi comunică anumite sentimente, convingeri;
- Iluministă: poartă în sine și transmite anumite cunoștințe despre lucruri, fenomene, răspândește anumite idealuri, viziuni, concepții etc.;
- Comunicativă: prin limbajul artei, oamenii comunică între ei, arta unește oamenii, contribuie la apropierea și la înrudirea lor spirituală;
- Euristică: contactul cu arta nu poate fi efectuat în afara unei stări de creativitate, de inventivitate, de descoperire personală; arta dezvoltă anumite potențe și aptitudini de creație;
- Katharsis: arta purifică sufletul, îl descătușează și-l eliberează de pasiunile „ieftine” ale vieții, îl înalță și-l înnobilează;
- Estetică: cultivă simțul frumosului, al perfecțiunii, al armoniei, al echilibrului, al măsurii etc.
- Educativă, considerată ca supra-funcție: arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

Toate aceste funcții ar putea fi rezumate la patru forme de atracție pentru artă [7, p. 6]: în sensul ei cel mai general, arta poate fi o formă de divertisment; ne poate

atrage prin capacitatea sa de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gândurilor și acțiunilor oamenilor; provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din artă și din viață; oferă o ierarhizare a valorilor psihologice, morale și spirituale.

Problema autoexprimării este relevantă în toate perioadele de vârstă ale unei persoane. Cu toții privim această lume în felul nostru, ne simțim în această lume în felul nostru, dar nu știm întotdeauna să ne manifestăm individualitatea, de care avem nevoie pentru a ne dezvolta ca personalitate în viitor. Acum, în societatea modernă, practic nu creăm nimic, consumăm doar ceea ce a fost deja inventat și făcut de cineva. În timp, pierdem nevoia de creativitate, deoarece suntem răsfățați de abundența și diversitatea vieții moderne.

Prin urmare, este foarte important, începând din vârsta preșcolară, copilului să i se ofere toate condițiile necesare pentru a dezvolta capacitatea exprimării de sine prin intermediul artei plastice, pentru a semăna în el *sămânța* gândirii creative. Autoexprimarea elevilor este înțeleasă ca o manifestare a independenței, legată de vârstă, în activități care necesită o abordare creativă.

Acest concept este utilizat pe scară largă alături de alte concepte praxiologice cum ar fi „realizarea de sine”, „autodeterminarea” și „conștiința de sine” (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.А. Мелик-Пашаев, К. Роджерс, В. Франкл, S. Cristea, C. Cuceș, M. Morari, V. Pâslaru, T. Vianu)

O astfel de manifestare este o modalitate care ajută un copil să se declare în fața altora, să se realizeze. Desigur, posibilitatea de autorealizare este prevăzută în instituțiile de învățământ general prin programe de dezvoltare, unde un copil se poate exprima în diverse tipuri de activitate (cuvânt, imagine, muzică, acțiune etc.). Totodată, ne propunem să pătrundem în dezvoltarea artistică și estetică și anume în activitatea artei plastice prin mijloace netradiționale, ca modalități de autorealizare a copilului. În studiile moderne, activitatea artelor plastice este descrisă ca un mijloc de stăpânire și afișare a realității inconjurătoare prin intermediul artei plastice.

Bibliografie:

1. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București, Grupul Editorial „Litera Internațional”, 2000.
2. Cuceș C. *Educație estetică*. Iași, Editura „Polirom”, 2014.
3. Jenkins P.J. *Educarea spirituală a copiilor*. București, Editura „Livingstone”, 2014.
4. Morari M. Pentru o inteligență spirituală în educația artistică. In: *Educația din perspectiva valorilor*, Tom VII *Summa Theologiae*. Editori: O. Moșin, I. Scheau, D. Opriș. București, Editura „Eikon”, 2015 pp. 58-65.
5. Pâslaru V. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. In: *Revista Didactica Pro*, nr. 1 (83), 2014, pp. 9-15.
6. Vianu T. *Estetica*. București, Editura „Orizonturi”, 2010.
7. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Ростов на Дону, Издательство „Феникс”, 1998.
8. Зинченко В.П. *Мир образования и/или образование мира*. *Мир образования*, nr. 1, 1996, с. 8-12.
9. Мелик-Пашаев А.А. *Мир художника*. Москва, Издательство „Прогресс – Традиция”, 2000.
10. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*, Глава 19 К теории творчества. Москва, 1994, с. 409-422.
11. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва, Издательство Прогресс, 1990.

SECȚIUNEA V

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ÎN SISTEMUL DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ

ASPECTE CONCEPTUALE ALE CURRICULUMULUI PENTRU EDUCAȚIA NONFORMALĂ A ELEVILOR: ABORDARE PROCESUALĂ²⁸

Maia ȘEVCIUC

doctor în științe pedagogice, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Carolina ȚURCANU

doctor în drept, conferențiar cercetător,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The article focuses on the procedural approach of the curriculum for non-formal education of students. The procedural perspective of the curriculum for non-formal education of students is related to the following: curriculum research, curriculum design, evaluation and validation of the curriculum, curriculum implementation, monitoring the functioning of the curriculum. At the same time, each activity includes a number of actions and operations specific to the respective stage, the emphasis being placed on substantiating the concept of evaluating learning outcomes in non-formal education.*

Cadrul de referință al Curriculumului Național stabilește trei categorii de activități din perspectiva procesuală: (1) activități preimplementare: cercetare/ diagnosticare; conceptualizare; proiectare/ aprobare; (2) activități implementare/ funcționare: implementare; predare-învățare-evaluare; monitorizare; (3) activități postimplementare: realizarea conexiunii inverse; dezvoltare/ optimizare.

Așadar, Curriculumul Național include, din perspectiva procesuală, un ansamblu de activități interconexe orientate spre: *cercetarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea curriculumului, dar și spre comunicarea curriculară.*

²⁸ Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23.

Tabelul 1. Curriculum educațional – proces [3, p.13-14]

MONITORIZAREA	Cercetarea curriculară	Diagnoza	Conceptualizarea
		Proгноza	
	Proiectare/ reproiectare curriculară	Politici curriculare	Construcție
		Produse curriculare	
	Evaluarea și validarea proiectului de curriculum	Expertizare/ dezbateri	Aprobare
		Experimentarea	
	Implementarea curriculumului	Formarea cadrelor didactice	Aplicare
		Realizarea procesului educațional	
	Monitorizarea funcționării curriculumului	Monitorizarea în baza unor indicatori	Feed-back
		Realizarea conexiunii inverse	

Această abordare a curriculumului ca și proces în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* este valabilă și pentru educația și învățământul extrașcolar în condițiile ajustării relevante a acesteia la specificul paradigmei educației nonformale. În acest context, actul educativ în cadrul educației și învățământului extrașcolar, ca și actul de predare-învățare-evaluare, în genere, se abordează din trei perspective: **ca proces** (*operații, acțiuni, activități*); **ca produs** (ansamblu de achiziții: *cunoștințe, capacități, atitudini, valori/ competențe*); **ca funcție** (*normativă, prescriptivă, formativă, dezvoltativă*).

Curriculum pentru educația nonformală ca și proces

Educația și învățământul nonformal din perspectiva procesuală în esență poartă, preponderent, un caracter activ/ interactiv.

În mod treptat au fost fundamentate mai multe abordări psihopedagogice și concret educaționale cu referire la învățarea activă/ interactivă (behavioriste, cognitiviste). Cea mai cunoscută abordare a educației active/ interactive este legată de paradigma constructivistă în pedagogie, numită și *interactivă*, care, în esența sa, prevede că noile cunoștințe sunt construite de subiectul care învață, într-un proces relaționar valoric din perspectiva cognitivă și metacognitivă. Altfel spus, concepția constructivistă și interactivă are la bază: *demersul constructivist*, care stabilește statutul celui ce învață (centrare pe cel ce învață); *demersul psihologic și educațional*, care determină cadrul interacțional între elevi și profesori; *demersul curricular*, care creează contexte de învățare legate de interacțiunea subiectului cu conținutul curricular ca factor activizant.

Ideea-cheie a acestei abordări constă, după cum am menționat mai sus, în promovarea educației centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește traiectoria/ traseul propriu de educație în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional [1, p.354].

Educația interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor dintre

noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

Din acest punct de vedere, **principiile care stau la baza construirii strategiilor interactive** sunt:

- (1) construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii;
- (2) discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor;
- (3) promovarea alternativelor metodologice de educație;
- (4) solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității;
- (5) evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare;
- (6) promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme;
- (7) principiul performanței;
- (8) principiul interesului vocațional;
- (9) principiul învățării de plăcere;
- (10) principiul comunicării asertive [4, p.27].

Educația nonformală interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii, inclusiv celui artistic pentru domeniul Arte.

Concluzionând, putem spune că interactiv este individul care interrelaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat [2, p.358].

Deși procesul educației și învățământului nonformal se axează pe un ansamblu de demersuri invariante, generice pentru toate tipurile de activități, totodată, fiecare domeniu de educație extrașcolară dispune de demersuri specifice de organizare a procesului educativ (variante).

De exemplu, în cadrul domeniului Știință. Tehnică. Tehnologii accentul va fi pus pe cunoașterea științifică, experimentală. Iar în cadrul domeniului *Arte* accentul va fi pus pe cunoașterea artistică, ceea ce va genera acțiuni, activități și produse specifice acestor domenii.

Totodată, for fi implementate/ aplicate noi forme de educație și învățământ nonformal: ateliere de makeri, exploratorii, parcuri științifice, parcuri profesionale, muzee interactive, reconstrucții istorice etc.

Evaluarea – componentă specifică a curriculumului ca și proces

Problema evaluării rezultatelor școlare la etapa actuală este una dificilă și contradictorie, discutată la nivelul teoriei și practicii educaționale. Elevul de astăzi este puternic influențat de factorii interni și cei externi ce provoacă anxietate și stres. Evaluarea, în acest sens, face parte din ansamblul acestor factori. Psihologii confirmă faptul că și elevii cu performanțe înalte sunt supuși stresului în procesul de evaluare a rezultatelor școlare. Pentru a diminua/ reduce influența negativă a evaluării rezultatelor școlare asupra psihicului elevului, pe plan internațional, dar și cel național, se caută modalități noi de realizare a acestui proces: *evaluarea*

ascunsă, evaluarea retroactivă, autoevaluarea etc. Evaluarea bazată pe descriptori și calificative face parte din încercările de a diminua efectele negative ale evaluării.

În acest context, "conflictul" dintre evaluarea rezultatelor școlare în baza notelor (de la 1 la 10) și evaluarea în baza calificativelor este unul artificial, legat de tradiție și de psihologia celor implicați în acest proces: în primul rând – al părinților, în al doilea rând – al cadrelor didactice și în ultimul rând – al elevilor. De menționat că evaluarea în baza notelor de asemenea se realizează în raport cu descriptorii formulați mai general și în corespundere cu notele respective exprimate în cifre. Funcția concretizării acestor descriptori revine cadrului didactic. Totodată, evaluarea în baza descriptorilor și calificativelor de asemenea este un proces de notare prin cuvinte/ calificative. Cert este faptul că calificativele pot fi ușor cuantificate/ convertite în note și invers. Problema constă nu în modul de evaluare a rezultatelor școlare, ci în percepția rolului acestui proces în cadrul educațional. De regulă, se exagerează importanța evaluării prin note ca factor de motivare pentru învățare (deși în continuare evaluarea prin note poate fi privită ca un factor important de motivare a elevilor pentru învățare). Mult mai mare potențial educațional au factorul implicării active în proces, satisfacția de la realizarea anumitor activități, succesul obținut etc. În primul rând aceasta se referă la elevii implicați în activitățile de educație extrașcolară (nonformală), care și le-au ales benevol, conform intereselor proprii. Cu alte cuvinte, elevii vin în educația extrașcolară (nonformală) pentru a primi satisfacție și a se detașa de la situațiile anxioase și stresante din învățământul formal.

Evaluarea este o activitate complexă care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații aflate în interdependență: măsurarea; aprecierea: *prin raportare la normă, prin raportare criterială (la un criteriu)*; decizia.

Totodată, evaluarea se realizează în cadrul a trei forme: *evaluarea inițială* (predictivă), *evaluarea formativă* (continue) și *evaluarea sumativă* (cumulativă).

În acest context, trebuie de menționat că conceptul și metodologia evaluării rezultatelor școlare în cadrul învățământului formal sunt valide și pentru educația nonformală cu multe precizări și adaptări la specificul acestui sistem educațional.

Pentru a construi/ fundamenta o metodologie de evaluare a rezultatelor școlare în cadrul educației și învățământului nonformal este nevoie de a stabili: (1) *forma de organizare a educației nonformale*: instituții de educație extrașcolară și tipul acestor instituții, centrele de educație extrașcolară, cercurile, cluburile pe interese etc.; (2) *finalitățile educației nonformale realizate în aceste structuri*: profesionalizarea timpurie, formarea vocațională, orientarea spre o profesie, satisfacția intereselor proprii etc.; (3) *sistemul de competențe pe domenii, profiluri, discipline și tipuri de activități concrete*.

În acest articol propunem următorul concept al evaluării rezultatelor școlare în cadrul educației și învățământului nonformal, prezentat prin Figura 1.

De menționat că procedurile evaluative necesită a fi extinse de la verificarea și aprecierea rezultatelor/ produselor școlare la evaluarea procesului care a condus la aceste rezultate. Evaluarea procesului trebuie înțeleasă nu doar în dimensiunea sa temporală, ci mai ales în cea causală, legată de mijloacele cognitive implicate, de resursele utilizate de către elev pentru realizarea produsului. Sunt situații când evaluarea procesului este mai importantă decât evaluarea produsului, aceasta se referă, în primul rând, la domeniile **Arte, Sport, Turism și Agrement** (rezultatele pot apărea în timp).

În practica educațională reală foarte des evaluarea se realizează în termenii trăsăturilor de personalitate: serios, conștiincios, leneș, inteligent etc. În actul de evaluare, cadrul didactic trebuie să se ferească de aprecierile în termeni de categorie morală sau de valori intelectuale și să se preocupe de evaluarea directă a produselor și procedurilor, nu însă a persoanei implicate în educația și învățământul extrașcolar.

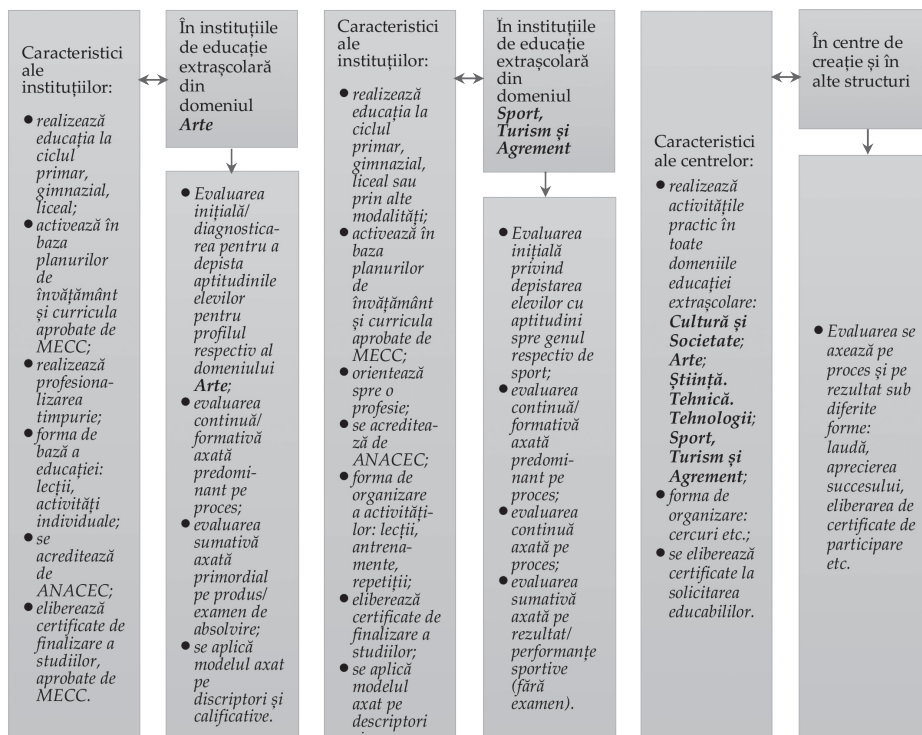


Fig.1. Conceptul evaluării rezultatelor formabililor în cadrul educației și învățământului nonformal

În concluzie menționăm Abordarea curriculară a educației nonformale a elevilor deschide noi oportunități și perspective de reformare a acestui domeniu și crează premise de constituire a noii paradigme a educației nonformale, în genere, și, a curriculumului nonformal, în special.

