
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



**Conferința Științifică Anuală
a doctoranzilor cu participare internațională**

„CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”

Volumul I

CHIȘINĂU, 2024

Recomandat pentru publicare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 31 octombrie 2024, proces-verbal nr. 3

Recenzenți:

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

Necula Gina-Aurora, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea ”Dunărea de Jos” din Galați, România

Redactor științific:

Braniște Ludmila, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea ”Al.I. Cuza” din Iași, România

Redactor: Alexandru Burlacu

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

Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională "Cercetare, inovare, dezvoltare" / redactor științific: Braniște Ludmila; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.] ; comitetul organizatoric: Ciorbă Constantin (președinte) [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-969-2.

Vol. 1. – 2024. – 385 p. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-970-8.

37(082)

C 65

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2024

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

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-4777-1550>

CIORBĂ Constantin, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

AFANAS Aliona, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6369-0940>

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-3494-6016>

BOROZAN Maia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2704-0304>

BRAICOV Andrei, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6416-2357>

CIOBANU Valentina, conf.univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-7323-6629>

COROPCEANU Eduard, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

CUCER Angela, conf. cercet., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-9304-9791>

CUZNEȚOV Larisa, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7677-1763>

GARȘTEA Nina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-1926-6234>

GHICOV Adrian, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0005-7369-2583>

GÎNJU Stela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-0673-2099>

GLAVAN Aurelia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

MUSTEAȚĂ Sergiu, prof.univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2206-9298>

PAPUC Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7231-7432>

RACU Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8143-4908>

RACU Iulia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

RUSU Elena, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0000-0801-6451>

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

SANDULEAC Sergiu, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>

SIMAC Ana, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-2627-6756>

SOCHIRCĂ Elena, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7716-4842>

SOLCAN Angela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>

ȚĂRNĂ Ecaterina, conf. univ., dr.hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

URSU Valentina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>

VACARCIUC Mariana, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5184-4076>

VÎRLAN Maria, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-6843-2609>

BEJENARU Ludmila, prof. univ., dr. hab., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4984-0620>

CURNIȘEV Iurii, conf. univ., dr., Universitatea Națională „Iurii Fedkovici” din Cernăuți, Ucraina

GHEȚMANENKO Natalia, prof. univ., dr., Universitatea Karlov din Praga, Cehia

GUȚU Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova
<https://orcid.org/0000-0001-5357-4217>

HOLMAN Andrei Corneliu, prof. univ., dr., Universitatea ”A. I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0001-9309-3821>

LAVRINENCO Volodimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina

NECULA Gina Aurora, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România
<https://orcid.org/0000-0001-7151-1471>

PAȘCHEVICI Calina, prof. univ., dr., Universitatea Națională de Tehnologii și Design, Kiev, Ucraina

POPESCU Veronica, conf.univ., dr., Universitatea ”Al.I. Cuza” din Iași, România
<https://orcid.org/0000-0002-4545-9849>

POTOP Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, România
<https://orcid.org/0000-0001-8571-2469>

VITCU Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Președinte:

CIORBĂ Constantin, prof. univ, dr. hab., Președinte al Consiliului Științific UPS
„Ion Creangă”

Membri:

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Științe ale Educației”
GONȚA Victoria, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Psihologie”
URSU Valentina, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”
DOLGHI Adrian, conf. univ., dr., Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”
CHICU Silvia, conf. univ., dr., șef Secția Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării
BADIA Natalia, specialist principal, Direcția de Comunicare, Imagine și Marketing
Instituțional
MIHAI Cristina, specialist principal, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
MELINTE Victoria, specialist, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
SCHIVU Irina, specialist principal, Școala Doctorală „Psihologie”
CECAN Roman, director Direcția de Tehnologii Informaționale

Responsabil de ediție:

LUNGU Ecaterina, specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

CUPRINS

Ciorbă Constantin

STUDII DOCTORALE ȘI POSTDOCTORALE ÎN CONTEXTUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MODERN - 10 -

Sadovei Larisa

INERENȚA CONTINUITĂȚII ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE..... - 15 -

Ursu Valentina

MONUMENTE DE ISTORIE ȘI CULTURĂ DIN PERIOADA SOVIETICĂ
ÎN SPAȚIUL PUBLIC AL ORAȘULUI CHIȘINĂU..... - 23 -

Gonța Victoria, Guțul Aliona

RAPORTUL DINTRE INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI CONȘTIINȚA SUCCESULUI
LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ..... - 29 -

Calugher Viorica, Lungu Ecaterina

EDUCAȚIA ELECTORALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: ACTUALITATE..... - 42 -
ȘI PERSPECTIVE - 42 -

Abuo Afash Hoda

ROLUL ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI ÎN BAZĂ DE VALORI - 46 -

Andrei Carmen-Paula

PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚILOR
TRANSDISCIPLINARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR..... - 52 -

Asofiei Ionela

ABORDAREA TRANSFORMATIVĂ A MANAGEMENTULUI CONFLICTELOR
ÎN ȘCOALĂ..... - 57 -

Avram Alina Ionela

CONCEPTE ALE INTERDISCIPLINARITĂȚII STABILITE PRIN INTERMEDIUL
JOCURILOR DIDACTICE - 62 -

Bercaru Nicoleta

O ANALIZĂ TEORETICĂ A IMPACTULUI NEGATIV AL CONFLICTULUI ASUPRA
EFICIENȚEI CADRELOR DIDACTICE - 67 -

Beșu Ana-Maria

IMPORTANȚA LECTURII ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL
LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ - 78 -

Bibic Alexandru

DIGITALIZAREA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ - CĂLĂTORIA ADULȚILOR
ÎN ERA TEHNOLOGICĂ - 84 -

Bucurenciu Simona Maria

FOLOSIREA PUZZLE-URILOR TARSIA ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA MATEMATICII
LA NIVEL PREUNIVERSITAR..... - 90 -

Buică Florina-Cristina

STUDIU CURRICULAR COMPARATIV DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE
A PREȘCOLARILOR ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA - 96 -

Bulat Ana

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL LECȚIILOR
DE EDUCAȚIE MORAL-SPIRITUALĂ ÎN CLASELE PRIMARE - 104 -

Burlacu Lenuța

IMPACTUL JOCULUI SIMBOLIC ÎN DEZVOLTAREA PSIHOLOGICĂ
A COPIILOR CU AUTISM PRIN TERAPIA SANDPLAY: STUDII DE CAZ - 110 -

Buzea Mariana

STRATEGII DE MOTIVARE A ÎNSUȘIRII LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII
CLASELOR PRIMARE..... - 117 -

Caragancev Eugenia

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN DIFERENȚIEREA SARCINILOR
DE LUCRU ÎN ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR - 122 -

Cenușă Dumitrița-Diana

CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: FUNDAMENTE
PEDAGOGICE ȘI PROVOCĂRI ACTUALE - 128 -

Cernei Andriana

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA LA ELEVII-LICEENI A COMPETENȚEI
DE REALIZARE A EXPERIENȚELOR ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE
(ÎN CADRUL STUDIERII MODULELOR LA ALEGERE ÎN CURSUL DE INFORMATICĂ)- 136 -

Chircuși Cosmina

CONCEPTE DE ANALIZĂ A TEXTELOR MULTIMODALE - SEMNE, CODURI,
CONVENȚII, APLICABILE ÎN EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ A ELEVILOR
DIN CLASELE PRIMARE..... - 143 -

Ciobanu Claudia Veronica

STRATEGII DIDACTICE DE FORMARE A ELEMENTELOR CULTURII
ARTISTIC-ESTETICE ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE - 148 -

Ciobîcă Adrian

O SĂNĂTATE MENTALĂ DE FIER PENTRU ELEVI DE SUCCES - 156 -

Ciobîcă Paula Tamara

EXPLORÂND LUMEA TEXTELOR LITERARE: GHID PRACTIC
PENTRU ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ - 163 -

Cîrstea Elena-Cristina

EXPLORĂRI CONCEPTUALE ÎN DEZVOLTAREA LITERATURII ROMANE - 169 -

Corfu Diana-Gabriela

SISTEMUL MOTIVAȚIONAL ÎN ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII
ȘI ASIGURĂRII PERFORMANȚEI ORGANIZAȚIONALE..... - 173 -

Costin Alina Monica

ROLUL PEDAGOGIC ÎN MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ÎN
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR ȘI COMPETENȚELOR ELEVILOR..... - 180 -

Crețu Liliana

MORALITATEA LA ADOLESCENȚII CONTEMPORANI - 185 -

Cutcovschi Ludmila

COMPETENȚA DE COMUNICARE A CADRULUI DIDACTIC - FACTOR AL EDUCAȚIEI
LINGVISTICE - 191 -

Darie Ana, Ciorbă Constantin

STUDIU PRIVIND INTERVENȚIA PARENTALĂ ÎN EDUCAREA ȘI ORIENTAREA
STILULUI DE VIAȚĂ AL COPILULUI DE VÂRSTĂ MICĂ - 197 -

Dănciulescu Maria Denisa

VALORIFICAREA SITUAȚIEI DE COMUNICARE LITERARĂ
ÎN SCOPURI DIDACTICE - 202 -

Dăscălescu Adrian-Florentin

NIVELE, OBSTACOLE ȘI LACUNE ÎN EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ A ELEVILOR
DIN CICLURILE PRIMAR ȘI GIMNAZIAL PRIN PILDELE MÂNTUITORULUI ȘI CELE
CULTE: O ABORDARE DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE..... - 207 -

Doagă Nadejda

EDUCAREA ȘI DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE –
OBIECTIV PRIORITAR AL SISTEMULUI EDUCAȚIONAL..... - 216 -

Druguş Olga

FAMILIA - PILONUL PRINCIPAL ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII COPIILOR
CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE..... - 224 -

Druță Rodica

MODELUL PEDAGOGIC DE INTEGRARE A TEHNOLOGIEI INFORMAȚIONALE
ȘI COMUNICAȚII (TIC) ÎN PREDAREA MATEMATICII ÎN LICEU - 232 -

Fețanu Bogdan Anton

EXPERIMENTUL DIDACTIC ȘI ROLUL SĂU ÎN FORMAREA VIITORILOR
CERCETĂTORI - 242 -

Fețanu Elisa-Ioana

METODE INTERACTIVE DE PREDARE ȘI INTEGRAREA LOR
ÎN PROIECTE STEM..... - 247 -

Florea Veronica Alina

RECEPTAREA MESAJULUI ORAL LA LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR - 254 -

Franțuzan Ludmila, Șeremet Ileana-Simona

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA
SĂ ÎNVEȚI ȘI CONTEXTUL STEM/STEAM..... - 261 -

Galbenu Andrei

CUM SE PRODUC SCHIMBĂRILE ÎN EDUCAȚIE. CONTRIBUȚIE
LA STUDIUL INOVAȚIEI - 268 -

Gavrilă Simona

EVALUAREA UTILIZĂRII PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN PREDAREA
MATEMATICII DIN PERSPECTIVA CONCEPTULUI STEAM - 279 -

Gîscă Oxana

OPORTUNITĂȚI DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ
LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA ABORDĂRII HOLISTICE..... - 285 -

Gordilă Nicoleta

PROBLEMATIZAREA – METODĂ UTILIZATĂ LA LECȚIA DE GEOMETRIE - 293 -

Grozavu Daniela Monica

POSSIBILITĂȚI DE INTEGRARE A TEHNOLOGIILOR ÎN CONTEXTUL STRATEGIEI
”REINTERPRETAREA PEDAGOGICA A MUZICII”..... - 301 -

Iancu Aurelia

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A VOCABULARULUI LA PREȘCOLARI
PRIN TEHNOLOGIILE DIDACTICE MODERNE - 306 -

Ifrim Constantin-Cătălin

UTILIZAREA SPSS ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ - 311 -

Ignat Lăcrămioara, Franțuzan Ludmila

REPERE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE - 317 -

Ionescu Magdalena-Florentina

ROLUL ATITUDINILOR PARENTALE ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR

SOCIALE ALE ELEVILOR DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ..... - 322 -

Iordache Corina Ionela, Ciorbă Constantin

FORMAREA ATITUDINI CONȘTIENȚE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ - 329 -

Ivan Adela-Alina

MODALITĂȚI DE CREȘTERE A EFICIENȚEI DE DEZVOLTARE A ECHIPEI

PRIN METODA STEAM - 335 -

Liță Andreea-Monica

COMPLEXITATEA PROCESULUI DE COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ

LA NIVELUL INSTITUȚIEI ȘCOLARE - 343 -

Loghin Florentina Monica

ROLUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL PENTRU PROMOVAREA

UNEI EDUCAȚII DE CALITATE..... - 351 -

Lupașcu Lidia

BIOGRAFIILE ROMANȚATE..... - 358 -

Mișcalencu Mădălina

STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE MANAGEMENT ALE FORMĂRII CONTINU

A CADRELOR DIDACTICE PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ..... - 365 -

Moloci Lucica-Cristina

IMPORTANȚA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN REALIZAREA INSERTIEI

LICEENILOR PE PIAȚA MUNCII - 371 -

Morozanu Cristina

TERMENII CROMATICI MEDICALI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ - 378 -

CZU: 378.046.4(478)

**STUDII DOCTORALE ȘI POSTDOCTORALE
ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MODERN**

**DOCTORAL AND POST-DOCTORAL STUDIES IN THE CONTEXT
OF MODERN EDUCATION**

Ciorbă Constantin

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Ciorbă Constantin

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,
<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Adnotare

În ultimii ani în sistemul educațional din Republica Moldova au survenit mai multe reforme, inclusiv și la nivel de învățământ superior. Astfel, începând cu anul 2015 au fost organizate Școlile Doctorale pentru Ciclul III de studii, unde au fost stipulate noi cerințe față de studiile doctorale și postdoctorale. În acest sens s-a efectuat o analiză a Școlilor Doctorale din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, unde s-au trasat anumite perspective privind optimizarea studiilor doctorale și postdoctorale. Aici ne-am referit atât la studiile doctoranzilor; cât și la cerințele față de dreptul de îndrumător științific, care pot și trebuie revăzute în contextul noilor reformări.

Cuvinte-cheie: studii doctorale, postdoctorale, doctoranzi, conducători științifici, învățământ modern.

Annotation

In recent years, several reforms have been implemented in the educational system of the Republic of Moldova, including higher education. Thus, starting in 2015 were organized the Doctoral Schools for the III Cycle of studies, where new requirements for PhD and postPhD studies were stipulated. In this sense was performed an analysis of the Doctoral Schools within the "Ion Creangă" State Pedagogical University in Chisinau, where certain perspectives regarding the optimization of doctoral and postdoctoral studies were drawn. Here we are referring to both the studies of PhD students as well as to the requirements for the right for a scientific advisor, which can and must be reviewed in the context of the new reforms.

Keywords: PhD studies, postPhD studies, PhD students, scientific leaders, modern education.

Odată cu aprobarea Codului Educației în anul 2014, s-au organizat și un șir de școli doctorale în mai multe instituții din Republica Moldova, acesta fiind poziționat drept ciclul III al studiilor superioare [1]. Spre deosebire de studiile doctorale de până la anul 2015, acestea se organizează după un program stabilit, iar doctoranzii urmează să susțină teza în fața propriei comisii de îndrumare și la final, în fața comisiei de examinare și susținere oficială a tezelor. În acest sens instituțiile organizatoare de doctorat au căpătat mai multă autonomie, unde își pot selecta membrii comisiilor de susținere publică în funcție de tematica tezelor de doctorat și tot instituția organizatoare eliberează și diplomele respective [2, 3].

Per total, în Republica Moldova actualmente anual sunt înmatriculați la studii superioare de doctorat circa 2000 de persoane, iar aproape 25% sunt cetățeni străini. De regulă aceștia sunt cetățenii din țările care au contracte de recunoaștere reciprocă a diplomelor de studii superioare de doctorat cu Republica Moldova.

Nu s-a schimbat foarte mult situația cu înscrierea persoanelor la studii postdoctorale, media anuală pe țară fiind 20-25 persoane. Chiar și așa, Republica Moldova se află pe ultimul loc printre țările din Europa la capitolul studii doctorale. Acest lucru a fost menționat și de Manic S., Cuciureanu G. și Manic L. [4].

Analizând situația creată s-a constatat că tinerii absolvenți ai ciclului întâi și doi de studii, adică licență și masterat, nu sunt motivați să-și continue studiile la ciclul trei – doctorat. Deținătorii diplomelor de doctor/doctor habilitat nu sunt remunerați în cazul când aceștia nu activează în instituțiile de învățământ superior, ori în instituțiile de cercetări științifice, fapt ce face ca absolvenții instituțiilor de învățământ să renunțe la studiile doctorale sau postdoctorale.

În cazul înscrierii la Școala Doctorală și finalizarea cu succes a studiilor prin prezentarea tezei în comisiile de susținere, există mai multe impedimente și în acest caz. Spre exemplu doctorandul poate pretinde la cel mai înalt calificativ „Excelent” doar în cazul când acesta dispune de cel puțin o publicație în revistele internaționale cu factor de impact, iar în cele mai dese cazuri, în țara noastră la mai multe specialități, sau chiar domenii, nu există astfel de reviste, iar chiar dacă există, pentru un doctorand este foarte dificil să-și publice materialele cercetărilor în astfel de surse, aceștia neavând o experiență în acest sens. Spre exemplu, în domeniul științe ale educației circa 90% din absolvenții școlilor doctorale susțin tezele de doctorat cu calificativul „foarte bine” sau „bine”, motivul fiind lipsa unei astfel de publicație.

Pe de altă parte, nici cadrele didactice nu sunt motivate să-și capete dreptul de conducător științific în cadrul școlilor doctorale, iar motivul fiind același remunerarea insuficientă pentru munca depusă pentru conducerea de doctorat (50-60 ore anual).

Domeniul cel mai afectat privind posibilitatea continuării studiilor superioare de doctorat este domeniul „științe ale educației”. În acest context în continuare ne vom referi doar la studiile superioare de doctorat din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, unde își fac studiile cei mai mulți doctoranzi domeniul „Științe ale Educației”.

În prezent, în cadrul instituției activează trei Școli Doctorale, acreditate provizoriu, acestea fiind Școala Doctorală „Științe ale Educației”, „Psihologie” și „Istorie, Patrimoniu Cultural, Modernitate”. Conform actelor normative, acestea urmează să fie acreditate pentru o perioadă stabilită de organele competente, iar acest lucru se va efectua după reorganizarea instituțiilor ce coordonează activitatea Școlilor Doctorale.

La moment, la cele trei Școli Doctorale își fac studiile doctorale 302 doctoranzi din Republica Moldova și din alte țări (Tabelul 1).

După cum se observă, cea mai solicitată școală doctorală este cea de Științe ale Educației, unde își fac studiile 217 doctoranzi, 77 sunt înscriși la Școala Doctorală de „Psihologie” și doar 8 sunt doctoranzi la Școala Doctorală „Istorie, Patrimoniu Cultural, Modernitate”.

În cea mai mare parte doctoranzii preferă să-și facă studiile prin forma de studii cu frecvență redusă, în acest caz și durata studiilor este de 4 ani, iar pentru cei de la studii cu frecvență - 3 ani.

Tabelul 1. Eșantionul de doctoranzi din cadrul școlilor doctorale UPS „Ion Creangă”

	Anul I				Anul II				Anul III				Anul IV				
	Cu frecvență / buget	Cu frecvență / taxă	Frecvență redusă / buget	Frecvență redusă / taxă	Cu frecvență / buget	Cu frecvență / taxă	Frecvență redusă / buget	Frecvență redusă / taxă	Cu frecvență / buget	Cu frecvență / taxă	Frecvență redusă / buget	Frecvență redusă / taxă	Cu frecvență / buget	Cu frecvență / taxă	Frecvență redusă / buget	Frecvență redusă / taxă	Total
Științe ale Educației	3	1	2	38	7	5	4	37	6	2	11	48	-	-	15	38	217
Psihologie	3	-	2	16	3	-	3	20	1	-	3	10	-	-	4	12	77
Istorie, Patrimoniu cultural, Modernitate	-	-	2	4	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	8
Total	6	1	6	57	10	5	7	58	8	2	14	57	-	-	19	50	302

Dacă e să analizăm țările de unde provin doctoranzii observăm, că cele mai multe solicitări vin din partea cetățenilor români (Figura 1). În acest context vom analiza situația la cele trei Școli Doctorale separat. Spre exemplu, la Școala Doctorală „Științe ale Educației” în total sunt înmatriculați 217 doctoranzi. Aici numărul total al doctoranzilor din România este de 143 persoane, ceea ce constituie 66% din numărul total de doctoranzi, cei din Republica Moldova sunt în număr de 72 persoane și constituie 33%, și 2 persoane, care constituie aproximativ 1% din numărul total de doctoranzi la această școală, sunt reprezentanții altor state.

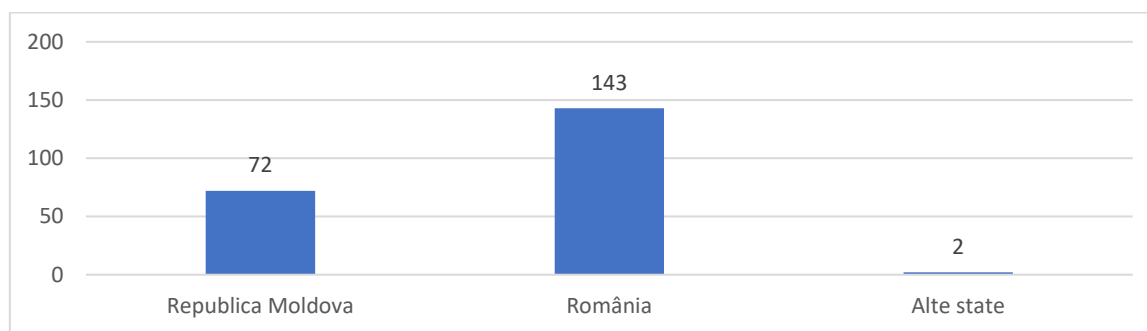


Fig.1. Repartizarea doctoranzilor în funcție de țara de origine la Școala Doctorală „Științe ale Educației”

Este clară situația privind preferințele persoanelor, în mod special a celor din România, care sunt într-un număr destul de mare. Aici motivele sunt diferite, pe de o parte persoanele din România se înscriu din motivul taxelor inferioare celor din propria țară, iar numărul mic al celor din Republica Moldova este lipsa de motivație în acest sens, acest lucru fiind expus la începutul acestei lucrări.

Aproximativ aceeași tendință se observă și în cazul Școlii Doctorale „Psihologie” (Figura 2).

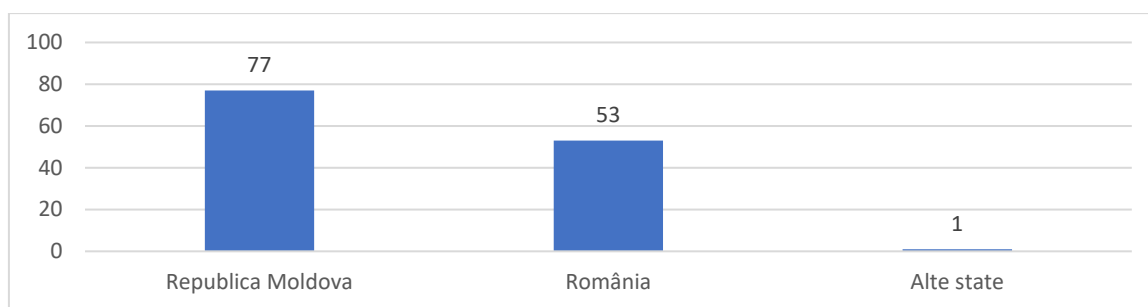


Fig.2. Repartizarea doctoranzilor în funcție de țara de origine la Școala Doctorală „Psihologie”

Ca și în cazul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” cei mai mulți solicitanți sunt din România, iar numărul acestora este de 53 (69%) persoane, din numărul total de 77 doctoranzi înscriși la studii. Cei din Republica Moldova sunt în număr de 23 persoane și constituie 30% și o persoană din altă țară, ceia ce constituie aproximativ 1%.

Cea mai mică pondere a persoanelor străine la studii superioare de doctorat s-au înregistrat în cazul Școlii Doctorale „Istorie, Patrimoniu Cultural, Modernitate” (Figura 3), unde numărul total al doctoranzilor este de 8 persoane, aceștia fiind repartizați în felul următor – 5 din Republica Moldova, care constituie 63% și 3 persoane din România, corespunzător acestea alcătuiesc aproximativ 37% din numărul total de doctoranzi la această școală.



Fig.3. Repartizarea doctoranzilor în funcție de țara de origine la Școala Doctorală „Istorie, Patrimoniu Cultural, Modernitate”

Cauzele numărului redus de doctoranzi la această școală sunt la fel foarte diverse. În primul rând, această tendință de scădere a numărului persoanelor care doresc să studieze domeniul istorie este destul de redus și la celelalte cicluri de învățământ, ciclul I – studii de licență, ciclul II – masterat și corespunzător la ciclul III – doctorat. Conform analizei datelor statistice, această tendință este caracteristică nu numai pentru Republica Moldova și și pentru o mare parte din țările europene.

Vorbind despre randamentul Școlilor Doctorale putem spune că acesta este unul relativ mediu, aici fiind mai multe pricini. Spre exemplu, dacă într-un an de studii sunt în mediu înmatriculați în jur de 65-70 doctoranzi, apoi media persoanelor care reușesc să susțină teza în termenii stabiliți de lege este de aproximativ 30-35%.

Astfel, în anul 2023 în total, de la cele 3 Școli Doctorale din cadrul universității au fost susținute 23 de teze de doctor (Figura 4).

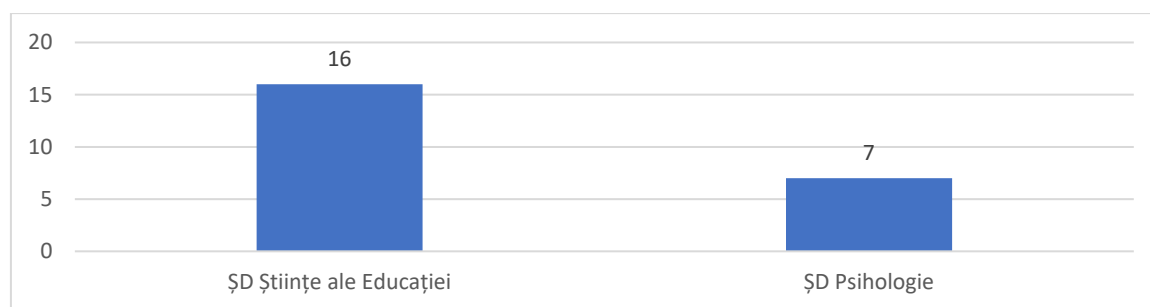


Fig.3. Eșantionul de doctoranzi care au susținut tezele de doctor

Una dintre cele mai mari probleme privind înmatricularea doctoranzilor la studii doctorale este numărul relativ mic de persoane care au dreptul de îndrumare la specialitățile școlilor doctorale. În prezent cele mai multe persoane cu drept de îndrumare sunt înregistrați la Școala Doctorală „Științe ale Educației” - 73, Școala Doctorală „Psihologie” dispune de 20 de cadre didactice cu drept de îndrumare și doar 6 persoane au acest drept la Școala Doctorală „Istorie, Patrimoniu Cultural, Modernitate”.

Conform actelor normative un conducător de doctorat poate face parte din două școli doctorale iar numărul doctoranzilor pe care-i poate îndruma nu poate depăși 5 doctoranzi în total. Acest lucru duce la limitarea numărului de solicitanți pentru ași continua studiile la ciclul III – studii superioare de doctorat. Din acest motiv circa 30% dintre persoanele care își depun actele pentru ași continua studiile la Școlile Doctorale sunt refuzați din simplul motiv că nu sunt persoane disponibile pentru a îndruma persoanele pretendente la studii doctorale.

E de menționat faptul, că deși absolvenții ciclului II- masterat, nu sunt destul de motivați pentru ași continua studiile la ciclul III-doctorat, numărul celor care doresc să-și continue studiile în Școlile Doctorale este în creștere. În afară de aceasta persoanele care activează în instituțiile de învățământ superior au posibilitatea să participe la proiectele înaintate de membrii Școlilor Doctorale, pentru a profita de finanțare bugetară.

În prezent Ministerul Educației și Cercetării lucrează asupra reformării conceptului de studii superioare de doctorat, iar în urma adoptării actelor normative vor fi stabilite și prioritățile studiilor superioare de doctorat din Republica Moldova.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova, publicat la 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. Regulament instituțional de organizare și funcționare a studiilor universitare de doctorat, 2015 https://upsc.md/wp-content/uploads/2022/05/acte_normative_11.-Reg.-institut.-doctorat-08.04.2015.pdf
3. Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1007 din 10 decembrie 2014.
4. Manic S., Cuciureanu G., Manic L. Studiile doctorale în Republica Moldova: noi mecanisme, noi provocări. În: Moldoscopie, nr.1/96, 2022, p. 117-128. [https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.1\(96\).11](https://doi.org/10.52388/1812-2566.2022.1(96).11)

INERENȚA CONTINUITĂȚII ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE

THE INERENCE OF CONTINUITY IN RESEARCH COMPETENCE

Sadovei Larisa

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

Sadovei Larisa

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,

<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

Adnotare

Prin conținutul articolului este argumentată ipoteza, că inerența continuității în formarea competenței de cercetare este fundamentată de unul din principiile de bază de organizare a procesului de învățământ – continuitatea. Prin caracterul său inerent integrează competența de cercetare într-un sistem de dezvoltare graduală și de reciprocitate, este importantă pentru orice calificare și necesită a fi supusă formării continuu la toate etapele de formare axată pe logica dezvoltării graduale a competenței la diverse etape și valorificarea în produse ale învățării. În capitolul Metodologia cercetării sunt reflectate exemple de dezvoltare a competenței de cercetare la toate etapele educaționale integrate în sistem: educația timpurie-școlară și universitară.

Cuvinte-cheie: competența de cercetare, continuitate, dezvoltare progresivă și continuă, formarea graduală a competențelor, modelul conceptual al calității în educație.

Annotation

Through the content of the article is argued the hypothesis, that the inherentness of continuity in the formation of research competence is grounded by one of the basic principles of organization of the educational process - continuity. By its inherent character it integrates the research competence in a system of gradual development and reciprocity, it is important for any qualification and requires to be subject to continuous training at all stages of training centered on the logic of gradual development of competence at various stages and its valorization in learning products. The chapter Research Methodology reflects examples of research competence development at all educational stages integrated in the system: early-school and university education.

Keywords: research competence, continuity, progressive and continuous development, gradual skills training, conceptual model of quality in education.

Asigurarea continuității în educație este o preocupare actuală a factorilor decizionali din sistem, promovând politici de cultură a calității atât la nivel de structură a sistemului de învățământ, cât și la nivel de proces. Sistemul de învățământ, prin esență, este unul construit pe principiul continuității. În conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED-2011) sistemul de învățământ din Republica Moldova dispune de organizarea pe niveluri și cicluri, respectând principiul continuității la nivel de structură, stabilită în Codul Educației, de la nivelul 0 - educația timpurie, care include educația antepreșcolară și învățământul preșcolar, până la nivelul 8 - învățământul superior, ciclul III, învățământ superior de doctorat [4].

Continuitatea este remarcată la nivelul politicilor curriculare cu referire la demersul dezvoltativ al personalității copilului/elevului bazat pe paradigma formării de competențe, ca „un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate, formate și dezvoltate

prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații [2, p. 18].

Urmărind tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și național, elementul de noutate introdus în Curriculumul pentru Educație Timpurie, actualizat în anul 2019, a accentuat principiul continuității prin noua abordare a procesului educational axat pe dezvoltarea competențelor copiilor, ajustând funcțiile Curriculumului la perspectiva integrării documentului în structura sistemului curricular național și „valorizarea competențelor prezentate prin modul în care copiii știu să gândească, să acționeze, să învețe, să transfere, să aplice cunoștințele și să caute soluții noi și originale pentru rezolvarea problemelor concrete, care apar în contexte reale de existență” [6, p. 5-6].

Învățământul primar, prin menirea de a forma copilul ca personalitate liberă și creativă în clasele I-IV, valorifică sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe, asigurând dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial” Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 26 [4].

Învățământul gimnazial, prin formarea unei personalități libere și creative din asigurarea dezvoltării competențelor elevilor în clasele V-IX, precum și prin consilierea și orientarea acestora, favorizează determinarea traseului individual optim către învățământul liceal, profesional tehnic secundar sau profesional tehnic postsecundar.

Învățământul liceal, prin asigurarea pregătirii teoretice fundamentale și formarea unei ample culturi generale a elevilor claselor a IX-a – XII-a, creează condiții pentru continuarea studiilor în învățământul superior, secundar profesional sau postsecundar profesional, parte a sistemului educațional național axat pe formarea și dezvoltarea competențelor profesionale, conform standardelor educaționale de stat, racordate la solicitările pieței muncii din republică, la exigențele europene și ale curriculumului de formare profesională.

Abordarea științifică a problemei

Problema continuității este abordată în contextul diferitor științe, precum filosofie, fiziologie, psihologie, pedagogie, de către cercetători recunoscuți la nivel mondial. În Republica Moldova, cercetătoarea V. Mîslișchi, prin cercetarea subiectului privind formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică, a realizat o documentare profundă asupra continuității, menționând aportul savanților străini (Hegel G.W.F., Pavlov I.P., Piaget J., , Spencer I., Leontiev A.N., Rubenștein S.L., Vîgotskii L.S., Zaporoeț A.V., Livov M.R., Kalmîcova L.A. Golu P., Schiopu U., Verza E., Cristea S., Popescu E. etc.) și aportul științific al cercetărilor realizate în R. Moldova de către Cemortan S., Pascari V.; Cuznețov L., Botnari V. Șirul cercetărilor din R. Moldova care abordează implicit sau direct continuitatea în domeniul științelor educației a fost completat ulterior de lucrări fundamentate de Dandara O., Afanas A., Clichici V., Socoliuc N. și alții [8].

Aspecte ale continuității, reflectate de abordările filosofice, fiziologice, psihologice și pedagogice, indică la legătura obiectivă necesară între nou și vechi, repetarea acțiunii acelorași stimuli în aceeași succesiune, trecerea subiectului prin diverse etape de dezvoltare psihică, o succesiune logică, fără întrerupere a secvențelor de studiu.

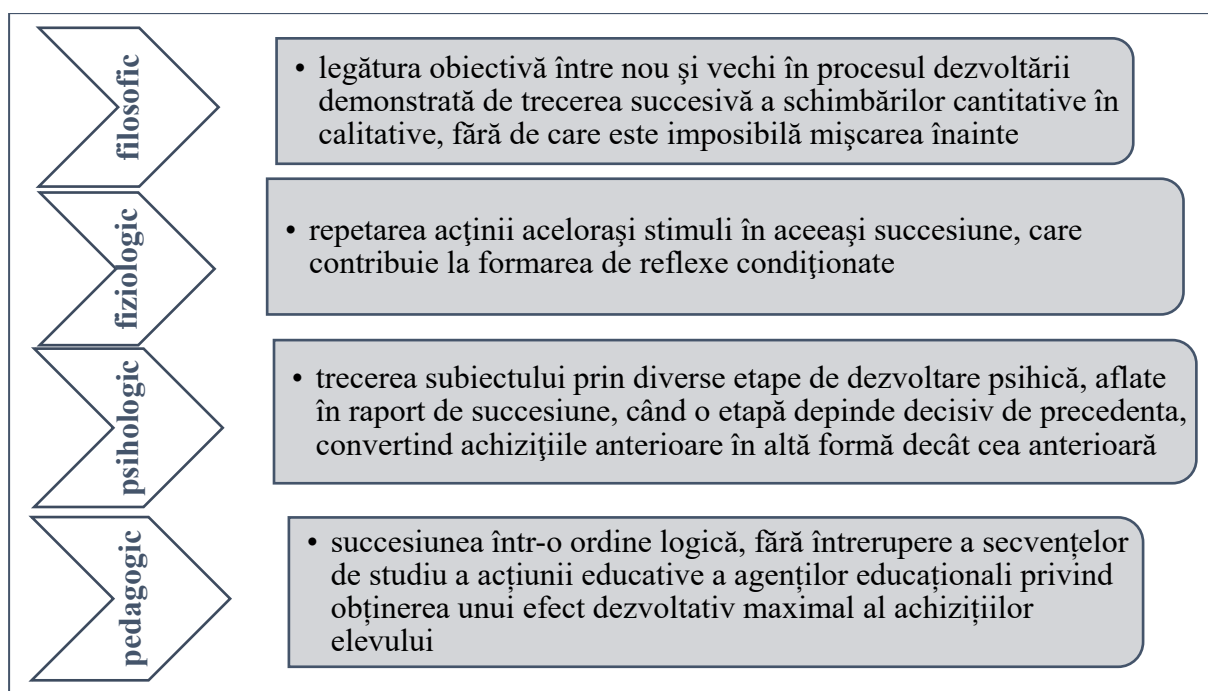


Figura 1. Aspecte ale continuității în diverse perspective de abordare

Continuitatea nu este separată de sistematizare, prin sincronizare, ambele se bazează pe principiul transferului (specific și nespecific), pe realizarea unor conexiuni intra- și interdisciplinare [11, p. 356]. Operația de sistematizare în componența competenței de cercetare exprimă cerința, ca întreg conținutul proiectat și transmis copilului/elevului să fie organizat într-un sistem și să asigure condițiile adecvate pentru integrarea acestuia în ansamblul achizițiilor anterioare, pe de altă parte, continuitatea constituie o consecință firească a condițiilor sistematizării, evidențiind articularea logică a conținuturilor asimilate în diferite momente temporale.

Urmărind prezența principiului continuității în organizarea sistemului de învățământ și al modelului de abordare prin competențe al curriculumului educațional, este argumentată concepția dezvoltării progresive și continue a competenței de cercetare drept una inerentă, parte integrantă a sistemului de competențe-cheie. „Elementul cel mai important al sistemului de competențe – cheie, precum și al competențelor generale derivate, îl reprezintă posibilitatea acestora de a fi formate în timp”, afirmă Octavian Mândruț în lucrarea „Didactica formării competențelor” [7, p. 86].

Procesul de formare a competențelor se bazează pe activități de integrare, iar situațiile de integrare demonstrează, că și competența de cercetare este un factor de continuitate în educație, ca oricare altă competență supusă dezvoltării la un anumit nivel de învățământ și continuată prin diversitatea activităților de învățare specifice. „Competența de cercetare poate fi dezvoltată grație diverselor situații de integrare pe care le pune la dispoziție actul de cercetare: rezolvarea unei probleme școlare, comunitare etc., comunicarea în grup sau comunicarea cu anumite persoane interesate în realizarea unui proiect, redactarea unui text care urmează a fi făcut public, vizite în scopul determinării temei sau acumulării informației pentru formularea ipotezelor, culegerea informațiilor care necesită adunarea și prelucrarea unor date (anchetă, studiu documentar etc.), prezentarea rezultatelor cercetării în grupul de lucru, clasă, școală, comunitate etc.” [13, p. 37].

Interpretate în prezent ca rezultate ale învățării (ieșiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale (considerate intrări), competențele sunt recunoscute drept capacitatea de a rezolva o anumită situație pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior.

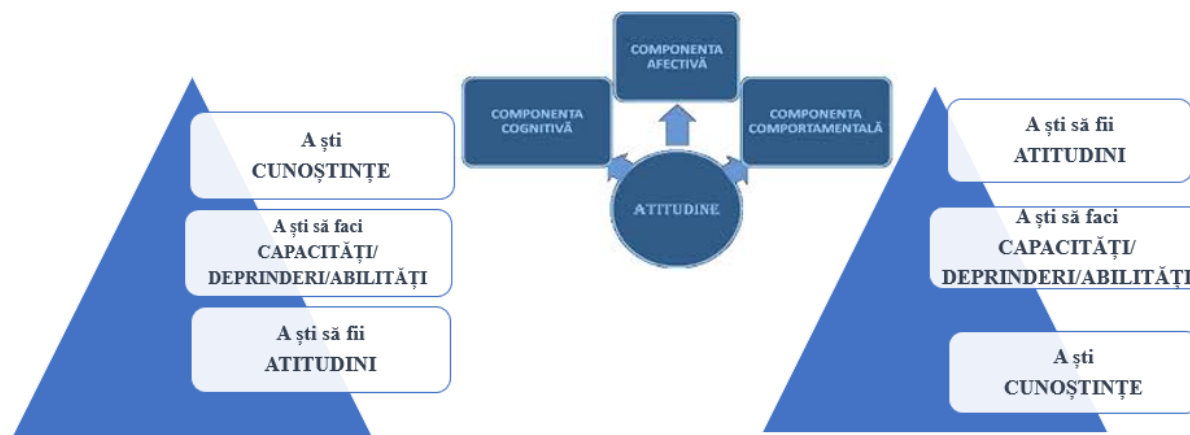


Figura 2. Structura competenței abordată în perspectiva tradițională și actuală

Paradigmele învățământului tradițional pierzându-și valabilitatea prin căpătare de noi interpretări, când învățarea nu mai este rezultatul exclusiv al demersurilor profesorului, competențele sunt definite de ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și valori ale subiectului implicat în activitate, aceste elemente ale competenței fiind prezentate în Figura 2 în plan comparat.

Competența de cercetare, de asemenea, poate lua structura triadei de mai sus, unde cunoștințele sunt reprezentate de noțiuni fundamentale de bază, elemente factuale și de conținut ale obiectului cercetat (de ex. cunoștințele în limba străină: vocabular, registru de texte literare și nonliterare; cunoștințe civice: noțiuni de democrație, dreptate, egalitate, cetățenie, identitate etc). Mai mult, modelul conceptual al calității în educație este construit pe fundamente epistemologice relevante, cu referință la paradigma educației de calitate. Educația în acest sens, a este fundamentată pe „cinci piloni” fixați în termeni de competențe de:

- 1) cunoaștere (prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii) – capacitatea de „a ști”;
- 2) aplicare a cunoașterii (prin deprinderi și strategii cognitive de rezolvare de probleme și situații problemă) – capacitatea de „a ști să faci”;
- 3) atitudine față de cunoaștere, învățare, școală, societate – capacitatea de „a ști să fii”;
- 4) atitudine deschisă colaborării (în context specific societății democratice) – capacitatea de a ști să lucrezi în grup, în colectiv;
- 5) atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente – capacitatea de „a ști să devii” [5, p. 97].

Contribuția cercetării științifice la „construcția” calității în educație este definită de următoarele acțiuni evident specific activității investigaționale:

- formularea unor enunțuri și sisteme de enunțuri;
- construirea de sisteme teoretice;
- formularea de ipoteze;
- confruntarea acestora cu experiența prin observație și experiment.

Competența de cercetare poate crea contextul indicat pentru asigurarea continuității și pentru operarea unei schimbări reale în învățământ prin următoarele acțiuni:

- identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare;
- cunoașterea și aplicarea metodologiei adecvate obiectului cercetării științifice;
- proiectarea și realizarea unor investigații științifice proprii.

Principiul învățării sistematice și continue, în opinia cercetătorilor A. Nicolau și T. Cozma, se manifestă în arealul educațional în contextul a două niveluri și prezintă două aspecte pentru fiecare dintre acestea [12, p. 51]:

1 - la nivelul sistemului de învățământ, unde prin politica educațională se poate construi și organiza un sistem coerent și deschis, prin elaborarea unor documente educaționale care să stipuleze în mod explicit coordonări sistemice și continuitate firească între diferitele cicluri de învățământ;

2 - la nivelul procesului de învățământ, cele două aspecte ale acestui principiu reclamă o învățare realizată într-o manieră sistemică și continuă.

În acest context este evidentă afirmația, că „orice cercetare devine, intenționat sau nu, o intervenție, un prilej de schimbare, după cum oricare cercetător este și un practician, un implicat, din punct de vedere personal și social, în viața individuală și colectivă a subiecților” [10, p. 102].

Documentul prin care se argumentează formarea graduală a competențelor „de la naștere și formarea lor continuă pe tot parcursul vieții, în conformitate cu particularitățile dezvoltării personalității” este Cadrul de referință al educației timpurii - document ce concretizează viziunea asupra copilului, acceptată și promovată prin cadrul normativ și de politici în sistemul educațional din Republica Moldova, asigurând accesul și șansele egale la o educație de calitate fiecărui copil. Educatorul/cadrul didactic va aborda în procesul realizării Curriculumului pentru educație timpurie centrat pe competențe „valorile promovate de instituție, cu deschidere spre conținuturi transversale sau interconexe cu domeniile de activitate și va valorifica resursele interne achiziționate prin transformarea acestora în cunoștințe fundamentale, abilități cognitive și psihomotorii, atitudini și comportamente, pe care copilul le va aplica ulterior la soluționarea unor situații în diferite contexte” [3, p. 46].

Continuitatea este declarată de Cadrul de referință „un concept decisiv în educația copilului, ce reprezintă o totalitate de relații reciproce între fazele dezvoltării personalității copilului, pentru a asigura un nivel optimal de dezvoltare” [3, p. 45]., fiind caracterizată sub două aspecte:

- al dinamicii dezvoltării copiilor prin determinarea legăturilor reciproce dintre etapele dezvoltării personalității odată cu trecerea de la o vârstă la alta: antepreșcolară – preșcolară – școlară mică;
- al organizării și realizării procesului educațional – prin legăturile de perspectivă, determinate în sistemul competențelor, conținutului, formelor și metodelor de activitate ale IET și școlii primare.

Metodologia cercetării.

Prin urmare, în Cadrul de referință al educației timpurii este menționat, ca „procesul educativ necesită a fi structurat și organizat astfel, încât să permită dezvoltarea holistică a personalității copilului, cu respectarea principiului continuității” [3, p. 45].

Așadar, revenind la idea formării graduale a competenței de cercetare, modestele observații realizate de copil și perioada „dece-ului” prin adresarea întrebărilor, urmate de căutarea răspunsurilor, asigură un suport debutant în dezvoltarea competenței de cercetare la o vârstă fragedă. În continuare sunt prezentate exemple de unități de învățare din Curriculum, recomandate în direcția exersării reflecției personale a copilului, a gândirii logice, a realizării de conexiuni între diverse obiecte etc.

Unități de învățare (vârsta de 1,5-3 ani)

- Exerciții de argumentare a importanței respectării regulilor de igienă (p. 20)
- Interviewarea copiilor despre alimentația corectă și comportament adecvat (p. 21)
- Exerciții privind formularea răspunsurilor la întrebări despre propriul exterior, despre activitățile, dorințele și jucăriile personale, despre viața în creșă (p. 32)
- Căutarea unor obiecte, vietăți dintr-o carte; (p. 51)
- Studiu de caz/analiza diferitor situații de utilizare a obiectelor periculoase, încălcarea regulilor de securitate rutieră și comportament adecvat în transport; (p. 22)

Unități de învățare (vârsta de 4-5 ani)

- Exerciții de identificare a unor pași pe care trebuie să-i urmeze la solicitarea ajutorului în diferite situații;
- Determinarea tipului de enunț: întrebare, solicitare, bucurie etc. (de exemplu: prin mimare, mișcare) (p. 53);

Unități de învățare (vârsta de 5-7 ani)

- Studiu de caz despre importanța respectării constante a regulilor de igienă și consecințele nerespectării lor (p. 20)
- Conversații despre fluidizarea transportului, străzilor pe care merg mașinile ș.a.;
- Identificarea diferitor tipuri de cărți: carte cu povești, carte de colorat, carte cu imagini etc. și a componentelor ei; (p. 58)
- Recunoașterea titlului unei cărți după imaginea de pe copertă; (p. 58).

Având la bază idea, că cercetarea este un mod esențial de satisfacere a necesităților cognitive, activitatea de cercetare a elevilor constituie un proces creativ pentru activizarea unui comportament constructiv de căutare a soluțiilor printr-o activitate de cercetare dirijată eficient în acest scop de către cadrul didactic.

Drept exemplu sunt prezentate activități/situații de integrare:

- rezolvarea unei probleme școlare, comunitare etc.,
- comunicarea în grup sau comunicarea cu anumite persoane interesate în realizarea unui proiect,
- redactarea unui text care urmează a fi făcut public,
- vizite în scopul determinării temei sau acumulării informației pentru formularea ipotezelor,
- culegerea informațiilor care necesită adunarea și prelucrarea unor date (anchetă, studiu documentar etc.),
- prezentarea rezultatelor cercetării în grupul de lucru, clasă, școală, comunitate etc.

Pentru ca elevul „să pună umărul la propria instruire”, profesorul va recurge la metode de învățare ghidată: lucrul cu sursele scrise, experimentul, algoritmizarea, pentru care va apela la

manual și la auxiliarele didactice existente, va selecta texte și va formula sarcini, insistând, în măsura posibilităților, pe instruirea reciprocă și pe conexiunea inversă; de asemenea, va fi oportună antrenarea dirijată a elevilor în aplicarea cunoștințelor noi (exercițiul, euristica, problematizarea). Dacă termenii sunt deja cunoscuți și actualizați, se poate recurge la acumularea lor sau trecerea în revistă prin tehnica numită Listă – Grup – Etichetă; procedura de acumulare durează puțin, elevii fiind provocați printr-o sarcină din familia exercițiilor asociative (Asocieri libere, Bliț) sau a asaltului de idei (Brainstorming, Brainwriting, Brainsketching); atunci când lista de termeni este alcătuită, profesorul dirijează organizarea cuvintelor care au trăsături comune în grupuri și etichetarea grupurilor; cu elevii din clasele superioare, mai ales dacă o parte din temă e deja cunoscută, se poate lucra la alcătuirea unui câmp lingvistic sau a unei hărți conceptuale [3, p. 139-141].

Metoda învățării prin cercetare (Inquiry based Learning – IBL) sau descoperirea independentă, reprezintă o variantă superioară a învățării prin descoperire. În acest caz elevul este pus în situația de a acționa și gândi independent, profesorul intervenind doar atunci când se îndreaptă spre o cale care se închide. Independența elevului față de profesor este maximă, fără a se produce însă vreo ruptură totală între ei. Ea se manifestă prin inițiative și căutări neîntrerupte din partea elevului, prin preocuparea profesorului de a organiza cele mai adecvate condiții didactico-metodice în acest sens. De o parte și de alta se admite o doză de risc, incertitudine și neprevăzut. Elevii pot fi antrenați în efectuarea unor observații sistematice și independente asupra fenomenelor naturii, elaborarea unor lucrări originale asupra unui subiect dat, lucrări care vor fi susținute sau publicate. Metoda presupune să-i punem pe elevi în ipostaza de cercetători, de a formula ipoteze, de a căuta ei înșiși adevărurile științifice organizând situații experimentale, de a descoperi logica științei sesizând înălțăturile cauzale, într-un cuvânt de a se familiariza cu particularitățile demersului științific.

Proiectarea cercetării pentru studenți la oricare nivel de studii (licență, master sau doctorat) nu este un proces mecanic de colectare de date, de interpretare, prelucrare și evaluare a lor, nemijlocit termenul "proiectare" are și o dimensiune calitativă. Dimpotrivă, proiectarea cercetării este un proces dinamic, caracterizat de întrebările, frământările și căutările acestuia pentru a soluționa o problemă, sentimente care îi conferă un caracter problematic. Astfel, apelul la creativitatea cercetătorului, la potențialul său adaptativ la situația concretă, la atitudinea sa critică, la imaginația sa creatoare, în toate etapele cercetării, este imperios necesar.

Dezvoltarea graduală a competenței de cercetare vizează și cadrele didactice. adresarea către cadrele didactice „Implicarea nemijlocită a profesorului în cercetări pedagogice, îmbinarea sistematică a predării cu cercetarea, nu pot avea decât efecte benefice în direcția formării și autoformării lui continue și un impact pozitiv asupra formației de ansamblu a personalității sale”, este de părere [1, p. 35].

În planul profesiei, influențele benefice pentru profesorul reflexiv și cercetător sunt legate de: lărgirea orizontului de cunoaștere; intensificarea efortului de autoperfecționare prin receptarea experienței didactice pozitive, prin preluarea, adaptarea ei creatoare și prin valorificarea ei în practicile educative proprii; raportarea noilor date la experiența proprie și invers, raportarea propriei experiențe didactice la alte experiențe. Extrem de valoroase sunt efectele de ordin formativ, dintre care amintim deschiderea față de nou și față de progresele cercetării, adoptarea unor atitudini științifice, active și critice față de realitatea educațională și de noi comportamente pedagogice, transformarea calitativă a unor mentalități.

Concluzie

Din abordările teoretice, se desprinde ideea continuității ca un proces complex, și anume: legătură, sistem, principiu, proces, legitate, cerințe, condiții, factori, funcții. Continuitatea, fiind unul din principiile de bază de organizare a procesului de învățământ, prin caracterul său inerent, integrează competența de cercetare într-un sistem de dezvoltare graduală și de reciprocitate.

În intenția finală de a sintetiza ideile ce esențializează inerența continuității în procesul de formare a competenței de cercetare, putem pune în acord concluzia, că cercetarea pornește tocmai de la punerea de întrebări, care pot apărea ca urmare a observațiilor realizate de profesor, a reflecțiilor sale, a experienței sale, a discuțiilor cu colegii. În realizarea cercetărilor pedagogice studenții elaborează demersuri sistematice și complexe, gândite, proiectate, organizate, realizate, coordonate și evaluate în conformitate cu o ierarhizare algoritmică, care respectă, în mare, etapele și subetapele proiectului de cercetare.

Bibliografie

1. BOCOȘ M. Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 203 pag. ISBN: 973-686-354-9
2. Cadrul de referință al curriculumului național. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
3. Cadrul de referință al educației timpurii. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 76 p. ISBN: 978-9975-3285-4-8.
4. Codul Educației. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr: 634; data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019). Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
5. CRISTEA S. Calitate și relevanță în educație. În: Didactica Pro..., nr.5-6 (99-100) anul 2016, p. 97-100. ISSN 1810-6455
6. Curriculum pentru educație timpurie. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
7. Didactica formării competențelor. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/278784992_Didactica_formarii_competentelor
8. MÎSLIȚCHI, V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică": Teză de doctor în pedagogie, 2011.
9. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes, Iași, Editura: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5258-7.
10. NECULAU, A. Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării. Iași: Polirom, 1999. 200 p. ISBN: 973-683-355-0
11. NICOLA, I. Tratat de pedagogie. București: EDP, 1996. p. 356. ISBN: 973-30-4683-3.
12. NICOLAU, A., COZMA, T. Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994. 248p.
13. SCLIFOS, L. Competența de cercetare - factor de continuitate în educație. În: Didactica pro..., nr. 5-6 (39-40), 2006, p. 35-41. ISSN 1810-6455

MONUMENTE DE ISTORIE ȘI CULTURĂ DIN PERIOADA SOVIETICĂ ÎN SPAȚIUL PUBLIC AL ORAȘULUI CHIȘINĂU

HISTORY AND CULTURE SIGHTSEEING FROM THE SOVIET PERIOD IN THE CHISINAU PUBLIC AREA

Ursu Valentina

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>

Ursu Valentina

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,
<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>

Adnotare

Prezentul articol cuprinde examinarea și analiza situației în domeniul artelor plastice monumentale edificate în perioada sovietică în RSS Moldovenească, influențată puternic de ideologia comunistă. Este descris și interpretat procesul în care activau artiștii plastici. Sunt aduse câteva exemple de monumente de for public din orașul Chișinău. Se constată că o parte însemnată a artei plastice din perioada sovietică a ajuns astăzi aproape complet necunoscută noilor generații și uitată de cei ce i-au fost contemporani. Devenită indezirabilă după anul 1991, renegată uneori chiar de creatorii săi, o bună parte din arta creată în epoca sovietică a dispărut din spațiul public, rămânând închisă în depozitele muzeelor și sălilor de artă. Însă, afirmarea că în acea perioadă nu au existat artiști profesioniști, care au creat opere inedite, cu valoare artistică, este un neadevăr.

Cuvinte-cheie: monumente, politică, ideologie, artist, compromis, rezistență.

Annotation

This article includes the examination and analysis of the situation in the field of monumental visual arts built during the Soviet period in the Moldavian SSR, strongly influenced by communist ideology. The process in which visual artists were active is described and interpreted. Some examples of public monuments from the city of Chisinau are given. It can be seen that a significant part of the plastic art from the Soviet period has reached today almost completely unknown to the new generations and forgotten by those who were his contemporaries. Having become undesirable after 1991, sometimes even disowned by its creators, a good part of the art created in the Soviet era disappeared from the public space, remaining closed in the warehouses of museums and art galleries. However, the statement that in that period there were no professional artists, who created original works with artistic value, is untrue.

Keywords: monuments, politics, ideology, artist, compromise, resistance.

Monumente arhitecturale reprezintă orice construcții remarcabile prin interesul lor istoric, arheologic, artistic, științific, social sau tehnic. Monumente de for public sunt monumentele cu caracter memorial, integrate spațiilor publice.

Problema monumentelor de for public edificate în perioada sovietică a fost examinată de mai mulți cercetători din Republica Moldova. O culegere de excepție o reprezintă seria „Maeștri basarabeni din secolul XX”, realizată de editura „ARC”, care cuprinde 14 monografii-albume, dedicate celor mai cunoscuți artiști plastici din secolul XX: N. Arbore, A. Baillayre, L. Dubinovschi, M. Grecu, L. Grigorașenco, Th. Kiriacoff, E. Maleșevschi, M. Petrașcu, Al. Plămădeală, V. Rusu-Ciobanu, A. Sîrbu, I. Vieru, P. Șilingovschi și S. Ciocolov [4]. Autorii acestor monografii sunt T. Stăvilă, E. Barbas, I. Calășnicov, T. Braga, N. Vasiliev, V. Bulat, Gh.

Voda, I. Vlasiu, C. Ciobanu, care au descris și au analizat biografia și creația acestora, ținând cont de contribuția personală, valoarea artistică a operelor, dar și de capacitatea de luptă cu autoritățile pentru dreptul de a crea.

Evoluția sculpturii din Moldova a fost tratată de cercetătoarea Ana Marian. În lucrările „Sculptura din Republica Moldova” [6] și „Compoziții tematice în sculptura moldovenească. Anii 1940-2010”[7], a fost analizată evoluția procesului sculptural din anii 1940-2010. Autoarea susține pe bună dreptate că în perioada sovietică sculptura a fost supusă ideologizării și planificării. Plasticienii care nu respectau principiile realismului socialist în artă erau dur criticați, erau pedepsiți prin interzicerea de a participa la expoziții, nu primeau comenzi de stat [6, 24].

O analiză amplă a caracterului, curenților, cerințelor ideologice în domeniul arhitecturii și artelor plastice din RSSM le găsim în lucrările semnate de Eleonora Barbas[5]; Vladimir Bulat[1], [2]; Dumitru Rusu [11, 665-680]; Tamara Nesterov, Boris Caragal, Eugenia Rîbalco[3]; A. Kolotovkin[14]; Alina Ostapov [8]; Tudor Stăvilă[5]; Ion Ștefăniță[10], Valentina Ursu[12], [13] etc.

Unul dintre cele mai reprezentative monumente edificate în perioada sovietică, în pofida restricțiilor ideologice, este Aleea Clasicilor din Grădina Publică „Ștefan cel Mare și Sfânt”. Aleea Clasicilor reprezintă un complex sculptural, deschis în anul 1958 la inițiativa membrilor Uniunii Scriitorilor din RSSM. A fost o luptă aprigă dusă de scriitori pentru convingerea liderilor comuniști de la Chișinău că avem clasici comuni cu literatura de pe malul drept al Prutului. La început această Alea s-a numit a clasicilor literaturii moldovenești și abia în perioada renașterii naționale – a literaturii române. În anul 1958 au fost amplasate 12 busturi, instalate de ambele părți ale aleii centrale a parcului: de la bulevardul Ștefan cel Mare până în centrul parcului. Primele busturi sunt ale lui Dimitrie Cantemir, realizat de sculptorul N. Gorionășev) și Nicolae Milescu-Spătaru – autor L. Averbuh. Următoarele busturi sunt cele ale lui Gheorghe Asachi, realizat de L. Fitov și L. Dubinovschi și cea a lui Constantin Stamati, realizată de L. Fitov. Sculpturile lui Alexandru Donici și Bogdan Petriceicu Hașdeu au fost create de I. Cheptănar. Busturile lui Vasile Alecsandri și Costache Negruzzi aparțin lui A. Maico și L. Dubinovschi, iar bustul lui Alexandru Hâjdău a fost sculptat de N. Cracoveac. Bustul lui Alecu Russo îl are ca autor de V. Larcenco. Lui L. Dubinoschi îi datorăm bustul lui Mihai Eminescu (Imaginea 1), iar bustul lui Ion Creangă a fost creat de L. Averbuh.

Monumentul lui Vladimir Lenin a fost principalul edificiu construit și înălțat la Chișinău în perioada sovietică. A fost inaugurat la 11 octombrie 1949 pe Piața Centrală în fața Casei Guvernului (azi Piața Marii Adunări Naționale). A fost elaborat conform proiectului lui Alexei Șciusev, originar din Chișinău, absolvent al Academiei de Arte din Sankt-Petersburg, arhitect-academician al Academiei de Arte din Imperiul Rus, membru al Academiei de Științe a URSS. La realizarea monumentului lui V. Lenin A. Șciusev a colaborat cu V. Turcianinov și S. Merculov. El s-a aflat în centrul tuturor manifestărilor comuniste până la declararea independenței Republicii Moldova, când a fost strămutat în Centrul Expozițional MoldExpo din Parcul Valea Morilor (Imaginea 2).

Un alt monument de for public din Chișinău, care și astăzi rămâne în locul inițial, este statuia ecvestră a lui Grigore Cotovschi (Imaginea 3). Unul din autorii ei este sculptorul Lazar Dubinovschi. L. Dubinovschi este o personalitate distinctă în cultura din RSS Moldovenească. El a studiat la Academia de Arte Frumoase din București în atelierul lui Dimitrie Paciurea,

ulterior sub conducerea lui Uscar Han (1925-1930). Călătorește în anul 1929 la Paris, lucrând de probă în atelierul lui Antoian Bourdelle, de unde revine și își susține lucrarea de diplomă. În timpul celui de al II-lea război mondial s-a aflat pe front. Fiind rănit grav, este demobilizat și evacuat pentru tratament la Spitalul militar din Irkutsk, unde lucrează în calitate de sculptor (1943-1944). Creează aici ciclul compozițional Moldova în flăcări, expus la Irkutsk.

Lazar Dubinovschi este unul din puținii intelectuali din Basarabia cu formare profesională în instituții de învățământ superior din Europa, care nu doar a fost acceptat de autoritățile comuniste, dar a și fost numit în cele mai importante structuri în domeniul culturii din RSS Moldovenească, împuternicit cu selectarea și promovarea comenzilor de stat. Până în anul 1951 a lucrat ca șef al administrației Comisiei artistice din RSSM. În perioada 1964-1972 a îndeplinit funcția de director al Comisiei Experților în Artă din cadrul Ministerului Culturii din RSSM, cel mai mare cenzor în domeniul culturii. Fiind el înșiși un bun profesionist, a contribuit substanțial la promovarea celor mai talentați sculptori, pictori, arhitecți etc.

Statuia ecvestră a lui Grigore Cotovschi este realizată de Lazar Dubinovschi în anul 1954. Acest monument a fost creat împreună cu alți sculptori și arhitecți din RSS Moldovenească – K. Kitaika, I. Perșudiev și A. Poseado, inspirându-se de la celebra statuie ecvestră renașcentistă a condotierului Coleoni, realizată de celebrul sculptor Verocchio la Veneția. Monumentul este dedicat unei personalități controversate din Armata Roșie. În perioada renașterii naționale se auzeau multe voci care solicitau înlăturarea monumentului din spațiul public al Chișinăului și strămutarea lui într-un loc unde ar fi fost amplasate mai multe lucrări din perioada sovietică. Totuși, valoarea artistică și caracterul unic al acestui monument din Sud-Estul Europei au convins opinia publică de importanța istorică și valoarea lui ca obiect al patrimoniului artistic, rămânând să demonstreze și măiestria artistică a creatorilor lui.

O lucrare care a fost sculptată de Lazăr Dubinovschi și amplasată în fața clădirii Comitetului Central al PCM (astăzi Parlamentul Republicii Moldova), a fost ansamblul Karl Marx și Friedrich Engels (Imaginea 4). Edificată în anul 1976, a fost consacrată lui K. Marx și F. Engels, cunoscuți în URSS și lagărul socialist ca fondatorii teoriei marxiste, continuate de V. Lenin și pusă la baza revoluției socialiste din 1917. Dar, aceste personalități s-au remarcat, în primul rând în știință, ca savanți: K. Marx a fost autor al lucrărilor în economie, iar F. Engels – în antropologie. Monumentul a dispărut din spațiul public în perioada renașterii naționale. Mult timp s-a crezut că a fost distrus. La sfârșitul anilor 2000 el a fost găsit în depozitul Parlamentului. Dl Petru Costin, cunoscut colecționar și Director al muzeului monumentelor epocii sovietice în aer liber, a solicitat preluarea lui, însă până astăzi o decizie de reamplasare nu a fost luată.

Printre alte lucrări realizate de Lazăr Dubinovschi se numără: Strâmbă Lemne (1944), Compoziția verii (1948); tripticuri monumentale: Părinți și copii (1957), Deșteptarea, Răscoala și Tinerețe (1960-1970); monumentul Comsomoliștii eroi (1959) (Imaginea 5); monumentul compozitorului Ștefan Neaga (1964); Eliberarea (1969) (Imaginea 6); Maxim Gorki (1972) etc. A realizat un monument al victimelor Holocaustului pentru Muzeul comunităților evreiești din România. Între anii 1977-1982 a lucrat la compoziția "Requiem", ultima sa sculptură, dedicată tragediilor Holocaustului, cunoscută în două variante. Una din ele se află la Muzeul Național de Artă din Chișinău.

Complexul Memorial Eternitate (Imaginea 7) a fost creat de sculptorii A. Maiko și I. Poniatowski și de arhitectul A. Minaev. Deschiderea complexului a avut loc la 9 mai 1975, în

ziua aniversării a 30-a de la victoria în cel de-al Doilea Război Mondial. În perioada sovietică el se numea Memorialul Victoriei. Monumentul a fost înălțat în cinstea soldaților sovietici care și-au pierdut viața în cel de-Al Doilea Război Mondial. A fost restaurat în anul 2006.

Cercul de Stat din Chișinău (Imaginea 8) este încă un edificiu realizat în perioada sovietică. A fost construit în anul 1981 de arhitecții S. Șoihet și A. Kiricenکو. Se considera că deține locul IV în lume și locul I în URSS după comoditate și capacitate (1900 locuri pentru spectatori și 100 – pentru membrii trupelor de artiști). Este o construcție din beton-armat, marmură și granit. Relieful sculptural, care se află pe frontispiciul Cercului, reprezintă o compoziție cu imaginea a doi clovni-acrobați (autor sculptorul Valeriu Rotari)[3]. În luna mai 2014, după o pauză de lungă durată, Cercul din Chișinău și-a reluat activitatea, în Arena Mică. În anul 2022 acest edificiu a fost inclus în Registrul monumentelor ocrotite de stat.

Astfel, arta plastică din RSS Moldovenească și-a dobândit, pe măsura cerințelor societății sovietice, un loc deosebit în viața culturală a țării. Statutul artistului în perioada sovietică nu era doar cel care, în culori sau în linii, ori săpând figuri în piatră ne produce o plăcere, „el devine și un povătuitor al mulțimii, căci oricare operă a sa este în același timp expresia unei convingeri”, „o imagine a vieții cotidiene”. Plasticienii din RSSM aveau un câmp de activitate foarte restrâns. Ei erau obligați să trateze așa teme ca: „schimbările istorice din epoca sovietică”, „evenimentele ce țin de victoria istorică asupra țarismului”, „marea revoluție socialistă din octombrie”, „munca eroică a cetățenilor sovietici”, „legăturile de solidaritate cu oamenii muncii din întreaga lume”, „activitatea multilaterală a Partidului Comunist” etc. [12, 124]. Anume acestea și doar acestea erau temele ce trebuiau să-și găsească locul în toate genurile artelor plastice.

Ceea ce deosebește însă radical acea epocă este sfera în care se desfășura activitatea artiștilor, ecoul pe care trebuia să-l găsească operele lor în rândurile unui public din ce în ce mai numeros. Era firesc ca în acele condiții munca artistului să fie investită cu o răspundere sporită, să capete o destinație socială mai accentuată.

Artiștii plastici din RSS Moldovenească au creat multe compoziții ce prezentau valorile societății din acele timpuri, precum și valori general-umane. Acestea s-au înscris în patrimoniul artei naționale ca valori indiscutabile, în pofida restricțiilor ideologice ale vremii. Nu puține dintre ele însă au rămas să ilustreze compromisul și conformismul manifestat pe terenul artelor într-o perioadă influențată puternic de ideologia totalitară.

Bibliografie

1. BULAT V. Artă și ideologie. De la “realismul socialist” la “noua sensibilitate”: 1940-2000. Chișinău: Cartier, 2000.
2. BULAT V. Ochiul de veghe. Pliurile artei basarabene actuale. Chișinău: Cartier, 2005.
3. Centrul istoric al Chișinăului la începutul secolului al XXI-lea. Repertoriul monumentelor de arhitectură. Tamara Nesterov, Boris Caragal, Eugenia Rîbalco. Chișinău: ARC, 2009.
4. Literatura și arta Moldovei. Enciclopedie. V. I, II. Chișinău: Editura Enciclopedică, 1985-1986.
5. Maeștri basarabeni din secolul XX. 14 volume. Autorii monografiilor: T. Stavilă, El. Barbas, I. Calășnicov, T. Braga, N. Vasiliev, V. Bulat, Gh. Voda, I. Vlasiu, C. Ciobanu. Chișinău: ARC, 2012.
6. MARIAN A. Compoziții tematice în sculptura moldovenească. Anii 1940-2010. Chișinău: Știința, 2018.
7. MARIAN A. Sculptura din Republica Moldova. Chișinău, 2007.
8. OSTAPOV A. Politica de stat în urbanismul și arhitectura Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești (1944–1955). Teza de doctor în arhitectură. Chișinău, 2024.

9. Panorama comunismului în Moldova Sovietică. Context, surse, interpretări. Ed. Liliana Corobca. Iași: Polirom, 2021.
10. Patrimoniul cultural al Republicii Moldova: de la realitate la necesitate. Coord. Ion Ștefăniță, Chișinău: Continental Grup SRL, 2011.
11. RUSU D. Arhitectura socialistă a Republicii Moldova (1944-1991). În: Panorama comunismului în Moldova Sovietică. Context, surse, interpretări. Ed. Liliana Corobca. Iași: Polirom, 2021, p. 665-680.
12. URSU V. Politica culturală în RSS Moldovenească, 1944-1956. Chișinău: Pontos, 2013.
13. URSU V. Reabilitarea patrimoniului istoric al Chișinăului și inițierea unei construcții urbane de tip sovietic (anii '40 – '50 ai sec. XX). În: Identitățile Chișinăului. Volum selectiv. Coord. S. Musteață, Al. Corduneanu. Chișinău: Bons Offices, 2024, p. 417-422.
14. Колотовкин А. Архитектура Советской Молдавии. Москва: Искусство, 1973.