Bibliografie:

1. Guțu Vl. (coord.științ.), Grîu N. (coord.gen.), Crudu V. (coord.gen.), Marț V. (coord.op.), Bragarenco N., Burduh A., Cosumov M., Cotovițaia D., Florea V., Guțu Vl., Șevciuc M., Țurcanu C. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2021, 98 p.
2. Guțu Vl. *Pedagogie*. Chișinău, CEP USM, 2013.
3. Guțu Vl., Pogolșa L.(coord.), Crudu V. (coord.), Bucun N., Ghicov A., Achiri I., Gremalschi A., Velișco N., Goraș M., Gaiciuc V., Lungu C., Ceapa V., Cotovițaia D.,

- Marț V., Ghenciu N., Gînu D., Eftodi A. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul și Științe ale Educației. Chișinău, Editura „Lyceum” 2017.
4. Oprea C.L. *Strategii didactice interactive*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE PRIN INTERMEDIUL EDUCAȚIEI NON-FORMALE

Valentin Cosmin BLÂNDUL

doctor în științele educației, profesor universitar,
Universitatea din Oradea, Romania

Abstract: *Being an effective teacher today in Romania is one of the most noble but, at the same time, more complex professions. The beauty of teaching is given by helping children and young people acquire the knowledge they will need in life and to develop a harmonious and creative personality that will enable them to successfully integrate into the world in which they live. But to become an effective teacher, the person should build a strong didactic career, which means an ensemble of certain activities that will offer him a possibility for personal and professional development and that area. Therefore, attending different formal and non-formal programs of continuous professional training is not only an obligation, but also a duty of a self-respecting professor, he respects his profession, but also his students. Forms of training and continuing vocational training providers are numerous, so that the teachers concerned have a variety of choices. That why, in the present paper, we will planning to analyze some of the opportunities Romanian teachers have to improve in their specialty and also a possible socio-professional profile of those interested in the field.*

Problema delimitărilor conceptuale relative la cariera didactică este, pe cât de uzuală, pe atât de complexă. În realitate, termenii cel mai frecvent folosiți și intrați, oarecum în limbajul comun, par a fi și cel mai greu de definit. Un asemenea exemplu îl constituie conceptul de „profesor”, desemnând, în opinia publicului larg, acea persoană de la catedră care proiectează și realizează diferite tipuri de lecții destinate elevilor săi. Potrivit literaturii de specialitate [6] profesorul este acea persoană care, pe baza pregătirii sale de specialitate, metodică și psihopedagogică este aptă și validată printr-un certificat de competență didactică să desfășoare activități specifice într-o unitate de învățământ în beneficiul elevilor săi. Așadar, pentru a deveni profesor este important ca persoana în cauză să îndeplinească simultan mai multe condiții: să fie absolvent al unui program de licență sau master într-un anumit domeniu, să fie absolvent al unui program de formare în psihopedagogie și metodică, respectiv să fie încadrat într-o unitate școlară ca titular (în baza promovării unui concurs) sau ca suplinitor. Însă drumul de la simpla exercitare pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp a profesiei didactice până la construirea unei cariere de succes în învățământ este lung și presupune parcurgerea unor secvențe similare ca în cazul celorlalte tipuri de cariere profesionale.

Într-o accepțiune relativ simplă, cariera didactică poate fi privită drept o succesiune de evenimente de natură profesională și personală care îi permit individului să îndeplinească cu succes sarcinile specifice profesiei didactice. Vor fi incluse aici statutele pe care un profesor le deține în cadrul unei școli de-a lungul timpului, responsabilitățile ce decurg din aceste poziții, cât și aptitudinile didactice și manageriale necesare exercitării lor eficient. Analizând această perspectivă, vom observa că din ea se desprind cel puțin două aspecte interrelaționate. În primul rând, ar fi vorba despre pozițiile și rolurile pe care le are un profesor în cadrul școlii – desfășurarea activităților didactice propriu-zise (proiectarea lecțiilor, predarea, învățarea și evaluarea progresului școlar al elevilor), implementarea și coordonarea activităților extracurriculare specifice educației non-formale, gestionarea unor activități metodice și proiectare curriculară la nivelul diferitelor comisii de specialitate din cadrul școlii, realizarea unor activități de management educațional la nivel de comisie de specialitate, unitate de învățământ, instituție coordonatoare în învățământ ș.a.m.d. Pe de altă parte, un profesor este și un actor social, având posibilitate să se implice activ în viața comunității și să devină un reper moral și profesional al acesteia. În plus, cariera didactică presupune o formare și dezvoltare profesională continuă mult mai consistentă în comparație cu alte domenii de activitate [4].

Scopul cercetării a fost analiza impactului formării profesionale continue a cadrelor didactice prin strategii non-formale promovate de Asociația pentru Educație și Formare „TopFormalis” din Oradea, un studiu de caz care sperăm să reprezinte un model de bună practică pentru România în domeniu vizat. Obiectivele cercetării ar putea fi următoarele:

1. identificarea principalului profil socioprofesional al acelor profesori care au decis să urmeze formarea continuă în învățământ propuse de asociația „TopFormalis” din Oradea, România
2. analiza statutului și rolul educației non-formale utilizate în formarea continuă a profesorilor din România.

Eșantionul cercetării a fost compus din 1764 de profesori care au participat la activitățile extracurriculare propuse de Asociația „TopFormalis” din Oradea, România, în Programul de formare continuă folosind strategii non-formale (N = 1764).

Concret, am organizat câteva ateliere, dezbateri, mese rotunde, jocuri și concursuri, lansări de carte, expoziții, întâlniri cu personalități din diferite domenii de interes etc. Aceste activități au fost grupate în Proiectul denumit „Clubul Prietenilor TopFormalis”. Filosofia acestor activități a fost aceea de a realiza un util schimb de experiență între profesorii care predau diferite discipline școlare și studenți, astfel încât specialiștii cu rezultate științifice remarcabile în domeniile lor de competență să aibă ocazia să se facă cunoscuți altor colegi sau studenți preocupați de cercetările lor.

Un prim aspect important care trebuie analizat se referă la cauzele pentru care profesorii interesați să participe la programele de formare și dezvoltare continuă aparțin profilului socio-profesional menționat. Rezumând, este vorba despre profesori care au vârsta cronologică cuprinsă între 36 și 45 de ani, au obținut gradul didactic I – cea mai înaltă formă de perfecționare în sistemul de învățământ din România – și predau predominant discipline umaniste în ciclul primar, respectiv liceal. Pentru a avea o posibilă explicație a unui asemenea fenomen, ar trebui să analizăm legislația românească în domeniul formării profesionale continue a

cadrelor didactice. Aceasta prevede ca, la fiecare 5 ani, profesorii să frecventeze o serie de cursuri în urma cărora să acumuleze un număr total de 90 credite profesionale transferabile. Acestea pot fi obținute și prin parcurgerea unor workshopuri, conferințe, simpozioane și alte cursuri de profil, numărul total de ore de formare continuă urmând a fi transformat în credite profesionale transferabile. Cei mai mulți profesori tineri acumulează aceste credite prin frecventarea unor programe de studii de licență, masterat sau doctorat, ori prin obținerea gradelor didactice în sistemul de învățământ. Pe de altă parte, profesorii care se apropie de vârsta pensionării nu mai resimt atât de puternic nevoia perfecționării în specialitate sau în psihopedagogie și metodică, motiv pentru care îi întâlnim mai puțin în asemenea programe de formare profesională. Categoria cea mai activă este a profesorilor având vârsta cronologică cuprinsă între 35 și 55 de ani, care au obținut gradul didactic I în sistemul de învățământ, dar care resimt nevoia formării profesionale continue atât pentru propria lor perfecționare, cât și pentru certificatele cu număr de credite transferabile. [2] Toate aceste elemente explică de ce numeroși profesori sunt interesați în a participa la asemenea programe de formare profesională continuă pentru care sunt dispuși să aloce importante resurse materiale, de timp și energie cel puțin o dată pe lună.

Cel de-al doilea aspect pus în discuție se referă la strategiile optime prin care se poate realiza formarea și dezvoltarea profesională continuă. Ne reamintim faptul că cei mai importanți furnizori de astfel de programe de formare sunt universitățile, Casele Corpului Didactic din fiecare județ, organizațiile non-guvernamentale, firmele de profil etc. [5]. Cel mai adesea, instituțiile din subordinea Ministerului Educației din România propun cursuri de perfecționare care abordează subiecte de specialitate, psihopedagogie și metodică, desfășurate în săli de curs formale, respectând o agendă riguros elaborată și care se finalizează prin obținerea unor certificate de competență. Dimpotrivă, furnizorii independenți de formare profesională continuă pot propune o arie mult mai largă de subiecte, incluzând și aspecte ce țin de formarea unor competențe transversale, iar spațiile în care se desfășoară asemenea cursuri sunt, cel mai adesea, neconvenționale. Din păcate, nu întotdeauna, asemenea furnizori de programe non-formale pot elibera certificate de competență recunoscute la nivel oficial (Blândul, [5]). Cu toate acestea, mulți profesori frecventează asemenea cursuri datorită caracterului lor mai lejer și adaptat nevoilor lor reale de dezvoltare profesională și personală. Așa se poate explica de ce la cursurile oferite de Asociația „TopFormalis” au participat, în medie, peste 430 de profesori în fiecare an școlar, motivația lor fiind aceea de a-și dezvolta competențele psihopedagogice și metodice, dar și cele transferabile și abia apoi obținerea unei diplome de participare la activitate. Motivația predominantă intrinsecă a majorității profesorilor ne bucură și ne dă speranța creșterii calității în actul educațional din Oradea și, de ce nu, din România.

În concluzie, profesiunea didactică – mai mult decât oricare alta – necesită o abordare dinamică și deschisă, unde formarea inițială trebuie să fie urmată de plasare, stagiu, formare continuă, cercetare în psihopedagogie etc. [3]. Prin urmare, pregătirea continuă joacă un rol foarte important în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, oferindu-le posibilitatea de a dobândi noutăți în specialitate, psihopedagogie și metodologie, dar și pentru a-și construi o personalitate complexă și creativă. Ca atare, profesiunea didactică rămâne una dintre cele mai

nobile meserii, întrucât de modul ei de exercitare depinde viitorul mai multor generații. De aceea, este foarte important ca încă de la început să se realizeze o selecție adecvată a celor ce doresc să lucreze în învățământ, aceștia să beneficieze de o pregătire inițială și continuă atent realizată, evoluția lor în învățământ să fie monitorizată în permanență, iar celor valoroși să li se ofere șanse de avansare. În felul acesta, creșterea calității în învățământ va însemna creșterea calității vieții sociale a întregii comunități, iar efectele benefice se vor vedea pe termen lung.

Bibliografie:

1. Blândul V. *Basys of Non-Formal Education*. Cluj-Napoca, Mega Publishing House, 2015.
2. Bradea, A. *The role of Professional Learning Community in schools*, in The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 2017, pp. 468-475.
3. Guțu Vl., Vicol M. *Compendium of Pedagogy, between Modernism and Postmodernism*, Iași, Performantica Publishing House, 2014.
4. Marinescu M. (ed.) *Theoretical and Praxiological Approaches in Teaching of Biology*. Pitești, "Paralela 45" Publishing House, 2021.
5. Pânișoară I.O., *A Guide for an Effective Professor*, Iași, Polirom Publishing House, 2017.
6. Stănescu al. *The Professor in the Process of Instruction and Training*. In: Jurcău N. (Ed.) – „Educational Psychology”, Cluj-Napoca, UT Press, 2000.

CLASIFICATORUL OCUPAȚIILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA CORM 006-2020 ȘI OCUPAȚIILE DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI NONFORMALE ȘI A ADULȚILOR

Liliana POSTĂN

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

Abstract: *The article reiterates the issue of managing labor market occupations in relation to the specifics of the profession and initial vocational training. Human resources in non-formal education and adult education and training have been self-established, among specialists in different fields or active people, with entrepreneurial initiative, called trainers and trainees and trainers and trainees, since the early 2000s. this field of education, practice training activities, specialists with qualification level: 7 CNCRM, graduates of master programs of training of trainers, trainers certified by various international and national programs, but also trainers without non-formal or formal certification of skills, but recognized by learning communities. The occupation of trainer in the Republic of Moldova was recognized in 2014 by the Classifier of Occupations in the Republic of Moldova (CORM 006-14), being classified in Basic Group 2424 – Specialists in training and development of human resources and personnel of CORM006-2020.*

Pe parcursul ultimilor 20 de ani, Educația Nonformală și Educația și Învățarea Adulților capătă recunoaștere graduală, în Republica Moldova, la nivel legislativ și normativ, prin reflectare în statisticile naționale, dezvoltare a proceselor curricu-

lare cu accent pe învățarea pe parcursul vieții, formare a unor deprinderi noi pe piața muncii, evaluare a calității formării profesionale continuă [4, 5, 6].

Vizibilitatea socială a Educației Nonformale și a Educației și Învățării Adulților a fost asigurată, la nivel de grupuri țintă, sectoare socio-economie, comunități și societate, prin efectele sinergice ale praxisului educațional, prin resursele WEB ale organizațiilor societății civile, prestatorilor de servicii educaționale, instituțiilor de învățământ, prin ofertele educaționale generoase ale prestatorilor de servicii educaționale din sectorul asociativ, prin studiile asupra educației nonformale, educației și învățării la vârstele adulte, prin programele de formare a profesională inițială și continuă a resurselor umane pentru educația nonformală, educația și formarea adulților [1, 8, 9].

Politicile guvernamentale privind susținerea educației nonformale, a educației și formării adulților, mai mult timp, au fost determinate de „transferabilitatea beneficiilor și recunoașterea cunoștințelor și calificărilor migranților, inclusiv în contexte de educație nonformală și informală, prin promovarea migrației circulare și valorificarea rezultatelor acesteia pentru dezvoltarea economică durabilă a țării” [7].

Caracterul intersectorial, conferă politicilor (educație, muncă, tineret, economie, migrație) complexitate, dar reduce din dezvoltarea prioritară a resurselor și mijloacelor de realizare a acestora [10].

De exemplu, după cum constată, autorii studiului „Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic”, Valentin Crudu, Carolina Țurcan „Nu există un concept clar privind politicile de resurse umane, în cadrul educației nonformale la nivel național, regional și instituțional; Managementul resurselor umane va fi eficient, ca și în sistemul întreg de educație nonformală, dacă va fi elaborată, implementată și monitorizată o paradigmă modernă de management al resurselor umane” [1].

Resursele umane în educația nonformală și educația și formarea adulților s-au constituit de la sine putere, dintre specialiștii din diferite domenii sau persoane active, cu inițiativă antreprenorială, numite formatori și formabili sau traineri și cursanți, de la începutul anilor 2000. Actualmente, în acest domeniu al educației, practică activități de formare, specialiști cu nivel de calificare: 7 CNCRM, absolvenți ai programelor de master de formare de formatori, formatori certificați de diferite programe internaționale și naționale, dar și formatori fără certificare nonformală sau formală a competențelor, dar recunoscuți de comunitățile de învățare.

Ocupația de formator în Republica Moldova a fost recunoscută în anul 2014 prin Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14). Clasificatorul stabilește denumirile ocupațiilor (profesiilor și funcțiilor) practicate de populația activă a Republicii Moldova și clasificarea lor pe grupe în funcție de nivelul de omogenitate al activității desfășurate. CORM servește pentru elaborarea nomenclatorului specialităților privind pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior și a Nomenclatorului meseriilor privind pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ secundar profesional.

Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova se aplică în toate domeniile de activitate economică și socială și este obligatoriu pentru toate autoritățile administrației publice centrale și locale, întreprinderile, organizațiile și instituțiile, indiferent de tipul de proprietate și forma de organizare juridică, și alte persoane juridice și fizice care își desfășoară activitatea pe teritoriul Republicii Moldova, la completarea documentelor oficiale, ori de câte ori se cere indicarea ocupației.

Dintre cele 5848 de ocupații și funcții ale CORM006-2014, circa 1750 erau noi, printre care și ocupațiile din domeniile educației nonformale și a adulților:

- administrator de formare,
- consultant îndrumare și orientare profesională,
- de competențe profesionale, formator,
- formator de formatori,
- inginer pentru pregătirea cadrelor,
- manager formare. (Grupa de bază 2424, Specialiști în formarea și dezvoltarea personalului),
- instructor de educație sanitară (Grupa de bază 2230, Practicieni de medicină tradițională și complementară),
- specialist în formare (Grupa de bază 2423, Specialiști în domeniul resurselor umane și de personal).

În anul 2020, Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova a fost actualizat prin Hotărâre Nr. 208 din 30-09-2021 publicată în MO nr.239-248 din 8.10.2021 [2]. Documentul propune șase ocupații din domeniul educației nonformale și a adulților, în Grupa de bază 2424 – Specialiști în formarea și dezvoltarea resurselor umane și personalului.

Tabelul 1. Specialiști în formarea și dezvoltarea resurselor umane și personalului, CORM006-2020

Codul ocupației	Titlul ocupației
242401	Evaluator al furnizorilor și programe de formare
242402	Evaluator de competențe profesionale
242403	Evaluator expert
242404	Formator
242405	Formator de formatori
242406	Manager de formare

Specialiștii în formarea și dezvoltarea resurselor umane și personalului planifică, dezvoltă, implementează și evaluează programele de formare și dezvoltare, pentru a se asigura că atât echipa de management, cât și personalul și/sau voluntarii își însușesc abilitățile și dezvoltă competențele cerute de către organizație pentru a realiza obiectivele organizaționale. Atribuțiile de bază ale acestora includ: identificarea nevoilor și cerințelor de instruire ale persoanelor, organizațiilor; stabilirea obiectivelor de dezvoltare a resurselor umane și evaluarea rezultatelor învățării; elaborarea materialelor de instruire, cum ar fi manuale, materiale didactice vizuale, online, modele demonstrative etc.; elaborarea, coordonarea, implementarea programelor de formare și dezvoltare; stabilirea legăturii cu furnizorii externi de formare pentru a asigura livrarea programelor specifice de formare și dezvoltare; promovarea formării și dezvoltării interne și externe; monitorizarea și efectuarea evaluării continue a calității și eficacității instruirii interne și externe, precum și revizuirea și modificarea obiectivelor, metodelor și rezultatelor programelor. (CORM 006-2020)

În cadrul procedurii de discuție publică a documentului CORM006-2020 am propus trecerea ocupației 242405 Formator de formatori din Grupa de bază 2424 – Specialiști în formarea și dezvoltarea resurselor umane și personalului din cadrul

Subgrupele majore 24 – Specialiști din domeniul administrativ-comercial în Grupa de bază 2359 – Specialiști în învățământ neclasificați în grupele de bază anterioare din cadrul Subgrupele majore 23 – Specialiști în învățământ, argumentând că, ocupațiile din Subgrupa majoră 23 – Specialiști în învățământ nu asigură cu ocupații Educația nonformală și Educația și învățarea adulților. Ocupația Formator de Formatori este o ocupație din domeniul educației și presupune formarea prin cursuri a formatorilor, care sunt specialiști în formare, proiectează, derulează, evaluează și revizuiește activități teoretice/ practice și/sau programe de formare și dezvoltare a competențelor profesionale, derulate în instituții specializate sau la locul de muncă. Formatorii pot activa în diferite domenii, inclusiv în domeniul formarea și dezvoltarea resurselor umane și personalului.

Formatorul și celelalte ocupații din Grupa de bază 2424 – Specialiști în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului, potrivit Conținutului-cadru al CORM 006-2020 sunt specialiști cu ocupații intelectuale și științifice ce corespund Nivelului 4 ISCO-08.

Ocupațiile de acest nivel, de regulă, sunt legate de executarea sarcinilor care necesită rezolvarea unor probleme complexe, adoptarea deciziilor și abordarea creativă a unui spectru vast de cunoștințe teoretice și practice în domenii speciale de activitate.

La sarcinile tipice exercitate se atribuie: analiza și cercetarea în scopul extinderii cunoștințelor într-un anumit domeniu, diagnosticarea și tratarea bolilor, transmiterea cunoștințelor altor persoane, proiectarea instalațiilor și utilajelor, precum și planificarea proceselor de construcție sau producție, conducerea întreprinderilor, organizațiilor, instituțiilor și autorităților publice.

Ocupațiile raportate la acest nivel necesită un nivel înalt de cunoștințe și aptitudini, de gândire matematică, uneori la un nivel foarte înalt, precum și abilități excelente de comunicare interpersonală. La astfel de abilități pot fi atribuite capacitatea de a înțelege un material complex scris, capacitatea de a transmite idei complicate prin intermediul cărților, imaginilor, spectacolelor, rapoartelor analitice și prezentărilor verbale.

Cunoștințele și abilitățile, necesare pentru executarea calificată a lucrărilor în cadrul ocupațiilor raportate la nivelul 4 ISCO-08, se obțin în rezultatul instruirii la programele de studii superioare de licență (nivelul 6 CNCRM), studii superioare de master (nivelul 7 CNCRM) sau la studii superioare de doctorat (nivelul 8 CNCRM). În multe cazuri, susținerea unor probe suplimentare de evaluare a nivelului de calificare este o cerință esențială la angajare. (Clasificatorul Ocupațiilor al Republicii Moldova CORM006-2020)

În această ordine de idei, proiectanții de planuri de învățământ și curriculum universitar în domeniul psihopedagogic, urmează să valorifice oportunitățile de pe piața muncii și să ofere calificările respective. Depinde cum vor putea facultățile de profil psihopedagogic, în competiția inovațională, să-și valorifice avantajul competitiv și să ofere calificările de mai sus în cadrul domeniului general de studiu Științe ale Educației alături de cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior (2017) [3].

În concluzie menționăm faptul că managementul resurselor umane pentru Educația nonformală și Educația și Învățarea Adulților nu este fundamentat teoretic și reflectat doar sporadic în documentele normative și de formare profesională și

continua. Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova prin Grupa majoră 23 – Specialiști în învățământ nu asigură asigurarea cu ocupații Educația văzută ca Învățare pe Parcursul Vieții.

Bibliografie:

1. Crudu V., Țurcanu C. Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic. In: Revista *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 4(68), pp. 22-34. ISSN: 1811-5470.10.5281/zenodo.4061472.
2. Hotărâre Nr. 208, 30.09.2021 cu privire la aprobarea structurii Clasificatorului ocupațiilor din Republica Moldova publicată în MO nr.239-248 din 8.10.2021. Disponibil pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=128062&lang=ro.
3. Poștan L. Ocupații cu profil educațional pe piața muncii din Republica Moldova: oportunități pentru învățământul superior. In: *Acta et commentationes* (Științe ale Educației). 2019, nr. 2(16), pp. 109-114. ISSN: 1857-0623.
4. Poștan L. Calitatea educației în Republica Moldova din perspectiva indexului european pentru învățare permanentă ELLI. In: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Vol. II, 27-28 octombrie 2017, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 60-64. ISBN: 9975-76-215-1.
5. Poștan L. Европейское образование взрослых за пределами европейского союза: Краткий обзор ситуации обучения взрослых в Молдове. In: Revista *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2009, nr. 5(25), pp. 177-185. ISSN: 1857-2103.
6. Poștan L. Неформальное образование в Республике Молдова 2012 год: состояние и проблемы. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2013, nr. 9(69), pp. 183-194. ISSN 1857-2103.
7. <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/moldova-2030>
8. <https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern->
9. https://eef.md/media/files/files/raport_educatia_adultilor_2020-cpd_8175375.pdf
10. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro>

ASPECTE STRUCTURAL-FUNCȚIONALE PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL²⁹ (viziunea cadrelor didactice)

Vasile ANDRIEȘ

doctor în științe politice,
Institutul de Științe ale Educației

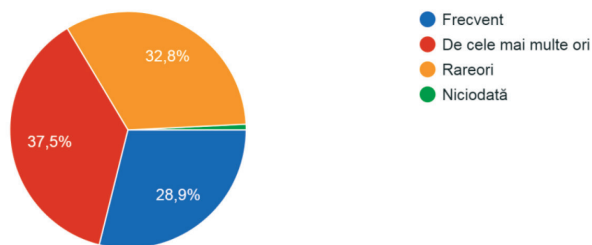
Abstract: *This article aims to analyze the situation of non-formal education in general education, operating with quantitative data. In this regard, questionnaires were applied to teachers, identifying how they generally appreciate the role of extracurricular / out-of-school activities; how they personally intervene and involve students; profiles of these activities; the skills and competencies acquired by the students... A set of questions focused on the pandemic situation, highlighting the ways of non-formal online learning, but also the difficulties faced by teachers.*

În perioada septembrie-octombrie 2021, în calitate de experți din cadrul Sectorului Educație Nonformală al Institutului de Științe ale Educației, am realizat un mini-sondaj *on-line* în rândul cadrelor didactice din localitățile urbane și rurale din Republica Moldova, având ca obiectiv structurarea modelelor educației nonformale în învățământul general. Chestionarea a fost aplicată pe un eșantion de 128 de respondenți, dintre care 71,1% activează în mediul rural, iar 28,9% – în cel urban.

Menționăm că activitățile cu caracter nonformal au rol important în procesul educațional, fiind practicate de circa 66% dintre persoanele implicate în sondaj. Prin urmare, se atestă o participare masivă a elevilor la activitățile extracurriculare și extrașcolare. Totodată, constatăm că gradul de implicare a copiilor în școlile rurale este mai mare decât în cele orășenești ($\approx 69\%$) față de ($\approx 57\%$).

Cât de mult implicați elevii în activități nonformale?

128 de răspunsuri



Elevii manifestă interes masiv și sunt receptivi la ofertele educaționale nonformale (31,3% frecvent) și (52,3% de cele mai dese ori). Mai mult decât atât, ei au fost inițiatorii a peste 16% din activitățile nonformale desfășurate în școli.

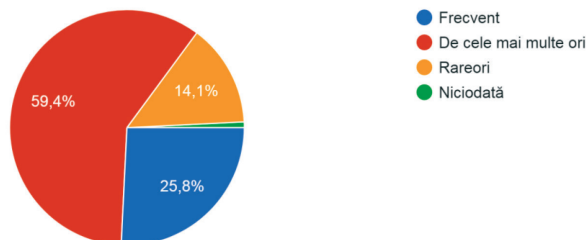
Peste 85% dintre profesori au atestat o atmosferă caldă și prietenoasă în timpul activităților extracurriculare, manifestându-se respect și empatie. În plus, s-a observat și un grad mai mare de participare a școlărilor timizi și celor cu cerințe

²⁹ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, 20.80009.0807.23

educaționale speciale (CES). Astfel, dacă în timpul orelor curriculare, acești copii sunt foarte pasivi ($\approx 9\%$ activi), în activitățile complementare, se implică frecvent 14,8% dintre ei și, de cele mai multe ori, 40,6%.

Ați observat o altă abordare (prietenoasă, caldă) a elevilor în cadrul activităților?

128 de răspunsuri

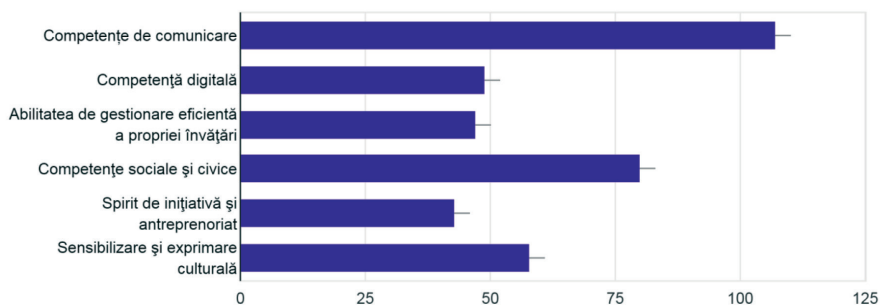


Majoritatea absolută a cadrelor didactice (93%) consideră că educația extracurriculară contribuie la creșterea însușitei și performanțelor academice ale elevilor, aduc elemente de noutate și îmbogățesc cunoștințele generale. La fel, prin intermediul învățării nonformale sunt dezvoltate o serie de competențe importante. Astfel, profesorii susțin că elevii dobândesc în mod prioritar următoarele competențe:

- de comunicare;
- sociale și civice;
- sensibilizare și exprimare culturală.

Numerotați în mod prioritar (1,2,3) competențele, pe care considerați că le-au însușit elevii în rezultatul activităților și învățării nonformale:

128 de răspunsuri

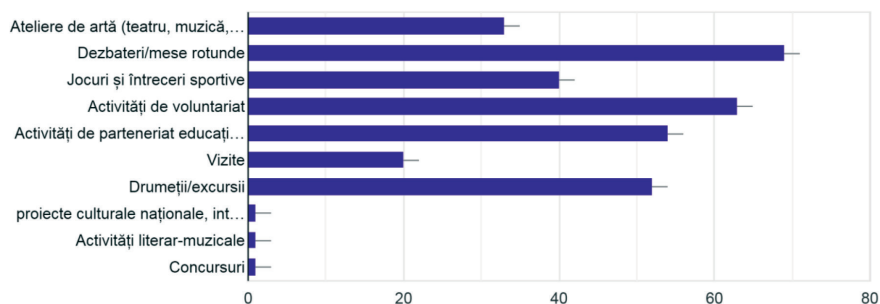


Este diversificată aria, dar și profilurile activităților extracurriculare/extracurriculare, deși cele mai practicate sunt:

- activitățile de voluntariat;
- dezbaterile tematice, mesele rotunde;
- excursii și turism.

Ce modalități de realizare a activităților extracurriculare preferați să organizați cu elevii?

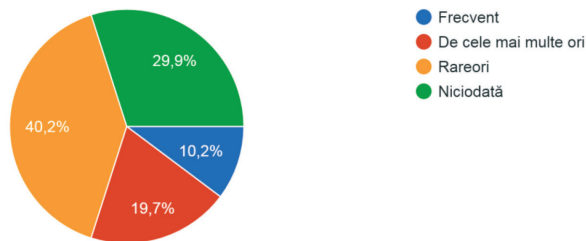
128 de răspunsuri



Deși avem o imagine relativ pozitivă în ceea ce privește educația nonformală la nivel de atitudine, implicare și feedback, constatăm existența unei probleme majore pe dimensiunea formării profesionale a cadrelor didactice. Potrivit rezultatelor chestionării, circa 30% dintre acestea nu au beneficiat niciodată de formări, iar aproximativ 40% au avut cândva ocazia să participe la niște cursuri.

Ați beneficiat de cursuri/formări în domeniul educației nonformale?

127 de răspunsuri



Cei care participă relativ frecvent la formări în domeniul educației nonformale (ENF) (circa 30%) au menționat următorii actori / prestatori de asemenea servicii:

- ONG-uri și proiecte internaționale – 34%;
- administrația instituției (de cele mai dese ori, directorul adjunct pentru educație) – 21%;
- direcția de învățământ – 19%;
- cadrele didactice care au realizat formări sau specializări în domeniul TIC – 16%;
- MEC și instituțiile de formare la nivel național – 10%.