ANEXE



Imaginea 1. Bustul lui Mihai Eminescu
din Aleea Clasicilor



Imaginea 2. Monumentului lui V. Lenin
(în centru) la Centrul Expozițional
MoldExpo



Imagine 3. Statuia lui Grigore Cotovschi



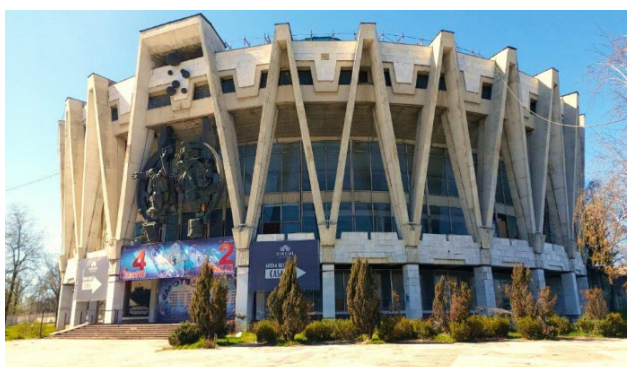
Imagine 4. Monumentului lui K. Marx
și F. Engels



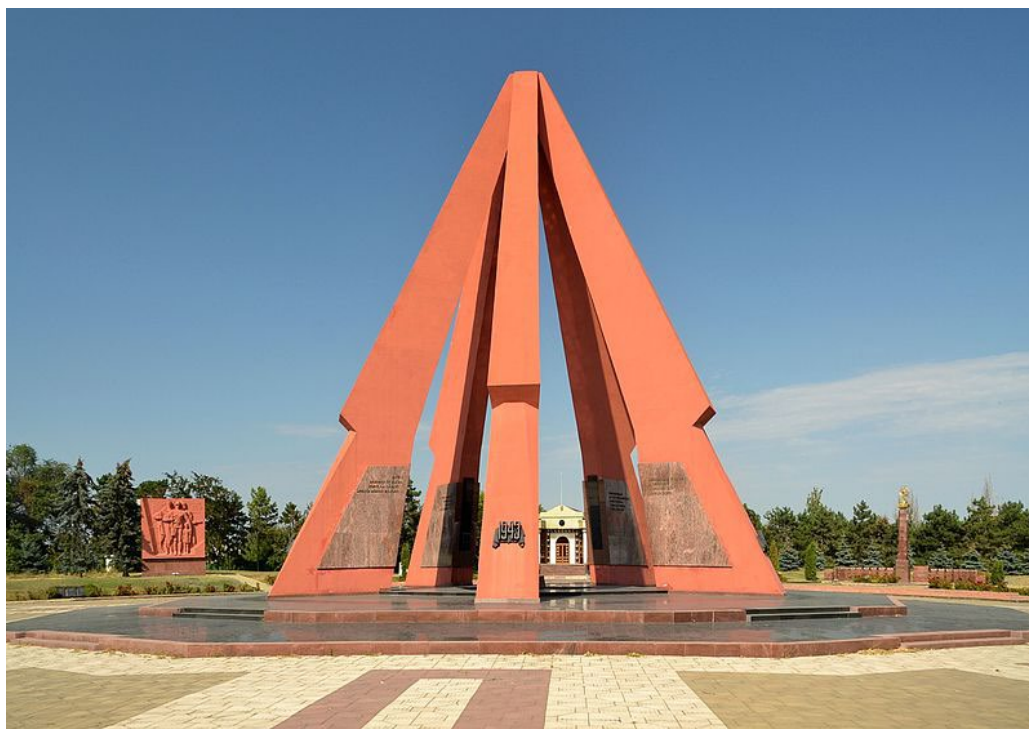
Imagine 5. Monumentul Eroilor
comsomoliști



Imaginea 6. Monumentul Eliberarea



Imaginea 8. Cercul



Imaginea 7. Memorialul Eternitate

**RAPORTUL DINTRE INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI CONȘTIINȚA SUCCESULUI
LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL INTELLIGENCE AND AWARENESS
OF SUCCESS AT A YOUNG SCHOOL AGE**

Gonța Victoria

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

Guțul Aliona

Universitatea Liberă Internațională din Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
<https://orcid.org/0009-0007-8864-6795>

Gonța Victoria

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,
<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

Guțul Aliona

Free International University of Moldova,
PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,
<https://orcid.org/0009-0007-8864-6795>

Adnotare

Vârsta școlară mică este caracterizată prin extinderea posibilităților copiilor, schimbări semnificative în aspectele motivaționale, cognitive, emoționale, comportamentale, în comunicarea cu cei din jur, în dezvoltarea sferelor morale, intelectuale și fizice. La această vârstă, încă nu se poate vorbi despre o ierarhie stabilă a motivelor și despre modalitățile de comportament stabil. Aceasta oferă o oportunitate reală de a influența în mod eficient procesul de formare a succesului social. Acest studiu se axează pe analiza dezvoltării inteligenței sociale la copiii cu vârste între 8 și 10 ani și explorează strânsa legătură dintre această inteligență socială și conștiința succesului. Prin examinarea detaliată a abilităților sociale, cognitive și morale în această tranziție de vârstă crucială, cercetarea își propune să evidențieze schimbările semnificative în dezvoltarea copiilor. În particular, se investighează modul în care inteligența socială influențează relațiile cu colegii și profesorii, colaborarea în activitățile școlare și performanțele academice. Scopul final este să ofere insight-uri relevante pentru a înțelege dezvoltarea copiilor și importanța inteligenței sociale în dezvoltarea conștiinței succesului acestora.

Cuvinte-cheie: școlarul mic, inteligența socială, conștiința de sine, succesul social, succesul școlar, conștiința succesului.

Annotation

The early school age is characterized by the expansion of children's possibilities, significant changes in motivational, cognitive, emotional, behavioral aspects, in communication with others, in the development of moral, intellectual, and physical spheres. At this age, it is not yet possible to talk about a stable hierarchy of motives and about stable modes of behavior. This provides a real opportunity to effectively influence the process of forming social success. This study focuses on analyzing the development of social intelligence in children aged between 8 and 10 years and explores the close link between this social intelligence and awareness of success. By examining in details, the social, cognitive, and moral abilities in this crucial age transition, the research aims to highlight significant changes in children's development. In particular, it investigates how social intelligence influences relationships with peers and teachers, collaboration in school activities, and academic performance. The ultimate

goal is to provide relevant insights to understand children's development and the importance of social intelligence in developing their awareness of success.

Keywords: young schoolchildren, social intelligence, self-awareness, social success, school success, success consciousness.

Tema conștiinței succesului în învățământul primar nu a fost explorată de un singur savant specific, ci mai degrabă este un domeniu de interes în cadrul psihologiei educaționale și dezvoltării copilului, care a fost abordat de mai mulți cercetători și teoreticieni. Înțelegerea și conceptualizarea conștiinței succesului implică contribuții din diverse domenii, incluzând psihologia, educația și sociologia.

Conștiința succesului la elevii de vârstă școlară mică se referă la modul în care copiii percep și internalizează noțiunea de succes și la felul în care această percepție îi influențează pe plan comportamental și emoțional. La o vârstă fragedă, copiii pot interpreta succesul în moduri diferite, adesea influențate de părinți, profesori și mediul lor social. Pentru unii, succesul poate fi legat de performanța academică, pentru alții de competențe sociale sau realizări în activități extrașcolare. Parte importantă a conștiinței succesului este și capacitatea copilului de a face față eșecurilor sau greșelilor [13].

Psihologul H. Heckhausen menționează că, în anii școlari, în timpul procesului educațional, copilul își formează o înțelegere clară despre relația dintre propriile abilități și dificultatea obiectivă a sarcinilor, ceea ce determină probabilitatea subiectivă a succesului. Către vârsta de 9-10 ani, elevul deține în totalitate noțiunea de probabilitate subiectivă a succesului, ceea ce presupune separarea conceptului „abilitate” de factorul „efort” [18].

Carol Dweck a dezvăluit cum credințele individuale despre inteligență și abilități modelează performanța și succesul, evidențiind impactul mentalității asupra motivației și a efortului personal. În mod similar, Albert Bandura a subliniat importanța autoeficacității, adică încrederea în capacitatea proprie de a gestiona situații viitoare, ca piatră de temelie a succesului [1, 8]. Martin Seligman a explorat optimismul și reziliența, elemente vitale pentru dezvoltarea unei percepții sănătoase asupra succesului, în timp ce Angela Duckworth a accentuat rolul perseverenței și pasiunii pentru obiectivele pe termen lung, numite "grit", ca factori decisivi în atingerea succesului de durată [7, 22].

Edward Deci și Richard Ryan, prin Teoria Autodeterminării, au analizat cum motivația intrinsecă și extrinsecă influențează realizările și succesul personal. John Hattie a investigat eficacitatea diferitelor metode de învățare și impactul educatorului asupra succesului elevului, iar L. Vygotski a pus accentul pe rolul dezvoltării sociale și cognitive în formarea conștiinței succesului, evidențiind importanța interacțiunilor sociale [6, 16, 26]. Mihaly Csikszentmihalyi a studiat starea de "flow" sau experiențele de maximă implicare care contribuie la succes și satisfacție personală, iar David A. Colb a elaborat teoria învățării experiențiale, esențială pentru înțelegerea procesului de învățare [4, 5].

Teoreticianul Eric Erickson a descris dezvoltarea personalității de-a lungul vieții, subliniind factorii care influențează succesul la diferite vârste. Urie Bronfenbrenner, prin teoria ecologică, a accentuat importanța mediului în dezvoltarea umană și succesul social [2, 9].

”Succesul școlar constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului” afirmă Popescu V.V. [22]. Losi E. a afirmat că succesul școlar reprezintă rezultatele obținute la un randament superior în conformitate cu nivelul cerințelor programelor școlare și al finalității

învățământului. Succesul vizează rezultatele prin anumite cerințe impuse și nu prin deziderate îndeplinite de către unii elevi și studenți, sau chiar de unele cadre didactice [18]. Sillamy N. definește succesul școlar ca fiind rezultatul unor seturi de realizări și eșecuri cu care elevul se confruntă prin apelul la propriile abilități, ținând cont de influențele exercitate de condițiile externe privind performanța. Autorul vorbește despre patru tipuri de succes: școlar, profesional, managerial, social, între acestea patru existând o interdependență și o cauzalitate, considerând faptul că succesul școlar le influențează pe celelalte [25].

Realizările academice, cum ar fi notele bune și scorurile înalte la testele standardizate, sunt aspecte vizibile ale succesului școlar care poate influența pozitiv conștiința succesului prin consolidarea încrederii în sine și a autoeficacității elevului. Când elevii obțin rezultate bune, ei tind să dezvolte o percepție mai pozitivă asupra propriilor capacități și a posibilităților de succes în viitor [15].

Reușita școlară poate fi, de asemenea, descrisă ca o activitate, eficiența care depinde de câteva componente principale: resurse, motivație și satisfacție. Resursele unui copil (biologice, intelectuale și psihologice) pot fi definite, în general, ca fiind potențialul său de a învăța și de a se adapta. Nivelul intelectual al unui copil este unul dintre principalii factori de reușită școlară [27].

Succesul școlar este mai cuprinzător și include nu doar realizările academice, ci și dezvoltarea personală, socială și emoțională. Aceasta include capacitatea unui elev de a naviga în mediul școlar, de a stabili relații pozitive și de a-și dezvolta abilitățile de viață contribuind la conștiința succesului, deoarece implică nu doar atingerea unor obiective externe, ci și recunoașterea importanței creșterii personale, a adaptabilității și a dezvoltării unor competențe cheie pentru viață [19, 21].

Cohen (2001) susține că copiii cu abilități intelectuale ordinare, însă cu aptitudini sociale și emoționale superioare, ar putea avea mai mult succes la școală și, mai târziu, în societate, decât cei cu abilități intelectuale superioare dar care au deprinderi sociale și emoționale mai puțin dezvoltate [3].

Cercetările psihologice constată că există cinci variabile de bază, care corelează cu dezvoltarea socio-emoțională: conștiința de sine (self-awareness), managementul propriilor resurse (self-management), conștiința socială (social awareness), abilitățile de relaționare (relationship skills) și luarea deciziilor responsabile (responsible decision making).

Studiile realizate de către V. Gonța demonstrează că ”conștiința de sine a subiectului se afirmă prin intermediul cunoașterii lumii și sinelui, realizând în felul acesta conștientizarea propriei sale vieți psihice” [12].

Psihologul I. Racu definește conceptul de conștiința de sine ca „...un proces de conștientizare a personalității pe sine însăși în mulțimea particularităților individuale, conștientizarea esenței proprii și poziției pe care o ocupă persoana în mulțimea relațiilor sociale. CS este și atitudinea persoanei față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. În baza CS se află aptitudinea omului de a se deosebi, de a se diferenția pe sine de propria existență. Această aptitudine apare în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Anume atitudinea proprie față de existența de care suntem conștienți, atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însuși ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății” [23].

Analizând structura conștiinței de sine, O. Paladi afirmă că procesul de dezvoltare a conștiinței de sine este dependent de încrederea în sine, autoapreciere, imaginea de sine, congruența de sine, stima de sine, siguranța de sine ș.a. [20].

Autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine sunt concepte interconectate și vitale și au un rol important în dezvoltarea elevilor de vârstă școlară mică. Ele joacă un rol esențial în formarea personalității unui copil, influențându-i comportamentul, relațiile sociale și performanța academică.

Autoaprecierea se referă la modul în care copiii își evaluează și își recunosc propriile valori, calități și realizări. Un copil cu o autoapreciere sănătoasă va putea să-și recunoască succesul, să-și asume responsabilitatea pentru eșecuri și să învețe din ele. Într-un studiu referitor la consecințele migrației de muncă a părinților pentru personalitatea copiilor V. Gonța constată că copii din familii incomplete denotă un nivel de autoapreciere inferior celor din familii complete, în special privind încrederea în sine [12].

Stima de sine este strâns legată de autoapreciere și se referă la evaluarea generală pe care un individ o are despre sine. Stima de sine include percepții și credințe despre propria valoare și competențe. Copiii cu o stimă de sine sănătoasă se simt valoroși, demni și capabili.

Încrederea în sine se referă la credința unui copil în propriile abilități și capacități de a face față provocărilor, de a lua decizii și de a influența eficient mediul înconjurător. Copiii care au încredere în sine sunt mai dispuși să încerce lucruri noi, să-și asume riscuri calculate și să se angajeze în sarcini care pot fi provocatoare.

În urma celor expuse mai sus, putem concluziona că există o legătură strânsă între inteligența socială, reușita școlară, conștiința de sine și conștiința succesului, așa cum am ilustrat în Figura 1.

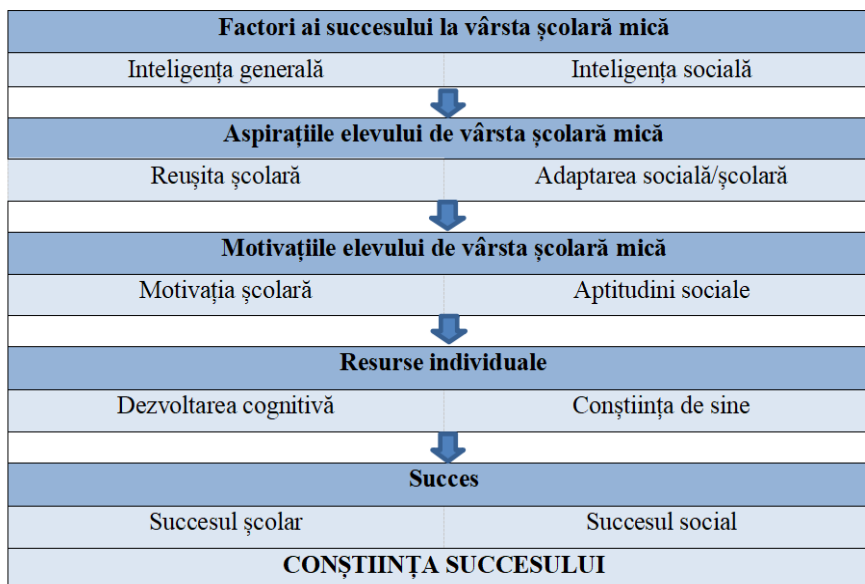


Fig. 1. Prezentarea factorilor ai succesului la vârsta școlară mică

Analiza prezentată în Figura 1 ne oferă o privire în ansamblu asupra principalelor domenii care influențează succesul elevilor la vârsta școlară mică, evidențiind importanța unui echilibru între abilitățile intelectuale, sociale, motivaționale și personale.

Această abordare multidimensională ne permite să înțelegem mai bine cum diferiți factori interacționează și contribuie la binele general și la realizările elevului și să propunem definiția proprie a conștiinței succesului la vârsta școlară mică: Conștiința succesului la vârsta școlară mică poate fi definită ca un complex de percepții, atitudini și emoții pe care copiii le dezvoltă în legătură cu realizările și eșecurile lor, atât în context academic, cât și în relațiile sociale și activitățile extrașcolare.

În acest sens, ne-am propus elaborăm și implementăm un Program de intervenție psihologică pentru a cerceta în ce măsură nivelul de succes perceput în vârsta școlară mică poate fi influențat de inteligența socială, reușita școlară și gradul de conștientizare a propriei identități [14].

În vederea stabilirii eficienței programului de intervenție, s-a efectuat o testare repetată a participanților din grupul experimental și grupul de control. Scopul urmărit a fost constatarea și identificarea disparităților dintre grupul experimental (GE) și grupul de control (GC) în urma Programului de intervenție psihologică. Vom începe cu evaluarea diferențelor obținute de GC/retest și GE/retest/ la variabila IS.

Analizând mediile raportate pentru diferitele componente ale inteligenței sociale între fete din GE/retest și GC/retest, putem face câteva concluzii preliminare despre impactul condițiilor experimentale asupra dezvoltării inteligenței sociale. Observăm că pentru fiecare variabilă măsurată, GE/retest prezintă medii mai mari decât GC/retest, indicând un impact pozitiv a intervențiilor experimentale asupra inteligenței sociale.

Pentru Componenta cognitivă grupul experimental arată o îmbunătățire semnificativă față de grupul de control, accentuând înțelegere și procesare mai bună a informațiilor sociale. Pentru Componenta comportamentală diferența dintre rezultatele grupului experimental și grupul de control este mai pronunțată sugerând că grupul experimental este mai apt în aplicarea cunoștințelor sociale în comportamentul său. De asemenea, grupul experimental arată o îmbunătățire semnificativă față de grupul de control, confirmând impactul pozitiv a poveștilor terapeutice pentru o înțelegere și aplicare mai bună a principiilor morale în contextul social. Observăm o îmbunătățire generală a IS la grupul experimental față de grupul de control datorită condițiilor experimentale. Reprezentarea grafică indică deosebiri la variabilele evaluate mai sus.

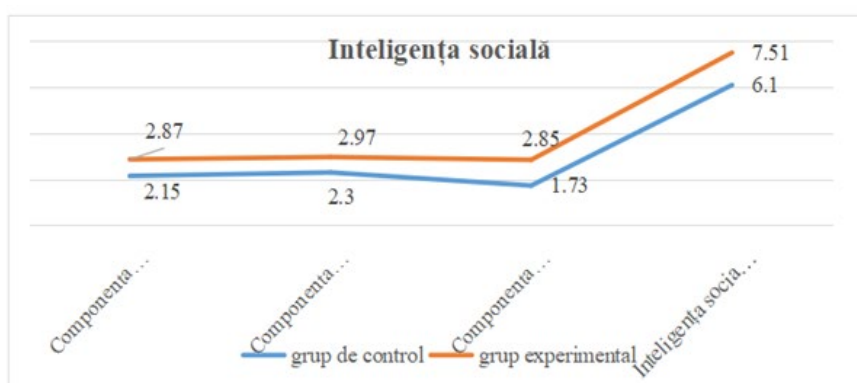


Fig. 2. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Pentru a determina prezența sau absența diferențelor semnificative statistice am apelat la testul U Mann-Whitney. Acesta este o metodă nonparametrică utilizată pentru a compara două grupuri independente, în scopul de a determina dacă există diferențe semnificative între medianele lor.

Tabelul 1. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Componentele inteligenței sociale	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	19,00	p=0,003
Cunoștințe despre comportament în familie	20,00	p=0,004
Cunoștințe despre comportament școală	22,50	p=0,006
Cunoștințe despre comportament în public	21,00	p=0,005
Recunoașterea emoțiilor	50,00	p=0,033
Componenta comportamentală	20,00	p=0,004
Rezolvări în situații potrivite	25,50	p=0,008
Rezolvări în situații nepotrivite	19,00	p=0,003
Abilități de comunicare eficientă	20,00	p=0,004
Componenta morală	18,00	p=0,002
Inteligența socială general	18,00	p=0,002

Analiza detaliată a rezultatelor testului U Mann-Whitney ne permite să conchidem că pentru toate variabilele listate în tabel valoarea lui U prezintă valori negative și p-values sub pragul convențional de 0.05: Analiza rezultatelor testului U Mann-Whitney pentru componentele inteligenței sociale indică semnificații statistice pentru fiecare dintre componentele evaluate. Pragul de semnificație (p-value) în acest context este un indicator al probabilității ca diferențele observate între două grupuri să fie datorate șansei. În general, un prag de semnificație mai mic decât 0,05 ($p < 0,05$) este considerat semnificativ din punct de vedere statistic, indicând că există diferențe semnificative între grupul GC și GE.

Analizând valorile prezentate, confirmăm că rezultatele indică diferențe semnificative în toate componentele inteligenței sociale evaluate, ceea ce sugerează că inteligența socială nu este uniformă și poate varia semnificativ între diferite grupuri de elevi. Aceste diferențe pot avea implicații în modul în care persoanele interacționează social, înțeleg și gestionează relațiile sociale, precum și în capacitatea lor de a naviga în diferite contexte sociale.

Ulterior am evaluat manifestarea inteligenței sociale la băieți din GE și GC la etapa retest.

Studiul privind evaluarea valorilor medii a variabilelor ale inteligenței sociale între băieți din GE și GC, a scos în evidență îmbunătățiri semnificative pentru toate componentele IS, acestea fiind prezentate în Figura 3.

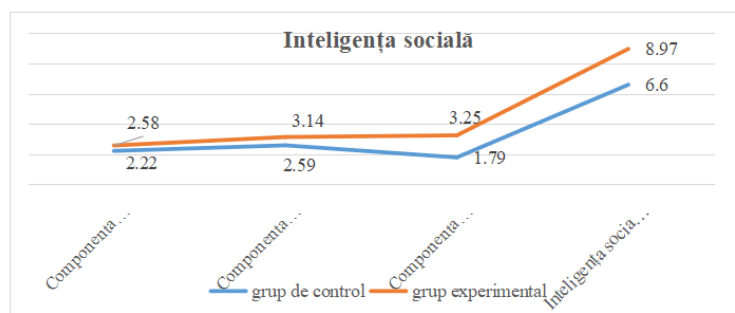


Fig. 3. Manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Prin urmare, am apelat la testul U Mann-Whitney în scopul verificării prezenței/absenței diferențelor statistic semnificative între grupuri.

Tabelul 2. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, etapa retest

Componentele inteligenței sociale	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	17,00	p=0,001
Cunoștințe despre comportament în familie	25,50	p=0,007
Cunoștințe despre comportament școală	16,00	p=0,002
Cunoștințe despre comportament în public	25,50	p=0,007
Recunoașterea emoțiilor	20,00	p=0,004
Componenta comportamentală	19,00	p=0,003
Rezolvări în situații potrivite	20,00	p=0,004
Rezolvări în situații nepotrivite	28,50	p=0,012
Abilități de comunicare eficientă	26,00	p=0,008
Componenta morală	22,50	p=0,006
Inteligența socială general	26,00	p=0,008

În continuare prezentăm rezultatele testului aplicat, observând următoarele:

Pentru CCg pragul de semnificație p=0,001, CCF pragul de semnificație p=0,007, CCȘ pragul de semnificație p=0,002, CCP pragul de semnificație p=0,007, pragul de semnificație p=0,004; pentru CC pragul de semnificație p=0,003), RSP pragul de semnificație p=0,004, RSN pragul de semnificație p=0,012, ACE pragul de semnificație p=0,008; CM pragul de semnificație p=0,006; IS pragul de semnificație p=0,008.

Concluzia acestei analize: există diferențe semnificative statistic în manifestarea inteligenței sociale între băieți din GE și GC, indicând efecte potențial semnificative ale Programului de intervenție psihologică aplicată în GE.

Următorul pas a fost studiul comparativ a manifestării conștiinței de sine la fete și băieți din GE și GC.

Analizând datele prezentate în figura 4 și 5, putem observa cum manifestarea conștiinței de sine variază între subiecții din GE și cei din GC și cum această variație este influențată de gen (feminin și masculin). Valorile medii prezentate reflectă diferite aspecte ale conștiinței de sine: autoaprecierea, stima de sine și încrederea în sine.

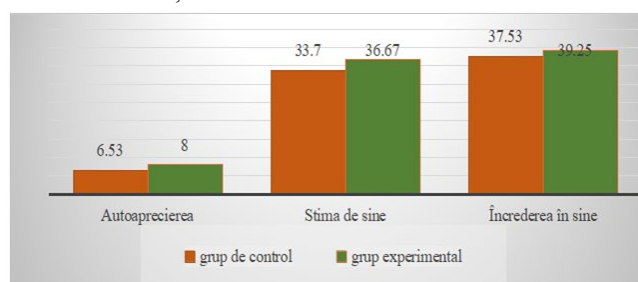


Fig. 4. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen feminin din grupul experimental și grupul de control, test-retest

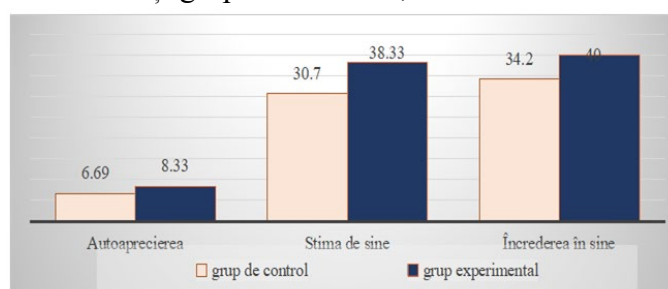


Fig. 5. Manifestarea conștiinței de sine la subiecții de gen masculin din grupul experimental și grupul de control, test-retest

Aplicarea testului U Mann-Whitney pentru identificarea diferențelor statistic semnificative dintre aceste două grupuri (GE/retest, GC/retest) în funcție de gen ne permite să afirmăm prezența acestor diferențe: la fete $U=20,00$, cu pragul de semnificație pentru autoapreciere $p=0,004$, la băieți $U=20,00$, $p=0,004$; pentru stima de sine pragul de semnificație la fete $U=25,50$, $p=0,008$ și $U=19,00$, $p=0,003$ la băieți, pentru încrederea în sine pragul de semnificație la fete $U=19,00$, $p=0,003$ și la băieți $U=18,00$, $p=0,002$ respectiv.

Tabelul 3. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control, retest

	Femenin		Masculin	
Componentele conștiinței de sine	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație	U Mann-Whitney	Pragul de semnificație
Autoaprecierea	20,00	$p=0,004$	20,00	$p=0,004$
Stima de sine	25,50	$p=0,008$	19,00	$p=0,003$
Încrederea în sine	19,00	$p=0,003$	18,00	$p=0,002$

Studiul prezent examinează impactul unui program complex de dezvoltare personală asupra autoaprecierii, stimei de sine și încrederii în sine la două grupuri diferite: GE, care a participat activ la program, și GC, care nu a beneficiat de aceleași intervenții. Rezultatele indică îmbunătățiri semnificative în toate cele trei componente ale conștiinței de sine pentru subiecții din GE, comparativ cu GC la etapa retest.

Activitățile desfășurate în cadrul Programului de intervenție psihologică au fost din categorii precum autocunoaștere, dezvoltare de abilități, afirmare și vizualizare pozitivă, feedback constructiv și sprijin, precum și stabilirea de provocări controlate și obiective realizabile. Fiecare categorie de activități a contribuit în mod unic la îmbunătățirea conștiinței de sine prin metode care promovează reflecția personală, îmbunătățirea competențelor, întărirea dialogului intern pozitiv, oferirea de recunoaștere pentru progresele personale și încurajarea realizărilor personale. Îmbunătățirile în autoapreciere, stimă de sine și încredere în sine observate în GE sunt semnificative, subliniind eficacitatea acestui Program de intervenție psihologică.

Pentru evaluarea manifestării IS la elevii din GE și GC în funcție de vârstă la etapa retest am apelat la testul Kruskal-Wallis.

Tabelul 4. Semnificația diferenței privind manifestarea inteligenței sociale la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă (valori medii), etapa retest

Componentele inteligenței sociale	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Componenta cognitivă	6,318	2	p=0,043
Cunoștințe despre comportament în familie	6,610	2	p=0,037
Cunoștințe despre comportament școală	7,779	2	p=0,021
Cunoștințe despre comportament în public	9,429	2	p=0,009
Recunoașterea emoțiilor	9,536	2	p=0,008
Componenta comportamentală	9,531	2	p=0,008
Rezolvări în situații potrivite	10,870	2	p=0,004
Rezolvări în situații nepotrivite	9,454	2	p=0,009
Abilități de comunicare eficientă	7,355	2	p=0,017
Componenta morală	12,922	2	p=0,002
Inteligența socială general	16,221	2	p=0,000

Tabelul 4 reflectă rezultatele analizei statistice pentru evaluarea diferențelor în manifestarea inteligenței sociale între subiecții din Grupul Experimental (GE), la retest, comparativ cu Grupul de Control (GC), în funcție de vârstă, utilizând testul Kruskal-Wallis. Detaliem analiza pentru fiecare componentă în parte:

Componenta Cognitivă ($p = 0,043$) indică procesele mentale implicate în înțelegerea și aplicarea cunoștințelor sociale. Diferența semnificativă sugerează impactul pozitiv al intervențiilor psihologice asupra abilităților de gândire socială ale elevilor din GE, care acum înțeleg mai bine diferite perspective și pot anticipa consecințele acțiunilor sociale.

Cunoștințele despre Comportament în Familie, Școală și în Public (cu valorile ale lui p variind de la 0,037 la 0,009) subliniază o îmbunătățire a înțelegerii normelor și așteptărilor comportamentale specifice contextelor diferite, demonstrând eficacitatea programului în educarea subiecților despre comportamentul adecvat în medii sociale variate.

Recunoașterea Emoțiilor ($p = 0,008$) arată progrese în capacitatea de a identifica și înțelege emoțiile altora, evidențiind o îmbunătățire notabilă în această abilitate la elevii din GE. Această competență este esențială pentru dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale sănătoase.

Componenta Comportamentală și Componenta Morală, cu valorile ale lui p de la 0,008 la 0,002, indică progrese semnificative în comportamentul și judecățile morale ale elevilor din GE, care acum tind să aleagă acțiuni etic corecte și social acceptabile.

Inteligența Socială Generală ($p < 0,001$) demonstrează o diferență semnificativă între grupuri, subliniind un impact profund al Programului de intervenție psihologică asupra dezvoltării inteligenței sociale a elevilor din GE.

În timp ce inteligența socială reflectă capacitatea elevilor de a funcționa eficient în lumea socială, bazată pe abilități cum ar fi empatia, recunoașterea emoțiilor și adaptabilitatea comportamentală, conștiința de sine servește ca piatra de temelie a acestei capacități. Fără o înțelegere profundă a propriilor gânduri, emoții și comportamente, eforturile lor de a interpreta și a răspunde adecvat la acțiunile altora pot fi compromise. Prin urmare, după ce am evidențiat modul în care intervențiile au influențat pozitiv inteligența socială a elevilor, analiza detaliată a manifestării conștiinței de sine la subiecții din GE și GC ne oferă o perspectivă mai completă asupra impactului acestor activități.

Tabelul 5. Semnificația diferenței privind manifestarea conștiinței de sine la subiecții din grupul experimental și grupul de control în funcție de vârstă, etapa retest

Componentele conștiinței de sine	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Autoaprecierea	12,918	2	$p=0,002$
Stima de sine	9,529	2	$p=0,008$
Încrederea în sine	7,354	2	$p=0,017$

Analiza datelor statistice prezentate dezvăluie efectul pozitiv al intervențiilor pe componentele conștiinței de sine la elevi, evidențiat prin îmbunătățiri semnificative în autoapreciere, stima de sine și încrederea în sine. Aceste efecte sunt diferite în funcție de grupul de vârstă, cu cele mai pronunțate îmbunătățiri observate în grupul experimental (GE) comparativ cu grupul de control (GC) la retestare.

În ceea ce privește autoaprecierea, cea mai mare diferență între GE și GC se observă la copiii de 8 ani, sugerând că activitățile orientate către recunoașterea propriilor realizări și valori

personale, cum ar fi sesiunile de storytelling, au fost deosebit de eficace. Aceste activități ajută la consolidarea unei imagini pozitive de sine prin valorizarea propriilor calități și succese.

Pentru stima de sine, intervențiile au produs efecte similare la toate grupele de vârstă, cu un impact stabil indiferent de vârstă. Participarea la proiecte de grup care promovează sentimentul de apartenență și recunoașterea individual a contribuit la o percepție pozitivă despre propria valoare.

Încrederea în sine a arătat îmbunătățiri, în special la grupa de 9 ani, ceea ce poate reflecta eficacitatea specifică a intervențiilor, precum sesiunile de dezvoltare a abilităților de comunicare care oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de comunicare într-un mediu susținut, crescând astfel încrederea în propriile capacități.

Analiza semnificației statistice a rezultatelor (conform Tabelului 5) subliniază diferențele semnificative dintre GE și GC pe toate cele trei componente ale conștiinței de sine, cu cea mai mare semnificație observată pentru autoapreciere ($p=0,002$), urmată de stima de sine ($p=0,008$) și încrederea în sine ($p=0,017$). Aceste rezultate validează impactul intervențiilor asupra dezvoltării unei imagini pozitive de sine la elevii de vârstă școlară mică.

Analiza anterioară a demonstrat îmbunătățiri semnificative în conștiința de sine și inteligența socială la elevii din GE, sugerând că intervențiile specifice pot avea un impact profund asupra dezvoltării personale. Aceste îmbunătățiri nu sunt doar importante în sine, ci sunt de asemenea critice pentru reușita școlară, așa cum arată datele statistice. De exemplu, încrederea crescută în sine, derivată dintr-o mai bună autoapreciere, poate încuraja elevii să abordeze provocări noi și să persevereze în fața dificultăților, conducând astfel la rezultate mai bune. În mod similar, o inteligență socială avansată facilitează colaborarea eficientă și comunicarea, esențiale în mediul școlar. Prin urmare, aceste descoperiri subliniază necesitatea de a încorpora activități care promovează dezvoltarea conștiinței de sine și a inteligenței sociale în curriculumul educațional, ca mijloc de a sprijini nu doar creșterea personală, ci și succesul școlar și social (Figura 6).

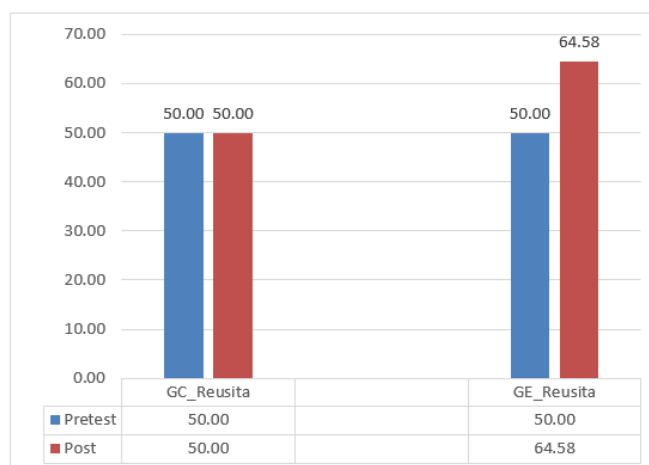


Fig. 6. Media reușitei școlare la grupul experimental și grupul de control la etapa test-retest

Din datele (valori procentuale) prezentate în Figura 6 deducem și o creștere a reușitei școlare în rândul subiecților din GE și GC la etapa test-retest. Media a crescut cu 14,58% la GE la etapa test-retest.

Analiza detaliată a rezultatelor prezentate în Figurile 1-6, ilustrând impactul Programului de intervenție psihologică asupra inteligenței sociale, arată o îmbunătățire semnificativă a competențelor sociale în rândul subiecților experimentali. Această progresie nu numai că evidențiază o creștere în autoapreciere și inteligența socială, dar și indică un rol crucial în dezvoltarea conștientizării succesului elevilor. Reflectând asupra acestor rezultate, este imperativ să acordăm atenție dezvoltării inteligenței sociale și să identificăm metode practice pentru îmbunătățirea continuă a acestui aspect crucial în dezvoltarea conștiinței succesului la vârsta școlară mică.

Bibliografie

1. BANDURA, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
2. BRONFENBRENNER, U.; HARDING, J.; GALLWEY, M. The measurement of skill in social perception. In: McCLELLAND, D. C., BALDWIN, A. L., BRONFENBRENNER, U., STRODTBECK, F. L. (eds.). Talent and society. Princeton: Van Nostrand, 1958, pp. 29–111.
3. COHEN, J. (ed.). Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children. New York, NY: Teachers College Press, 2001.
4. COLB, D. Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
5. CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. Journal of Leisure Research. 1990, vol. 24, no. 1, pp. 93-94.
6. DECI, E. L. & RYAN R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. 2000, vol. 11, no. 4, pp. 227-268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
7. DUCKWORTH, A. L. Grit: The Power of Passion and Perseverance. New York: Simon and Schuster, 2016.
8. DWECK, C. S. Mindset: The new psychology of success. New York: Ballantine Books, 2007. 320 p. ISBN 978- 0345472328
9. ERIKSON, E. H. Childhood and Society. W.W. Norton & Company, 1963.
10. GOLEMAN, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam, 2005.
11. GOLEMAN, D. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007. 463 p. ISBN
12. GONȚA, V. Formarea imaginii de sine la adolescenți: paradigme teoretice și aspecte ale cercetării empirice. Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială. 2006, nr. 2, pp. 64-72. ISSN 1857-0224.
13. GUȚUL, A. Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. În: Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective = Psychological assistance in the contemporary stage: realities and perspectives: Materialele conferinței științifice internaționale, 21 octombrie 2022. Bălți: US "Alec Russo", 2021, pp. 93-98. ISBN 978-9975-50-295-5(PDF).
14. GUȚUL, A. Prezentarea programului experimental „Dezvoltarea inteligenței sociale la școlarii din învățământul primar”. EcoSoEn. 2023, nr. 3-4, pp. 119-126. ISSN 2587-344X. DOI: <https://doi.org/10.54481/ecosoen.2023.3.12>
15. GUȚUL, A. Revista investigațiilor științifice ale inteligenței sociale la vârsta școlară mică. În: Preocupări contemporane ale științelor socioumane = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences: Materialele conferinței științifice internaționale, Ed. a 11-a, 3-4 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău: ULIM, 2021, pp. 186-197. ISBN 978-9975-3471-4-3.
16. HATTIE, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. London: Routledge, 2009.
17. HECKHAUSEN, J. & HECKHAUSEN H. Motivation and action [eBook]. Max Planck Institute for Psychological Research Munich, Germany. ISBN 978-3-319-65094-4. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4>
18. LOSÎI, E. Psihologia educației. Chișinău: USM, 2014. 204 p.
19. MACCOBY, E. E., & JACKLIN, C. N. The psychology of sex differences. Stanford University Press, 1974.

20. PALADI, O. Componentele conștiinței de sine și autoevaluarea la vârsta școlară. În: Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale: Materialele conferinței științifice internaționale, 9-10 noiembrie 2017. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 465-470. ISBN 978-9975-48-118-2.
21. PARKER, J. G. & ASHER, S. R. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin. 1987, no.102(3), pp. 357–389.
22. POPESCU, V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. Revista de pedagogie. 1991, nr. 12, pp. 24-29. ISSN 0034-8678.
23. RACU, I. Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite. Chișinău, 1997. 146 p.
24. SELIGMAN, M. E. P.; MARTIN, E.P. The Optimistic Child. Boston: Houghton Mifflin Company, 1995. ISBN 9780395693803.
25. SILLAMY, N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 336 p. ISBN 9786069215951.
26. VYGOTSKY, L. S. Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN 9780674576292.
27. ПОПОВА, Т.А. Школьная успеваемость. Москва: Эксмо, 2003. 25 с.

EDUCAȚIA ELECTORALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: ACTUALITATE ȘI PERSPECTIVE

ELECTORAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: TOPICALITY AND PERSPECTIVES

Calugher Viorica

Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral, Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-0405-5917>

Lungu Ecaterina

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
<https://orcid.org/0000-0001-9262-2816>

Calugher Viorica

Center for Continuing Education in the Electoral Field, Chisinau
<https://orcid.org/0000-0003-0405-5917>

Lungu Ecaterina

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau,
<https://orcid.org/0000-0001-9262-2816>

Adnotare

Educația formală, pe lângă cea informală și nonformală, existentă pe componenta electorală, este un instrument vital în demersul de formare a tinerilor ca cetățeni implicați și responsabili. Acest instrument trebuie consolidat și reajustat, pentru a face față derapajelor democratice amintite, prin oferirea de educație electorală tinerei generații, pentru încurajarea unei participări masive în cadrul alegerilor. Efortul diferitor instituții europene și naționale este concentrat actualmente pe formarea unei cetățenii democratice care să includă toate aspectele vieții într-o societate democratică. În gama largă de teme, cum ar fi: dezvoltarea durabilă, incluziunea în societate a persoanelor cu dizabilități, egalitatea de gen, prevenirea terorismului un loc important îl ocupă statutul legal de a fi cetățean/cetățeană și dreptul de vot pe care acest statut îl conferă. În acest context, ne propunem să identificăm necesitatea educației electorale a tinerilor din învățământul universitar, principalele provocări și perspectivele acesteia. Principalele concluzii se referă la impactul educației electorale asupra formării unui comportament democratic al cetățenilor din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: educație electorală, democrație, activism civic.

Annotation

Formal education, in addition to the informal and non-formal one, based on the electoral component, is a vital tool in the process of training young people as involved and responsible citizens. This tool must be strengthened and readjusted, in order to deal with the mentioned democratic slippages, by offering electoral education to the young generation, to encourage a massive participation in the elections. The effort of various European and national institutions is currently focused on the formation of a democratic citizenship that includes all aspects of life in a democratic society. In the wide range of topics, such as: sustainable development, social inclusion of people with disabilities, gender equality, terrorism prevention, an important place is occupied by the legal status of being a citizen and the right to vote that this status confers. In this context, we aim to identify the need for electoral education of young people in university education, its main challenges and perspectives. The main conclusions refer to the impact of electoral education on the formation of a democratic behaviour of the Republic of Moldova citizens.

Keywords: electoral education, democracy, civic activism.

Introducere. Codul Educației al Republicii Moldova prevede ca finalitate principală a educației „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]. Participarea este, într-adevăr, un element-cheie al democrației. „Democrația se învață!” este și mesajul pe care se fundamentează activitățile de instruire, cercetare, educare a electorilor și electoarelor, desfășurate de Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral (CICDE), creat de Comisia Electorală Centrală din Republica Moldova în anul 2011. Prin participarea politică a tinerei generații se pot înregistra schimbări semnificative în dezvoltarea unei societăți prospere și moderne, opinează mai multe voci [2]. Tinerii și tinerele din Republica Moldova pot și trebuie să se implice activ în viața social-politică a țării, inclusiv în procesul electoral, cu una sau mai multe calități: alegător/alegătoare, candidat/candidată, observator/observatoare, funcționar electoral/funcționară electorală. Și specialiștii din România [3], și cei ai Centrului Rus pentru Formare în Tehnologii Electorale din cadrul Comisiei Electorale Centrale a Federației Ruse consideră că „creșterea activismului tinerilor necesită educația lor politică sistematică, începând de la școală și continuând pe parcursul vieții.” [4].

Scopul cercetării constă în identificarea principalelor aspecte cu privire la necesitatea educației electorale și beneficiilor acesteia asupra formării culturii democratice și civice ale tinerilor.

Metodologia cercetării. Studiul de față este o parte din cercetarea de tip constatativ – ameliorativă, care se realizează începând cu anul 2022 - până în aprilie 2025. Pilotarea experimentală a unității de curs opționale de educație electorală se realizează în cadrul facultăților din patru universități din Republica Moldova: Chișinău, Comrat, Bălți și Cahul. Metodele utilizate în cercetare au inclus: analiza literaturii de specialitate, chestionarul de diagnoză, metoda matematico-statistică, experimentul pedagogic.

Rezultatele cercetării. Ideologii occidentali ai reformelor educaționale și guvernele vorbesc tot mai frecvent și de aprofundarea incompetenței alegătorilor și diminuarea relevanței alegerilor ca instrument al democrației. Îngrijorarea rezultă și din faptul că în mai multe țări, ca și la noi, drepturile electorale sunt privite din punctul de vedere al posibilului, nu al necesarului, iar cultura electorală este insuficientă, indiferent de vârsta și profilul electorului.

Preocuparea tot mai evidentă a autorităților de management electoral, a societății civile și a instituțiilor media pentru informarea, instruirea electorilor de toate vârstele și, în special, a celor care vor vota pentru prima dată este una justificată și foarte necesară. Există mai multe provocări care afectează participarea la alegeri și reprezentativitatea ca forme ale democrației și rezultat al cetățeniei active, precum [5].:

- ✚ distanțarea față de sistemele politice;
- ✚ neîncrederea crescută față de politicieni, dar și față de politiciene;
- ✚ atitudinea rezervată față de instituțiile statului;
- ✚ confuzia cu privire la instituțiile politice;
- ✚ scepticismul cu privire la importanța votului;
- ✚ intoleranța și prejudecățile față de grupurile etnice și religioase minoritare;
- ✚ manipularea și dezinformarea cetățenilor/cetățenelor prin mass-media;
- ✚ necunoașterea procedurilor de vot.

Activismul electoral „trebuie privit într-un sens mai larg, nu doar ca opusul absenteismului electoral, sens care să cuprindă și implicarea activă a cetățenilor în desfășurarea campaniilor electorale, atât în vederea promovării unor candidați și platforme electorale, cât și în vederea monitorizării corectitudinii informațiilor promovate în cadrul acestor campanii,

pentru a nu admite manipulările și coruperea alegătorilor sau încălcarea normelor de competiție electorală.” [6].

Studiul privind Atitudinea tinerilor din Republica Moldova față de procesul electoral, realizat la sfârșitul anului 2016 - ianuarie 2017, a scos în evidență, totuși, două feluri de atitudine a tinerilor și tinerelor față de procesul electoral. Pe de o parte, există o încredere foarte joasă în instituțiile statului de nivel central – Guvern, Parlament, dar și în partide politice. Pe de altă parte, se atestă un interes sporit pentru participarea la alegeri. Pentru această ultimă categorie unul din principalele argumente este că votul lor contează și reprezintă o manifestare a drepturilor lor cetățenești. Mai mult ca atât, ei/ele consideră că astfel contribuie la exprimarea voinței politice colective [7].

Participarea activă a tinerilor este esențială pentru asigurarea legitimității și transparenței procesului electoral. În acest context, este importantă elaborarea unui curriculum de educație electorală dedicat tinerilor din instituțiile de învățământ superior. Prin promovarea unei culturi electorale democratice și dezvoltarea abilităților civice în rândul tinerilor, ne putem asigura că viitorii alegători sunt educați și informați pentru a participa activ în procesele democratice.

Până în prezent, unități de curs, module sau subiecte legate de educația electorală, sunt studiate de către studenții facultăților de drept sau studii politice. În anul curent de studiu (2023-2024), patru universități din țară pilotează cursul opțional de educație electorală - Cultura electorală în statul democratic cu studenții de la facultățile precum: istorie și educație civică, jurnalism, sociologie, filologie, Această inițiativă este susținută de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral (CICDE), prin intermediul proiectului „Consolidarea democrației în Moldova prin alegeri incluzive și transparente”, finanțat de Ambasada Marii Britanii la Chișinău prin intermediul Fondului pentru Buna Guvernare în Republica Moldova și Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională.

Curriculumul universitar, elaborat cu sprijinul aceluiși proiect, a fost prezentat pe 5 mai 2023 în cadrul evenimentului public „Introducerea cursului de educație electorală în universitățile din Republica Moldova”. Conferința a reunit studenți, profesori, parteneri de dezvoltare, autori ai curriculumului de educație electorală ș.a.

Astfel, studenții de la Universitatea de Stat din Moldova din Chișinău, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, vor obține cunoștințe de bază în domeniul electoral, vor studia sistemele electorale contemporane, vor afla ce sunt alegerile și care este tipologia acestora, care sunt instituțiile de management electoral din Republica Moldova. Studenții vor analiza rolul mass-media în perioada alegerilor, vor afla importanța culturii electorale ca parte a culturii politice.

Pilotarea cursului universitar de educație electorală va contribui la educarea unei generații de alegători activi, deoarece avem nevoie să creștem nivelul de conștientizare a tinerilor privind participarea civică în viața socială și politică a țării și, totodată, să creștem rata de participare a tinerilor în procesele electorale.

În același timp, cursul opțional de educație electorală în universități va spori nivelul de cunoștințe a tinerilor în procesul decizional a statului, această inițiativă contribuind la consolidarea democrației în Moldova.

Și rezultatele unui sondaj de opinie realizat în cadrul proiectului „Consolidarea democrației prin alegeri incluzive și transparente” (decembrie, 2021), implementat de

PNUD Moldova, cu suportul financiar al poporului american, oferit prin intermediul Agenției Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională (USAID), demonstrează rolul înalt al educației electorale pentru democrația țării. Astfel, 73% din respondenți sunt siguri că educația electorală poate spori activismul cetățenilor în cadrul alegerilor [8].

În viitorul apropiat, partenerii de implementare a proiectului își propun să mărească numărul instituțiilor de învățământ superior care vor pilota cursul opțional de educație electorală, astfel încât să contribuie la participarea activă a tinerilor în procesele electorale și democratice.

În **concluzie** putem menționa că cercetarea surselor care abordează subiectul culturii și educației electorale, a modelelor regionale și internaționale existente, precum și analiza curricula actuală ne-a ajutat să înțelegem și să deducem că alfabetizarea juridică/electorală a tuturor participanților și participantelor la procesul electoral din Republica Moldova trebuie extinsă. Luând în considerare comportamentele și atitudinile exprimate, precum și provocările existente, necesitatea dezvoltării de măsuri pentru depășirea pasivității politice a cetățenilor/cetățenelor și, în speță a tinerelor și tinerilor, este evidentă astăzi, deoarece evoluția oricărei țări depinde, în cele din urmă, de rezultatele alegerilor. Recomandăm introducerea cursului de Cultura electorală în statul democratic, Drept electoral sau Practici electorale ca disciplină obligatorie sau opțională în planurile de învățământ al facultăților relevante - juridice, științe politice, jurnalism, pedagogie, istorie, administrație publică, precum și la facultățile de alte domenii, fapt care va contribui la formarea unui comportament electoral bazat pe înțelegerea dreptului la vot și a ofertelor concurenților electorali, precum și să crească gradul de participare a cetățenilor, în special a tinerilor, la vot.

Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova. nr. 152 din 17.07.2014, Articolul 11. Finalitățile educaționale. În: Monitorul Oficial, nr.319-324/634 din 24.10.2014.
2. SACA V., AZIZOV N. Participarea tinerilor din republica Moldova în procesul politic: semnificații și motivații. În: Moldoscopie, 2007, nr. 1(36), pp. 99-114. ISSN 1812-2566.
3. Participarea – element-cheie al democrației. 5 proiecte de cercetare în domeniul electoral. CICDE, Ch., 2019, 174 p. Disponibil și online pe https://cicde.md/media/files/files/5_studii_cicde_9_9720911.pdf (accesat: 01.12.2023)
4. Молодежь и выборы — опыт России (проблемы участия, развития правовой культуры, развития гражданского общества). Российский центр обучения избирательным технологиям. În: Вестник ЦИК РФ. 2004. № 13, стр.106.
5. HANDRABURA L. Educația electorală – atribut de bază al cetățeniei într-o cultură a democrației participative și reprezentative. Studiu. Chișinău, 2022
6. RAILEAN P. Cultura și educația civică – fundament al activismului electoral al cetățenilor. În: Impactul culturii politice și a fenomenului coeziunii sociale asupra comportamentului electoral al cetățenilor din Republica Moldova. Chișinău: „Princeps”, 2020, p. 65.
7. https://prodem.md/wp-content/uploads/2020/10/Studiu_AtitudineaTinerilor_ro1.pdf (accesat: 15.12.2023)
8. https://a.cec.md/ro/73-din-alegatori-sunt-convinsi-ca-educatia-electoral-contribuie-2781_101063.html (Accesat: 20.02.2024)

CZU: 37.017

ROLUL ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI ÎN BAZĂ DE VALORI

THE ROLE AND IMPORTANCE OF VALUE-BASED EDUCATION

Abuo Afash Hoda

Israel,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-5597-0942>

Abuo Afash Hoda

Israel,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-5597-0942>

Adnotare

Articolul abordează o problemă globală - cea a valorilor umane, cu rol cheie în societate. Accentuăm necesitatea educației în bază de valori, care trebuie inițiată cât mai devreme cu putință. Atât profesorii cât și părinții poartă responsabilitatea de a educa tânăra generație în bază de înalte valori morale. Standardele umane reprezintă esența lumii și joacă un rol semnificativ în identificarea de soluții la probleme globale precum cele morale, ecologice și sociale iar un sistem educațional în bază de valori poate constitui piatra de temelie în identificarea soluțiilor sustenabile la problemele majore ale lumii moderne.

Cuvinte-cheie: valori, valori umane, ființa umană, umanism, standarde sociale, principii, inculcare.

Annotation

The article deals with a globally important issue connected to human values that play a crucial role in society. We try to focus on the need for value-based education, which should start as early as possible. Both parents and teachers are responsible for educating the new generation based on high moral values. The standards of human beings are in the center of the universe and they play a significant role in bringing solutions to global problems such as moral, ecological and social and a value-based education system can become the bedrock to identifying sustainable solutions to major problems of the modern problems.

Keywords: values, human values, humanism, social standards, principles, inculcation.

Oamenii dintotdeauna au aspirat și au făcut eforturi și sacrificii pentru a crea o lume durabilă, cu o economie stabilă și o societate justă și inclusivă, iar aceasta, conform autorilor articolului „Educația pentru valori în educația timpurie” [1], reprezintă una dintre cele mai admirabile calități ale umanității (articol didactic.ro). Este un obiectiv dificil, dar nu de neatins, dacă putem conta pe implicarea autorităților, instituțiilor și desigur, a publicului interesat și responsabil.

Aspirațiile pentru un viitor mai bun, într-o lume în care totul să se îmbine și funcționeze armonios pot fi realizate prin educație și învățare de calitate, care, judicios gândite, pot transforma caracterul omului în devenire și care, la rândul său, poate satisface acest deziderat. Firește, ne referim la un obiectiv ambițios, care presupune valorificarea de conjuncturi și factori cheie care nu se limitează la aspectele materiale ale vieții. Preocuparea noastră, reflectată în acest articol, vizează cele mai subtile, nemăsurabile și importante dimensiuni care stau la baza tuturor celorlalte "achiziții" ale omenirii: valorile umane [5]. Iar când ne referim la valori,

trebuie să subliniem că acestea sunt imposibil de format și dezvoltat în afara educației [2]. Educația și învățarea implică asimilarea și aplicarea cunoștințelor, înțelegerea lumii din multiple perspective, dezvoltarea de talente și abilități, etc.

În lumea în care trăim, valorile umane au nevoie urgentă de o reabilitare, de o readucere a lor în prim-plan, ceea ce implică presupune o schimbare de atitudine, în primul rând, a tuturor factorilor implicați în educația tinerei generații.

În cele ce urmează vom prezenta succint reflecțiile și viziunea noastră cu referire la promovarea și implementarea asiduă a educației în bază de valori. Considerăm vitală această dimensiune a lumii complexe în care trăim, atâta timp cât asistăm la diluarea sau chiar dispariția totală a acelor trăsături care ne conferă statutul de omenire/oameni.

Înainte de toate, se impune conștientizarea deplină a faptului că educația în bază de valori joacă un rol crucial în definirea etosului societății moderne prin inocularea principiilor morale, a comportamentelor etice și a simțului responsabilității.

Nu mai puțin însemnată este constatarea că într-o lume în continuă schimbare, caracterizată de interacțiuni multidimensionale dintre diverse culturi, progres tehnologic accelerat și o multitudine de provocări socio-economice, educația în bază de valori servește drept lumină călăuzitoare, oferind oamenilor instrumentele necesare pentru a face față problemelor morale complexe și a lua decizii etice. Având la temelie virtuți precum compasiunea, integritatea, empatia sau respectul față de alteritate și diversitate, educația în bază de valori contribuie la consolidarea coabitării armonioase a indivizilor ce aparțin de diverse culturi, grupuri etnice sau comunități lingvistice. În plus, educația în bază de valori pavează calea pentru dezvoltarea personală, echipând indivizii cu abilități și trăsături care să le ajute să ducă o viață plină de scopuri și sens, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra comunității de care aparțin [4].

În toate timpurile valorile umane au fost folosite clar și distinct în discursul uman în filosofie, psihologie și sociologie. Autorii acestor teorii (Charles Mortris, Brevster Smith, Roibin Williams), tratează valorile din perspectiva umană și materială. Termenul Valoare, de la latinescul Valere, semnifică a fi de valoare. Cuvântul Valori implică lucruri pe care oamenii le consideră importante sau însemnate. În linii mari, toată lumea are opinii mai mult sau mai puțin unice despre priorități și lucruri de importanță, ceea ce a generat un anumit gen de consens despre valorile și credințele umane. În viziunea lui H. Schwartz de la Universitatea Ebraică din Ierusalim, valorile umane includ: onestitatea, încrederea, diligența, disciplina, corectitudinea, dragostea, pacea, justiția, empatia și administrarea mediului [4]. Valorile umane se pot extinde și la dezinteresul și prioritizarea nevoilor celorlalți față de sine.

Aderăm la ideea că valorile umane sunt universale și sunt considerate ingrediente esențiale în dezvoltarea și menținerea relațiilor dintre oameni [2, 5]. Aceste valori contribuie la crearea legăturilor dintre oameni de diferite naționalități, culoare, cultură, religii și credințe. Ele sunt principiile, convingerile și credințele interne pe care oamenii le adoptă și pe care se axează activitatea lor cotidiană.

În zilele noastre standardele ființei umane sunt în centrul universului, iar valorile umane joacă un rol important în menținerea păcii și salvagardarea societății. Astfel, este esențial să subliniem că educația în bază de valori trebuie să reprezinte prioritatea sistemelor educaționale, accentul fiind pus mai întâi pe dezvoltarea valorilor personale și colective, apoi pe acumularea de cunoștințe și dezvoltarea de competențe. În esență, la nivel de conceptualizare, acestea se

întreșes și sunt interdependente. Regretabil însă, trebuie să admitem că în realitate marea majoritate a valorilor imateriale sunt marginalizate, prioritate având promovarea celor materiale sau a celor în mare vogă, cu neglijarea faptului că competențele digitale sau financiare sunt inutile în lipsa celor valorilor morale.

Lumea în care trăim, deși progresivă din multe puncte de vedere, este totuși una extrem de fragilă și din ce în ce mai frecvent constatăm că izbucnesc diverse conflicte care, în loc să fie soluționate pașnic și rapid, escaladează și se transformă în acte de genocid. Promovarea insuficientă a valorilor umane la toate nivelurile sistemelor de educație reprezintă una dintre cauzele primare a acestor evenimente nefaste. În acest sens, subliniem că educația în bază de valori are potențialul de a dezvolta beneficiarilor abilități de luare a deciziilor etice, umane, astfel coeziunea socială este consolidată, iar extremismul și radicalismul sunt limitate.

Dezvoltarea valorilor precum empatia, toleranța în cadrul unui sistem educațional axat pe valori cu certitudine conduce la medierea și aplanarea conflictelor sociale, în primul rând și încurajează conviețuirea pașnică. În afară de aceasta, valorificarea conceptului de cetățean responsabil și cultivarea spiritului civic contribuie considerabil la promovarea principiilor democratice și a dezvoltării sustenabile, cu repercusiuni semnificative asupra sănătății mintale, a bunăstării și a echilibrului psiho-emoțional al oamenilor [3].

Familiarizarea extensivă cu strategii și conținuturi care evidențiază rolul crucial al dimensiunilor socio-afective, îi pregătește pe oameni pentru a gestiona eficient cu provocările vieții de zi cu zi și pentru a forma și dezvolta legături frumoase cu ceilalți. Și cel mai important, contracararea actelor de violență și a crimei prin strategii non-violente de soluționare a conflictelor contribuie la crearea și dezvoltarea de comunități mai sigure și mai incluzive în care domnesc valori umane supreme și bunăstarea comună reprezintă o prioritate. Punând în valoare conexiunea dintre ființele umane, este important ca fiecare persoană să fie în stare să-și coordoneze reacțiile și sentimentele care ar putea genera neînțelegeri sau ofense. Standardele sociale ajută oamenii să se comporte adecvat chiar și în stare de supărare pentru a evita comportamente care demonstrează lipsa de respect.

Punerea valorilor umane în practică contribuie la îmbunătățirea moralității în societate. După cum am menționat, astăzi omnia și standardele umane sunt în centrul universului. Schimbarea paradigmei vieții umane, condițiile materiale, tendințele de dezvoltare a gândirii ridică întrebări referitor la orientarea valorilor ființei umane. În toată lumea este vizibilă împărțirea valorilor în diferite sfere ale vieții. Umanismul trebuie să fie considerat valoarea superioară în societate. Deoarece testul umanității este de a obține unitatea între oameni cu păstrarea diferențelor istorice și culturale precum și caracterul distinctiv al statelor și comunităților naționale. Unitatea umană poate reuși doar prin considerarea și aprecierea valorilor umane ca corectitudinea, respectul, adevărul, bunătatea, dragostea, demnitatea, empatia, solidaritatea, egalitatea și multe altele, fiind considerate ca piatra de temelie în rezolvarea problemelor globale fără de care nu putem construi o lume mai bună. Spre regret, societatea umană globală suferă de o degradare și demoralizare a valorilor umane. Societatea umană modernă pare să fie evaluată de lucrurile materiale și poziționarea lor [5]. Valori ca bunătatea, mila, empatia, corectitudinea par să fie neglijate or neînsemnate. Oamenii sunt atât de ocupați să câștige lucruri materiale încât nu au timp și nici nu au chef să se gândească la condiția umană. Valoarea umană este fundamentul valorii sociale. Cei care arată respect față de valoarea umană vor avea dreptul la valoare socială, așa că preferința valorii sociale față de criza valorii

umane este una dintre problemele arzătoare ale vieții de zi cu zi. Alegerea de a crea împreună un viitor mai bun pentru copiii noștri, asigurând excelență și calitate în educație valorilor de bază va contribui substanțial la transformarea lumii noastre [2, p.27].

Un cetățean exemplar nu este născut, el este crescut, educat pe parcursul vieții. Cu cât mai devreme începem această educație cu atât mai mult succes vom avea în educația unei generații de cetățeni exemplari. Așa cum învățăm limba sau matematica, la fel ar trebui să devenim buni specialiști în predarea acelor lecții fundamentale care țin de traiul în armonie și progresul social în bază de respect, bunătate, empatie, responsabilitate, gândire critică, egalitate, corectitudine. De aceea este important ca instituțiile de învățământ să se focalizeze asupra educării valorilor umane la copii, începând chiar cu etapa preșcolară. Educația valorilor umane înseamnă pur și simplu dezvoltarea unui comportament și obiceiuri adecvate. Educația valorilor începe de la familie și continuă în grădinițe și școli, cu ajutorul educatorilor. Activitățile educaționale sunt importante în educația valorilor. Familiile reprezintă prima sursă de modele pentru copii. Fără îndoială, părinții trebuie să conștientizeze acest rol și ar trebui să fie atenți la comportamentele și atitudinile lor. Rolul profesorilor este la fel de important pentru copii, iar varietatea de activități și jocuri didactice, luând în considerație vârsta copiilor, dezvoltă valori esențiale precum respectul, abilitatea de a coopera cu semenii, bunăvoința, prietenia, creativitatea, generozitatea, responsabilitatea, atitudinea pozitivă față de sine și colegi, bunele maniere, gândirea critică și alte valori importante care trebuie inculcate pe parcursul anilor de studiu. Activități educaționale precum seminarele, conferințele, activitățile la care pot participa părinții sau alți membri ai familiei pot servi un model practic de inculcare a valorilor umane la copii, astfel încât să existe o conlucrare eficientă între familie, educatori și programe educaționale.

Chiar și în situația în care rolul și relevanța valorilor în societatea modernă rămâne incontestabil, este esențial de a se elabora o abordare coerentă a lor, în calitate de componentă cheie a sistemului educațional, cu impact transformator pe termen lung, iar aceasta se poate obține prin definirea de principii clare, aplicabile și funcționale. Respectiv, identificăm următorul set de principii care stau la baza implementării educației în bază de valori:

1. Valorile sunt clar definite. Acestea pot fi cinstea, empatia, compasiunea, etc.;
2. Valorile abordate transcendă curriculum unei discipline și sunt trans- și interdisciplinare; Activitățile și conținuturile valorificate din această perspectivă oferă elevilor multiple oportunități de a interacționa cu valorile care se vor inoculate, stau la baza sarcinilor la care participă și sunt promovate de-a lungul întregii perioade de educație formală;
3. Învățarea este primordial experiențială. elevii vor beneficia de numeroase oportunități de a experimenta și aplica în situații de viață reală valorile promovate în cadrul sistemului de educație formală.
4. Modelarea. Profesorii și alți subiecți adulți servesc drept modele care prezintă diverse valorice urmează a fi inculcate elevilor. aceștia asimilează/interiorizează diverse forme de comportament, observând pe cei din jur, în special pe adulții față de care simt afecțiune, admirație, stimă.
5. Promovarea dialogului deschis. Copiii vor fi încurajați neconștient să inițieze și participe la discuții despre valori, etică și situații ce țin de moralitatea oamenilor. Este important

ca profesorul să creeze un mediu prietenos pentru astfel de dialoguri, unde nimeni nu va fi stânjenit sau intimidat.

6. Gândirea critică este esențială. De la cele mai fragede vârste copiii vor fi îndrumați și încurajați să analizeze situații din perspectiva valorilor (E corect astfel? Cine are dreptate? De ce?) și să discute despre consecințele unor acțiuni.
7. Promovarea incluziunii și diversității: aceste valori stau la baza multor reforme educaționale și copiii trebuie să fie ghidați corect să le înțeleagă, respecte, aplice în relație cu ceilalți, altă cultură, etc.
8. Implicarea părinților este crucială. Părinții pot și trebuie să fortifice acele valori abordate în cadrul formal, astfel asigurând funcționalitatea parteneriatului școală- familie.
9. Recompense pentru comportamente care consolidează valorile promovate
10. Dezvoltare și ameliorare continuă. Copiii vor primi feedback de fiecare dată când aplică corect și eficient valorile promovate atât în școală cât și în afara ei. Aceste acțiuni contribuie la consolidarea valorilor și la evidențierea finalităților educației.

Implementarea acestui set de principii în promovarea educației în bază de valori va conduce la dezvoltarea unei culturi a valorilor și va forma indivizi care vor contribui la ameliorarea comunității de care aparțin și a lumii, în general [2, p. 136-138].

Inculcarea valorilor în educație a devenit o necesitate stringentă a timpurilor în care trăim. Relevanța și rolul lor primordial se conțin în nevoia de a promova valorile fundamentale și de a direcționa oamenii să ducă o viață care să-i ajute să își îmbunătățească calitățile generale de viață și pentru a deveni cetățeni responsabili. În acord cu cele enunțate, reiterăm că implementarea educației pentru și în bază de valori necesită o abordare multidimensională care presupune și o colaborare intensivă între instituțiile de învățământ de la toate nivelurile, factorii decizionali, întreaga comunitate și, bineînțeles, familie. Integrarea principiilor morale și etice în curriculum pentru toate etapele educației formale, reprezintă totuși, o necesitate, dar și o urgență, iar strategiile adoptate în acest sens sunt deosebit de complexe și solicitante, în același timp. În primul rând prin faptul că cursurile, activitățile și metodele de predare-învățare-evaluare elaborate pentru aplicare în cadrul formal trebuie neapărat să includă/incorporeze explicit valori precum empatia, integritatea, responsabilitatea, respectul și mândria față de comunitate, țară, etc.

Pe lângă toate astea, este la fel de important să se creeze un mediu de învățare care să promoveze dialogul deschis, sincer, gândirea critică, reflecția și autorefecția. Activitatea intra muros trebuie continuată și în afara instituțiilor educaționale. În acest sens, se pot desfășura diverse activități extracurriculare, se pot implementa proiecte în folosul comunității și dezvolta parteneriate cu organizații și întreprinderi care oferă elevilor posibilitatea de a aplica în situații de viață reală valorile dezvoltate în cadrul formal.

Modalitățile de a se sublinia și dezvolta sistemul de valori ale elevilor sunt numeroase și variate. Iar pentru un rezultat frumos este nevoie de implicare activă și responsabilă a tuturor celor care participă direct sau indirect la educarea tinerei generații.

Bibliografie

1. Educația pentru valori în educația timpurie. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/educatia-pentru-valori>
2. LOVAT T., TOOMEY R. Values Education and Quality Teaching. Springer, 2009. 179 p. ISBN 978-1-4020-9961-8
3. SATERLIE M.E. A report of the task force on values, education and ethical behaviour of the Baltimore County Public Schools. Board of Education of Baltimore County, Towson, Maryland, 1988.
4. SCHWARTZ S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), 2012. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
5. TÜRKKAHARAMAN M. Social values and value education. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences. Nr 116, 2014, pp. 633 – 638. ISSN: 1877-0428

**PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚILOR
TRANSDISCIPLINARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF TRANSDISCIPLINARY
ACTIVITIES IN THE PRIMARY SCHOOL**

Andrei Carmen-Paula

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-6591-6146>

Andrei Carmen-Paula

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-5597-0942>

Adnotare

Articolul abordează problema rolului personalității cadrului didactic în implementarea paradigmei transdisciplinare în învățământul primar. Sunt fundamentate conceptual noțiunile personalitate și personalitate integrală. Se evidențiază că profesorul/învățătorul de la treapta primară, ca personalitate, trebuie să posede o serie de calități vocaționale, inclusiv, abilități de a-i motiva pe cei mici să învețe, să realizeze diverse activități educaționale, dar și competențe în crearea și aplicarea activităților transdisciplinare. Sunt propuse idei privind amplificarea rolului profesorului/învățătorului în cadrul realizării activităților transdisciplinare în clasele primare.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, profesor/învățător, competențe, personalitate, personalitate integrală, activități transdisciplinare, învățământ primar.

Annotation

The article approaches the subject of the teacher's personality role in implementing the transdisciplinary paradigm in the primary school. They are conceptually founded the notions personality and integral personality. It is emphasized that the professor / primary teacher from the primary level, as a personality, has to possess a series of vocational qualities, including, abilities to motivate the little ones to learn, to accomplish multiple educational activities, and also competences in creating and applying the transdisciplinary activities. There are proposed ideas regarding the amplification of the professor's / teacher's role in the accomplishment of the transdisciplinary activities in the primary school.

Keywords: teacher, professor/primary teacher, competences, personality, integral personality, transdisciplinary activities, primary school.

Personalitatea este un concept mult utilizat în psihologie. În largă accepțiune, conceptul presupune ființa umană, structurată în trei dimensiuni: **corporală, psihică și socio-culturală**, devenind sistem bio-psiho-socio-cultural. Dintr-o perspectivă extinsă, personalitatea poate reprezenta realitatea complexă (include părți anatomo-fiziologice, psihice, sociale, culturale), dar și cea dinamică, deoarece este supusă evoluției temporale, istoric și individual.

Robu V afirma că, în domeniul psihologiei, noțiunea **personalitate** include un profil al trăsăturilor individului pe care o persoană tinde să le manifeste constant, coerent și care manifestă convingerile, atitudinile comportamentale, valorile sale [8].

Din punct de vedere psihologic, Dafinoiu (2002) remarcă următoarele aspecte ce țin de personalitate: **globalitatea, coerența, stabilitatea**. **Globalitatea** presupune ca personalitatea să fie formată din unele trăsături care determină descrierea și identificarea dintre ceilalți, făcându-l unic pe individ; **coerența** remarcă anumite interdependențe între elementele ce alcătuiesc

personalitatea. **Coerența** ne ajută să ne clădim un orizont de așteptări în raport cu individul respectiv; **stabilitatea (temporară)** presupune un anumit grad de consecvență a atitudinilor [3]. Cu toate că o persoană crește, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea psihică.

De regulă, personalitatea este interpretată în funcție de trăsături sau factori și nu doar factorii în esență, ci și cum se corelează aceștia. În această direcție, P. Guilford afirma că „personalitatea este o configurație specifică de trăsături” [4], iar unicitatea acesteia derivă din modul concret de organizare, interrelaționare a lor.

Cercetătorul Kurt Lewin [5] evidențiază **trei stadii în evoluția structurilor de personalitate**, de care trebuie să țină cont cadrele didactice în cadrul formării personalității elevului din clasele primare, inclusiv, în contextul realizării activităților transdisciplinare: stadiul structurilor primare, slab diferențiate; stadiul structurilor semidezvoltate care marchează diferențierea unor noi sisteme de legătură; stadiul structurilor dezvoltate, maturizate.

Conceptul **personalitate** semnifică, deja, un întreg/totalitate, iar expresia **personalitate integrală** face apel la abordarea personalității în vasta ei integralitate. Educația conduce la formarea armonioasă și integrală a personalității. Principiul **personalității integrale** are în vedere formarea insului, individului ce manifestă atitudine conștientă față de drepturile și îndatoririle civile, are un sentiment de demnitate și onoare, este conștient de răspunderile față de tot ce întreprinde și față de cei din jur. Realizarea acestui principiu în învățământul primar, reprezintă o strategie educațională modernă prioritară. Astfel, personalitatea profesorului/învățătorului din învățământul primar se integrează armonic cu personalitatea elevului claselor primare, având ca obiectiv major formarea personalității integrale a elevului.

Dând dovadă de răbdare, iubire, inteligență și foarte multă empatie, dăruire, învățătorii /profesorii în clasele primare vor modela mințile copiilor, vor obține performanțe școlare, vor forma competențe școlare. Învățătorii/profesorii eficientizează procesul instructiv-educativ, prin asigurarea condițiilor specifice de învățate. Dacă noi, cadrele didactice vom beneficia de condiții moderne de lucru, și calitatea actului educațional va crește.

Din lista calităților personale pe care le mai posedă un învățător/profesor, amintim: inteligență, creativitate, dorință de perfecționare, realism, bun colaborator, bun comunicator.