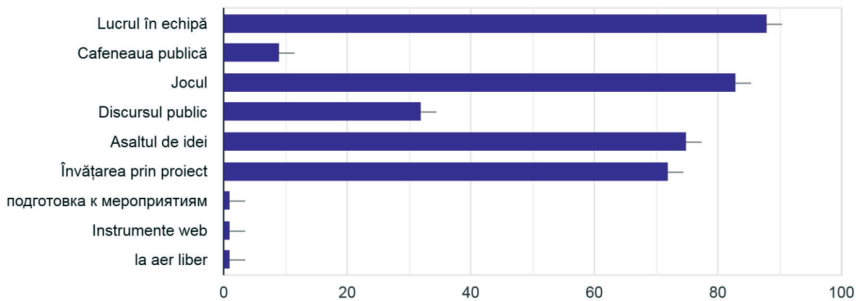
Participarea profesorilor la formări ENF este mai pronunțată în mediul urban ($\approx 44\%$) în raport cu cel rural ($\approx 28\%$) și, de fapt, persoanele care au urmat cursurile, practică mai frecvent activități extracurriculare și extrașcolare. Evident că o astfel de situație nu poate fi ignorată, accentuându-se necesitatea implicării majore a instituțiilor naționale în formări cu specific nonformal a cadrelor didactice.

Cu toate acestea, marea majoritate a profesorilor ($\approx 73\%$) aplică metode de învățare nonformală în cadrul disciplinelor predate, cele mai populare fiind:

- lucrul în echipă;
- jocul;
- asaltul de idei.

Ce metode de învățare nonformală preferați să folosiți?

128 de răspunsuri



Indubitabil, situația pandemică a condus la perturbarea procesului didactic în general, manifestându-se în mod negativ asupra proceselor extracurriculare. Astfel, 66,4% din respondenți susțin că pandemia a afectat foarte mult activitățile nonformale, iar 32% – parțial. Totodată, chiar și în pofida condițiilor dificile, mai mult de jumătate dintre profesori au desfășurat activități extrașcolare.

În condițiile învățării mixte ați avut posibilitatea să organizați activități extracurriculare?

128 de răspunsuri



Cele mai practicate activități sunt:

- proiecte video și *power point* prezentate de elevi;
- ateliere, cursuri *on-line*;
- ședințe tematice *on-line* (Ziua Europeană a Limbilor, decada circulației rutiere, Turnamentul Republican pentru Drepturile Copilului etc.) cu participarea părinților, dar și a reprezentanților sectorului asociativ;
- vizionarea filmelor tematice;
- activități tehnico-științifice;
- teatrul *on-line*;

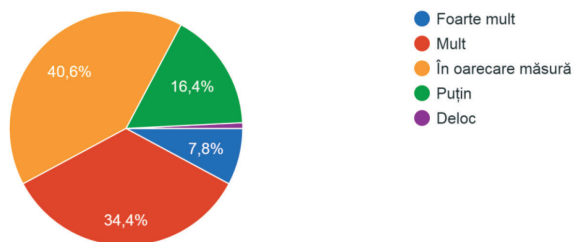
- excursii, lucrul în echipă, dezbateri (cu prezență fizică și respectarea normelor sanitare).

În condițiile procesului didactic obișnuit (ante-pandemic), cele mai răspândite activități extrașcolare fost:

- activități de voluntariat / activități de parteneriat educațional – 42%;
- dezbateri tematice / mese rotunde – 32%;
- jocuri în aer liber / activități sportive – 21%;
- vizite, drumeții / excursii – 20%;
- ateliere de artă (teatru, muzică, pictură) 13%.

Cât de mulțumiți sunteți de activitățile nonformale desfășurate în anul școlar 2019-2020 în școală?

128 de răspunsuri



Prin urmare, constatăm schimbarea semnificativă a profilurilor și accentelor educației nonformale în condițiile învățării *on-line*. Totuși, în pofida dificultăților existente (probleme tehnice, competențe digitale reduse, insuficiența materialelor didactice, reticența elevilor etc.), cadrele didactice reușesc să ofere servicii educaționale nonformale la un nivel satisfăcător, chiar dacă gradul de satisfacție personală / profesională este relativ redus.

EDUCAȚIA ARTISTICĂ EXTRAȘCOLARĂ VS. ÎNVĂȚAREA PRIN ARTĂ – ACTUALITĂȚI ȘI CONTEXTE RELEVANTE³⁰

Daniela COTOVIȚAIA

doctorandă,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Activities in extracurricular institutions have a key role to play in personality raining, the discovery and development of talents, skills, and the stimulation of children's creativity. Training people through the values of culture and art is beneficial for acquiring, taking on identity and reporting to national and universal heritage. To stimulate cognitive, spiritual, interpersonal and social development, extra-school education has the need to adapt to the individual requirements of all children, to the interests of knowledge and personal potential.*

Activitățile practicate în afara programului școlar sau în instituții extrașcolare au un rol esențial în formarea personalității, în descoperirea și dezvoltarea talențelor, aptitudinilor și în stimularea creativității copiilor. Un rol semnificativ în politicile de învățământ îl ocupă modernizarea educației extrașcolare, ce rămâne o prerogativă, menită să asigure consolidarea calității educației și sporirea eficienței sectorului în cauză atât la nivel local, cât și la cel național. Dezvoltarea activităților extrașcolare pornește de la premisa ca abordarea educațională complementară, sub aspect formal sau non-formal, asigură plus valoarea sistemului educațional. Astfel, este valorificat rolul definitoriu al educației în pregătirea tuturor copiilor în a deveni cetățeni activi într-o societate dinamică, în continuă schimbare, contribuind la procesul de îmbunătățire a calității vieții [2, 1].

Formarea omului prin valorile culturii și artei naționale și universale este benefică dobândirii și asumării identității și raportării, cu respect, la alte comunități și patrimoniul lor artistic și cultural. În contextul profundelor transformări pe care Europa le cunoaște în ultimele decenii, educația are o importanță din ce în ce mai mare. Dezvoltarea științei pedagogice poate fi caracterizată drept epoca renașterii esenței educației sociale, culturale, artistice, populare. Totodată, Secolul XXI a marcat evoluția conceptelor de educație formală și non-formală. Inițiativa promovării activităților educative extrașcolare aparține Consiliului Europei. Cel mai relevant document îl constituie *Recomandarea din 30 aprilie 2003*, care stipulează direcțiile de acțiune privind recunoașterea statutului echivalent al educației nonformale cu cel al educației formale din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale.

Educația nonformală își propune, printre altele, să lărgescă orizontul de cunoaștere al populației, să creeze condiții optime pentru desăvârșirea personală și / sau profesională a individului, ori inițierea lui într-un nou domeniu al cunoașterii, să contribuie la recreerea și destinderea persoanei, precum și la petrecerea într-o manieră organizată și agreabilă a timpului liber, să asigure un cadru adecvat de formare a aptitudinilor și de manifestare a talențelor etc.

Reformele sistemului educațional, demarate după proclamarea Independenței, nu au afectat învățământul extrașcolar, structura căruia a fost moștenită, practic, în

³⁰ Articolul este elaborat conform Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45 A

totalitate din fosta URSS. Inițial, învățământul complementar (extrașcolar) a fost definit în Articolul 34 al *Legii învățământului*, (în vigoare, în perioada 9 noiembrie 1995 – 22 noiembrie 2014). Ulterior, *Codul Educației*, intrat în vigoare din 23 noiembrie 2014, indică în calitate de tip distinct de instituție de învățământ „instituția de învățământ extrașcolar – școală (de arte: arte plastice, muzică, teatru; de sport etc.), centru de creație, club sportiv” (Art. 15, pct. (1), lit. m)), iar învățământul extrașcolar este inclus în componența învățământului general (Art. 20, pct. 2).

Conform *Codului Educației*, învățământul extrașcolar a fost descentralizat, instituțiile publice de învățământ extrașcolar (de nivel local) sunt înființate, reorganizate și lichidate de către autoritățile administrației publice locale de nivelul întâi. Instituțiile publice de învățământ extrașcolar (de nivel raional) sunt înființate, reorganizate și lichidate de către autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea și ale UTA Găgăuzia (Art. 21, pct. (1)). Misiunea și organizarea învățământului extrașcolar este statuată în Capitolul VII al *Codului Educației*, intitulat Învățământul extrașcolar. În articolele 36 și 37 ale *Codului Educației* se indică în mod explicit că învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ și asigură posibilități suplimentare de informare, documentare, comunicare, dezvoltare, incluziune socială și autorealizare. Accesul la activitățile oferite de instituțiile de învățământ extrașcolar publice este liber pentru toți solicitanții cu vârste între 5 și 21 de ani, cu respectarea principiului nediscriminării.

Conform *Codului Educației*, modul de funcționare a instituțiilor de învățământ extrașcolar este prevăzut în regulamentul-tip. Cu regret, însă, nu exista un regulament-tip, în care s-ar regăsi toate instituțiile de învățământ extrașcolar: centrele de educație extrașcolară, instituțiile de învățământ artistic extrașcolar și instituțiile de învățământ sportiv extrașcolar [3, 5].

Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersonală și socială, educația nonformală / extrașcolară necesită adaptare la cerințele individuale, diverse, ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaștere și potențialul lor. Contextele create de diversele modalități de concretizare a acestui tip de educație oferă posibilitatea abordărilor interdisciplinare, cross-curriculare și transdisciplinare, exersarea competențelor și abilităților de viață într-o manieră integrată, de dezvoltare holistică a personalității. Care este rolul artei, în prezent, în formarea personalității elevilor? Este o întrebare la care vom căuta răspunsuri, exemplificând rolul instituțiilor de educație și formare în acest sens.

Educația artistică extrașcolară devine imboldul progresului social, ce suscită noi abordări și valorificări ale științelor pedagogice, psihologice, politice, sociale, economice, în scopul formării unei generații capabile să asigure un nivel de bunăstare a vieții, o interacțiune socială sporită, condiții optime pentru dezvoltarea umană. Instituții de învățământ artistic extrașcolar și / sau școlile de arte / muzică și arte plastice contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor generației tinere în domeniul artelor, familiarizarea acestora cu genurile de artă, asigurarea integrității și continuității procesului de instruire artistică a muzicienilor, artiștilor plastici, de balet, de teatru, meșterilor de artă tradițională și contemporană.

Implementarea strategiilor educativ-artistice contribuie la crearea și formarea obiectivelor și normelor de comportament în societate, valorilor naționale în corelare cu aceste caracteristici sociale, concepțiilor despre societatea ce îi înconjoară, abilităților de acomodare cu mediul social / cultural / artistic [2, 1].

Serviciile educaționale extracurriculare din Republica Moldova au fost obiectul de studiu al unei cercetări, realizată în perioada mai 2020 – mai 2021, în cadrul proiectului *Reforma învățământului în Moldova* și a inclus trei componente: cartografierea instituțiilor și a serviciilor prestate de ele, cercetarea sociologică cantitativă și calitativă a acestui domeniu și analiza mecanismelor de finanțare. Studiul oferă informații privind diversitatea serviciilor, numărul de beneficiari și gradul de satisfacție a acestora, pregătirea personalului, mecanismele de asigurare a calității și modalitățile de finanțare. Rezultatele analizate au permis identificarea punctelor forte și slabe ale sistemului de prestare a serviciilor educaționale extrașcolare din țară și elaborarea unui set de recomandări pentru îmbunătățirea acestora.

De menționat, că majoritatea părinților (85%) și a elevilor (83%) se declară într-o mare sau anumită măsură mulțumiți de activitățile cercurilor școlare / extrașcolare. În plus, mai există și alte tipuri de entități care prestează servicii de educație extrașcolară: case de cultură, biblioteci, centre de tineret, centre comunitare, organizații neguvernamentale și altele.

Din totalul de 103 instituții de învățământ artistic extrașcolar, **60 sunt școli de arte, 34 – școli de muzică și 9 – școli de arte plastice**. Majoritatea acestor unități de educație – 61 dintre se află în mediul urban, iar 42 – în mediul rural. Circa 89% dintre instituțiile de învățământ artistic extrașcolar sunt cu predare în limba română și 11% – în rusă. Instituțiile de învățământ artistic extrașcolar oferă doriților programe de instruire de diverse profiluri, majoritatea absolută a claselor în care sunt grupați elevii fiind însă cu profilul de muzică: 526 din cele 649, ce constituie 81% din numărul total de clase.

Numărul claselor cu alte profiluri este cu mult mai mic: arte vizuale – 61 de clase (9%), arte coregrafice – 45 de clase (7%) și arte dramatice – 15 clase (2% din numărul total de clase). Sub aspect teritorial, în distribuția claselor pe profiluri nu există diferențe semnificative, cu excepția claselor de arte vizuale, care sunt mai multe, anume în mediul urban. În instituțiile de învățământ artistic extrașcolar activează 294 de colective artistice, dintre care 63 sunt cele de cor (21%), 52 – ansambluri instrumentale omogene (18%), 28 – orchestre de muzică populară (10%), 26 – grupuri coregrafice (9%), 28 – ansambluri folclorice (9%) ș.a. Circa două treimi dintre colective activează în instituțiile de învățământ artistic extrașcolar din mediul urban și aproximativ o treime – în cel rural. Cei mai mulți elevi, circa 12,4 mii, ce constituie 67% din numărul total de elevi, învață în școlile de arte, circa 4,4 mii de elevi (24%) – în școlile de muzică și circa 1,7 mii de elevi (9%) – în școlile de arte plastice.

Ponderea elevilor din instituțiile de educație artistică extrașcolară din mediul rural este relativ mică și nu depășește 29% din numărul total de copii. Conform specialităților, cei mai mulți elevi studiază în clasele de interpretare instrumentală (56%), apoi în cele de artă plastică (27%) și dans popular (10%). Pentru celelalte specialități, în ansamblu, învață circa 7% din întreg contingentul de elevi. Cei mai mulți absolvenți ai instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar sunt de la profilul muzical – circa 1095 de persoane, ce constituie circa 48% din numărul total de absolvenți, promoția 2019.

Programele de instruire la profilul *Arte vizuale* au fost absolvite de 854 de persoane (39%), cele de artă coregrafică – de 248 de persoane (11%), iar cele de artă dramatică – de 39 de persoane (2% din numărul total de absolvenți). Majoritatea

absolvenților, circa 77%, sunt din mediul urban. Ratele de promovare din instituțiile de învățământ artistic extrașcolar din mediul rural sunt cu patru-cinci puncte procentuale mai mici decât cele din instituțiile din mediul urban. Cheltuielile medii per participant se estimează la 14 278 lei [4]. Programele de instruire se clasifică pe profiluri, specialități, specializări și nivele [5].

În concluzie, menționăm că rezultatele cartografierii și ale cercetărilor sociologice, constatările ce derivă din analizele efectuate din problemele identificate și recomandările propuse de autorii cercetării constituie o bază temeinică pentru elaborarea unor propuneri de politici de modernizare a sistemului de educație extrașcolară. Prin urmare, recomandăm un șir de direcții de dezvoltare, aspecte cheie ce ar urma să se regăsească în planurile strategice de dezvoltare ale instituțiilor de învățământ artistic, după cum urmează: actualizarea cadrului normativ-juridic ce reglementează prestarea serviciilor educaționale de către instituțiile de învățământ artistic extrașcolar; dezvoltarea rețelei de instituții și extinderea accesului la serviciile de învățământ artistic extrașcolar; creșterea relevanței și eficacității serviciilor prestate de instituțiile de învățământ artistic extrașcolar; evaluarea și certificarea competențelor formate și dezvoltate în cadrul programelor de învățământ artistic extrașcolar; îmbunătățirea calității serviciilor prestate de instituțiile de învățământ artistic extrașcolar; extinderea managementului participativ al instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar; dezvoltarea resurselor umane din instituțiile de învățământ extrașcolar; modernizarea bazei materiale a instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar; finanțarea instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar; examinarea posibilității de acordare a statutului de persoană juridică instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar, care au potențial de a gestiona fondurile și care solicită acest statut.

O recomandare esențială pe care o accentuăm ar fi modificarea *Legii cu privire la filantropie și sponsorizare, nr. 1420 din 31.10.2002*, astfel încât să devină mai atractivă pentru agenții economici, în scopul sponsorizării instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar. Aspectele prezentate mai sus ar putea constitui motive de reflectare asupra soluțiilor care să determine atât optimizarea procesului educațional, cât și îmbunătățirea și dezvoltarea învățământului de artă – miza noastră centrală. Iar elaborarea acțiunilor concrete în raport cu recomandările menționate va spori eficiența instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar și va fortifica capacitatea acestora sub diverse aspecte – economice, financiare, artistice și culturale.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din RM*, MECC. Chișinău, CEP USM, 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf
2. Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: V. Guțu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: L. Pogolșa, V. Crudu; MECC al RM. Chișinău, Editura „Lyceum”, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
3. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112493&lang=ro#

4. *Raport Serviciu educațional extrașcolar*, Vol. 6 *Sinteza rezultatelor cartografierii*, 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf
5. *Regulamentul Școlilor de Muzică, Arte și Arte plastice (Instituții de Învățământ Artistic Complementar (extrașcolar))*. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_scoli_arte_2011.pdf

DIALOGUL INTERCULTURAL – PARTE COMPONENTĂ A COMUNICĂRII INTERCULTURALE³¹

Octavian VASILACHI

*Șef Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract: *This article reflects the role of intercultural dialogue as a component part of intercultural communication. Currently, dialogue is not only the art of arguing, but also the art of thinking, pondering, judging and understanding the interlocutor. For a dialogue to be productive, a series of requirements must be met, such as: understanding the essence of the problem by both interlocutors, tolerance, indulgence, patience, power to persuade, conclusion, eloquence, ability to give in if the reasoning was wrong. Thus, we find that intercultural dialogue is a process that is aimed at establishing by individuals the diversity they accept within certain limits. So, it is the effective dialogue that enhances, lays the foundations and encourages open interactions, which encourages respect for sharing ideas and for the efficient and multiple capitalization of the way people, the community and the world as a whole is perceived and thought.*

În societatea contemporană educația interculturală reprezintă o dimensiune de interes major, în deosebi în contextul schimbărilor rapide ce au loc în lume, progresul tehnico-științific și digitalizarea au pătruns în toate sferile de activitate umană. Acest proces a condiționat și schimbările intense în comunicarea noastră interculturală, care este considerată ca premisă esențială a procesului de globalizare. Diversitatea culturală este o stare și o caracteristică a națiunilor moderne, care solicită considerarea *dialogului intercultural* drept prioritate orizontală și transsectorială, fapt realizabil inclusiv printr-o educație de calitate în acest sens, cu instituții și resurse umane pregătite. Comunitățile europene constituie un mediu de conviețuire cu alterități tot mai evidente. În aceste condiții, este un imperativ ca generațiile în creștere să-și formeze competența interculturală, care să asigure o conviețuire pașnică cu grupuri distincte, ce își revendică diferența, fie cea etnică, identitară, culturală sau de interese.

Încă din perioada antică, filozoful grec Socrate a determinat că importantă pentru om rămâne a fi posibilitatea de comunicare și utilizare a dialogului ca instrument de cunoaștere. Iar Platon, prin intermediul dialogurilor socractice, a reușit să facă o prezentare veridică a vieții și creației distinsului său profesor. Este evident că

³¹ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, 20.80009.0807.23

marii filozofi greci, prin intermediul dialogului, promovau idei și concepte filozofice, încercau să reorganizeze viața spirituală a contemporanilor lor. Actualmente, interesul sporit pentru *dialogul intercultural* este dictat de valoarea incontestabilă a acestuia la soluționarea problemelor acute din societate.

La nivelul legislației internaționale, interesul pentru rolul educației în realizarea și promovarea *dialogului intercultural* a sporit în anii 60 ai secolului trecut, prin semnarea și promovarea în cadrul Națiunilor Unite și Înalțului comisariat pentru drepturile omului (1966) a Convenției Internaționale privind Drepturile economice, sociale și culturale, fiind confirmat prin Decizia din 1983 (2006), prin care anul 2008 a fost declarat anul *dialogului intercultural* [4].

Responsabilitatea școlii este mai sporită cu atât mai mult, cu cât cresc provocările dictate de coexistența într-o societate multiculturală. Aceasta trebuie să asigure, pe de o parte, oportunități de expresie a reprezentanților tuturor culturilor și, pe de altă parte, să promoveze *dialogul intercultural și principiile conviețuirii armonioase*. Educația, prin natura sa, necesită atât deschidere către alte culturi – fără pierderea propriei identități, cât și acceptarea diversității etnice și religioase, pentru a diminua riscul unei comunități închise. De aceea, tânărul, în anii de studii, trebuie să dobândească competențe, pentru a se cunoaște mai bine pe sine și pe celălalt, dar și pentru a promova atât valorile proprii, cât și ale exponenților altor culturi. Obiectivul de bază al educației interculturale este formarea și promovarea aspectelor favorabile și pozitive în scopul aplicării acestora în cadrul unei societăți multidimensionale cu accent deosebit pe respectul reciproc, recunoașterea diversității culturale, perceperea și identificarea altor membri ai comunității prin susținerea atitudinii tolerante și egale față de aceștia [3].

Ce face școala pentru a asigura condiții și oportunități de promovare a dialogului intercultural și de formare a competenței interculturale? Credem că răspunsul fiecărui actor educațional ar fi:

- organizăm atât activități curriculare, lecții propriu-zise, cât și activități extracurriculare focusate pe această dimensiune;
- creăm contexte pentru dialog constructiv, contribuind la dezvoltarea valorilor, a abilităților, a atitudinilor interculturale.

În acest context, subliniem importanța promovării *dialogului intercultural* la nivel de școală ca entitate instituțională ce lansează și menține viziunea și valorile unei comunități interculturale, or, circumstanțele sociale în care are loc învățarea sunt cruciale în asigurarea eficacității acesteia, mai ales dacă ne referim la formarea competenței interculturale. Contextul educațional actual și din viitorul apropiat aduc, în mod inevitabil, un set important de schimbări de anvergură în ceea ce privește funcționarea și dezvoltarea școlii. Astăzi, școala de succes este instituția care creează și asigură un mediu favorabil atât pentru atingerea performanțelor academice, cât și pentru formarea unui cetățean capabil să se integreze într-o societate în tranziție, în care diversitatea culturală este una din caracteristicile de bază.

Pentru funcționarea și dezvoltarea unei școli incluzive, ce își asumă *dialogul intercultural*, este necesar să instituim o *cultură organizațională* adecvată acestor provocări, care vor fi luate în calcul în procesul de planificare și de implementare a politicilor interne. O școală incluzivă și interculturală are neapărat o cultură organizațională bazată pe valori și viziuni comune, împărtășite de toți. Cultura organizațională presupune un set complex specific de credințe conducătoare, reprezentări,

înțelesuri, care determină modurile în care angajații se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective; este mediul intern de care depinde, în mare parte, eficiența instituției. Deci, ca elemente generale, incluse în definițiile date culturii organizaționale, se disting: viziunea, misiunea, valorile și mentalitățile, credințele, normele și ritualurile, ceremoniile și tradițiile, istoria, povestirile, simbolurile, arhitectura și amenajarea edificiilor, numele etc.

Valorile și mentalitățile dominante sunt convingerile despre ceea ce este foarte bine și ce este mai puțin bine pentru școală, despre ceea ce trebuie și nu trebuie să se producă în cadrul ei. Cu cât mai puternice sunt valorile, care trebuie să fie recunoscute la toate nivelurile, inclusiv la nivelul ierarhic superior, cu atât mai mult vor influența comportamentul celor implicați. Valorile implicite, adânc înrădăcinate în cultura organizației și consolidate de comportamentul managerial, exercită o influență mai profundă decât declarate, idealiste, neîntărite la nivel de conducere. Valorile de bază – convingeri sociale acceptate și împărtășite de majoritatea, raportate la scopurile spre care trebuie să se tindă și la mijloacele principale necesare pentru a le realiza, influențează activitatea și prestația școlii și identifică modul în care sunt abordați și tratați elevii, profesorii, părinții și alți parteneri ai instituției. Prin toate elementele sale, cultura organizațională interculturală promovează echitatea socială și respectarea drepturilor omului.

În lucrările sale savantul P. Batelaan (2003) propune acordarea unui rol prioritar școlii prin care se promovează dialogul intercultural, iar instituția devine entitatea principală în asumarea anumitor responsabilități în promovarea principiilor educației interculturale [1]. Deci, instituția de învățământ contribuie în mod esențial la formarea competențelor de comunicare utilizate de către elevi în dialogul propus, devenind obiectiv al educației. Procedul de dialog urmează a fi folosit nu numai în clasă, dar și în comunicarea între elevi și profesori, între instituție și societate. Într-o instituție în care se optează pentru o cultură organizațională deschisă diversității aspectele problematice ale conviețuirii sunt un motiv de dialog constructiv și de reflecție pentru toți cei interesați de educație.

Promovarea *dialogului intercultural* la nivel de instituție, realizat în cadrul activităților extracurriculare și organizaționale, parcurge anumite etape logice:

- identificarea dimensiunii multiculturale a propriului context și înțelegerea perspectivelor, a provocărilor acestuia. La etapa dată, este important să se conștientizeze faptul că suntem diferiți, reprezentăm diferite grupuri sociale, culturi valoroase – situație ce trebuie recunoscută, înțeleasă și acceptată;
- depășirea prejudecăților și, implicit, a stereotipurilor, etapă ce presupune compararea deschisă a culturilor. În acest fel, subiecții vor fi ajutați să înțeleagă diferențele și să le transforme în oportunități pentru îmbogățire reciprocă și armonizare;
- educarea sinelui prin participarea altei persoane, care va rezulta în crearea unei viziuni comune, globale și în cultivarea unui sentiment împărtășit de cetățean.

Desfășurarea *dialogului intercultural* se constată atunci când membrii unor comunități culturale diferite, ce au opinii și premise conflictuale, se implică în discuții, conștientizând diferențele existente. Însă în contextul respectiv fiecare participant dorește să fie valorificat, de aceea va asculta cu atenție opiniile celor-

lalți participanți. Astfel, dialogul cultural presupune o participare activă și o cooperare a tuturor participanților, cu toate că dialogul se definește nu ca o necesitate de a ajunge la un numitor comun. Cu toate acestea, o bună parte a celor prezenți în cadrul dialogului intercultural au dorința de a avea în final o părere comună, acceptată de o bună parte a participanților. Progresul constructiv este că străduințele participanților activi sunt de a înțelege opinia celorlalți, prin aceasta depășind starea conflictului. Considerăm că dialogurile cele mai complexe sunt cele ce se desfășoară între posesorii diferitor opinii, dar aceasta nu știrbește din importanța procesului ci, din contra, îl clasifică ca fiind major.

În mai multe cazuri, *dialogul intercultural* este tema dezvoltată de persoanele oficiale ce reprezintă interesele statale, așa cum sunt membrii misiunilor diplomatice, a ambasadelor și consulatelor, însă interpretarea acestora rămâne a fi una idealist, îndepărtată de realitatea cotidiană. În ultimul timp terminologia de dialog intercultural a fost utilizată mai mult ca concepție ce ține de colaborarea și cooperarea dintre popoare sau comunități culturale în același spațiu național, în deosebi în cadrul Uniunii Europene, chiar de la crearea acesteia. Acest concept pretutindeni este promovat în scopul promovării și dezvoltării aspectelor de loialitate și toleranță, soluționarea eficientă a conflictelor interetnice și culturale, punând accentul pe armonie și pace durabilă [3].

O altă definiție a dialogului intercultural o găsim în documentul „Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe” [4], o rețea de schimb de informații în materie de măsuri și instrumente în domeniul politicilor culturale și de tendințe în cultură. În viziunea autorilor documentului respectiv, dialogul intercultural este schimbul de puncte de vedere, ca proces liber și deschis, cu implicarea ideii respectului reciproc între oameni, comunități și grupuri cu origini diferite culturale. Măsurile care pot fi întreprinse pentru atingerea acestui scop sunt, în această ordine de idei, metodele și instrumentele strategice, care susțin diversitatea culturală și sunt rezultatul interacțiunii sociale. Pe când dialogul intercultural la nivel național necesită implicarea inițiativelor publice și private, cu aspect cultural, în scopul consolidării indivizilor și grupurile de oameni ce aparțin altor comunități și populației majoritare, ca acestea să devină parte a procesului de comunicare multidimensională.

În prezent, dialogul nu reprezintă doar arta de a argumenta, cum era perceput anterior, ci și arta de a cugeta, a chibzui, a judeca și a-l înțelege pe interlocutor. Pentru ca un dialog să fie productiv, e cazul să fie respectate un șir de cerințe, cum ar fi: înțelegerea esenței problemei de către ambii interlocutori, toleranță, îngăduință, răbdare, paciență, putere de a convinge, concludență, elocvență, capacitate de a ceda în cazul când raționamentele au fost greșite.

În acest context, Institutul de dialog global a identificat șapte stadii ale dialogului profund, care urmează a fi conștientizate:

- Întâlnirea radicală cu ceea ce este diferit, „sinele” ciocnindu-se de „celălalt”. În acest prim stadiu survine un anumit șoc al conștientizării „altuia”, al alterității, al unui mod diferit de a vedea/imagina lumea.
- Trecerea dincolo de sine, depășirea de sine și intrarea în lumea celuiilalt. Acesta este procesul de „punere în paranteze” a prejudecăților individuale.
- Locuirea și trăirea experienței lumii celuiilalt („sinele” transformat în „celălalt”). Lumea celuiilalt constituie pentru „sine” o realitate, care alternează și un mod de viață alternativ.

- Lărgirea viziunii: „sinele” revine cu o cunoaștere nouă. Marele beneficiu al întâlnirii „sinelui” cu lumea „celuilalt” constă în conștientizarea faptului că există și alte modalități de a înțelege realitatea și începerea „demersului” de regândire, de reconsiderare a propriilor concepții. Totul este perceput acum de către „sine” (identitatea, etnicitatea, religia, cultura, ideologia, lumea) într-o nouă perspectivă, într-o nouă lumină. Nu există cale de întoarcere la fosta modalitate unilaterală de concepere.
- Trezirea dialogică: o schimbare radicală de paradigmă, transformarea interioară a „sinelui”, care se deschide pluralității lumilor și perspectivelor, iar această deschidere modifică iremediabil propria lume.
- Trezirea globală: schimbarea de paradigmă transformă relația dintre sine și sine, dintre sine și alții, dintre sine și lume, conducând identitatea la/în una matură. Trezirea globală înseamnă ridicarea la un nivel de conștiință, de la care se poate observa că culturile, religiile, ideologiile sunt situate pe un fundal comun de realitate și că diferențele radicale sunt și ele situate într-un câmp al Unității.

Această emancipare globală se desfășoară și ea pe trei paliere diferite:

- tot mai profunda descoperire a „sinelui”;
- deschiderea unui dialog dinamic cu cei ce împărtășesc aceleași valori sau valori similare, acest nou tip de întâlnire desemnând un nou dialog provocator și „dramatic”;
- atingerea unei înțelegeri noi, globaliste asupra realității. Transformarea personală și globală a vieții și a comportamentului: sinele trăiește într-o nouă conștiință globală, una dialogică [3].