Implementarea paradigmei învățării transdisciplinare reprezintă astăzi, inclusiv în învățământul primar, o cerință și o necesitate educațională. Practica educațională demonstrează, că formarea personalității elevului, inclusiv a elevului din învățământul primar, este mult mai eficientă în cadrul realizării unor activități transdisciplinare. În transdisciplinaritate, personalitatea persoanei se remarcă prin jocul aparențelor, al multelor imagini pe care persoana le scoate în evidență, ceea ce va contribui la adoptarea unui șir de personalități. Trăind într-o lume a schimbărilor, învățătorul/profesorul trebuie să apeleze la identități flexibile. Activitățile transdisciplinare sunt activitățile care abordează o temă din punct de vedere holistic. Din perspectiva mai multor arii curriculare, se construiește o imagine completă/complexă a temei respective. Aceste activități trebuie să respecte caracteristicile de vârstă și să valorifice tipul de inteligență a fiecărui copil în parte prin diversitatea sarcinilor de învățare. Ele oferă copilului posibilitatea de a se exprima liber și de a acționa; crește posibilitatea școlarului de a studia în ritm propriu. Rolurile pe care le poate îndeplini cadrul didactic, în acest sens, sunt:

- **arhitect** (proiectează activitatea, selectează materialele didactice, creează posibilități de explorare, integrează elementele ce se adaptează mediului școlar);

- **regizor** (apelează la numeroase strategii didactice pentru a dirija eficient învățarea, adaptează sarcinile la nivelul intelectual al copiilor, încurajează copiii oferindu-le sprijin și susținere, planifică în detaliu activitățile);

- **mediator** (facilitează comunicarea între copii, stimulează creativitatea, exprimarea copiilor, facilitează trăirea de experiențe reale de către copii);

- **observator** (observă participarea fiecărui elev în proiect, înregistrează progresul, planifică activitățile pornind de la interesele celor mici);

- **manager** (adaptează conținutul la nivelul de dezvoltare al copiilor, stimulează munca în echipă, planifică proiecte, parteneriate între instituții).

Curriculumul Național pentru Învățământul Primar [2, p.213] prevede șapte zile de activități transdisciplinare derulate într-un an la clasele primare. În cadrul fiecărei astfel de zile, se va realiza un demers transdisciplinar unitar, în clasă, cât și în afara sălii de curs. Se vor aborda flexibil conținuturile, elevii vor fi motivați și implicați în procesul propriei lor formări, valorificând: **învățarea-aventură (de tip expediționar), învățarea experiențială, învățarea bazată pe proiect, învățarea bazată pe sarcini de lucru, învățarea bazată pe probleme, învățarea euristică, învățarea prin cercetare, învățarea prin colaborare, învățarea muzeală**. Cele șapte conținuturi generice determină cadrul formării transdisciplinare a atitudinilor și valorilor. Subiectele tematice transdisciplinare conturează context de legătură cu viața cotidiană a elevilor și fac posibilă comunicarea dintre fluxul de informație ce străbate lumea exterioară și fluxul de conștiință ce traversează universul interior al copilului [2]. Ținând cont de particularitățile clasei, de preferințele copiilor, de materialele avute la dispoziție, învățătorul va alege conținutul generic pentru fiecare zi de activități transdisciplinare (5-7 pe an), iar subiectul tematic poate fi selectat din cele recomandate, ori propus de elevi, părinți.

Abordarea transdisciplinară a conținuturilor în treapta primară este indicat de abordat, dacă acestea vor fi captivante, interesante pentru elevi, dacă lecțiile vor fi organizate în jurul unei probleme/teme care îi vor captiva pe elevi, le vor stârni interesul și curiozitatea, dacă situațiile de învățare vor oferi elevilor condiții pentru formarea competențelor care, treptat, se vor transforma în modele de comportament. Tema proiectului trebuie să fie captivantă, complexă, relevantă, să ofere posibilități multiple de abordare.

Menționăm, că în clasele I-IV pot fi organizate și realizate diverse tipuri de activități transdisciplinare, ele având rolul de a rezolva probleme existențiale, de viață. Așadar, tematica transdisciplinară poate **proiecte transdisciplinare**: Apa, prietena noastră, Petrecerea copiilor, În minunata lume a poveștilor, Păstrăm o planetă sănătoasă, Copilăria și jocul, Primăvara magică, Plantele, Identitatea contează, Fabrica de aer curat, Țara, tradiții și obiceiuri, Învățăm de la bunici, Matematica din bucătărie, Drumul banului, Acasă, de Paști, Caleidoscopul meseriilor, Salvați localitatea!, A învăța să înveți, Informația înseamnă putere! Fii puternic!, Mâini pentru pace, Ursulețul de pluș (schimb internațional de ursuleți folosind poșta electronică și e-mailul), Îmi iubesc localitatea, aceasta-i țara unde m-am născut, Sport, mișcare, sănătate, Patrula Eco intră în acțiune, Lumea zâmbitoare (proiect de promovare a bucuriei în întreaga lume), Spectacolul alimentelor în lume (elevi, din diferite țări, împărtășesc, compară alimente consumate în țara lor de origine), etc. Învățarea transdisciplinară se realizează cu ajutorul strategiilor didactice transdisciplinare: investigația, studio de caz, observarea sistematică și independent, proiecte, problematizarea, expoziții, modelarea, învățarea prin descoperire, simularea, jocul de rol etc.

Produsele ce se recomandă pentru activitățile transdisciplinare includ: portofoliu tematic, album, carte, dezbateri, experiment, lapbook, meniu, mesaj colectiv, maraton, organizator grafic, pliant, poster, ppt, miniproiect, flashmob, studiu de caz soluționat, tabele de sistematizare [2, p.215] .

Așadar, în activitatea de proiectare, învățătorul poate să-și elaboreze **modele de învățare transdisciplinară** (investigații individuale ori în grupuri mici, expoziții, proiecte individuale sau în grupe mici, experiențe de explorare etc) prin intermediul cărora formăm competențe transdisciplinare. Folosirea strategiilor transdisciplinare stimulează motivația elevilor deoarece elevii pot corela informațiile din diferite materii. Metodele activ-participative au și ele un rol deosebit de important deoarece plasează elevul în centrul activităților de învățare, iar organizarea pe grupe/individual stimulează capacitatea de relaționare, autocunoaștere.

Abordarea integrată presupune un cumul de idei, concepte care nu mai sunt privite individual, ci, într-o continuă interdependență. Educația de tip STEM/STEAM/STREAM presupune un concept relativ nou în învățământ. Educația STREAM este necesară în ciclul primar, îndeosebi, deoarece presupune o abordare integrată ce oferă o viziune holistică a realității, stimulând imaginația și creativitatea elevilor mici. Un lucru de remarcat de către profesorii implicați în predarea STEM îl constituie dezvoltarea gândirii critice a elevilor, însă, constată o serie de impedimente: resurse materiale insuficiente, lipsa unui curriculum adecvat, inflexibilitatea orarului școlar.

STEM/STEAM/STREAM constituie un mod inovator de a gândi predarea matematicii și a științei, prin punerea în practică a legăturilor cu artele, tehnologia, ingineria.

Învățătorul/profesorul postmodern nu mai este un simplu transmițător de informații, ci e persoana, care contribuie la construirea propriilor sensuri ale copiilor; împreună stabilesc regulile clasei, activează elevul să aleagă metodele optime, sprijină elevii să organizeze experimente, încurajează elevii să adreseze întrebări, recomandă surse alternative de găsire a informațiilor, apelează la elevi să transfere informațiile dintr-un domeniu în altul. Paradigma învățării transdisciplinare ne deschide, în această direcție, multe oportunități eficiente, evidențiate și în Curriculumul pentru învățământul primar, ediția 2018 [2].

Bibliografie

1. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017.
2. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA CURRICULUM NAȚIONAL. Învățământul primar. Chișinău, 2018.
3. CUCOȘ C. Pedagogie. Ediția a III-a. Iași: Ed. Polirom, 2014.
4. DAFINOIU I. Personalitatea. Metode calitative de abordare: observația și interviul. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4.
5. GILBERT L. Dialogul în educație. București: EDP, 1971.
6. KURT L. Principles of Topological psychology, New York, Mc. Graw-Hill, 1936, p. 190.
7. MANOLACHE A., MUS D. Dicționar de pedagogie. București: EDP, 1979.
8. Personalitatea cadrului didactic – factor important al reușitei școlare [Citat 07.04.2024]. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/personalitatea-cadrului-didactic-factor-important-al-reu-itei-colare>.

9. ROBU V. Psihologia personalității (note de curs). Colecția Dezvoltare social. Iași: Ed. Lumen 2017. ISBN 978-973-166-460-6.
10. NICOLESCU B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996 (trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest), Iași: Polirom, Junimea, 2007).
11. MIHĂIESCU M., DULMAN A., MIHAI C. Activități transdisciplinare. Ghid pentru învățători. București: Radical, 2004.
12. OPREA C.L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2006.
13. PETRESCU, P.; Pop, V. Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare. Ghid pentru cadre didactice. București: EDP, 2007.

ABORDAREA TRANSFORMATIVĂ A MANAGEMENTULUI CONFLICTELOR ÎN ȘCOALĂ

TRANSFORMATIVE APPROACH TO CONFLICT MANAGEMENT IN SCHOOLS

Asofiei Ionela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-9705-925X>

Asofiei Ionela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-5597-0942>

Adnotare

Articolul reflectă perspectiva teoretică conceptuală a managementului conflictelor în școală. Accentul este pus pe abordarea transformativă a conflictului în instituțiile școlare și pe modul în care aceasta influențează parcursul situațiilor conflictuale existente la diferite niveluri ale organizației. Deasemenea se prezintă importanța transformării conflictului într-o abordare pozitivă, în care părțile înțeleg și urmăresc consecințele benefice pentru rezolvarea acestor situații de tensiune.

Cuvinte-cheie: conflict, abordare transformativă, managementul conflictului, situație conflictuală.

Annotation

The article reflects a theoretical-conceptual perspective of conflict management in school. The emphasis is on the transformative approach to conflict in educational institutions and on the way it influences the course of conflict situations between different levels of the organization. It also shows the importance of transforming the conflict into a positive approach, in which the parties understand and follow the beneficial consequences for resolving these tense situations.

Keywords: conflict, transformative approach, conflict management, conflict situation.

Un element necesar pentru a îmbunătăți climatul școlar este crearea unui mediu de învățare cooperant în care primează respectul, încrederea și oportunitățile de creștere continuă. Rezolvarea conflictelor ca stil de viață contribuie la obținerea unui astfel de climat în care controversele sporesc învățarea și în care autodisciplină și responsabilitatea predomină este un obiectiv fundamental al educației pentru rezolvarea conflictelor.

Esența este soluționarea problemelor prin cooperare. Procesele de rezolvare a conflictelor sunt modele care pot constitui alternative nonviolente la procesele tradiționale practicate în școli.

"Conflictul denumește relația unor elemente ce se caracterizează prin opoziții obiective sau subiective. Conflictul este o luptă între valori și revendicări de statusuri, putere și resurse în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza sau elimina" [1, p. 66].

Anca Stoica Constantin face trimitere la doi autori pe care îi consideră reprezentativi în încercarea de definire a conflictului ca fenomen psihosocial: Evert van de Viert și Bernard Mayer care consideră că "Conflictul este un fenomen psihosocial tridimensional, care implică o componentă cognitivă, o componentă afectivă și o componentă comportamentală" [8, p. 20].

Thomas Crum definește conflictul ca un element care există peste tot, nu numai în sfera vieții organizaționale, fiind o problemă de mare importanță a vremurilor noastre și contează ce facem pentru a-l rezolva.

Majoritatea conflictelor sunt legate de nevoile fundamentale și psihologice ale oamenilor, de valorile, percepțiile și interesele diferite, dar și de resursele limitate de care dispun oamenii în general.

În mediul educațional, conflictele apar în interiorul diverselor categorii umane care formează organizația școlară, dar și între aceste grupuri, familie, școală și comunitatea locală. De asemenea, ar putea să apară conflicte între grupuri ale aceleiași categorii de resurse umane, între persoane și grup, grupuri și manageri, ca și între persoane și organizația școlară în ansamblul ei.

Popescu Alexandrina M. ne oferă în lucrarea sa o părere personală și foarte bine ancorată în realitate care se referă la rolul conflictelor în viața organizațională și anume că procesul conflictual este o realitate inherentă existentă în orice organizație. În contextul creșterii autonomiei școlare, conflictul trebuie privit ca fiind unul natural și inevitabil.

Conflictele între elevi sunt cauzate cel mai des de atmosfera competiției a procesului educațional, pe când conflictele dintre profesori sunt date de lupta pentru obținerea unor avantaje, funcții sau interese proprii.

Cele mai importante și frecvente conflicte sunt cele dintre profesori și elevi care vin ca o consecință a nerezolvării unor stări mai vechi, aprecierii inegale în activitate, evaluării subiective, neacceptării unor opinii opuse.

Analiza raporturilor conflictuale pe care situația pedagogică le pune în joc este realizată pe trei dimensiuni: [10, p. 32-33]

a) La nivelul fiecărui element:	
• Conflict elev – elev	- Sistemul concurențial generează marginalizarea elevilor fără aptitudini înalte în domeniul intelectual și o competiție dură ce tinde să anuleze cooperarea. - Conflictele între elevi apar atunci când aceștia se află în competiție, în special când unii dintre ei se comportă incorect, concurează în mod neloial.
• Conflict profesor – profesor	- Profesorul poate intra în conflict cu ceilalți membri ai comunității profesorilor, datorită sistemului concurențial ce stabilește ierarhiile valorice la nivelul comunității, pe baza rezultatelor obținute de elevii foarte buni cu prilejul competițiilor școlare.
• Conflictele profesori- părinți	- Sunt determinate de comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor, numărului mic de contacte și întâlniri dintre aceștia sau conflictelor de valori.
• Conflict cunoaștere - cunoaștere	- Preocupat de transmiterea integrală a cunoștințelor impuse prin programa școlară profesorul neglijează adesea importanța transpunerii didactice acestor conținuturi.

b) La nivelul fiecărui proces:	
• Conflict profesor – elev	- Blocajele de comunicare pot constitui baza unui conflict între profesori și elevi.
• Conflict profesor – cunoaștere	- Având un rol de transmițător al cunoașterii, profesorul intră într-o relație conflictuală cu cunoașterea însăși.
• Conflict cunoaștere – elev	- În pedagogia tradițională, performanțele elevului nu sunt evaluate în raport cu sine, cu posibilitățile sau aptitudinile sale ci în raport cu un nivel prestabilit al cunoașterii valabil nu pentru elevul obișnuit, normal, ci pentru cel cu aptitudini speciale.

Managementul conflictului reprezintă un ansamblu de măsuri, acțiuni și proceduri, organizate și executate în scopul menținerii sub control și al reducerii intensității conflictelor pentru soluționarea pașnică a diferendelor dintre părțile implicate în conflict. Efectele neplăcute ale conflictelor au nevoie de o intervenție imediată pentru prevenirea, evitarea și stoparea acestora prin recunoașterea germenilor unui conflict și adoptarea măsurilor și alocarea resurselor necesare rezolvării acestuia.

”Dacă se acceptă existența conflictului ca o permanență a existenței organizației școlare, atunci managerilor școlari le revine responsabilitatea de a recunoaște, stăpâni și soluționa conflictele astfel încât să ducă la creșterea performanțelor organizaționale” [1, p. 110].

- Anticiparea unui conflict nu presupune să precizăm în detaliu când, unde și la ce nivel se vor produce anumite situații conflictuale ci a aprecia posibilitatea că anumite situații vor conduce la violență sau la o criză. Conflictul, privit transformativ, aduce cu sine nenumărate avantaje:
- Determina creșterea motivației
- Creșterea nevoii de mobilizare a energiei psihice, conștientizarea propriului rol și a propriei puteri
- Descoperirea identității interpersonală a părților în raport cu conflictul.

Absența conflictelor nu înseamnă întotdeauna armonie, ci poate să manifeste o prezență neconștientizată care poate determina erodarea personalității. Conflictul poate fi benefic la un anumit nivel, însă pentru îmbunătățirea performanței organizației, acesta trebuie tratat adecvat și nu îndepărtat sau eliminat, ceea ce justifică managementul conflictului.

Profesorul Dumitru Pătrașcu ne spune că, la nivelul sistemului social și a sistemului educațional, managementul este un proces orientat cu scop de optimizare a acestor sisteme în corespundere cu legile obiective, însă la nivelul opiniilor, la care aderăm, ”managementul conflictului este acțiunea orientată spre un scop, condiționată de legi obiective asupra dinamicii conflictului în interesele dezvoltării sau regresului sistemului social/educațional respectiv” [7, p. 250].

Dacă în interiorul organizației apar stări conflictuale, persoana delegată cu aplanarea sau stingerea conflictului va trebui să elaboreze un plan general de tratare a situației și o modalitate concretă, restransă care să orienteze conflictul în direcția strategiei.

”John Crawley introduce termenul de management constructiv al conflictului, pentru a sublinia abordarea conflictului prin exprimarea clară a intențiilor, respectiv deschiderea și flexibilitatea cadrului de rezolvare” [1, p. 111].

Metoda transformării conflictelor ca și calitate a relațiilor care evoluează și se dezvoltă este determinată de efortul de a preveni apariția altor conflicte prin abordarea non-violentă a problemelor, cultivând înțelegerea, corectitudinea și respectul reciproc.

Abordarea transformativă reconsideră pozițiile pe care părțile le văd ca fiind centrale în situația conflictuală dar și modul în care cei implicați își schimbă poziția pentru a ajunge la un compromis, această abordare având rezultate pozitive considerabile în mediere. Conflictele nu sunt prin natura lor de nerezolvat existând mai multe moduri de soluționare pentru părțile implicate, de a preveni, limita sau transforma conflictul.

Abordările comportamentiste definesc un grad optim de conflict (K. Boulding), situat în punctul în care beneficiile obținute prin potențialul inovativ al conflictului sunt maxime, iar pierderile de eficacitate (inerente situației conflictuale) sunt minime.

Abordările interacționiste merg și mai departe, considerând conflictul ca esențial pentru sănătatea și dezvoltarea organizației, mai ales în situațiile de schimbare și dezvoltare organizațională, care afectează motivația și sentimentele membrilor organizației, în general toate relațiile intra- și inter-grupale, nu numai raționalitatea și normele instituționale” [7, p. 16].

Transformarea conflictului este un nou termen care se impune tot mai mult în ultimul timp întâlnit inițial la Johan Galtung, creatorul metodei Transcend, care a propus obținerea păcii prin abordarea transformativă. John Paul Lederach descrie foarte bine modul în care această abordare evoluează, urmărind obținerea păcii în mediul organizațional. Ideea de transformare nu intenționează să eliminăm sau să controlăm conflictul, ci ne arată natura lui, modul cum acesta trece prin anumite faze, transformând relațiile și organizarea socială.

Procesul de soluționare a conflictelor prin abordarea transformativă este un mod prin care se dă satisfacție tuturor părților și are ca efect o îmbunătățire a situației ambelor părți. Are ca obiectiv principal "schimbarea în bine" a părților. Abordarea transformativă are cel mai mare succes atunci când toate părțile au capacitatea de a se întări pe sine și de a relaționa cu ceilalți.

Cercetătorii propun o serie de metode de rezolvare a conflictelor prin abordarea transformativă:

- Intervenția pacifistă - care poate fi mai eficientă în soluționarea conflictelor, în orice moment al conflictului.
- Avertizarea timpurie și acțiunile preventive - atrag atenția asupra faptului că o anumită situație conflictuală poate avea un curs violent și necesită existența unor structuri pentru monitorizarea evenimentelor, pentru a preveni în timp util când conflictul este încă latent.
- Managementul crizelor – acele măsuri și acțiuni necesare a opri în ultimul moment evoluția conflictului.
- Medierea și arbitrajul - modurile de intervenție care schimbă parcursul conflictului.
- Atunci când metodele orientate pe soluții se focalizează pe obținerea rezultatelor și deciziilor și ajung rapid către soluții, abordarea transformativă este concentrată pe o viziune clară și pe refacerea relației dintre părțile conflictului.
- Abordarea transformativă a conflictului prin modalitățile prezentate adoptă trei strategii:
- strategii de tip pas cu pas - drumul de la substanța conflictului la modificarea treptată a comportamentului dintre părți, prin adoptarea unor planuri de acțiune graduală

- strategii de tip procedural - adoptarea planurilor de acțiune după anumite proceduri, ignorând substanța reală a conflictului.
- strategii de final - sunt diferite și își doresc schimbarea atitudinii părților când se confruntă cu moduri de rezolvare îndelungate a conflictului.
- Medierea transformativă pune accentul pe ajutorul acordat părților pentru a găsi noi semnificații și percepții asupra situației, ce pot duce la rezolvare sau la o relație mai bună între părți.

Concluzii

- Rezolvarea conflictelor înseamnă concilierea în scopul beneficiului comun prin crearea unui context cooperant în care conflictele sunt definite ca probleme ce trebuie rezolvate astfel încât toți cei implicați să iasă în avantaj. Cu cât cooperarea devine o trăsătură integrantă a culturii educaționale, cu atât mai mult trebuie să acceptăm ca persoanele implicate în conflicte să colaboreze în găsirea soluțiilor.
- Efectele conflictului pot fi distructive sau constructive, în conformitate cu tipul strategiei selectate de prevenire, rezolvare, ameliorare a conflictului în diverse contexte.
- Soluționarea transformativă a conflictelor prin aceste strategii și metode de intervenție pot fi aplicate la toate nivelurile și în toate momentele evoluției conflictelor, diplomația preventivă sau modul de prevenire a conflictului fiind foarte potrivite pentru a preîntâmpina agravarea tensiunilor și pentru a evita confruntările.

Bibliografie

1. POPESCU, A. M. Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: Sitech, 2011. ISBN 978-606-11-4273-6.
2. CORNELIUS H., SHOSHANA F. Știința rezolvării conflictelor. București: ȘTIINȚA ȘI TEHNICA, 1996, ISBN 973-9236-05-7
3. DASCĂLU C., DIACONU C. Negocierea conflictelor în școală. Craiova: Rovimed, 2010. ISBN 9786065830943
4. GHERMAN C. Medierea conflictelor în școală. Craiova: Rovimed, 2010. ISBN 978-606-583-096-7
5. PĂUN E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999. ISBN: 9789736832208
6. KOHLRIESER G. Soluționarea conflictelor și creșterea performanței. Iași: Polirom, 2007. ISBN 973-46-0628-3
7. PĂTRAȘCU D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău, 2017.
8. STOICA – CONSTANTIN A. Conflictul interpersonal. Iași: Polirom, 2004. ISBN:973-681-784-9
9. STOICA – CONSTANTIN A., NECULAU A. (coord.) Psihosociologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1998. ISBN 973-683-110-8
10. BOCOȘ M., GAVRA R., MARCU S. D. Comunicarea și managementul conflictului. București: PARALELA 45, 2008. ISBN: 594-836-202-518-5

CONCEPTE ALE INTERDISCIPLINARITĂȚII STABILITE PRIN INTERMEDIUL JOCURILOR DIDACTICE

CONCEPTS INTERDISCIPLINARITY ESTABLISHED THROUGH DIDACTIC GAMES

Avram Alina Ionela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-8324-1376>

Avram Alina Ionela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-8324-1376>

Adnotare

Jocurile didactice prin interdisciplinaritate promovează lucrul în echipă, creativitatea prin cooperare, imaginația, dialogul euristic, creează situații noi de învățare, iar sarcinile învățării formative sunt îndeplinite. În jocul didactic se menține atenția și interesul. Elevului i se confirmă inteligența, voința, gândirea și personalitatea. În învățământul primar și nu numai, jocul interdisciplinar poate fi folosit la toate disciplinele de studiu. În acest mod, atenția elevilor este captată cu siguranță, cunoștințele sunt acumulate, fixate și consolidate, iar rezultatele sunt evaluate obiectiv. În dezvoltarea jocurilor didactice în sistem integrat, ele trebuie să aibă un conținut bine diferențiat și, ca punct de pornire, cunoștințele acumulate de elev în acel moment. Acest tip de activități trebuie să aibă un caracter spontan, să contribuie la dezvoltarea gândirii independente, să conțină elemente surprinzătoare, o comunicare reciprocă efektivă, descoperiri (noutăți), simulări, concursuri, recompense, rezolvări de probleme, stimularea capacității afectiv-emoționale, relaxării, dorinței și bucuriei în auto-instruire prin elementele jocului ce dezvoltă interesul în învățare; facilitarea interdisciplinarității.

Jocurile interdisciplinare au o puternică valoare formativă, contribuind la formarea unei noi atitudini față de cunoaștere/învățare. Elevii încep să cunoască lumea și viața în toate aspectele sale prin transferul de cunoștințe. În toate aceste jocuri și activități, copiii exersează abilitățile de comunicare, învață concepte noi sau descoperă noi sensuri ale cuvintelor obișnuite. Aceste activități antrenează creativitatea copiilor și le dezvoltă imaginația. Din perspectiva practicii pedagogice personale, am descoperit că aplicarea jocurilor în interdisciplinaritate ajută elevii să asimileze cunoștințe organizate mult mai eficient și devin capabili să utilizeze operațiile gândirii, să realizeze generalizări și abstractizări surprinzătoare.

Cuvinte-cheie: joc, joc didactic, interdisciplinaritate, transfer de cunoștințe.

Annotation

The didactic games through interdisciplinarity promotes teamwork, cooperation creativity, imagination, heuristic dialogue, create new learning situations, formative learning tasks are carried out. In the didactic game it maintains attention and interest. The child asserts his intelligence, will, thinking and personality. In primary education, and not only, the interdisciplinary didactic game can be used in all subjects. In this way, it is ensured that students' attention is captured, knowledge is accumulated, fixed and consolidated, but also the results are appreciated. In developing didactic games in an integrated system, they must have well differentiated content, having as a starting point the knowledge acquired by the students at that time. These types of activities must have a spontaneous character, contribute to the development of independent thinking, contain elements of surprise, effective mutual communication, discoveries, simulations, competitions, rewards, solving problems, stimulating the affective-motivational capacity, relaxation, desire and joy in self-training, through game elements that create interest in learning; facilitating interdisciplinarity.

Interdisciplinarity didactic games have pronounced formative values, contributing to the formation of a new attitude towards knowledge. Students begin to know the world and life in all aspects through the transfer of knowledge. In all these games and activities children practice communication skills, learn new concepts or discover new meanings of familiar words. These activities train children's creativity, develop their imagination. From my

personal pedagogical practice, I found that practicing didactic games in an interdisciplnarity from students assimilate knowledge much more efficiently organized, become capable of using thinking operations and manage to make surprising generalizations and abstractions.

Keywords: the game, didactic game, interdisciplnarity, knowledge transfer.

Autorii cercetărilor din domeniul psihologiei și pedagogiei au adus contribuții valoroase în ceea ce privește rolul jocului didactic în procesul de învățământ, iar prin argumente puternice susțin contribuția pe care o are asupra formării și dezvoltării personalității copilului, a dezvoltarea intelectuale, motorii și senzoriale: Chircev, A., 1970, Schipu, U., 1970, Vîgotschi, L. S., 1971, Piaget, J., 1973, Claparede, E., 1975, Chateau, J., 1980, Huizinga, J., 1998. Deoarece se referă la "transferul metodelor dintr-o disciplină în alta" [13, p. 52], se pot identifica trei grade de interdisciplnarity: "grad aplicativ, epistemologic și gradul care generează noi discipline" [13, p. 52].

Valoroase definiții din literatura de specialitate fac distincție dintre termenii joc și jocul didactic. Astfel, H. Piéron face referire la joc ca fiind "o activitate conformă ce urmează reguli convenționale, în care fiecare participant dorește să câștige" [apud 14, p. 114], psihologul J. Piaget reliefează că "activitatea de joc nu presupune efort de acomodare" [14, p. 114], A. Marșieu identifică "o formă de activitate specifică copiilor cu rol hotărâtor în dezvoltarea psihică a acestora" [12, p. 110], K.D. Ușinski este de părere că: "orice amestec al adultului în timpul jocului îi diminuează forța reală de dezvoltare" [16], K. Bühler demonstrează că, în timpul jocului "copilul este încercat de emoții puternice, plăcere, dezamăgiri și emoții negative", M. Montessori susține ideea, conform căreia, în timpul jocului, "organele de simț sunt exersate", M. Taiban face referire la joc ca reprezentând "un mijloc de valorificare, de familiarizare cu mediul înconjurător". În altă ordine de idei, jocul didactic are o structură diferită, fiind alcătuit din: scop precis, conținut, sarcină didactică, reguli bine stabilite și elemente de joc, "îmbinând elementul instructiv-educativ cu elementul distractiv, mijloc de instruire și educare" [10, p. 114].

Autorul Dicționarului de termeni pedagogici, profesorul S. Cristea, precizează că jocul, în învățământul primar, este o "metodă didactică în cadrul unor discipline de învățământ, un procedeu didactic menit să realizeze obiectivele din perspectivă pedagogică" [8, p. 53]. Pornind de la afirmația lui J. Chateau, potrivit căreia, jocul implică activități din mai multe domenii: artă, știință, muzică, reprezentând "anticamera naturală ce conduce la multiple activități" [6, pag. 10], ne propunem să valorificăm integrarea acestor domenii de activitate, de îmbinare a utilului cu plăcutul sau a elementului instructiv cu cel distractiv, prin ceea ce numește jocul, același autor: "o școală a demnității, a respectului pentru sine și pentru cei din jur, a tăriei de caracter" [6, p. 116].

Copilul, prin intermediul jocului didactic, își poate asuma riscuri, dar poate exprima și emoții, descoperă lumea înconjurătoare. De altfel, I. Cerghit include jocul didactic în categoria "metodelor de simulare" [5, p. 265]. ce conduce capacitatea copilului în propria instruire de formare" [5, p. 265]: "Jocul de-a ghidul și vizitatorii, de arbitraj, de reprezentare a structurilor, de competiție, jocuri de decizie, jocuri ecologice" [5, p. 266-269]. Scopul principal al fiecărui joc didactic este de a utiliza, pe viitor, rezultatele obținute" [4, p. 45] ceea ce demonstrează că parcurgerea etapelor unui joc didactic are loc sub influența cunoștințelor și a regulilor acumulate anterior. Jocul, în viața copilului, îmbracă "forma de activitate conștientă pe care nu îl confundă cu nicio altă activitate dintre celelalte activități umane" [2, p. 15]. Jocul poate fi

definit: "ca un opus al muncii (Baldwin), o activitate menită să-i pregătească pe copii pentru viitor (Groos), o activitate inferioară (P. Janet), o activitate care urmărește un anumit scop (Buhler), o acțiune care generează reguli de grup (Huizinga)" [2, p. 3].

În *Lucrările Simpozionului Local "Joc, copilărie, creație și bucurie"* sunt prezentate o parte dintre aspectele jocului cu rol hotărâtor în evoluția elevului de vârstă școlară mică, și anume: E. Claparede, a scos în evidență asimilarea realității ce impresionează copilul, J. Piaget este convins de faptul că însușirea și respectarea regulilor influențează pozitiv formarea judecății morale a copiilor în evoluția copilului, iar psihologul Ursula Schiopu este de părere că jocul stimulează creșterea capacității de a trăi în mod util și plăcut fiecare moment [17, p. 144], iar caracterul universal al jocului se remarcă prin afirmația psihologului: "De fapt, omul se joacă la toate vârstele. Chiar și la vârsta a treia" [17, p. 115].

Din studiile de specialitate, conchidem că jocurile didactice bazate pe interdisciplinaritate fac referire la: stimularea interesului pentru cunoaștere prin activități de descoperire, se creează motivația pentru învățare, facilitează transferul de cunoștințe și crește gradul de aplicabilitate a cunoștințelor teoretice în practică, dezvoltă gândirea logică, imaginația, originalitatea și creativitatea, o sursă inepuizabilă ce contribuie la îmbogățirea bagajului de cunoștințe, asimilează funcții formative și de relaxare, se preîntâmpină oboseala și plictiseala, dacă facem referire la cuvintele lui J. Fr. Herbart: „plictiseala este păcatul de moarte al predării”. Jocul didactic interdisciplinar poate fi util la nivelul oricărei arii curriculare, iar dacă facem referire la tipul lecției, poate fi folosit ca "instrument de predare, asimilare, consolidare, sistematizare și remediere" [11]. Pentru că măiestria pedagogică are un rol hotărâtor, prin jocul didactic interdisciplinar se urmărește: "familiarizarea elevilor cu conceptele stabilite, consolidarea cunoștințelor, calitatea gândirii și evaluarea achizițiilor" [3]. Jocurile didactice sau "jocurile educative îmbină armonios realitatea cu ficțiunea, și reprezintă un risc în ceea ce privește transformarea procesului instructiv-educativ în joc" [5, p. 264]. Din acest punct de vedere, practicarea jocului didactic nu este o metodă lipsită de "dificultăți de natură cognitivă: capacitatea de cunoaștere, logica lucrurilor, percepere și înțelegere; dificultăți ce țin de natură psihosocială: capacitatea de relaționare, emoții, succes/insucces; dificultăți privind capacitatea de adaptare și reglaj" [5, p. 265]. Folosirea jocului didactic pune în valoare "dinamica jocului de grup prin spiritul de cooperare, participare afectivă, dobândirea unor comportamente adecvate sau responsabilități, cultivarea spiritului critic, atitudine pozitivă și inițiativă" [5, p. 270]. Pentru ca jocul didactic interdisciplinar să aibă o finalitate pozitivă, elevii trebuie să conștientizeze că se află într-o activitate de învățare, într-o "activitate cognitivă" [5, p. 271]. și trebuie să trateze cu seriozitate acest aspect.

Din experiența personală, ne propunem să exemplificăm doar câteva dintre jocurile didactice interdisciplinare care au adus contribuții valoroase în realizarea obiectivelor predării-învățării în învățământul primar, deoarece îmbină sarcini didactice din domenii diferite, au caracter dinamic și previne monotonia și oboseala și dezvoltă energiile intelectuale și fizice ale copiilor:

-jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de limba și literatura română: Pătrate distractive (scrierea silabelor în pătrate desenate), Cuvinte perechi (identificarea sinonimelor dintr-un text dat), Când faci, ai făcut, vei face așa? (folosirea corectă a timpurilor verbului), Comoara din cărți (explicarea unor proverbe și zicători), Ce știi despre? (aprofundarea părților

de vorbire), Completează corect ! (aprofundarea părților de propoziție), Frumusețile patriei (recunoașterea, pe cartonașe, a locurilor din țara noastră), Jocuri de rol;

- jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de matematică: Câți are fiecare copac din imagine ? (deprinderi de calcul mintal), Istețul (deprinderi de formare a raționamentului matematic și calcul oral), Zarurile fermecate (consolidarea operației de înmulțire), La cumpărături (exerciții de calcul oral și de comparare a prețurilor), Rețeta de fursecuri (cântărirea ingredientelor), Compunere de probleme după desene sau o poveste, exerciții matematice de logică și raționament, de înțelegere a probabilităților, Jocuri de rol de sortare după culoare, așezarea și desenarea formelor geometrice, jocuri de asociere și numărare;

- jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de muzică și mișcare: jocuri melodice, ritmice, pentru cultura vocală, cu mișcări induse de text, de creație, de însușire a elementelor de expresie, de diferențiere a timbrului muzical, cu suport pe cântec/audiție/exercițiu ”[18, p. 40-41];

- jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de arte vizuale și abilități practice: Continuă desenul, Pata de cerneală, Colaj pentru fereastră, Puzzle din pietriș, Câmpia fermecată, tehnici de decupare după contur pornind de la poveste, tehnica amprentării, folosirea elementelor de limbaj plastic, tehnica colajului, tehnici combinate;

- jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de istorie: Roata istoriei (prezentarea unor evenimente apelând la termenii istorici învățați), Cutiuța fermecată (completarea unor propoziții lacunare), Alfabetul istoric (folosit, cu precădere, în lecțiile de recapitulare), Convinge publicul că ești... (se apelează la puterea argumentelor), Motivează-ți decizia! (dezvoltă imaginația, creativitatea și gândirea critică). Alte activități: confecționarea uneltelor și a armelor folosind: carton, cioplirea în lemn, tehnica Tangram; rebusuri istorice, jocuri de rol;

- jocuri didactice interdisciplinare practicate în orele de geografie: jocuri simbolice, de orientare, conceptuale, cu reguli inventate sau transmise prin tradiție, jocuri de observație/atenție/imaginație, jocuri despre medii de viață, forme de relief, fenomene ale naturii, jocuri de competiție.

Jocul didactic interdisciplinar are rol determinant în evoluția copilului privind dezvoltarea intelectuală și psihologică, stimulează învățarea și randamentul școlar, se formează și se dezvoltă ”interesul cognitiv spontan” [16], elevii devin ”mai dinamici, cu stimă de sine crescută, le dezvoltă reflexivitatea și-și pot autoevalua propriul demers cognitiv” [19]. Rapiditatea prin care are loc atingerea etapei interdisciplinare are loc ”grație exploziei informatice” [13, p. 117]. Print-un proces instructiv-educativ centrat pe nevoile elevului, jocul și joaca trezește și menține interesul elevului pentru actul învățării.

Bibliografie

1. ALBULESCU, M. Metodica predării disciplinelor socio-umane. București: Editura Polirom, 2001.
2. ANTOHE, G. Psihopedagogia jocului. Galați, Editura Didactica, 2002. ISBN 973-86089-0-2.
3. BĂDICĂ, T. et al. Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. BRUNER, J.S. Procesul educației intelectuale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p.45.
5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Ediția a IV-a revizuită și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
6. CHATEAU, J. Copilul și jocul. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 10.
7. CHIRCEV, E. Pedagogia preșcolară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

8. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6
9. CUCOȘ, C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2002.
10. GHERGHINA, D., DĂNILĂ, I. et al. Metodica predării limbii și literaturii române în școala primară, gimnaziu și liceu. Craiova: Editura Didactica Nova, 2005.
11. IONESCU, M., RADU, I., Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
12. MARȘIEI, A. Jocul ca formă specifică de conduită și activitate. În: Educația-Plus, nr. 4, 2006.
13. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Ed. Polirom, 1999. ISBN 973-683-234-1
14. SION, G. Psihologia vârștelor. București: Editura Fundației România de Măine, 2003.
15. SCHIOPU, U. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.
16. SCHIOPU, U. Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
17. Lucrările Simpozionului Local Joc, copilărie, creație și bucurie, Inspectoratul Școlar Județean Cluj, Grădinița cu program prelungit "Mica Sirenă" Cluj-Napoca, 2023, ISBN 978-973-0-38375-1
18. Revista electronică de educație, Educație și noi orizonturi. Jocuri didactice, Nr. 9, 2021, ISSN 273-5491
19. <http://www.digi-book.ro/cartea/2708/jocul-didactic-matematic>.

O ANALIZĂ TEORETICĂ A IMPACTULUI NEGATIV AL CONFLICTULUI ASUPRA EFICIENȚEI CADRELOR DIDACTICE

A THEORETICAL ANALYSIS OF THE NEGATIVE IMPACT OF CONFLICT ON THE EFFICIENCY OF TEACHERS

Bercaru Nicoleta

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-5656-9720>

Bercaru Nicoleta

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-5656-9720>

Adnotare

Analiza conflictelor în sistemul educațional relevă importanța înțelegerii și gestionării acestora, dată fiind prevalența lor crescută comparativ cu alte sectoare sociale. Studiul de față subliniază necesitatea de a aborda conflictele dintr-o perspectivă cuprinzătoare, evidențiind impactul negativ al gestionării inadecvate asupra conflictului la nivelul studenților, a cadrelor didactice și a sistemului educațional în general. Prin explorarea ariilor tematice precum natura conflictului, influența acestuia asupra productivității cadrelor didactice și efectele acestuia asupra actului educațional, cercetarea propune o viziune detaliată asupra dinamicii conflictelor în educație și necesitatea adoptării unor strategii eficiente de atenuare și gestionare.

Cuvinte-cheie: conflict educațional, productivitatea cadrelor didactice, performanța educațională.

Adnotare

The analysis of conflicts in the educational system highlights the importance of understanding and managing them, given their increased prevalence compared to other social sectors. The study emphasizes the need to approach conflicts from a comprehensive perspective, highlighting the negative impact of inadequate management on students, staff, and the educational system as a whole. By exploring thematic areas such as the nature of conflict, its influence on the productivity of teaching staff, and the effects of violent conflict, the research proposes a detailed vision of the dynamics of conflicts in education and the necessity of adopting effective mitigation and management strategies.

Keywords: educational conflict, teachers productivity, educational performance.

Introducere

Rolul cadrelor didactice în transformarea aspirațiilor educaționale în rezultate tangibile a devenit un punct focal în discuțiile academice la nivel internațional. Importanța acestora transcende simpla transmitere a cunoștințelor, fiind esențială în modelarea traiectoriei educaționale și sociale a elevilor. Studiul de față investighează modalitatea în care conflictul - o prezență din ce în ce mai acută în cadrul instituțiilor de învățământ - afectează capacitatea cadrelor didactice de a-și îndeplini rolurile eficient. În contextul unei creșteri alarmante a incidentelor conflictuale în spațiul educațional, abordăm nevoia critică de a înțelege modalitățile prin care aceste situații perturbă procesul educațional și cum gestionarea ineficientă a conflictelor poate submina fundamentul pe care se construiește calitatea educației. Prin analizarea consecințelor negative ale conflictelor asupra performanței profesionale a cadrelor didactice, lucrarea noastră își propune să evidențieze strategii prin care aceste provocări pot fi

abordate constructiv. Examinează prin prisma unor studii anterioare relevante [10, p. 60], investigăm cum percepțiile eronate și strategiile defectuoase de gestionare a conflictelor conduc la un declin al productivității cadrelor didactice, cu implicații directe asupra succesului elevilor și, într-un sens mai larg, asupra progresului societății. Astfel, se conturează o imagine complexă a impactului conflictelor, evidențiind nevoia acută de intervenții strategice în mediul educațional.

(a) **Fundamente conceptuale ale conflictului:** Conflictul, derivat din termenul latin "confligere", ce semnifică actul de a lovi împreună, evocă predominant o conotație negativă, fiind frecvent asociat cu perturbări în cadrul relațiilor sociale și structurilor organizaționale. Deși evenimentele conflictuale majore, inclusiv războaiele mondiale, au consolidat această percepție adversă, abordările contemporane, în special din domeniul studiilor de pace, recunosc conflictul ca pe un fenomen inerent, nu întotdeauna dăunător, capabil să genereze progres prin provocarea la inovație și dezvoltare personală.

(b) **Percepții asupra productivității didactice:** Productivitatea cadrelor didactice, pivotul prin care investițiile educaționale se concretizează în beneficii măsurabile, reprezintă un indicator crucial al succesului academic al elevilor. Eficiența cu care resursele umane sunt angajate în procesul educațional, influențată de dinamica conflictelor interne, evidențiază importanța unei gestionări prudente a conflictului pentru optimizarea performanței pedagogice.

(c) **Factori ce influențează eficiența didactică:** Eficiența profesională a cadrelor didactice este modelată de factori diverși, inclusiv disponibilitatea resurselor educaționale de calitate, climatul instituțional, relațiile interpersonale și capacitatea instituției de a gestiona conflictul. Accesul la resurse adecvate, un cadru instituțional încurajator și aplicarea strategiilor competente de mediere a conflictelor sunt esențiale pentru amplificarea productivității didactice.

(d) **Dinamica conflictului disfuncțional:** Conflictul disfuncțional, identificat prin efectele sale adverse asupra personalului didactic și asupra procesului de învățământ, este caracterizat printr-o complexitate ce poate duce la deteriorarea moralului și până la emergența problemelor de sănătate. Traseul escaladării conflictului și consecințele acestuia sunt dependente de natura disputei, gradul de severitate și mecanismele de atenuare implementate. O gestionare strategică a conflictelor poate nu doar să prevină efectele sale nocive, ci și să transforme conflictul într-un catalizator pentru inovație și îmbunătățire instituțională.

Aspecte conceptuale ale conflictului:

1. **Procesualitate:** Conflictul se manifestă ca un proces evolutiv, traversând diferite etape de la gestație la manifestare explicită. Această progresie graduală oferă oportunități critice de identificare precoce și intervenție strategică, înainte de a atinge punctul de escaladare.

2. **Interdependență:** Esența conflictului se află în interconexiunea dintre părți, indiferent că este vorba de obiective divergente, viziuni sau valori. Această interdependență este adesea sursa fricțiunilor, acțiunile unei părți având potențialul de a influența sau perturba interesele celeilalte.

3. **Manifestare:** Conflictul poate rămâne latent, ascuns sub suprafața aparent calmă a interacțiunilor, sau poate erupe într-o formă manifestă, revelându-se prin confruntare deschisă. Conflictul manifest atrage atenția și intervenția, în timp ce conflictul latent poate crea tensiuni subterane, complicând situația pe termen lung.

4. **Nevoi versus interese:** Conflictul navighează între nevoile fundamentale ale indivizilor, care necesită satisfacere imediată, și interesele lor, care sunt dorințe mai flexibile. Acest dinamism între nevoi și interese alimentează adesea flacăra conflictuală, în special când nevoile sunt percepute ca fiind în competiție sau exclusivitate.

5. **Interferența:** Motorul conflictului este adesea interferența, definită ca o obstrucționare deliberată a realizării obiectivelor unei părți de către alta. Această acțiune provocatoare generează în mod natural rezistență și antagonism, amplificând potențialul conflictual.

O atare abordare a conflictului dezvăluie complexitatea sa intrinsecă și necesitatea unei abordări nuanțate pentru înțelegerea și gestionarea sa eficientă. În contextul educațional, această comprehensiune profundă este esențială pentru crearea unui mediu propice dezvoltării armonioase și inovării pedagogice.

Se subliniază astfel faptul că conflictul constituie o componentă inevitabilă a interacțiunilor umane, emergând din divergențele de scopuri, percepții, convingeri și valori dintre indivizi [2., p 12]. Prin urmare, conflictul se revelează ca o manifestare naturală a variațiilor în comportamente și atitudini ale persoanelor în contextul relațiilor, organizațiilor și societăților. Această recunoaștere a conflictului ca parte integrantă a dinamicii sociale ne îndeamnă să adoptăm strategii de abordare și rezoluție care să valorifice potențialul constructiv al divergențelor, facilitând astfel creșterea și dezvoltarea interpersonală și colectivă.

Reflectarea asupra eficienței didactice: un cadru amplu

Abordarea rolului și eficienței cadrelor didactice în cadrul educațional necesită o examinare atentă a modului în care contribuția lor transformă investiția în educație în rezultate concrete și valoroase. Este recunoscută universal importanța fundamentală a profesorilor în calitate de piloni ai sistemului educațional, fără de care resursele educaționale, indiferent de calitatea sau cantitatea lor, ar rămâne nefructificate. Fabunmi (5., p.120) subliniază poziția centrală a cadrelor didactice în cadrul școlar, evidențiind superioritatea lor față de alte resurse educaționale. Această perspectivă este susținută de ideea că doar profesorii pot activa potențialul instrucțional al resurselor disponibile pentru facilitarea procesului de învățare.

Explorarea rolului cadrelor didactice:

- **Funcții esențiale:** Îndatoririle cadrelor didactice se extind dincolo de predare, incluzând supervizarea, evaluarea și menținerea unui climat educațional pozitiv. Aceste responsabilități subliniază rolul lor integral în modelarea traiectoriilor educaționale și personale ale elevilor.

- **Indicii de productivitate:** Eficiența didactică, măsurată prin capacitatea de a maximiza resursele umane în procesul educațional, este afectată de numeroși factori, inclusiv gestionarea conflictelor. Abilitatea de a gestiona și de a rezolva eficient conflictul în mediul școlar este esențială pentru menținerea și îmbunătățirea productivității didactice.

- **Determinanți ai eficienței:** Eficiența cadrelor didactice este influențată de calitatea resurselor, climatul instituțional și relațiile interpersonale. Resursele educaționale adecvate, combinate cu un mediu de lucru încurajator și strategii eficiente de rezoluție a conflictelor, sunt fundamentale pentru optimizarea performanței didactice.

• **Productivitatea definită:** Conceptul de productivitate, interpretat prin prisma raportului dintre **outputuri și inputuri**¹, subliniază importanța eficienței și eficacității în procesul educațional. Abordările moderne recunosc productivitatea cadrelor didactice nu doar ca pe un factor critic în succesul educațional, ci și ca pe un indicator al calității generale a sistemului de învățământ.

• **Elementele productivității:** Analizând definițiile anterioare se relevă faptul că productivitatea integrează componente esențiale precum inputurile, outputurile, procesele și timpul. Această structură complexă evidențiază necesitatea unei abordări holistice în evaluarea și îmbunătățirea eficienței didactice.

Prin această abordare asupra productivității cadrelor didactice se evidențiază rolul lor indispensabil în actualizarea potențialului educațional și se subliniază importanța adoptării unor strategii cuprinzătoare pentru abordarea provocărilor și maximizarea eficienței didactice.

Evoluția productivității la cadrele didactice - o viziune integrată

Abordând conceptul de productivitate dintr-o perspectivă multidimensională, acest segment explorează eficiența învățământului prin prisma performanței cadrelor didactice. Conform lui Sofoluwe [11, p. 9], productivitatea implică nu doar realizarea unui volum mare de output-uri, ci și menținerea unei calități superioare a acestora, minimizând în același timp risipa de resurse și costurile. Această perspectivă subliniază că eficiența și eficacitatea sunt coloanele care susțin conceptul de productivitate, care confirmă existența unui consens larg privind interconectarea performanței, eficienței și productivității la nivel individual. Sofoluwe [11, p.9] a prezentat productivitatea în mod simbolic ca fiind:

$$\text{PRODUCTIVITATE} = \frac{\text{OUTPUT TOTAL}}{\text{INPUT TOTAL}} - \frac{\text{REZULTATE TOTALE OBTINUTE}}{\text{RESURSE TOTALE CONSUMATE}} = \frac{\text{EFICACITATE}}{\text{EFICIENȚĂ}}$$

Definirea productivității încorporează patru domenii fundamentale, identificate de Ahmed [1, p. 22] ca fiind relativitatea termenului, asocierea cu utilitatea, focalizarea pe eficiență și eficacitate și fundamentarea pe sistemul de valori societale. Această structură complexă oferă o bază pentru înțelegerea profunzimii și aplicabilității conceptului în diferite contexte, inclusiv în mediul educațional.

Ahmed [1, p 22] distinge patru probleme principale pentru productivitate: productivitatea este un termen relativ; productivitatea se învecinează cu „utilitatea”; productivitatea privește eficiența și eficacitatea individului; productivitatea se bazează pe sistemul de valori dintr-o societate. Tot cu referire la productivitate, Pritchard [9, p. 312] dă alte trei interpretări principale ale productivității: măsură a eficienței; un amestec între eficiență și eficacitate și un indicator al bunăstării organizaționale în sens larg.

Prin această clasificare se evidențiază flexibilitatea conceptului și aplicabilitatea sa extinsă, de la evaluări stricte bazate pe criterii financiare, la aprecieri mai largi ale contribuției la obiectivele organizaționale.

¹ **În context educațional:** **Inputuri:** materialele didactice, lecțiile, feedback-ul profesorilor și timpul de studiu dedicat de către elevi. **Outputuri:** cunoștințele, competențele și realizările elevilor, cum ar fi notele, proiectele finalizate și competențele dobândite. (n.n)

În contextul educațional, productivitatea cadrelor didactice este definită prin capacitatea de a optimiza curriculumul pentru a stimula dobândirea de cunoștințe, schimbarea atitudinilor și dezvoltarea abilităților esențiale elevilor, astfel încât aceștia să poată contribui activ în societate. Această conceptualizare îmbrățișează nu doar outputul academic, ci și impactul pe termen lung al educației asupra elevilor și, prin extensie, asupra comunității.

Pentru a caracteriza un profesor ca fiind productiv, Jackson Public School District (JPS) [7, p. 13] identifică 10 trăsături esențiale: (1) demonstrează abilități eficiente de planificare; (2) implementează planuri de lecție eficiente; (3) comunică eficient cu elevii; (4) pregătește activități adecvate de evaluare; (5) oferă studenților feedback evaluativ adecvat; (7) demonstrează o cunoaștere aprofundată a curriculumului și a materiei de studiu; (8) selectează conținutul de învățare congruent cu curriculumul prescris; (9) oferă oportunități pentru diferențele individuale; (10) asigură timpul elevilor pe sarcină și stabilește așteptări înalte pentru realizările acestora.

Aceste caracteristici subliniază complexitatea rolului cadrelor didactice și nevoia unei abordări comprehensive și dedicate pentru îmbunătățirea continuă a practicilor educaționale.

Iată cum productivitatea în cadrul educațional transcende simpla realizare a obiectivelor de învățare, implicând o sinergie între cunoștințe, pedagogie, abilități interpersonale și dedicare, toate orientate către cultivarea unui mediu propice dezvoltării integrale a elevilor. Această viziune integrată asupra productivității cadrelor didactice oferă o fundație solidă pentru evaluarea și îmbunătățirea continuă a calității educaționale.

Factori ce pot influența eficiența pedagogică

În ultimele decenii, discuțiile publice au evidențiat o tendință de critică accentuată la adresa cadrelor didactice, alimentată de o percepție a scăderii lor continue de productivitate. Această tendință, solicită o introspecție organizațională profundă, identificând factorii esențiali ce stimulează productivitatea: structura organizatorică, leadership-ul, sistemul de recompense și stimulente, dinamica angajat-job și adaptarea la tehnologiile și metodele moderne. Analiza sugerează că deficiențele pe aceste paliere în mediul școlar pot contribui la o performanță didactică suboptimală.

Se pot identifica o serie de cauze directe ale acestei scăderi de performanță în contextul educațional: finanțare limitată, infrastructură deficitară, pregătire insuficientă a personalului, moral scăzut și medii educaționale nepotrivite. Acești determinanți, vizibili și măsurabili, configurează în mod inevitabil un cadru în care productivitatea didactică este compromisă.

În același timp, studiul subliniază rolul vital al climatului școlar în facilitarea sau inhibarea productivității cadrelor didactice. Eneasator [4, p.99] promovează ideea că un climat organizațional deschis, caracterizat printr-o atmosferă de susținere, respect reciproc și angajament colectiv, este esențial pentru maximizarea eficienței didactice. Contrar, un mediu școlar închis sau restrictiv tinde să stagneze inițiativa și motivația, ducând la o scădere a productivității.

Oluchukwu [8, p. 226] vorbește despre responsabilitatea conducerii școlare de a cultiva și de a menține un astfel de climat pozitiv, subliniind faptul că un mediu de lucru propice este un catalizator puternic pentru îmbunătățirea performanței pedagogice. Acest demers necesită o abordare strategică și deliberată pentru asigurarea faptului că școlile oferă un cadru în care profesorii sunt nu doar încurajați să exceleze, ci și echipați cu resursele și suportul necesar pentru a face acest lucru.

Iată cum acest segment analizează modul în care diferiți factori - de la structura organizatorică și climatul instituțional, până la resursele disponibile și metodele de instruire - influențează direct productivitatea cadrelor didactice. Identificarea și adresarea acestor determinanți este crucială pentru promovarea unei culturi educaționale care valorizează și susține eficiența didactică, cu scopul final de a îmbunătăți calitatea educației oferite elevilor.

Conflictului disfuncțional

Conflictul disfuncțional, identificat prin natura sa distructivă, reprezintă o provocare semnificativă în cadrul relațiilor sociale și organizaționale. Caracterizat prin rezultatele sale nedorite, conflictul disfuncțional subliniază o dinamică în care opoziția și rivalitatea conduc la consecințe nefavorabile, deteriorând astfel structura și armonia comunității. Reflectând asupra interpretărilor lui Auwal [3, p.57] și a altor teoreticieni, acest tip de conflict este adesea perceput ca fiind extrem de negativ, stimulând sentimente de antipatie și rezultând în distrugere.

Concepte, implicații și strategii:

- Conflictul disfuncțional evocă asocieri negative, amplificând sentimentele de disconfort și antipatie în rândul părților implicate. Acesta servește ca un impediment major în calea colaborării eficiente și a progresului comun. Se poate vorbi astfel despre conceptul de **percepție negativă**.
- Abordările tradiționale descriu conflictul ca fiind intrinsec dăunător, sugerând eliminarea sau minimizarea sa pentru a proteja integritatea organizațională. Această perspectivă subliniază o tendință de evitare în gestionarea conflictului, care, deși poate părea o soluție pe termen scurt, rareori adresează cauzele profunde ale discordiei. Se face astfel referire la **teoria conflictului**.
- Abordarea bazată pe evitare, prezintă riscul de a lăsa problemele nerezolvate, ceea ce poate duce la escaladarea ulterioară a conflictului. Astfel, devine esențială adoptarea unei **strategii de gestionare** proactive și constructive în abordarea conflictului, recunoscând cauzele fundamentale pentru a preveni deteriorarea relațiilor.
- Permitearea ca un conflict să persiste fără rezolvare poate intensifica inamiciția și poate complica și mai mult situația, transformând disputele inițiale în confruntări mai largi și mai dificil de gestionat. Întreruperea comunicării joacă un rol crucial în acest proces, facilitând o escaladare care poate fi atât de vastă încât să zădărnicească orice încercare de reconciliere. În acest caz se vorbește despre **dinamica și efectele pe termen lung ale conflictului**.

Înțelegerea și abordarea conflictului disfuncțional necesită o recunoaștere a naturii sale complexe și a impactului pe care îl poate avea asupra productivității și bunăstării organizaționale. Este imperativ necesar ca liderii și managerii să adopte strategii care favorizează dialogul deschis, negocierea și medierea, încurajând astfel o cultură a înțelegerii reciproce și a respectului mutual. Prin cultivarea unor astfel de abordări, este posibilă transformarea conflictului dintr-un factor disfuncțional într-un instrument de creștere și inovație, promovând o dinamică organizațională sănătoasă și productivă. Astfel, gestionarea eficientă a conflictului nu doar că previne consecințele sale negative, dar poate și debloca potențialul latent pentru îmbunătățirea relațiilor și consolidarea coeziunii comunitare.

În ceea ce privește dinamica conflictului disfuncțional asupra productivității se pot identifica următorii pași:

1. Identificarea conflictului: începe cu recunoașterea existenței unui dezacord sau conflict care poate fi inițial latent, adică nu este pe deplin manifestat sau recunoscut de toate părțile implicate.

2. Escaladarea conflictului: dacă conflictul nu este gestionat sau este ignorat, poate începe să escaladeze, devenind mai vizibil și mai intens. Acest lucru poate include creșterea tensiunilor, apariția de confruntări directe și intensificarea sentimentelor negative.

3. Efectele asupra productivității: pe măsură ce conflictul devine mai sever, efectele negative asupra productivității încep să fie observate. Acest fapt poate determina scăderea moralei, absenteism crescut, pierderea concentrării asupra sarcinilor de lucru și deteriorarea relațiilor de muncă.

4. Întreruperea comunicării: o caracteristică definitorie a conflictului disfuncțional este întreruperea comunicării eficiente între părți. Acest lucru duce la neînțelegeri suplimentare și la scăderea cooperării.

5. Încercări de rezolvare: etapa de încercare de rezolvare a conflictului poate varia în eficacitate. Fără abordări adecvate de gestionare a conflictului, încercările de rezolvare pot eșua, permițând conflictului să continue sau chiar să escaladeze.

6. Consecințe pe termen lung: conflictul disfuncțional nerezolvat poate avea consecințe pe termen lung asupra productivității, inclusiv pierderea de talente (prin plecarea angajaților nemulțumiți), deteriorarea climatului organizațional și scăderea generală a eficienței organizației.

7. Căi de atenuare: Pentru a preveni sau a reduce impactul negativ al conflictului disfuncțional asupra productivității, organizațiile pot implementa strategii proactive de gestionare a conflictelor, cum ar fi medierea, formarea în comunicare și dezvoltarea unei culturi organizaționale care valorizează feedback-ul deschis și rezolvarea constructivă a conflictelor.

Identificarea timpurie și abordarea proactivă a conflictelor sunt esențiale pentru a preveni escaladarea și pentru a minimiza perturbările în cadrul organizației. Înțelegerea fiecărei etape din acest proces nu doar că arată complexitatea gestionării conflictelor, ci subliniază și necesitatea unei abordări complexe și adaptate la specificul fiecărei situații de conflict. Pe măsură ce conflictul progresează de la stadiul latent la manifestare și apoi la escaladare, efectele acumulative asupra productivității pot deveni semnificative, afectând nu doar indivizii direct implicați, dar și echipa sau organizația în ansamblu. Întreruperea comunicării agravează aceste probleme, conducând la o scădere a colaborării și a eficacității. Eforturile de rezolvare a conflictelor, fără o strategie coezivă și fără competențele necesare, pot fi inefficiente, lăsând problemele de bază nerezolvate și permițând ca impactul negativ asupra productivității să persiste sau chiar să se agraveze. Prin urmare, recunoașterea și aplicarea căilor de atenuare adecvate, cum ar fi medierea și formarea în comunicare, sunt esențiale pentru transformarea conflictului dintr-o forță distructivă într-una care poate aduce lecții valoroase și oportunități de creștere.

Implementarea unei culturi organizaționale care promovează rezolvarea constructivă a conflictelor și feedback-ul deschis nu numai că ajută la prevenirea apariției conflictelor disfuncționale, dar și la cultivarea unui mediu de lucru mai rezilient, adaptabil și, în cele din urmă, mai productiv. Astfel, gestionarea conflictelor devine o competență esențială pentru lideri și manageri, contribuind la sănătatea și succesul pe termen lung al oricărei organizații.

Impactul devastator al conflictelor violente asupra sistemului educațional evidențiază o realitate sumbră în care educația - un pilon esențial pentru dezvoltarea și progresul societății - devine extrem de vulnerabilă. Consecințele directe și indirecte ale acestor conflicte, de la distrugerea infrastructurii educaționale la pierderea vieților umane și dislocarea comunităților școlare, subminează nu doar obiectivele educaționale imediate, ci și aspirațiile pe termen lung de dezvoltare sustenabilă.

Conflictele violente, și facem aici referire la războaie, creează un mediu în care accesul la educație este grav compromis. Închiderea școlilor, distrugerea materialelor didactice și atacarea personalului educațional sunt doar câteva dintre consecințele tangibile ale conflictului asupra educației. Mai mult, impactul psihologic asupra elevilor și profesorilor - frica, traumele și incertitudinea - poate avea efecte de lungă durată asupra calității și eficacității procesului educațional.

Atacurile deliberate la adresa școlilor și a educatorilor, adesea motivate de interese politice, ideologice sau chiar criminale, nu numai că privează copiii de dreptul lor fundamental la educație, dar și erodează țesutul social și coeziunea comunităților afectate. Aceste acțiuni reflectă o încălcare gravă a normelor internaționale și a drepturilor omului, subminând eforturile globale de promovare a educației pentru toți și de atingere a obiectivelor de dezvoltare sustenabilă.

Pentru a contracara aceste tendințe alarmante, este esențială o abordare multidimensională care să includă:

- **Protecția educației în contexte de conflict:** implementarea de măsuri de securitate specifice pentru protejarea școlilor, elevilor și cadrelor didactice, precum și promovarea „Școlilor ca zone de pace”.
- **Sprijinul psihosocial și reintegrarea:** oferirea de sprijin psihosocial pentru elevi și pentru personalul educațional afectați de conflicte, precum și facilitarea accesului la educație pentru refugiați.
- **Reconstrucția și redresarea post-conflict:** reconstruirea infrastructurii educaționale distruse și asigurarea unei redresări rapide a sistemelor educaționale în comunitățile afectate de conflict.
- **Diplomația și advocacy:** angajarea în eforturi diplomatice și de advocacy pentru a promova respectarea legilor internaționale care protejează educația în timpul conflictelor și pentru a mobiliza sprijinul internațional pentru inițiativele educaționale în zonele de conflict.

Abordând aceste provocări prin eforturi concertate la nivel național și internațional, comunitatea globală poate aspira la atenuarea impactului conflictelor violente asupra educației și să se asigure că toți copiii au acces la o educație de calitate, indiferent de circumstanțele lor. Este o responsabilitate comună să protejăm și să promovăm dreptul la educație chiar și în cele mai dificile condiții, ca fundament pentru pace, stabilitate și dezvoltare pe termen lung.

Impactul conflictului disfuncțional asupra productivității cadrelor didactice dezvăluie o interconectare profundă între calitatea mediului de lucru și eficacitatea educațională. Pe măsură ce conflictele nerezolvate sau gestionate inadecvat se adâncesc, ele nu doar perturbă echilibrul emoțional și profesional al profesorilor, dar și destabilizează întregul cadru educațional, afectând negativ atât procesul de învățare, cât și rezultatele acestuia.

Când ne referim la **implicațiile conflictului disfuncțional**, vorbim despre:

- **Perturbarea stabilității emoționale:** instabilitatea emoțională indusă de conflicte poate eroda capacitatea profesorilor de a-și menține nivelurile de performanță, afectând calitatea educației oferite. Acest „sindrom al profesorului maltratat”, așa cum descriu Goldstein și Conoley (6.), subliniază vulnerabilitatea profesorilor în fața stresului și a presiunilor psihologice.
- **Deteriorarea climei educaționale:** atmosfera tensionată și conflictuală din cadrul instituțiilor educaționale nu numai că împiedică desfășurarea normală a proceselor didactice, dar și diminuează moralul și satisfacția profesională, conducând la absenteism crescut și la o scădere generală a implicării.
- **Scăderea performanței școlare:** impactul direct al conflictelor disfuncționale asupra productivității profesorilor are, de asemenea, repercusiuni pe termen lung asupra performanței școlare, afectând atât calitatea educației, cât și succesul academic al elevilor.
- Vestea bună este că se poate vorbi despre strategii de ameliorare a tuturor acestor implicații.
- **Formarea în gestionarea conflictelor:** pregătirea cadrelor didactice cu competențe și tehnici de gestionare a conflictelor poate contribui semnificativ la prevenirea escaladării tensiunilor și la promovarea unui mediu de lucru mai armonios.
- **Sprijin psihosocial:** pentru menținerea unei stări de bine și pentru a asigura o performanță didactică optimă, este esențială implementarea de programe de sprijin psihosocial pentru profesori, pentru a le oferi instrumentele necesare în vederea gestionării stresului și a presiunilor emoționale.
- **Cultivarea unui mediu educațional pozitiv:** crearea și menținerea unui climat educațional deschis, bazat pe respect reciproc și cooperare poate diminua impactul negativ al conflictelor și poate încuraja o productivitate crescută în școală.
- **Abordări proactive și constructive:** anticiparea potențialelor surse de conflict și abordarea lor într-un mod constructiv pot preveni deteriorarea relațiilor interpersonale și poate contribui la o rezolvare eficace a divergențelor în mediul educațional.

Concluzii

Abordarea eficientă a conflictelor disfuncționale în cadrul instituțiilor educaționale reprezintă o componentă crucială în asigurarea unei productivități optime a cadrelor didactice și, implicit, în promovarea succesului educațional. Recunoașterea și gestionarea proactivă a acestor conflicte, împreună cu sprijinul continuu pentru binele emoțional și profesional al profesorilor, sunt esențiale pentru crearea unui mediu educațional în care atât elevii, cât și cadrele didactice să poată prospera.

Concluzia acestui studiu subliniază cu putere impactul profund pe care conflictul disfuncțional îl poate avea asupra mediului educațional, în special asupra productivității cadrelor didactice. Recunoașterea că gestionarea inadecvată a conflictelor poate conduce la o serie de rezultate negative, de la scăderea moralei, a eticii și eficienței până la creșterea absenteismului și a disfuncționalității în cadrul sistemului școlar, este esențială pentru implementarea unor strategii eficace de prevenire și rezolvare a conflictelor.

Importanța unei abordări proactive și constructive în gestionarea conflictelor nu poate fi subestimată. Educația, fiind fundamentul dezvoltării personale și sociale, necesită un mediu stabil și armonios în care atât cadrele didactice, cât și elevii să se simtă valorizați, respectați și susținuți. Crearea și menținerea unui astfel de mediu depinde în mare măsură de abilitatea

instituțiilor educaționale de a gestiona eficient conflictul, transformând potențialele obstacole în oportunități de creștere și învățare.

Strategiile de gestionare a conflictelor trebuie să fie integrate în cultura organizațională a școlilor, promovând comunicarea deschisă, empatia și înțelegerea reciprocă. Programele de formare profesională continuă ar trebui să includă module dedicate dezvoltării competențelor de gestionare a conflictelor, pregătind cadrele didactice să facă față provocărilor interpersonale într-un mod care susține coeziunea și productivitatea colectivă.

Pe lângă eforturile individuale și colective în cadrul școlilor, este necesar un angajament mai larg din partea comunității educaționale și a decidenților politici pentru a asigura că educația într-o societate se desfășoară într-un cadru cât mai puțin afectat de conflict. Aceasta implică investiții în resursele necesare, dezvoltarea de politici și practici educaționale incluzive și echitabile și promovarea unui dialog constructiv între toate părțile interesate.

În final, gestionarea constructivă a conflictelor în școli nu numai că ameliorează productivitatea cadrelor didactice și calitatea educației oferite, dar contribuie și la formarea elevilor ca indivizi capabili să navigheze și să rezolve conflictul într-un mod sănătos. Astfel, școlile devin nu doar centre de învățământ, ci și laboratoare sociale unde se cultivă abilități de viață esențiale pentru o societate armonioasă și prosperă.

Bibliografie

1. AHMED, A.F.S. Measuring teacher productivity: An overview of the “APER” form. În: FAGBAMIYE, E.O. & DUROSARO, D.O., eds. Education and productivity in Nigeria. Published by Nigerian Association for Educational Administration and Planning, Unilorin. First Published 2000, p.22. ISBN: 978-35169-4-9
2. ALIMBA, C.N. & FABUNMI, M. A quantitative Analysis of Teachers’ Opinion on the dynamics of conflict variables in secondary schools in Nigeria. International Journal of Peace and Conflict Studies, 2014, 2(2), p. 9-20. ISSN (Print) : 2346-7258 ISSN (Online): 2354-1598
3. AUWAL, A. The dynamics of conflict and resolution in Jos, Plateau State, Abuja: Society for Peace Studies and Practice, 2010, p. 52 -60. ISSN: 2225-8590 (Print) ISSN 2227-5452 (Online)
4. ENEASATOR, G.O. Organizational climate and teacher productivity. În: NDU, A.N., OCHIO, L.O. & OKEKE, B.S., eds. Dynamics of educational administration and management. Awka: Meks Publishers Ltd, 1997, p. 97 -112. ISBN 9782702439, 9789782702432.
5. FABUNMI, M. Teacher factors as determinants of students’ learning outcomes in secondary school mathematics in Oyo State, Nigeria. Journal of Science and Mathematics Education, 2007, 3(1), p. 115-123. ISSN 1571 - 0068.
6. GOLDSTEIN, A.P. & CONOLEY, J.C., eds. School violence intervention: a practical handbook. New York: The Guilford Press, 1997. NCJ Number 169051, disponibil pe <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/school-violence-intervention-practical-handbook> , accesat pe 06.04.2024
7. JACKSON PUBLIC SCHOOL DISTRICT (JPS). Teacher performance evaluation: building tomorrow today, Jackson, Mississippi: U.S.A., disponibil pe <https://www.jpsk12.org/cms/lib/MI01908028/Centricity/Domain/909/teacher%20evaluation.pdf>, accesat pe 6.04.2024
8. OLUCHUKWU, E.E. Organization climate and teacher productivity in secondary schools in Jos-North Local Government Area of Plateau State. FAGBAMIYE, E.O. & DUROSARO, D.O., eds. Education and productivity in Nigeria. Published by Nigerian Association for Educational Administration and Planning, Unilorin. First Published 2000, p.226. ISBN: 978-35169-4-9
9. PRITCHARD, R.D. Organizational productivity. în: DUNNETTE, M.D. & HOUGH, L.M., eds. Handbook of Industrial/Organisational Psychology. Vol.3, 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992, p. 312. ISBN 3 0 7619 6490 5

10. SCHLEICHER, A., ed. Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world. OECD 2012, pp. 55 - 77 ISBN 978-92-64-17421-4 (print) ISBN 978-92-64-xxxxx-x (PDF)
11. SOFOLUWE, A.O. Issues in measuring teacher productivity. FAGBAMIYE, E.O. & DUROSARO, D.O., eds. Education and productivity in Nigeria. Published by Nigerian Association for Educational Administration and Planning, Unilorin. First Published 2000, p.9. ISBN: 978-35169-4-9

IMPORTANȚA LECTURII ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

THE IMPORTANCE OF READING IN THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN YOUNG SCHOOL-AGE STUDENTS

Beșu Ana-Maria

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

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

Beșu Ana-Maria

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

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

Adnotare

Înainte de Summitul privind transformarea educației (Transforming Education Summit), UNICEF 16 septembrie 2022 transmite un semnal de alarmă legat de nivelul șocant de redus al învățământului, doar o treime din copiii de 10 ani la nivel mondial estimându-se că pot citi și înțelege o poveste simplă scrisă, comparativ cu nivelul pre-pandemic care ajungea la jumătate dintre acești copii.

Cuvintele-cheie: educație, lectură, comportament prosocial, elevi, dezvoltare.

Abstract

Before the Transforming Education Summit, UNICEF, on September 16, 2022, sounded an alarm about the shockingly low level of education, with only one-third of 10-year-old children worldwide estimated to be able to read and understand a simple written story, compared to the pre-pandemic level that reached half of these children.

Keywords: education, reading, prosocial behavior, students, development.

În domeniul educației, importanța lecturii în dezvoltarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică este o temă de cercetare semnificativă. Daniel Batson este cunoscut pentru cercetarea sa în domeniul empatiei și al comportamentului prosocial. El a dezvoltat teoria empatiei altruiste, care sugerează că oamenii pot avea motive altruiste (să ajute alții fără a aștepta nimic în schimb) și că empatia joacă un rol crucial în acest proces. Batson a studiat de asemenea comportamentul prosocial în contextul confruntării cu persoane care se află în suferință sau în nevoie.

Dezvoltarea acestui comportament este crucială pentru succesul social și academic al copiilor. Situația din domeniu arată că lectura poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării comportamentului prosocial. Prin lectură, copiii pot învăța despre empatie, generozitate și alte comportamente prosociale. De asemenea, lectura poate îmbunătăți abilitățile sociale ale copiilor, cum ar fi comunicarea și înțelegerea perspectivelor altora.

Cauze ale crizei lecturii:

Competența în lectură insuficientă la nivel național: Studiile arată că un procent semnificativ de copii de vârstă primară nu ating nivelul de competență în lectură așteptat pentru vârsta lor.

Excesul de ecrane: Folosirea excesivă a dispozitivelor electronice, precum tabletele și telefoanele mobile, poate duce la scăderea interesului pentru lectură.

Lipsa de motivație: Unii copii nu au suficientă motivație pentru a citi din plăcere, deoarece consideră că alte activități, precum jocurile video, sunt mai atractive. Acces limitat la cărți de calitate: Nu toate familiile au acces la cărți de calitate și biblioteci, ceea ce poate descuraja interesul pentru lectură.

Metodele de predare ineficiente: Unele metode de predare a lecturii pot fi ineficiente în a dezvolta abilități de citit la copiii mici.

Rezultate catastrofale: Scăderea performanțelor academice: Copiii care nu dezvoltă abilități de lectură la vârsta primară pot avea dificultăți academice pe parcursul școlii.

Scăderea dezvoltării cognitive: Lectura este esențială pentru dezvoltarea cognitivă, iar lipsa acestei abilități poate avea un impact negativ asupra gândirii critice și analitice a copiilor.

Creșterea decalajului de dezvoltare: Lipsa interesului pentru lectură poate contribui la creșterea decalajului de dezvoltare între copiii care citesc și cei care nu citesc.

Impact social: Capacitatea de a citi este crucială pentru participarea activă în societate și piața muncii, iar scăderea ratei de lectură la copiii de vârstă primară poate avea consecințe pe termen lung asupra societății.

Aceste probleme reprezintă subiecte de cercetare și dezbateri în domeniul educației, iar eforturile sunt depuse la nivel global pentru a aborda criza lecturii și a încuraja dezvoltarea abilităților de lectură la copiii de vârstă primară

Cercetările pedagogilor privind importanța lecturii în dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară primară, susțin că:

Maria Montessori (1870-1952): "Cărțile îi deschid copilului uși către lumi neexplorate, îl învață empatie, respect și îl ajută să devină un cetățean mai bun al lumii."

Jean Piaget (1896-1980): "Lectura oferă copiilor perspective asupra diferitelor moduri de gândire și de viață. Aceasta îi ajută să înțeleagă și să accepte diversitatea."

Vygotsky, Lev S. (1896-1934): "Prin intermediul lecturii, copiii învață să colaboreze și să dezvolte abilitățile sociale. Cărțile îi conectează cu ceilalți și le dezvoltă intuiția socială."

Cu toate acestea, rata de lectură la copiii de vârstă școlară mică este în scădere. Această scădere poate fi atribuită unei varietăți de factori, inclusiv competența insuficientă în lectură, utilizarea excesivă a dispozitivelor electronice și lipsa de acces la cărți de calitate. Această situație ridică întrebarea:

- Cum poate fi îmbunătățit interesul pentru lectură la copiii de vârstă școlară mică pentru a promova dezvoltarea comportamentului prosocial?

Această problemă necesită cercetare suplimentară pentru a identifica strategii eficiente de promovare a lecturii și de îmbunătățire a comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică.

Cartner-Morley, L. (2012) subliniază că lectura de cărți care prezintă situații de conflict și modalități pozitive de rezolvare a acestora poate încuraja dezvoltarea abilităților de comunicare și gestionare a conflictelor la copii. Prin intermediul personajelor și poveștilor, copiii pot învăța cum să identifice, să înțeleagă și să facă față conflictelor într-un mod pașnic și cooperativ. Personajele și poveștile pot oferi copiilor modele de comportament prosocial, inclusiv cum să comunice eficient, să asculte și să își exprime sentimentele, și să găsească soluții pentru a rezolva conflicte.

Studiul indică că, literatura pentru copii poate servi drept sursă de inspirație pentru copii, ajutându-i să învețe cum să relaționeze cu ceilalți într-un mod pozitiv și armonios. Abordarea acestei teme prin intermediul cărților este eficace pentru educarea copiilor în spiritul comportamentului prosocial, contribuind astfel la dezvoltarea de abilități esențiale pentru viață, cum ar fi comunicarea și gestionarea conflictelor.

Taylor, M. (2006) a constatat că prin citirea cărților care conțin povestiri și personaje prosociale, copiii dezvoltă o mai bună capacitate de a înțelege și de a empatiza cu persoanele din jurul lor. Personajele din cărți pot servi drept modele pentru copii, ajutându-i să înțeleagă sentimente, perspective și situații diverse, contribuind astfel la dezvoltarea empatiei. Biblioterapia literară, care implică folosirea cărților ca mijloc de a aborda probleme și preocupări sociale, poate oferi copiilor o platformă sigură pentru a discuta și înțelege aspecte legate de comportamentul prosocial.

Studiul a arătat că copiii care participă la programul de biblioterapie literară manifestă o creștere semnificativă a comportamentului prosocial și a valorilor pozitive, cum ar fi generozitatea, empatia și înțelegerea.

Lectura joacă un rol esențial în dezvoltarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică. Conform lui Ioan Șerdean, autorul manualului “Metodica predării limbii și literaturii române la clasele I-IV”, studiul limbii române are o însemnătate cu totul deosebită în formarea multilaterală a tineretului școlar [9]. Fără însușirea corespunzătoare a limbii române, nu poate fi concepută evoluția intelectuală a elevilor, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte obiecte de învățământ, însăși viața și activitatea socială viitoare [6].

În plus, Ioana Tătaru subliniază importanța utilizării metodelor active de evaluare a lecturii suplimentare [2]. Aceste metode pot ajuta la creșterea interesului copiilor pentru lectură și pot îmbunătăți abilitățile lor de citire.

Etape	Demers	Scop	Rezultat	Asemănări	Deosebiri
Selectarea cărților potrivite	Alegeți cărți potrivite temelor de empatie, prietenie, colaborare, respect etc.	Dezvoltarea empatiei și a comportamentului prosocial prin intermediul conținutului cărților.	Elevii citesc și învață despre comportamentele prosociale.	Concentrarea pe alegerea cărților adecvate pentru vârsta elevilor.	Nu implică interacțiune directă, ci se bazează pe conținutul cărților.
Citește cu pasiune și expresie	Citiți poveștile cu expresie vocală și entuziasm.	Implicarea elevilor în lectură și captarea atenției lor.	Elevii se angajează în lectură și se identifică cu personajele.	Concentrarea pe aspectul vocal și emoțional al lecturii.	Nu implică discuții ulterioare sau interacțiune directă.
Discuții după lectură	Discutați cu elevii despre mesajele și lecțiile din carte.	Înțelegerea și analiza mesajelor prosociale din poveștile citite.	Elevii învață să identifice și să aplice învățămintele prosociale.	Aprofundarea înțelegerii prin discuții și analiză.	Se concentrează pe înțelegere și analiză, nu pe acțiuni practice.
Exemple de personaje prosociale	Alegeți cărți cu personaje prosociale și discutați	Modelarea comportamentului prosocial și învățarea prin exemplu.	Elevii învață prin modelare și identificare cu personajele.	Se bazează pe exemplul din cărți și discuții.	Concentrarea pe exemple și identificare, nu pe acțiuni concrete.

Etape	Demers	Scop	Rezultat	Asemănări	Deosebiri
	despre acțiunile lor.				
Proiecte de lectură și teatru	Organizați proiecte sau sesiuni de teatru bazate pe poveștile citite.	Implicarea activă în lectură și dezvoltarea abilităților de comunicare.	Elevii se angajează în reprezentări și practică comportamente prosociale.	Se concentrează pe interacțiunea activă și practică.	Necesită o pregătire mai amănunțită și participare activă.
Activități creative	Încurajați elevii să creeze povești sau ilustrații legate de mesajele prosociale.	Dezvoltarea creativității și a abilităților de exprimare artistică.	Elevii își exprimă gândurile și sentimentele legate de comportamentul prosocial.	Accent pe exprimare și creativitate.	Se axează pe expresie artistică și creativă, nu pe aplicare practică.
Sesiuni de lectură cu părinții	Implicați părinții în lectură și discuții cu copiii.	Crearea unui mediu de lectură în familie și discuții deschise.	Elevii și părinții se implică în lectură și învață împreună despre prosocial.	Implicarea părinților în dezvoltarea comportamentului prosocial.	Depinde de participarea și disponibilitatea părinților.
Proiecte de voluntariat	Încurajați elevii să participe la proiecte de voluntariat și acțiuni caritabile.	Aplicarea practică a conceptelor prosociale în comunitate.	Elevii învață să acționeze în sprijinul altora și să fie prosociali.	Implicarea activă în ajutorarea altora	Observația

Lectura este un instrument fundamental pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică deoarece contribuie la:

1. Dezvoltarea Empatiei și Înțelegerii prin Lectură:

Taylor, M. (2006) "Cercetarea noastră a arătat că literatura poate servi drept instrument eficace în promovarea empatiei și a înțelegerii sociale la copiii de vârstă școlară mică." Cititul cărților cu povestiri și personaje prosociale poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a înțelege și empatiza cu persoanele din jurul lor.

2. Dezvoltarea Abilităților de Comunicare și Rezolvare a Conflictelor prin Lectură:

Cartner-Morley, L. (2012) "Studiile au arătat că lectura cărților care prezintă moduri constructive de rezolvare a conflictelor ajută copiii să dezvolte abilități eficiente de comunicare și rezolvare a problemelor." Lectura de cărți care descriu situații de conflict și moduri de rezolvare pozitive încurajează dezvoltarea

3. Promovarea Relațiilor Pozitive prin Lectură:

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988) : "Cercetarea noastră a evidențiat rolul vital al lecturii părinților în dezvoltarea relațiilor pozitive dintre părinți și copii, promovând astfel un comportament prosocial." Lectura părinților către copii dezvoltă relații pozitive și atașament, ceea ce contribuie la comportamentul prosocial.

În concluzie, lectura este un instrument fundamental pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică. Ea contribuie la dezvoltarea emoțională și psihologică a copiilor, îmbunătățește capacitatea lor de a gestiona evenimente stresante, crește capacitatea de a recunoaște și gestiona emoțiile, poate ajuta la îmbunătățirea relațiilor și calmează și consolidează mintea. Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție sporită promovării lecturii în rândul copiilor de vârstă școlară mică.

Impactul lecturii asupra dezvoltării comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică

Aspect	Scop	Cercetare	Anul	Argument
Dezvoltarea Empatiei și Înțelegerii	Promovarea valorilor și atitudinilor prosociale	Taylor, M. (2006) - "Reading for Meaning: The Efficacy of Literary Bibliotherapy for Promoting Prosocial Values and Attitudes."	2006	Cititul cărților cu povestiri și personaje prosociale poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a înțelege și empatiza cu persoanele din jurul lor.
Dezvoltarea Abilităților de Comunicare și Rezolvare a Conflictelor	Încurajarea dezvoltării abilităților de comunicare și rezolvare a conflictelor la copii	Cartner-Morley, L. (2012) - "The Role of Children's Literature in Teaching Prosocial Behavior."	2012	Lectura de cărți care descriu situații de conflict și moduri de rezolvare pozitive încurajează dezvoltarea abilităților de comunicare și rezolvare a conflictelor la copii.
Promovarea Relațiilor Pozitive	Dezvoltarea relațiilor pozitive și atașamentului între mamă și copil pentru a contribui la comportamentul prosocial	Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988) - "Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment in Becoming Literate."	1988	Lectura părinților către copii dezvoltă relații pozitive și atașament, ceea ce contribuie la comportamentul prosocial.

În concluzie, lectura este un instrument fundamental pentru dezvoltarea comportamentului prosocial la copiii de vârstă școlară mică. Ea contribuie la dezvoltarea emoțională și psihologică a copiilor, îmbunătățește capacitatea lor de a gestiona evenimente stresante, crește capacitatea de a recunoaște și gestiona emoțiile, poate ajuta la îmbunătățirea relațiilor și calmează și consolidează mintea. Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție sporită promovării lecturii în rândul copiilor de vârstă școlară mică.

Bibliografie:

1. Șerdean, Ioan , Manual Metodica predării limbii și literaturii române la clasele I-IV, pag.174
2. Tătaru, Ioana: Metode activizante de evaluare a lecturii suplimentare.
3. Șerdean, Ioan, Manual pentru școlile normale clasele a XI-a, XII-a și a XIII-a.
4. Metodica predării limbii române la clasele I-IV, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.- București, 1993 .
5. Ioan Serdean - Metodica Predării Limbii Romane In Cls I-IV.
6. Taylor, M. (2006) - "Reading for Meaning: The Efficacy of Literary Bibliotherapy for Promoting Prosocial Values and Attitudes."
7. Cartner-Morley, L. (2012) - "The Role of Children's Literature in Teaching Prosocial Behavior."
8. Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988) - "Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment in Becoming Literate."
9. <https://vdoc.pub/documents/ioan-serdean-metodica-predarii-limbii-romane-in-cls-i-ivpdf-6sctsof2i50>

DIGITALIZAREA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ - CĂLĂTORIA ADULȚILOR ÎN ERA TEHNOLOGICĂ

DIGITALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT - THE JOURNEY OF ADULTS IN THE TECHNOLOGICAL AGE

Bibic Alexandru

Republica Moldova,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0002-4234-3469>

Bibic Alexandru

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0002-4234-3469>

Adnotare

Într-o eră definită de progres tehnologic, competența digitală se impune ca un element indispensabil, oferind adulților acces la informații, oportunități de angajare și dezvoltare profesională. Educația digitală continuă, îmbrățișarea inovațiilor tehnologice, crearea de legături profesionale prin rețele de socializare, menținerea unui echilibru între viața digitală și cea reală, și asigurarea securității în mediul online constituie pilonii esențiali pentru a valorifica oportunitățile erei digitale. Aceste direcții strategice nu doar că optimizează beneficiile competenței digitale, dar facilitează și adaptarea la dinamica unei lumi interconectate. Educația continuă, explorarea tehnologiei, networking-ul, echilibrul digital și securitatea online sunt esențiale pentru a profita de avantajele digitalizării și pentru a menține relevanța într-o lume în continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: competență digitală, educație digitală, TIC, anxietate digitală, tehnologie digitală, socializare, securitate online.

Annotation

In an era defined by technological progress, digital competence is an indispensable element, providing adults with access to information, employment opportunities and professional development. Continuous digital education, embracing technological innovations, creating professional connections through social networks, maintaining a balance between digital and real life, and ensuring security in the online environment are essential pillars to seize the opportunities of the digital age. These strategic strands not only optimize the benefits of digital competence, but also facilitate adaptation to the dynamics of an interconnected world. Continuous education, technology exploration, networking, digital balance, and online security are essential to reap the benefits of digitalization and maintain relevance in an ever-changing world.

Keywords: digital competence, digital education, ICT, digital anxiety, digital technology, socialization, online security.

Lumea în care trăim este într-o continuă transformare digitală, care afectează toate domeniile vieții, de la educație și muncă, până la sănătate și divertisment. Pentru a face față acestor schimbări și a profita de oportunitățile oferite de tehnologie, adulții au nevoie de competențe digitale, adică de abilitatea de a utiliza tehnologia informației și a comunicațiilor (TIC) pentru a accesa, gestiona, evalua, integra și comunica informații într-un mediu digital [1].

Competența digitală este una dintre cele opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, recunoscute la nivel european [2]. Aceasta include cunoștințe, abilități și atitudini legate de utilizarea TIC în diferite contexte, cum ar fi învățarea, munca, participarea civică, consumul, comunicarea, sănătatea, siguranța, creativitatea etc.

Digitalizarea și dezvoltarea personală sunt două aspecte interconectate care joacă un rol crucial în viața adulților din era tehnologică. În contextul actual, caracterizat de o evoluție

rapidă a tehnologiei, adulții sunt nevoiți să se adapteze continuu pentru a rămâne relevanți atât pe plan profesional, cât și personal.

Digitalizarea a transformat modul în care lucrăm, învățăm și interacționăm. Ea oferă oportunități nenumărate pentru **învățare continuă** și **autodepășire**, dar vine și cu provocări, cum ar fi necesitatea de a ține pasul cu schimbările rapide și de a dezvolta noi competențe digitale [3].

Dezvoltarea personală în această eră presupune o **autorefecție** constantă și o **reevaluare** a valorilor și obiectivelor personale. Este important să ne folosim de tehnologie pentru a ne îmbunătăți abilitățile de comunicare, pentru a construi relații mai puternice și pentru a ne dezvolta profesional [3].

Pentru adulți, călătoria în era tehnologică implică și recunoașterea importanței **echilibrului** între viața digitală și cea reală, precum și înțelegerea impactului pe care digitalizarea îl are asupra sănătății mentale și a bunăstării.

Competența digitală este esențială în societatea contemporană din mai multe motive:

- **Acces la informație și resurse:** O competență digitală adecvată permite oamenilor să acceseze și să utilizeze eficient o gamă largă de informații și resurse disponibile online. Acest lucru include accesul la educație, informații medicale, servicii publice, știri și multe altele, ceea ce poate îmbunătăți calitatea vieții și să le ofere oportunități mai mari.
- **Participare activă în societate:** Într-o lume tot mai conectată digital, competențele digitale sunt esențiale pentru participarea activă în societate. De la interacțiunea cu instituțiile guvernamentale online la implicarea în activități de voluntariat sau activism social pe platforme sociale, abilitățile digitale facilitează implicarea și contribuția cetățenilor.
- **Oportunități de angajare și dezvoltare profesională:** Competențele digitale sunt din ce în ce mai solicitate pe piața muncii. Cunoștințele solide despre utilizarea computerelor, internetului, software-ului și a altor tehnologii digitale sunt adesea esențiale pentru obținerea și menținerea unui loc de muncă, precum și pentru avansarea în carieră.
- **Comunicare și colaborare:** Tehnologiile digitale facilitează comunicarea și colaborarea eficientă între oameni, fie că sunt la distanță sau în aceeași locație. O competență digitală solidă înseamnă capacitatea de a utiliza diferite platforme de comunicare și colaborare, cum ar fi e-mailul, mesageria instantanee, rețelele sociale și instrumentele de colaborare online.
- **Autonomie și independență:** Cunoașterea tehnologiilor digitale oferă oamenilor mai multă autonomie și independență în viața lor de zi cu zi. De la gestionarea finanțelor personale și programarea medicală online la cumpărături și planificarea călătoriilor, competențele digitale permit oamenilor să-și gestioneze mai eficient viața.

Există o varietate de abordări și resurse disponibile pentru adulți care doresc să își dezvolte competențele digitale.

Cursuri online: Platforme precum Coursera, Udemy, LinkedIn Learning și edX oferă cursuri online pe o gamă largă de subiecte legate de competențele digitale, de la introducere în utilizarea computerelor și navigarea pe internet până la programare, design grafic și marketing digital. Aceste cursuri pot fi urmate în ritmul propriu al fiecărui participant și pot fi adaptate nivelului lor de cunoștințe și interese.

Ateliere locale: Multe biblioteci, centre comunitare și organizații non-profit organizează ateliere și sesiuni de formare pentru adulți cu privire la competențele digitale. Aceste ateliere pot acoperi diverse subiecte, cum ar fi utilizarea dispozitivelor mobile, navigarea pe internet, securitatea online și utilizarea software-ului de bază.

Programe de instruire pe locul de muncă: Unele companii oferă programe de instruire și dezvoltare profesională pentru angajați, care pot include și instruire în competențele digitale relevante pentru locul lor de muncă sau industria în care activează. Aceste programe pot include sesiuni de instruire în clasă sau online, traininguri practice și resurse suplimentare pentru auto-studiu.

Tutoriale și resurse online gratuite: Există o mulțime de tutoriale și resurse gratuite disponibile online pentru adulți care doresc să-și îmbunătățească competențele digitale. Site-uri precum YouTube, Khan Academy și W3Schools oferă tutoriale video și ghiduri pas-cu-pas pe o varietate de subiecte, de la utilizarea software-ului de productivitate până la programare și dezvoltare web.

Grupuri de suport și comunități online: Participarea la grupuri de suport și comunități online poate oferi adulților oportunitatea de a împărtăși experiențe și sfaturi cu alți oameni care se confruntă cu aceleași provocări în ceea ce privește dezvoltarea competențelor digitale. Aceste grupuri pot fi găsite pe platforme sociale, forumuri online și chiar în cadrul unor organizații non-profit dedicate.

Mentorat personalizat: Unele persoane preferă să beneficieze de mentorat personalizat în dezvoltarea competențelor digitale. Pot căuta mentori în rândul prietenilor sau colegilor care au abilități digitale avansate sau pot angaja profesioniști sau consultanți pentru a-i ghida și instrui în acest domeniu.

Indiferent de abordarea aleasă, este important ca adulții să fie motivați să își dezvolte competențele digitale și să își stabilească obiective clare în acest sens. Consistența și practica regulată sunt cheia pentru îmbunătățirea și consolidarea acestor abilități în timp.

Procesul de învățare a competențelor digitale poate fi provocator pentru adulți din mai multe motive:

- **Anxietatea tehnologică:** Mulți adulți se confruntă cu anxietatea sau frica față de tehnologie, ceea ce poate îngreuna procesul de învățare. Această anxietate poate fi rezultatul unei lipse de familiaritate cu tehnologia sau a unor experiențe anterioare negative în utilizarea dispozitivelor sau a internetului.
- **Dificultatea de a ține pasul cu schimbările tehnologice rapide:** Tehnologia evoluează rapid, iar adulții pot simți că este dificil să țină pasul cu noile dezvoltări și schimbări în domeniul digital. Aceasta poate duce la frustrare și sentimentul că sunt depășiți sau că nu pot învăța suficient de repede.
- **Lipsa de timp și resurse:** Adulții pot avea responsabilități multiple, ceea ce face dificil să găsească timp și resurse pentru a se angaja în învățarea competențelor digitale. Aceasta poate fi o provocare majoră, mai ales pentru cei care lucrează sau au familii de întreținut.
- **Bariere lingvistice și culturale:** Pentru adulții care nu vorbesc limba engleză sau care provin din culturi diferite, există uneori bariere lingvistice și culturale în înțelegerea și utilizarea tehnologiei digitale. Lipsa de resurse sau de conținut adaptat poate face și mai dificilă învățarea competențelor digitale.

- **Tehnologia nepersonalizată:** Unii adulți pot simți că tehnologia și resursele disponibile pentru învățare nu sunt adaptate nevoilor lor specifice sau nu sunt suficient de accesibile sau ușor de înțeles. Lipsa de personalizare poate face procesul de învățare mai dificil și mai puțin eficient pentru ei.
- **Rezistența la schimbare:** Unii adulți pot fi rezistenți la schimbare și pot avea dificultăți în a adopta tehnologii noi sau în a-și actualiza abilitățile digitale existente. Această rezistență poate fi legată de confortul lor cu tehnologiile tradiționale sau de teama de necunoscut.

Este important ca furnizorii de educație și formare să fie conștienți de aceste provocări și să ofere suport și resurse adecvate pentru a ajuta adulții să depășească aceste obstacole în procesul lor de învățare a competențelor digitale. Abordările personalizate, flexibile și încurajarea continuă pot fi cheia pentru a sprijini adulții în această călătorie de învățare.

Dezvoltarea competențelor digitale aduce numeroase beneficii semnificative pentru adulți în viața lor personală și profesională. Iată câteva dintre aceste beneficii:

Oportunități sporite de angajare și avansare în carieră - competențele digitale sunt din ce în ce mai solicitate pe piața muncii. Adulții cu abilități digitale solide au mai multe șanse să obțină un loc de muncă și să avanseze în carieră într-o varietate de domenii și industrii, deoarece aceste abilități sunt considerate esențiale pentru multe roluri și funcții.

Eficiență și productivitate crescută - utilizarea eficientă a tehnologiei și a instrumentelor digitale poate crește eficiența și productivitatea adulților în viața lor personală și profesională. De exemplu, competențele în utilizarea software-ului de productivitate, cum ar fi Microsoft Office sau Google Workspace, pot facilita gestionarea informațiilor, comunicarea și colaborarea în echipă.

Acces sporit la informație și resurse - dezvoltarea competențelor digitale permite adulților să acceseze și să utilizeze eficient o gamă largă de informații și resurse disponibile online. Acest lucru include accesul la educație și formare continuă, știri și informații, servicii publice, divertisment și multe altele, îmbogățindu-le viața și perspectivele.

Comunicare și colaborare îmbunătățite - tehnologiile digitale facilitează comunicarea și colaborarea între adulți, fie că sunt la distanță sau în aceeași locație. Abilitățile digitale permit adulților să utilizeze eficient instrumente de comunicare și colaborare online, cum ar fi e-mailul, mesageria instantanee, rețelele sociale și platformele de colaborare, facilitând astfel comunicarea și colaborarea cu colegii, prietenii și familia.

Autonomie și independență sporite - cunoașterea tehnologiilor digitale oferă adulților mai multă autonomie și independență în viața lor de zi cu zi. De la gestionarea finanțelor personale și programarea medicală online la cumpărături și planificarea călătoriilor, competențele digitale permit adulților să-și gestioneze mai eficient viața și să-și îndeplinească mai ușor nevoile și obiectivele personale.

Perpetuarea învățării continue în domeniul digital este de o importanță crucială în era actuală, datorită ritmului rapid al schimbărilor tehnologice și impactului lor extins asupra societății. Iată de ce este atât de important să ne menținem abilitățile digitale actualizate prin învățare continuă:

- **Adaptabilitate la schimbare:** Într-o lume digitală în continuă evoluție, abilitatea de a învăța și de a te adapta rapid la noile tehnologii este esențială pentru a rămâne relevant în mediul

profesional și social. Prin perpetuarea învățării continue, adulții pot fi pregătiți să facă față cu succes schimbărilor și să capitalizeze noile oportunități care apar.

- Creșterea eficienței și a productivității: Învățarea continuă în domeniul digital permite adulților să descopere și să adopte noi instrumente și tehnici care să îmbunătățească eficiența și productivitatea lor în diferite aspecte ale vieții, de la munca de birou la gestionarea timpului și comunicarea online.
- Construirea unei cariere solide: Pentru cei care își desfășoară activitatea în domenii tehnologice sau în industria digitală, perpetuarea învățării continue este esențială pentru a avansa în carieră. Noile tehnologii și tendințe apar mereu, iar cei care sunt în pas cu ele au șanse mai mari de a obține poziții de conducere și de a se evidenția în domeniul lor.
- Stimularea creativității și a inovației: Învățarea continuă încurajează gândirea critică și creativă, precum și abilitatea de a găsi soluții noi și inovatoare la problemele curente. Prin explorarea constantă a noilor tehnologii și idei, adulții pot să-și dezvolte abilitățile creative și să contribuie la inovarea în diferite domenii.
- Asigurarea unei societăți digitale incluzive: Perpetuarea învățării continue în domeniul digital este esențială pentru a asigura că toată lumea are acces la cunoștințele și resursele necesare pentru a participa activ în societatea digitală. Prin promovarea educației și formării continue, putem reduce decalajele digitale și să ne asigurăm că fiecare adult posedă competențe digitale.

Competența digitală a devenit un pilon fundamental în societatea contemporană, având un impact profund asupra modului în care adulții se dezvoltă personal și profesional. Din cele expuse mai sus, aș dori să ofer următoarele concluzii și recomandări:

Concluzii: Competența digitală nu este doar o cerință pentru navigarea în lumea modernă, ci și un catalizator pentru autonomie, empowerment și creștere. Ea permite adulților să acceseze o gamă largă de resurse, să participe activ în societate și să își construiască o carieră adaptabilă și dinamică. Mai mult, competențele digitale sporesc capacitatea de a comunica și colabora eficient, deschizând calea către noi forme de interacțiune socială și oportunități profesionale.

Recomandări:

1. Investiția în Educație: Adulții ar trebui să prioritizeze educația continuă în domeniul digital, participând la cursuri online, webinarii și ateliere care oferă instruire teoretică și practică.
2. Explorarea Tehnologiei: Este esențial să rămânem curioși și deschiși față de noile tehnologii, experimentând cu instrumente și platforme digitale diverse.
3. Networking: Construirea unei rețele profesionale prin intermediul platformelor sociale și profesionale online poate deschide noi uși și poate oferi suport în dezvoltarea carierei.
4. Echilibru Digital: Menținerea unui echilibru sănătos între viața digitală și cea offline este crucială pentru bunăstarea mentală și fizică a adulților.
5. Securitatea Online: Conștientizarea importanței securității cibernetice și protejarea datelor personale și profesionale este imperativă în prevenirea fraudelor și a altor riscuri online.

Prin adoptarea acestor recomandări, adulții pot maximiza beneficiile competenței digitale și pot naviga cu succes într-o lume tot mai conectată și digitalizată.

Bibliografie

1. Competențele digitale și succesul educației și formării digitale: adaptarea la era digitală. <https://www.consilium.europa.eu/ro/press/press-releases/2023/11/23/digital-skills-and-competences-and-successful-digital-education-and-training-fit-for-the-digital-era/> [citat 29.03.2024]
2. Competența digitală, competența secolului XXI pentru educație și societate. <https://edict.ro/competenta-digitala-competenta-secolului-xxi-pentru-educatie-si-societate/> [citat 29.03.2024]
3. Dezvoltarea personală în era digitală: 4 pași prin care ne putem autodepăși. <https://www.csid.ro/lifestyle/psihologie-si-cariera/dezvoltarea-personala-in-era-digitala-4-pasi-prin-care-ne-putem-autodepasi-20346377/> [citat 29.03.2024]
4. BRAICOV, A., CORLAT, S., GLOBA, A. ICT in enhanced learning: how to use ICT, Capitol în Monograph / Eds.: Danguole Rutkauskiene, Oleksandr Suk, Daina Gudoniene. Kharkiv: Planeta print, 2017. 309 p. ISBN: 9786177229734, p. 151 – 192.

**FOLOSIREA PUZZLE-URILOR TARSIA ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA
MATEMATICII LA NIVEL PREUNIVERSITAR**

**USING TARSIA PUZZLE IN TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS IN
SCHOOLS**

Bucurenciu Simona Maria

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-5201-0652>

Bucurenciu Simona Maria

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-5201-0652>

Adnotare

Acest articol prezintă: fundamentarea conceptului de învățare vizibilă ca prioritate în învățământul românesc al mileniului III, în scopul eficientizării calității activității de predare- învățare- evaluare și rolul cadrului didactic în promovarea acestui principiu inovator, statutul profesorului în cadrul învățării vizibile și impactul pe care instrumentele de învățare vizibilă le au asupra performanței elevilor, aceasta devenind modalitatea eficientă prin care dascălul formează, educă, învață.

Cuvinte-cheie: învățare vizibilă, profesor, elev, instrumente, performanță, calitate.

Annotation

This article presents: substantiating the concept of visible learning as a priority in the Romanian education of the 3rd millennium, in order to improve the quality of the teaching-learning-evaluation activity and the impact that the teaching staff in promoting this innovative principle, the status of the teacher within visible learning tools have on the students' performance, this becoming the effective method by which the teacher shapes, educates, teaches.

Keywords: visible learning, teacher, student, tools, performance, quality.

Motivarea elevilor este un aspect esențial în educație, deoarece poate influența în mod semnificativ angajamentul lor și succesul în învățare. Pedagogii recomandă câteva strategii eficiente pentru motivarea elevilor, cum ar fi:

- stabilirea de obiective clar definite: elevii trebuie încurajați să își stabilească obiective personale și academice realizabile, dar și provocatoare; aceste obiective ar trebui să fie specifice, măsurabile, accesibile, relevante și limitate în timp (SMART).

- realizarea unei legături între materialul predat și interesele și experiențele lor: profesorul trebuie să facă legătura între conținutul predat și interesele, experiențele și aspirațiile elevilor; atunci când elevii studiază subiecte relevante pentru ei, se îmbunătățește nivelul lor de implicare și motivație.

- folosirea unor materiale variate și creative; folosirea unei palete variate de metode de predare și materiale educaționale (folosirea tehnologiei, a jocurilor de rol, a proiectelor, a activităților în grup, a activităților interactive) pentru a face predarea și învățarea interesante și captivante.

- oferirea de feedback constructiv, a încurajării: elevii trebuie să primească feedback specific și concret pentru a-i ghida pe elevi și pentru a-i ajuta să înțeleagă cum să își îmbunătățească performanța, trebuie încurajate eforturile lor și trebuie recunoscute progresele lor.

- crearea unui mediu de învățare pozitiv: profesorii trebuie să se asigure că sala de clasă este un mediu sigur, incluziv, în care elevii se simt liberi să își exprime gândurile, să își pună întrebări și să își împărtășească ideile.

- facilitarea autonomiei și a responsabilizării: este recomandat ca elevii să aibă posibilitatea de a-și alege propriile proiecte sau de a-și stabili propriile obiective, astfel încât să se simtă mai implicați în procesul lor de învățare și să își dezvolte abilitățile de gestionare a timpului și a responsabilității.

- cultivarea unui climat de încredere și de sprijin: este bine ca profesorii să arate încredere în capacitatea elevilor de a reuși, de asemenea ar trebui să le ofer sprijin atunci când întâmpină dificultăți; trebuie creată o relație de încredere și respect reciproc între profesor și elevi.

- implicarea părinților și a comunității: părinții și comunitatea ar trebui să se implice în procesul de învățare, prin comunicare regulată, prin implicarea acestora în proiecte sau evenimente școlare.

- provocarea curiozității și a explorării: elevii trebuie încurajați să exploreze subiectele în profunzime și să își pună întrebări critice; este bine să li se ofer oportunități de a-și dezvolta gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor.

- sărbătorirea succeselor: profesorilor le este recomandat să recunoască și să sărbătorească succesele elevilor, indiferent de cât de mici sunt acestea; aprecierea și recunoașterea contribuțiilor lor îi vor motiva să își continue eforturile.

Motivarea elevilor pentru a studia matematica este un proces amplu dezbătut de către comunitatea educațională. În acest sens există câteva strategii eficiente pentru a-i încuraja pe elevi să se implice și să se dezvolte în această disciplină, cum ar fi demonstrarea relevanței matematicii în viața reală, realizarea legăturii dintre conceptele matematice și situațiile practice (bugetarea, măsurarea, rezolvarea problemelor reale). O altă strategie ar fi furnizarea de contexte interesante și provocatoare, încurajarea abordării creative și a gândirii „outside the box” pentru a rezolva problemele, oferirea de feedback specific și constructiv (atunci când elevii lucrează la probleme matematice, oferiți-le feedback instant, specific și concret pentru a-i ghida în direcția corectă). Pedagogii recomandă folosirea tehnologiei (folosirea de instrumente și aplicații digitale, platforme online care oferă activități și jocuri matematice captivante), încurajarea colaborării (încurajarea colaborării între elevi pentru a rezolva probleme matematice complexe sau pentru a lucra la proiecte matematice în echipă, chiar încurajarea pentru implicare și dezvoltarea abilităților sociale). Trebuie menționată personalizarea învățării, este necesar să fie luate în considerare nevoile individuale ale elevilor, instrucțiunile este necesar să fie adaptate, materialele trebuie să se potrivească nivelului și ritmul lor de învățare, oferirea de suport suplimentar pentru elevii cu ritm mai lent, sau extindere pentru elevii care au un ritm mai rapid de lucru în comparație cu ceilalți.

Alte strategii recomandate ar fi crearea de conexiuni între concepte matematice: este necesar ca elevii să înțeleagă conexiunile între diferite concepte matematice și să vadă cum se îmbină acestea pentru a forma o imagine mai mare și mai complexă. Un punct forte ar fi construirea încrederii: elevii trebuie încurajați să își exprime gândurile și ideile matematice și

să încerce noi abordări fără teamă de greșală, construirea încrederii în abilitățile lor matematice este crucială pentru motivarea lor. Este recomandat sistemul bazat pe provocări și recompense: se pot oferi provocări suplimentare pentru elevii care își doresc să meargă dincolo de curriculumul standard, se pot folosi sisteme de recompense și recunoaștere pentru a sărbători realizările lor în matematică. Foarte important pentru elevi îl reprezintă input-ul personal al profesorului, care ar trebui să fie un model pozitiv, să arate entuziasm și pasiune pentru matematică în timpul lecțiilor și al interacțiunii cu elevii. Atitudinea pozitivă și angajamentul pot influența în mod semnificativ motivația elevilor pentru matematică. [3]

Multe dintre strategiile anterior menționate se regăsesc în următoarea metodă de predare – învățare a matematicii din sistemul preuniversitar, folosită destul de des în Marea Britanie. Tarsia este o metodă creativă și interactivă de predare a matematicii care implică utilizarea unor puzzle-uri pentru a ajuta elevii să înțeleagă și să exerseze concepte matematice. Din punct de vedere geografic, Tarsia este o comună din provincia Cosenza, regiunea Calabria, Italia, cu o populație aproximativ de 2000 de locuitori și o suprafață de 48.28 km². Din punct de vedere matematic, Tarsia, sau puzzle-uri Tarsia sau teselații Tarsia, reprezintă un tip de puzzle-uri educaționale care implică tăierea și reasamblarea bucăților de hârtie pentru a forma o formă sau model geometric mai mare. Aceste puzzle-uri sunt utilizate în mod obișnuit în sălile de matematică pentru a consolida concepte precum fracții, geometrie, algebră ș.a.m.d.

Formatul tipic al unui puzzle Tarsia implică o grilă mare împărțită în forme mai mici, fiecare conținând o problemă sau întrebare matematică și soluția ei corespunzătoare. Grila este apoi tăiată de-a lungul anumitor linii pentru a crea piese de puzzle. Elevii trebuie apoi să rearanjeze aceste piese astfel încât problemele să se alinieze cu soluțiile lor corecte, formând o formă sau un model geometric complet.

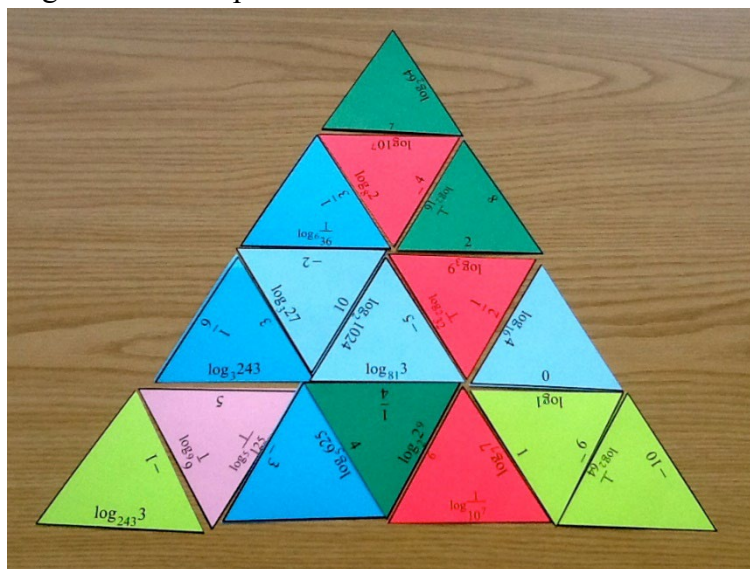


Figura 1. Exemplu de puzzle Tarsia

<https://chrishunter.ca/2012/03/09/tarsia-jigsaws/>

Puzzle-urile Tarsia pot fi create pentru diferite subiecte matematice și niveluri de dificultate, făcându-le un instrument versatil pentru educatori pentru a implica elevii în experiențe de învățare interactive și practice. De asemenea pot fi folosite în diferite momente ale lecției, pentru captarea atenției, pentru actualizarea conținuturilor sau chiar pentru evaluare.

Ele promovează gândirea critică, abilitățile de rezolvare a problemelor și colaborarea între elevi în timp ce lucrează împreună pentru a rezolva puzzle-ul.

Un studiu realizat pe studenți în anul 2014 de către Marcondes concluzionează faptul că un puzzle simplu și ieftin poate fi util ca metodologie de învățare activă aplicată după o prelegerea teoretică, ca instrument complementar în studiul unei anumite teme [1]. În anul 2016, L. T. Cardozo a realizat o cercetare privind efectul puzzle-urilor asupra procesului de învățare al elevilor în de către a remarcat că „Jocurile educaționale cresc interesul elevilor pentru subiectul studiat și le dezvoltă abilitățile de rezolvare a problemelor și de lucru în echipă” [2].

Sunt disponibile instrumente software pentru a crea versiuni digitale ale puzzle-urilor Tarsia, permițând personalizarea și distribuirea ușoară către studenți. Aceste versiuni digitale includ adesea funcții suplimentare, cum ar fi cronometre, scor și sugestii pentru a îmbunătăți și mai mult experiența de învățare. Prezentăm aici a aplicație gratuită care creează teselații Tarsia:

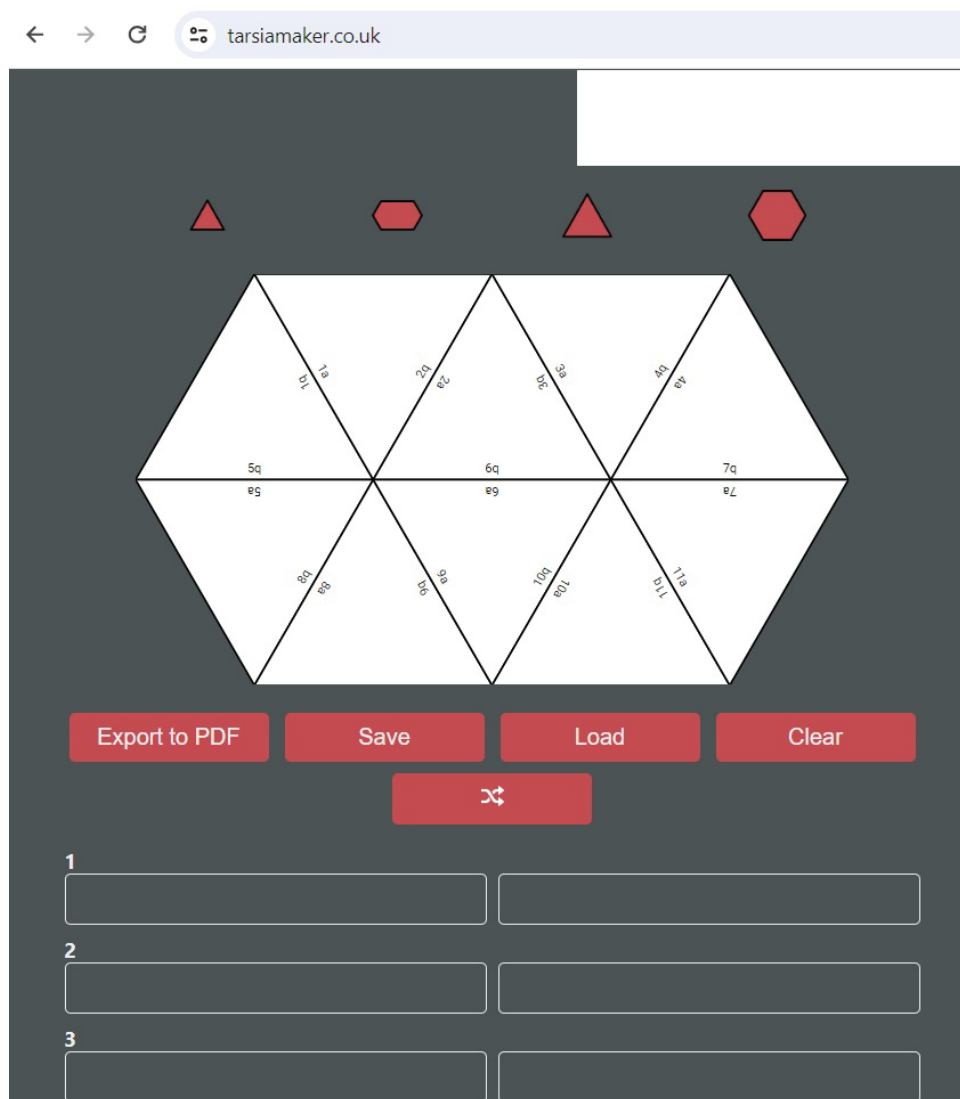


Figura 2. Aplicația tarsiamaker - printscreen

<https://www.tarsiamaker.co.uk/>

Numele aplicației este tarsiamaker.co.uk. Aceasta dă posibilitatea utilizatorului de a alege între patru forme pentru realizarea puzzle-ului, două forme de triunghi și două forme de hexagon. În partea de jos sunt două coloane. Pe fiecare linie se scriu întrebările și răspunsul

pereche. Perechile astfel scrise, sunt poziționate în puzzle de către aplicație și salvate ca fișier tip pdf. După finalizarea introducerii perechilor întrebare – răspuns, acestea pot fi salvate pentru a putea fi accesate la o dată ulterioară și, eventual, editate.

Deoarece limbajul matematic conține simboluri, este necesar un editor special care permite introducerea acestor simboluri specifice. Astfel Hermitech Laboratory a creat un astfel de editor care poate fi folosit gratuit de către profesorii care doresc să creeze și să folosească puzzle-uri Tarsia în cadrul orelor de matematică.

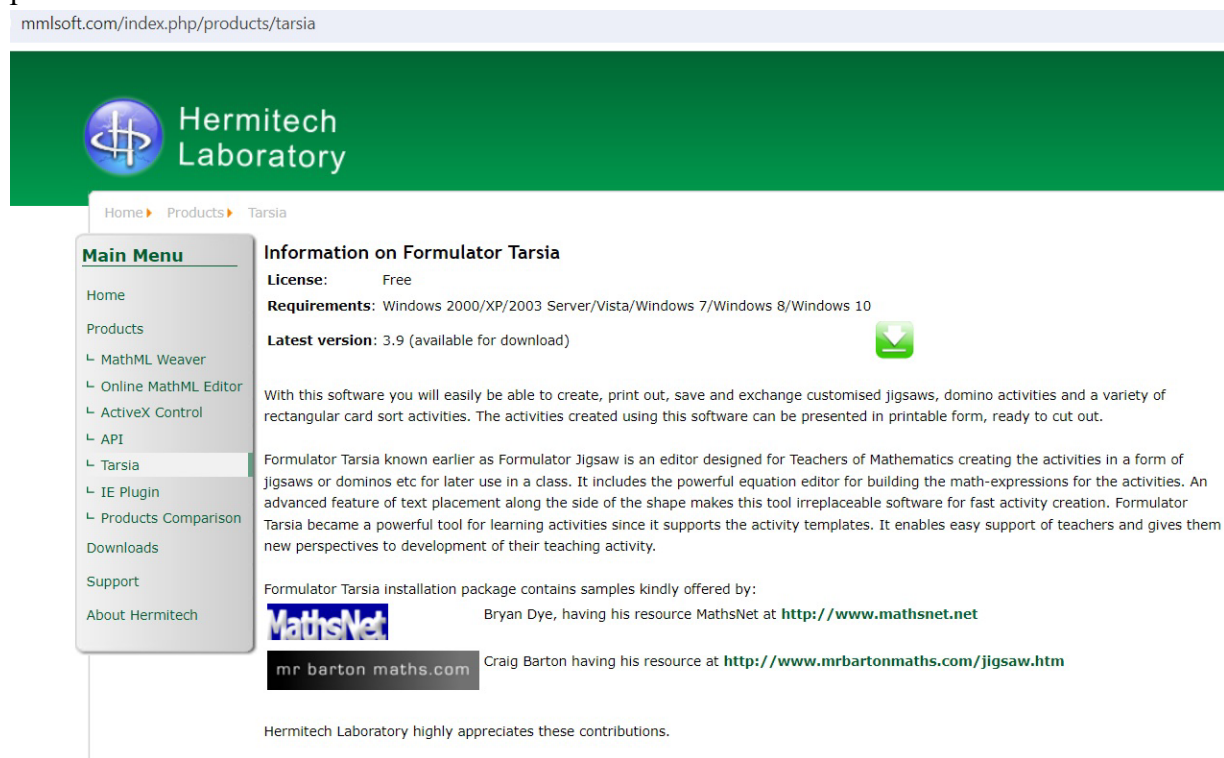


Figura 3. Editor matematic pentru puzzle-uri Tarsia - printscreen

<http://www.mmlsoft.com/index.php/products/tarsia>

Există câteva motive pentru care este benefic să folosim Tarsia în predarea matematicii cum ar fi: implicarea activă și interesată a elevilor în procesul de învățare prin activități practice și interactive, consolidarea conceptelor (puzzle-urile Tarsia sunt concepute pentru a consolida conceptele matematice prin rezolvarea problemelor și corectarea erorilor; aceste activități repetate pot consolida cunoștințele elevilor), dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare (Tarsia poate fi utilizat în activități de grup, ceea ce încurajează colaborarea între elevi și comunicarea între ei în timp ce lucrează la rezolvarea puzzle-urilor), se realizează diferențierea instruirii (puzzle-urile Tarsia pot fi adaptate pentru a se potrivi nivelului de înțelegere al fiecărui elev, astfel, această metodă permite diferențierea instruirii și oferă posibilitatea de a aborda conceptele matematice într-un mod adaptat nevoilor individuale), dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor (prin rezolvarea puzzle-urilor Tarsia, elevii își dezvoltă abilitățile de rezolvare a problemelor și de gândire critică, deoarece trebuie să găsească soluții și să își argumenteze raționamentele), aplicarea unor metode variate de predare (introducerea Tarsia în predarea matematicii oferă o alternativă interesantă și

distractivă la metodele tradiționale de predare, ceea ce poate menține elevii implicați și motivați în învățare) [4].

Alte avantaje ale aplicării metodei sunt: îmbunătățirea memoriei (puzzle-urile întăresc conexiunile dintre celulele creierului și creează noi conexiuni pentru o viteză cognitivă îmbunătățită), dezvoltarea creativității (un puzzle bun determină un puzzle să se gândească la lucruri în moduri noi și diferite; chiar dacă o idee nu este soluția unui puzzle, ajută la antrenarea minții să lucreze în moduri noi; puzzle-urile necesită experimentare și aplicarea metodei științifice, cuplând creativitatea și imaginația cu cercetarea empirică).

Puzzle-urile cer elevilor să vadă lucrurile simultan în termeni de părți și întregi. Ele necesită atât logică, cât și creativitate. Pe măsură ce diferite regiuni ale creierului lucrează împreună pentru a obține cele mai bune rezultate, creierul se antrenează pentru a integra diferite tipuri de gândire pentru beneficii pe termen lung. De fapt, studiile arată că matematica este cel mai bine înțeleasă atunci când întregul creier poate lucra împreună la sarcini. Regiunile izolate ale creierului văd doar o fațetă a unei situații, dar educatorii consideră că întreaga abordare a creierului este mult mai eficientă pentru o înțelegere profundă și durabilă [5].

Puzzle-urile sunt cunoscute pentru puterea lor de a ajuta creierul să producă neurotransmițătorul dopamină, care este o substanță chimică din creier care vă afectează emoțiile, mișcările și senzațiile de plăcere și durere. Creierul eliberează dopamină ca răspuns la descoperiri mici și mari, atunci când elevii lucrează la un puzzle. Beneficiile acestui val de dopamină includ o dispoziție pozitivă, o concentrare mai bună, memorie îmbunătățită și abilități motorii rafinate. Creșterile de dopamină întăresc obiceiul de a folosi puzzle-uri, motiv pentru care mulți oameni simt o dorință puternică de a continua să încerce puzzle-uri care sunt din ce în ce mai provocatoare.

Folosirea puzzle-urilor Tarsia va ajuta elevii să înțeleagă mai bine conceptele predate, încurajează învățarea activă și participarea elevilor în timpul lecțiilor, în clasă sau online, încurajează învățarea colaborativă în timpul lecțiilor. Elevii își dezvoltă gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor atunci când sunt implicați în rezolvarea puzzle-urilor Tarsia. Abilitățile de concentrare se dezvoltă pentru că devin absorbiți de activitate încercând să potrivească piesele corecte. În general, Tarsia este o metodă versatilă și eficientă de predare a matematicii care poate aduce beneficii semnificative în procesul de învățare al elevilor.

Bibliografie

1. CARDOZO, L.T., MIRANDA, A.S., MOURA, M.J., MARCONDES, F.K. Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. *Advances in Physiology Education*. 2016, 40 (3), pp. 425-431. doi: 10.1152/advan.00043.2016.
2. MARCONDES, F.K., MOURA, M.J., SANCHES, A., COSTA, R., DE LIMA, P.O., GROppo, F.C., AMARAL, M.E., ZENI, P., GAVIAO K.C., MONTREZOR, L.H. A puzzle used to teach the cardiac cycle. *Advances in Physiology Education*. 2015, 39 (1), pp. 27-31. doi: 10.1152/advan.00116.2014.
3. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Adding-and-Subtracting-Fractions-Tarsia-Puzzle-2299369> [citat 05.03.2024]
4. <https://johndabell.com/2020/01/10/tarsia-puzzles/> [citat 26.03.2024]
5. STOTEN, D. W. Tarsia: An Interactive and Engaging Activity That Promotes Consolidation of Knowledge. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 2021, 2 (3), pp. 225-234. doi: 10.30736/voj.v3i1.347.

**STUDIU CURRICULAR COMPARATIV DE REALIZARE A EDUCAȚIEI
ECOLOGICE A PREȘCOLARILOR ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA**

**COMPARATIVE CURRICULUM STUDY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF
PRESCHOOLERS IN ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

Buică Florina-Cristina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0001-6129-7149>

Buică Florina-Cristina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0001-6129-7149>

Adnotare

Articolul prezintă informații legate de educația timpurie, corelate cu tendințele actuale în pedagogie, evoluția tehnologiilor moderne ale sistemului de învățământ preșcolar, în vederea adaptării corespunzătoare la nevoile societății viitoare.

Deoarece educația timpurie necesită facilitarea abordării copilului de cunoașterea naturii, Curriculumul de Învățământ Preșcolar ajută la dezvoltarea generală a copilului, necesitând includerea unor aspecte importante ale dezvoltării sale complexe, în funcție de vârstă și particularitățile individuale.

Studiind Curriculum-ul pentru învățământul preșcolar din România și Republica Moldova observăm dezvoltarea competențelor cheie, insuficiente din punct de vedere al conținuturilor alocate în raport cu educația ecologică la nivel preșcolar, exemplificată prin domeniile de dezvoltare, prin indicând ariile de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii, capacitățile și atitudinile în învățare și subdomeniile de dezvoltare, cu accent pe dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme, cunoștințe matematice de bază și înțelegere a lumii, prin curiozitate și interes, inițiativă, perseverență și creativitate..

În concluzie, ambele programe se referă la relațiile preșcolarilor cu mediul fizic, prin conexiuni directe și indirecte în vederea înțelegerii aspectelor prezentate, în vederea formării comportamentelor ecologice, încă de la început, prin conținuturi care să permită completarea, diversificarea, la nivelul nivelului de dezvoltare domenii.

Cuvinte-cheie: educație ecologică, curriculum, preșcolari.

Annotation

The article presents information related to early education, correlated with current trends in pedagogy, the evolution of modern technologies of the preschool education system, with a view to appropriate adaptation to the needs of future society.

Because early education requires facilitating the child's approach to knowledge of nature, the Preschool Education Curriculum helps the overall development of the child, requiring the inclusion of important aspects of his complex development, depending on age and individual particularities.

Studying the Curriculum for preschool education in Romania and the Republic of Moldova, we observe the development of key skills, insufficient from the point of view of the contents allocated in relation to ecological education at the preschool level, exemplified by the areas of development, by indicating the areas of cognitive development and knowledge of the world, capacities and attitudes in learning and the sub-areas of development, with an emphasis on the development of logical thinking and problem solving, basic mathematical knowledge and understanding of the world, through curiosity and interest, initiative, perseverance and creativity..

In conclusion, both curricula refer to preschoolers' relationships with the physical environment, through direct and indirect connections in order to understand the aspects presented, in order to form ecological behaviors, from an early stage, through contents that allow completion, diversification, at the level of development domains.

Keywords: ecological education, curriculum, preschoolers.

Educația ecologică, subiect filozofic, sociologic, abordat universal de către oamenii de știință (E. V. Girusov, Yu.T. Marco Vym, D. Zh. Markovich, N. N. Moiseev), definit de I.D. Zvereva, I.T. Suravegina ca „proces continuu de formare, educație și dezvoltare personală, care vizează crearea unui sistem de cunoștințe și deprinderi științifice și practice, orientări valorice, comportament și activități care să asigure o atitudine responsabilă față de mediul socio-natural și sănătatea înconjurătoare”, necesită atenție sporită în toate domeniile de activitate, cu precădere în educație, în vederea dezvoltării deprinderilor și abilităților practice, a atitudinii umane față de natură, de la o vârstă cât mai fragedă [4, p.329].

Ținând cont de faptul că explorarea mediului înconjurător de către copii debutează încă de la naștere, constatăm că familiarizarea cu natura este posibilă și în cadrul grupei de preșcolari, prin intermediul materialului didactic interactiv și atractiv folosit în desfășurarea activităților indoor și outdoor, ajutându-i pe copii să descopere natura prin implicarea simțurilor, în contactul direct cu acestea (elemente din natură, materiale reciclabile și obiecte realizate din acestea etc) [1, p. 19-22].

Pornind de la schimbările fizice, mentale și emoționale, caracteristice dezvoltării preșcolarilor, ținând cont de schimbările produse în natură și societate, se impune familiarizarea copilului cu variatele aspecte ale mediului, încă din această perioadă, în vederea valorificării maxime a influenței acestuia asupra dezvoltării personalității, grădinița devenind mijloc esențial în dezvoltarea potențialului de cunoaștere a copilului, trezirea curiozității, nevoii de investigare, explicare și înțelegere a conținuturilor propuse spre studiu, legate de lumea înconjurătoare [2, p. 5-6].

Legătura preșcolarilor în mediul înconjurător a fost intens dezbătută, în ultima perioadă, de către diverși autori: Verzea E., Verzea F.(2000); Borțeanu S., Brănișteanu R., Breben S. (2009); Maican C., Pachef R. (2012); Andon C., Haheu E., Gordea I., Gînju S. (2014); remarcându-se prin studiile despre particularități și direcții noi în Curriculum pentru învățământ preșcolar: Potolea D., Toma S., Borzea A.(coord) (2012); Culea L.(2009); Glava A., Pocol M., Tătaru L-L. (coord) (2009); Ionescu M. (2011); Jonnaert P., Ettayebi M., Defise R. (2010); Munteanu C., Munteanu E.N. (2009); Velica I., (2007) etc.

Analizând tipul de abordare a copilului în cadrul învățământului preșcolar, observăm centrarea acestuia în cadrul procesului instructiv-educativ și corelarea cu ceilalți factori ai educației, atât în România cât și în Republica Moldova.

Luând în considerare Cadrul de referință al Educației Timpurii din Republica Moldova, remarcăm faptul că educația timpurie are o abordare holistică, axându-se pe copil, în context cognitiv, psiho-motor, socio-emoțional și se derulează pe baza următoarelor competențe generale: manifestarea autonomiei și respectului față de sine și ceilalți, în diferite contexte; învățarea activă, bazată pe creativitate și responsabilizare; prioritizarea valorilor; atingerea premiselor necesare finalizării învățământului preșcolar [6, p. 6].

Curriculumul pentru educație timpurie din Republica Moldova prezintă Educația pentru mediu, ca dimensiune de activitate integrată în Științe și tehnologii, contribuind la dezvoltarea personalității copiilor în această etapă de dezvoltare, alături de: Sănătate și motricitate; Eu, familia și societatea; Limbaj și comunicare; Științe și tehnologii și Arte [7, p. 87-95].

Analizând documentația aferentă, la nivelul României, constatăm accentul pus pe direcțiile noi din Curriculumul preșcolar revizuit, cu accent pe: diversitatea strategiilor de predare-învățare-evaluare, încurajând independența copiilor prin metodele activ-participative,

prin joc- ca activitate cu importanță decisivă în educația copiilor și evaluare sistematică; într-un mediu educațional interactiv, în care părinții să fie parteneri implicați în educația copiilor , ajutând la dezvoltarea globală a acestora [3, p. 15-16].

Examinând conținuturile propuse spre studiu preșcolarilor din ambele țări, sesizăm menționarea cunoștințelor despre Lumea vie, Pământ, Spațiu- în România și cele legate de: Corpul uman, Plante, Anotimpuri, Animale, Fenomene, pentru Republica Moldova.

Preocuparea pentru facilitarea legăturii preșcolarilor cu natura este evidentă în ambele curricula, în vederea formării de cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente ecologice pentru viitorii cetățeni din România și Republica Moldova.

Astfel, pentru România, Curriculumul pentru educație timpurie, propune ca la finalul perioadei preșcolare, copilul să manifeste o serie de comportamente care să demonstreze cunoașterea poziției omului în univers, ca parte a lumii vii și ca ființă socială, în cadrul domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii , ca abilitate a copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe referitoare la lume și mediul înconjurător prin dimensiunea dezvoltării- Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare [5, p. 24], în timp ce în Republica Moldova, Educație pentru mediu, se referă la adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta, prin competența specifică 3, din cadrul componentei 4.4.2 [7, p. 88].

În Curriculumul pentru învățământ preșcolar românesc sunt indicate domeniile de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii, capacități și atitudini în învățare, ca sectoare de activități interdependente, care ajută la evoluția și dezvoltarea deplină a personalității copiilor, drept instrumente pedagogice importante, ce contribuie la individualizarea învățării în perioada preșcolară, ajutând educatorul să identifice „aspectele sau elementele mediului social și natural de care este atras și față de care își manifestă curiozitatea, copiii, precum și dificultățile pe care le întâmpină fiecare în parte, pe parcursul dezvoltării timpurii” [7, p.16-42].

Corelarea dezvoltării fizice, a sănătății și igienei personale cu mediul înconjurător, se poate realiza prin stimularea motricității fine și grosiere, dând posibilitatea preșcolarilor să-și folosească mâinile și degetele, să lucreze cu elemente din natură (semințe, plante, boabe, elemente din plastic (dopuri, mărgelile, pahare etc), diverse tipuri de hârtie (carton, glasă, creponată, colorată), executând tehnici variate (rupere, mototolire, lipire etc).

Sensibilizarea copiilor la acest segment de vârstă, față de frumusețile mediului înconjurător, are ca efect dezvoltarea socio-emoțională, însușirea și respectarea regulilor ecologice (utilizează responsabil apa, curentul, colectează selectiv hârtia, plasticul, gunoiul menajer, atât la grădiniță, cât și în familie și în societate), înțelegând efectele acestora asupra menținerii sănătății personale dar și a mediului.

Legat de relaționarea cu mediul înconjurător și cu semenii, se impune ca preșcolarii să-și dezvolte vocabularul incluzând termeni ecologici, cu ajutorul comunicării expresive și receptive; mesajele orale din diverse situații de comunicare ajutând la exprimarea emoțiilor proprii legate de grija față de natură, prin manifestarea potențialului creativ și posibilitatea de a se exprima liber, simplu și complex.

Unul dintre cele cinci domenii ale dezvoltării, abordat mai detaliat, în legătură cu natura, în această etapă a educației, este Domeniul Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii,

incluzând ca dimensiuni ale învățării: relații, operații și deducții logice în mediul apropiat; cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat și caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare, cu accent pe cunoștințe de bază despre elementele mediului înconjurător și aptitudinea copilului de a înțelege relațiile dintre acestea.

Referitor la domeniile de dezvoltare, în Republica Moldova acestea nu se regăsesc în Curriculum, fiind prezentate în Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani iar subdomeniile de dezvoltare, dezvoltarea gândirii logice și dezvoltarea de probleme, cunoștințe și deprinderi elementare matematice, de cunoaștere și înțelegere a lumii, de curiozitate și interes, inițiativă, perseverență și creativitate, asemănător domeniilor de dezvoltare la nivelul Republicii Moldova, acestea apar prezentate tot în Standardele de învățare și dezvoltare.

Domeniile de activitate pentru educație timpurie, în Republica Moldova, sunt structurate pe 3 perioade de vârste: 1,5-3 ani; 3-5 ani și 5-7 ani și cuprind elemente obligatorii: competențe specifice și unități de competență și elemente cu caracter orientativ, care permit modificare: exemplele de activități de învățare și indicatori din SÎDC (standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani).

Abordând unitățile de învățare din cadrul acestor vârste, referitor la Educația pentru mediu, observăm că le corespund următoarele competențe specifice: recunoașterea și descrierea componentelor, fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine în folosirea terminologiei specifice; aplicarea metodelor și instrumentelor de explorare-investigare a mediului înconjurător, dând dovadă de interes și curiozitate în colectarea rezultatelor; adaptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta.

Acest lucru denotă faptul că este important pentru copii să observe și să perceapă sensul lumii vii și al celei nevii, să înțeleagă mesajul transmis și să-și îmbogățească vocabularul cu termeni și expresii legate de natură, să distingă asemănări și deosebiri cu ajutorul organelor de simț, să recunoască obiecte, ființe, fenomene din natură, menținând ordinea în mediul înconjurător, având atitudine pozitivă față de semenii, plante și animale, încă din primii ani de viață, aprofundând treptat, în funcție de particularitățile individuale și de vârstă, ajungând să descopere omul ca ființă socială, parte a mediului înconjurător

Luând în calcul integrarea copiilor în societatea contemporană, prin asigurarea unei treceri echilibrate de la o etapă de vârstă la alta, parcurgând o arie vastă de domenii de activitate, astfel încât orice demers educațional să aibă o finalitate, standardele de învățare și dezvoltare a copilului, pe grupe de vârstă, reprezintă repere generale în dezvoltarea acestora, adaptarea la mediul înconjurător, încă din primii ani de viață, făcându-se treptat, gradat, cu suport, îndrumare și colaborare între factorii decisivi cu care copilul intră în contact: familie, instituții educaționale, societate

Cercetând conținutul inclus în Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, observăm preocuparea de a contribui la o dezvoltare armonioasă a copiilor, prin îmbunătățirea calității educației oferite [8, p.16-24].

Se remarcă, astfel, o abordare a legăturii copilului cu natura, în cadrul fiecărui domeniu de dezvoltare, prin: explorarea mediului înconjurător, în cadrul domeniului A-Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății; stimularea dezvoltării personale și socio-emoționale prin

contactul direct sau indirect cu elementele din natură, în domeniul B- Dezvoltarea personală, emoțională și socială; dezvoltarea exprimării în raport cu natura, în conținuturile domeniului C-Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii și cunoașterea, înțelegerea și familiarizarea cu mediul înconjurător, prin intermediul domeniului D-Dezvoltarea cognitivă.

Pe baza interacțiunii cu natura, preșcolarii se pot dezvolta emoțional și social, legătura cu elementele mediului înconjurător sensibilizându-i în direcția exprimării sentimentelor față de acesta, implicându-i în rezolvarea problemelor cotidiene, prin adaptarea la diversitate, în vederea dezvoltării sociale.

Prin realizarea educației ecologice în grădiniță, copiii capătă atât cunoștințe, abilități, cât și atitudini ecologice, premise ale unei culturi civice necesare în atitudinea sănătoasă față de mediu.

În cadrul activităților ecologice desfășurate la nivel preșcolar, copiii, sub îndrumarea cadrelor didactice, se pot dezvolta, formându-și comportamentul prosocial, respectând reguli de protejare a naturii, în diferite contexte sociale, învățând despre economisirea resurselor naturale (apă, gaze, curent etc) și consumul echilibrat al acestora, colectând selectiv deșeurile, recunoscând comportamentele pozitive față de mediu și luând decizii în acest sens; participând la proiecte colective, colaborând cu familia în vederea îmbunătățirii spațiului interior/exterior al grădiniței, înțelegând impactul activității umane asupra mediului natural și social.

În aceeași direcție, educația ecologică, prin dezvoltarea limbajului și a comunicării se poate realiza printr-o selecție atentă a conținuturilor parcurse, în conformitate cu natura și cu particularitățile de vârstă, astfel încât copiii să-și îmbogățească vocabularul cu termeni ecologici, exprimându-și corect intențiile cu privire la gestionarea responsabilă a mediului înconjurător.

Interacționând cu cărțile cu tematică legată de natură, preșcolarii au posibilitatea de a explora conținutul ecologic prin imagini și text regăsit în poezii, povești, povestiri, softuri educaționale interactive, dezvoltând comportament pozitiv în raport cu mediul, în funcție de tematica abordată în cadrul textelor („Povestea bradului” de S.Popa; „Povestea frunzei” de C. Sârbu; „Copăcel, copăcel” de G. Iuteș; „Ploaie pentru floarea cea mică” de I. Străuț; „Graiul pomilor” de E. Jianu; „Povestea picăturii de apă” de D. Cocoru; „Frunza” de E. Gârleanu; „Povestea ursului cafeniu” de V. Colin; „Iepurașul șchiop” de I. Străuț; „Unde a zburat rândunica?” de T. Constantinescu; „Povestea brazilor și a hârtiei” de D. Botez; „Povestea puiului de brad” de L. Carol etc.) sau a proiectelor tematice („Apa și foloasele ei; „În excursie”; „Ce ne învață natura?”; „În vizită la Grădina Zoologică”; „Apa și transformările ei”; „Fenomene ale naturii”; „Prietenii Naturii”; „Împreună pentru sănătatea Pământului”; „Bogățiile Naturii”; „Pământul, planeta oamenilor”; „Să iubim și să ocrotim animalele planetei”; „Sănătate de la plante” etc).

În vederea înțelegerii lumii naturale și a familiarizării cu mediul înconjurător, dezvoltarea cognitivă la vârsta preșcolară, abordează odată cu dezvoltarea gândirii logice, matematice și formarea cunoștințelor despre lume, prin utilizarea metodelor și instrumentelor de investigare, prin realizarea de operații cu mulțimi de obiecte din natură (frunze, conuri, flori, semințe etc); sortarea elementelor naturale în funcție de mediul din care acestea fac parte (terestru, acvatic, aerian); ordonarea crescătoare/descrescătoare a obiectelor din mediul apropiat; stabilind raporturi între numere și obiecte, pentru efectuarea operațiilor propuse; a jocurilor didactice („Grupează frunzele”; „Săculețul cu surprize”; „Cine numără mai bine recipentele de reciclare

selectivă?"; „Aranjăm plantele/animalele/planetele crescător"; „Formează perechi între plante și animale") sau a jocurilor logice („Soarele"; „Racheta"; „Spune ce urmează! etc.).

Referitor la cunoașterea și înțelegerea mediului înconjurător, preșcolarii pot observa, descrie caracteristicile naturii vii și ale celei nevii, explicând relația dintre plante, animale și mediile lor de viață; explorând mediul înconjurător prin intermediul activităților experiențiale; creând produse noi din materiale din natură(măști, costume etc); participând la ocrotirea mediului(curățare, îngrijire, plantare etc); manifestând comportament ecologic față de plantele, animalele din natură, prin inițiere în înțelegerea problemelor cu care aceasta se confruntă; dezvoltându-și creativitatea prin transformarea materialelor reciclabile în produse noi, aducându-și aportul în îngrijirea și protecția naturii, prin activități outdoor, ca formă organizată de învățare desfășurate prin contact nemijlocit cu natura (plimbări, vizite, drumeții și excursii cu tematică ecologică și caracter practic, în cadrul naturii).

Astfel, categoriile de activități apar în Curriculumul din România în domeniul experiențial Științe: Cunoașterea mediului și Activități matematice și domeniul experiențial Om și Societate iar în cel din Republica Moldova, în domeniul de activitate Științe și Tehnologii, cu dimensiunile: formarea reprezentărilor elementare matematice și educația pentru mediu.

Analizând activitățile propuse în Curriculum din România, în vederea familiarizării copiilor cu natura, la nivelul mai multor domenii experiențiale și centre de interes, se remarcă activitățile integrate și monodisciplinare de cunoaștere a mediului iar în Curriculum din Republica Moldova, domeniile de activitate sunt corelate cu domeniile de dezvoltare ale preșcolarilor.

Se evidențiază însă un deficit al conținuturilor referitoare cu privire la educația ecologică a preșcolarilor din România, a inițierii acestora în vederea valorificării materialelor din natură, prin reutilizare, refolosire și reciclare, fapt ce induce formarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar în direcția ecologizării comportamentelor copiilor și îmbunătățirea conținuturilor studiate cu aspecte care să contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor de vârstă preșcolară, în raport cu valorificarea optima a materialelor din natură, contribuind astfel la menținerea sănătății proprii, în corelație cu mediul înconjurător.

Studiind curricula, se observă ca elemente de noutate, competențele cheie generale, transversale, specifice și unități de competență menționate detaliat în curriculum din Republica Moldova, în timp ce în cel din România, apar premise ale dezvoltării competențelor cheie, insuficiente din punct de vedere a conținuturilor alocate în raport cu educația ecologică la nivel preșcolar.

Se poate concluziona faptul că atât Curriculumul din România, cât și cel din Republica Moldova fac referire la relațiile preșcolarilor cu mediul fizic, prin conexiuni directe și indirecte în vederea înțelegerii aspectelor prezentate, în vederea formării de comportamente ecologice, încă din etapa timpurie, dar cu conținuturi care permit completare, diversificare, la nivelul domeniilor de dezvoltare.

Luând în calcul domeniile de dezvoltare și comportamentele vizate în Curriculumul pentru învățământ preșcolar din România și Republica Moldova, considerăm că ecologizarea mediului înconjurător și reciclarea materialelor necesită extindere, permițând abordare în majoritatea dimensiunilor de dezvoltare la nivel preșcolar.