Așadar, pluralismul cultural european presupune coexistența armonioasă a numeroaselor culturi ce se tolerează, reciproc, ajutându-se la promovarea noilor valori, folosind diversitatea ca pe o valoare ce îmbogățește societatea și determină respectul reciproc. Evident, pluralismul cultural necesită stabilirea și promovarea unui *dialog intercultural*, care ar deține un rol definitoriu în colaborarea dintre diverse culturi și prevenirea conflictelor interetnice.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că un dialog efectiv este cel care potențează, pune bazele și impulsionează interacțiuni deschise, care încurajează respectul pentru împărtășirea ideilor și pentru valorificarea eficientă și multiplă a felului în care oamenii, comunitatea și lumea în ansamblu este percepută și gândită. Astfel, *dialogul intercultural* reprezintă un proces ce este orientat la stabilirea de către indivizi a diversității pe care o acceptă în anumite limite. Altfel spus, educarea indivizilor cu conștiință orientată spre comunicarea interculturală este o premisă rațională majoră a dezvoltării omului într-o societate cu tendințe dominate de procesul globalizării, dar care nu exclude influența migrației și evidențele diferențe culturale.

Bibliografie:

- 1 Batelaan P. *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe*. Strasbourg, 2003. Disponibil: <http://books.openedition.org/septentrion/14728>.
- 2 Georgiu Gr. *Filosofia culturii, cultură și comunicare*. București, 2013.

- 3 Goraș-Postică V., Bezede R. Dezvoltarea competenței acțional-strategice prin intermediul elaborării proiectelor de intervenție. În: *Competența acțional-strategică*. Chișinău, C.E. Pro Didactica, 2012.
- 4 <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+IM-PRESS+20080211FCS20948+0+DOC+XML+V0//RO>.
- 5 https://www.cntm.md/sites/default/files/Competenta_Interculturala%20%28final%29.pdf
- 6 http://ericarts-institute.org/web/files/131/en/intercultural_dialogue_johnfoote.pdf

SUGESTII METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE PENTRU DOMENIUL *CULTURĂ ȘI SOCIETATE*³²

Carolina ȚURCANU

doctor în drept, conferențiar cercetător,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article is aimed at substantiating and formulating methodological suggestions on the organization of the process of non-formal education of students in the field of Culture and Society: theoretical suggestions; suggestions regarding the way of didactic design within the non-formal education circles; methodological and organizational suggestions. For the first time, a reference is proposed to streamline the process of non-formal education and learning within different circles in the field of Culture and Society. The suggestions made are intended to improve the curricular approach to non-formal education and training for pupils and adults.*

Curriculumul de bază pentru educația și învățământul extrașcolar, domeniul Cultură și Societate are drept misiune de a orienta cadrul didactic/ formatorul (conducătorul de cerc) privind organizarea procesului educațional în cadrul cercului respectiv în baza unei proiectări didactice riguroase.

În acest sens, *prima sugestie* este de ordin teoretic/ conceptual:

- ✓ Înainte de a începe proiectarea didactică a activității în cadrul cercului respectiv în baza acestui document se recomandă de a studia profund "Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova" (2021); "Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar" (2020) și "Curriculum de bază pentru domeniul Cultură și Societate" (2021).

În urma studierii acestor documente se stabilește esența și particularitățile educației nonformale în Republica Moldova, inclusiv pentru domeniul *Cultură și Societate*:

- Educația extrașcolară este parte componentă a educației nonformale.
- Educația nonformală este parte componentă a sectorului *Educație*.

³² Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23.

- Educația nonformală reprezintă un factor de realizare a educației pe parcursul întregii vieți.
- Educația nonformală are funcții de recuperare, complementare și extindere a educației formale.
- Educația nonformală este un factor important de ghidare a elevilor în carieră și de realizare a intereselor, predispozițiilor proprii, manifestând un nivel înalt de motivare și activism.
- Educația extrașcolară în cadrul domeniului *Cultură și Societate* face parte din sistemul educației nonformale din Republica Moldova.
- Educația extrașcolară în cadrul domeniului *Cultură și Societate* reprezintă o formă și o modalitate de formare a competențelor-cheie, competențelor generale și specifice profilurilor respective din cadrul documentului.

Următoarele sugestii țin de modul de proiectare didactică în cadrul cercurilor din cadrul domeniului *Cultură și Societate*:

- ✓ Proiectarea didactică se realizează în conformitate cu prevederile *Curriculum de bază pentru domeniul Cultură și Societate* și, în primul rând, cu cele specifice profilului respectiv.
- ✓ Nu există o structură unică de proiectare a activității cercurilor (altor forme) în cadrul instituțiilor de învățământ general și în cadrul centrelor de creație. Totodată, indiferent de forma și structura proiectării didactice, acest construct trebuie să includă componentele: (1) tematica și repartizarea orientativă a orelor (administrarea activităților); (2) competențele specifice profilului; (3) competențele specifice activităților în cadrul cercului; unități de conținuturi (tematica) și modalitățile de organizare și realizare a activităților în cadrul cercului.
- ✓ În procesul de proiectare a competențelor specifice cercului respectiv se aplică *Taxonomia competențelor* din documentul "*Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar*" (2020).

Important în structurarea competențelor de ținut cont de gradualitatea formării acestora la diferite etape de educație nonformale, dar și de necesitatea respectării conexiunii dintre competențele-cheie – competențele generale ale educației nonformale – competențele specifice educației și învățământului extrașcolar pentru domeniul *Cultură și Societate* și a profilurilor respective.

Următoarea sugestie ține de metodologia realizării activităților în cadrul cercurilor din cadrul domeniului *Cultură și Societate*:

- ✓ Metodologia organizării activităților în cadrul cercurilor are la bază:
 - demersul constructivist, care stabilește statutul celui ce învață (centrare pe cel ce învață);
 - demersul sociologic, care determină cadrul interacțional între elevi și profesori, formatori;
 - demersul curricular, care creează contexte de învățare/ educație legate de interacțiunea subiectului cu conținutul curricular ca factor activizant.

Ideea-cheie a acestei abordări constă în promovarea învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc.

În acest context, organizarea procesului de instruire/ educație este determinată, în mare parte, de calitatea curriculumului și a ghidurilor metodologice, însă, în primul rând, de calitatea proiectării (sistemice) didactice a activității cercului și de măiestria pedagogică a cadrului didactic/ formator.

În condițiile actuale procesul de educație nonformală poate fi eficient când: fiecare elev își realizează potențialul propriu în ritm propriu; rezultatele optime/ performante se obțin fără supraeforturi din partea elevilor; rezultatele optime se obțin în limitele timpului rezonabil; elevii manifestă interes față de activitate și rezultatele ei; comportamentul social al elevilor este adecvat (în limitele normelor de etică); elevul manifestă creativitate etc.

Tablelul 1. Referențial al eficientizării procesului de educație și învățământ extrașcolar, domeniul Cultură și Societate

Nr. crt.	Componentele procesului de educație	Modalități de eficientizare a procesului de predare	Modalități de eficientizare a procesului de învățare
1.	Competențe de format	<ul style="list-style-type: none"> • Corelarea eficientă „competențe generale – competențe specifice”; • proiectarea taxonomică a competențelor specifice; • proiectarea unităților de competențe în raport cu potențialul elevilor și condițiile reale de învățare/ educative; • deschiderea spre formarea competențelor de alt grad de complexitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptarea și intenția de participare activă la realizarea activităților proiectate; • participarea la proiectarea activităților/ concretizarea acestora; • proiectarea activităților complementare în raport cu potențialul și posibilitățile elevilor.
2.	Conținuturi intradisciplinare, transdisciplinare	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea celor mai importante elemente în structura conținutului; • reactualizarea permanentă a conținuturilor; • alegerea logicii optime de organizare a conținuturilor; • asigurarea consecutivității studierii subiectelor; • asigurarea interdisciplinarității; • concentrarea unor subiecte în unități de învățare mai complexe (sau mai mici) în dependență de logica învățării; • raportarea eficientă a conținuturilor la competențele specifice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participarea la identificarea unor elemente de conținut mai actuale; • concentrarea atenției asupra însușirii celor mai importante informații; • percepția conținuturilor în calitate de mijloc de formare a competențelor; • exprimarea interesului față de valoarea conținuturilor; • crearea/ construirea produselor proprii.

3.	Strategii și metode	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea celor mai raționale strategii și mijloace de instruire/ educație; • axarea pe instruirea/ educația activă/ interactivă; • promovarea parteneriatului și a cooperării; • orientarea spre formarea de competențe; • orientarea spre sarcini problematizate, multidisciplinare; • sincronizarea strategiilor didactice/ educative cu cele de evaluare; • corelarea rezultatelor învățării cu potențialul elevilor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participarea la stabilirea instrumentelor de învățare; • participarea activă la actul de învățare; • autoorganizarea, autoformarea; • învățarea independentă; • producerea noilor experiențe de învățare; • participarea la procesele de autoevaluare, autoapreciere; • dezvoltarea gândirii critice/creative; • exprimarea dorinței de a obține rezultate mai bune.
4.	Tipologia și structura activităților extrașcolare	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea tipului și structurii optimale a activității în raport cu finalitățile intermediare și finale în cadrul unei unități de învățare (unui subiect); • asigurarea coerenței și continuității tipurilor de activități în cadrul unităților de învățare; • diversificarea tipurilor de activități în raport cu interesele și abilitățile elevilor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea activă la toate etapele activității indiferent de structura și tipul acesteia.
5.	Timpul proiectat	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea unui timp rațional de învățare și a ritmului respectiv; • aplicarea unor proiecte de economisire a timpului; • proiectarea rațională și monitorizarea timpului pentru realizarea diferitelor obiective cu diferit grad de complexitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Încadrarea în timpul rezervat; • extinderea timpului la necesitate; • învățarea dinamică și în ritm propriu; • monitorizarea timpului propriu.
6.	Condițiile instruirii/ educației	<ul style="list-style-type: none"> • Crearea condițiilor psihologice, logistice, educaționale, organizaționale pentru activitate extrașcolară eficientă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participarea la crearea condițiilor de învățare/ educație extrașcolară; • adaptarea la diferite condiții.

Următoarele sugestii țin de aspectul organizațional/ managerial:

- ✓ La nivel instituțional este nevoie de elaborat și aprobat un set de cerințe privind:
 - Câte și ce fel de cercuri pot funcționa în instituția respectivă?
 - Care va fi grupul-țintă de elevi pentru cercul concret?
 - Care va fi metodologia de a se înscrie în cercul respectiv?

- Ce condiții vor fi înaintate elevilor înscriși în cercurile respective?
 - Cine va conduce cercul respectiv?
 - Cum și de cine va fi monitorizată activitatea cercurilor?
- ✓ Răspunsuri generalizatoare la aceste întrebări se vor reflecta în cerințele instituționale, dar și în Regulamentul-cadru al Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova.
- ✓ La nivel instituțional este nevoie de stabilit modalitățile de asigurare a corelării dintre învățământul formal și extrașcolar în plan conținutal și organizațional.

Concluzionând, vom menționa că proiectarea didactică a educației și învățământului nonformal reprezintă un demers metodologic important și se încadrează în sistemul de activități privind gestionarea acestui proces. Totodată, proiectarea didactică în cadrul educației și învățământului nonformal se axează pe principii generale de proiectare educațională, dar și pe principii specifice acestui tip de activitate. Sugestiile formulate și referențialul propus vor servi drept temelie de perfecționare a curriculumului pentru educația și învățământul extrașcolar, precum și pentru eficientizarea procesului de educație și învățământ nonformal.

Bibliografie:

1. Guțu Vl. (coord.științ.), Grîu N. (coord.gen.), Crudu V. (coord.gen.), Marț V. (coord.op.), Bragarenco N., Burduh A., Cosumov M., Cotovițaia D., Florea V., Guțu Vl., Șevciuc M., Țurcanu C. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2021, 98 p.
2. Guțu Vl. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. Guțu Vl., Pogolșa L.(coord.), Crudu V. (coord.), Bucun N., Ghicov A., Achiri I., Gremalschi A., Velișco N., Goraș M., Gaiciuc V., Lungu C., Ceapa V., Cotovițaia D., Marț V., Ghenciu N., Gînu D., Eftodi A. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul și Științe ale Educației. Chișinău: Editua „Lyceum” 2017.

ASPECTE FUNCȚIONALE PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL³³

Lilian ORÎNDAȘ

cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article aims at non-formal activities organized in general education, operating with quantitative data. In this regard, students applied questionnaires, identifying how they generally appreciate the role of extracurricular activities, the modalities for carrying out non-formal activities, the skills they have developed in non-formal activities and learning, involvement in activities organized by NGOs. A set of questions focused on the pandemic situation, highlighting the ways of non-formal online learning, but also the difficulties that the students face.*

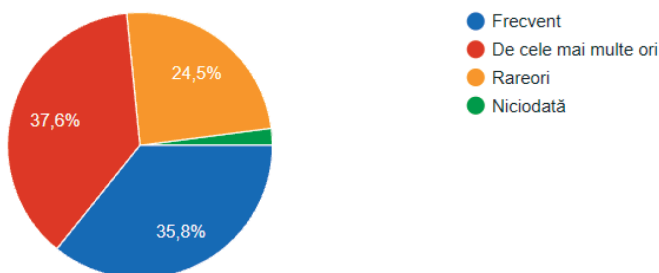
În perioada lunilor septembrie-octombrie 2021, specialiștii din cadrul Sectorului Educație Nonformală al Institutului de Științe ale Educației, am realizat un mini-sondaj în rândul elevilor din Republica Moldova, pe un eșantion de 436 de respondenți, dintre care 52,3% din mediul rural și 47,7% din cel urban. Am avut drept obiectiv analiza activităților nonformale, organizate în învățământul general, operând cu date cantitative.

În urma chestionării elevilor, am identificat în ce măsură ei apreciază rolul activităților extrașcolare / extracurriculare, modalitățile de realizare a acestora, competențele pe care le-au dezvoltat în cadrul activităților și învățării nonformale, implicarea în acțiuni organizate de organizații neguvernamentale. Copiii ne-au răspuns la o serie de întrebări referitoare la modalitățile de învățare nonformală *online*, dar și dificultățile cu care se confruntă în situația pandemică a școlii.

Astfel, respondenții evidențiază că activităților cu caracter nonformal le revine un rol important în procesul educațional, fiind practicate de circa 73,4% dintre ei. Prin urmare, se atestă o participare masivă a cadrelor didactice în organizarea activităților extracurriculare și extrașcolare.

Cât de mult se implică cadrele didactice în organizarea activităților nonformale?

436 de răspunsuri



Educația prin intermediul activităților extracurriculare urmărește identificarea

³³ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, 20.80009.0807.23

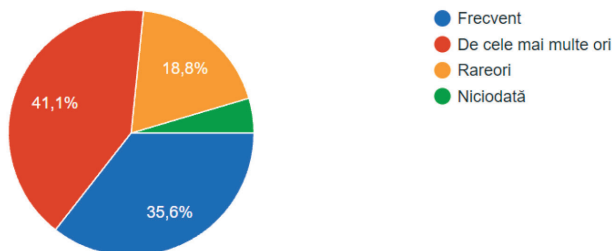
și cultivarea optimă a aptitudinilor, talentelor, a unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii.

Activitatea extrașcolară este segmentul de educație care asigură în mare parte transferul de cunoștințe, acumulate de către elevi în cadrul orelor obligatorii la modul practic, fapt ce le oferă deprinderi de a implementa în practică cunoștințele teoretice acumulate.

Peste 76% dintre copii au atestat o atmosferă caldă și prietenoasă în timpul activităților extracurriculare, manifestându-se respect și empatie. În plus, respondenții au observat și un grad mai mare de participare a colegilor timizi în astfel de activități.

Ați observat o altă abordare (prietenoasă, caldă) a cadrelor didactice în cadrul activităților?

436 de răspunsuri



Metodele de educație nonformală sunt organizate, coordonate, evaluate și analizate de către specialiști, în funcție de metodele utilizate (formator, facilitator, lector, profesor etc.). Aceștea prin intermediul fanteziei, a creativității și bucuriei își propun să creeze cadrul potrivit pentru *distracție*, *activare* și *exprimare* liberă. Educația nonformală nu urmează un sistem ierarhizat și poate diferi ca durată, fără a implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învățării.