Aprofundarea se poate face prin activități interactive care să implice Domeniul Științe - Cunoașterea mediului, prin: observări directe ale plantelor, animalelor, fenomenelor din natură,

a resurselor naturale, în cadrul vizitelor, drumețiilor, excursiilor cu scop ecologic efectuare; lecturi după imagini etc.; Domeniul Științe (Activități Matematice) - în cadrul activităților care să conțină jocuri didactice care să implice numărarea, ordonarea, formare de șiruri, grupe, rezolvare de probleme cu conținut legat de elementele naturii; Domeniul Limba și comunicare, prin: povestiri, memorări de versuri, lecturări de texte, conversații pe teme legate de natură etc.; Domeniul Estetic și Creativ (Educație plastică) - prin realizare de: colorări, desene, picturi legate de mediu; Domeniul Estetic și Creativ (Educație Muzicală)-prin învățare/ repetare de cântece, jocuri muzicale, audiții de melodii cu tematică ecologică; Domeniul Om și Societate - prin convorbiri, jocuri didactice, lecturi după imagini, povestiri despre mediu etc; Domeniul Estetic Creativ (Activitate Practică)- prin realizare de produse ecologice folosind materiale reciclabile/ reutilizabile, elemente din natură (conuri, ghinde, frunze, flori, semințe, crengi uscate, aplicând tehnici variate (rupere, mototolire a hârtiei/ cartonului, decupare/ tăiere, lipire, modelare lut/ plastilină), activități practic-gospodărești etc.; Domeniul Psihomotric: variante de mers, alergare, sărituri, rostogoliri în mediul natural care să contribuie la fortificarea sănătății etc.

Exemplificăm, mai jos, integrarea domeniilor de dezvoltare: Cunoașterea Mediului, Educarea Limbajului, Activități Matematice, Educație Plastică, Activități practic-gospodărești, Educație fizică, Educație pentru societate și Educație Muzicală, în cadrul proiectului: „Prietenii naturii”, subtema „Reciclare, Reutilizare, Refolosire”.

Obiective specifice: să denumească materialele ce pot fi reciclate, reutilizate, refolosite; să recycleze selectiv obiecte din hârtie/carton, plastic și sticlă; să realizeze produse folosind hârtie/carton, plastic; să memoreze poezia „Micii ecologiști”, de Alexandra Popa; să formeze grupe cu elemente de același fel; să realizeze o compoziție plastică; să parcurgă corect traseul aplicativ, selecționând corect materialele reciclabile; să cânte „Reducem, reciclăm, planeta o salvăm”, respectând linia melodică și textul;

Propuneri de conținuturi: Cunoașterea Mediului: „Culorile reciclării” (observare recipiente reciclare selectivă); Educarea Limbajului- „Micii ecologiști”, de Alexandra Popa (memorizare); Activități Matematice - Joc didactic „Numără și grupează materialele, după formă”; Educație Plastică - Produse ECO (pictură); Activități practic-gospodărești-Parada costumelor ecologice(confecționare costume ecologice); Educație fizică-Traseu aplicativ, „Micii ecologiști curăță pădurea”; Educație pentru societate – Convorbire - „Reciclarea materialelor refolosibile”; Educație Muzicală - Cântec „Reducem, reciclăm, planeta o salvăm” (predare), audiție „Salvăm planeta”.

Propuneri de jocuri și activități liber-alese, pentru centrele de interese: Bibliotecă: „Citire imagini cu materiale reutilizabile și produse realizate din acestea”; Joc de rol-„Reciclăm selectiv”; „Gunoarul inteligent”; Materiale reciclabile (puzzle); Construcții: „Recipiente pentru reciclare hârtie/carton, plastic și sticlă”; Artă: „Colorăm/pictăm pubele”; Știință: „Sortăm materiale reciclabile”; Nisip și apă: „Conturăm materiale refolosibile” etc.

Metode și procedee: povestirea, explicația, demonstrația, conversația euristică, jocuri didactice, jocuri de rol, exercițiul, problematizarea, Cubul, Turul galeriei, Schimbă perechea etc.

În vederea asigurării condițiilor necesare derulării cu succes a activităților desfășurate în cadrul temei ecologice, se va avea în vedere abordarea frontală, grupală și în perechi a preșcolarilor.

Ținând seama de descoperirile în domeniu, observăm că importanța studierii educației ecologice încă din perioada preșcolară devine astfel parte integrantă a formării personalității copiilor, protejarea mediului înconjurător fiind exercițiu de practică socială iar pregătirea copiilor, ca viitori cetățeni, provocare și necesitate mondială.

În scopul adaptării corespunzătoare a copiilor la nevoile societății viitoare, educația timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educația formală, trebuie să îmbine tendințele actuale în pedagogie, cu tehnologiile moderne ale sistemului de învățământ preșcolar, ținând cont de includerea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării complexe a acestuia, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale și de faptul că necesită facilitarea apropierei copilului de cunoașterea lumii înconjurătoare, în vederea dezvoltării armonioase a acestuia.

Bibliografie

1. ANDON, C., coord. Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura, ediția a II-a, revizuită și completată, UPS Ion Creangă, Chișinău, 2014. 255 p. ISBN 978-9975-46-216-7
2. ANTONOVICI, Ș., coord. Cunoașterea mediului în grădiniță, Didactica Publishing House, București, 2010. 87 p. ISBN 978-606-8027-49-4
3. BORȚEANU, S., coord. Curriculum pentru învățământul preșcolar. Prezentare și explicitări. Didactica Publishing House, București, 2009. p. 159. ISBN 978-973-88899-5-8
4. GONCHAROVA, E., V.. Teoria și metode de educație de mediu a copiilor preșcolari [online]. Tyumen, 2008. [citat 23.03.2024]. Disponibil: <https://nvsu.ru/ru/Intellekt/1130/Goncharova%20E.V.%20Teoriya%20i%20metodika%20ekologicheskogo%20obrazovaniya%20%20Kurs%20lektsey%20-%202008.pdf>
5. Ministerul Educației Naționale: Curriculum pentru educație timpurie [online]. București, 2019. [citat 3.04.2024]. ISBN 978-9975-3285-7-9. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
6. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova: Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova [online]. Chișinău: Ed. Lyceum, 2018. ISBN 978-9975-3285-4-8. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_ed._timpurii_tipar_0.pdf [citat 2.04.2024].
7. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova: Curriculum pentru educație timpurie [online]. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019, [citat 26.03.2024]. ISBN 978-9975-3285-7-9. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
8. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova: Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani [online]. Chișinău: Ed. Lyceum, 2019. [citat 29.03.2024]. ISBN 978-9975-3285-6-2. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standardele_de_invatare_tipar.pdf

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN CADRUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE MORAL-SPIRITUALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

TASK-BASED LEARNING IN MORAL-SPIRITUAL EDUCATION LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Bulat Ana

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-5723-0195>

Bulat Ana

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0002-5723-0195>

Adnotare

În articolul dat se argumentează necesitatea valorificării tehnologiei didactice învățare bazată pe sarcini de lucru în cadrul disciplinei școlare Educația moral-spirituală în clasele primare. Relevanța subiectului este determinată în contextul preocupărilor științei și practicii educației pentru modernizarea procesului didactic, racordarea la cerințele contemporaneității, creșterea calității procesului educațional. Sunt elucidate aspectele formative ale acestei tehnologii didactice, precum dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea abilităților practice, înțelegerea și aplicarea cunoștințelor dobândite, promovarea colaborării și cooperării între elevi etc. De asemenea, sunt evidențiate de activități specifice învățării bazate pe sarcini de lucru precum și rezultatele tangibile scontate. Sunt propuse sugestii metodologice de valorificare a acestei tehnologii didactice în cadrul Educația moral-spirituală, care oferă elevilor oportunități de a experimenta și de a aplica valori și principii morale într-un mediu sigur și stimulativ, sporesc angajamentul și motivația elevilor pentru învățare, le oferă posibilitatea de a-și dezvolta competențe esențiale pentru succesul lor în secolul XXI, contribuind astfel la formarea unor indivizi responsabili și conștienți în societate.

Cuvinte-cheie: învățământ primar, educație moral-spirituală, învățare bazată pe sarcini de lucru, simularea/explorarea realității.

Annotation

The given article argues the relevance of the utilization of didactic technology Task-based learning within the school subject Moral-spiritual education in primary grades. The importance and relevance of the theme being determined in the context of the concerns of science and practice of education for the modernization of didactic process, the connection to the requirements of contemporaneity, the increase in the quality of the educational process. Its formative aspects are elucidated, such as the development of critical thinking, the development of practical skills, the understanding and application of acquired knowledge, the promotion of collaboration and cooperation between students, etc. Also are evidenced categories of activities specific of task-based learning such as the expected concrete results. Methodological suggestions are proposed to capitalize on task-based learning, which offer students opportunities to experience and apply values and moral principles in a safe and stimulating environment, increases students' engagement and motivation for learning, gives them the opportunity to develop essential skills for their success in the 21st century, thus contributing to the formation of responsible and aware individuals in society.

Keywords: primary education, moral-spiritual education, task-based learning, reality simulation/exploration.

„Dezvoltarea educației reprezintă o prioritară spre care sunt direcționate politicile elaborate de cele mai importante organizații internaționale (ONU și UNESCO, OECD și Banca Mondială, Uniunea Europeană etc.)” [2].

Conform Strategiei Naționale de Dezvoltare „Educația 2030” (În continuare - Strategie) educația:

- este recunoscută ca o prioritate națională și este considerată un element fundamental în promovarea valorilor democratice, asigurarea respectării drepturilor omului și a cetățeanului, dezvoltarea capitalului uman, cultivarea conștiinței și identității naționale, precum și în facilitarea integrării europene;
- este văzută cu rol esențial în crearea condițiilor pentru dezvoltarea umană durabilă și construirea unei societăți bazate pe cunoaștere. În contextul dat, aceste aspecte marchează importanța acordată educației în promovarea progresului și stabilității sociale în Republica Moldova la nivelul:

* secțiunii 2 „Educație incluzivă pentru o societate incluzivă” cu obiectivul general 2 „Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții (ODD-4) și direcțiile prioritare de acțiune:

- Promovarea educației centrate pe cel ce învață la toate nivelurile sistemului de învățământ;
- Promovarea stării de bine în școală ca premisă pentru îmbunătățirea serviciilor educaționale;

* secțiunii 5 „Medii de învățare eficiente și motivante” cu obiectivul general 5. „Crearea noilor medii, eficiente și motivante, de dezvoltare și învățare pe parcursul vieții pentru toți cetățenii (ODD-3, ODD-4, ODD-5)” și direcțiile prioritare de acțiune:

- Implementarea noilor medii de învățare, resurse și tehnologii didactice active/ interactive în condiții de siguranță, inclusiv online, pentru obținerea noilor cunoștințe și experiențe;
- Valorificarea oportunităților oferite de noile medii de învățare, resurse și tehnologii didactice active/interactive, pentru acumularea de noi cunoștințe și experiențe, inclusiv în scopul creșterii rezilienței la provocările lumii contemporane (încălzire globală, crize, pandemii, conflicte militare) [ibidem].

Prin prisma dată putem stabili că, dezideratele abordate, ale actualei Strategii, converg actualele politici educaționale naționale, la nivel de sistem, axându-se pe cele mai actuale acostări, concepte și tendințe de dezvoltare curriculară, prin: asigurarea unității psihocentrismului și sociocentrismului la nivelul centrării pe cel ce învață; proiectarea finalităților, formulate în termeni de competențe; învățarea activă și interactivă, dezvoltarea gândirii critice etc. Curriculumul actual pentru nivelul primar de învățământ (2018) dezvoltă aspectele date, atât la nivelul reperelor privind strategiile didactice și a sugestiilor metodologice (Modelul Gagné, Modelul ERRE), cât și a noilor tehnologii ale informației și comunicării (TIC) [1, pp. 198-202], oferind posibilitate cadrelor didactice să-și proiecteze și să realizeze procesul de învățare cu accent, atât pe aspecte cognitive, cum ar fi achiziționarea cunoștințelor și abilităților, cât și pe aspectele socio-afective, precum dezvoltarea relațiilor sociale și a valorilor și atitudinilor.

Viziunea actuală curriculară, la nivel național, solicită cadrului didactic abilități profesionale:

- de coordonare și susținere a elevilor în actul de învățare, pornind de la nevoile, interesele și stilurile de învățare ale acestora;
- de elaborare a strategiilor centrate pe elev, concepute în contextul tipurilor moderne de învățare: învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe sarcini de lucru, învățare bazată pe probleme, învățare prin colaborare etc.

Conform surselor de specialitate (R. Gollob, P. Krapf, P., W. Weidinger, Al. Barbăneagră, L. Saranciuc-Gordea etc.), învățarea bazată pe sarcini de lucru (în continuare - ÎBSL) este un tip de învățare care răspunde tendințelor actuale și se axează pe soluționarea problemelor practice și efectuarea sarcinilor relevante pentru viața reală. Elevii sunt implicați în activități menite să le dezvolte competențele și abilitățile necesare pentru a îndeplini o sarcină specifică. Prin această abordare, învățarea devine activă, punându-i pe elevi în situații în care trebuie să ia decizii, să aplice gândirea critică și să rezolve probleme pentru a-și atinge obiectivele. Ei învață prin intermediul acțiunilor practice, ceea ce contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților și competențelor practice, esențiale pentru abordarea și rezolvarea problemelor concrete. Prin intermediul sarcinilor și activităților practice, elevii își pot dezvolta competențe importante și necesare adaptării la condițiile societății moderne. La baza ÎBSL stau trei etape/categorii de activități:

1. simularea realității care poate fi realizată prin intermediul următoarelor metode și tehnici: jocuri de rol, conferințe, dezbateri, jocuri de luare a deciziei.
2. explorarea realității realizată prin: interviuri, studii de caz.
3. rezultatul activității prezentat sub formă de: rezumate, afișe, prezentări digitale, fluturași publicitari, expoziții, portofolii, postere, ș.a. [6]

Implicarea elevilor în găsirea soluțiilor pentru problemele abordate și utilizarea în practică a cunoștințelor primite anterior oferă elevilor o imagine clară a motivului pentru care învață. Elevii au o sarcină de desfășurat și aceasta presupune implicarea prin multe abilități și competențe, ajutându-i să își identifice nevoile de învățare în fiecare condiție nouă care apare. Astfel, ÎBSL reprezintă o îmbinare eficientă a învățării constructiviste și a învățării prin instruire.

Pentru a implementa cu succes ÎBSL, trebuie să luăm în considerare următoarele aspecte:

- Selectarea sarcinilor de lucru potrivite: Este crucial să alegem sarcinile de lucru adecvate, având în vedere nivelul de dezvoltare al elevilor, interesele și experiențele lor anterioare. Aceste sarcini pot include jocuri de rol, studii de caz sau proiecte care să încurajeze gândirea critică și abilitățile de comunicare și colaborare.
- Planificarea și organizarea sarcinilor: Este esențial ca profesorii să planifice cu atenție sarcinile și să le organizeze într-un mod logic și coerent, astfel încât elevii să poată face conexiuni și să-și dezvolte competențele treptat.
- Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare: Elevii trebuie să fie implicați activ în procesul de învățare, să ia decizii și să colaboreze între ei pentru a atinge obiectivele stabilite. Profesorii pot juca rolul de facilitatori și îi pot ajuta pe elevi să-și dezvolte abilitățile și competențele necesare.
- Evaluarea rezultatelor: În cadrul ÎBSL, evaluarea se realizează prin intermediul sarcinilor și activităților aplicate

Proiectarea și aplicarea unor tehnologii/strategii didactice eficiente contribuie la formarea elevilor și în cadrul disciplinei Educația moral-spirituală (În continuare - EMS). Depinde foarte mult de imaginația și măiestria învățătorului, implicând elevii în procesul de învățare acesta face disciplina EMS și mai atractivă.

Din perspectiva unei pedagogii centrate pe elev, procesul didactic la lecțiile de EMS implică utilizarea strategiilor de învățare activă și participativă în concordanță cu obiectivele și situațiile create pentru a stimula învățarea și schimbarea atitudinilor și comportamentelor.

Astfel, activitatea instructiv educativă trebuie să se focalizeze pe formarea și dezvoltarea capacităților intelectual acționale și a proceselor mintale ale elevului.

În Repererele metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar se menționează faptul că lecțiile de EMS nu se vor realiza exclusiv în baza suporturilor didactice și vor face apel la învățarea activă și interactivă, metodologii centrate pe elev precum și strategii moderne de învățare așa ca: învățare bazată pe proiecte, **învățare bazată pe sarcini de lucru**, învățare bazată pe probleme, învățare prin colaborare etc. [4].

În susținerea acestor viziuni cu referire la ÎBSL în cadrul lecțiilor de educație moral-spirituală în clasele primare, propunem un exemplu pentru clasa a IV-a.

- **Subiectul lecției:** Calitățile unui om adevărat
- **Unitatea de învățare:** **Eu în comunitate.** Valori moral-spirituale. Calitățile unui om adevărat.
- **Unități de competență:** 3.1 Analiza unor situații de viață în baza normelor din sfera valorilor moral-spirituale. [1]
- **Obiectivele lecției:**
 - O1- să listeze calitățile unui „om de omenie”, completând ciorchinele;
 - O2- să aprecieze valoarea propriilor comportamente în raport cu imaginea unui om bun prin prisma reflecției personale;
 - O3- să propună exemple de oameni adevărați din viața reală sau literatură în baza discuției dirijate.
 - O4- să elaboreze un interviu al unui om de succes în baza modelului propus;
- **Strategii didactice:**
 - Forme de organizare: frontal, individual, în grup, perechi.
 - Metode și procedee: brainstorming, ciorchinele, reflecție personală, explicarea, discuția dirijată, ascultarea activă, demonstrarea, Gândiți / Lucrați în grup / Comunicați, Interviul.
 - Mijloace didactice: Fișa 1

• **Strategii ECD:** EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Lecția demarează cu etapa **Evocare**. Se propune un Brainstorming oral în care se solicită elevilor să enumere calitățile unui „om de omenie” Elevii generează o serie de idei, pe care învățătorul le scrie pe tablă. Ulterior sunt analizate ideile expuse de elevi, iar printr-o discuție dirijată sunt omise ideile nepotrivite. Se solicită elevilor să transcrie pe caiete doar acele calități care, după părerea lor, reflectă cel mai bine calitățile unui om de omenie, completând structura grafică de ciorchine.

În continuare, se solicită elevilor, să explice prin intermediul reflecție personale, cum, după părerea lor, arată/este un „om de omenie/un om de valoare” și cum comportamentul poate influența imaginea unui om bun/om de succes.

Pentru următoarea etapă a lecției **Realizarea Sensului**, la pasul **Informează-te!**, se propune extinderea orizontului de cunoaștere al elevilor, cu referire la calitățile bune și demne de un om adevărat, un om de succes, și cum calitățile personale ne influențează comportamentul și atitudinile oamenilor ce ne înconjoară, prin intermediul tehnicilor: ascultarea activă, explicarea și demonstrarea.

Aplicarea tehnologiei didactice ÎBSL demarează la pasul **Procesează informația**.

I etapă - Simularea realității

Se propune elevilor Jocul de rol „Ce fel de om sunt?”, cu scopul de identificare și recunoaștere a calităților și comportamentelor demne de un „Om adevărat”. Pentru realizarea jocului e nevoie de 3 participanți în rol de actori care vor reprezenta: Omul harnic; Omul leneș; Omul sincer și săritor la nevoie (fără să cunoască rolurile colegilor). Ceilalți elevi, care nu au primit nici un rol, rămân a fi observatori.

De exemplu, câteva idei pentru interpretarea rolului „Omului harnic”: să mimeze/demonstreze o activitate în care ar da dovadă de hărnicie (Ex.: „Cum îmi programez timpul într-o zi de sâmbătă pentru a reuși cât mai multe activități necesare”). Elevii decid singuri cum ar vrea să-și reprezinte personajele.

Se propune observatorilor să recunoască ce rol au jucat colegii lor și să identifice calitățile pe care au încercat să le demonstreze aceștia. Se inițiază o discuție dirijată bazată pe reflecții personale care are drept scop conștientizarea propriului comportament și a calităților personale care influențează percepția unui Om.

În etapa lecției **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!**, se poate opta pentru metoda Gândiți / Lucrați în grup / Comunicați. Se propune elevilor să discute în grup, să-și amintească personaje din literatura studiată sau să vină cu exemple reale de oameni adevărați, oameni care au produs impresii bune, frumoase și au oferit exemple demne de urmat. La finalul sarcinii date, se solicită ca 2-3 grupuri să rezume (30 secunde fiecare) conținutul discuțiilor purtate și concluziile la care au ajuns membrii grupului, de comun acord. Să prezinte numele personajelor, motivele pentru care sunt memorabile și ce calități bune posedă.

II etapă - Explorarea realității prin acțiuni concrete

Această etapă specifică Învățării bazate pe sarcini de lucru va continua la pasul **Apreciază!** în aceeași etapă a lecției.

Se propune tehnica interviului: „Interviu cu un om de succes (actor, prezentator TV, medic renumit, profesor, bancher, bussinesman etc.)”, (valorificarea produsului școlar „P1. Portretul moral al personajului”). Se solicită elevilor să elaboreze un interviu pe care să-l realizeze acasă cu un membru din familie (părinte, persoană importantă din familie: frate/soră, bunel/bunică, prieten de familie) care va avea rolul unui om de succes sau, după posibilitate, poate fi chiar un om de succes din anturajul familiei.

În cadrul lecției, elevii vor elabora un model/un set de întrebări care ar putea fi abordate în cadrul interviului. Se discută și analizează listele de întrebări elaborate, apoi se propune o fișa-model de interviu pentru a clarifica eventualele nelămuriri sau pentru a găsi alte întrebări pe care ar dori să le pună acestor persoane. Se stabilește durata de realizare a interviului – o săptămână, împreună cu elevii se clarifică modalitatea de prezentare.

III etapă - Rezultatul activității.

La această etapă elevii vor realiza un afiș/poster cu ilustrații despre profesia celui intervievat și răspunsurile la întrebări. La final, se va realiza turul galeriei, unde fiecare elev va analiza și va aprecia lucrările.

La final, subliniem că, sursele de specialitate tangente abordează subiectul cercetat în plan național la nivelul:

–actualului „Curriculum (2018)” care promovează diversificarea și personalizarea strategiilor didactice din perspectiva:

* aspectelor curriculare ca: asigurarea accesului egal la educație; centrarea pe elev; unitatea abordării psiho și sociocentriste;

* paradigmele învățării conform cărora predarea și învățarea sunt orientate pentru activizarea învățării: paradigma învățării ca elaborare (inter)active de cunoștințe; paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexploatare și autodescoperire;

* finalități orientate: spre învățarea activă; spre a învăța să înveți; spre formarea de competențe; spre dezvoltarea creativității elevilor [1, pp. 198-199].

Astfel, aceste repere abordate întrunesc, în fond, strategia ÎBSL, în cadrul căreia învățarea este prin acțiune, explorare, rezolvare de probleme, se focalizează pe sarcini reale, simulări, modelări, jocuri de rol, studii de caz, excursii.

În concluzie, formulăm următoarele recomandări:

- respectarea principiilor de învățare centrată pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață și a principiilor de implementare a curriculumului la EMS;

- aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale constructiviste care permit diversificarea și personalizarea strategiilor didactice care vor include: metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață.

Bibliografie:

1. CURRICULUM NAȚIONAL. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Strategia de dezvoltare a educației „EDUCAȚIA 2030”. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
3. FRANȚUZAN L. (coord.) Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare. Monografie colectivă. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2020, 344 p. ISBN 978-9975-48-184-7.
4. Repere metodologice privind organizarea procesului Educațional în învățământul primar în anul de studii 2022-2023
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_sm_primar_2022-2023_final_0.pdf
5. Sarcini de lucru și întrebări cheie pentru îndrumarea proceselor de învățare și alegerea formelor de predare, disponibil la: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-2/unit-4/chapter-2/>
6. WEIDINGER, W., Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori. ME RO. Disponibil la: https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf
7. Manualul „Educație pentru democrație (Vol. I)” Disponibil la:
(https://issuu.com/livingdemocracy/docs/ro_vol1_educating_democracy)
8. Manualul „A crește în democrație (Vol. II) Disponibil la:
(https://issuu.com/livingdemocracy/docs/ro_vol2_growing_democracy)
9. GOLLOB, R., KRAPF, P., WEIDINGER, W., Educație pentru democrație (Vol. I). Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului. Belgia: Editura Consiliului Europei Cedex F-67075 Strasbourg, 2016, disponibil la: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/>

**IMPACTUL JOCULUI SIMBOLIC ÎN DEZVOLTAREA PSIHOLÓGICĂ
A COPIILOR CU AUTISM PRIN TERAPIA SANDPLAY: STUDII DE CAZ**

**THE IMPACT OF SYMBOLIC PLAY IN THE PSYCHOLOGICAL
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM THROUGH SANDPLAY
THERAPY: CASE STUDIES**

Burlacu Lenuța

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-6176-618X>

Burlacu Lenuța

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-6176-618X>

Adnotare

Această lucrare investighează impactul jocului simbolic în dezvoltarea psihică a copiilor cu autism prin intermediul terapiei Sandplay. Folosind o metodologie bazată pe studii de caz, analizăm efectele terapiei Sandplay asupra aspectelor socio-emoționale și comportamentale ale copiilor cu tulburare de spectru autist. Prin intermediul unor cazuri specifice, examinăm modul în care jocul simbolic în cadrul terapiei Sandplay poate facilita exprimarea emoțiilor, îmbunătățirea abilităților de comunicare și interacțiune socială și dezvoltarea jocului simbolic. Rezultatele sugerează că terapia Sandplay poate fi o intervenție eficientă și benefică pentru copiii cu autism, oferindu-le un mediu sigur și stimulat în care să exploreze și să exprime aspecte ale sinelui și ale experienței lor interioare.

Cuvinte-cheie: joc simbolic, Sandplay Therapy, autism, dezvoltare psihologică, studii de caz.

Annotation

This paper investigates the impact of symbolic play on the psychological development of children with autism through Sandplay therapy. Using a case study-based methodology, we analyze the effects of Sandplay therapy on the socio-emotional and behavioral aspects of children with autism spectrum disorder. Through specific cases, we examine how symbolic play in Sandplay therapy can facilitate the expression of emotions, improve communication and social interaction skills, and develop symbolic play. The results suggest that Sandplay therapy can be an effective and beneficial intervention for children with autism, providing them with a safe and stimulating environment in which to explore and express aspects of the self and their inner experience.

Keywords: symbolic play, Sandplay Therapy, autism, psychological development, case studies.

Autismul este o tulburare de neurodezvoltare complexă și diversă, care afectează modul în care o persoană percepe și interacționează cu lumea din jurul său. Conform Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale (DSM-5), pentru a fi diagnosticat cu tulburare de spectru autist (TSA), un individ trebuie să îndeplinească criterii specifice în trei domenii principale:

- deficite în comunicare și interacțiune socială,
- prezența comportamentelor repetitive și restrictive,
- simptome care afectează adaptarea și funcționarea.

Autismul se manifestă diferit de la o persoană la alta și poate avea o gamă largă de simptome și severitate. De asemenea, sunt afectate toate domeniile dezvoltării, conducând către dizabilități. Drept urmare, urmele autismului sunt evidente și recunoscute în fiecare act în care

se angajează copilul (Colette de Bruin, 2008). Intervenția în autism implică o abordare multidisciplinară, care poate include terapie comportamentală, terapie ocupațională, terapie de limbaj și vorbire, terapie prin joc, intervenții educaționale specializate și sprijin psihologic pentru familia și persoana afectată. Este esențial ca intervenția să fie adaptată nevoilor și capacităților individuale ale fiecărui copil sau adult cu autism, pentru a asigura că aceștia pot să-și atingă potențialul maxim și să se integreze în comunitate ducând o viață fericită (D.V. Popovici, A. Racu, 2014). Cercetările recente în acest domeniu al autismului (Craig, J. și Baron-Cohen, 1999) urmăresc cum este influențată percepția de sine și ca e necesar să stimulăm prin imaginația și creativitatea acestor copii cu autism pentru dezvoltarea lor emoțională. Jocul simbolic joacă un rol esențial în dezvoltarea copilului, permițându-le acestora să se exprime și să își exploreze creativitatea atunci când verbalizarea gândurilor și emoțiilor lor este o provocare. Conform lui D. Winnicott, jocul este limbajul de dezvoltare emoțională al copilului și dacă un copil nu se joacă ar trebui să îi stimulăm această capacitate naturală ca să devină activă (Joc și realitate, 2003). Importanța jocului în educație este remarcată și subliniată de Maria Montessori și L.S. Vâgotski. Apoi, din perspectiva intervențiilor în lucrul cu copiii, pediatriul Margaret Lowenfeld (1979), dă jocului valoare terapeutică dezvoltând Tehnica Lumea. Ea a pus la dispoziția copilului o lădiță de nisip și miniaturi pentru ca acesta să se poată exprima liber, iar produsul activității să poată fi supus observației și analizei. Dora Kalff (Sandplay, 1980) dezvoltă metoda Sandplay aducând împreună Tehnica Lumea a lui Margaret Lowenfeld și teoriile lui Carl Gustav Jung despre structura și dinamica psihicului. Ea observă anumite paternuri ce se regăsesc în scenele de joc ale copiilor ca fiind corelate stadiilor de dezvoltare ale psihicului, anterioare dezvoltării Eului și pe care le regăsim în teoriile despre dezvoltarea psihică atât la Piaget cât și în înțelegerea psihodinamică a psihicului la Jung. Aceste observații sunt conceptualizate în stadii de dezvoltare ce ne ajută să înțelegem scenele de joc și să identificăm transformările ce se produc (Barbara Turner, 2005). Perspectiva psihodinamică se referă la sensul inconștient al simptomelor, legate de suferința psihică subiacentă și de fantasmele de care aceasta este atașată. Este vorba de a înțelege modalitatea în care viața individului se poate integra sau nu într-un tot coerent, prin relația cu celălalt și printr-o istorie personală. Mulți copii care suferă de autism nu pot utiliza în mod adecvat expresiile faciale ca mijloc de a-și exprima emoțiile și înregistrează întârzieri în limbajul expresiv. Acest lucru nu înseamnă că sunt lipsiți de emoții; sugerează doar că au un alt mod de a le exprima. O cale de a facilita dezvoltarea și exprimarea emoțiilor, a imaginilor interne despre sine este intervenția prin Sandplay, jocul simbolic cu nisip. Modul în care activitățile ce includ jocul sunt benefice dezvoltării psihice la copiii cu cerințe educaționale speciale, se regăsesc în terapie ocupațională, confirmate de D. R. Popovici (Specificul activităților de terapie ocupațională, 1997). Cercetarea acestui domeniu a fost inspirată de rezultatele obținute în urma intervențiilor Sandplay cu un număr de 11 copii și adolescenți cu TSA. Vom prezenta în continuare, două studii de caz pentru a înțelege cum acționează jocul simbolic asupra dezvoltării psihice în autism, modificările ce apar în dinamica activităților de joc cu nisip, analiza simbolurilor și a temelor prezente în scenele Sandplay create de acești subiecți. Aceste intervenții au fost făcute în orașul Constanța, România, în cadrul cabinetului privat de psihologie Burlacu V. Lenuța în perioada 2019-2023.

Studiul de caz 1

Inițiale nume și prenume: M.O.

Vârsta: 6 ani

Diagnostic: autism mediu

Descriere: Copilul comunica foarte puțin, era într-o perioadă de adaptare la grup deoarece intrase într-un colectiv nou, în clasa pregătitoare. Dezvolta comportamente de retragere, izolare, comunica foarte puțin și avea comportamente stereotipe. Orice foaie albă era un stimul pentru a se angaja compulsiv în desen. Când a început să experimenteze jocul cu nisip a început mișcând nisipul și transferându-l dintr-un vas în altul. Treptat, după 8 luni în care copilul a arătat interes față de lădița cu nisip, petrecea între 15- 30 minute modelând nisipul, experiența ei s-a îmbogățit și jocul s-a modificat vizibil. Putem să observăm aceste lucruri în imaginile următoare. În prima figură vedem cum arată lădița la finalul ședinței, copilul cernuse nisipul, și-a plimbat mult timp mâinile în nisip și folosisse obiectele foarte puțin însă le păstrează în lădiță, nu le scoate. Așa cum se vede în prima lădiță obiectele sunt puse fără legătură, obiectul alb este un pod din lut, avem în partea dreaptă o clepsidră răsturnată lângă un fotbalist și două vase, unul transparent și o stropitoare. Deși sunt obiecte pe care le-a manipulat în timpul jocului, acestea au rămas într-o poziție haotică reflectând un stadiu matriarhal, când Eul este înglobat în inconștient. În figura 2, după câteva luni în care tot ce a făcut a fost să mute nisipul dintr-o parte a lădiței în cealaltă, a folosit diferite vase pentru a le umple cu nisip putem observa jocul activ deasupra lădiței, este prezent „pretend play” având mare relevanță pentru dezvoltarea psihică în cazul acestor copii și lipsa acestuia constituie un criteriu de evaluare pentru această populație.



Fig. 1. Prima experiență cu nisipul



Fig. 2. Jocul activ este prezent

Prezența jocului activ ne arată capacitatea Eului de a imersa în inconștient, funcția de simbolizare este activă și de aici poate fi stimulată dezvoltarea. Transferul afectiv face ca acele experiențe interne să creeze noi hărți neuronale cu ajutorul neuronilor oglindă (Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996) și încorporarea acestor hărți în spațiul peripersonal (Iacoboni, 2008). Figurina portocalie dragon pe care copilul o are în mână este purtătoarea simbolisticii inconștientului, acele pulsuni pe care fetița le contactează și care i-au forma acestei scene la exterior. Este o experiență pe care copilul o trăiește și pe care prezența terapeutului o întărește. Ulterior, fetița aduce tot mai multe scene din viața reală, scene de îngrijire, aspecte ce arată că Eul lucrează la autonomie, sunt părți din psihic ce sunt luate în îngrijire, sunt scene simbolice încărcate de sens. Iată în figura 3 și figura 4 cum Eul antrenează aceste noi calități în psihic. A avut nevoie de a lucra o serie lungă de astfel de lădițe pentru a consolida aceste achiziții.



Fig. 3. Figurina copil este scufundată



Fig. 4. Hrănirea dintr-o scoică

Hrănirea și îngrijirea simbolizată asigură dezvoltarea unor noi achiziții ale Eului ceea ce face ca în viața copilului să crească gradul de receptivitate, de relaționare cu mediul. Acestea fiind câteva din aspectele observate de aparținătorii copilului. Dacă înainte de ședințele Sandplay copilul nu comunică cu persoanele din jur și părea că nu vede și este "în lumea lui", după interacțiunea cu nisipul și modificările vizibile când Eul începe dialogul cu inconștientul și intră în contact în formă senzorială se dezvoltă conexiuni noi în creier. Trebuie subliniat că în această perioadă copilul nu făcea nicio altă formă de terapie, era însoțit de shadow la școală pentru a se putea orienta în mediu. După o perioadă de 2 ani de intervenție prin jocul cu nisip, modificările în comportament devin vizibile, se manifestă îmbunătățiri în comunicare și interacțiunile sociale, se reduc comportamentele repetitive și stereotipe, face achiziții importante în limbajul receptiv: răspunde la o cerință și face solicitări, dezvoltă deprinderi de orientare în spațiul școlii.

Studiul de caz 2

Inițiale nume și prenume: I.S.

Vârsta: 13 ani

Diagnostic: Sindrom Asperger

Descriere: Sunt solicitate de către părinți ședințe de terapie pentru I.S. pe motiv că întâmpină frecvent dificultăți în relațiile cu ceilalți colegi din grupul de la școală dar și cu profesorii. În prima ședință se manifestă agitat mișcându-se fără a se opri și verbalizează mult despre situațiile conflictuale prin care trece. Apoi, când i se propune intervenția prin Sandplay, invitat de către terapeut să se exprime dând voie mâinilor să creeze o scenă în nisip, I. S. acceptă și se orientează către colecția de miniaturi de unde selectează acele obiecte pe care le putem vedea în Figura 5. Povestea pe care o asociază cu această scenă este următoarea: "Și cu asta se schimbă totul, este un semn de invocare a unui spirit. Acest lucru a eșuat pentru că a fost o furtună de nisip și a risipit totul, vor mai fi și pietre, energia lor s-a dus, folosesc o energie magnetică. Când am atins această piatra ea e conectată la energia din centrul pământului. În curând o să se descopere".



Fig. 5. Prima intervenție

Această poveste poate fi analizată din mai multe perspective simbolice:

- **Semnificația schimbării:** Expresia "Și cu asta se schimbă totul" poate fi interpretată ca o dorință profundă de transformare și de trecere la un stadiu nou în viață. Schimbarea este adesea asociată cu evoluția și creșterea personală.

- **Furtuna de nisip:** Furtuna de nisip poate fi simbolică pentru turbulența și instabilitatea care însoțesc uneori procesul de schimbare. Aceasta ar putea reflecta dificultățile sau obstacolele pe care le întâmpinăm în drumul nostru către transformare și creștere.

- **Pietrele și energia magnetică:** Pietrele și energia lor magnetică pot reprezenta resursele noastre interioare și capacitatea noastră de a atrage sau de a ne conecta cu lucrurile care ne sunt necesare pentru a progresa în viață. Energia magnetică poate sugera, de asemenea, o atracție puternică sau o conexiune profundă cu anumite aspecte ale existenței.

- **Conexiunea cu centrul Pământului:** Atunci când eroul poveștii atinge piatra și simte o conexiune cu energia din centrul Pământului, acest lucru poate simboliza o întoarcere la origini sau o reconectare cu rădăcinile sale fundamentale. Este posibil ca acest moment să reprezinte o revelație sau o înțelegere profundă a propriei identități dacă luăm în considerare vârsta la care se află adolescentul și tema specifică stadiului de dezvoltare.

- **Anticiparea descoperirii:** Referirea la descoperirea viitoare poate sugera că eroul se așteaptă la evenimente sau revelații semnificative în viitorul său. Acest lucru poate reflecta optimismul sau speranța pentru schimbările pozitive așteptate pe parcursul călătoriei sale. Acea pereche de cizme albe ce se observă în scena din figura 5 reprezintă ceea ce simbolizează mersul, călătoria de dezvoltare pe care o are de făcut.

Sintetizând, această poveste pare să exploreze teme legate de schimbare, transformare, conexiune cu sinele și cu lumea din jur, precum și anticiparea unui viitor mai luminos și mai împlinit. Intervenția prin Sandplay a fost făcută pe parcursul a 10 luni timp în care I.S. a realizat 36 de scene, produse ale activității. Utilizează în mod repetat figurine fotbaliști și un număr restrâns de figurine: cuburi diverse culori, garduri, clădiri și figurine din setul de armată așa cum putem observa în figura 6. Analizând simptomatologia autismului și în special patern-urile rigide, observăm acest aspect în repetitivitatea alegerilor dar și în forma figurinelor fotbaliști alese ca eroi ai poveștilor, reflectând disproporționalitatea și preferința pentru logic(mental) în detrimentul afectivității și imaginației (corp, emoție). Dar în ultima lună de intervenție aduce o schimbare semnificativă în structura scenelor de joc și în tematică, transformare ce fusese

anunțată în prima scenă. Putem să identificăm aspectele și temele diferite ale jocului simbolic în ultimele două scene, în Figurile 6 și 7.



Fig. 6. Titlul scenei Sentimentele mele



Fig. 7. Titlul scenei Podul viitorului

Rezultatele obținute în urma intervenției au fost vizibile și semnificative: reducerea frecvenței conflictelor cu colegii, scăderea nivelului de anxietate resimțit, îmbunătățirea comportamentelor în relațiile sociale manifestate prin mai multă flexibilitate, gestionarea emoțiilor și acceptarea perspectivei celuilalt. Reducerea nivelului de anxietate a fost remarcat și verbalizat chiar de subiect: “îmi dau seama că eram o persoană agitată, alergam pe holuri fără o direcție. Acum nu mai fac asta. Mă gândesc că sunt diferit de ceilalți, eu nu râd la glumele lor și nici ei nu le înțeleg pe ale mele. Dar nu mă mai deranjează. “

În figura 8, putem observa prezența figurinelor animale sub forma grupului de urși polari și a plantelor. Dora Kalff corelează prezența acestor simboluri cu stadiul animal-vegetal și îl descrie ca fiind primul stadiu care anunță dezvoltarea Eului. Un alt lucru care este relevant pentru simptomatologia autistă și are importanță pentru obiectivele de dezvoltare ale subiectului este exprimarea și punerea în scena de joc a sentimentelor care odată ce sunt observate pot fi înțelese și acceptate ceea ce crește reziliența.

Concluzii:

Analizând rezultatele obținute putem spune că intervenția prin Sandplay a sprijinit și stimulat procesul de dezvoltare psihică pe simptomatologia asociată autismului. Modalitatea de intervenție ne ajută să facem o radiografie internă a dinamicii intrapsihice și putem concluziona că dezvoltarea psihică atinge aceleași teme de dezvoltare ca și în cazul copiilor tipici, ceea ce este specific doar ritmul, necesită un timp mai mare pentru a prelucra unele conținuturi și a face progresele vizibile.

Am sintetizat în acest tabel cele mai relevante observații adunate pe parcursul intervențiilor în ambele cazuri:

Tabelul 1. Rezultatele calitative ale celor două studii de caz

Criterii	Studiul de caz 1	Studiul de caz 2
Modificări în dinamica scenelor Sandplay	• Crește numărul de obiecte utilizate pe parcursul procesului • Diversificarea temelor de joc și a obiectelor utilizate • Atingerea frecvență a nisipului și	• Crește numărul de obiecte utilizate pe parcursul procesului • Diversificarea temelor de joc și a obiectelor utilizate • Atingerea redusă a nisipului și

	manipularea acestuia în joc • Prezența jocului activ • Modificările ce anunță progresul apar spontan	manipularea acestuia în joc • Scenele de joc stimulează imaginația și crearea poveștilor • Modificările ce anunță progresul apar spontan
Modificări în comportamentele observabile	• Diminuarea anxietății • Creșterea receptivității în relațiile sociale • Progrese semnificative în domeniul comunicării funcționale • Dezvoltarea jocului simbolic • Modificări în percepția de sine	• Diminuarea anxietății • Creșterea receptivității în relațiile sociale • Progrese semnificative în domeniul comunicării funcționale • Dezvoltarea jocului simbolic • Modificări în percepția de sine

Aceste rezultate susțin eficacitatea terapiei Sandplay ca intervenție terapeutică complementară pentru copiii cu TSA, evidențiind potențialul său de a sprijini dezvoltarea lor emoțională și socială. Produsele activității rezultate în urma intervențiilor prin Sandplay pot constitui o bază de înțelegere din perspectivă psihodinamică a proceselor de dezvoltare psihică pentru fiecare caz în parte ceea ce face ca aceasta metodă să individualizeze terapia la maxim dar și a funcționalității autiste în general.

Bibliografie

1. BARON-COHEN, S. (1995). Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. Cambridge: MIT Press.
2. GAZZANIGA, M., GEORGE, S. (2013). The Cognitive Neurosciences. (MIT Press), fifth edition, format pdf. https://www.researchgate.net/publication/277816017_The_Cognitive_Neurosciences.
3. IACOBONI M, WOODS RP, BRASS M, BEKKERING H, MAZZIOTTA JC, RIZZOLATTI G. (1999), "Cortical mechanisms of human imitation", PubMed, Science,
4. KALFF, D. (2003). Sandplay – a therapeutic approach of the psyche, 2003, Temenos Press & Learning Center.
5. LOWENFELD, M. (1979). World Technique, Allen & Unwin.
6. POPOVICI, D.V. (1997). Specificul activităților de terapie ocupațională. Studiu în „Ghidul educatorului”, coord. Verza E. - DPC-EUPhare.
7. RACU, A., POPOVICI, D.V., DANII A.; RACU, S. (2010). Psihopedagogia Integrării, Chișinău: Tipografia Centrală.
8. TURNER B A. (2005). "The Handbook of Sandplay Therapy ", Cloverdale, CA, ed. Temenos Press.

STRATEGII DE MOTIVARE A ÎNSUȘIRII LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE

STRATEGIES FOR MOTIVATING LITERARY LANGUAGE LEARNING BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Buzea Mariana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-6112-9073>

Buzea Mariana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-6112-9073>

Adnotare

Pentru „a vorbi corect limbajul literar”, elevul trebuie să fie capabil să organizeze un mesaj (să demonstreze aptitudini cognitive); să formuleze un enunț corect (să demonstreze aptitudini lingvistice). Pentru „a scrie corect unitățile literare”, elevul trebuie să fie capabil să organizeze și să formuleze mesajul literar (să demonstreze aptitudini cognitive și lingvistice); să scrie acest context, text literar și să-l expună modificărilor (să demonstreze aptitudini motrice). Pentru „a asculta blocurile de asimilare a limbajului literar”, elevul trebuie să fie capabil să perceapă unitățile literare (să demonstreze aptitudini auditive); să identifice mesajul literar (să demonstreze aptitudini lingvistice); să înțeleagă mesajul literar (să demonstreze aptitudini semantice); să interpreteze mesajul literar (să demonstreze aptitudini cognitive). Pentru „a citi corect limbajul literar”, elevul trebuie să fie capabil să perceapă textul literar scris (să demonstreze aptitudini vizuale); să califice mesajul (să demonstreze aptitudini lingvistice); să recepționeze mesajul literar (să demonstreze aptitudini semantice); să interpreteze corect mesajul literar (să demonstreze aptitudini cognitive).

Cuvinte-cheie: limbaj literar, competențe lingvistice elev, mesaj literar.

Annotation

For “a speak correctly the literary language”, the student must be able to organize a message (to demonstrate cognitive skills); to formulate a correct statement (to demonstrate language skills). For “a write correctly the literary units”, the student must be able to organize and formulate the literary message (to demonstrate cognitive and linguistic skills); to write this context, to, literary text and expose it to modifications (to demonstrate motor skills). For “a listen to the blocks of assimilation of the literary language”, the student must be able to perceive the literary units (to demonstrate auditory skills); to identify the literary message (to demonstrate language skills); understand the literary message (demonstrate semantic skills); interpret the literary message (demonstrate cognitive skills). For “a read the literary language” correctly, the student must be able to perceive the written literary text (demonstrate visual skills); qualify the message (demonstrate language skills); to receive the literary message (to demonstrate semantic skills); to correctly interpret the literary message (to demonstrate cognitive skills).

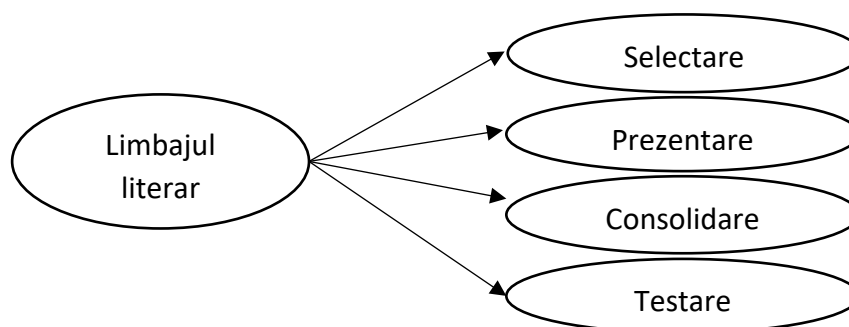
Keywords: the literary language, language skills, the student, literary message.

Etapele de formare a motivației limbajului literar în limba română constituie un ansamblu complex de metode și tehnici cu ajutorul cărora elaborează o strategie concretă de activitate cu elevii claselor primare în vederea eficientizării procesului de instruire.

Datorită eficacității acestor etape în scopul promovării unei comunicări literare specifice, elevul poate să își dezvolte capacitatea de exprimare orală și scrisă. Un alt avantaj îl constituie faptul că interacțiunea dintre profesor și elev este mai dinamică iar motivația acestora de a dezvolta în continuare competența de comunicare literară este în creștere.

Etapile de formare a motivației limbajului literar au devenit o modalitate eficientă în organizarea materiei literare precum și un mijloc de comunicare literară ce ține de cultura elevului din clasele primare.

În opinia cercetătorilor Bodeau I. și Olteanu R. [2, p. 11-14], organizarea și sistematizarea limbajului literar necesită un raționament dublu: elevul devine un locutor activ în asimilare și cunoașterea limbajului literar iar profesorul cooperează prin diferite metode de predare-învățare.



Pe parcursul anilor de învățare, elevii claselor primare își îmbogățesc vocabularul de bază literar și cel potențial prin însușirea unităților literare, ce aparțin diferitor "câmpuri textuale": literatura română, literatura universală specifice comunicării literare [6, p. 115-120]. Acest lucru este favorabil pentru integrarea diferitor unități literare și atunci, după cum menționează cercetătorul Lazăr A. [6, p. 80-87]. În scopul dinamizării limbajului literar se implementează etapa de selectare a limbajului literar minim, în cadrul căreia se va ține seama de:

- valoarea semantică a cuvintelor, a unităților literare, finalizată cu o fișă literară specifică orientării literare a elevului (pământ, lacrimi, băiat, repede, nu intru, școlii etc.);
- unele tangente ale stilului publicistic cu cel literar (a o lua la sănătoasa, a ocoli păpușoiul, a consolida puterea, etc.);
- procesul de derivare și compunere a cuvintelor: cu cât mai multe lexeme se formează de la rădăcină unui cuvânt, cu atât mai multe sensuri vor învăța individual elevii (doi hojmălăi, doi băieți, proprietar, proprietate, împrumutat etc.);
- polisemia cuvintelor: valoarea cuvântului este determinată de multitudinea de sensuri ale cuvântului. Avantajul elevului crește în cunoașterea sensului de bază al cuvântului pentru a asimila și celelalte sensuri necunoscute ale acestuia (a se sfădi, a se certa, a ridica vocea, a fi mânios; răutăcios, needucat, urcios, neliniștit, etc.);
- "cuvinte dominante" în enunțuri, spre exemplu: mare...mai mare; mai bine...mai puțin bine; același...aceiași; a porunci...a indica; căci era...și era; a-i spune...a-i vorbi);
- "cuvinte uzuale" specifice limbajului literar, prevăzute de curriculumul disciplinar și frecvente în textele literare: îndeamnă păcatul, a tremura de mânios, făcătorul de vânătași etc. [7, p.30-41].

În dezvoltarea limbajului literar, o semnificație deosebită i se atribuie familiarizării elevilor cu acele unități literare care fac parte din vocabularul activ literar și pasiv al acestora, un obiectiv destul de important și la etapa de prezentare.

Se știe, că folosirea corectă a vocabularului literar permite cunoașterea rațională a unităților literare. În legătură cu acest fenomen, metodistul Kiraly Fr. înaintează și câteva cerințe metodice:

- La prezentarea limbajului literar pentru îmbogățirea vocabularului literar al elevului se va atrage atenția la explicarea acelor unități literare, care nu pot avea câteva asemănări. Astfel, elevii au posibilitatea să operaționalizeze activitatea lor individuală în aspectul explicării sensului acestor cuvinte;
- Pentru a dinamiza vocabularul literar activ al elevului în aspect rațional, se va lucra doar cu un singur sinonim al cuvântului, care are capacitatea să formeze unități literare și care țin de aspectul semantico-literar al unităților literare însușite;
- În funcție de capacitățile literare individuale ale elevilor la predarea sinonimelor se va respecta un antrenament metodic corect în ceea ce privește utilizarea exercițiilor lexicale. [5, p.28-37] Un aspect destul de important în dezvoltarea limbajului literar este formarea la elevi a abilităților de utilizare dinamică a unităților literare, iar aceasta activitate poate fi realizată numai în baza activităților de vorbire, scriere, audiere, citire. Practica Pedagogică ne-a demonstrat că pentru o comunicare eficientă literară asemenea activități sunt cele mai reușite la o lecție de literatură română, iar “coparticiparea” lor se finalizează cu o consolidare adecvată a materiei literare în viziunea lui Lazăr A., o comunicare literară eficientă este strictă dependentă de etapa consolidării limbajului literar, care accentuează și randamentul de însușire a unităților literare, și necesitatea de a oferi șanse egale în vederea integrării literare a elevilor [p.120-128].

La etapa de consolidare a unităților literare este necesar să luăm în considerare:

- includerea în procesul de predare - învățare, doar a lexicului literar util și necesar elevului;
- utilizarea unui singur aspect de predare;
- stimularea condițiilor de utilizare a limbajului literar în sfera practică de comunicare literară;
- organizarea unui sistem de exerciții care vizează eficacitatea învățării limbajului literar;
- incapacitatea elevului de a efectua individual unele activități de învățare a limbajului literar.

Exercițiile de consolidare se vor estima în trei trepte și se vor completa una pe alta:

1. Prima treaptă de consolidare include fixarea inițială a limbajului literar, astfel, elevul va însuși și conștient compartimentul lexical literar;
2. Treapta a doua de consolidare se referă la procesul de memorizare a limbajului literar, oferindu-i elevului posibilitatea de a “specifica liber și corect” modul de utilizare a limbajului literar;
3. Treapta a treia este, de fapt, o etapă de reproducere a limbajului literar “cu varietatea structurilor semantice în exprimare verbală” [1, p.84-85]

Ultima etapă în dezvoltarea limbajului literar în literatura română este cea a testării, care evidențiază capacitățile de realizare activă a potențialului literar însușit în urma respectării principiilor didactice de predare. Această etapă face posibilă “deplasarea unităților literare în câmpul literar care devine o componentă prețioasă în aspectul finalității acestui proces [7, p.11].

Metodiștii (Florea Veronica Alina și Buzea Mariana) sunt de părere că nivelul de posedare a limbajului literar evidențiază calitatea competențelor de comunicare literară a elevilor. Evaluarea cunoștințelor unităților literare nu se va limita doar la metoda de asimilare a “cuvintelor literare”. În cazul dat se admite noțiunea de testare izolată care se axează în asimilarea productivă a “echivalentului literar dificultate” și invers. În funcție de scopul de

evaluare și materia literară studiată se va aplica și testarea limbajului literar în contexte literare sau/și testarea limbajului literar în baza textelor literare de control, ele fiind completate de un set de exerciții bine proiectat.

Ținem să subliniem faptul că curriculumul pentru limba și literatura română prevede, neapărat, adaptarea limbajului literar la nivelul cunoștințelor de literatură a elevilor, dispunând de un grad ascendent de complexitate pe măsura volumului de cunoaștere a limbajului literar [1, p. 62].

O altă opinie a susținătorilor noțiunii de “limbaj literar” sau “limbaj literar specificat” scoate în evidență utilitatea limbajului literar specificat, implicarea directă a “sistemului de comunicare literară”, folosit în activitatea practică a elevului, îmbogățirea conținuturilor limbajului literar, care, de fapt, sunt condiționate de capacitatea unităților literare de a forma câmpuri literare accesibile elevilor [3, p. 216]. În aceeași ordine de idei, cercetătorul Ionescu M. susține că unitățile literare (în cazul nostru) “sunt disponibile pentru orice comunicare, iar în aspect lingvistic ele pot transforma atât mediul lingvistic, cât și atitudinea vorbitorului (în cazul nostru, al elevului) față de acest mediu [4, p.16].

Prin sintetizarea ideilor teoretice, esențializarea rolului lor în procesul educațional a fost elaborat Modelul tehnologic al formării motivației la însușirea limbajului literar de către elevii claselor primare la limba și literatura română și au fost luați în considerare următorii factori:

1. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a limbajului literar în clasele primare axate pe competențe literare specifice de promovare a comunicării literare;
2. Re-orientarea metodologiei de dezvoltare a limbajului literar la literatura română la elevii claselor primare din perspectiva integrării tehnicilor de instruire în instituțiile învățământului primar;
3. Capacitatea celor trei niveluri de referință: înțelegerea, vorbirea, scrierea de a reflecta aria comunicativă a limbajului literar la literatura română la elevii claselor primare;
4. Compatibilitatea și accesibilitatea metodelor de dezvoltare a limbajului literar;
5. Receptivitatea elevilor claselor primare în calitate de utilizatori care nu înțeleg motivația limbajului literar (nivelul I); utilizatorii care vor să cunoască motivația limbajului literar în comunicare (nivelul II); utilizatorii care înțeleg completamente motivația limbajului literar, elementar o practică;
6. Utilitatea aspectelor calitative ale unităților literare: volumul, corectitudinea, fluenta, interacțiunea în dezvoltarea limbajului literar;
7. Familiarizarea elevului cu principiile de dezvoltare a limbajului literar la literatura română, în scopul unei realizări productive ce ține de domeniul de comunicare literară a elevului.

Bibliografie

1. Bidu-Vrânceanu A. Lexic comun, lexic specializat. București, 2006.ISBN <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/vranceanu/index.htm>
2. Bodeanu I., Olteanu R. Motivația în procesul educațional. Chișinău: UST, 2011, 59 p. ISBN 978-9975-76-071-03
3. Ciobanu-Mocanu L. Geneza limbajului la copii. În: Revista Studia Universitatis, Seria “Științe ale educației”, 2008, nr.9 (19), pp.216-220, ISSN 1857-2103
4. Ionescu M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Arad: Editura Vasile Goldiș, University Press, 2007, 408 p. ISBN 978-973-664-200-5371
5. Kiraly F. Sinonimia între teorie și practică. În: Limbă și literatură, nr.3, 1981 p.28-42

6. Lazăr A. Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 231.
7. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1996, p. 485.
8. Pruteanu Ș. Antrenamentele abilităților de comunicare. Iași: Polirom, 2004, p. 283.

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN DIFERENȚIEREA SARCINILOR
DE LUCRU ÎN ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

**DEVELOPING CREATIVITY BY DIFFERENTIATING WORK TASKS
IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES
IN PRIMARY EDUCATION**

Caragancev Eugenia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-6665-6874>

Caragancev Eugenia

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-6665-6874>

Adnotare

Operarea cu noțiuni este rezultatul unui proces complex, implicând gândirea, în ansamblul ei. Vectorul de transmitere a noțiunilor este limbajul, care trece din etapa de achiziție primară în aceea complexă sub acțiunea familiei, mediului, și mai ales, a școlii. Modul în care un individ captează, stochează, procesează informația și o transmite mai departe descrie nivelul acestuia de inteligență și de creativitate. De aceea, este absolut necesară adaptarea discursului pedagogic, centrarea reală pe elev și pe nevoile acestuia, printr-o diferențiere a învățării care să se remarce în proiectarea întregii activități de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte-cheie: diferențierea învățării, individualizarea învățării, adaptarea curriculumului, gândire critică, creativitate.

Annotation

Working with notions is the result of a complex process involving thinking in its entirety. The vector of transmission of notions is language, which passes from the primary acquisition stage to the complex one under the action of the family, the environment, and above all, under school influence. The way an individual captures, stores, processes information and passes it on is a true picture of their level of intelligence and creativity. That is why it is absolutely necessary to adapt the pedagogical discourse, to really focus on the student and his needs, through a differentiation of learning that stands out in the design of the entire teaching-learning-assessing activity.

Keywords: differentiation of learning, individualization of learning, curriculum adaptation, critical thinking, creativity.

A-ți cunoaște limba și a o cultiva la cote înalte sunt datoria morală a oricărui vorbitor nativ, o apreciere fără echivoc a culturii și identității naționale, identitate pentru care înaintașii noștri au luptat secole de-a rândul. Rolul educației formale devine, în acest context, unul definitoriu, iar formarea și dezvoltarea la elevii din învățământul primar a competențelor generale și specifice prevăzute în Curriculumul național sunt un fir roșu pe care se canalizează atenția cadrelor didactice. Așa cum se întâmplă periodic în orice sistem, înnoirea constituie o realitate și, mai ales, o necesitate în contextul dezvoltării accelerate a societății – și cu precădere din punct de vedere al tehnologiei și comunicării – situație observată cu deosebită claritate în ultimii 30 de ani.

Pentru a se alinia noilor cerințe, România a inițiat calea schimbării în educație prin regândirea centrului de greutate al sistemului și a determinat, în mod corect, centrarea atenției

pe elev și trecerea profesorului în rolul de catalizator al învățării. Astfel, conținuturile de învățare se transformă într-un suport necesar atingerii competențelor, iar acestea din urmă devin reperele profesorului cu privire la performanțele pe care trebuie să le atingă elevii.

Specia umană are caracteristici și abilități prezente încă de la naștere, cum au afirmat Freud și Klein. Acestea urmează a fi descoperite și dezvoltate mai ales în cadrul școlii, adăugăm noi. Psihologul și cercetătorul în domeniul computerelor Christopher Evans făcea o paralelă între trei sisteme (specia umană, computere și lumea animală) în termeni de capacitate de adaptare și inteligență, concluzionând că inteligența unui sistem – oricare dintre cele trei menționate anterior – este capacitatea acestuia de a se acorda la o lume în schimbare și astfel, cu cât capacitatea de adaptare este mai versatilă, cu atât mai inteligenți pot fi omul, mașina sau animalul [1, p. 157]. Tot el identifica șase caracteristici care alcătuiesc inteligența unui om, computer sau animal. Acestea sunt:

- Capacitatea de a capta informația – în contextul în care mediul este același pentru toată lumea, un individ se dovedește cu atât mai inteligent cu cât că reușește, din punct de vedere senzorial, să extragă mai bine informații din lumea care îl înconjoară;

- Capacitatea de a stoca informația – odată ce informația a fost extrasă din mediu, ea este stocată și devine referință pentru îmbunătățirea adaptării la mediu. Individul arată un nivel mai mare de inteligență cu cât capacitatea sa de stocare este mai mare;

- Viteza de procesare a informației – inteligența este o oglindă fidelă a vitezei cu care operează creierul sau computerul, prin intermediul neuronilor/microtranzistorilor.

- Flexibilitatea software-ului – fără tăgadă, cea mai importantă caracteristică, nivelul de inteligență fiind cuantificat în termeni de rapiditate și ușurință în operarea unor modificări de funcționare;

- Eficiența software-ului – capacitatea individului de a se acorda la noutățile apărute în mediul cunoscut poartă amprenta modului în care a fost scris „programul” pe care îl rulează. De aceea, cu cât este mai eficient ca viteză de lucru, cu cât „rulează” mai compact și cu cât este mai puțin înclinat spre erori sau defecțiuni, cu atât individul este mai inteligent;

- Consistența pachetului de „programe” – o entitate aparținând speciei umane, computerelor sau animalelor se dovedește mai inteligentă cu cât poate rula, prin intermediul procesorului, programe mai complicate sau din sfere mai ample [1, p. 165].

Luând în considerare afirmațiile lui Evans, se poate observa o legătură strânsă între inteligență și creativitate. Cea din urmă a fost definită de G.W. Allport încă din 1938, iar o opinie despre modul în care aceasta se împletește cu inteligența a fost formulată de Robert J. Sternberg [2, p. 11], acesta afirmând că trei abilități intelectuale sunt în mod deosebit importante atunci când se discută despre creativitate. Acestea sunt:

- abilitatea sintetică – ea permite găsirea altor modalități de a privi o problemă, trecând bariera gândirii convenționale;

- abilitatea analitică – cu ajutorul acesteia, un individ poate decela ce idee este sau nu important de dezvoltat;

- abilitatea practică, contextuală – aceasta reprezintă capacitatea unei persoane de a-i convinge pe ceilalți de valabilitatea ideii sale.

Creativitatea nu este apanajul copiilor supradotați, ea se regăsește în orice ființă umană în diferite grade de dezvoltare. De aici rezultă nevoia reală de diferențiere și individualizare a

învățării ca act instituționalizat pentru copii, pornind chiar din etapele premergătoare învățământului primar.

În privința diferențierii abordării predării, au fost formulate diverse opinii. Valiandes și Neophytou [3, p. 80] afirmă că aceasta se constituie într-un efort al profesorului pentru a veni în întâmpinarea varietății elevilor din clasă pe trei căi, și anume:

- adaptarea curriculumului (conținutul);
- încurajarea gândirii critice (procesul);
- asigurarea pentru elevi unor situații variate de a aplica ce au învățat, demonstrând astfel nivelul lor de pregătire (produsul final).

O analiză detaliată a conceptului de diferențiere a predării a fost realizată de Kanellopoulou și Darra, așa cum reiese din literatura de specialitate de-a lungul unui deceniu (2008-2018). Acestea au coagulat o imagine a profesorului care asigură un mediu de învățare sigur pentru elev, care iese în întâmpinarea nevoilor elevilor aflați în diverse stadii ale dezvoltării competențelor academice prin modul de a prezenta conținuturile, de a ajuta elevul să-și creeze și să asimileze într-un stil propriu de lucru, de a oferi provocări menite să-i dezvolte din punct de vedere academic, de a asigura căi alternative pentru realizarea învățării și, nu în ultimul rând, de a îmbunătăți învățarea acordând predarea și evaluarea după nevoile individuale ale copilului. Studiul celor două cercetătoare viza identificarea unor elemente comune ale diferențierii la nivelul învățământului primar și gimnazial. Cele patru dimensiuni observate au fost structurate pe categorii, după cum urmează:

- derularea propriu-zisă (procesul): se realizează alterând contextul care asigură învățarea, urmărind nevoile elevilor și îmbunătățind continuu învățarea tuturor elevilor;
- contextul de desfășurare: este caracterizat de centrarea procesului instructiv-educativ pe elev prin asigurarea unei flexibilități a mediului, fie prin gruparea elevilor într-o anumită manieră, fie prin oferirea mai multor opțiuni pentru realizarea învățării;
- rezultatele: se pot cuantifica în dezvoltarea unor competențe de operare, procedurale sau a unor abilități de viață, prin intermediul participării active și succesului obținut de elev în procesul de învățare;
- evaluarea: se derulează continuu, îmbrăcând forme diverse și conducând la modificarea „produselor” învățării. [4, p. 83-84]

În România, anul 2001 a marcat apariția ghidului „Instruirea diferențiată – Aplicații ale inteligențelor multiple”, un efort de echipă al Consiliului Național pentru Pregătirea Profesorilor. [5, p. 28] Acesta urmărește strategiile în privința organizării activității la clasă, având în vedere teoria lui Gardner (1983). Astfel, ghidul identifică strategii variind de la „absolutismul” cadrului didactic (care era unicul decident în privința obiectivelor, metodelor, mijloacelor, conținuturilor și evaluării etc.), trecând prin strategii care simulau contexte socio-profesionale posibile, virând apoi spre activități de învățare individuală controlată sprijinite de mijloace de învățare diverse, pentru a se continua cu strategii înglobând proiecte individuale sau colective. Acestea din urmă reprezintă un melanj de participare independentă sau colectivă, de învățare dirijată de profesor sau derulată independent de către elev și, nu în ultimul rând, de sarcini impuse sau alese liber.

O perioadă, diferențierea a fost înțeleasă ca un fel de individualizare a învățării. Totuși, cele două noțiuni nu sunt sinonime: prima se referă la „adecvarea programului general de

instruire, propriu unui anume tip de activitate didactică, la particularitățile dacă nu individuale, cel puțin de grup” [6], în timp ce a doua produce efecte în clase/grupe omogene.

Ținând cont de aceste aspecte, dinamica din sala de clasă se modifică permanent în cazul diferențierii învățării, printr-un pas simplu, anume implicarea elevului în propriul parcurs de învățare, oferindu-i, pentru început, posibilitatea de a comunica eficient. Aceasta înseamnă că își va dezvolta abilități de exprimare a opiniilor personale cu privire la un subiect, va iniția și susține un schimb argumentativ cu profesorul și colegii, formându-și totodată deprinderi sociale importante în termeni de toleranță și cooperare în realizarea sarcinilor, de oferire a ajutorului personal și acceptare politicoasă a sprijinul primit etc.

Un alt aspect care delimitează o strategie de învățare diferențiată de una tradițională este faptul că profesorul pornește actul proiectării activității cu înseși diferențele dintre elevi, caută să integreze activități care să angreneze toate tipurile de inteligență pentru a se asigura de progresul fiecărui elev, în special în ceea ce privește formarea și dezvoltarea abilităților de învățare independentă.

Deloc de neglijat este și intervalul de timp în care au loc toate aceste transformări, diferențierea presupune și flexibilizarea ancorelor temporale pentru a răspunde profilului de învățare al copiilor. Așa cum este ușor de intuit, eforturile cadrelor didactice trebuie se orienteze către a oferi surse diverse de învățare care să conducă la înțelegerea conceptelor de bază, la extragerea unor concluzii, la transferul de situație în care se poate aplica o capacitate dezvoltată de copil etc. Din această perspectivă, profesorul măsoară permanent nivelul competențelor elevilor și pune în acord, într-o relație de tip cauză-efect, nevoile clasei cu abordarea personală a predării.

Folosind tehnici de lucru individual sau în grupuri (închegate după anumite criterii), profesorul nu face altceva decât să deschidă „ușa” lumii pentru copil, dublând achizițiile de ordin academic cu aspectele de ordin social, atât de necesare (și atât de afectate, mai ales în perioada de după pandemia CoVid-19).

Carol Ann Tomlinson [7] susține ideea învățării diferențiate în clase mixte din punct de vedere al neurodiversității, subliniind nevoia de a aborda cât mai flexibil predarea și de a oferi deopotrivă ajutor și provocări tuturor elevilor, indiferent de interesele, nivelul de pregătire și tipul lor de învățare. Mai mult, autoarea insistă asupra deosebirii dintre predarea diferențiată și predarea individualizată, considerând că diferențierea constă în crearea unor activități de învățare cât mai variate în cadrul unei clase mixte.

Eikeland și Ohna [8, p. 161-166] au identificat în literatura internațională de specialitate trei categorii de diferențiere:

- predarea diferențiată: constă în adaptarea predării în clase eterogene prin diversificarea conținuturilor, flexibilizarea timpului, a metodelor de predare, a ritmului de învățare;
- abordarea diferențiată a elevilor: în funcție de abilitățile dovedite, elevii fac parte dintr-un anume grup sau clasă, situație întâlnită atât la nivelul unei școli, cât și trans-instituțional.
- diferențierea conținuturilor-suport: este o componentă comună atât predării diferențiate, cât și abordării diferențiate a elevilor, vizând conținuturi diferite pentru categorii diferite de elevi.

În lumina celor expuse mai sus, în orele de limbă română din învățământul primar se pot aplica diverse strategii de diferențiere care pot avea ca rezultat stimularea potențialului creativ al elevilor. Prin abordarea etapizată a unor conținuturi, de la simplu la complex, de la utilizarea

limbajului specific vârstei la îmbogățirea vocabularului prin diverse tipuri de exerciții, profesorul poate asigura sprijinul, dar și provocarea atât de necesară dezvoltării creativității.

Din practica la clasă, reținem câteva tipuri de exerciții, pe care le redăm însoțite de posibile variante de dezvoltare::

- completarea primei silabe a unui cuvânt cu una sau două silabe pentru a forma un nou cuvânt / găsirea cât mai multor variante într-un timp dat;
- completarea unor silabe lacunare folosind o silabă / folosirea a două silabe în același scop;
- transformarea unui cuvânt în alt cuvânt prin înlocuirea unei singure litere / găsirea cât mai multor variante;
- mărirea sau micșorarea numărului de silabe ale unui cuvânt / alcătuirea de propoziții în care cuvântul obținut să se afle în poziție inițială, mediană sau finală;
- formarea de cuvinte folosind silabe dintr-un șir dat;
- trecerea substantivelor și adjectivelor care le determină la numărul singular sau plural, după caz / schimbarea ordinii acestora (din substantiv-adjectiv în adjectiv-substantiv) și alcătuirea de propoziții cu noile perechi de cuvinte;
- identificarea sinonimelor unui cuvânt / alcătuirea de propoziții sau chiar a unui text scurt în care acestea să se regăsească;
- identificarea antonimelor unei perechi substantiv-adjectiv / alcătuirea de propoziții sau texte scurte, în care antonimia să fie valorificată în mod descriptiv, moral, afectiv;
- selecționarea unor cuvinte pe o anumită temă, dintr-un șir dat / alcătuirea unui text cu ajutorul lor;
- explicarea expresiilor artistice întâlnite într-un text / alcătuirea de noi propoziții utilizând aceste expresii sau unele similare și cu aceeași valoare stilistică;
- identificarea cât mai multor adjective pentru un substantiv dat sau invers / găsirea cât mai multor variante într-un timp dat / utilizarea lor într-un text;
- ordonarea logică a cuvintelor într-o propoziție, după înțelesul acestora / găsirea mai multor variante de ordonare, acolo unde este cazul;
- transformarea unor propoziții simple în propoziții dezvoltate / exerciții de reformulare, modificare a topicii cuvintelor etc.;
- ordonarea logică a propozițiilor dintr-un text / găsirea mai multor variante de titlu;
- alcătuirea de texte folosind cuvinte sau expresii date / selectarea lor de către elevi, din textele studiate;
- alcătuirea de texte după un șir de imagini, care ilustrează desfășurarea acțiunii / eliminarea unei imagini pentru a permite elevilor să creeze din imaginație etapa care lipsește din derularea acțiunii;
- crearea unor texte pe baza unor proverbe sau zicători românești / utilizarea lor ca titlu, în corpul textului sau înlocuirea lor cu altele similare.

Am enumerat doar o parte din posibilitățile unui cadru didactic de a modela conținuturile învățării pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor în ceea ce privește dezvoltarea vocabularului și creșterea creativității acestora în utilizarea limbii române. Lectura ghidată, în clasă, și lecturarea independentă a altor opere literare completează fericit această suită de activități, oferind copiilor atât perspectiva academică a cunoașterii, cât și pe aceea socială, afectivă.

Bibliografie

1. EVANS, C. The Mighty Micro. Londra: Gollancz, 1980, 256 p. ISBN 9780575027084 (ISBN10: 0575027088)
2. STERNBERG, R.J., LUBAR, T.I., The Concept of Creativity. În STERNBERG, R.J., coord., Handbook of Creativity, Cambridge University Press, 1999. ISBN 0521572850
3. KANELLOPOULOU, E.-M., DARA, M. Conceptual Dimensions of Pedagogical Differentiation in School, World Journal of Educational Research ISSN 2375-9771 (Print) ISSN 2333-5998 (Online) Vol. 9, No. 1, 2022 [citată 6.04.2024] doi:10.22158/wjer.v9n1p79 URL: <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v9n1p79> citând VALIANDES, S., NEOPHYTOU, L. Differentiated teaching, functional and effective application. Athens: Pedio, 2017
4. KANELLOPOULOU, E.-M., DARA, M., Conceptual Dimensions of Pedagogical Differentiation in School Education, în World Journal of Educational Research ISSN 2375-9771 (Print) ISSN 2333-5998 (Online), Vol. 9, No. 1, 2022, Online [citată 6.04.2024] Published: January 3, 2022, doi:10.22158/wjer.v9n1p79 URL: <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v9n1p79>, pag. 79-96
5. ELEK, V. (coord.) Instruirea diferențiată – aplicații ale teoriei inteligențelor multiple – ghid pentru formatori și cadre didactice. MEC, Seria calitate în formare. București: Editura Aramis, 2001.
6. GAVRILUȚ, D. Tratarea diferențiată – strategie prin care se poate asigura calitatea actului educațional (online). În CORBEAN, A. A., BĂLĂU, M., Tratarea diferențiată a elevilor, ghid de bune practici, Blaj: 2019 [citată 6.04.2024], ISBN 978-973-0-30994-2, citând STOIAN, Carmen Ștefania. Diferențierea instruirii și sau instruire diferențiată – un joc de cuvinte și consecințele lui în predarea/învățarea limbilor străine, în vol. Diferențierea și individualizarea instruirii, pag. 180). Disponibil la https://proiectimpreunareusim.files.wordpress.com/2020/02/ghid_a4-tratarea-dif_final-26-feb.pdf
7. TOMLINSON, C.A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2014, ISBN 9780134109503, 197 p.
8. EIKELAND, I., OHNA, S. E. Differentiation in education: a configurative review. În Nordic Journal of Studies In Educational Policy 2022, VOL. 8, NO. 3, 157–170 (online) <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>© 2022 [citată 6.04.2024] disponibil la <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20020317.2022.2039351?needAccess=true>

**CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: FUNDAMENTE
PEDAGOGICE ȘI PROVOCĂRI ACTUALE**

**THE QUALITY OF EDUCATION IN PRIMAR SCHOOL: PEDAGOGICAL
FUNDAMENTS AND CURRENT CHALLENGES**

Cenușă Dumitrița-Diana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-9991-7721>

Cenușă Dumitrița-Diana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-9991-7721>

Adnotare

Asigurarea unei educații de calitate în școala primară este esențială pentru modelarea generațiilor viitoare și ghidarea călătoriei lor de învățare pe tot parcursul vieții. Bazele pedagogice ale calității în învățământul primar se bazează pe o înțelegere profundă a nevoilor individuale ale elevilor, adaptarea proceselor educaționale în consecință și promovarea unui mediu de învățare stimulat și incluziv. Implicarea activă a profesorilor în procesul de învățare, adaptarea metodelor și strategiilor de predare pentru a se potrivi nevoilor fiecărui elev, reprezintă o piatră de temelie a calității în învățământul primar. În plus, crearea unui mediu sigur, stimulant și incluziv care încurajează participarea activă a tuturor elevilor este crucială. Aceasta implică gestionarea eficientă a comportamentului la clasă și promovarea relațiilor pozitive între elevi și între elevi și profesori. Cu toate acestea, mai multe provocări actuale împiedică asigurarea calității în învățământul primar. Acestea includ resurse inadecvate, cum ar fi personalul didactic și materialele de învățare, precum și nevoia de adaptare a schimbărilor rapide ale societății și tehnologice. Abordarea inegalităților în accesul la educație și promovarea incluziunii sociale și educaționale sunt, de asemenea, imperative.

Cuvinte-cheie: calitate, management, educație, valori, experiențe.

Annotation

Ensuring quality education in primary school is paramount for shaping the future generations and guiding their lifelong learning journey. Pedagogical bases of quality in primary education rely on a deep understanding of individual student needs, adapting educational processes accordingly, and fostering a stimulating and inclusive learning environment. Active involvement of teachers in the learning process, tailoring teaching methods and strategies to suit each student's needs, is a cornerstone of quality in primary education. Additionally, creating a safe, stimulating, and inclusive environment that encourages active participation of all students is crucial. This involves managing classroom behavior effectively and promoting positive relationships among students and between students and teachers. However, several current challenges hinder the assurance of quality in primary education. These include inadequate resources, such as teaching staff and learning materials, and the need to adapt to rapid societal and technological changes. Addressing inequalities in access to education and promoting social and educational inclusion are also imperative.

Keywords: quality, management, education, values, experiences.

În ultimele decenii, reformele educaționale din Europa și din întreaga lume au avut ca piloni principali calitatea, echitatea și eficiența. Acești piloni sunt fundamentali pentru sistemele naționale de management și asigurare a calității, inclusiv în România. Această aliniere este crucială nu doar pentru integrarea educațională a României în Uniunea Europeană, ci și pentru ca inițiativele din domeniul educației să fie în concordanță teoretică și metodologică cu tendințele globale.

Școala, în calitate de instituție a cunoașterii, joacă un rol central în atingerea standardelor de calitate la nivel european și național [3, p.81]. Dezvoltarea unei societăți este evaluată nu doar prin indicatori economici și de calitate a vieții, ci și prin cei educaționali, care privesc modul de organizare a învățării, performanțele așteptate, calitatea activității educative și a celor implicați în acest proces, precum și distribuirea educației în societate.

Calitatea în educație reprezintă o gamă complexă de caracteristici esențiale ale sistemului educațional, reflectând „valoarea pe care societatea o atribuie serviciilor educaționale și procesului educațional în ansamblul său” [7, p.78]. Această noțiune implică o serie de trăsături ale programului educațional și ale instituției furnizoare, prin care se îndeplinesc atât așteptările beneficiarilor, cât și standardele de calitate. În cadrul reformelor educaționale, atât calitatea, cât și eficiența sunt considerate piloni fundamentali ce trebuie integrați în sistemele naționale de management și asigurare a calității, inclusiv în contextul specific al învățământului românesc.

Asigurarea calității presupune un proces continuu de evaluare, îmbunătățire și măsurare, cerând instituțiilor educaționale să își asume responsabilitatea, să implementeze propriile sisteme de management și asigurare a calității și să se autoevalueze constant în vederea identificării și implementării de îmbunătățiri.

În cadrul acestui context, școala are responsabilitatea principală de a asigura calitatea la nivel intern, angajându-se într-un dialog și parteneriat activ cu toate părțile implicate [4, p.118]. Educația este un proces complex, care se desfășoară nu doar în cadrul claselor, ci și în afara lor, implicând o varietate de actori: elevi, părinți și cadre didactice. Colaborarea eficientă între aceștia contribuie semnificativ la crearea unui mediu educațional de înaltă calitate.

O educație de calitate poate fi oferită doar în cadrul unei școli moderne, bine echipate, cu cadre didactice competente, unde disciplina și seriozitatea sunt promovate. Este crucial să existe o conducere școlară profesionistă, precum și o comunitate conștientă de importanța calității educației pentru viitorul societății, investind resurse financiare și umane în dezvoltarea acestora.

Calitatea educației în învățământul primar reprezintă un aspect fundamental în formarea viitoarelor generații și în modelarea parcursului lor de învățare. Este în această etapă că se așază bazele cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care vor ghida dezvoltarea lor pe tot parcursul vieții. Fundamentele pedagogice ale calității în învățământul primar se bazează pe o înțelegere profundă a nevoilor individuale ale elevilor, pe o adaptare adecvată a procesului educațional la aceste nevoi și pe promovarea unui mediu de învățare stimulat și incluziv.

Procesul educativ este unul complex și dinamic, necesitând o adaptare continuă la nevoile și contextele individuale ale elevilor. Acest lucru implică integrarea și armonizarea informațiilor provenite atât din bagajul genetic, cât și din mediul înconjurător, într-un mod creativ și adaptat fiecărui individ sau grup de indivizi [6, p.77]. Deoarece ceea ce poate fi benefic pentru un individ sau într-un anumit moment poate deveni dăunător pentru altul sau într-un alt context, este esențial ca acțiunea educativă să fie flexibilă și receptivă la diversitatea umană.

Pentru a promova o educație de calitate în învățământul primar prin metode inovative, este esențial să ne concentrăm pe diverse abordări adaptate nevoilor și potențialului fiecărui elev. O modalitate eficientă este implementarea învățării bazate pe proiecte, care încurajează implicarea activă a copiilor în activități practice și relevante pentru viața lor de zi cu zi. Astfel, ei își dezvoltă nu doar cunoștințe, ci și abilități critice și de rezolvare a problemelor, precum și capacitatea de a lucra în echipă.

Tehnologia modernă poate juca, de asemenea, un rol semnificativ în procesul de învățare. Integrarea tabletelor, a computerelor și a software-ului educațional în clasă poate transforma experiența de învățare, oferind elevilor acces la resurse variate și personalizate, adaptate nevoilor lor individuale și stilurilor de învățare.

Învățarea experiențială este o altă metodă importantă prin care se poate promova o educație de calitate. Excursiile în natură, vizitele la muzee sau participarea la activități culturale oferă elevilor oportunități de a experimenta și aplica cunoștințele în contexte reale, stimulându-le curiozitatea și înțelegerea profundă a subiectelor studiate.

Colaborarea strânsă între profesori și părinți este, de asemenea, esențială pentru succesul educațional al elevilor. Comunicarea deschisă și colaborarea activă între școală și familie pot asigura un mediu de învățare susținut și sprijin pentru copii, contribuind la dezvoltarea lor holistică.

Promovarea gândirii critice și a creativității este, de asemenea, un aspect crucial în asigurarea unei educații de calitate. Încurajarea elevilor să își pună întrebări, să analizeze și să evalueze informațiile, să gândească critic și să își exprime ideile în mod creativ îi pregătește pentru provocările viitoare și îi ajută să devină cetățeni activi și încrezători în capacitățile lor.

Nu în cele din urmă, **evaluarea autentică**, care oferă elevilor oportunitatea de a-și demonstra cunoștințele și abilitățile în contexte relevante și realiste, poate completa procesul de învățare și asigura o evaluare corectă și comprehensivă a progresului lor educațional. Implementarea acestor strategii și abordări inovative în învățământul primar poate contribui semnificativ la crearea unui mediu educațional stimulant și incluziv, în care fiecare copil poate să își atingă întregul său potențial. Atât calitatea, cât și eficiența sunt piloni esențiali în reformele educaționale, fiind necesară integrarea lor în sistemul de management și asigurare a calității în învățământul global. Eforturile pentru îmbunătățirea calității, accesibilității, relevanței, eficienței și echității educației trebuie să fie susținute de toți cei implicați în procesul educațional, într-un efort comun de a promova o educație de calitate pentru toți elevii.

Unul dintre principalii piloni ai calității în învățământul primar este implicarea activă a cadrelor didactice în procesul de învățare, adaptându-și metodele și strategiile de predare în funcție de particularitățile elevilor lor. În plus, este esențială promovarea unei abordări centrate pe elev, în care fiecare copil este tratat ca individ unic, cu nevoi specifice și potențial de dezvoltare distinct.

O altă componentă crucială a calității educației în învățământul primar este crearea unui mediu sigur, stimulant și incluziv, care să încurajeze participarea activă a tuturor elevilor [7, p.90]. Aceasta implică atât gestionarea comportamentului în clasă, cât și promovarea relațiilor pozitive între elevi și între elevi și cadrele didactice.

Calitatea este un proces continuu de generare, măsurare și îmbunătățire constantă, iar organizația furnizoare de educație trebuie să garanteze calitatea, să implementeze propriul sistem de management și asigurare a calității, să se autoevalueze în mod constant și să propună întotdeauna măsuri de ameliorare.

În plus, metodele de predare diferențiată sunt esențiale pentru a răspunde nevoilor și ritmurilor variate de învățare ale elevilor. Adaptarea lecțiilor și a materialelor didactice în funcție de stilurile individuale de învățare și nivelurile de înțelegere poate asigura că toți elevii se simt implicați și sprijiniți în procesul lor de învățare.

De asemenea, **promovarea diversității și incluziunii** în curriculum și în mediul școlar poate contribui la crearea unei culturi educaționale care să încurajeze respectul reciproc, înțelegerea și aprecierea diferențelor individuale.

Încurajarea continuă a formării profesionale cadrelor didactice este, de asemenea, crucială. Profesorii ar trebui să fie încurajați și sprijiniți să exploreze și să implementeze noi metode și tehnici de predare, să își îmbunătățească abilitățile și să fie la curent cu cele mai recente descoperiri și practici în domeniul educației.

În cele din urmă, **implicarea comunității** în educația primară poate aduce beneficii semnificative. Parteneriatele cu organizații non-guvernamentale, întreprinderi locale sau alte instituții pot oferi resurse suplimentare și oportunități de învățare în afara mediului școlar, consolidând legăturile dintre educație, comunitate și lumea reală.

Prin implementarea acestor strategii și abordări inovative, învățământul primar poate deveni un mediu în care fiecare copil are șansa de a înflori și de a se dezvolta în mod holistic, pregătindu-se pentru viitorul lor și contribuind la construirea unei societăți mai incluzive, echitabile și prospere. Școala are responsabilitatea de a asigura calitatea la nivel intern, dar calitatea se realizează prin dialog și colaborare cu toți cei implicați. Educația este un proces complex și de lungă durată, care implică participarea activă a mai multor actori: elevi, părinți și cadre didactice. Funcționarea corectă a relației între elev, părinte și școală contribuie esențial la un învățământ de înaltă calitate [9, p.44]. O familie informată despre procesul educațional și despre progresul copilului său ajută școala să ofere o educație de calitate. Succesul educațional depinde în mare măsură de implicarea tuturor părților implicate și este evaluat conform standardelor naționale și așteptărilor beneficiarilor. O educație de calitate poate fi furnizată doar într-o școală modernă, bine dotată, cu cadre didactice calificate, într-un mediu disciplinat și serios, în care părinții sunt activ implicați în procesul educațional și comunitatea sprijină dezvoltarea școlii prin investiții financiare și umane.

Cu toate acestea, există numeroase provocări actuale în asigurarea calității în învățământul primar. Printre acestea se numără lipsa resurselor adecvate, inclusiv a personalului didactic și a materialelor de învățare, precum și nevoia de adaptare la schimbările rapide din societate și tehnologie [4, p.111]. De asemenea, este important să se abordeze inegalitățile în accesul la educație și să se promoveze incluziunea socială și educațională.

Astfel, asigurarea calității în învățământul primar necesită un efort concertat între toți actorii implicați - cadre didactice, părinți, autorități școlare și comunitate - pentru a crea un mediu propice dezvoltării armonioase a fiecărui elev și pentru a-i pregăti pentru provocările și oportunitățile unei societăți în continuă schimbare.

Conform Cadrului Național de Calificări Profesionale, calitatea învățământului și formării profesionale se referă la nivelul de satisfacție oferit de eficacitatea ofertei educaționale, stabilit prin atingerea standardelor cerute și a rezultatelor excelente, la care contribuie participanții la procesul de învățare și ceilalți factori interesați.

Procesele de schimbare socială înregistrate, cum ar fi tranziția către postindustrialism și dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere, reprezintă provocări majore pentru sistemul de învățământ. Pe lângă garantarea accesului la educație, importanța și calitatea formării individuale devin extrem de relevante. Adoptarea Legii nr. 87/2006 privind asigurarea calității în educație a furnizat un cadru instituțional legal pentru elaborarea și implementarea mecanismelor de asigurare a calității în educație, la nivelul întregului sistem și al furnizorilor

individuali. Au avut loc progrese semnificative în domeniul legislației, prin extinderea cadrului legal, și în cel operațional, prin dezvoltarea unor instrumente de evaluare și asigurare a calității.

Asigurarea calității implică procese planificate și sistematice necesare pentru a oferi un grad adecvat de încredere că oferta educațională va satisface cerințele de calitate stabilite [6, p.22]. Activitățile de asigurare a calității nu controlează direct calitatea, ci de obicei implică autoevaluarea organizației în raport cu standardele stabilite. Prin urmare, aceste activități evaluează capacitatea organizației de a furniza educație conform unui anumit standard.

Din punctul meu de vedere, un produs sau serviciu poate fi considerat "de calitate" doar dacă respectă anumite standarde în funcție de care a fost definit (adică îndeplinește funcțiile pentru care a fost creat) și, de asemenea, dacă îndeplinește sau depășește așteptările beneficiarilor, satisfăcându-i și încântându-i.

Calitatea în educație poate fi realizată numai când ceea ce furnizează școala îndeplinește nevoile declarate sau implicite ale indivizilor sau ale comunității și, în plus, atunci când beneficiarii serviciilor educaționale se declară mulțumiți de aceste servicii oferite. Prin urmare, este crucial ca orice organizație care dorește să ofere produse sau servicii de calitate să stabilească și să respecte principiile calității.

Calitatea în domeniul educației reflectă totalitatea caracteristicilor esențiale ale sistemului educațional și constituie valoarea pe care societatea o atribuie serviciilor educaționale și procesului educativ în ansamblul său.

Prin urmare, calitatea în educație reprezintă un conglomerat de trăsături ale unui program educațional care răspunde așteptărilor exprimate sau implicite ale beneficiarilor din sfera învățământului/educației (cadre didactice, elevi):

- Construită pe valori comune, bazate pe experiențe și rezultate valoroase;
- Nu este standardizată prin normative sau legislație;
- Este concepută de oameni pentru oameni, cu responsabilitatea neținând doar de școală, ci și de întreaga comunitate/societate;
- Este garantată printr-un sistem explicit de principii, criterii, standarde și indicatori;
- Este furnizată de instituții responsabile și promovată de lideri educaționali autentici;
- Respectă autonomia individuală și instituțională;
- Este orientată către rezultate concrete, vizibile și măsurabile;
- Se realizează printr-un dialog și parteneriate autentice și continue;
- Este concentrată pe nevoile beneficiarilor serviciilor educaționale, implicând participarea actorilor educaționali și valorizând resursele umane disponibile;
- Se fundamentează pe inovație, înțelegând interdependența dintre furnizorii și beneficiarii implicați în procesul educațional.

La nivelul instituției școlare, calitatea în educație nu este rezultatul simplu al funcționării sale în condiții normale. Plecând de la această premisă, considerată fundamentală în asigurarea unui proces educațional optim, calitatea poate fi definită prin intermediul unei negocieri între școală și comunitate, urmând apoi să fie asumată printr-un parteneriat, nu impusă printr-o abordare ierarhică [7, p.119].

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar este reglementată într-un cadru legal prin intermediul legilor și actelor normative.

Managementul calității în educație nu se limitează doar la știința organizării și conducerea calității în sistemul educațional, ci reprezintă și activitatea desfășurată în acest sens.

Asigurarea calității educației se realizează mai ales prin modul în care cadrele didactice organizează procesul didactic, având ca scop atingerea competențelor prevăzute în programa școlară.

Într-o perspectivă modernă, rolul cadrului didactic este de a facilita și mediatiza procesul de învățare, de a fi partener în acest proces, de a ajuta elevii să-și exprime și să-și argumenteze propriile opinii, de a alege strategii adecvate pentru a-i pregăti să se adapteze și să se integreze într-o societate caracterizată de o dinamică rapidă.

Modalitățile de realizare a învățării vizează dezvoltarea competențelor și a deprinderilor practice, punând accent pe învățarea prin cooperare.

Situațiile de învățare create de profesori în școală, în clasă, ar trebui să încurajeze elevii să-și exprime propriile opinii, să colaboreze între ei și cu profesorii în rezolvarea sarcinilor de lucru, să îi stimuleze să caute, să manifeste creativitate.

Scopul școlii în realizarea obiectivelor învățământului obligatoriu constă în ghidarea elevilor către [6, p. 29-30]:

- Demonstrația gândirii creative,
- Utilizarea diverselor modalități de comunicare în situații și contexte variate,
- Înțelegerea și utilizarea tehnologiilor în mod adecvat,
- Dezvoltarea capacității de investigare și valorificare a experienței personale,
- Capacitatea de adaptare la situații diferite,
- Contribuția la construirea unei vieți de calitate,
- Construirea unui set de valori individuale și sociale,
- Orientarea comportamentului și carierei în funcție de aceste valori.

În timpul carierei profesionale a unui cadru didactic, pot apărea situații în care există discrepanțe între obiectivele programului și nivelul real de pregătire al elevilor. În aceste cazuri, profesorul trebuie să analizeze aceste discrepanțe, să identifice nevoile educaționale ale clasei și să proiecteze activități didactice explicite pentru aceste nevoi.

Pentru discrepanțele negative, se dezvoltă activități de recuperare, iar pentru cele pozitive, se stabilesc activități de formare specială pentru performanțele școlare.

Scoala românească trebuie să contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor la educație și la dezvoltarea potențialului lor, precum și la orientarea pregătirii școlare și profesionale.

Managementul calității în cadrul unei unități implică instituirea unui sistem intern de gestionare a calității, cuprinzând planificarea, asigurarea, monitorizarea, controlul și îmbunătățirea calității. Această abordare conduce la transformarea mentalității și a atitudinii față de muncă, promovând comportamente noi ce conduc la o îmbunătățire continuă a procesului educațional.

Evaluarea internă a calității educației se desfășoară la nivelul fiecărei instituții școlare, prin intermediul strategiilor adoptate de comisia pentru evaluare și asigurare a calității. Această comisie, condusă de directorul școlii sau de un coordonator desemnat, este formată din membri ai corpului profesoral, părinți și reprezentanți ai comunității locale, selectați pe criterii profesionale, intelectuale, manageriale și morale.

Responsabilitățile comisiei includ elaborarea unui regulament propriu de funcționare, diseminarea standardelor naționale de calitate printre angajați, implementarea sistemului de management al calității, realizarea evaluărilor interne și formularea strategiilor pentru îmbunătățirea procesului educațional.

Evaluarea internă a procesului educațional se bazează pe standardele naționale și interne de calitate, furnizând o bază de date necesară pentru o evaluare realistă, transparentă și corectă a valorii adăugate [4, p.37]. Această evaluare permite identificarea punctelor slabe și planificarea dezvoltării ulterioare a instituției de învățământ.

Principiile și valorile în domeniul calității educației includ alinierea cerințelor elevilor cu cerințele comunității, pregătirea absolvenților pentru piața muncii, promovarea unui climat de muncă bazat pe responsabilitate și respect reciproc, dezvoltarea personalității elevilor prin formarea capacităților cognitive și abilități profesionale, îmbunătățirea performanței procesului educațional prin cercetare științifică și utilizarea tehnologiei ca suport pentru îmbunătățirea continuă a procesului didactic.

Constatări realizate de Constantin Cucoș în capitolul "Managementul calității în educație: perspective teoretice și analize asupra abordărilor românești" din ediția a II-a a lucrării "Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice" indică faptul că, deși legislația și metodologia de asigurare a calității în educația românească sunt aliniate cu direcțiile europene, implementarea sistemului este criticată ca fiind mai mult formală, concentrându-se preponderent pe pregătirea documentației necesare pentru evaluările externe. Se subliniază necesitatea unei înțelegeri profunde a acțiunilor de asigurare a calității, esențiale la nivelul instituțiilor de învățământ românești, și se remarcă că implementarea sistemului nu a beneficiat de investiția adecvată în pregătirea personalului didactic [4, pp.122-125].

Privind din perspectiva managementului orientat spre calitate, se susține că instituția școlară ar trebui să adopte o atitudine deschisă față de noutate și schimbare, având ca scop final dezvoltarea și pregătirea elevilor pentru succesul într-o societate în continuă evoluție. Calitatea devine astfel responsabilitatea tuturor, reprezentând o mentalitate și o conștientizare a implicării tuturor participanților în procesul educațional. Asigurarea calității este considerată o condiție esențială pentru progresul oricărei instituții de învățământ. În concluzie, se poate afirma că eficiența educațională constă în mobilizarea resurselor interne și externe pentru a permite elevilor să obțină rezultate satisfăcătoare și să se integreze cu succes într-o societate orientată spre cunoaștere.

În instruire, s-a observat că strategiile interactive sunt indispensabile pentru asigurarea calității educației, datorită multiplelor lor valențe formativ-educative.

Strategiile didactice interactive sunt caracterizate de dinamism, deoarece stimulează o cunoaștere activă, prin participare și asociere la situații practice.

Deoarece învățarea este un proces activ și constructiv, este mult mai eficientă atunci când elevii sunt implicați activ, participând la construirea propriilor cunoștințe, învățând cu plăcere și mai profund.

Prin urmare, utilizând aceste strategii interactive în procesul de învățare, sunt create o diversitate de situații în care cunoștințele pot fi transferate în alte contexte, aplicabile și în alte situații decât cele în care au fost dobândite în clasă, în timpul procesului de predare. Interesele și curiozitatea elevilor sunt stimulate mai ales atunci când sunt utilizate situații din viața reală, pentru viața reală.

În lumina evoluției reformelor educaționale din Europa și din întreaga lume, se conturează o paradigmă solidă, concentrată pe trei piloni fundamentali: calitatea, echitatea și eficiența. În acest context, este esențial ca sistemele naționale de management și asigurare a calității să fie aliniate cu acești piloni, integrându-i în mod corespunzător în cadrul specific al fiecărei țări, inclusiv în România.

Școala, ca instituție centrală a cunoașterii, reprezintă un actor cheie în eforturile de atingere a standardelor de calitate, atât la nivel european, cât și la nivel național [2, p.109]. În societatea actuală, evaluarea dezvoltării unei națiuni nu se limitează la aspectele economice și la calitatea vieții, ci include și evaluarea performanțelor educaționale și a modului în care educația este distribuită și organizată în cadrul societății.

Calitatea în educație nu este doar o caracteristică abstractă, ci reflectă un ansamblu de trăsături esențiale ale sistemului educațional, evidențiind valoarea atribuită de către societate serviciilor educaționale și procesului educațional în ansamblul său. Această calitate implică nu doar îndeplinirea standardelor stabilite, ci și satisfacerea așteptărilor beneficiarilor și adaptarea la nevoile individuale și contextuale.

Asigurarea calității în educație nu poate fi realizată printr-un efort izolat sau prin respectarea strictă a normelor și reglementărilor. Ea implică un proces continuu de evaluare, îmbunătățire și măsurare, în care fiecare actor implicat în procesul educațional își asumă responsabilitatea și contribuie la promovarea unei culturi a calității.

În final, succesul unei educații de calitate depinde de colaborarea și implicarea activă a tuturor părților implicate: elevi, părinți, cadre didactice, autorități școlare și comunitate. Doar printr-un efort comun și o orientare constantă către îmbunătățire, educația poate răspunde cerințelor unei societăți în continuă schimbare și poate asigura formarea și dezvoltarea armonioasă a viitoarelor generații.

Bibliografie

1. BARBU, L. Managementul calității în învățământul preuniversitar. București: Sf. Ierarh Nicolae Publishing House, 2010. ISBN 978-606-577-206-9.
2. CHIȘ, O. Parteneriate de succes. Școala și comunitatea. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 2022. ISBN 978-606-37-1317-0
3. CRISTEA, S. Calitatea în educație., dicționar enciclopedic de pedagogie vol. 1, București: Editura Didactică și pedagogică, 2015, pp. 29-109. ISBN 973-30-5130-6.
4. CUCOȘ, C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 2009. pp. 37-125. ISBN 978-973-46-1403-5.
5. CUCOȘ, C. Educația. Preocupări, viziuni, previziuni. Iași: Polirom. 2024, ISBN 978-973-46-9705-2
6. DOBRIN, C. Calitatea în sectorul public. București: ASE Publishing House, 2005, pp. 22-77. ISBN 973-594-612-2.
7. IOSIFESCU, Ș. Asigurarea calității, Ghid pentru unitățile școlare. București: I.S.E.E. 2005, pp. 78-119. ISBN 978-92-9492-083-6
8. MARGA, A., Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc. București: Niculescu. 2019, ISBN: 978-60-6380-314-7
9. ȚOCA, I. Management educațional. București: Editura Didactică și pedagogică. 2008, 44 p. 978-973-30-2352-4

**FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA LA ELEVII-LICEENI A COMPETENȚEI
DE REALIZARE A EXPERIENȚELOR ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE (ÎN CĂDRUL
STUDIERII MODULELOR LA ALEGERE ÎN CURSUL DE INFORMATICĂ)**

**TRAINING AND DEVELOPMENT OF STUDENTS COMPETENCE IN HIGH
SCHOOL PERFORMING EXPERIMENTS IN THE HUMANITIES
(IN THE FRAMEWORK STUDIES OF ELECTIVE MODULES
IN THE COMPUTER COURSE)**

Cernei Andriana

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1129-7340>

Cernei Andriana

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-1129-7340>

Adnotare

Societate contemporană este în permanentă schimbare, iar generatorul acestor schimbări este omul. Anume omul este centrul experimentelor în științele umaniste. Științele umaniste reprezintă un domeniu vast și divers, care include discipline precum istoria, literatura, filosofia, antropologia, sociologia și lingvistica. Aceste științe se concentrează pe studiul omului, a culturii și a societății, oferind o perspectivă profundă și nuanțată asupra experienței umane. În cadrul științelor umaniste, experimentele joacă un rol crucial, permițând cercetătorilor să exploreze complexitatea fenomenelor sociale, culturale și istorice. De aici se conturează și necesitatea formării la elevi a competențelor de realizare a experimentelor în științele umaniste.

Cuvinte-cheie: competență, model pedagogic, experimente în științele umaniste, informatica, modul la alegere.

Annotation

Contemporary society is constantly changing, and the generator of these changes is man. Namely, man is the center of experiments in the humanities. The humanities are a vast and diverse field that includes disciplines such as history, literature, philosophy, anthropology, sociology, and linguistics. These sciences focus on the study of man, culture and society, providing a deep and nuanced perspective on the human experience. Within the humanities, experiments play a crucial role, enabling researchers to explore the complexity of social, cultural and historical phenomena. From here, the need to train students in the skills to carry out experiments in the humanities emerges.

Keywords: competence, pedagogical model, experiments in humanities, computer science, module of choice.

Activitatea profesorului, orientată spre formarea la elevi a competenței de realizare a experimentelor în științele umaniste, începe cu „rescrierea” competenței din curriculum (competența virtuală) sub forma unei familii de situații. Acest „prim pas” pentru profesor este unul dificil și cere mult timp, experiență și creativitate. În curriculumul la informatică (cl. X-XII) competența respectivă este formulată în felul următor: prelucrarea datelor experimentelor din domeniul științelor reale și al celor socio-umane, manifestând gândire critică, claritate și corectitudine [1]. Deoarece competența este prevăzută pentru disciplina școlară „Informatica”, accentul este pus pe prelucrarea datelor experimentale (evident, cu utilizarea mijloacelor

informatică). Aceste date pot fi obținute în rezultatul realizării unor experimente. Din aceste considerente în cercetare finalitatea învățării a fost lărgită, reieșind din conținutul modulului „Metodele experimentale în științele umanistice”, propus de autorii curriculumului: formarea competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice. Anume această competență a fost „rescrisă” sub forma unei familii de situații. Aducem în continuare câteva exemple de situații.

Situația 1. Liceul nostru se pregătește pentru participarea la programul „Bugetarea participativă în școală”. Bugetarea participativă este un proces prin care elevii sunt încurajați să identifice problemele și necesitățile școlii și să vină cu idei de proiecte, care vor fi finanțate din bugetul public. Direcția liceului s-a adresat elevilor clasei XII cu rugămintea de a realiza o cercetare pentru a evalua nivelul de satisfacție al elevilor liceului față de condițiile fizice în liceu. Rezultatele cercetării vor fi utilizate pentru elaborarea unor proiecte orientate spre îmbunătățirea condițiilor fizice în liceu.

Situația 2. HOTĂRÂRE Nr. HG868/2014 din 08.10.2014 privind finanțarea în bază de cost standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din subordinea autorităților publice locale de nivelul al doilea specifică că „instituțiile publice de învățământ primar și secundar general vor fi finanțate în bază de cost” [2]. Întrucât numărul de elevi din IP Liceul Teoretic Văratice nu este atât de mare, iar cheltuielile pentru salarii, întreținerea instituției, ș.a. sunt mari, dezvoltarea infrastructurii este anevoioasă. Pentru rezolvarea acestei probleme, s-a propus apelarea la fonduri din exterior, proiecte mici, ca de exemplu proiecte în cadrulul FONDULUI PENTRU TINERI. În acest sens elevii clasei a XII-a, au realizat un șir de sondaje pentru a identifica care sunt schimbările necesare în cadrul viitoarelor proiecte. Au fost identificate câteva probleme, pe baza cărora s-au scris proiecte (2022 – 2 proiecte; 2023 – 5 proiecte) ce țin de dotarea instituției cu inventar sportiv, dotarea cu tehnică de calcul, crearea spațiilor de recreere, de citire, de film în aer liber, ș.a.;

Situația 3. Localitățile rurale, și nu numai ale Republicii Moldova se confruntă cu probleme legate de calitatea apei din fântâni și sonde arteziene. În vederea remedierii acestei probleme, guvernul are pe ordinea de zi mai multe proiecte [3]. Astfel pentru ameliorarea acestei probleme APL Văratice a participat la mai multe proiecte, care vizează subiectul apelor poluate, ulterior a venit cu solicitarea de a fi realizat un sondaj în rândul locuitorilor satului Văratice. În cadrul sondajelor elevii-liceeni urmau să identifice instituția/instituțiile unde urmează să fie făcute modificări și investiții. Cei mai mulți respondenți au propus instituțiile publice, în particular liceul. Datorită eforturilor comune: elevii clasei a XII-a + administrația liceului + APL Văratice Proiectul din mai 2023 în liceu se implementează proiectul „Securitatea aprovizionării cu apă și sanitație în Moldova” implementat de Ministerul Infrastructurii și Dezvoltării Regionale, care are ca obiectiv sporirea accesului la serviciile de alimentare cu apă și sanitație într-un număr de zone rurale și orașe selectate, consolidarea capacităților instituționale locale și naționale de prestare a serviciilor de aprovizionare cu apă și canalizare și asigurarea unui răspuns prompt și efektiv în caz de criză sau situație de urgență [4].

Având la îndemână familia de situații didactice profesorul elaborează matricea acțiunii competente [5]. Matricea acțiunii competente reprezintă un tabel în care, pentru fiecare situație din familia de situații se înscrie răspunsul la întrebarea: cum o persoană competentă ar trata această situație? În consecință, se identifică acțiunile necesare pentru tratarea cu succes a situației, iar pentru fiecare acțiune se indică resursele necesare pentru realizarea acțiunilor.

Resursele identificate reprezintă conținutul pe care elevii trebuie să-l achiziționeze în cadrul etapei a doua de formare a competenței (învățarea de bază) (Figura 1).

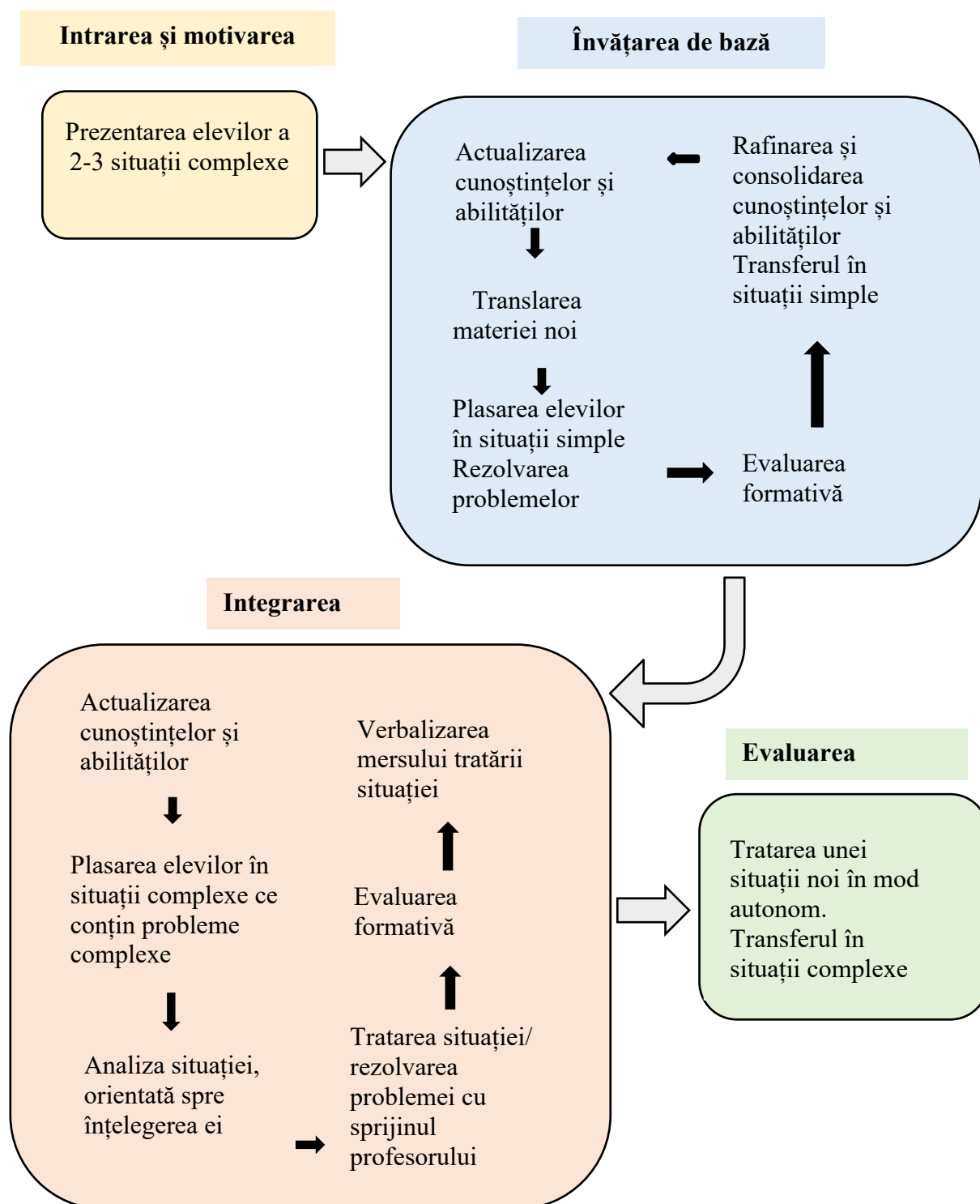


Fig. 1. Schema formării competenței

În cercetarea realizată procesul de formare a competențelor a fost ghidat de logica „pedagogiei integrării” dezvoltată de cercetătorii belgieni J.-M. De Ketele, F.-M. Gerard, X. Roegiers. Schema propusă de acești cercetători (trei etape: învățare de bază, integrare, transfer) a fost completată și concretizată pentru procesul de formare a competenței de realizare a

experimentelor în științele umanistice. S-a ajuns la o schemă care comportă patru etape mari: intrarea și motivarea, învățarea de bază, integrarea și evaluarea. Vom descrie fiecare etapă.

În cadrul etapei de intrare și motivare profesorul prezintă elevilor 2-3 situații din familia de situații elaborată. Considerăm că în procesul de formare a competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice profesorul trebuie să canalizeze gândirea elevilor spre căutarea răspunsurilor la trei întrebări importante:

(a) Ce probleme merită să fie studiate/rezolvate și de ce?

(b) Pentru a elucida problema, ce fapte ar trebui căutate în societate/comunitate? De ce anume aceste fapte și nu altele?

Prin ce aceste fapte oferă dovezi pentru înțelegerea fragmentului de lume cercetat?

Etapă de motivare este necesară pentru a oferi un sens învățării. Fiind familiarizați cu situațiile complexe ce urmează a fi tratate, elevii înțeleg de ce este necesar ca ei să-și formeze resursele necesare.

Definiția competenței, acceptată în cercetare, dictează, de fapt, modul de formare a ei: la început elevii achiziționează resursele necesare, apoi învață să utilizeze aceste resurse pentru a trata situații complexe.

În cadrul etapei a doua, denumite învățare de bază, elevii achiziționează resursele necesare pentru tratarea situațiilor, care vor fi prezentate la etapa a treia. Orele realizate la această etapă se aseamănă structural cu lecțiile tradiționale (de transmiterea a informației și formare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor). Deosebirea principală constă în alegerea conținuturilor: vor fi predate numai acele conținuturi care, conform matricei acțiunii competente, sunt necesare pentru tratarea situațiilor. Aceasta permite de a evita formarea la elevi a cunoștințelor „moarte”. Pentru a face cunoștințele funcționale [6], pentru fiecare noțiune introdusă se propun situații simple de aplicare. Fiind plasați în asemenea situații, elevii trebuie să rezolve probleme relativ simple, cum ar fi: definirea variabilelor pentru un anumit sondaj, alegerea subiecților pentru studierea unui fenomen social specific, interpretarea valorilor numerice ale indicilor statistici, propuse de profesor etc. Formarea cunoștințelor și abilităților necesare, apoi consolidarea lor prin exerciții, devine mai eficientă prin utilizarea evaluării formative. Realizarea transferului de cunoștințe servește drept criteriu al învățării.

Într-o primă aproximare, transferul semnifică determinarea condițiilor care permit elevului să reutilizeze cunoștințele dobândite într-o situație de învățare (situația-sursă), în altă situație (situație-țintă) și din propria inițiativă. În alți termeni, transferul se referă la eficiența situațiilor de învățare: permit ele doar susținerea cu succes a unei probe de evaluare sau deschid elevului calea spre autonomie. Într-o accepțiune mai generală, problema transferului de cunoștințe se referă la mijloacele pe care profesorul le aplică pentru a-i permite elevului să se „debaraseze” de sprijinul de care a avut nevoie la un moment dat în dezvoltarea sa.

Vom descrie mai amănunțit etapa de integrare în procesul de formare a competențelor. Esența acestei etape constă în formarea unei scheme de tratare a situațiilor din familia de situații care definește o competență.

Etapă începe prin aceea că profesorul propune elevilor o situație complexă. Deoarece elevii mai înainte nu s-au întâlnit cu astfel de situații, este mică probabilitatea că ei vor fi capabili să trateze de sine stătător situația propusă. Există încă o cauză care împiedică tratarea unei situații complexe necunoscute: volumul limitat al memoriei de scurtă durată și, drept consecință, supraîncărcarea cognitivă a creierului [7]. Practica educațională propune mai multe

metode de reducere a încărcării cognitive la tratarea situațiilor complexe/rezolvarea problemelor complexe. Una din aceste metode constă în studierea problemelor rezolvate. Atunci când rezolvă o problemă, elevul este nevoit să mențină în memorie legăturile dintre starea inițială a problemei și starea-scop și încercările de a reduce diferența dintre ele. Studierea problemei rezolvate permite de a reduce încărcarea cognitivă cauzată de rezolvarea problemelor/tratarea situațiilor. Atenția elevului este focalizată pe stările intermediare ale problemei și pe pașii necesari pentru aflarea soluției finale. O asemenea metodă este eficientă la începutul studierii unei unități de învățare. Spre sfârșitul studierii unității de învățare elevilor li se propun probleme nerezolvate.

În general, elevilor trebuie să li se acorde un anumit sprijin. În acest scop profesorul elaborează:

- a) informație de sprijin (ce trebuie de știut/de studiat pentru a trata cu succes situația?);
- b) informație procedurală (cum ar trebui tratată situația?).

Primul tip de informații (resursele) se prezintă elevului fie pe hârtie, fie este plasată pe calculator și elevul o poate accesa în caz de necesitate. Al doilea tip de informații (acțiunile) este comunicat elevului de către profesor pe parcursul tratării/rezolvării situației. Informația de sprijin și cea procedurală permite de a evita supraîncărcarea cognitivă a elevilor [8].

Curriculumul la informatică (cl. XII) prevede 20 ore pentru predarea modulului „Metode experimentale în științele umaniste”, în ciclul real și 10 în ciclul umanist. Având în vedere faptul că proiectele de cercetare din cadrul modulului trebuie planificate, realizate (culegerea datelor, prelucrarea, interpretarea, formularea concluziilor), o metodă potrivită pentru organizarea procesului de instruire s-a dovedit a fi metoda clasei răsturnate (engl. Flipped classroom). Definită adesea drept „activitatea din clasă făcută acasă și activitatea de acasă făcută în clasă”, metoda clasei răsturnate constă în deplasarea instruirii din spațiul de învățare în grup (din clasă) către spațiul de învățare individual (de acasă), iar spațiul de grup care rezultă (clasa) este transformat într-un mediu de învățare dinamic, interactiv, unde profesorul ghidează elevii.

Reieșind din cele relatate, după prezentarea primei situații, profesorul va verifica dacă toți elevii au înțeles corect situația, apoi va demonstra, de fapt, elevilor cum o persoană competentă ar trata o asemenea situație (datele necesare vor fi colectate în prealabil de către profesor). Profesorul ar mai trebui, pe cât e de posibil, să implice elevii la tratarea situației. Acest lucru devine posibil, dacă situația prezentată satisface anumite condiții:

- situația este semnificativă pentru elev;
- situația este reală;
- situația conține o sarcină, realizarea căreia conduce la apariția unui produs (un text, o prezentare electronică, soluția unei probleme etc.);
- modul de tratare a situației nu este evident (în formularea situației nu se conțin indicii referitoare la modul de tratare a ei);
- durata de tratare a situației/rezolvare a sarcinii este rezonabilă;
- pentru tratarea situației elevul folosește mai multe resurse, aplică mai multe demersuri;
- situația este adaptată la nivelul mediu de pregătire a clasei;
- tratarea situației permite elevului de a-și demonstra creativitatea.

Prezentarea unei asemenea situații permite de a implica elevul în tratarea ei (reperarea elementelor situației, analiza situației, stabilirea relațiilor între elementele situației, generarea unei variante de tratare a situației), ținând cont de capacitatea limitată a memoriei de durată scurtă. Procesul descris poartă denumirea de contextualizare. În general, contextualizarea poate fi definită drept capacitatea creierului uman de a completa informația care lipsește în baza cunoștințelor de fundal, semnalelor emise de sistemul nervos prin extragerea datelor complementare din contextul situației.

În urma tratării situației și verbalizării ulterioare a acțiunilor care au condus la tratarea ei cu succes, în memoria de lungă durată al elevului se memorizează o reprezentare despre modul de tratare sau schema de tratare. Schema respectivă este legată strâns de contextul situației (este, de fapt, o schemă „pentru folosință unică”).

Ca temă pentru acasă elevii primesc însărcinarea de a repeta cunoștințele care vor servi drept resurse pentru tratarea celei de a doua situații. Concomitent elevii vor reproduce schema de tratare a primei situații.

La următoarea oră profesorul prezintă elevilor cea de a doua situație. Deoarece prima și a doua situație fac parte din aceeași familie, ele au unele elemente comune. A doua situație nu mai este una „străină” pentru elev; el încearcă să găsească elementele constante în cele două situații pentru a formula posibile generalități, principii. Schema de tratare este readusă în memoria de scurtă durată din memoria de lungă durată și treptat este „curățită” de context. Începe procesul de conceptualizare a schemei, de generalizare a ei. Procesul respectiv poartă denumirea de decontextualizare. Schema este modificată (este evidențiată partea comună - acțiunile care se întâlnesc la tratarea ambelor situații și completată cu elemente care asigură tratarea celei de a doua situații) și este memorizată. Schema respectivă este încă una „aproximativă”.

La tratarea situației a treia elevul încearcă să aplice schema memorizată. Deoarece schema este decontextualizată, este necesar de a lua în considerație contextul celei de a treia situații, adică de a vedea cum resursele deținute pot fi aplicate la tratarea situației concrete. Procesul respectiv poartă denumirea de recontextualizare. Schema de tratare a situațiilor din familie este modificată și memorizată.

Astfel, procesul de formare și dezvoltare a competenței trece prin mai multe procese de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare [9].

Deoarece situațiile propuse spre tratare au un nucleu comun (fac parte din aceeași familie de situații), elevii sunt puși în situația de a efectua transferul de la o situație la alta.

Ultima etapă în formarea competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice constă în evaluarea ei. Deoarece în definiția competenței, acceptată în cercetare, au fost identificate două „fețe” ale competenței („a avea competențe” și „a fi competent”) evaluarea competenței s-a realizat în doi pași. La primul pas se verifică dacă elevul dispune de resursele necesare. Acest lucru poate fi realizat cu ajutorul unui test. La pasul al doilea se verifică dacă elevul/grupul de elevi este capabil să trateze o situație complexă (în cazul nostru, poate realiza o cercetare experimentală în științele umanistice). În acest scop, profesorul propune elevilor încă o situație complexă, care face parte din aceeași familie de situații, dar care nu a fost exersată în etapa a treia. Profesorul la această etapă îndeplinește funcția de observator, fără a se implica în tratarea situației. Etapa a patra mai este denumită „adaptarea la situații noi”, deoarece elevii se confruntă cu o situație nouă și adaptează schema de acțiune la situația propusă de profesor.

Bibliografie

1. Informatică: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coord.: A. Cutasevici, V. Crudu, A. Prisăcaru; grupul de lucru: A. Gremalschi (coord.) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020. 120 p. ISBN 978-9975-3436-2-6.
2. [HTTPS://WWW.LEGIS.MD/CAUTARE/GETRESULTS?DOC_ID=109037&LANG=RO](https://www.legis.md/cautare/getresults?doc_id=109037&lang=ro)
3. <https://gov.md/ro>
4. <https://ondrl.gov.md/saasm>
5. JONNAERT, Ph. Approche par situations. Matrice du traitement compétent d'une situation. In: Cahiers de la CUDC, (1010)5, 2010.
6. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010.
7. SWELLER, J. Cognitive Load during problem solving: Effects on learning. În: Cognitive Science, 12 (2), 1988. p. 257-285. ISSN: 0364-0213.
8. VAN MERIËNBOER, J. J. G., KIRSHNER, P. A. Ten Step to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design. Second Edition. New York, NY: Routledge, 2013. 344 p. ISBN 978-0415807968.
9. CABAC, V., SCUTELNIC-GALATAN, O. Formarea competențelor prin procesele de contextualizare–decontextualizare–recontextualizare. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), nr. 9 (69), 2013, pp. 10-14. ISSN 1857-2103.

CONCEPTE DE ANALIZĂ A TEXTELOR MULTIMODALE - SEMNE, CODURI, CONVENȚII, APLICABILE ÎN EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

CONCEPTS OF ANALYZING MULTIMODAL TEXTS - SIGNS, CODES, CONVENTIONS APPLICABLE IN THE ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Chircuși Cosmina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-0623-1734>

Chircuși Cosmina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-0623-1734>

Adnotare

Autoarea subliniază importanța dezvoltării abilităților de decodificare a textelor multimodale, fapt care implică acea capacitate de a interpreta și de a integra informațiile provenite din diferite modalități de comunicare. Textele multimodale oferă elevilor oportunități de a-și exprima creativitatea și de a-și dezvolta abilitățile artistice în diverse medii și tehnici artistice. Ei sunt încurajați să exploreze și să experimenteze cu desenul, pictura, filmul, designul grafic și alte forme de exprimare artistică.

Cuvinte-cheie: text multimodal, moduri de comunicare, comunicare artistică, interpretarea textului multimodal, cod, semn, convenție.

Annotation

This article highlights the importance of developing multimodal text decoding skills, which involves the ability to interpret and integrate information from different modes of communication. Multimodal texts provide students with opportunities to express their creativity and develop their artistic skills in various mediums and artistic techniques. They are encouraged to explore and experiment with drawing, painting, filmmaking, graphic design, and other forms of artistic expression.

Keywords: multimodal text, modes of communication, artistic communication, multimodal text interpretation, code, sign, convention.

Problema. Nevoia perceperii, înțelegerii și, eventual, abordării creative a lumii și a universului intim al elevilor este satisfăcută atât de cunoașterea inter-, trans- și intradisciplinară, cât și de soluțiile metacognitive ale instruirii, învățării și educației. Urmând acest principiu al cogniției, Uniunea Europeană a identificat opt competențe-cheie, considerate fundamentale pentru toate tipurile de dezvoltare a educabililor - psihofizică, intelectuală și spirituală, deseori decompozate în concepte de dezvoltare personală, socială, profesională, artistic-estetică și moral-spirituală a educabililor. Acestea, la rândul lor, sunt recomandate a fi integrate în programele de învățământ din statele membre în vederea asigurării unei educații holistice și relevante pentru nevoile elevilor. Teleologic, explorarea textelor multimodale țintește la pregătirea elevilor pentru o viață activă și reușită într-o societate tot mai complexă și globalizată. Conținutul și metodologic, textele multimodale reprezintă importante unități de conținut,

acestea oferind deschideri metodologice în dezvoltarea competențelor cheie chiar începând din clasele primare.

Considerații principale. Deși sunt recomandate a fi integrate începând cu curriculumul claselor primare, textele modale sunt implementate în funcție de politica educațională specifică a fiecărei țări, de deciziile la nivelul școlii și de opțiunile ale profesorilor.

Elaborat atât în format letric, cât și în format digital, textul multimodal este un concept care se referă la orice formă de comunicare ce folosește mai mult de un mod de expresie sau canal pentru a transmite un mesaj. De regulă, acesta prezintă o compoziție care combină elemente din mai multe medii sau moduri de comunicare, cum ar fi imaginea, textul scris, sunetul și/sau mișcarea, gândite să transmită o anumită semnificație sau mesaj. E o abordare centrată pe comprehensiunea învățării, care poate ajuta la satisfacerea unor varia nevoi ale elevilor, precum și la stimularea mai multor stiluri de învățare. Integrarea mai multor moduri de comunicare într-un text poate facilita înțelegerea și reținerea informațiilor, astfel încât imagini sau grafice pot ajuta la ilustrarea conceptelor abstracte și la facilitarea memorării acestora.

Studiul textelor multimodale pot contribui, spre exemplu, la dezvoltarea competenței de comunicare prin îmbunătățirea abilităților/deprinderilor integratoare de citire, scriere, ascultare și vorbire. De asemenea, poate promova învățarea activă prin implicarea elevilor în activități de explorare, analiză și interpretare a diferitelor moduri de comunicare utilizate în textele multimodale. Elevii sunt expuși la abordarea/cunoașterea unor diverse tipuri de texte, inclusiv textele scrise, imagini, sunet și mișcare, ceea ce le permite să dezvolte o gamă mai largă de competențe lingvistice și de alfabetizare.

Aceste texte pot fi incluse în diferite materii/discipline, cum ar fi Limba și literatura română, artele vizuale, tehnologiile etc., dar pot fi abordate și în cadrul unor proiecte transdisciplinare sau pot face parte din activități extrașcolare. Cadrele didactice pot folosi o varietate de metode și strategii pedagogice pentru a introduce și a explora texte multimodale în sala de clasă, dezvoltând în același timp abilități critice și creativitate în comunicarea elevilor, cu condiția să ia în considerare tipul de cunoaștere umană în care se încadrează preponderent textul multimodal (empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică, științifică) (4).

Înțelegerea unui text multimodal poate fi o provocare pentru elevi, deoarece implică interpretarea și analiza mai multor moduri de comunicare simultană, promovându-se astfel dezvoltarea abilităților de gândire critică și analitică la elevi, deoarece aceștia trebuie să evalueze cum interacționează diferitele componente ale textului pentru a transmite mesajul.

Bazându-se pe câteva strategii și abordări, profesorii pot ajuta elevii să înțeleagă și să interpreteze textele multimodale. Pentru început, elevii sunt ajutați să identifice și să recunoască diferitele moduri de comunicare folosite în textul multimodal. Codul lingvistic și mesajul vizual se suprapun ca semnificație, transmițând astfel aceeași idee, dar într-un sistem determinat de alte coordonate. Imaginea susține sau completează mesajul transmis de textul scris sau de sunet. După discuții și interpretări, activități practice și creative, au loc conexiunile cu experiențele personale și culturale. Elevii sunt încurajați să facă conexiuni între textul multimodal și experiențele lor personale sau culturale. De exemplu, pot discuta despre modul în care anumite elemente din text le amintesc de experiențe anterioare sau de aspecte ale culturii lor. Un aspect important îl constituie și oferirea feedbackului/retroacțiunii regulat/-e și îndrumarea pe parcursul procesului de înțelegere și interpretare a textului multimodal.

Capacitatea unui copil de a descifra și de a înțelege un text multimodal poate varia în funcție de mai mulți factori, inclusiv de nivelul său de dezvoltare cognitivă, experiența anterioară, expunerea la diferite medii de comunicare și nivelul de alfabetizare, iar aceasta crește odată cu înaintarea în vârstă și cu dezvoltarea abilităților cognitive.

Încă de mici, copiii încep să fie expuși la texte multimodale simple, cum ar fi cărțile de povești ilustrate sau cărțile de colorat cu ilustrații și text minim. Ei încep să facă conexiuni între textul scris și imaginile reprezentate, învățând să asocieze cuvintele cu obiectele și acțiunile descrise în imaginile lor. Pe măsură ce copiii progresează în vârstă și încep să învețe să citească și să scrie, capacitatea lor de a descifra și de a înțelege texte multimodale crește. Aceștia devin capabili să facă conexiuni mai complexe între textul scris, imagini, sunet și alte elemente, iar abilitățile lor de analiză și interpretare încep să se dezvolte. În cele din urmă, putem crede că elevii au acumulat experiențe și cunoștințe care îi ajută să interpreteze texte multimodale în moduri mai sofisticate. Ei devin capabili să analizeze și să critice texte multimodale, să înțeleagă subtilitățile și să recunoască diferitele tehnici de comunicare utilizate în acestea. Progresul în înțelegerea textelor multimodale poate varia considerabil de la un copil la altul, educația și susținerea din partea adulților joacă un rol esențial în dezvoltarea acestor abilități. Prin expunerea la texte multimodale și prin facilitarea discuțiilor și interpretărilor, adulții pot ajuta la stimularea și dezvoltarea abilităților de înțelegere și interpretare a textelor multimodale la copii.

Aplicații în cadrul educației artistic-estetice. Textele multimodale sunt instrumente puternice în formarea limbajului artistic la copii. Ele pot contribui la dezvoltarea creativității, a imaginației și a abilităților de exprimare artistică în mai multe moduri. Textele multimodale prezintă o gamă largă de medii și tehnici artistice, cum ar fi desene, imagini, sunet, mișcare și text scris. Această diversitate poate stimula creativitatea copiilor și îi poate încuraja să exploreze noi modalități de a se exprima artistic.

Elevii reușesc, în cele din urmă, să integreze artele vizuale, sunetul și mișcarea în procesul lor de comunicare, aflându-se în fața unei oportunități de a explora și de a experimenta cu diverse forme de exprimare artistică și de a-și dezvolta propriul lor stil artistic. Analiza și interpretarea textelor multimodale pot dezvolta abilitățile de apreciere artistică și de înțelegere a mesajului și semnificației acestora. Elevii pot învăța să interpreteze și să aprecieze diferitele tehnici artistice utilizate în textele multimodale, înțelegând astfel modul în care acestea contribuie la transmiterea mesajului.

Un exemplu de text multimodal întâlnit din ce în ce mai des este reprezentat de benzile desenate. Acestea combină imagini, text și baloane de vorbire pentru a narra o poveste sau pentru a transmite un mesaj. Imaginea redă un surplus de sens mesajului. Pe de altă parte, mesajul verbal poate să ofere informații suplimentare legate de un aspect pe care iconul vizual nu are posibilitatea să o facă, creându-se astfel un echilibru.

Imaginea și elementul verbal sunt structuri adiacente, care vin una în completarea celeilalte. Prin intermediul elementelor lingvistice decodificăm iconul vizual. Imaginea este încărcată de semnificație socioculturală, de coduri lingvistice și stilistice ce întregesc mesajul transmis prin cuvinte.

Se constată, însă, că în modernitate numărul persoanelor care nu sunt în stare să descifreze simboluri și imagini artistice elementare crește progresiv, precum progresiv crește și activitatea

de producere și utilizare a kitsch-ului în toate sferele vieții umane: non-cogniția sau sub-cogniția produce fals, urâciune, dizarmonie [4, p. 5, p. 6].

Sunt necesare anumite concepte pentru a descompune și înțelege textele multimodale. Prin înțelegerea și aplicarea unor concepte precum semn, cod sau convenție, analiza textelor multimodale devine mai profundă și mai bogată, permițând cercetătorilor și interpreților să dezvăluie mai bine semnificațiile și mesajele transmise de astfel de texte complexe. Semnele sau modalitățile în care sunt acestea organizate în coduri sau limbaje reprezintă baza oricărui studiu al comunicării.

Semnele sunt elementele fundamentale ale comunicării și reprezintă unitățile de bază din care sunt construite textele multimodale. Acestea înfățișează reprezentări simbolice sau semnificative care pot fi interpretate de către receptor pentru a înțelege mesajul transmis în textul multimodal. Semnele pot fi vizuale (imagini, desene, grafice, culori și simboluri), auditive (sunete, muzică, discurs oral), tactile (textura / senzația de atingere), lingvistice (cuvintele, frazele și limbajul) sau de altă natură. Combinarea semnelor într-un text multimodal creează un limbaj complex și bogat. Înțelegerea semnelor și a modului în care sunt folosite pentru a comunica în textele multimodale este esențială pentru interpretarea și analiza acestora.

Glosarul de semiotică definește termenul cod ca fiind sistemul de semne prin care se transmite informația de la emițător la receptor sau se transmite o informație dintr-un sistem în altul; ansamblu de semne și o combinație a lor care permite producerea mesajelor, iar codificarea – operația complexă prin care anumite semne ale codului sunt selectate, combinate și introduse în canal într-o anumită formă codificată de către emițător [2, p. 9].

Potrivit lui R. Berger, „codul permite celor ce-l folosesc să se asigure că au de-a face cu un mesaj comun, cu o configurație care, în contextul cultural propune, implică sau nu o reacție sau alta” [1, p. 128].

Codurile sunt sisteme convenționale de reprezentare a informațiilor. În textele multimodale, există multiple coduri utilizate simultan pentru a transmite mesaje. Aceste coduri pot fi lingvistice (cum ar fi cuvintele sau frazele), vizuale (cum ar fi culorile, formele, textura), auditive (cum ar fi sunetele sau muzica) sau tactile (cum ar fi atingerea sau senzația de textură). Înțelegerea acestor coduri și modul în care interacționează este esențială pentru analiza textelor multimodale. Fiecare mod de comunicare are propriile sale coduri și convenții asociate, iar înțelegerea acestora este crucială pentru interpretarea corespunzătoare a mesajului. Ele pot fi universale sau specifice pentru anumite culturi sau grupuri sociale, iar înțelegerea lor necesită adesea cunoștințe despre contextul cultural și social în care sunt utilizate. Codul lingvistic joacă adesea un rol central în transmiterea mesajului și semnificației într-un text multimodal. Acesta poate oferi claritate și detalii suplimentare, precum și context și explicații pentru alte moduri de comunicare utilizate în text.

Convențiile sunt regulile și normele sociale acceptate pentru interpretarea și utilizarea semnelor și codurilor într-un context dat. În analiza textelor multimodale, este important să înțelegem convențiile asociate cu fiecare mod de comunicare utilizat. De exemplu, într-o imagine, convențiile pot dicta că anumite culori sau simboluri semnifică anumite lucruri sau emoții. Convențiile pot influența modul în care semnele și codurile sunt percepute și interpretate de către publicul țintă și pot varia în funcție de domeniu, mediu și cultură.

Lectura textului multimodal este una complexă, iar lectorul va face mai mult decât un simplu citit, interpretând continuu și corelând imaginea cu scrisul. Imaginile din textul

multimodal nu mai pot fi separate de secvența lingvistică, ele devin un tot întreg. Aparent, imaginea ar ușura sarcina lectorului, însă e departe de a fi așa. Motivația receptării unui astfel de text e legată de prezența imaginilor, receptorii având impresia că va fi ușor de înțeles. În mod evident, un text multimodal poate produce o plăcere a lecturii, o dinamizare a procesului instructiv și o reînnoire a interesului pentru lectură, în special la noua generație, nativ digitală [5].

Analiza textelor multimodale implică, de asemenea, înțelegerea modului în care semnele, codurile și convențiile sunt interconectate și interacționează între ele pentru a transmite mesaje complexe. Interconectivitatea poate fi evidentă în modul în care elementele vizuale, auditive, lingvistice și tactile se completează și se completează reciproc într-un text multimodal. De exemplu, într-un videoclip muzical, imaginile vizuale, versurile cântecului și elementele de coregrafie lucrează împreună pentru a comunica o anumită poveste sau emoție.

Contextul joacă un rol crucial în analiza textelor multimodale. Este important să se ia în considerare contextul cultural, social și istoric în care a fost creat și este interpretat textul multimodal. Acest lucru poate influența modul în care semnele și codurile sunt percepute și înțelese de către publicul țintă.

Imaginea artistică, menționează A. Nanu, are o putere comunicativă latentă impresionantă. Spre deosebire de cuvântul scris, care, indiferent de forma, mărimea sau grosimea literelor, își păstrează mereu același înțeles, cea mai simplă linie trasă pe hârtie poate sugera, prin aspectul ei, asociații cu calități, de pildă subțirimea cu delicatețea și slăbiciunea, grosimea cu forța, etc. În vorbire un echivalent ar fi intonația (blândă, răstită, insidioasă etc.), capabilă să schimbe și să nuanțeze înțelesul comunicării [3, p.13].

În concluzie. Studiul textelor multimodale în învățământul primar poate aduce numeroase beneficii pentru elevi, inclusiv dezvoltarea abilităților lingvistice, de alfabetizare și de gândire critică, stimularea creativității și exprimării artistice, promovarea abilităților digitale și pregătirea pentru o lume tot mai digitalizată. Prin integrarea textelor multimodale în curriculumul școlar, elevii au oportunitatea de a experimenta și de a învăța într-un mod captivant și relevant pentru lumea lor în continuă schimbare.

Pentru a se produce o decodare corectă, receptorul trebuie să se afle în posesia codului adecvat, astfel că, în ceea ce privește comunicarea mesajelor, un cod sau un sistem de semne în acest sens este alcătuit din unități (semnele) și structuri (regulile de combinație), iar esența sa constă în a asocia structuri de date sensibile cu structuri de semnificație.

Bibliografie

1. BERGER, R. Mutația semnelor. București: Meridiane, 1978. 478 p.
2. DOROGAN, V. Semiotica. Glosar. Ploiești: Editura Universității din Ploiești, 2001. 704 p. ISBN: 973-99015-0-6.
3. NANU, A. Vezi? Comunicarea prin imagine . Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 327p. ISBN 978-606-31-0481-7
4. PÂSLARU, V. Prolegomene pentru o didactică a artei. Chișinău: Pro Libra, 2017, 132 p. ISBN: 978-9975-4371-5-8.
5. DOMNIȚEANU, A. Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2020, nr. 2-3(120-121), pp. 54-56. ISSN 1810-6455. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3931115>

**STRATEGII DIDACTICE DE FORMARE A ELEMENTELOR CULTURII
ARTISTIC-ESTETICE ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE**

**DIDACTIC STRATEGIES IN THE FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC
CULTURE ELEMENTS IN PRIMARY EDUCATION**

Ciobanu Claudia Veronica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2258-883X>

Ciobanu Claudia Veronica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-2258-883X>

Adnotare

Acest studiu își propune să ofere o perspectivă de formare a elementelor culturii artistic-estetice într-o lume în schimbare supusă unor provocări fără precedent. Pentru întrebările de cercetare au fost considerată: Care sunt strategiile adecvate educației artistic-estetice a elevilor claselor primare.

Abordarea artistic-estică a culturii presupune dezvoltarea unei caracteristici senzoriale, conceptuale - o matrice ideatională - care constituie mediul perceptual al unei culturi. Acesta include calitățile și configurațiile tipice de culoare, sunet, textură, lumina, mișcare, miros, spațiu, sensibilitate temporală, și mărimea juxtapusă cu psihicul individual și influența modelelor tradiționale de credință și practică socială.

Principalele obiective ale cercetării au fost dezvoltarea unei strategii care să combine specificul educației artistic-estetice cu nevoile de dezvoltare ale personalității copiilor și adaptarea metodelor de educație artistic-estică la specificul obiectului cunoașterii (artă / operă literară) și cel al elevului receptor.

Metodologia aplicată a fost cea specifică unei cercetări perspective și a inclus cercetarea bibliografică și cercetarea comparativă.

Studiul a confirmat că educația artistic-estică are un impact evident asupra formării personalității copiilor și putem dezvolta o bază pentru elementele unei culturi artistic-artistic. Aceste strategii sunt potrivite atât pentru copiii de vârstă școlară mică, cât și pentru cei mai în vârstă.

Cuvinte-cheie: abordarea artistic-estică a culturii, strategii, metode de educație artistic-estică, elev receptor, metodologie aplicată.

Annotation

This study aims to provide a perspective of forming the elements of artistic-aesthetic culture in a changing world subject to unprecedented challenges. For research questions were considered: What are the most accurate strategies to use the specifics of artistic-aesthetic education in the formation of children's personality.

The artistic-aesthetic approach of culture implies the development of a sensory, conceptual characteristic - an ideational matrix - which constitutes the perceptual environment of a culture. It includes the typical qualities and configurations of color, sound, texture, light, movement, smell, space, temporal sensitivity, and size juxtaposed with the individual psyche and the influence of traditional models of faith and social practice.

The main objectives of the research were the development of a strategy that combines the specifics of artistic-aesthetic education with the development needs of the personality of children in the tobacco field and the adaptation of artistic-aesthetic education methods to the specifics the object of knowledge (art /literary work) and that of the receiving student.

The applied methodology was specific to a prespective research and included bibliographic research and comparative research.

The study confirmed that artistic-aesthetic education has an obvious impact on the formation of children's personality and we can develop a basis for the elements of an artistic-artistic culture. These strategies are suitable for both young school-aged and older children.

Keywords: artistic-aesthetic approach of culture, strategies, methods of artistic-aesthetic education, receptive student, applied methodology.

Problema. Estetica modernă face tot mai mult distincție conceptuală între cunoașterea artistică și celelalte trei tipuri de cunoaștere, empirică, mitic-religioasă, științifică [3]. De aici și o nouă configurare a statutului, rolului și funcției receptorului - de cel de al doilea subiect re-creator al operei literare/de artă. Însă metodologiile aplicate în educația artistic-estetică (EAE) încă mai plătesc tribut, în măsură semnificativă, didacticii panștiințifice, care impune, direct sau indirect, aceleași principii metodologice, deduse din principiile cunoașterii științifice, pentru toate disciplinele școlare. Or, cunoașterea științifică și cunoașterea artistică sunt diferite esențial: în prima, obiectul de cunoaștere este separat de subiectul cunoscător iar adevărul este obiectiv; în a doua, subiectul cunoașterii se contopește cu obiectul cunoașterii (opera), adevărul fiind unul parte descoperit și parte creat/re-creat în procesul cunoașterii, deci este un adevăr preponderent subiectiv, la producerea căruia participă chiar și elevii claselor primare. Prin urmare, educația artistic-estetică revendică o metodologie specifică.

Precepte generale. Analizând literatura de specialitate, stabilim repere care ne-au permis să ne structurăm cercetarea. Estetica a fost concepută ca o teorie a cunoașterii bazată pe sensibilitate, după cum ne spune fondatorul acestei discipline, Al. Baumgarten, care diferă de estetica cunoscută astăzi. El a introdus nevoia de a cunoaște frumos frumusețea sensibilă sau modul de gândire, astfel încât arta să poată fi înțeleasă prin sensibilitate.

Im. Kant va dezvolta acest aspect printr-o critică a gustului. El definește gustul estetic al facultății de distincție și apreciere nu printr-un efort intelectual, ci printr-o reacție de sentiment. Autorii post-kantieni au analizat estetica din două perspective - psihologice și non-psihologice. Astfel, Verhalten, Volkelt, Veselovsky, Vîgotsky consideră estetica o teorie a comportamentului estetic. Legătura dintre estetică - artă și emoție este evidențiată, iar puntea este imaginația.

Printre adepții acestei perspective psihologice - care evidențiază contribuția celui care percepe munca prin procese psihice: percepție, imaginație, opera de artă nu există în afara individului, iar estetica este o categorie complet diferită a existenței umane - îl punem în evidență pe Hegel (1966), Mukarovsky (1974), Eco (2016). Printre autorii români care se încadrează în această categorie sunt T. Vianu, C. Noica, C. Radu. O analiză postmodernistă a esteticii a impus conștientizarea dimensiunilor estetice ale vieții și stabilirea unei pedagogii a esteticii susținute de: J. Gotowski (1976), M. Grumet (1978), W. Werner (1980), R. Bollough (1984), J. Van Dyke (1990), E. Eisner (1990), E. Vallance (1991), V.A. Howard (1991), K. Nowak-Fabrykowski (1992). În literatura română de specialitate, susținătorii includerii educației estetice în studiul pedagogiei sunt: M. Breazu (1964), S. Cristea (2010), C. Cucoș (Educație estetică, 2014), (Pedagogie, 2014), Vl. Pâslaru (2001, 2005, 2013, 2015).