Majoritatea elevilor (71%) consideră că metoda preferată de învățare nonformală este *lucrul în echipă*, care pune accent pe dezvoltarea competențelor de comunicare interpersonală, a comportamentelor sociale. Alte metode de învățare nonformală menționate de respondenți sunt: jocul, cafeneaua publică, discursul public, asaltul de idei, învățarea prin proiect etc.

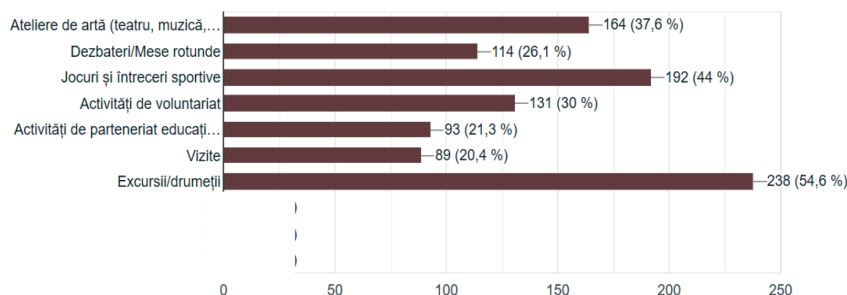
Activitățile nonformale sunt atractive pentru elevi, datorită formelor variate: cercurilor de lectură, competițiilor sportive, activităților cultural-științifice, *workshopurilor*, cluburilor de dezbateri, serbărilor școlare, excursiilor, olimpiadelor, concursurilor, vizionării de spectacole, vizitelor la muzee, parteneriatelor educaționale etc. Modalitățile de realizare ale educației nonformale se regăsesc în afara școlii, incluzând însă și activități desfășurate în școală.

Astfel, elevii consideră că cele mai importante modalități de realizare a activităților nonformale sunt:

- excursii / drumeții;
- jocuri și întreceri sportive;
- ateliere de artă (muzică, teatru, pictură);
- activități de voluntariat;
- dezbateri / mese rotunde;
- activități de parteneriat educațional;
- vizite etc.

Ce modalități de realizare a activităților nonformale preferați?

436 de răspunsuri



Activitățile nonformale se desfășoară într-un cadru relaxat, calm și plăcut, informează elevii. Profesorii care le practică trebuie să dispună de mijloace reprezentative care să atragă subiecții, deoarece prin intermediul lor sunt dezvoltate o serie de competențe importante.

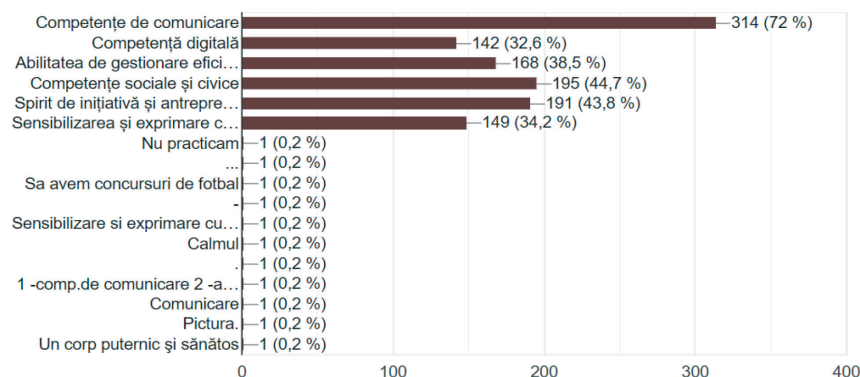
Educația nonformală oferă posibilitatea de consolidare a competențelor-cheie ale educabililor și la dezvoltarea unor competențe transversale ce vizează: auto-cunoașterea și dezvoltarea personală, capacitatea de lucru în echipă, cultivarea unei atitudini responsabile, capacitatea de planificare, coordonare și organizare a timpului liber, competențe de gestionare a conflictelor intra- și interpersonale, capacitatea de a rezolva probleme cotidiene etc.

Astfel, elevii consideră că dobândesc în mod prioritar următoarele competențe:

- competențe de comunicare,
- competențe sociale și civice,
- spirit de inițiativă și antreprenoriat,
- abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări,
- sensibilizare și exprimare culturală,
- competență digitală etc.

Numerotați în mod prioritar (1,2,3) competențele, pe care considerați că le-ați dezvoltat în rezultatul activităților și învățării nonformale:

436 de răspunsuri

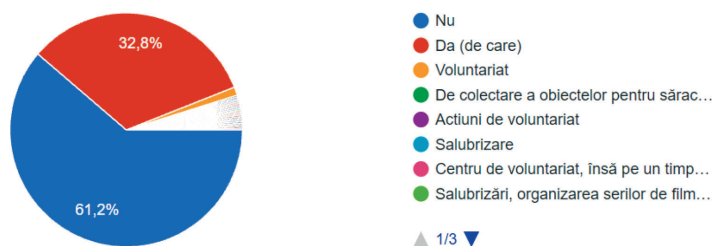


Un rol deosebit în organizarea activităților invocate în scopul asigurării unei educații de calitate pentru toți copiii revine ONG-urilor active în domeniu. Demne de a fi menționate în acest context sunt A.O. *Lumos Foundation Moldova*, *Keystone Moldova*, *Parteneriate pentru Fiecare Copil*, *CCF Moldova*. În rezultatul promovării parteneriatelor publice-private, organizațiile respective au contribuit la realizarea unor acțiuni prioritare, prevăzute în documentele de politici.

Deși avem o imagine relativ pozitivă în ceea ce privește educația nonformală la nivel de atitudine, implicare și feedback, constatăm existența unei probleme majore pe dimensiunea implicării elevilor în activități / formări organizate de ONG-uri. Potrivit rezultatelor chestionării, circa 33% din respondenți au fost implicați în activități ale organizațiilor neguvernamentale, iar 61% dintre copii nu au avut ocazia.

Ați fost implicat în activități/formări organizate de ONG; centre de voluntariat; etc.

436 de răspunsuri



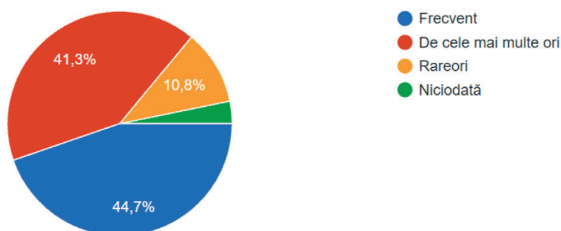
Avantajele acestui tip de educație sunt multiple:

- este centrat pe cel care învață și nevoile acestuia;
- pune accent pe învățare și nu asupra predării;
- dispune de un curriculum flexibil și variat, propunând activități interesante și atractive;
- valorifică abilitățile, talentele și capacitățile personale;
- conduce la obținerea de rezultate într-o perioadă determinată de timp, conținuturile pot fi înnoite rapid sau îmbunătățite;
- se bazează pe metode active / interactive și diversificate de învățare;
- reprezintă învățare prin experiențe noi și valorificarea experiențelor anterioare.

Majoritatea respondenților (86%) consideră că activitățile nonformale permit îmbogățirea cunoștințelor și aduc elemente de noutate.

Aceste tipuri de activități permit îmbogățirea cunoștințelor, aduc elemente de noutate?

436 de răspunsuri



Educația nonformală reprezintă un model de învățare care se referă la eliminarea notelor, a temelor obligatorii și a unei rigurozități impuse, are caracter facultativ sau opțional.

Evaluarea activităților desfășurate în cadrul educației nonformale este facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulativă, fără note sau calificative oficiale. În condițiile extinderii cererilor de pregătire profesională prin diferite forme de instruire nonformală, există și situații în care acestea sunt finalizate prin certificate sau diplome de absolvire.

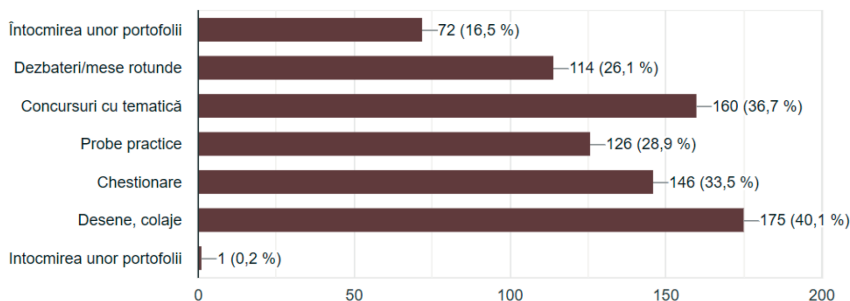
Activitățile specifice educației nonformale nu au caracter obligatoriu, la ele participă doar doritorii. Ca urmare, ei se dezvoltă în vederea atingerii unor obiective și obținerii unor rezultate prestabilite. Chiar dacă există și aici procesul evaluării, este unul flexibil, formativ, eliminând stresul obținerii notelor sau al rezolvării temelor obligatorii.

Astfel, în opinia elevilor, cele mai potrivite metode de evaluare a activităților nonformale sunt:

- desene, colaje;
- concursuri cu tematică;
- chestionare;
- probe practice;
- dezbateri / mese rotunde;
- întocmirea unor portofolii etc.

Ce evaluare considerați a fi potrivită pentru aceste activități?

436 de răspunsuri



Educația nonformală este o abordare nouă a învățării prin diferite activități plăcute și motivante, reprezintă o abordare complementară a sistemului tradițional de învățământ, cu un aport suplimentar de abilități și deprinderi utile în viață. Menirea activităților nonformale constă în dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și mai bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socioculturale prin valorificarea talentelor și abilităților educabililor.

În concluzie, evidențiem faptul că educația nonformală reprezintă o necesitate a sistemului educațional actual, deoarece valorifică talentele și calitățile educabililor în procesul de cunoaștere și dezvoltare personală.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ A PERSONALULUI DIN SISTEMUL NAȚIONAL DE BIBLIOTECI: STAREA DE FAPT ȘI PERSPECTIVE

Lilia POVESTCA

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In the Republic of Moldova, a new conception of continuous professional training for the National Library System (NLS) is gradually being reshaped. Non-formal education is becoming a permanent requirement for the skills required of librarians, determined by the evolution of the national cultural and educational sector. Continuing education centers are already a reality, with a well-defined field of activity and concrete tasks related to the non-formal education of librarians to use information technologies and diversify services for users.*

The author identifies the structures of non-formal education, training topics, statistical indicators on the organization of educational activities for specialized staff in libraries. Based on a similarity between teacher and librarian, the author assigned various roles, functions to specialized staff in libraries. In order to improve the process of continuous training, recommendations have been proposed for library centers that provide non-formal education on determining the forms, content and training methods of NLS staff.

În lumea contemporană perspectivele de dezvoltare a educației personalului de specialitate din biblioteci sunt determinate de abordări inovaționale, al căror obiectiv cheie se referă la formarea profesională continuă. Formarea profesională continuă este o chestiune de necesitate maximă, pentru a pregăti bibliotecarii să învețe pe parcursul întregii vieți, având în vedere că tot mai mulți dintre ei recunosc necesitatea imperioasă de îmbunătățire a cunoștințelor, aptitudinilor, deprinderilor. *Constituția Republicii Moldova* stipulează șanse egale la învățare tuturor cetățenilor de-a lungul vieții lor [1, art. 35]. Deci, educația continuă este un drept și o obligație pentru personalul din sistemul național de biblioteci (SNB).

Legea cu privire la biblioteci din 20.07.2017 [3], cap. IV. *Managementul și personalul bibliotecilor publice*, art. 27, vizând formarea profesională continuă a personalului de specialitate din biblioteci, prevede *asigurarea acesteia în cadrul centrelor de formare profesională, din contul alocațiilor bugetare, precum și din veniturile colectate, prin educația formală, nonformală și informală.*

Educația nonformală devine o condiție pentru dezvoltarea personală și profesională a personalului de specialitate din bibliotecile Republicii Moldova. Conform *Strategiei de Dezvoltare a Culturii „Cultura 2020”* [10], este important ca fiecare domeniu din sectorul cultural să dispună de centre de formare continuă. În acest context, vom analiza cum funcționează structurile de educație nonformală pentru bibliotecari.

Potrivit *Regulamentului de organizare și funcționare* [9] a *Centrului de Formare Profesională Continuă în Biblioteconomie și Științe ale Informării* din cadrul Bibliotecii Naționale a Republicii Moldova (CFPC BNRM) „misiunea de bază a centrului prevede prestarea activității educaționale continue pentru specialiștii instituțiilor bibliotecare, în contexte formale și nonformale, coordonarea și sprijinirea meto-

dologică a activităților de formare continuă la nivelul structurilor similare din țară, respectând cerințele legale în vigoare, precum și cele de evoluție a bibliotecii moderne.”

Astfel, la modul practic, bibliotecarii participă la activități educaționale, precum: crearea serviciilor de referințe, crearea infograficelor, chestionarelor *online*, licențele *Creative Commons*, accesarea bazelor de date (*Open Doar, DOAJ*), activități privind instruirea bibliotecarilor în educația media, domeniul informării alegătorilor etc.

În *Tabelul 1*, sunt indicate datele statistice referitoare la educația nonformală a bibliotecarilor din SNB.

Tabelul 1. Indicatori privind activitatea CFPC BNRM (2017-2020)

Indicator al activității	Anul				Total
	2017	2018	2019	2020	
Activități de formare (cursuri, traininguri, ateliere etc.)	22	44	57	57	180
Număr de ore acad.	192	389	470	317	1368
Număr formabili	322	648	1621	1507	4098

Sursa: [7]

Centrul Național de Excelență Profesională pentru Bibliotecari, actualmente, *Campusul Competenților* din cadrul Bibliotecii Municipale „B.P. Hașdeu”, organizează instruirii în domeniile *tehnologiilor informaționale, managementului, serviciilor inovative de bibliotecă, advocacy, politicilor de profil*, structurate pe diferite tematici. Aici ne referim la *formarea formatorilor, EduTeca, servicii noi de bibliotecă, biblioteca modernă, conferințe IT* etc. – în total 18 activități de instruire, cu 215 bibliotecari instruiți, în anul 2014. În contextul inovației în biblioteci, prin intermediul proiectului *Fii implicat*, au fost instruiți mai mult de 60 de bibliotecari, care au pus în practică peste 60 de inovații.

Serviciul *iCan pentru o carieră de succes* a diversificat activitatea bibliotecilor, livrând oferta educațională la peste 30 de persoane, care și-au dezvoltat abilitățile digitale prin prisma *Curriculumului online*, în anul 2017. Primul curs online *Conceptele bibliotecii moderne* a avut loc, în 2018, însumând 115 activități de instruire, la care au participat peste 160 de persoane, până la finele lui 2020. În perioada 2014-2019, centrul a pregătit 217 formatori [6].

Centrul de Excelență și Formare din cadrul Bibliotecii Naționale pentru Copii „Ion Creangă” (CFC BNC) oferă programe de instruire personalului de specialitate din bibliotecile pentru copii și școlare din țară. Dotarea centrului cu echipament performant facilitează dobândirea de noi cunoștințe și abilități bibliotecarilor pentru a moderniza oferta de servicii propuse utilizatorilor. Aceștia beneficiază de instruire în utilizarea tehnologiilor informaționale. Ofertele educaționale ale centrului se referă, în special la: *infograficul – instrument de promovare a rezultatelor serviciilor moderne de bibliotecă, atelier de animație, coding pentru bibliotecari, ora poveștilor în format modern, instrumente de marketing și promovare etc.*

În *Tabelul 2*, sunt reflectați indicatori statistici cu privire la organizarea instruirii, în ultimii ani.