Arta este un mediu puternic care ne permite să dobândim o perspectivă asupra noastră și să schimbăm cultura noastră. Are capacitatea de a inspira, de a ajuta și de a educa. Artele ne îmbunătățesc calități precum motivația, rezistența, încrederea și exprimarea de sine. De asemenea, sunt un instrument puternic pentru a susține schimbări sociale pozitive. Participarea și realizarea pot fi îmbunătățite prin implicarea în artă și cultură. Artele ajută copiii să-și exprime gândurile, ideile și imaginația. Motivația intrinsecă este stimulată de un amestec de creativitate, design, invenție și experimentare. În fiecare zi, este esențial să demonstrăm creativitatea și democrația în mod activ, oferind în același timp medii deliberate pentru ne exprima imaginația. Nu numai că avem capacitatea de a concepe opțiuni alternative, dar avem

și capacitatea de a crea concepte noi. Elevii sunt încurajați să participe activ la procesul de învățare prin promovarea cercetării și rezolvării problemelor.

Forumul Economic Mondial (2016) prezintă creativitatea, gândirea critică și rezolvarea problemelor complexe ca fiind trei abilități esențiale pentru societatea viitoare. Copiii se maturizează într-un mediu progresiv interconectat și complex. Ei au nevoie de un mediu creativ care să le ajute să-și dezvolte ideile. Adoptarea unei mentalități care încurajează jocul va permite oamenilor să abordeze în mod activ și colaborativ provocările globale. Acest lucru implică oferirea de oportunități ample, resurse și sprijin pentru a-și stimula interesul, a-și modela sentimentul de sine și aspirațiile, a explora creativ concepte și întrebări și a aprecia valoarea.

Strategiile propuse se bazează pe participarea activă a copiilor la propria formare-dezvoltare artistic-estetică prin promovarea creativității și artei, a culturii în general. Acestea trebuie să se bazeze pe următoarele principii:

- expunerea autenticității;
- să fie antrenante, motivante și captivante;
- asigurarea unei experiențe favorabile, centrate pe copil;
- promovarea unui sentiment de avansare individual.

Cultura este un drept inerent al fiecărei ființe umane, deci tuturor persoanelor, indiferent de vârstă, naționalitate sau origine, ar trebui să li se acorde dreptul și posibilitatea de a primi educație literară, în artele vizuale și cea muzicală. Educația bazată pe artă promovează dobândirea, admirația și producerea elementelor culturale. Cultura încurajează echitatea socială și implicarea activă în societatea contemporană. O democrație solidă are o societate incluzivă. Fiecare elev are dreptul la o educație artistic-estetică care construiește o legătură profundă cu patrimoniul cultural și cu lumea înconjurătoare. Aceste experiențe asigură „conștiința apartenenței la o anumită cultură, tipul căreia este identificabil cu cultura membrilor familiei sale, care însă este diferențiată și sub aspectul etnicității. Lucrurile din lume obțin valoare personală” [4, p. 147].

Strategiile educaționale specifice cunoașterii artistice și modelele de curriculum vor înzestra elevii cu abilități cognitive adaptabile și încrezătoare, precum și cu capacități creative atât în comunicarea verbală, cât și în cea non-verbală. Elevii au oportunități specifice de a-și explora și dezvolta propria creativitate artistică, deci ei trebuie să participe activ la procesul de creare a artei și să dobândească cunoștințe despre acesta. Educația artistică-estetică dezvoltă multe alfabetizări și sensibilități estetice, cu un accent principal pe alfabetizarea artistică și evaluarea esteticii. Aprecierea și înțelegerea comunicării artistice, precum și capacitatea de a analiza și de a crea imagini de impact prin gândirea critică trebuie dezvoltate de la o vârstă fragedă. Învățarea artelor în școli ajută la dezvoltarea unor abilități transferabile care îmbunătățesc învățarea în alte domenii ale curriculum-ului. Educația în domeniul artelor joacă un rol semnificativ în îmbunătățirea bunăstării generale a elevilor. Angajarea într-un program de arte imersive duce la îmbunătățirea abilităților cognitive avansate, a concentrației, a determinării, a asumării responsabilității pentru învățarea cuiva, a lucrului în echipă, a conducerii și a asumării riscurilor. Este, de asemenea, asociat cu un procent mai mic de absențe ale elevilor. Ca educatori, este esențial să stabilim o justificare clară pentru predarea artei într-un mod creativ pentru a demonstra beneficiile interne și externe. Artele ne ajută să identificăm și să evaluăm relațiile calitative la copii. Artele oferă elevilor capacitatea de a înțelege că

problemele pot avea mai multe soluții și că întrebările pot avea varia răspunsuri (=adevăruri). Artele îmbrățișează și onorează diferite puncte de vedere, spre deosebire de multe subiecte academice (=științifice) care prioritizează răspunsurile corecte și respectarea regulilor. Existența mai multor puncte de vedere și moduri de a vedea lumea este o lecție semnificativă pe care o învață.

Artele îi învață pe educabili că, în circumstanțe complicate de rezolvare a problemelor, obiectivele rareori rămân statice, ci se schimbă în funcție de circumstanțe și oportunități, dar și de reprezentările/viziunile receptorilor. Deci învățarea artistică necesită atât capacitatea, cât și disponibilitatea de a îmbrățișa potențialele neprevăzute ale procesului creativ pe măsură ce se dezvoltă. Prin studiul artelor, elevii învață că diferențele minore pot avea un efect semnificativ, că „frumosul este sinonim cu valoarea estetică” [5, p. 37].

Limitele limbajului nu stabilesc limitele cunoașterii noastre. Artele se ocupă nu doar de esențe, dar și de nuanțe. Îi ajută pe elevi să gândească critic și creativ prin examinarea și utilizarea diferitelor materiale. Artele îi sprijină să-și exprime gândurile și emoțiile, care altfel ar fi inexprimabile, folosind diferite metode pentru a aduce imaginile la viață. Artele ne oferă experiențe unice care nu pot fi obținute din nicio altă sursă. Când copiii sunt rugați să-și exprime emoțiile pe care le evocă o operă de artă, trebuie să-și folosească abilitățile creative pentru a găsi cuvintele potrivite. Prin aceste experiențe, suntem capabili să explorăm și să înțelegem întreaga gamă a capacităților noastre emoționale.

În general, fiecare copil are dreptul la o educație de artă de înaltă calitate, care îi permite să-și exprime liber ideile, gândurile și emoțiile și să genereze semnificație.

Observarea și participarea la discuțiile cu copiii în timp ce creează artă poate oferi perspective și experiențe utile. Învățarea creativă a artei poate ajuta elevii să înțeleagă și să înțeleagă experiențele lor prin implicare activă în activități importante.

Metodologii specifice educației artistic-estetice includ metode-procedee/tehnici-forme-mijloace și activități (ale elevilor), structurate pe: percepția-comprehensiunea-comentarea/interpretarea-creația în raport cu opera receptată/studiată sau doar abordată. În clasele primare, deduse din activitățile specifice cunoașterii artistice, se aplică;

- observația și imaginația - pe scară largă și pe scară mică;
- explorarea și demonstrația;
- feedback-ul care să faciliteze înțelegere mai profundă;
- utilizarea subtilă și competentă a evaluării;
- discuții care inspiră munca copiilor;
- întâlnirea cu opera de artă autentică;
- implicarea în analiza lucrărilor de artă moderne și producția creative;
- implicarea în improvizație utilizând o gamă restrânsă de resurse;
- utilizarea împrejurimilor;
- îmbunătățirea conexiunilor dintre educație artistic-estetică și tehnologie;
- vizite la galerii și muzee;
- expoziții și amenajări de vitrine/ateliere ș.a.

Expunerea copiilor la domeniul mai larg al artei și cultură va îmbunătăți abilitățile lor de integrare și interiorizare. Copiii pot învăța mai multe despre cum să-și influențeze munca artistică observând și reacționând la lucrările artiștilor, meșteșugarilor și designerilor.

Motivarea copiilor să folosească o gamă largă de lucrări de artă și piese de design din mediul lor natural, precum și din diferite perioade istorice și locații este esențială. Experiențele directe sunt foarte utile, fie că este vorba de vizitarea unui muzeu sau a unei galerii sau de a colabora cu artiști, muzicieni sau scriitori. Toate aceste experiențe întăresc perspectiva prin care „componente (...) ale culturii artistic-estetice prevede finalități proprii, dar legate între ele, care, în cea mai mare parte, reprezintă valori ale personalității educate artistic-estetic ale cititorului și auditorului” [1, p. 458].

Organizarea activităților. Este recomandabil să se pornească de la următoarele întrebări ce se transformă în principii și metodologie de predare și învățare:

- Care sunt domeniile de cunoștințe și înțelegere anterioară ale copiilor?
- Ce competențe, informații, idei sau concepte intenționați să învețe copiii?
- Care este planul pe termen lung? Dar cel apropiat?
- Ce activități artistice ar putea fi create pe această temă?
- Care este scopul urmărit cu aceste activități?
- Vrei să te gândești la ceva, să-ți amintești ceva sau să-ți imaginezi ceva?
- Vrei să pornești de la o poveste pentru a transmite și a explica concept, pentru a descrie sentimentele, pentru a studia mediul și materialele?
- Este adevărat că aceste activități sunt în concordanță cu vârsta și nivelul de experiență al copiilor?
- În ce moduri sunt utilizate cunoștințele anterioare ale copiilor?
- Cum veți organiza sarcinile pentru a fi coerente și intenționate?
- Ce tipuri de materiale vizuale sunt necesare?
- Ce oportunități veți oferi elevilor pentru a-și construi propriile resurse?
- Ce creatori, artiști sau scriitori veți folosi pentru a inspira munca copiilor?
- Care sunt varietățile de nuanțe care sunt disponibile?
- Pentru a-și dezvolta abilitățile de alfabetizare artistic-estetică holistică, copiii ar trebui să aibă oportunitatea de a participa la discuții despre potențialele semnificații ale artei, plasticității și muzicalității:
- Ce credeți că a determinat artistul să scrie/realizeze această piesă?
- Care este percepția copilului despre acest lucru?
- Autonomia copiilor în formarea și exprimarea opiniilor și evaluărilor lor cu privire la orice subiect care îi afectează este esențială:
- Ați luat în considerare echilibrul muncii în diferite dimensiuni contextuale, temporale și culturale?
- Ce competențe și tehnici specifice ar trebui să aibă copiii pentru a facilita această experiență?
- Ce competențe și practici specifice vor dobândi copiii ca urmare a acestei experiențe?
- Cum vă gândiți să organizați activitățile în clasă?
- Cum se organizează tinerii? Vor fi organizate în grupuri, individual sau ca o clasă?
- Vor fi alți oameni care vor participa la această experiență, cum ar fi părinții asistenți sau asistenții de clasă? Ce nivel de independență veți acorda copiilor în gestionarea spațiului de lucru, a materialelor și a resurselor lor?
- Ce tehnică vei folosi pentru a prezenta evenimentul?
- Ce tehnici lingvistice veți folosi pentru a îmbunătăți educația copiilor?

- Ce tehnici veți implementa pentru a implementa diferențierea? Ce oportunități există pentru educația artistică și estetică?
- Ce posibilități există pentru a extinde educația? Ce șanse vor exista pentru a evalua și înregistra succesele copiilor?
- Cum intenționați să prezentați și să susțineți activitățile elevilor pentru a păstra atât rezultatul, cât și procesul?

Este foarte util să se stabilească o legătură între critică și înțelegerea artei și esteticii, precum și să se promoveze crearea propriilor lucrări de artă. Învățarea despre artă stimulează curiozitatea, imaginația și creativitatea, așa că este esențial să îi încurajăm pe copii să își asume responsabilitatea pentru sarcinile pe care le îndeplinesc, astfel încât să poată face evaluări adecvate cu privire la calitatea muncii lor, să participe la discuții despre propria lor muncă și activitatea colegilor lor și să ia decizii inteligente bazate pe aceste evaluări. În plus, arta ajută la învățarea în alte domenii și la creativitate.

Explorarea spațiului existențial (natura, habitatul, instituția) la configurarea strategiilor educaționale. Atelierele de educație artistic-estetică se desfășoară în școală și în afara ei. Opiniile copiilor față de artă și cultură sunt, de asemenea, influențate de sectorul informal. Copiii pot obține cunoștințe care le modelează valorile personale, sociale și culturale vizitând muzee și galerii. Este posibil să se reducă în mod eficient decalajul dintre domeniul artei profesionale și cel academic prin încurajarea colaborării cu artiștii și a implicării comunității mai largi. Acest lucru se poate realiza prin încurajarea integrării lumii externe în mediul educațional și invers, deoarece „spre a o recepta, este necesar să contemplăm simultan atât starea autentică a lucrurilor, cât și abaterea de la această stare, și că tocmai din această receptare contradictorie ia naștere efectul artei” [6, p. 333].

Activitățile extrașcolare, create în cooperare cu comunitatea, oferă tinerilor o perspectivă mai largă asupra artei în lumea întreagă. Între educație, artiști și artă există o legătură dinamică și reciprocă. Copiii sunt încurajați să abordeze învățarea prin curiozitate și activități practice, prin crearea unui mediu care încurajează descoperirea și experimentarea. Acest tip de mediu ar putea fi asemănător cu un laborator creativ sau un studio de artist. Studiourile unui artist sunt locuri speciale, adesea foarte personale pentru artist. Mediul este considerat „al treilea educator”. M. Montessori menționa că mediul de învățare a artei ar trebui să fie captivant din punct de vedere vizual pentru a încuraja creativitatea copiilor. Ar trebui să ofere spațiu mare, resurse diverse și instrumente adecvate pentru a stimula creativitatea. O clasă convențională poate îndeplini anumite funcții într-un studio de artă, dar necesită atenție. Există posibilitatea ca prezența suprafețelor adecvate de lucru sau de podea să fie o chestiune de cercetare. Este vorba de o chiuvetă? Este iluminarea corectă? Este posibil să păstrăm obiectele de artă într-un mod care să fie accesibil pentru tineri? Există spațiu disponibil în depozit pentru lucrări de artă care sunt încă în curs de lucru, dar care nu au fost finalizate? Există un spațiu disponibil pentru expunere? Copiii pot fi încurajați să exploreze singuri și să răspundă intereselor și imaginației lor prin crearea unor locuri interioare și exterioare adaptabile și receptive.

Capacitatea de a utiliza materiale și procese într-un mod inventiv și exploratoriu pentru a explora idei și imagini este promovată de predarea artei într-un mod creativ. De asemenea, cultivă curiozitatea și promovează gândirea creativă, îmbunătățește motivația și stimulează implicarea, exercită o influență substanțială și durabilă asupra abilităților și asigurării de sine a copiilor, facilitează dezvoltarea copiilor ca elevi autonomi, permițându-le să reușească prin

adaptarea metodelor lor de învățare la stilurile lor unice de învățare, contribuie semnificativ la o cultură școlară unică, transmite familiilor semnificația artelor în viața noastră. Formarea culturii artistic-estetice trebuie văzută ca „parte a culturii generale, inseparabilă epistemic și pedagogic de aceasta, întemeiată pe aceleași elemente ale cunoașterii: percepție (artistică), imaginație (artistică), gândire (artistică), creație (artistică)” [4, p. 240].

Atributele principale ale planificării strategiilor care au un impact benefic asupra copiilor și a performanței lor academice sunt atunci când planificarea este adaptată la interesele specifice ale copiilor. Actul de planificare demonstrează natura complexă și continuă a procesului creativ. Planificarea este o parte integrantă a evaluării și evaluării continue, care se face în colaborare cu copiii. Colaborarea implică colaborarea cu partenerii de învățare pentru a împărtăși și dezvolta idei prin discurs deschis. Timpul și spațiul sunt esențiale pentru joc, explorare și dezvoltarea ideilor. Autonomia se referă la capacitatea de a lua decizii în mod independent, de a-și asuma responsabilitatea pentru deciziile pe care le iau. Abilitățile de rezolvare a problemelor și gândirea critică pot fi stimulate de resursele selectate cu atenție care reprezintă mediul cultural al copiilor.

Această abordare se bazează pe anumite concepte ale educației artistic-estetice, precum: o încredere puternică în abilitățile inerente ale copiilor, aprecierea și bazarea pe ideile lor; un proces de cercetare și discuție cu alți educatori; explorarea și exprimarea prin diferite forme de comunicare, cum ar fi dansul, drama, arta, muzica, tehnologia și scrisul și implicarea cu experți creativi, deoarece „experiențele au o valoare estetică pozitivă numai dacă ne plac sau le considerăm valoroase în sine din alte motive” [2, p. 33].

Pornind astfel de la aceste aspecte propunem un **exemplu** aplicativ.

Copiii din clasele primare, cărora le predau, fiind metodic orientați, s-au implicat într-un proces creativ în care și-au putut exprima emoțiile, gândurile, imaginația și curiozitatea pentru natură, folosind limbajul, sunetele, mișcările fizice și muzica într-un mod jucăuș. Acest lucru a inclus crearea de peisaje, melodii și materiale video.

În ateliere au fost aplicate activități specifice EAE.

Panorama urbană. Copiii și-au imaginat viitorul orașului (Constanța, România) folosind punți de observare pentru a studia peisajul urban și mediul înconjurător. În conformitate cu acest punct de vedere, grupuri mici selectate au fost invitate să construiască împreună o reprezentare tridimensională a peisajului lor urban sau să revitalizeze împrejurimile locale folosind materiale precum hârtia, cartonul sau lutul

Pădurea urbană. Analiza efectelor schimbărilor climatice asupra ecosistemului local, inclusiv mediul natural, zonele verzi și zonele de pe malul râului, exprimându-și opiniile cu privire la problemele legate de schimbările climatice și starea mediului dorit. Scrierea de povești în versuri, proză sau dialogat care se referă la ideea de „colectare a apei”, „urmărirea unui râu și perceperea sunetului apei”, „sau imaginându-și povestea într-un viitor în care orașul a fost restaurat din punct de vedere ecologic sau a revenit la starea sa naturală. Copiii s-au gândit la un viitor în care orașul va fi înlocuit cu un mediu natural și verde. Folosind materiale naturale pe care le-au găsit, precum și materiale reutilizabile și reciclate, ei au proiectat și au construit un oraș în pădure.

Scopul proiectului a fost de a implica copiii în explorarea creativă prin utilizarea cuvintelor și imaginilor, oferindu-le posibilitatea de a crea copaci sau păduri imaginare.

Utilizarea fotografiilor adunate, a textului și a lucrărilor de artă modificate este o modalitate creativă de a se implica într-o poveste, scrierea de cărți ilustrate cu scopul de a crea un Arbore al Cărților sau Pădurea Imaginației. Mai multe forme de arte, cum ar fi jurnalismul, fotografia, desenul, pictura și literatura, pot fi folosite pentru a studia și a transmite/comunica cercetarea.

Atelierul Pădurea comestibilă a fost o inițiativă de clasă care a avut ca scop încurajarea elevilor să participe la proiectarea și construirea unui mediu durabil, la scară mică în cadrul școlii care include plante comestibile. Familia a fost implicată în acest demers. Aceasta i-a determinat pe tineri să participe la o discuție despre problemele urgente ale mediului și ale lumii, precum și despre soluții constructive pentru mediu, sănătate și bunăstare personală. Conversații, proiectare, inginerie, management de proiect, agricultură și tehnici culinare inovatoare au fost toate componente ale procesului de cercetare.

În concluzie:

Capacitatea de a utiliza materialele și procesele într-un mod creativ și explorator pentru a identifica concepte și imagini este sporită prin predarea artei într-un mod creativ. Acest lucru stimulează curiozitatea și gândirea creatoare, motivează mai mult și încurajează o implicare mai mare în învățare și în formarea unei culturi artistic-estetice solide.

Există un impact semnificativ și durabil asupra abilităților și imaginii de sine ale copiilor. Aceste strategii de învățare se bazează de stilurile de învățare unice ale fiecărui elev, oferind asistență individualizată pentru a-i ajuta să reușească, contribuie substanțial la o cultură școlară unică și distinctă, transmit semnificația artelor în viața familiilor.

Or, succesul în educația artistic-estică a copiilor din clasele primare poate fi obținut cu condiția asamblării oportune hic et nunc (spațiu-timp-clasă de elevi) a unui sistem de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace, deduse din principiile artei și principiile de receptare a artei.

Bibliografie

1. GÎNJU, T. Modelul pedagogic de formare a culturii artistic-estetice. Bălți: USARB, 2020, Vols. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. ISBN 978-9975-3422-5-4.
2. HULATT, O. Aesthetic and artistic autonomy. London: Bloomsbury Publishing, ebook, 2013. 256 p. ISBN 978-1441-1260-7-8
3. MORARI, M., PÂSLARU, VI., ALEXEEVA, L. . ș.a. Educația artistică în preșcolaritate. Ghid. Chișinău: Pontos, 2016, 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4
4. PÂSLARU, VI. Educație și identitate: Termeni de referință. Chișinău: Știința, 2021. 244 p. 978-9975-85-317-0.
5. ȘTEFAN, A. Prelegeri de estetică muzicală. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2004. 224 p. ISBN 973-613-521-7
6. VÎGOTSKI, L.S. 1973. Psihologia artei. București: Univers, 1973. 393 p.

O SĂNĂTATE MENTALĂ DE FIER PENTRU ELEVI DE SUCCES

AN IRON MENTAL HEALTH FOR SUCCESSFUL STUDENTS

Ciobîcă Adrian

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-1148-3570>

Ciobîcă Adrian

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-1148-3570>

Adnotare

O sănătate mentală bună nu înseamnă doar absența tulburărilor mentale, cum ar fi depresia sau anxietatea, ci și capacitatea noastră de a face față provocărilor vieții, de a ne menține relațiile sănătoase și de a ne dezvolta potențialul. Este important să recunoaștem că sănătatea mentală nu este o stare statică, ci un continuu proces de adaptare și de gestionare a diverselor situații și experiențe de viață. Aspectele cheie ale sănătății mentale includ: echilibrul emoțional, relațiile sociale sănătoase, autonomia și încrederea în sine, resiliența, satisfacția și bucuria de viață. Sănătatea mentală poate fi afectată la elevi din diverse motive: presiunea academică, probleme de adaptare, bullyingul și conflictele sociale, probleme familiale sau personale, tulburări de sănătate mentală, izolare socială sau presiune socială. Prin modelarea unui comportament și a unei abordări pozitive față de viață și față de dificultăți, cadrul didactic poate contribui la crearea unei culturi școlare care susține și încurajează sănătatea mentală a tuturor elevilor.

Cuvinte-cheie: sănătate mentală, sprijin emoțional, colaborare.

Annotation

Good mental health is not only the absence of mental disorders such as depression or anxiety, but also our ability to cope with life's challenges, maintain healthy relationships and develop our potential. It is important to recognize that mental health is not a static state, but an ongoing process of adapting to and managing various life situations and experiences. Key aspects of mental health include: emotional balance, healthy social relationships, autonomy and self-confidence, resilience, satisfaction and enjoyment of life. Mental health can be affected in students for various reasons: academic pressure, adjustment problems, bullying and social conflicts, family or personal problems, mental health disorders, social isolation or social pressure. By modeling a positive behavior and approach to life and challenges, teachers can help create a school culture that supports and encourages the mental health of all students.

Keywords: mental health, emotional support, collaboration.

Sănătatea mentală se referă la starea de bine emoțional, psihologic și social a unei persoane. Este o componentă fundamentală a sănătății generale și implică modul în care gândim, simțim, ne comportăm și gestionăm emoțiile noastre în diferite situații de viață. Sănătatea mentală nu înseamnă doar absența tulburărilor psihice sau emoționale, ci și capacitatea de a face față stresului, de a nu relaționa cu ceilalți și de a nu bucura de viață. Menținerea sănătății mentale este esențială pentru oricine, indiferent de vârstă sau de succesul lor în domenii precum educația. Pentru elevii de succes, această nevoie este încă mai importantă, deoarece ei pot fi supuși unor niveluri ridicate de stres și presiune. Sănătatea mentală se referă la starea noastră de bine emoțional, psihologic și social. Aceasta implică modul în care gândim, simțim, percepem și ne comportăm în viață de zi cu zi. Mai specific,

sănătatea mentală se referă la modul în care gestionăm stresul, cum ne relaționăm cu ceilalți, cum luăm decizii și cum ne adaptăm la schimbări.

O sănătate mentală bună nu înseamnă doar absența tulburărilor mentale, cum ar fi depresia sau anxietatea, ci și capacitatea noastră de a face față provocărilor vieții, de a ne menține relațiile sănătoase și de a ne dezvolta potențialul. Este important să recunoaștem că sănătatea mentală nu este o stare statică, ci un continuu proces de adaptare și de gestionare a diverselor situații și experiențe de viață. Aspectele cheie ale sănătății mentale includ: echilibrul emoțional, relațiile sociale sănătoase, autonomia și încrederea în sine, resiliența, satisfacția și bucuria de viață.

Îngrijirea sănătății mentale implică adesea adoptarea unui stil de viață echilibrat, gestionarea stresului, menținerea relațiilor sănătoase, angajarea în activități care ne aduc bucurie și căutarea sprijinului atunci când este necesar. Este important să recunoaștem importanța sănătății mentale și să acordăm atenție nevoilor noastre emoționale la fel de mult ca și celor fizice.

Sănătatea mentală poate fi afectată la elevi din diverse motive: presiunea academică, probleme de adaptare, bullyingul și conflictele sociale, probleme familiale sau personale, tulburări de sănătate mentală, izolare socială sau presiune socială. Elevii se pot simți copleșiți de volumul mare de materie, de examene și de așteptările ridicate legate de performanță. Această presiune poate duce la stres, anxietate și chiar depresie. Schimbarea mediului școlar sau trecerea la o nouă școală pot fi dificile pentru unii elevi, iar adaptarea la noi rutine, colegi și cerințe academice poate genera stres și anxietate. Situațiile de bullying sau conflictualitatea în relațiile cu colegii sau profesorii pot avea un impact negativ semnificativ asupra sănătății mentale a elevilor, generând stres, anxietate, depresie și scăderea stimei de sine. Factori externi, precum conflictele în familie, divorțul părinților, problemele financiare sau traumele personale, pot afecta profund sănătatea mentală a unui elev și capacitatea acestuia de a se concentra și de a reuși la școală. Anxietatea, depresia, tulburările alimentare, tulburările de atenție sau alte tulburări de sănătate mentală pot afecta în mod direct performanța școlară și bunăstarea emoțională a unui elev. Lipsa de conexiune socială sau sentimentul de izolare pot duce la sentimente de singurătate și tristețe, afectând în mod negativ sănătatea mentală a unui elev. Elevii pot resimți presiunea de a se conforma anumitor standarde sociale sau de a se potrivi într-un anumit tipar, ceea ce poate duce la anxietate și stres.

Sănătatea mentală la elevi este o preocupare importantă, deoarece poate afecta nu doar performanța lor școlară, ci și calitatea vieții lor în general. Este esențial să se acorde atenție și să se sprijine sănătatea mentală a elevilor, deoarece aceasta poate influența modul în care se simt, gândesc și interacționează cu ceilalți.

Este important ca profesorii, părinții și colegii să fie capabili să recunoască semnele de sănătate mentală afectată la elevi. Aceste semne pot include schimbări bruște de comportament, retragere socială, scădere a performanței școlare, manifestări ale anxietății sau depresiei, iritabilitate crescută și altele. Școlile ar trebui să ofere un mediu sigur și suportiv pentru elevi, în care aceștia să se simtă în siguranță și acceptați. Un mediu de învățare pozitiv poate contribui la stima de sine a elevilor și la bunăstarea lor emoțională. Educația despre sănătatea mentală ar trebui să fie parte integrantă a curriculumului școlar. Elevii ar trebui să învețe despre importanța îngrijirii sănătății mintale, despre identificarea și gestionarea stresului și a emoțiilor, precum și despre accesarea resurselor de sprijin. În școli elevii care se confruntă cu probleme de sănătate

mentală ar trebui să aibă permanent acces la consiliere și servicii de sprijin, care să fie confidențiale, accesibile și să ofere sprijinul necesar pentru a ajuta elevii să facă față provocărilor lor emoționale. Activitățile precum sportul, arta, muzica, meditația și timpul petrecut în natură au fost dovedite că pot îmbunătăți sănătatea mentală a elevilor. Încurajarea participării la aceste activități poate ajuta elevii să gestioneze stresul și să își mențină starea de bine emoțională.

Cercetările din ultimele decenii au evidențiat multiple practici și activități care pot contribui la îmbunătățirea sănătății mentale a elevilor. Exercițiul fizic regulat ajută la reducerea nivelului de stres prin eliberarea endorfinelor, substanțe chimice în creier care funcționează ca analgezice naturale și îmbunătățesc starea de spirit. Practicarea activităților fizice poate reduce simptomele anxietății și ale depresiei și poate contribui la o mai bună gestionare a stresului în general. De asemenea, exercițiul fizic eliberează neurotransmițători precum serotonina și dopamina, care sunt asociate cu o mai bună dispoziție și starea de bine. Participarea la activități fizice regulate poate îmbunătăți starea de spirit și poate crește nivelul de energie și vitalitate. Acesta poate contribui și la creșterea stimei de sine și la îmbunătățirea încrederii în sine. Atunci când elevii observă progrese în performanța lor fizică, acest lucru poate consolida încrederea în sine și sentimentul de realizare personală. Exercițiul fizic regulat este asociat cu îmbunătățiri ale funcțiilor cognitive, cum ar fi concentrarea, atenția și memoria. Activitatea fizică poate îmbunătăți fluxul de sânge către creier și poate stimula creșterea neuronilor, ceea ce poate avea un impact pozitiv asupra performanței academice a elevilor. Exercițiul fizic regulat poate contribui la îmbunătățirea calității somnului. Activitatea fizică eliberează energia acumulată și poate ajuta la relaxarea corpului și a minții, facilitând adormirea și obținerea unui somn odihnitor. Participarea la activități fizice poate oferi oportunități de interacțiune socială și conectare cu alți elevi sau antrenori. Aceste interacțiuni sociale pozitive pot contribui la dezvoltarea relațiilor, la creșterea stimei de sine și la îmbunătățirea bunăstării emoționale. Exercițiul fizic implică adesea stabilirea unor obiective, perseverență și lucrul în echipă, care sunt toate calități importante pentru dezvoltarea personală și profesională. Participarea la sporturi sau activități fizice poate învăța elevii să fie disciplinați și să își dezvolte reziliența în fața provocărilor.

O alimentație sănătoasă și echilibrată poate avea un impact semnificativ asupra sănătății mentale. Consumul regulat de alimente bogate în nutrienți, cum ar fi fructele, legumele, proteinele slabe și grăsimile sănătoase, poate susține sănătatea mentală și emoțională. O nutriție echilibrată joacă un rol crucial în menținerea stării mentale optime a elevilor. O dietă echilibrată, bogată în fructe, legume, cereale integrale, proteine slabe și grăsimi sănătoase, furnizează organismului toți nutrienții esențiali de care are nevoie pentru a funcționa corect. Consumul adecvat de vitamine, minerale și antioxidanți poate contribui la menținerea echilibrului chimic al creierului și poate sprijini sănătatea mentală. Consumul excesiv de zahăr și carbohidrați rafinați poate duce la fluctuații bruște ale nivelului de zahăr din sânge, ceea ce poate afecta starea de spirit și nivelul de energie al unei persoane. O alimentație echilibrată, care include carbohidrați complecși, proteine și grăsimi sănătoase, poate ajuta la menținerea nivelurilor de zahăr din sânge stabile și la prevenirea fluctuațiilor bruște ale dispoziției. Consumul excesiv de alimente procesate, grăsimi saturate și zahăr poate contribui la inflamație în corp, care poate afecta și sănătatea mentală. O dietă bogată în alimente antiinflamatorii, cum ar fi fructele de pădure, legumele cu frunze verzi, nucile și semințele, poate ajuta la reducerea

inflamației și la îmbunătățirea stării de spirit. Un stil de viață sănătos, care include o alimentație echilibrată și exerciții fizice regulate, poate contribui la menținerea unei greutate corporale sănătoase. Stabilirea și menținerea unei greutate corporale sănătoase poate avea un impact pozitiv asupra stimei de sine și a stării de spirit. Deshidratarea poate afecta negativ starea de spirit și funcționarea cognitivă. Asigurându-se că consumă suficiente lichide, cum ar fi apă și ceaiuri fără cafeină, elevii pot susține hidratarea corectă a corpului și pot menține o stare mentală optimă.

Elevii trebuie să își stabilească obiective realiste și realizabile, iar succesul în atingerea acestor obiective contribuie la creșterea încrederii în sine și la îmbunătățirea stării de bine emoțională. Stabilirea unor obiective realiste pentru sănătatea mentală este esențială pentru a avea un plan de acțiune practic și realizabil. Elevul începe prin a identifica domeniile specifice ale sănătății mentale pe care dorește să le îmbunătățească: gestionarea stresului, cultivarea unui mindset pozitiv, gestionarea anxietății sau creșterea stimei de sine. Va formula obiective care sunt specifice și măsurabile. De exemplu, în loc de a spune "vreau să reduc stresul", spune "vreau să practic tehnici de respirație profundă de două ori pe zi timp de 10 minute pentru a reduce stresul". Este important să fie realist în ceea ce privește obiectivele pe care și le stabilește, fiind conștient de capacitățile și resursele sale actuale și stabilind obiective care sunt realizabile în contextul lui specific. Împarte apoi obiectivul mare în etape mici și realizabile. Acest lucru îl va ajuta să își mențină motivația și să simtă progrese pe măsură ce avansează spre obiectivul final.

Elevul trebuie să conștientizeze faptul că progresul poate fi uneori neuniform și că pot apărea obstacole pe parcurs, de aceea poate fi nevoit să-și ajusteze obiectivele pe parcurs, în funcție de schimbările circumstanțelor. Dacă va implica și alți oameni în procesul său de stabilire a obiectivelor și va solicita sprijin și încurajare de la prieteni, familie sau profesioniști în sănătatea mintală, cu siguranță va reveni la sănătatea mentală de fier, demonstrat fiind faptul că menținerea relațiilor pozitive și sănătoase cu familia, prietenii și colegii poate fi esențială pentru sănătatea mentală a elevilor. Interacțiunile sociale pozitive oferă sprijin emoțional și conexiune socială. Relațiile sociale sănătoase joacă un rol crucial în sănătatea mentală și bunăstarea generală a unei persoane, deoarece oferă posibilitatea comunicării deschise și sincere, ascultare activă, empatie și înțelegere, rezolvarea conflictelor în mod constructiv, încurajare și sprijinul reciproc, recunoștință și apreciere. Prin cultivarea relațiilor sociale sănătoase, poți construi conexiuni puternice și suportive, care să îți ofere sprijin și împlinire emoțională și să contribuie la o sănătate mentală mai bună.

Este important ca elevii să știe că există resurse și servicii disponibile pentru a-i ajuta în momentele dificile. Acestea pot include consiliere școlară, grupuri de suport, linii telefonice de criză și servicii de sănătate mintală profesioniste. Accesarea resurselor de sprijin este crucială pentru gestionarea stresului și a problemelor de sănătate mentală. Există numeroase resurse disponibile pentru a oferi sprijin și îndrumare în situații dificile: consilieri școlari, psihologi, linii telefonice de criză, ONG-uri, terapeuți, grupuri de suport, platforme online, medici, grupuri spirituale sau religioase. Este important să știe că există resurse și persoane disponibile pentru a oferi sprijin în momentele dificile. Oferirea de sprijin și resurse adecvate poate contribui la îmbunătățirea sănătății mentale a elevilor și la creșterea lor încrederii în sine și în capacitatea de a face față provocărilor vieții.

Sănătatea mentală la elevi trebuie să fie o prioritate și să fie abordată într-un mod holistic, care să promoveze bunăstarea emoțională și să faciliteze accesul la servicii de sprijin atunci când este necesar. Prin crearea unui mediu de învățare pozitiv și prin promovarea practicilor sănătoase, putem contribui la îmbunătățirea sănătății mentale a elevilor și la succesul lor în școală și în viață. Este important să se reducă stigmatizarea asociată cu problemele de sănătate mentală, astfel încât elevii să se simtă confortabil să ceară ajutor și să vorbească despre problemele lor emoționale. Educația și conștientizarea pot ajuta la schimbarea percepțiilor și la crearea unui mediu mai deschis și mai acceptant.

Promovarea sănătății mentale de fier în rândul elevilor de succes implică adoptarea unui abordări proactive și holistică față de bunăstarea lor mentală și emoțională. Este important să fie încurajați să își facă sănătatea mentală o prioritate și să dezvolte abilitățile și resursele necesare pentru a face față provocărilor vieții școlare și personale. Detectarea problemelor mentale la elevi poate fi crucială pentru a oferi sprijin și intervenție timpurie.

Profesorii și consilierii școlari sunt adesea primii care pot observa schimbări de comportament, emoționale sau academice la elevi. Aceste schimbări pot include retragerea socială, scăderea performanței școlare, iritabilitatea sau schimbările de dispoziție. Școlile pot efectua evaluări de sănătate mentală la nivel larg, folosind instrumente standardizate pentru a detecta problemele de sănătate mentală în rândul elevilor. Aceste evaluări pot fi administrate în mod regulat sau în cazuri de îngrijorare specifică. Crearea unui mediu sigur și receptiv în școală poate încuraja elevii să împărtășească problemele lor de sănătate mentală cu adulții din jurul lor. Întrebările deschise și empatia pot facilita comunicarea și identificarea problemelor. Părinții și tutorele pot observa, de asemenea, schimbări în comportamentul sau starea emoțională a copiilor lor acasă. Comunicarea deschisă cu părinții poate oferi informații valoroase despre comportamentul și starea emoțională a elevilor. Uneori, colegii de clasă sau prietenii pot observa schimbări în comportamentul sau starea emoțională a unui elev. Crearea unui mediu în care elevii se simt în siguranță pentru a împărtăși îngrijorările lor cu adulții din școală poate încuraja observațiile și raportările de către colegi. În unele cazuri, consultarea unui profesionist în sănătate mentală, cum ar fi un psihiatru sau un psiholog, poate fi necesară pentru a efectua o evaluare mai detaliată și pentru a identifica problemele specifice ale elevului.

Este important ca identificarea problemelor de sănătate mentală să fie un efort colaborativ între școală, părinți și profesioniști în sănătate mentală, pentru a asigura furnizarea unui sprijin adecvat și eficient pentru elevii care au nevoie.

Cum ar arăta un studiu de caz al unui elev cu anxietate și tulburări mentale? Alex are 16 ani, locuiește cu ambii părinți și cu sora lui mai mică. Părinții sunt implicați în cariere solicitante și au așteptări ridicate de la Alex. În ultima vreme, au fost mai tensionate și au avut mai puțin timp disponibil pentru a petrece cu el. Alex este un elev de succes, cu rezultate bune la școală, dar recent a început să se confrunte cu simptome de anxietate legate de performanță. Simte o presiune constantă de a obține note înalte și de a se pregăti pentru admiterea la facultate. Alex se simte mereu tensionat și neliniștit, mai ales înainte de examene sau prezentări. A experimentat recent câteva atacuri de panică la școală, care i-au afectat capacitatea de a se concentra și de a învăța. A început să se retragă din activitățile sociale și să petreacă mai mult timp singur în timpul liber. Chiar și cu eforturi suplimentare de învățare, notele lui Alex au început să scadă, iar încrederea în sine este afectată.

Abordare terapeutică propusă: Alex ar trebui să fie evaluat de către un profesionist în sănătate mentală pentru a confirma diagnosticul de anxietate și a identifica orice alte tulburări mentale asociate. O terapie cognitiv-comportamentală (TCC) poate fi benefică pentru a-l ajuta pe Alex să înțeleagă și să gestioneze gândurile și comportamentele legate de anxietate. Părinții lui Alex ar trebui să fie implicați în terapie pentru a înțelege mai bine nevoile lui și pentru a-i oferi sprijin emoțional. Colaborarea cu consilierul școlar sau cu profesorii poate ajuta la implementarea unor ajustări la nivel școlar pentru a reduce stresul și presiunea asupra lui Alex. Alex poate beneficia de învățarea și practicarea unor tehnici de relaxare, cum ar fi respirația profundă, meditația sau exercițiile fizice regulate. Progresul lui Alex ar trebui să fie monitorizat în timp, iar planul său de tratament ar trebui ajustat în consecință pentru a se asigura că primește sprijinul și intervenția necesară. Abordarea integrată care implică terapie individuală, sprijin familial și intervenție școlară poate ajuta la gestionarea anxietății lui Alex și la îmbunătățirea calității vieții sale atât la școală, cât și acasă.

Rolul cadrului didactic în sănătatea mentală a elevului este esențial și poate avea un impact semnificativ în viața acestuia. Cadrul didactic poate crea un mediu de învățare sigur, deschis și de încredere în sala de clasă. O atmosferă confortabilă și lipsită de judecată poate încuraja elevii să își exprime gândurile, sentimentele și preocupările lor, contribuind astfel la sănătatea lor mentală. Cadrul didactic poate fi o sursă importantă de sprijin emoțional și încurajare pentru elevi. Prin ascultarea atentă, empatie și susținere, aceștia pot oferi sprijinul de care elevii au nevoie pentru a face față provocărilor și stresorilor vieții școlare și personale.

Cadrul didactic poate promova o mentalitate de acceptare și incluziune în clasă, în care diversitatea este celebrată și fiecare elev este apreciat pentru cine este. Această atitudine poate ajuta la reducerea stigmatizării și izolării sociale, contribuind la sănătatea mentală a tuturor elevilor. Cadrul didactic poate fi observatorul principal al schimbărilor de comportament și stări emoționale ale elevilor. Identificarea semnelor precocede ale problemelor de sănătate mentală și intervenția timpurie pot preveni escaladarea acestor probleme și pot oferi sprijinul necesar pentru elevi. Cadrul didactic poate să ofere elevilor strategii și tehnici eficiente pentru gestionarea stresului și dezvoltarea rezilienței. Prin încurajarea unor abordări sănătoase de gestionare a stresului, cum ar fi respirația profundă, meditația sau exercițiile fizice, aceștia pot ajuta elevii să facă față mai bine provocărilor vieții. Cadrul didactic poate colabora cu părinții și cu colegii de echipă pentru a crea un ecosistem de sprijin și îngrijire pentru elevi. Comunicarea deschisă și colaborarea între toate părțile implicate pot contribui la identificarea și gestionarea problemelor de sănătate mentală într-un mod eficient și holistic. Prin modelarea unui comportament și a unei abordări pozitive față de viață și față de dificultăți, cadrul didactic poate inspira și influența pozitiv elevii săi. O atitudine optimistă și o abordare proactivă pot servi ca exemple puternice pentru dezvoltarea unei sănătăți mentale pozitive în rândul elevilor.

Cadrul didactic joacă un rol esențial în promovarea sănătății mentale a elevilor prin crearea unui mediu sigur și de încredere, furnizarea de sprijin emoțional, identificarea și intervenția timpurie în problemele de sănătate mentală și promovarea gestionării stresului și a rezilienței. Prin colaborarea cu părinții, colegii și alte părți interesate, aceștia pot contribui la crearea unei culturi școlare care susține și încurajează sănătatea mentală a tuturor elevilor.

Este important ca școlile și comunitățile să ofere resurse și sprijin pentru a ajuta elevii să își mențină sănătatea mentală și să facă față provocărilor. Acestea pot include consilieri școlari, programe de educație mentală, cluburi și grupuri de suport, precum și acces la servicii de

sănătate mentală profesională atunci când este necesar. De asemenea, este crucial să se reducă stigmatizarea și să se promoveze deschiderea și înțelegerea în ceea ce privește problemele de sănătate mentală în rândul elevilor.

Bibliografie

1. CLARK, A.J. Empatie și sănătate mentală. Editura Trei, 2023. 288 p. ISBN: 978-606-40-2019-2
2. VASILE, D. Anatomia traumei, Editura Bookzone, 2024. 384 p. ISBN: 9786303051451

**EXPLORÂND LUMEA TEXTELOR LITERARE: GHID PRACTIC PENTRU
ÎNVĂȚAREA VIZIBILĂ**

**EXPLORING THE WORLD OF LITERARY TEXTS: A PRACTICAL GUIDE TO
VISIBLE LEARNING**

Ciobîcă Paula Tamara

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-0100-8147>

Ciobîcă Paula Tamara

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-0100-8147>

Adnotare

Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. Principiile învățării vizibile se pot aplica în studiul unui text literar. Mai întâi se impune clarificarea obiectivelor de învățare și a așteptărilor pentru studiul textului literar, precum și comunicarea clară către elevi referitor la ceea ce se așteaptă de la ei privitor la înțelegerea și analiza textului. În al doilea rând, monitorizăm permanent progresul și înțelegerea elevilor pe parcursul studiului textului literar. Explorarea lumii textelor literare poate deveni o experiență fascinantă și edificatoare pentru elevi. Prin implicarea activă și îndrumarea adecvată a elevilor în procesul de receptare a textelor literare, profesorii pot juca un rol esențial în cultivarea înțelegerii și aprecierii literaturii în rândul elevilor. Pentru a facilita receptarea textelor literare de către elevi, este important să urmărim un ghid practic care să includă diverse strategii și activități adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al acestora.

Cuvinte-cheie: texte literare, învățare vizibilă, ghid.

Annotation

Analyzing a literary text can involve several aspects, including exploring the basic elements of the text such as characters, conflict, and themes, examining the literary techniques used, and interpreting the message or meaning of the text. The principles of visible learning can be applied to the study of a literary text. First, it is necessary to clarify the learning objectives and expectations for the study of the literary text, as well as to clearly communicate to students what is expected of them in terms of understanding and analyzing the text. Second, we constantly monitor students' progress and understanding during the study of the literary text. Exploring the world of literary texts can become a fascinating and edifying experience for students. By actively involving and appropriately guiding students in the process of receiving literary texts, teachers can play an essential role in cultivating students' understanding and appreciation of literature. To facilitate students' reception of literary texts, it is important to follow a practical guide that includes various strategies and activities adapted to their needs and developmental level.

Keywords: literary texts, visible learning, guide.

Copiii se nasc niște exploratori și atunci când devin mai mari tot ceea ce-și doresc este să-și lărgască orizontul cunoașterii și să-și exploreze propriile limite. Să nu le înăbușim această curiozitate, făcându-i să-și petreacă copilăria pregătindu-se doar pentru a trece un test școlar sau altul, în timp ce aderăm la politicile școlare rigide care înăbușă creativitatea și gândirea independentă.

Analiza unui text literar poate implica mai multe aspecte, inclusiv explorarea elementelor de bază ale textului, cum ar fi personajele, conflictul și temele, examinarea tehnicilor literare utilizate și interpretarea mesajului sau semnificației textului. În analiza clasică a unui text literar se identifică elementele de bază: personaje, conflict, temă, apoi se analizează tehnicile literare, limbajul, perspectiva narativă, figuri de stil, apoi se interpretează mesajul, se explorează multiplele înțelesuri și se trag concluzii cu privire la semnificația și importanța textului, precum și raportat la învățăturile care se extrag din textul literar. În timp ce se efectuează o analiză a unui text literar, este importantă concentrarea nu doar pe aspectele evidente ale textului, ci și pe subtilitățile și complexitățile care pot fi relevante pentru înțelegerea sa profundă. De asemenea, este benefică discuția despre text cu alte persoane și explorarea diverselor opinii și interpretări, pentru a obține o perspectivă mai amplă și mai bogată asupra acestuia conținutului textului literar.

Învățarea vizibilă este o abordare educațională care se concentrează pe înțelegerea și promovarea clarității în procesul de învățare al elevilor, astfel încât să poată observa și înțelege mai bine propria lor învățare și să își dezvolte abilitățile de autoreglare și autoevaluare. Atunci când studiem un text literar în cadrul unei abordări de învățare vizibilă, este important să ne asigurăm că elevii noștri pot urmări și reflecta asupra propriilor lor progrese și înțelegeri în timpul studiului textului.

Principiile învățării vizibile se pot aplica în studiul unui text literar. Mai întâi se impune clarificarea obiectivelor de învățare și a așteptărilor pentru studiul textului literar, precum și comunicarea clară către elevi referitor la ceea ce se așteaptă de la ei privitor la înțelegerea și analiza textului. Oferim exemple și modele ale modului în care elevii ar putea analiza și interpreta textul literar. Aceste exemple pot include analize de personaje, discuții despre teme sau interpretări ale simbolurilor din text. Furnizăm permanent feedback specific și direcționat pe măsură ce elevii își explorează și își dezvoltă înțelegerea textului literar. Îi încurajăm să reflecteze asupra feedback-ului și să își ajusteze abordarea în consecință, să își evalueze propriile progrese și înțelegeri în timpul studiului textului literar. Le oferim instrumente și strategii pentru autorefecție și autoevaluare, cum ar fi jurnalele de lectură sau liste de verificare a înțelegerii. Încurajăm colaborarea și discuția între elevi în timpul studiului textului literar. Acest lucru le oferă elevilor oportunitatea de a împărtăși și de a învăța unii de la alții și de a-și clarifica și aprofunda înțelegerea prin discuții interactive.

În al doilea rând, monitorizăm permanent progresul și înțelegerea elevilor pe parcursul studiului textului literar. Folosim instrumente precum evaluările formative sau discuțiile individuale pentru a identifica punctele forte și zonele în care elevii ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar. Încurajăm gândirea critică și reziliența în rândul elevilor în timpul studiului textului literar și curajul să adreseze întrebări provocatoare, care să le permită să exploreze perspective diferite și să își dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor. Prin aplicarea acestor principii și strategii ale învățării vizibile în studiul unui text literar, elevii pot deveni mai conștienți de propria lor învățare și pot dezvolta abilități esențiale de analiză, interpretare și autoreglare în procesul de lectură și înțelegere a textelor literare.

Explorarea lumii textelor literare poate fi o experiență fascinantă și edificatoare pentru elevi, care pot descoperi în analiza unui text literar contextul istoric, biografia scriitorului, tematica operei, stilul și tehnica literară, încadrarea operei în gen și perioadă, curent literar,

relații de simetrie și de opoziție, analiza titlului din punct de vedere figurat, analiză de personaj, relații între personaje, exprimarea unui punct de vedere argumentat.

Un ghid practic pentru învățarea vizibilă în studiul textelor literare presupune:

✓ Înțelegerea contextului și a autorului: Începeți prin a explora contextul istoric, cultural și biografic în care a fost scrisă lucrarea literară. Aflați mai multe despre autor, viața lui, influențele și motivațiile care au condus la creația operei.

✓ Analiza tematică și de caractere: Identificați temele principale ale operei literare și analizați modul în care acestea sunt dezvoltate pe parcursul textului. Examinați personajele principale și secundare, relațiile dintre ele și evoluția lor pe tot parcursul povestirii.

✓ Explorarea stilului și tehnicii literare: Analizați stilul de scriere al autorului și tehnicile literare utilizate în lucrare, cum ar fi metaforele, simbolurile, ironia sau analepsa. Identificați modul în care aceste elemente contribuie la construirea atmosferei și la transmiterea mesajului sau a temei operei.

✓ Compararea și contrastul: Încurajați elevii să compare și să contrasteze diferite lucrări literare sau fragmente, identificând similitudinile și diferențele între ele în ceea ce privește temele, stilul, personajele sau mesajul transmis.

✓ Dezvoltarea interpretării personale: Încurajați elevii să își exprime propriile lor interpretări și opinii despre operele literare studiate, să argumenteze punctele lor de vedere și să își susțină analizele cu exemple specifice din text.

✓ Explorarea contextului social și cultural: Analizați modul în care lucrările literare reflectă și influențează societatea și cultura în care au fost create. Discutați despre modul în care temele și problemele abordate în text sunt relevante pentru contextul contemporan.

✓ Crearea conexiunilor interdisciplinare: Facilitați explorarea conexiunilor dintre literatură și alte domenii, cum ar fi istoria, filosofia, știința sau arta. Aflați cum temele și ideile literare se intersectează și se reflectă în alte aspecte ale cunoașterii umane.

✓ Dezvoltarea abilităților de scriere și comunicare: Încurajați elevii să își dezvolte abilitățile de scriere prin elaborarea de eseuri, analize literare sau jurnale de lectură în care să își exprime gândurile și interpretările lor personale despre operele studiate.

✓ Expunerea la diverse genuri și perioade literare: Asigurați-vă că elevii explorează o varietate de genuri literare, precum ficțiune, poezie, teatru sau non-ficțiune, și că sunt expuși la opere din diferite perioade istorice și culturale.

✓ Crearea unui mediu deschis și exploratoriu: Încurajați elevii să își împărtășească gândurile, întrebările și interpretările lor fără teamă de judecată sau critici. Facilitați discuții deschise și exploratorii în clasă, în care fiecare elev să își poată exprima în mod liber ideile și perspectivele.

Rolul profesorului în receptarea textelor literare este primordial pentru a facilita înțelegerea și aprecierea acestora de către elevi, acesta trebuie să se gestioneze cu măiestrie pedagogică actul didactic de receptare a textului literar, respectând etapele:

✓ Selectarea și pregătirea materialului: Profesorul trebuie să selecteze cu grijă materialele literare potrivite pentru nivelul de dezvoltare și interesele elevilor săi. De asemenea, trebuie să fie familiarizat cu textele și să le pregătească în prealabil pentru a le putea predă în mod eficient.

✓ Facilitarea discuțiilor și analizelor: Profesorul trebuie să faciliteze discuții și analize profunde ale textelor literare în clasă. Acest lucru poate implica punerea de întrebări deschise,

ghidarea discuțiilor pentru a explora temele și simbolurile din text, și încurajarea elevilor să își exprime gândurile și interpretările lor.

- ✓ Promovarea interpretării personale: Este important ca profesorul să încurajeze elevii să își dezvolte propria lor interpretare a textelor literare și să își exprime în mod liber ideile și opiniile lor. Profesorul ar trebui să creeze un mediu sigur și deschis în care elevii să se simtă confortabil să își împărtășească gândurile lor fără teama de judecată sau critici.

- ✓ Încurajarea lecturii critice: Profesorul ar trebui să încurajeze elevii să citească textele literare cu o atitudine critică și analitică. Acest lucru poate implica discutarea stilului de scriere al autorului, tehnici literare utilizate și impactul pe care textul îl are asupra cititorului.

- ✓ Promovarea conexiunilor interdisciplinare: Profesorul poate ajuta elevii să facă legături între textele literare și alte domenii, cum ar fi istoria, filosofia sau știința. Acest lucru poate contribui la înțelegerea mai profundă a textelor și la aprecierea lor într-un context mai larg.

- ✓ Oferirea feedback-ului constructiv: Profesorul ar trebui să ofere feedback constructiv elevilor cu privire la interpretările lor și analizele textelor literare. Acest lucru poate include încurajarea elevilor să își susțină argumentele cu exemple din text și să își dezvolte abilitățile de scriere și analiză.

- ✓ Modelarea aprecierii pentru literatură: Profesorul ar trebui să servească ca un model pentru elevi prin manifestarea unei aprecieri sincere și pasionate pentru literatură. Prin împărtășirea propriilor lor experiențe și interpretări personale ale textelor, profesorii pot inspira elevii să își dezvolte propriul lor entuziasm și pasiune pentru lectură și scriere.

Prin implicarea activă și îndrumarea adecvată a elevilor în procesul de receptare a textelor literare, profesorii pot juca un rol esențial în cultivarea înțelegerii și aprecierii literaturii în rândul elevilor. Pentru a facilita receptarea textelor literare de către elevi, este important să urmăm un ghid practic care să includă diverse strategii și activități adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al acestora. Propunem un ghid practic pentru receptarea textelor literare:

- ✓ Selectarea textelor potrivite: Alegeți texte literare care să fie accesibile, relevante și interesante pentru elevi. Luați în considerare interesele, nivelul de dezvoltare și experiențele lor anterioare pentru a selecta textele potrivite.

- ✓ Contextualizarea și introducerea textului: Furnizați elevilor informații de context despre autor, perioada și locul în care a fost scris textul. Explorați motivele și temele principale ale operei pentru a pregăti terenul pentru receptarea acesteia.

- ✓ Stimularea imaginației și anticipării: Încurajați elevii să își folosească imaginația și creativitatea pentru a anticipa subiectul, personajele și temele textului înainte de a începe lectura. Această activitate poate stimula interesul și curiozitatea pentru text.

- ✓ Lectura activă și analiza: Încurajați elevii să citească textul în mod activ, identificând elementele cheie, personajele și conflictul central. Ghidați-i în analiza stilului de scriere, a tehnicilor literare și a mesajului sau temei principale a operei.

- ✓ Dezvoltarea discuțiilor și interpretărilor: Facilitați discuții de grup și dezbateri în clasă pentru a explora interpretările diferite ale textului literar. Încurajați elevii să își împărtășească gândurile, sentimentele și observațiile lor despre text și să susțină argumentele lor cu exemple specifice din text.

Activități creative și expresive: Oferiți elevilor oportunități de a-și exprima creativitatea și interpretările personale ale textului prin activități cum ar fi scrierea de eseuri, compunerea de poezii, dramatizarea scenelor sau crearea de ilustrații.

Compararea și contrastul: Încurajați elevii să compare și să contrastați diferite texte literare, explorând similitudinile și diferențele între ele în ceea ce privește temele, stilul, personajele sau mesajul transmis.

Reflectarea și evaluarea: Oferiți elevilor timp și spațiu pentru a reflecta asupra procesului lor de receptare a textului și a interpretărilor lor personale. Încurajați-i să își exprime gândurile și sentimentele lor și să identifice aspectele textului care i-au impresionat sau provocat.

Feedback și îndrumare: Furnizați feedback constructiv și îndrumare elevilor pe parcursul procesului de receptare a textelor literare. Ofereți sprijin și încurajare pentru dezvoltarea abilităților lor de citire, analiză și interpretare.

Promovarea continuă a aprecierii pentru literatură: Inspirați elevii să își dezvolte o apreciere sinceră și profundă pentru literatură, explorând diverse opere literare și realizând conexiuni între textele literare și experiențele lor personale și culturale.

Prin aplicarea acestui ghid practic și oferirea de oportunități ample pentru explorarea și interpretarea textelor literare, profesorii pot facilita receptarea și aprecierea acestora de către elevi într-un mod captivant și semnificativ.

Analiza textului literar prin metode moderne implică utilizarea tehnologiilor și instrumentelor digitale pentru a explora, analiza și interpreta operele literare într-un mod inovator și captivant, dar care sunt atractive pentru elevi. Vă propunem cinci metode moderne pe care le puteți utiliza pentru analiza unui text literar:

✓ Analiza textuală asistată de calculator (ATAC): Utilizarea software-urilor specializate pentru a analiza textul literar în detaliu. Aceste programe pot ajuta la identificarea și analiza frecvenței cuvintelor, a temelor recurente, a modelelor de limbaj și a altor aspecte ale textului care pot fi relevante pentru înțelegerea sa.

✓ Explorarea datelor textuale: Utilizarea unor instrumente de vizualizare a datelor pentru a explora textul literar într-un mod interactiv și dinamic. Aceste instrumente pot oferi vizualizări grafice ale structurii textului, a distribuției temelor sau a conexiunilor între personaje și evenimente.

✓ Analiza sentimentelor: Utilizarea analizei sentimentelor pentru a examina tonul și emoțiile exprimate în text. Această metodă poate implica utilizarea algoritmilor de prelucrare a limbajului natural pentru a identifica și cuantifica sentimentele prezente în text și pentru a evalua impactul lor asupra cititorilor.

✓ Text-to-Speech (TTS) și Speech-to-Text (STT): Utilizarea tehnologiilor de conversie a textului în vorbire și invers pentru a explora și interpreta textul literar. Aceste tehnologii pot oferi o modalitate alternativă de a accesa și de a interacționa cu textul, facilitând înțelegerea sa și facilitând colaborarea și discuția în cadrul grupului.

✓ Realitate virtuală și augmentată: Utilizarea tehnologiilor de realitate virtuală și augmentată pentru a crea experiențe interactive și imersive în timpul analizei textului literar. Aceste tehnologii pot permite cititorilor să exploreze lumi fictive și să interacționeze cu personaje și evenimente într-un mod captivant și convingător.

Prin utilizarea acestor metode moderne de analiză a textului literar, profesorul extinde perspectivele și elevul descoperă noi modalități de a explora și interpreta operele literare într-un mod inovator și dinamic.

Bibliografie

1. HATTIE, J. Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori. Editura Trei, București, 2014. 408p. ISBN 978-606-719-058-8
2. MARIN, M. Școala fără profesor?... Chișinău: Învățătorul Modern, 2016. 320p. ISBN 978-9975-3115-2-6
3. MARIN, M., POTÂNG, T. Încrederea în școală pornește de la profesor. în: Revista Învățătorul Modern. 2011, nr.5(15), pp. 4-7. ISSN 1857-2820

EXPLORĂRI CONCEPTUALE ÎN DEZVOLTAREA LITERATURII ROMANE

CONCEPTUAL EXPLORATION IN THE DEVELOPMENT OF ROMANIAN LITERATURE

Cîrstea Elena-Cristina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-0287-2219>

Cîrstea Elena-Cristina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-0287-2219>

Adnotare

Conceptul de lectură s-a dezvoltat împreună cu evoluția scrierii. Inițial, lectura a fost percepută ca o modalitate de a obține informații esențiale, necesare pentru supraviețuire în societate. Cu timpul, oamenii au trecut de la manuscrise la tipar, datorită invenției lui Gutenberg, fapt ce a facilitat accesul la cărți. Totuși, lectura a rămas un semn distinctiv al elitei. În timp, societăți de lectură au încurajat citirea în masă, în special a materialelor istorice și politice. La sfârșitul secolului al XVIII-lea, a avut loc o revoluție a lecturii, când oamenii au început să citească în mai multe direcții și forme. În secolul al XIX-lea, combaterea analfabetismului a contribuit la extinderea lecturii în Europa. Astăzi, lectura este promovată prin intermediul tehnologiei, devenind mai accesibilă. Cercetările din domeniul psihologic, pedagogic și lingvistic au evidențiat importanța înțelegerii textului și a dezvoltării competențelor de citire. Comprehensiunea textului nu se bazează doar pe cunoștințele lingvistice, ci și pe experiențele anterioare ale cititorului. Astfel, lectura devine o modalitate activă de a învăța și de a atribui noi valențe cunoștințelor acumulate.

Cuvinte-cheie: evoluția scrierii, lectură, revoluție a lecturii, combaterea analfabetismului, competențe de citire.

Annotation

The concept of reading has evolved alongside the evolution of writing. Initially, reading was perceived as a way to obtain essential information necessary for survival in society. Over time, people transitioned from manuscripts to print, thanks to Gutenberg's invention, which facilitated access to books. However, reading remained a distinctive sign of the elite. Eventually, reading societies encouraged mass reading, especially of historical and political materials. By the end of the 18th century, a reading revolution occurred, as people began reading in multiple directions and forms. In the 19th century, the fight against illiteracy contributed to the spread of reading in Europe. Today, reading is promoted through technology, becoming more accessible. Research in psychological, pedagogical, and linguistic fields has highlighted the importance of text comprehension and the development of reading skills. Text comprehension relies not only on linguistic knowledge but also on the reader's prior experiences. Thus, reading becomes an active way of learning and assigning new meanings to accumulated knowledge.

Keywords: the evolution of writing, reading, reading revolution, combating illiteracy, reading skills.

Evoluția conceptului de lectură a evoluat paralel cu dezvoltarea scrierii. Unde nu era scriere, nu era nici lectură. Lectura a fost concepută inițial ca sursă necesară de informații. Doctrinile din cărțile religioase și legile statului determinau modul de viață al oamenilor, iată de ce lectura documentelor indicate avea ca scop învățarea prin acumularea unor cunoștințe necesare și obligatorii, pentru a supraviețui în mediul social. Nu se citea, așadar, pentru plăcere, ci pentru a învăța. În această ordine de idei, criticul și istoricul român N. Manolescu [1, p.68-256] afirma: "A citi înseamnă a învăța. Lectura e o formă de experiență sau, mai bine zis, un

multiplator pentru experiențele noastre, căci dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi săraci”.

Prima revoluție în cultura lecturii a fost trecerea de la manuscris la tipar în anul 1540 prin invenția savantului german Iohannis Gutenberg, considerat de cercetătorul N. Pârlog. [15] omul care ne-a dăruit cărțile. Tehnica tiparului, precum și îmbunătățirea sistemului de transport au fost cauze ce au determinat accesul la lectură. Deși cărțile prin invenția tiparului au devenit accesibile, lectura rămâne un indice de diferențiere a elitei de celelalte clase sociale. Cărțile, de-a lungul timpului, au fost inițial mai mult ascultate decât citite. Meseriașii, în ateliere, își desfășurau activitatea, ascultând texte citite de alții.

În acest sens, s-au efectuat studii privind obiceiurile de lectură în anumite perioade de timp. Prin urmare, societăți lectorale s-au creat în Franța, denumite veillées, și în Germania cu denumirea de Spinnstuben. În cadrul acestora adunări culturale erau citite de obicei cărți ieftine, broșuri, pamflete. La începutul epocii moderne societățile electorale erau deja răspândite în toată Europa, promovând preponderent materiale și subiect istorice și politice.

Oamenii de știință din Germania I. Buchbinder [3, p.35-236], U. Christmann, N. Groeben [4, p.147], S. Ehlers [5,p.18] au constatat, odată cu sfârșitul secolului al XVIII-lea, schimbări în deprindere lectorale, vorbind de o revoluție a lecturii. Până la acest moment, se citea puțin și în mod repetat aceleași surse. În epoca modernă lectura s-a extins nu numai într-o singură direcție, ci în mai multe direcții și forme, cuprinzând diferite grupuri sociale.

Privind lectura din perspectiva istorică, concluzionăm că ea devenise un fenomen social mai răspândit în spațiile europene abia la sfârșitul secolului al XIX-lea. În acest sens, cercetările efectuate de R. Schenda [6, p.129] atestă combaterea analfabetismului în mod ascendent:

- 1770 – 15% din populația Europei centrale era analfabetă;
- 1830 – 40% din populația Europei centrale era analfabetă;
- 1860 – 75% din populația Europei centrale era analfabetă.

Astăzi ca și la începutul secolului se citește mai mult nu din plăcere, ci din dorința de a învăța. Din aceste considerente, constatăm că în condițiile progresului tehnico-științific textele literare au o pondere mai mică decât textele de specialitate, care pot să fundamenteze competența literară a elevilor. În această ordine de idei, interesul de a citi textele literare în limba română nu este în creștere, ceea ce înlesnește schimbul de experiență în cunoașterea literaturii române, creând condiții corecte de asimilare a limbajului literar.

Lectura e, așadar, în relații de interdependență cu dezvoltarea educației literar-artistice a elevilor. Mileniul, numit mileniul tehnologiilor informaționale, lectura e promovată prin rețele de socializare și mediile audiovizuale, astfel informațiile devin accesibile, fiind răspândite prin multitudinea rețelelor de internet. Prin urmare, lectura obține o pondere mult mai importantă decât în trecut.

În această ordine de idei, lectura ajunge în vizorul cercetărilor științifice din perspectivă psihologică, pedagogică, lingvistică. Analizând sursele literare semnate de F. Bresson [7, p.12-21], S. Chirilenco, L. Granaci [8, p. 10-11], Al. Crișan [9, p.51-54], au sintetizat în formă tabelară următoarele concepții:

Tabelul 1. Abordarea lecturii din perspective psihologice, pedagogice și lingvistice

Perspective	Concepții
Psihologice	Lectura reprezintă înțelegerea textului scris în urma înregistrării și prelucrării stilistice [7, p.15-17].
Pedagogice	Lectura solicită un mediu de învățare adecvat, unde s-ar cultiva creativitatea, curiozitatea, motivația și dorința de a cunoaște, de a învăța [9, p.53-54].
Lingvistice	Lectura e o interacțiune cognitiv constructivistă dintre text și elevul cititor, realizată pe etape: la nivel semantic, frazic, contextual și textual [8, p.10-11].

Luând în considerație concepțiile menționate, am ajuns la concluzia că a citi înseamnă în primul rând, a înțelege, modificând conținutul textului, selectând conținutul productive, formulând ipoteze.

În spațiul românesc lectura și comprehensiunea au format, prin compunere, noțiunile de lectură de cunoaștere utilizată de către cercetătorul Ionescu Ruxăndoiu [10, p.99], lectura de studiere utilizată de cercetătorul A. Liacu [11, p.574-584], lectura de identificare utilizată de cercetătorul Vl. Pâslaru [12, p.311], care pot fi identificate în limba română cu noțiunea de lectură comprehensivă, specificată de către didacticianul român S. Cristea [13, p.258-474] ca deprinderea de a înțelege corect cele citite. Comprehensiv vizează caracteristica capacității de a pătrunde în sens, de a înțelege [13, p.204-395]. Caracterul comprehensiv al lecturii e relevant în lucrările cercetătorilor români S. Cristea [13, Dicționar de pedagogie...], I. Berca [14, p.244], G. Costescu [15, p.541]. În această ordine de idei didacticianul G. Costescu [15, p.64] utilizează noțiunea de lectură, logică, pe când cercetătorul I. Berca [14, p.173] lansează termenul de lectură conștientă, în care prevalează comprehensiunea ca rezultat al gândirii logice și conștiente. Prin urmare, lectura implică compresiunea.

Noțiunea de comprehensiune a fost lansată inițial de filozofia neokantiană la mijlocul secolului al XIX-lea ca metodă specifică științelor umane, având ca obiectiv descifrarea subiectivității prin intuiție [16, p.57]. Acest concept a fost preluat în sociologie și mai târziu în pedagogie. Dacă sociologii cercetează comprehensiunea din perspectiva experienței obținute din interacțiunea socială [17, p.122], pedagogii utilizează comprehensiunea ca metodă fundamentală de a învăța.

Istoria didacticii lecturii începe cu așa numita viziune tradițională, conform căreia calitatea de comprehensiune e determinată de cunoștințele lexicale și gramaticale, iar textul formativ, prin excelență, e unul literar, lectura fiind considerată calea regală a educației morale și a formării gustului estetic [18, p.24].

Bibliografie

1. Barbaroș N., Ansätze zur Übersetzung deutscher Verse ins Rumänische. In: Probleme actuale ale lingvisticii și glotodidacticii. Chișinău: Tipografia UPSC, 2014. S.23-33
2. Berca I., Metodica predării limbii române. Citirea ,București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971
3. Bresson F., La lecture et ses difficultés. În CHARTIER Roger, Pratiques de la lecture, Paris/Marseille: Edition Rivages, ISBN 2-903059-52-7
4. Buchbinder, Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig: Verlag, 1986
5. Chirilenco, S. Granaci L. Tehnica vorbirii și tehnica citirii - factori ai comunicării. Teze Conferinței Republicane, Chișinău, 2000
6. Christmann U., Groeben N., Psychologie des Lesen. În: Handbuch Lesen, München: Saur, 1999, ISBN Quelle: 978-3-11-096189-8
7. Costescu G., Metodica predării limbii române, București: Polirom, 1980, p.541
8. Cristea S., Dicționar de termeni pedagogici, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, ISBN: 973-30-5130-6
9. Crișan Al. ,Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. Revista Limba română, 1992, nr.4, ISBN: 978-973-664-616-4
10. Didier J., La Rousse, Dicționar de filozofie, București: Editura Univers ISBN · 973-9243-00-2.
11. Ehlers S., Lesen als Verstehen, Kassel: Verlag Gesamtschule, 1992, s.256
12. Ionescu Ruxăndoiu L., Conversația. Structuri și strategii, București: Editura ALL Educational, 1995, ISBN: 973-571-038-2
13. Liacu A., Tentative tipologice în lumea textului și a textualității. În: Limbaje și comunicare. Colocviul Internațional de Științe ale limbajului. Suceava: Editura Universității din Suceava, 1999, volumul 4, ISBN: 9975-906-41-9
14. Manolescu N. , Lectura pe înțelesul tuturor, Brașov: Editura Aula, 2000, ISBN: 2000032119792
15. Pârlog N., Gutenberg Johann, Cultura, 2013, <https://www.descopera.ro/cultura/11754208-johann-gutenberg-omul-care-ne-a-daruit-cartile>
16. Schenda R. ,Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910, Frankfurt am Main: Klostermann, 1977, s.444, ISBN: 3423042826
17. Zamfir C., Vlăsceanu L., Dicționar de sociologie, București: Minerva, 1998, p.368

SISTEMUL MOTIVAȚIONAL ÎN ȘCOALĂ DIN PERSPECTIVA SCHIMBĂRII ȘI ASIGURĂRII PERFORMANȚEI ORGANIZAȚIONALE

THE MOTIVATION SYSTEM IN SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF CHANGE AND ENSURING ORGANIZATIONAL PERFORMANCE

Corfu Diana-Gabriela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-3272-8826>

Corfu Diana-Gabriela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-3272-8826>

Adnotare

Articolul își propune să ofere o viziune clară asupra fenomenului motivațional abordând problematica performanțelor din organizația școlară din perspectiva schimbărilor care au loc în aceasta. Evaluarea performanțelor trebuie văzută prin prisma identificării și înlăturării barierelor și prin motivarea resurselor umane. Organizațiile școlare sunt supuse unor presiuni constante din cauza factorilor interni și externi. Astfel, din cauza acestora, dar și a schimbărilor multiple, se simte nevoia unor intervenții. Motivarea performanței duce la îmbunătățirea abilităților elevilor și cadrelor didactice, creând astfel o cultură a performanței.

Cuvinte-cheie: organizație școlară, schimbare, motivație, performanță, motivația performanței.