Tabelul 2. Indicatori privind activitatea CFC BNC „Ion Creangă” (2016-2020)

Indicator al activității	Anul				Total
	2016-2017	2018	2019	2020	
Activități de formare (cursuri, <i>traininguri</i> , ateliere etc.)	65	45	45	53	208
Număr de ore acad.	848	343	334	470	1995
Număr formabili	545	665	1226	1162	3598

Sursa: [8]

Din similitudinile între pedagog și bibliotecar, am atribuit diverse roluri, funcții personalului de specialitate din bibliotecă:

- „*Bibliotecar-instruitor*” – știe multe, posedă un bagaj vast de cunoștințe și informații;
- „*Bibliotecar-tehnician*” – deține cunoștințe privind noile tehnologii și operează cu ele;
- „*Bibliotecar-artizan*” – practică profesia ca pe o artă;
- „*Bibliotecar-reflexiv*” – propria experiență reprezintă sursă și mijloc de dezvoltare profesională;
- „*Bibliotecar-actor social*” – se implică în proiecte profesionale colective, contribuind la realizarea lor. Pune în valoare competențele sale sociale: de a stabili relații interpersonale și a le gestiona cu abilitate;
- „*Bibliotecar ca persoană*” – întrunește grupul de competențe ce asigură relația profesională cu sine însuși și cu dezvoltarea sa, e competența de tipul „savoir-devenir” [5, p. 31].

Indiferent de caracterizarea bibliotecarului, fiecare specialist din acest domeniu trebuie să fie dispus să învețe pe tot parcursul vieții, pentru a fi pregătit să răspundă provocărilor din această sferă.

Criza epidemiologică a limitat la maximum organizarea activităților educaționale tradiționale, o parte dintre acestea fiind transferate în format *online*, pe platforme *Zoom*, *Google Meet*: anume consultațiile, întâlnirile metodice, seminarele, *trainingurile*, atelierele profesionale etc. Astfel, prestatorii serviciilor de educație nonformală trebuie să se adapteze diferitor crize și să utilizeze mediul virtual de învățare pentru personalul din SNB: oferind suport documentar și informațional prin *e-mail*, consultații individuale și programe educaționale online etc.

Pentru determinarea conținuturilor și metodelor de instruire ale personalului de specialitate din bibliotecă, se recomandă stabilirea necesităților: *cantitative* (ce număr de personal trebuie instruit) și *calitative* (ce trebuie de învățat, ce aptitudini trebuie dezvoltate) [2, p. 110]. În acest sens, ar fi necesară realizarea *studiilor privind nevoile de formare ale personalului de bibliotecă*, care urmăresc scopul de a identifica subiectele solicitate, forma de organizare, metodele utilizate, durata, etc. În baza rezultatelor sunt elaborate programe educaționale relevante.

„Niciun program nu rezistă, dacă ia în considerație un om universal și abstract, în loc de individ concret, cu preocupările și cerințele sale” [4, p. 47]. Indiferent de metodele selectate pentru instruirea personalului de specialitate din bibliotecă, trebuie respectate următoarele principii: *relevanței* (subiecte actuale ce să corespundă necesităților reale ale instruiților); *percepției activă* (implicarea activă a persoanelor care învață); *motivației de a învăța* (convingerea importanței instruirii pe tot parcursul vieții, dezvoltarea profesională și creșterea în carieră, încrederea în propriile abilități de asimilarea unui conținut educațional etc.); *repetare* (cunoștințe noi, memorate și

transpuse în abilități); *feedback* (informarea permanentă despre oportunitățile de învățare, succesele formabililor pentru atingerea rezultatelor dorite).

În concluzie, totul se transformă, inclusiv mediul educațional și informațional, iar cel mai important, s-au schimbat utilizatorii noștri, nevoile și cerințele lor. Pentru a ține pasul cu aceste procese, personalul de specialitate din biblioteci trebuie să învețe continuu. Prestatorii serviciilor de educație nonformală pentru personalul din SNB necesită implicare activă în dobândirea competențelor relevante de-a lungul întregului proces de învățare pe tot parcursul vieții.

În context, oferim recomandări pentru centrele biblioteconomice care asigură educație nonformală:

- acordarea sprijinului personalului de specialitate în contextul educației formale, nonformale și informale;
- stimularea participării la diverse forme de instruire continuă (tradițional, la distanță, mixt);
- promovarea informației despre acces la diferite programe de formare profesională continuă;
- oferirea posibilităților de instruire într-un mediu prielnic;
- contribuirea la dezvoltarea competențelor profesionale adecvate, oferind calea spre noi modalități de a învăța etc.
- orientarea bibliotecarilor să beneficieze cât mai mult de activitățile educaționale desfășurate;
- crearea conexiunilor relevante între conținutul curricular formal, nonformal și specificul conținutului din mediul informal;
- cunoașterea nevoilor de formare și recomandare spre anumite activități, surse de informare.

Bibliografie:

1. *Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994*. [Citat 13.03.2021]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=363979>
2. Gamanjii A. *Managementul personalului*. Chișinău, Universitatea „Perspectiva-INT”, 2018.
3. *Lege cu privire la biblioteci: nr. 160 din 20.07.2017*. In: Monitorul Oficial al R.M., nr. 301-315, 18 august, 2017, pp. 141-147.
4. Lengrand P. *Introducere în educația permanentă*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
5. Oboroceanu (Timuș) V. *Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi în baza tehnologiilor informaționale și comunicaționale*. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016. [Citat 30.07.2020]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/50090/veronica_oboroceanu_thesis.pdf
6. Rapoartele de activitate ale Bibliotecii Municipale „B.P. Hasdeu” pentru anii 2014-2020. [Citat 7.11.2021]. Disponibil: <https://hapes.hasdeu.md/handle/123456789/41>
7. Rapoartele de activitate ale Bibliotecii Naționale a RM, pentru anii 2017-2020. [Citat 7.11.2021]. Disponibil: <http://www.bnrm.md/files/publicatii>
8. Rapoartele de activitate ale Bibliotecii Naționale pentru Copii „Ion Creangă”, pentru anii 2016-2020. [Citat 7.11.2021]. Disponibil: https://www.bncreanga.md/pdf/PROGRAM_2017.pdf
9. *Regulament de organizare și funcționare a Centrului de Formare Continuă în Biblioteconomie și Științe ale Informării*, Chișinău, 2017. [Citat 7.11.2021]. Disponibil: <http://www.bnrm.md/index.php/acces-dedicat/bibliotecarilor/formarea-profesionala-continua>
10. *Strategia de Dezvoltare a Culturii „Cultura 2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 272 din 9 aprilie 2014*. [Citat 07.04.2021]. Disponibil : <https://mecc.gov.md/ro/content/strategia-de-dezvoltare-culturii-cultura-2020>

AUTORII NOȘTRI

ACHIRI Ion	<i>doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
AFANAS Aliona	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ANDRIEȘ Vasile	<i>doctor în științe politice, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
ANTIP Crina-Ramona	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol; profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Bacău, România</i>
BALABAN Luminița Maria	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” / profesoară, Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, Bacău, România</i>
BARALIUC Nadejda	<i>doctor în pedagogie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
BATOG Mariana	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației; master în științe sociale, doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova</i>
BODRUG-LUNGU Valentina	<i>doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
BOLBOCEANU Aglaida	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
BUIMESTRU Lilia	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
CALLO Tatiana	<i>doctor habilitat, profesor, Institutul de Științe ale Educației</i>
CAȘCAVAL Alexandru	<i>psiholog, Centru Comunitar de Sănătate Mintală, AMT Centru</i>
CEBOTARI Diana	<i>asistent universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
CERLAT Raisa	<i>doctor în psihologie, lector universitar, cercetător științific, Universitatea de Stat din Moldova</i>
CERNEI Andriana	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol; master în Științe ale Educației, profesoară, Liceul Teoretic Vărativ, r. Râșcani</i>
CHEIA Florin	<i>doctorand, Universitatea de Stat din Moldova</i>
CHELBAN Aliona	<i>masterandă, Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul</i>
CLICHICI Veronica	<i>doctor în științe pedagogice, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
COJOCARU Natalia	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>

COROPCEANU Aliona	<i>profesoară, grad didactic superior, Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, Chișinău</i>
COȘESCU Adina-Elena	<i>profesoară, Colegiul „N. V. Karpen”, Bacău, România</i>
COTOVIȚCAIA Daniela	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației/ profesoară, grad didactic superior, Liceul Teoretic cu Profil de Arte „M. Berezovschi”, Chișinău</i>
COZACENCO Elena	<i>master în științele educației, profesoară, grad didactic I, Liceul Teoretic “Ștefan cel Mare”, mun. Bălți</i>
CRISTEA Sorin	<i>doctor în pedagogie, profesor universitar, Universitatea din București, România</i>
CUCER Angela	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
DAVIDESCU Liliana Maria	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
DĂNĂILĂ-MOISĂ Mihaela	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol; profesoară, grad didactic I, Școala Gimnazială „Dr. Alexandru Șafran”, Bacău, România</i>
ENACHE Amalia	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
FURDUI Emilia	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
GLAVAN Anjela	<i>Grad managerial II, master în Științe ale Educației Colegiul Tehnic Feroviar, mun. Bălți</i>
GLOBU Nelea	<i>doctor în științe pedagogice, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
GRADINARI Oxana	<i>master în științele educației, profesoară, grad didactic I, Școala Profesională nr. 4, mun. Bălți</i>
GRIGOR Ina	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
GRIGORIU Elena	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
GUJA Veronica	<i>profesoară, grad didactic I, Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo”</i>
GUMENÂI Ion	<i>doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
GUȚU Andrei	<i>profesor, Școala Gimnazială „Omega”, Târgu Mureș, România</i>
GUȚU Vladimir	<i>doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
HACETREAN Olesea	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
HADÎRCĂ Maria	<i>doctor în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
IANCU Aurelia	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”/ profesor, Grădinița nr. 23-București, România</i>
ION Veronica	<i>profesoară, Liceul Tehnologic Vernești, România</i>
LUNGU Tatiana	<i>psiholog, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică; cercetător științific stagiar, Institutul de Științe ale Educației</i>

LYSYTSYA Viktor	<i>doctor, conferențiar universitar,</i> Universitatea Națională "V.N. Karazin", Harkov, Ucraina
MARCOCI-DIMA Andreea	<i>doctorandă,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău
MARIUTS Iona	<i>doctor, conferențiar universitar,</i> Universitatea Națională „Taras Shevchenko”, Kiev, Ucraina
MARUSHKEVICH Alla	<i>doctor în pedagogie, profesor</i> Universitatea Națională „Taras Shevchenko”, Kiev, Ucraina
MELNIC Natalia	<i>doctor în științe pedagogice, lector universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
MIRIB Asla	<i>doctorand,</i> Universitatea de Stat din Moldova
NYKYFORUK Oksana	<i>învățătoare, grad didactic I,</i> Liceul „Ștefan cel Mare și Sfânt” din Ropcea, com. Storojineț, Cernăuți
OLĂRESCU Valentina	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORÎNDAȘ Lilian	<i>cercetător științific, Sectorul Educație Nonformală</i> Institutul de Științe ale Educației
ORNOVEȚCHII Tatiana	<i>doctorandă, magistrul în filologie,</i> Universitatea de Stat din Moldova
PALADI Oxana	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar, director adjunct,</i> Institutul de Științe ale Educației
PANAS Silvia	<i>profesoară, grad didactic II</i> Centrul de Excelență în Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo”
PETRIC Iurie	<i>master în științe ale educației, director adjunct, profesor,</i> grad didactic I, IP Colegiul Tehnic Agricol din Soroca
PETROVSCI Nina	<i>doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
PETRUK Oksana	<i>candidat în științe pedagogice, cercetător de gradul I,</i> <i>cercetător principal, Departamentul Învățământ primar</i> „O.I. Savchenko”, Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice, Ucraina
POGOLȘA Lilia	<i>doctor habilitat, conferențiar universitar,</i> director, Institutul de Științe ale Educației
POPA Elena-Rodica	<i>doctorandă,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
POPA Rodica	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;</i> <i>psiholog școlar, Colegiul Național “Gheorghe Munteanu</i> <i>Murgoci”, Brăila, România</i>
POȘȚAN Liliana	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Universitatea de Stat din Tiraspol
POVESTCA Lilia	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova</i> <i>specialist principal, Centrul de Formare Profesională</i> în Biblioteconomie și Științe ale Informării, Biblioteca Națională a R.M.
PUZUR Elena	<i>doctor în psihologie, lector universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației

RACU Iulia	<i>doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
REGHIMENT Anatol	<i>metodist superior, Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutului de Științe ale Educației</i>
ROȘCA Tatiana	<i>asistent universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova</i>
RUSNAC Virginia	<i>doctor în psihologie, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică; cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
SIMION Crenguța	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
SIMION Dănuț Simion	<i>lector superior, Universitatea Tehnică din Moldova; doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova</i>
SHKOLNYI Oleksandr	<i>doctor habilitat, profesor, Universitatea Națională Pedagogică Dragomanov, Ucraina</i>
SOLOVEI Rodica	<i>doctor în istorie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
STRAISTARI-LUNGU Cristina	<i>doctor, cercetător științific, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ȘEVCIUC Maia	<i>doctor în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
BLÂNDUL Valentin Cosmin	<i>doctor în științele educației, profesor universitar, Universitatea din Oradea, România</i>
ȘOVA Simona-Andreea	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău</i>
ȘPAC Silvia	<i>doctor în pedagogie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ȘTIRBU Diana	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, psiholog, Clinica BB-Dializa</i>
TOMA Mihaela	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova</i>
TOMA Nina	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
ȚURCANU Carolina	<i>doctor în drept, conferențiar cercetător, Universitatea de Stat din Moldova</i>
VASILACHI Octavian	<i>șef Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutul de Științe ale Educației</i>
VICOL Nelu	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
VRABIE Silvia	<i>doctor în psihologie, Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul</i>
VRABII Nicoleta	<i>master în științe ale comunicării, Universitatea Transfrontalieră, Galați, România</i>
VRABII Violeta	<i>doctor în psihologie, Institutul de Științe ale Educației</i>
БРАЙЛЯН Наталия	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova</i>
ВАСИЛЬЕВА Ольга	<i>conferențiar universitar, Departamentul Psihologie Generală și Practică, Universitatea Umanitară de Stat Ismail, Ucraina</i>

- МАТЯШ Ольга** *doctor în pedagogie, profesor, Universitatea Pedagogică de Stat “Mikhail Kotsyubinsky”, Vinnitsa, Ucraina*
- МИХАЙЛЕНКО Любовь** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Departamentul Algebră și Metode de Predare a Matematicii, Universitatea Pedagogică de Stat “Mikhail Kotsyubinsky”, Vinnitsa, Ucraina*
- НИКОЛАЕСКУ Инна** *doctor în pedagogie, conferențiar universitare, Catedra de Învățământ Preșcolar, Universitatea Națională „Bogdan Khmelnytsky”, Cherkasy, Ucraina*
- ОВЧЕРЕНКО Надежда** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie Generală, Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova*
- ПАНОВ Сергей** *candidat în științe pedagogice, conferențiar, doctorand, Institutul Național de Educație, Minsk, Republica Belarus*
- СОЛОВЕЙ Юлиана** *profesoară, Gimnaziul „Grigore Vieru”, c. Vasilcău, r. Soroca*
- ТЕЛЮКОВА Инна** *doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova psiholog, grad didactic I*
- ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО Ирина** *candidat în științe filologice, conferențiar, expert al Centrului de Cercetare Multiculturală, Universitatea Huzhou, Republica Populară Chineză*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități”, conferință științifică internațională (2021; Chișinău). Materialele conferinței științifice internaționale „Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități”, 10 decembrie 2021 / coordonatori, comitetul științific: Pogolșa Lilia [et al.]; redactori coordonatori: Oxana Raș [et al.]. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). – 416 p.: fig., tab.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Republicii Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Texte: lb. rom., engl., fr., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-56-952-1.

37(082)=00

I-57