Annotation

The article aims to provide a clear vision of the motivational phenomenon by addressing the issue of performance in the school organization from the perspective of the changes taking place in it. Performance evaluation must be seen through the lens of identifying and removing barriers and motivating human resources. School organizations are under constant pressure from internal and external factors. Thus, because of them, but also because of multiple changes, the need for interventions is felt. Motivating performance leads to improved student and teacher skills, thus creating a culture of performance.

Keywords: school organization, change, motivation, performance, performance motivation.

Privită ca organizație, școala este supusă permanent schimbărilor. Schimbarea organizațională constă în modificări ale activităților și proceselor, dar intervine și asupra resurselor. Scopul acesteia îl reprezintă succesul, reușita și o modalitate mai eficientă de lucru. Folosirea schimbărilor în mod eficient conduce la performanța organizației. Întrucât efectele schimbărilor pot fi atât pozitive, cât și negative, se impune existența unui management eficient al schimbărilor care poate conduce către reușită sau poate diminua barierele care apar în calea acesteia. În vederea realizării acestuia, este importantă înțelegerea culturii organizaționale, valorizarea resurselor umane și materiale și a relațiilor dintre oameni, promovarea unor parteneriate durabile între școală și comunitate. Întrucât elevii și cadrele didactice nu răspund și nu acceptă în același fel schimbările, trebuie îmbunătățite și consolidate strategiile și procesele care vor conduce la dezvoltarea organizațională.

Schimbările educaționale pot diferi de la un context la altul. Organizațiile fiind văzute ca „fenomene sociale” (Collins, 1998), schimbarea este privită ca „un rău necesar” (Lawor și Worley, 2006). Pentru Louis (1999), conceptul de schimbare este asociat cu restructurarea,

dezvoltarea îmbunătățirea sau reformarea organizației, în timp ce alți teoreticieni abordează schimbarea în strânsă legătură cu dezvoltarea organizațională.

Cercetările arată diferite teorii ale schimbării. Demers (2007) face o revizuire a lucrărilor din domeniul schimbărilor de la nivelul organizațiilor cu intenția de a crea o mai bună evoluție în acest domeniu și arată că anterior anului 1980 schimbarea organizațională a fost concepută ca o creștere a adaptării. Astfel, organizația era văzută ca un instrument în care managerii controlează structurile și sistemele ca răspuns la presiunile interne și externe.

Există șase categorii principale de teorii ale schimbării (Kezar, 2001): evolutive, teleologice, legate de ciclul de viață, dialectice, de cunoaștere socială și culturale. Schimbarea evolutivă vine ca un răspuns la influențele externe. Teoriile teleologice susțin ideea că organizațiile au un scop intenționat și se adaptează ușor. Teoriile ciclului de viață se bazează pe etapele de creștere, dezvoltare și declin organizațional. Modelele de schimbare dialectică subliniază că schimbarea este rezultatul contradicțiilor dintre ideologie și sistemele de credință. Modelele de cogniție socială reliefează modul în care indivizii și organizațiile învață, schimbarea având loc din nevoia de a crește, de a învăța și de a-și schimba comportamentul. Modelul cultural evidențiază că schimbarea are loc în mod natural ca răspuns la modificările mediului, valorilor, culturii.

Într-o societate supusă permanent schimbărilor, întreg sistemul educațional se află sub presiunea schimbării și adaptării. Astfel, sistemului motivațional trebuie să i se acorde o atenție sporită în vederea asigurării performanțelor în organizația școlară.

Termenul „motivație” își are originea în latinescul „movere” care înseamnă „a pune în mișcare”. Motivația în organizație este un proces care activează, direcționează, energizează și menține comportamentul indivizilor față de realizarea obiectivelor. Ruth Kanfer (1999) este de părere că motivația în muncă este „un proces care implică două sisteme psihologice independente: alegerea scopului și efortul pentru atingerea scopului” (Rynes S. L. și alții, 2002).

Motivația este un proces psihic important, aceasta impulsionează și declanșând acțiunile actorilor implicați, influențând însăși baza motivațională și dinamica ei. Fiind o sursă de activitate, este considerată „motorul personalității”.

Din perspectiva managementului organizațional, motivația este factorul esențial ce conduce la reușită în plan profesional, fiind cel mai bun instrument pentru performanță. Cu cât motivația pentru desfășurarea unei activități este mai profundă, cu atât este mai probabil ca elevul să nu accepte răspunsuri simpliste la întrebări complexe.

De-a lungul timpului au fost elaborate mai multe modele teoretice referitoare la motivație. Oamenii de științe sociale și psihologii au abordat motivația dintr-o varietate de unghiuri diferite, iar cercetătorii din educație au adaptat multe dintre aceste idei raportându-se la contextul școlar. Unii teoreticieni accentuează credința în propriile competențe, alții consideră prioritar orientarea spre obiective, iar un alt grup susține că motivația individuală este modelată de dificultatea sarcinilor. Teoriile motivaționale de conținut urmăresc diversitatea nevoilor oamenilor și condițiile în care ei vor fi motivați să-și satisfacă aceste nevoi pentru a conduce către performanță. În continuare, amintim câteva dintre acestea.

Teoria lui Henry Murray a apărut în urma preocupărilor acestuia în domeniul motivației între anii 1930-1960. Conform acestei teorii, orice comportament, gând sau sentiment apare datorită mai multor motivații. Murray delimitează conceptul de nevoie pentru a explica motivarea și direcționarea comportamentului. Elevii și cadrele didactice motivate fie de factori

interni, fie de factori externi, își vor desfășura activitatea într-o manieră mult mai serioasă, ceea ce va duce la reușita în plan educațional.

A. H. Maslow (1967) propune teoria ierarhiei trebuințelor: trebuințe fiziologice, de securitate, de apartenență, de stimă și trebuințe de auto-actualizare. În opinia sa, individul posedă un număr de trebuințe înnăscute care îi direcționează comportamentul, acestea fiind ierarhizate și satisfăcute într-o anumită ordine, în funcție de priorități. Motivația pentru satisfacerea unei anumite nevoi continuă atâta timp cât individul nu a reușit să o satisfacă. Când își atinge obiectivele, acesta găsește ca o nouă motivație, dorința de a satisface o nouă clasă de nevoi. Este și cazul cadrelor didactice care se perfecționează continuu, atât prin cursurile de perfecționare, cât și prin susținerea gradelor didactice. Ulterior, autorul a adăugat alte trebuințe: cognitive (a ști, a înțelege, a învăța, a descoperi), estetice (de ordine, simetrie, frumos, puritate, respingere a urâtului) și de concordanță (legătură între cunoaștere, acțiune și afectivitate).

Pornind de la sistemul lui Maslow, C. P. Alderfer (1969) clasifică trebuințele în trei mari categorii: de existență, de relaționare și de dezvoltare, acestea dominând comportamentul și activitatea umană. Conform acestei teorii, motivația individului în dorința de a-și satisface nevoile este provocată de o forță internă. În contextual actual al schimbărilor din societate, în general, și din sistemul educațional, în special, se impune o permanentă dezvoltare și adaptare a resurselor umane, dar și a celor materiale la noile politici educaționale și la contextul socio-economic-politic.

Teoria bifactorială a lui Herzberg (1959/ 1967) consideră că motivația este trezită prin satisfacerea optimă a unor anumite nevoi. Astfel, acesta distinge două categorii de factori care intervin la locul de muncă în mecanismul motivației. Acesta constată o discontinuitate între factorii care produc satisfacția și cei care produc insatisfacția în muncă. Prima categorie cuprinde factori intrinseci, motivatori care aduc satisfacție angajaților. A doua categorie cuprinde factori extrinseci, de afirmare sau de ambianță (de igienă) care produc insatisfacția. Dintre factorii care motivează cadrele didactice, amintim: flexibilitatea programului, vacanțele, statutul conferit de profesie, sporurile salariale, baza materială a școlii, influența pe care o conferă elevilor, relații pozitive cu colegii și directorii, recunoașterea muncii lor. Elevii se simt motivați dacă școala le pune la dispoziție o bază materială de actualitate, o gamă variată de activități extrașcolare, de sistemul de notare, de crearea unor relații autentice cu profesorii, colegii, întreg personalul școlii, de crearea unui mediu prietenos, implicarea părinților în educație.

Spre deosebire de Maslow și Alderfer, D. McClelland (1985) nu a fost preocupat de stabilirea unor relații ierarhice între nevoi, ci de consecințele specifice ale necesităților. În opinia sa, oamenii pot să-și dezvolte o motivație, nevoia de realizare și performanța nefiind moștenite. Trebuința de realizare se manifestă diferit la oameni.

Din perspectiva modelului motivației de realizare (Atkinson, 1957), motivația muncii solicită trei condiții: motivarea pentru realizarea sarcinilor cu succes (scopul de îndeplinire), întrevăderea unei probabilități de reușită (expectația) și valoarea incitantă a succesului (valorizarea succesului). Motivația reprezintă forța care permite individului să-și orienteze comportamentul spre atingerea scopurilor propuse, individul fiind motivat să caute succesul și să evite eșecul, fapt determinat și de natura competitivă a omului. Putem vorbi de competiție între elevi, dar și între clase.

Teoria așteptărilor a lui Vroom (1964) este o teorie a motivației muncii care nu este limitată la compromisurile dintre succes și eșec. Acesta preia conceptele de valență și expectație introduce de Lewin (1936), Peak (1955), Rotter (1955) și Tolman (1932). Modelul propus de Vroom este cunoscut sub denumirea de teoria Valenței – Instrumentalității – Expectației (VIE) și pleacă de la premisa că forța motivațională se dezvoltă în funcție de valoarea recompensei. Procesul motivational este conceput de Vroom ca o forță determinată de trei factori: așteptarea (relația efort – performanță), instrumentalitatea (relația performanță – rezultat) și valența (valoarea rezultatelor). Teoria este calificată drept „intermitentă și episodică” în măsura în care este „centrată pe așteptări și valențe ale individului în raport cu comportamente speciale, în situații speciale” (Kanfer, 1990).

Teoria recompenselor accentuează rolul variabilelor financiare și materiale, motivația fiind rezultatul stimulilor din mediu care direcționează activitatea individului. Potrivit lui Landy, (Landy, 1987) acest tip de motivație descrie comportamente care apar pe termen scurt.

Elevii și cadrele didactice au nevoie să se simtă competenți. Dacă recompensele sunt interpretate într-un mod pozitiv și în raport cu realizarea sarcinilor, atunci sentimentul de autodeterminare devine mai puternic, iar percepția acestora despre competență crește. Sunt importante și circumstanțele în care recompensele apar. Dacă acestea sunt legate de atingerea unei performanțe, recompensele au efect de control.

Motivația este un proces prin care este orientată și susținută activitatea spre un anumit scop (Schunk și colab., 2008). În context școlar, „motivația se referă la înclinația, nevoia, dorința și compulsiile unui student de a participa și a avea succes în procesul învățării” (Yunus și Wan Ali, apud Moenikia și Zahed-Babelan, 2010).

Preocupările recente în studiul motivației pun accent pe relațiile dintre aspectele cognitive și motivație, dar și pe determinanții motivației sau consecințele acesteia în activitatea individuală sau la nivel organizațional.

Teoria atribuirii a lui Weiner (1985, 2010) este o teorie cognitivă a motivației aplicabilă în domeniul școlar. Weiner (2000) diferențiază teoria intrapersonală de cea interpersonală a motivației. Conform motivației intrapersonale, indivizii încearcă să înțeleagă mediul lor și pe sine și să acționeze ghidați de aceste cunoștințe (Weiner, 2000). În cazul teoriei interpersonale, cei care formulează opinii cauzale sunt persoanele din exterior (părinți, cadre didactice, membri ai comunității locale sau chiar alte cadre didactice).

Teorii ale interesului – Cercetările din domeniul educational sunt centrate pe două tipuri ale interesului: individual și situațional (Hidi și Renninger, 2006, Schunk și colab., 2008). Interesul individual este caracterizat de dorința dezvoltării de competențe și de implicare într-un anumit domeniu, iar interesul situațional este unul de scurtă durată specific unui context anume. Un interes crescut duce la o creștere a calității învățării, a atenției, a scopurilor, a motivației și a performanței școlare.

Teoria scopurilor aduce în discuție o multitudine de scopuri care influențează motivația elevilor. Varianta cea mai recentă a teoriei scopurilor – modelul 2x2 de dezvoltare-demonstrare (Elliot, Murayama și Pekrun, 2011) – identifică 4 tipuri principale de scopuri de realizare: scopurile de aproximare a performanței (efortul de a avea rezultate mai bune decât ceilalți), de evitare a performanței (efortul de a încerca să aibă rezultate mai slabe decât ceilalți), de aproximare a măiestriei (concentrare asupra îmbunătățirii rezultatelor) și de evitare a măiestriei (efortul de a evita eșecurile) (după Senko și colab., 2011).

Teoria stabilirii obiectivelor (Locke, 1968) subliniază capacitatea minții umane de a alege scopuri și obiective de atins, acestea având un impact semnificativ asupra cunoașterii și comportamentului în organizație. Astfel, putem motiva elevii să își stabilească obiective perseverente sau să încercăm să îi convingem să le accepte pe cele sugerate. Elevii devin mai angajați în atingerea rezultatelor și obținerea de performanțe pe măsură ce aceștia își formează intenția de a atinge aceste obiective. Teoria a fost îmbunătățită de E. Locke prin introducerea unor noțiuni, precum: acceptarea obiectivelor (obiectivele duc la creșterea performanțelor dacă sunt acceptate), specificitatea obiectivelor (obiectivele clare și precise fixate de elev conduc la creșterea randamentului școlar), dificultatea obiectivelor (obiectivele fixate trebuie să fie realiste pentru a fi atinse).

Cea mai frecventă problemă a școlii o reprezintă lipsa de motivație a elevilor, dar și a unor cadre didactice. Motivația poate veni fie din interiorul acestora (intrinsecă), fie din exterior (extrinsecă). Un elev intrinsec motivat îndeplinește o sarcină datorită bucuriei care vine din acumularea de cunoștințe noi. Un elev care performează pentru obținerea de recompense sau laude este motivat extrinsec.

Motivația variază în funcție de context, de sarcini, de persoanele implicate. Elevii și cadrele didactice motivate au mai multe șanse să își atingă potențialul și să își găsească succesul, motivația fiind un ingredient important în predarea și învățarea eficientă. Aceștia sunt ajutați să își concentreze atenția asupra unui obiectiv sau rezultat.

Școala trebuie să urmeze și să implementeze cunoașterea în sala de clasă, motivația și implicarea fiind caracteristici esențiale care modelează comportamentul. Înțelegerea modului în care motivațiile intrinseci și extrinseci se leagă de elevi ajută profesorul să creeze un mediu propice și benefic învățării. Pentru a promova implicarea reală a elevului, este necesar să ne concentrăm pe o varietate de elemente, printre care personalitatea elevului, sarcinile, mediul școlar și extrașcolar. O consecință, dar și o sursă a motivației, o reprezintă performanța deoarece ea influențează pozitiv ideile, percepțiile care stau la baza acesteia.

Performanța reprezintă „o acțiune cu un efect ce depășește nivelul comun, este superior, poate constitui chiar un record” (Popescu-Neveanu, 1978), termenul fiind sinonim cu succes, realizare, reușită, izbândă, împlinire etc. Dicționarul Explicativ al Limbii Române definește performanța ca un rezultat deosebit de bun obținut de o persoană, succes deosebit obținut într-un domeniu de activitate.

Performanța școlară reprezintă o problemă de actualitate care îi preocupă pe elevi, părinți, profesori, autorități. Mai mulți autori sunt de părere că performanța este rezultatul învățării, determinat de activitatea didactică a profesorului și produs de către elev. Dintr-o abordare umanistă, Martinez (2007) este de părere că performanța este „produsul oferit de elevi și este de obicei exprimat în note”, în timp ce Pizzaro (1985) se refera la performanță ca măsură a abilităților care exprimă estimativ ceea ce o persoană a învățat ca urmare a unui proces de educație sau de formare. Pentru Caballero (2007), performanța presupune scopuri, realizări și obiective stabilite în cadrul cursurilor. Acestea sunt exprimate prin note care reprezintă rezultatul promovării la anumite materii.

Scopul performanței școlare este determinat de învățare. Performanța implică factori, precum: nivelul intelectual, personalitate, motivație, aptitudini, interese, modalități de învățare, stima de sine, relația elev-cadru didactic. Fiecare instituție de învățământ are ca scop principal obținerea de performanțe individuale sau organizaționale. Toate cadrele didactice își doresc ca

elevii lor să fie cât mai performanți. În scopul obținerii de performanțe este necesar a alege și iniția acțiuni potrivite, a mobiliza resursele și a depune efortul necesar în realizarea sarcinilor.

Abordarea performanței este importantă atât la nivel individual, cât și organizațional. În fiecare organizație, performanța se referă la scopul acesteia, ar trebui să reflecte realizările raportat la resursele folosite și trebuie avut în vedere și mediul în care organizația funcționează. Altfel, sunt importante misiunea și viziunea organizației, modul în care aceasta gestionează resursele și capacitatea ei de a se adapta la factorii externi.

În managementul organizațional sunt identificate patru tipuri de performanță în funcție de calitățile actorilor implicați: personală, interpersonală, grupală și organizațională:

1. Performanța personală reprezintă produsul calităților psihologice individuale. Aceasta este determinată de factori, precum: potențialul psihologic și strategiile mentale.

2. Performanța interpersonală este susținută de relațiile de intercomunicare, intercunoaștere, capacitatea de gestionare a relațiilor sociale în context intern și extern.

3. Performanța grupală are în vedere coeziunea dintre membrii grupului, dar și coerența, consecvența. 4. Performanța organizațională reprezintă rezultatul acțiunii unor resurse complexe, fiind cea mai importantă modalitate de măsurare a reușitei unei organizații pe baza unui set de indicatori care reflectă rezultatele diferitelor componente ale sale. La nivel managerial, măsurarea performanței evidențiază în ce măsură au fost atinse obiectivele propuse și modul în care se pot îmbunătăți diferite activități (Neely, 2005).

De-a lungul timpului au fost realizate multe cercetări asupra factorilor care acționează asupra performanței organizaționale. Dintre aceștia, amintim: implicarea, managementul resurselor umane, caracteristici organizaționale, originalitate, inovație, mediul și structura organizațională, politicile educaționale, cultura organizațională ș.a.

Unitățile de învățământ sunt organizații care „produc învățare”. Performanțele personale ale elevilor depind de o serie de factori:

1. Factori socio-economici: vârsta (la vârste mici copiii sunt mai entuziasmați de educația lor, explorând idei și talente), sprijinul din familie (elevii au nevoie de sprijin din partea familiei, astfel chiar și cei cu performanțe școlare mai slabe pot obține rezultate mai bune), apropierea de școală (pentru mulți elevi, apropierea școlii de casa lor conduce la frecvență, implicit la performanță), auto-motivare (dacă elevii nu sunt motivați sau interesați să învețe, niciun profesor bun nu îi poate ajuta în acest sens; automotivarea și munca asiduă conduc la îmbunătățirea asiduă a performanței școlare), implicarea în activitățile școlare și extrașcolare (implicarea elevilor în activitățile curriculare și extracurriculare le sporește încrederea și stima de sine), absenteismul (elevii care absentează o perioadă îndelungată de la școală au rezultate slabe);

2. Contextul familiar: statutul educațional (studiile arată că părinții cu un nivel de studii înalt își pot susține copiii pentru a obține performanțe decât cei cu un nivel minim de studii; aceștia sunt mai deschiși la interesele propriilor copii și îi pot ghida către o carieră potrivit intereselor), veniturile (pentru a obține performanțe bune, este nevoie de acces la resurse);

3. Eficacitatea cadrelor didactice: cunoștințele (profesorii trebuie să fie pregătiți din punct de vedere academic și să transmită cunoștințe bazându-se și pe experiențe din viața reală), comunicarea (cu cât comunicarea profesor-elev este mai clară și mai transparentă, cu atât elevii se simt mai confortabil în rezolvarea sarcinilor), resursele și metodele de predare (o gamă variată de resurse educaționale și îmbinarea mai multor metode de predare oferă elevilor o

perspectivă aprofundată, îmbunătățindu-le performanțele școlare), stabilitatea emoțională (elevii se simt mai apropiați de profesorii calmi și prietenoși și au rezultate mai bune);

4. Facilitățile din școală: aceasta trebuie să dispună de resurse adecvate pentru o dezvoltare propice și armonioasă a elevilor; școlile trebuie să asigure elevilor o varietate de activități școlare și extracurriculare care să sporească acestora interesul pentru educație.

Pentru un sistem motivațional eficient, trebuie să avem în vedere competențele, abilitățile, atitudinile, valorile resurselor umane implicate în actul educațional, mediul social, cultural și economic, asigurarea unui mediu de învățare permissiv și prietenos, creșterea atractivității ținând cont de valorile și nevoile elevilor și profesorilor, oferirea de provocări optime, valorificarea la maxim a potențialului uman și material. Ținând cont de toate acestea, vom putea atinge performanța: „Performanța este ținta, motivația este modalitatea de a atinge ținta” (Pânișoară, 2005).

Bibliografie

1. ARMSTRONG, M. Managementul performanței, Strategii –cheie și aplicații, ediția a 3-a. Kogan, Londra și Philadelphia, 2006.
2. ATKINSON, J.W., RAYNOR, J.O. Personality, motivation and achievement. Washignton: Hemisphere, 1978.
3. COLLINS, D. Organizational change. Sociological perspectives. London: Routledge, 1998.
4. CUCIUREANU, M. Motivația elevilor și învățarea. București: Institutul de Științe ale Educației, 2015.
5. DEMERS, C. Organizational Change Theorie: A Synthesis. USA: Sage Publications, 2007.
6. KEZAR, A. Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations. Washington DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports, 2001.
7. LAWER, E, WORLEY, C. Built to Change: How to Achieve Sustained Organizational Effectiveness. Los Angeles: University of Sothern California, 2006.
8. PÂNIȘOARĂ, I.O., PÂNIȘOARĂ, G. Motivarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2005.

**ROLUL PEDAGOGIC IN MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCATIONALE
ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR ȘI COMPETENȚELOR ELEVILOR**

**THE PEDAGOGICAL ROLE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS'
ABILITIES AND SKILLS**

Costin Alina Monica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-9100-5714>

Costin Alina Monica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-9100-5714>

Adnotare

Dezvoltarea managementului proiectelor educaționale cunoaște un salt important în ultima perioadă la nivelul învățământului. Pe lângă educația formală, un rol important capătă în ultimul timp educația nonformală și informală. Astfel, extinderea managementului proiectelor educaționale aduce în prim plan implicarea elevilor în astfel de activități cu puternic impact asupra dezvoltării abilităților de cooperare, de rezolvare de sarcini, de atingere a unor obiective, de managementul timpului în rândul elevilor. Prin urmare, latura educațională se îmbină perfect cu latura socială și personală, creând un spațiu în care elevii se exprimă în mod creativ, demonstrându-și abilitățile intelectuale, emoționale, culturale, civice, în vederea realizării scopului principal al proiectului educațional.

Cuvinte-cheie: proiect educațional, educație, obiective, cooperare, dezvoltare de competențe, scopuri pedagogice, management de proiect.

Annotation

The development of the management of educational projects has seen an important leap in the last period on the educational level. In addition to formal education, non-formal and informal education has been gaining an important role lately. Thus, the expansion of the management of educational projects brings to the fore the involvement of students in such activities with a strong impact in the development of the skills of cooperation, solving tasks, achieving objectives, and managing time among students. Therefore, the educational side merges perfectly with the social and personal side, creating a space where students express themselves creatively, demonstrating their intellectual, emotional, cultural, civic skills, in order to achieve the main goal of the educational project.

Keywords: educational project, education, objectives, cooperation, skills development, pedagogical goals, project management.

În contextul actual al procesului de reorganizare și transformare radicală a serviciilor educaționale din țara noastră, de descentralizare a acestora, elaborarea și managementul proiectelor la nivelul instituțiilor școlare reprezintă una dintre prioritățile majore în dezvoltarea sau ameliorarea serviciilor și practicilor educaționale, atât la nivel sistemic, cât și la nivel instituțional. Managementul este o activitate pentru exercitarea căreia sunt necesare abilități specifice, cunoștințe tehnice și relaționale, se exercită într-un anumit context-cadru.

Dacă este abordat cu profesionalism, managementul proiectelor nu este o activitate simplă. Dar ceea ce poate fi afirmat cu destulă siguranță este că abilitățile și cunoștințele necesare pentru a putea atinge performanța în domeniu sunt clare. Același autor citat mai sus

arăta că tehnicile și competențele asociate managementului proiectului trebuie privite mai degrabă ca un (nou) mod de a gândi, un mod de a comunica, un mod de a acționa [5]. Noutatea modului de a gândi provine din faptul că proiectul poate fi văzut ca o înlănțuire de activități care produc rezultate măsurabile/ cuantificabile.

Într-o perioadă în care se relansează noțiunea de proiecte educaționale, managementul proiectelor educaționale merită explicat pentru a clarifica rolurile așteptate de la directorii de școală și echipele didactice. Există, ni se pare, prea multă confuzie în așteptările reciproce ale fiecăruia. Confuzia legată adesea de absența unei definiții explicite a condițiilor care trebuie îndeplinite pentru implementarea unui proiect. Orice proiect se bazează de fapt pe o serie de întrebări esențiale, chiar dacă doar pentru a-l defini: Ce obiective ne propunem? Pentru a satisface ce nevoi? În ce condiții și cu ce mijloace? Când vine vorba de proiecte educaționale, este suficient de firesc să punem aceste întrebări unui public.

Pentru a realiza un proiect, trebuie să fii înzestrat atât cu o anumită autonomie – să ai puterea de a decide și de a acționa – cât și cu capacitatea de a exercita această autonomie – adică să ai autoritatea de a implementa decizii și acțiuni.

Inovația este o trăsătură de bază a managementului proiectelor, ea reprezentând modul de rezolvare a unor probleme noi, specifice fiecărui proiect în parte. Activitatea de management de proiect se desfășoară pe toată durata ciclului de viață al proiectului și privește controlul acestuia în întregime.

Reflecția asupra priorităților educaționale se poate baza pe elemente ale contextului educațional actual:

- existența a numeroase cercetări care prezintă mai multe abordări educaționale convingătoare și inovatoare;
- accelerarea evoluției tehnologiilor digitale;
- preocupările societale cu privire la abilitățile pe care trebuie să le dobândească studenții, tinerii și adulții (colaborare și leadership; gândire critică și rezolvare de probleme; creativitate și inovare; responsabilitate socială; conștientizare culturală, globală și de mediu;

Managementul proiectelor este deosebit de complex, deoarece reprezintă o sinteză a unor activități eterogene: concepția, pregătirea și lansarea proiectului, conducerea procesului de învățare în cadrul organizației, organizarea, dezvoltarea și implementarea proiectului, asigurarea coerenței tuturor acțiunilor, conducerea, monitorizarea și evaluarea [1].

Managementul proiectelor poate fi văzut ca un sistem de activități interconectate, în permanentă modificare, care trebuie conduse prin intermediul unei echipe de proiect formată, de cele mai multe ori dintr-un personal eterogen, cu diferite calificări, opinii și interese. managerului de proiect constă în capacitatea de a realiza o complementaritate între capacitățile și perspectivele membrilor echipei de proiect. În centrul acestui sistem trebuie să se găsească un proces de rezolvare a problemelor, axat pe o activitate constructivă în vederea găsirii unor soluții.

Cunoașterea contextului constituie piatra de temelie a procesului de dezvoltare a proiectului educațional. Acesta din urmă trebuie să includă o analiză a mediului extern și intern în care își desfășoară activitatea instituția de învățământ.

În vederea unei descrieri a contextului care să corespundă cu adevărat caracteristicilor și nevoilor elevilor, precum și așteptărilor formulate de comunitate, se recomandă efectuarea unei

consultări cu toate părțile interesate de succesul educațional al elevilor, tinerilor. și adulți și să lucreze în colaborarea cu aceste părți interesate (de exemplu, realizarea unui sondaj în rândul părinților elevilor și a populației din cartier).

În analiza mediului extern al unității de învățământ sunt prezentați pe scurt factorii considerați semnificativi în ceea ce privește nevoile, așteptările și preocupările majore ale mediului. Sunt prezentate și tendințele sociale, economice, demografice, etnoculturale și tehnologice care vor influența strategiile implementate de instituția de învățământ pentru perioada acoperită. În cazul unui centru de formare profesională, contextul trebuie să demonstreze că oferta de formare răspunde nevoilor regionale sau naționale de forță de muncă.

Orientările și obiectivele promovează coerența în acțiune și permit echipei școlii să-și canalizeze energiile acolo unde trebuie depuse eforturi suplimentare. Direcțiile și obiectivele trebuie să fie, de asemenea, în concordanță cu angajamentul centrului de servicii școlare față de planul de succes.

Pentru fiecare dintre obiective trebuie aleși indicatori și ținte. Un indicator este o informație sau o măsură de natură cantitativă sau calitativă care face posibilă evaluarea progresului înregistrat în realizarea unui obiectiv. Există mai multe tipuri de indicatori, inclusiv indicatori de performanță care sunt direct legați de rezultatele vizate, având în vedere un obiectiv, precum și indicatorii de implementare care sunt asociate cu resursele și mijloacele folosite pentru realizarea unui obiectiv. Un indicator are, în general, următoarele caracteristici:

- este precisă și clară în raport cu rezultatele vizate;
- permite măsurarea unui singur aspect la un moment dat;
- se bazează pe date fiabile și recurente.

Este important să ne asigurăm că părțile interesate relevante au o înțelegere comună a indicatorilor. În acest sens, publicarea definițiilor indicatorilor poate fi relevantă. De asemenea, este importantă diseminarea, în mod regulat, a rezultatelor obținute în legătură cu acestea. Indicatorii sunt o componentă esențială a managementului bazat pe rezultate.

În orice activitate, oamenii reprezintă întotdeauna cea mai valoroasă resursă pentru asigurarea eficacității. Membrii echipei de proiect trebuie să fie selectați cu atenție, pregătiți și sprijiniți pe parcursul proiectului. Toti trebuie să fie încurajați și fiecărui membru al echipei trebuie să-i fie recunoscute meritele.

Un proiect se confruntă cu probleme „reale”, care nu sunt exerciții școlare, ci probleme de rezolvat și obstacole pe care grupul trebuie să le depășească pentru a-și atinge obiectivele. Prin urmare, o abordare de proiect îl plasează în mijlocul problemei și îl obligă să se măsoare cu provocările care nu sunt organizate pentru a fi exact măsura lui și nu se prezintă sub formele muncii școlare obișnuite. Ca urmare, devine posibil transferul sau mobilizarea resurselor cognitive lucrate anterior și evaluate separat. Studentul actor are astfel posibilitatea nu doar de a deveni conștient de ceea ce știe și de capacitatea sa de a-l folosi într-o situație, ci și de a dezvolta această capacitate.

Proiectul este mobilizator pentru elevi, deoarece problemele sunt importante pentru ei. Cu toate acestea, aceste provocări nu sunt în primul rând de a învăța sau de a înțelege, ci de a reuși, de a atinge un scop, de a primi feedback pozitiv de la un destinatar sau de a avea satisfacția muncii îndeplinite și a provocării notate.

Pentru profesor, desigur, principala problemă este, în principiu, să-i facă pe oameni să învețe. Elevii bănuiesc acest lucru, dar proiectul îi poate implica doar dacă învățarea este un

beneficiu secundar. În caz contrar, elevii se află într-o situație clasică de muncă școlară și recurg la mecanismele obișnuite de apărare.

Existența unei probleme reale apropie munca școlară de situațiile pe care le-ar putea întâlni în viață: desfășurarea unei investigații, organizarea unei competiții, a unei petreceri sau a unei zile sportive, a montajului unui spectacol, a scrie un roman, a edita un ziar, a face un studiu științific. experimentarea, filmarea unui film, corespondența cu parteneri îndepărtați, crearea unui centru de resurse sau propunerea amenajării sau echipamentului unui loc nu sunt practici pur academice. Ele există în societate, iar abordările proiectelor sunt inspirate de ele.

Un proiect duce la întâmpinarea de obstacole neașteptate și la descoperirea unor noi fațete ale culturii. Aceste incursiuni în lumi sociale, fie directe, fie indirecte, pentru că sunt evocate de-a lungul operațiunilor, fac parte din construcția unei culturi generale și a educației pentru cetățenie. Toate aceste lumi oferă intrări către cunoaștere. Ele arată practici și abilități care mobilizează cunoștințele. Există cuvinte, concepte, probleme, reguli care justifică o parte din învățarea școlară și, prin urmare, le sporesc sensul.

Un proiect se confruntă cu obstacole care nu pot fi depășite de toată lumea. Astfel, echipa de proiect trebuie să conlucreze, să fie responsabili de rolul lor în echipă, dar în același timp, să își pună la dispoziția echipei de proiect competențele și abilitățile personale, astfel încât obiectivele proiectului să fie atinse.

Este evident important ca aceste observații să nu fie trăite ca eșecuri sau semne de incompetență, ci ca experiențe normale ale unui subiect în curs de dezvoltare, care se confruntă cu limite, dar le poate muta.

Un proiect necesită cooperare, deci dezvoltarea abilităților corespunzătoare: a ști să asculte, a formula propuneri, a negocia compromisuri, a lua decizii. Dincolo de aptitudini, elevii devin conștienți de importanța inteligenței colective sau distribuite, de capacitatea unui grup, dacă funcționează bine, de a-și stabili obiective pe care niciun individ nu poate spera să le atingă singur.

Într-o societate în care cooperarea și crearea de rețele devin regula în organizații, în special în jurul proiectelor, acest singur obiectiv ar putea justifica formarea intensivă în cadrul școlii.

Managementul colaborativ evidențiază, cu respectarea responsabilităților legale respective, munca în echipă desfășurată de mai multe persoane pentru atingerea unui obiectiv comun. Colaborarea dintre acești oameni creează sinergie și promovează angajamentul și sprijinul lor pentru aceeași viziune prin întărirea responsabilității colective. Cercetarea recunoaște managementul colaborativ, care implică membrii comunității educaționale în rezolvarea problemelor legate de succesul elevilor, ca o abordare de succes.

Pentru ca munca în echipă să fie eficientă, este important să se respecte anumite condiții, inclusiv următoarele:

- desemnează persoana responsabilă pentru grupul de lucru;
- ține cont de disponibilitatea tuturor membrilor grupului de lucru pe cât posibil;
- favorizează întâlnirile față în față;
- readucerea în prim-planul grupului de lucru a obiectivul de atins;
- stabilirea regulilor de funcționare;
- organizarea muncii prin încurajarea colaborării;

- alegerea modalităților de facilitare a integrării tuturor membrilor grupului de lucru;
- stabilirea unui climat de încredere;
- difuzează progresul lucrării;
- implementarea unui proces de îmbunătățire continuă.

Munca în echipă poate beneficia de tehnologiile digitale. Într-adevăr, utilizarea acestor tehnologii (mesaj, partajare online de fișiere, videoconferință sau rețele sociale) poate facilita munca, precum și comunicarea între membrii echipei și, în acest fel, poate îmbunătăți eficiența muncii.

Pentru a promova succesul studenților, tinerilor și adulților, este important să se bazeze munca pe următoarele patru principii: decizii concentrate pe succesul elevilor și nevoile comunității; subsidiaritatea; optimizarea resurselor; decizii bazate pe rezultatele cercetărilor și experimentelor.

În concluzie, susținem că managementul proiectelor, dovedind o prezență semnificativă în activitatea educațională, comportă valențe formative multiple și durabile și implică cooperarea intra- și interinstituțională în asigurarea calității și durabilității schimbărilor, la nivel național și internațional [6]. Modelele educaționale elaborate prin implementarea cu succes a proiectului, axate pe rezultate, se pot replica, în mod eficient și relevant în țară și în afara ei, integral sau secvențial, or, experiențele dobândite sunt verificate și evaluate, de cele mai dese ori, pe baza indicatorilor din managementul performanței.

Bibliografie

1. BUNAIĂȘU, Claudiu Marian, Elaborarea și managementul proiectelor educaționale, Ed. Universitară, București, 2012, ISBN 978-606-591-572-5
2. BERCEANU O., BĂCANU D. Minighid de managementul proiectului. POS DRU, 2006.
3. CERGHIT I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
4. CIOLAN L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
5. GHERGUȚ, A., CEOBANU, C., Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale, Ed. Polirom, București, 2009
6. GORAȘ-POSTICĂ V. Managementul proiectului – o inovație în curriculumul psihopedagogic universitar // Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației. Chișinău: USM, 2009, nr.2.
7. ȘTEFAN, M., Educația extracurriculară, Ed. Pro Hu- manitate, București, 2001.

MORALITATEA LA ADOLESCENȚII CONTEMPORANI

MORALITY IN CONTEMPORARY ADOLESCENTS

Crețu Liliana

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-0143-5586>

Crețu Liliana

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0003-0143-5586>

Adnotare

Articolul prezintă aspecte ale activității de cercetare realizat în cadrul tezei de doctor cu tema "Fundamente teoretice și praxiologice de formare a valorilor morale la adolescenți". Prin studiul realizat a fost stabilit că absența valorilor morale la adolescenți generează probleme de conduită morală, fapt ce influențează negativ persoana și societatea. În rezultatul cercetării, prin aplicarea chestionarului de evaluare a nivelului de formare a valorilor morale la adolescenți s-a constatat, că valorile morale sunt slab formate la adolescenți ceea ce confirmă importanța temei cercetate. Formând valori morale la această categorie de tineri vom preveni riscurile la care aceștia sunt expuși.

Cuvinte-cheie: moralitatea, valori morale, viciu conștiință morală. heteronomie, autonomie morală.

Annotation

The article presents aspects of the research activity carried out as part of the doctoral thesis with the theme "Theoretical and praxeological foundations of the formation of moral values in adolescents". Through the conducted study, it was established that the absence of moral values in teenagers generates problems of moral conduct, a fact that negatively influences the person and society. By applying the questionnaire to evaluate the level of formation of moral values in adolescents, it was found that moral values are poorly formed in adolescents, which confirms the importance of the researched theme. By forming moral values in this category of young people, we will prevent the risks to which they are exposed.

Keywords: morality, moral values, vice, moral conscience. heteronomy, moral autonomy.

Actualitatea temei

În literatura de specialitate se menționează că astăzi, „societatea este marcată de diferite transformări fapt ce implică mari schimbări atât la nivel individual cât și la nivel social” [3, p 76]. Iar „moralitatea este în decădere din cauza unui șir de factori (politici, sociali, economici). De aceea, comportamentul moral nu este echilibrat prin coduri și norme, prin practici etice, juridice și politico-administrative care să micșoreze decalajele dintre ceea ce trebuie să fie și ceea ce este omul. Astfel, una din condițiile importante pe care trebuie să le realizeze o generație, un popor pentru a fi apt să asimileze noile valori morale, este dobândirea unei autentice autonomii spirituale și materiale” [8, p 18].

Conform dicționarului explicativ online „moralitatea este însușirea a ceea ce este moral, este caracterul, valoarea unui fapt, a conduitei unei persoane sau a unei colectivități din punct de vedere moral” [1]. Dacă morala are funcții preponderent cognitive și normative, moralitatea reprezintă o sinteză între cunoaștere și sensibilitate, între intenție și acțiune.

Consecințele crizei globale a educației și a crizei morale au generat probleme și riscuri în mediul adolescenților. ”În ultimii ani în Republica Moldova se observă o creștere a numărului de infracțiuni comise de adolescenți, cele mai frecvente fiind: omor, vătămare intenționată gravă, viol, furt, jaf tâlhărie, infracțiuni legate de narcomanie (păstrare și răspândirea drogurilor) huliganism, violența, trafic de ființe umane, consumul de alcool, utilizarea expresiilor necenzurate, desfrâul” [11, p 119]. Un factor în cazul dependențelor de tehnologie apar ca și în cazul altor dependențe (de droguri, nicotină, jocuri de noroc) probleme la nivel de dopamină, un neurotransmițător care atunci când este eliberat creează plăcere” [2, p, 63].

De aceea susținem opinia că societatea de astăzi ”pe lângă progresul tehnologic are nevoie și de progresul moral” [6, p 182], iar pentru a preveni această situație este important să propunem ”modalități de a minimiza impactul riscurilor prin evitarea, prevenirea și limitarea acestuia” [7, p. 221].

În acest context, pentru a forma valori morale este important de a combate viciile. Se cunoaște că ”valorile morale au un **caracter polar** diametral opus ca esență” [12, p.193], în sensul că fiecărei valori morale îi corespunde o antivaloare (viciu) etc.

În Dicționarul de psihologie noțiunea de viciu este definită ca fiind: ”defecțiune în conduită și echilibrul moral opus virtuții și constând dintr-o exacerbare a trebuințelor exprimată în consum excesiv de alcool, în joc de cărți, tabagism, obsesii sexuale, orice altă diffonare negativă a regimului de viață personală” [10, p. 772].

În Tabelul 1 am inclus principalele riscuri la care sunt expuși adolescenții și în dependență de aceste probleme, au fost indicate valori morale care trebuie formate pentru a diminua aceste riscuri.

Tabelul 1. Valori morale & riscurile adolescenților

Riscuri	Valori morale ce urmează a fi formate
Depresia	curajul, înțelepciunea, dreptatea, dragostea,
Alcoolism	cumpătarea, curajul, chibzuința, libertatea
Fumatul	cumpătarea, bărbăția, abținerea, libertatea
Violența	răbdarea, cumpătarea, blândețea, înțelepciunea,
sarcina nedorita în adolescență	castitatea, cumpătarea, responsabilitatea, înțelepciunea

Din tabel, constatăm că formarea valorilor morale și în special a valorilor morale cardinale (înțelepciunea, dreptatea, curajul, cumpătarea) va contribui la soluționarea riscurilor în rândul adolescenților.

În literatura de specialitate [15, p. 24], formarea valorilor morale este considerată ca fiind ”un proces de însușire de către o persoană a normelor morale elaborate de-a lungul istoriei, a comportamentelor, cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor morale și aplicarea acestora în conduita morală personală ”.

În accepțiunea lui C. Ușinski, valorile morale sunt „concepte generale, atitudini, orientări valorice ale unei persoane care determină atitudinea sa față de lume, de alți oameni și de sine. Ele sunt asociate cu un sistem de sentimente, experiențe, aspirații, dorințe, satisfacție sau nemulțumire [16, p 128].

Sistematizând ideile de mai sus, deducem că formarea valorilor morale se va realiza prin intermediul educației morale care este un proces complex, constând din acțiunea de

transformare a normelor sau valorilor morale externe, în norme sau comandamente interne, care se impun conduitei și o determină; trecerea individului de la heteronomie (conduite și activități impuse de o autoritate exterioară), la autonomie morală (conduite și activități impuse de propria conștiință). Sintetic spunând, conduita morală nu este altceva decât o obiectivare a conștiinței morale în fapte și acțiuni.

Conștiința morală este definită ca fiind "cel mai înalt nivel de realizare a fenomenelor psihice prin limbaj, cunoștințe, simboluri, valori, norme specific ființei umane" [14, p. 73]. Susținem afirmația lui I. Iliin, ca acolo "unde conștiința a fost abrogată, slăbește sentimentul datoriei, se micșorează disciplina, dispare slujirea, peste tot domnește corupția, trădarea; totul se vinde și este imposibil de viețuit" [17, p. 47]. Considerăm important să educăm conștiința morală la adolescenți și în acest mod vom preveni efectele negative și riscurile unei patologii ale conștiinței" [9, p.72].

Rezultate și discuții

În consens cu reperele teoretice și metodologice formulate în teză, în următoarea etapă a cercetării, a fost investigat nivelul formării valorilor morale la adolescenți, prin „acumulare de date experimentale și teoretico-metodologice, în vederea fundamentării științifice a demersurilor acționale și teoretice, care îmbogățesc și orientează teoria și practica educației” [13, p. 7].

Experimentul pedagogic a fost întreprins cu două eșantioane de elevi. Grupul experimental fiind format din adolescenții Liceului Teoretic din comuna Ruseștii -Noi, raionul Ialoveni (53 subiecți), și grupul de control, adolescenții din Liceul Teoretic "Alexandru cel Bun", Sângera, Chișinău (53 subiecți).

În prima etapă a experimentului (diagnosticarea) am urmărit următoarele obiective:

- ✓ Identificarea criteriilor de apreciere a nivelului formării valorilor morale a adolescenților;
- ✓ Determinarea nivelului de formare a valorilor morale a adolescenților prin aplicarea chestionarului de evaluare a nivelului de formare a valorilor morale;
- ✓ Interpretarea datelor experimentului pedagogic la etapa de constatare privind nivelul de formare a valorilor morale a adolescenților în ambele grupuri.

În determinarea nivelului de formare a valorilor morale (a conduitei) au fost stabilite următoarele criterii:

- ✓ Gradul de cunoaștere și apreciere a valorilor morale;
- ✓ Intensitatea trăirilor afective în rezultatul realizării faptelor morale;
- ✓ Stabilitatea conduitei morale;

Pentru atingerea obiectivelor trasate am identificat instrumentarul de diagnostic, care a inclus chestionarul pentru evaluarea formării valorilor morale a adolescenților. Itemii au fost selectați pentru a evalua formarea valorilor morale pe variabilele cercetării: dimensiunile cognitive, afective și comportamentale (Tabelul 2):

Tabelul 2. Corespondența itemilor și variabilele cercetării

Variabilele cercetării	Itemi
Dimensiuni cognitive	1, 2, 8, 9, 10, 11,
Dimensiuni afective	5, 6, 7
Comportamentale	3, 4, 12

În corespundere cu criteriile menționate am stabilit trei niveluri de dezvoltare a conduitei morale a adolescenților: nivelul scăzut, nivelul mediu și nivelul înalt pe care le-am ilustrat în Tabelul 3.

Tabelul 3. Sinteza comparativă a rezultatelor din ambele licee privind formarea valorilor morale

	Grupul experimental	Grupul de control
Nivel înalt	2 elevi- (4%)	4 elevi- (7%)
Nivel mediu	34 elevi - (64%)	38 elevi-(72%)
Nivel scăzut	17 elevi - (32%)	11 elevi - (21%)

În rezultatul interpretării datelor experimentului pedagogic la etapa de constatare privind nivelul de formare a valorilor morale a adolescenților am stabilit: în grupul experimental adolescenți cu un nivel înalt constituie (4%), cu un nivel mediu (64%) și cu un nivel scăzut (32%).

În grupul de control am constatat următoarele date: adolescenți cu un nivel înalt de formare a valorilor morale constituie (7%), nivel mediu (72%) și nivel scăzut (21%).

Pentru o comparație mai vizibilă a rezultatelor obținute de elevi (grupa experimentală și grupa de control) în urma aplicării chestionarului privind formarea valorilor morale, se propune următoarea figură:

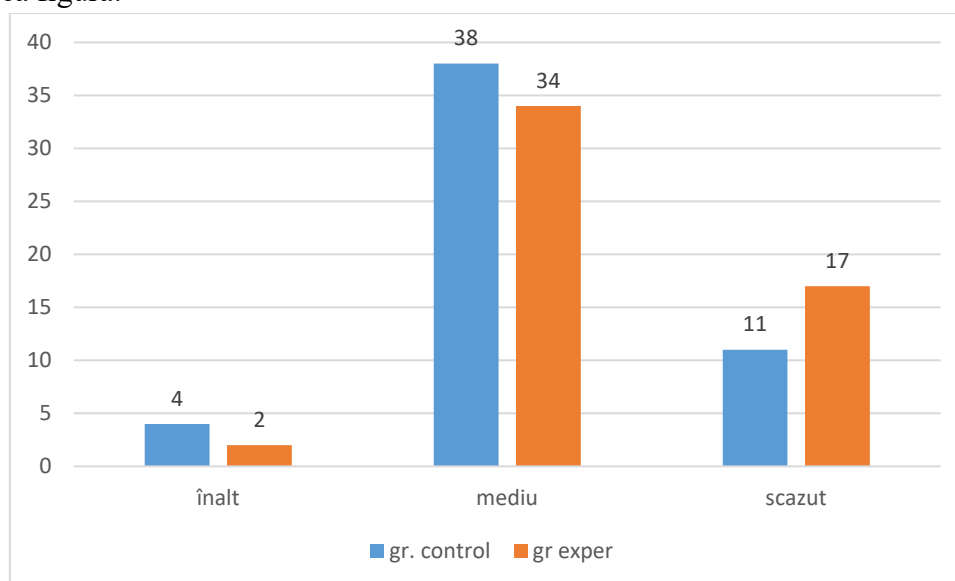


Figura 1. Reprezentarea comparativă a nivelului de formare a valorilor morale în grupa de control și grupa experimentală

Analiza comparativă relevă că în cazul eșantionului experimental, mai mulți adolescenți au un nivel scăzut de formare a valorilor morale, din aceste considerente este necesar să se aplice intervenții pedagogice privind formarea valorilor morale.

La întrebarea chestionarului "Care este importanța comportamentului moral pentru societate?", adolescenții au dat diverse răspunsuri ce denotă conștientizarea însemnătății conduitei morale și anume: pentru a deosebi binele de rău; dezvoltă relații de încredere și respect între oameni; menține pacea în societate și armonia între oameni, este un exemplu pentru generațiile viitoare, constituie fundamentul unei comunități unite și echilibrate. O mare

parte din respondenți au afirmat că atunci când săvârșesc fapte bune se simt fericiți. Acest pozitivism vine din sentimentul că au contribuit la binele pentru alt om. Și invers, atunci când săvârșesc o faptă rea se simt tensionați, chiar dacă nu i-a văzut nimeni.

Prin acest studiu s-a constatat că cel mai dificil lucru pentru adolescenți a fost să definească valorile morale cardinale: înțelepciunea, dreptatea, curajul și cumpătarea. În figura 2 sunt reprezentate grafic rezultatele adolescenților privind cunoașterea valorilor morale cardinale.

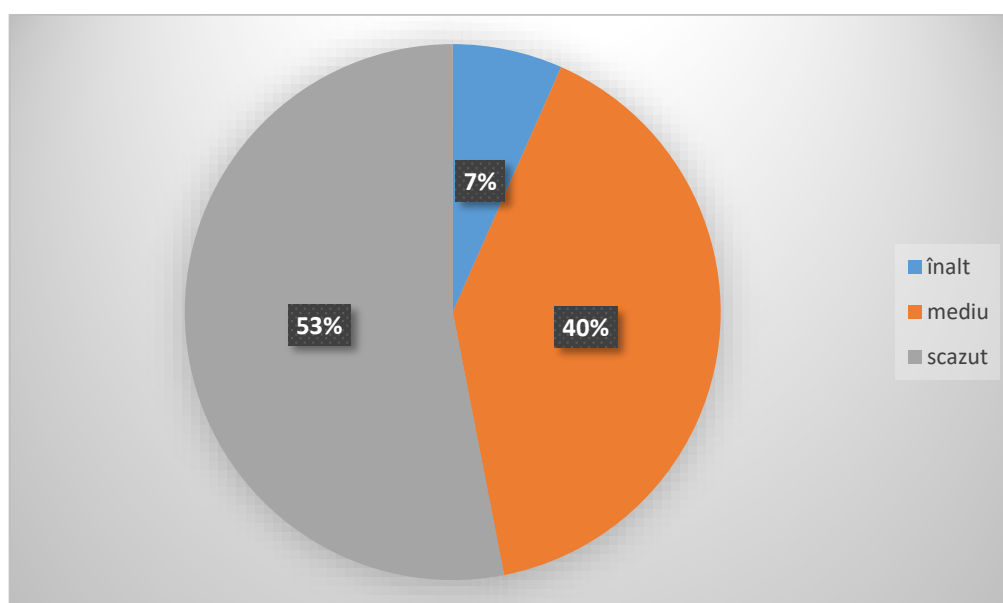


Figura 2.Reprezentarea grafică a rezultatelor privind nivelul cunoașterii valorilor morale cardinale

Din datele obținute, doar 7% din răspunsuri au fost evaluate la un nivel înalt , 40% din răspunsuri sunt apreciate cu nivel mediu și cele mai numeroase răspunsuri - 53% sunt calificate având un nivel scăzut. În rezultatul acestei cercetări, programul formativ va urmări formarea valorilor morale cardinale. Este nevoie să înțelegem că „ierarhia valorilor care se formează pe baza interacțiunii cu mediul social și cultural din care face parte,” are un impact major asupra dezvoltării personalității adolescentului [4, p. 62]. De aceea, „formarea comportamentului moral se bazează pe acțiuni și deprinderi morale” [5, p. 195].

Concluzii

În rezultatul cercetării s-a constatat că formarea valorilor morale este un mecanism care pe de o parte are rolul de a transforma viciile în valori morale, iar pe de altă parte este un proces de însușire de către o persoană a normelor morale și aplicarea acestora în conduita personală.

Experimentului de constatare a stabilit că adolescenții au nivel scăzut de cunoaștere a valorilor morale, fapt ce revendică nevoia elaborării unui program pentru formarea valorilor morale la această categorie de tineri.

Având formate valori morale (înțelepciunea, curajul, cumpătarea, dreptatea) adolescenților le va fi mai ușor să diminueze riscurile la care sunt expuși (alcoolism, sarcina nedorită, dependența, depresia, violența ș.a).

Bibliografie

1. DEX explicativ. [Online] Moralitate. (vizualizat 28. 03.2024) Disponibil: <https://www.dex.md/definitie/moralitate#:~:text=moralit%C3%A9,din%20punct%20de%20vedere%20moral.&text=%E2%99%A6,> .
2. LUNGU, V. Efectele dezvoltării tehnologice asupra personalității adolescentului. In: Învățământul superior: tradiții, valori, perspective, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2022, Vol. 2, pp. 59-66. <https://doi.org/10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p59-66>
3. LUNGU, V. Challenges of society in the 21st century. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2021, nr. 2(24), pp. 76-82. ISSN 1857-0623. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v24i2.76-82>
4. LUNGU, V., SILISTRARU, N. Evoluția valorilor din perspectiva intereselor profesionale și viziune prospective. In: Educația în fața noilor provocări, 5-6 noiembrie 2021. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.1, pp. 62-69. ISBN 978-9975-76-372-1 (PDF).
5. LUNGU, V. Aspecte psihopedagogice ale dezvoltării comportamentului moral în funcție de vârstă. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2020, nr. 4(22), pp. 195-203. ISSN 1857-0623. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v22i4.195-203>
6. LUNGU, V., Etica și specialistul secolului XXI. In: Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale, Ed. 1, 26 iunie 2020. Chișinău: Tehnica-UTM, 2020, Ediția 1, pp. 178-185. ISBN 978-9975-45-654-8.
7. LUNGU, V., SILISTRARU, N., Competența de anticipare a riscului în contextul schimbărilor sociale. In: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii, 29-30 septembrie 2020. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 2, p. 221-228. ISBN 978-9975-76-312-7.
8. LUNGU, V. Moralitatea – dimensiune a personalității. In: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2014, nr. 9(79), pp. 18-24. ISSN 1857-2103.
9. POPA, G. Introducere în Teologia Morală. Editura TRINITAS, Iași, 2003.
10. POPESCU-NEVEANU, P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București 1978 <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf>
11. REPIDA, T. Opiniile studenților cu privire la valorile morale în contextual pregătirii profesionale și angajării în câmpul muncii. In : Studia Universitatis Moldaviae, Științe ale Educației, Nr. 9 (129), Chișinău 2019, ISSN 1857-2103
12. SAMOTEEVA, R. Norme și valori etico-morale în activitatea economico-comercială. In: Analele Științifice ale Universității Cooperatist-Comerciale din Moldova, 2011, nr. 9(2), pp. 190-193. ISSN 1857-1239
13. SILISTRARU, N., Cercetarea pedagogică: (ghid metodologic). Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-76-081-2
14. ȚÂRDEA, T., et al. Dicționar de Filosofie și Bioetică, Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, Chișinău 2004.
15. ИВАНОВА, Г., СТЕЦЕВИЧ, М., Освоение нравственных ценностей современными школьниками: тенденции и особенности.
16. СТЕЦЕВИЧ М. Ю. Нравственные ценности: воспитание, формирование, освоение, ориентация, УДК 37. 034 Вестник Череповецкого государственного университета 2012 N. 4, Т. 2 с. 127-129.
17. ЩАДРИКОВ, В., Совесть и ее воспитание. Университетская книга Москва 2017.

**COMPETENȚA DE COMUNICARE A CADRULUI DIDACTIC - FACTOR AL
EDUCAȚIEI LINGVISTICE**

**THE TEACHER'S COMMUNICATION COMPETENCE - A FACTOR OF
LANGUAGE EDUCATION**

Cutcovschi Ludmila

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7880-5800>

Cutcovschi Ludmila

Republic of Moldova,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7880-5800>

Adnotare

Acest articol analizează impactul comunicării didactice în dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană, în particular și în educația lingvistică în general. Rolul educației lingvistice constituie dezvoltarea potențialului lingvistic-comunicativ al elevilor prin intermediul comunicării pedagogice.

Cuvinte-cheie: comunicare didactică, competența comunicativă, comunicare, emițător, receptor, mesaj.

Annotation

This article analyzes the impact of didactic communication in the development of communicative competence in German, in particular and in linguistic education in general. The role of linguistic education consists of the development of students' linguistic-communicative potential through pedagogical communication.

Keywords: didactic communication, communicative competence, communication, emitter, receiver, message.

În orice instituție de învățământ se comunică prin toate mijloacele, se învață și se realizează comunicarea la orice nivel și prin diferite contexte sociale sau tematice, deci, comunicarea este prioritară în educație și urmărește reușita umană în toate momentele vieții. Limba, instruirea, gândirea și perceperea există într-o corelație strânsă, iar limba este mediul în care se realizează preponderent instruirea și respectiv gândirea, perceperea și activitățile elevilor sunt însoțite și influențate de limbă și se dezvoltă în dependență de dezvoltarea limbajului elevilor.

În contextul predării-învățării-evaluării limbilor străine cu finalitatea formarea-dezvoltarea competenței de comunicare, comunicarea didactică îndeplinește un rol deosebit de important.

În procesul de studiere a unei limbi străine, agentul principal este profesorul fără de care învățarea s-ar produce cu greu, căci cum s-ar putea atinge performanța în actul comunicării, dacă un factor lipsește?

Comunicarea didactică este baza în formarea-dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.

De la începutul așa-numitei revoluții comunicative care a avut loc la începutul anilor 70 a sec. XX, comunicarea preia un rol nou, mult mai important ca până acum și constituie nucleul lecției sau chiar al educației [11, p.55]. Cercetările se orientează în acest sens în două direcții:

1.Procese comunicative au loc în cadrul școlii și al lecției și urmăresc scopul de a eficientiza comunicarea didactică.

2.Aplicarea practică și răspândirea diverselor forme de comunicare.

În comunicarea didactică capacitatea de influență al profesorului este net superioară și respectiv profesorul trebuie să dea dovadă de capacitatea de a comunica, deoarece atunci când profesorul și elevul știu să comunice, procesul de comunicare se va desfășura în profitul ambelor părți.

C. Cucoș descrie comunicarea didactică drept un transfer complex, multifazial și multicanal ale informațiilor între doi indivizi sau două grupuri, care pot fi simultan, receptori sau emițători, care au o funcție dezirabilă în procesul educațional și include o interacțiune de tip feedback. Comunicarea, după părerea autorului, este mediul prin care se realizează educația, un proces dinamic, în care interlocutorii pot schimba statutul comunicațional, fiindcă trebuie să fie bilaterală. Comunicarea didactică presupune fluxuri informaționale, (ne)intenționate, verbale și/ sau paraverbale, nonverbale, sau prin tăcere, care profilează un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic. Prin mesajul sau, numită și competență, cadrul didactic comunică, nu informează, deoarece mesajul nu este numai ceea ce se emite, dar și ce se recepționează. Datorită comunicării didactice elevilor li se dezvoltă capacitățile receptive și de cunoaștere; afirmă creativitatea și personalitatea; generează voința, atenția și fantezia; facilitează achizițiile educative; antrenează orizontul discursiv prin schimbul de idei și sentimente; capacitatea de argumentare; stimulează comportamente și toate structurile cognitive; realul este reprezentat și valorificat, experiența este integrată etc. [2, p. 342].

În acest context, comunicarea didactică ca instrument de bază, poate să schimbe, în sens pozitiv, comportamentul verbal al elevilor, dacă le este explicat într-un limbaj clar, menționează L. Ciolan [4, p. 95].

În viziunea lui S. Cristea, comunicarea pedagogică reprezintă dimensiunea mesajului pedagogic, proiectat și transmis de profesor pentru a fi receptat și valorificat de elev. Educația pentru comunicare presupune valorificarea funcțiilor generale ale limbajului. S. Cristea stipulează următoarele axiome ale comunicării care angajează valorificarea funcțiilor limbajului:

- relația care se formează și dezvoltă în cadrul comunicării înglobează conținutul comunicării;
- forma comunicării este sintetică (digitală) sau analitică;
- schimburile implicate în comunicare sunt simetrice sau complementare;
- efectul comunicării depinde de conținutul anterior al comunicării;
- actul comunicării este ireversibil;
- comportamentul comunicațional presupune procese de acomodare și ajustare care depind de partener;
- comunicarea este influențată de calitatea secvențelor proiectate și de voința interlocutorilor [3, p. 66].

Asupra distribuirii automate a rolurilor participanților ca element obligatoriu al CD, insistă cercetătorii T. Callo, A. Bărbuță ș.a. Profesorului, subliniază autorii, îi revine rolul de

lider și în același timp membru cu un statut special, căci el poate să intervină în calitate de participant la situația comunicativă, poate foarte tacticos să încurajeze și să dezvolte un dialog și viceversa, este pentru elevi un model comportamental, un izvor de cunoștințe și informații (ei vor căuta explicații, răspunsuri și aprecieri). Comunicarea didactică, este definită de către acești autori, drept o relație în care profesorul, este acea persoană care asigură un climat psihologic favorabil dialogului, dirijează o discuție, supraveghează desfășurarea unei dezbateri, călăuzește relațiile interpersonale, ia decizii și demarează acțiuni [1, p. 50].

Comunicarea pedagogică, subliniază M. Hadîrcă, este alcătuită din capacitatea de comunicare empatică și comunicativitate funcțională și reprezintă un mecanism de realizare a acțiunii educative de formare a personalității care poate să conducă la DCC ale elevilor din orice treaptă de școlaritate și ale studenților [4, p. 161].

Cadrul didactic, menționează N. Vicol, are ca scop funcționarea educației, adică învățarea nu reprezintă doar o stocare de informații, dar aplicarea lor, iar comunicarea didactică se bazează pe întrebări și analiză și valorifică particularitățile individuale [9, p. 18].

G. Pânișoară argumentează că relația dintre elev și profesor nu trebuie să axeze doar pe succesul școlar, dar și pe starea de bine a discipolilor, iar dezvoltarea curriculară trebuie să acorde mai multă atenție acestor factori, fiindcă starea de bine a elevului oferă condiții optime de dezvoltare a personalității, care în consecință dezvoltă o atitudine pozitivă pentru prezent și viitor: pentru școală și viață.

Performanța școlară depinde de afectele pozitive, deoarece promovează o flexibilitate cognitivă și o abilitate de abordare a situațiilor diferite și/sau dificile. Emoțiile pozitive contribuie la: dezvoltarea proceselor cognitive; caracterului; motivației și perseverenței; autocontrolului, satisfacția procesului de învățare și nu numai a finalităților; creșterii responsabilității în plan personal și social, a curiozității și a stării fizice [7, p. 169].

L. Șoitu valorifică importanța comunicării didactice și propune o pedagogie a comunicării prin calea conștientizării de către profesori și elevi, în cea mai mare parte, a necesității și posibilităților de a comunica eficient, profesorului revenindu-i, în acest sens, responsabilitatea morală. Comunicarea eficientă, servește ca bază a dezvoltării optime a persoanei, dar abia de se regăsește în programa școlară și este prezentă doar în strategiile educaționale, marcate de stilul profesorului și tactul pedagogic. Comunicarea didactică este reprezentată ca resursă de bază în asigurarea procesului educațional și al succesului școlar, în dezvoltarea unui comportament comunicațional cum ar fi: toleranță, empatie, competențe de dialog etc., necesare și pe parcursul vieții și este caracterizată, ca o entitate dimensională, alcătuită din limbajul verbal: scris și oral, limbajul paraverbal și limbajul nonverbal, care depind unul de altul. În viziunea autorului, comunicarea pedagogică cuprinde următoarele elemente: știința și arta vorbirii; tăcerea; alcătuirea clară și logică a întrebărilor; polisemantismul neverbalului și exclude total autoritarismul [8, p. 15].

De cele mai multe ori comunicarea între profesor și elev are un caracter fictiv, susține E. Passov, deoarece profesorul este întotdeauna conștient de faptul că în fața lui stă elevul care trebuie instruit și elevul la fel nu uită că are în față un profesor. Ei nu văd unul în altul parteneri de discuție, ci doar o relație ierarhică și de comunicare dintre aceste două părți nu este interesată nici o latură și prin urmare acest lucru este o problemă, după părerea savantului, soluția căreia ar garanta succesul comunicării didactice. Comunicarea pedagogică depinde de comportamentul comunicațional al profesorului, fiindcă lui îi aparține inițiativa și propune în

acest sens strategii pentru atingerea performanței în actul comunicativ:

- mesajul profesorului trebuie să fie cât mai natural și flexibil, adică să depindă de reacția interlocutorului;
- orice act comunicativ trebuie să aibă un sfârșit;
- orientarea comunicării la interesele vorbitorilor (ignorarea acestei secvențe poate duce la eșecul comunicării);
- sinceritatea este sufletul unei comunicări, iar formalitatea și falsitatea perturbază comunicarea;
- limbajul nonverbal și măiestria didactică susține și dezvoltă actul comunicativ;
- bunăvoința și indulgența profesorului decide soarta actului comunicațional, el poate începe, continua, dezvolta, schimba și finisa o discuție [16, p. 150].

Din perspectiva CC, analizând procesul de comunicare didactică, cercetătorul D. Oroșan susține că întregul proces de organizare și desfășurare a activității școlare al elevilor este reglementat de cadrul didactic prin comunicare. Urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor și modificarea celor indezirabile, prin comunicare profesorul vizează în același timp și cu precădere formarea capacităților comunicative ale discipolilor [6, p.24].

Comunicarea educațională este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați, susține L. Iacob. Autoarea definește comunicarea didactică drept:

- o unitate a informației cu dimensiune relațională, care purtând semnificații, contextualizează informația;
- un raport cu statut dublu: receptor - emițător;
- comunicare multicanală cu valoare comunicativă;
- o formă de interacțiune care formează și activează competențele comunicative, care sunt aptitudinale și dobândite [2, p. 333].

Comunicarea didactică, analizată de L. Wilske, apare ca o formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată, constituind baza procesului de predare-învățare-evaluare. Predarea și învățarea LS, nu înseamnă numai un set de strategii didactice de transmitere a cunoștințelor de la profesor la elev, ci este, în primul rând, un act comunicațional, în care cel care vorbește și cel care ascultă își schimbă pe rând poziția. A vorbi o limbă înseamnă a realiza o comunicare interacțională prin acte de vorbire în situații concrete, căci locutorul acționează asupra interlocutorului și viceversa. Dacă acceptăm acest fapt, atunci trebuie să luăm în considerație următoarele elemente:

- participanții la actul comunicativ;
- intenția comunicativă;
- relația interlocutorilor;
- cunoașterea elementelor lingvistice;
- spațiul și timpul comunicării [15, p. 31].

O. Oprea a promovat ideea că o comunicare didactică constă din mai multe acțiuni bine planificate și organizate prin care se transmite conținutul învățământului, se sprijină efortul de învățare al elevilor și se evaluează rezultatele instruirii lor [5, p. 72].

Totodată, se specifică că profesorul poate fi un vector al procesului de învățare și intervenția cadrului didactic nu se poate reduce la pași concreți, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

Comunicarea este un factor de bază în educație, accentuează A. Kemmann și T. Wagner, deoarece datorită comunicării are loc educația și totodată este o componentă fundamentală a vieții, a progresului, a culturii și civilizației, care presupune o relație complexă între un emițător și receptor, un mecanism dinamic al medierii, cu implicații profunde în modelarea umană. La receptarea și descifrarea mesajului, cunoștințele și abilitățile, dar și experiența personală a fiecărui individ, joacă un rol deosebit, iar feed-back-ul este folositor atât pentru emițător, cât și pentru receptor [13, p. 8].

G. Böhne consideră comunicarea pedagogică o formă a comunicării umane și poate fi definită ca o relație, care permite coîmpărtășirea unei informații. Triada informație – relație - coîmpărtășire este esențială în definirea contemporană a comunicării. Dacă informația este premisa absolut necesară a unui act de comunicare, ea nu este și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a cadrului relațional, care va ghida și fixa sensul, va anula situația de comunicare, or o propoziție într-o limbă străină există ca o informație, dar în absența cunoașterii limbii, ea nu ne va comunica nimic. În esență a comunica înseamnă a fi împreună, a împărtăși și a te împărtăși, a exprima gânduri și simțuri și a acționa, în consecință se poate sublinia că informația și relația sunt premisele comunicării [12, p. 87].

Există o multitudine de accepțiuni acordate comunicării didactice, care nu poate fi privită ca una ideală. Comunicarea didactică depinde și de stilul de comunicare a profesorului cu elevii și prin urmare sunt stabilite câteva grupe de profesori în baza intensității comunicării lor cu discipolii săi. Cu regret, nu întotdeauna, predomină comunicarea didactică pe baza pasiunii și a simpatiei sau comunicarea deschisă și pozitivă, care pot aduce un șir de dezavantaje cum ar fi: nereușită, atmosferă tensionată, diminuarea creativității etc. În acest caz se accentuează și mai mult importanța aptitudinilor și deprinderilor de comunicare ale profesorilor, fundamentate pe empatie, comunicabilitate și dialog [10, p. 220].

Orice act educațional are forma unei comunicări, iar modul în care se realizează comunicarea se referă la relația interpersonală dintre profesor și elev și elev-elev, iar pentru realizarea și dezvoltarea comunicării, este necesară existența unui inventar comun de semnale a cărui cod să fie mai mult sau mai puțin cunoscut. Acestui cod îi aparțin: semnificația semnalelor, raportul semnalelor față de cel semnat (semantica); regulile de unire ale semnalelor/relația dintre semne (sintaxa) și relevanța semnalelor pentru parteneri, raportul semnalelor la ceea ce pentru care se folosește (pragmatica).

Competențele de comunicare, pe care elevii mai devreme sau mai târziu le folosesc în viață, cuprind un șir de acte comunicative de la discuție liberă, comunicare, argumentare, dezbateri, discuție cu un partener sau în grup ș.a.m.d. Dezvoltarea oricărui act de comunicare pune în centrul educației elevul și vizează și dezvoltarea lui multilaterală. Elevul constituie elementul obligatoriu al actului comunicativ, iar profesorul urmărește și contribuie cu anumite strategii didactice. Limbajul de specialitate bine structurat și antrenat îl face pe elev să înțeleagă și să producă mesaje și texte în domeniul vizat, iar corelarea lor armonioasă are drept rezultantă competența de comunicare, doar a fi competent într-un domeniu sau altul presupune abilitățile și capacitățile de comunicare în știința dată [14, p. 127].

Drept concluzie ținem să menționăm că liceenii, de altfel ca și alți elevi de altă vârstă, participă activ la formarea și dezvoltarea personală, fiind personaje active, iar sarcina de a antrena activ elevii în procesul educațional revine în cea mai mare parte cadrului didactic. Strategiile didactice folosite de către cadrul didactic trebuie racordate la starea psiho-

emoțională a elevilor, caracteristici, care nu pot fi ignorate și din motivul orizontului așteptărilor ale elevilor. Evident, că orice profesor își dorește doar rezultate bune din partea elevilor, ce denotă în mare parte și munca profesorului. Cert este că personalitatea elevului joacă un rol important în procesul educațional și cadrul didactic trebuie să atragă foarte mare atenție și particularităților dezvoltării elevului în întreg procesul educațional.

Bibliografie

1. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., CONSTANTINOVICI, E., COJOCARU-ZAVADSCHI, A., CUCU, L., GOREA, A., SAVIN, A. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău: Cartier, 2003. 204 p. ISBN: 9975-79-211-1
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN: 973-681-063-1
3. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera, 2002. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
4. HADÎRCĂ, M. Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare. Chișinău: Garamont-studio, 2023. 218 p. ISBN 978-9975-162-54-8.
5. OPREA, O. Didactica nova. Teoria instruirii. p. I. Chișinău: Lumina, 1991. 293 p. ISBN 5-372-01176-9.
6. OROȘAN, D. Comunicarea didactică, model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar. Chișinău: 2005. 156 p. tdr
7. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN: 978-973-46-6016-2
8. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7
9. VICOL, N. Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită. Chișinău: Institut de științe ale Educației, 2021. 267 p. ISBN 978-9975-48-195-3
10. VLAS, V., RACU, I., GRIȘANOVA, Z., TEREȘCIUC, R., SAVCA, L., CIOCLEA, A., BOROCIN, R. etc. Psihologia vârstelor și pedagogică. Chișinău: Lumina, 1992. 223 p. ISBN 5-372-01178-5
11. BECKER, T. Mündliche Kommunikation. Grundlagen der Deutschdidaktik. Schneider Verlag: Hoehengehren GmbH, 2005. 373 S. S. 55-72 ISBN: 978-3-658-00886-4.
12. BÖHNE, G., FROHNE, G., KIRCHNER, G., KRAUSE, W. Fremdsprachliche Kommunikation: Aufgaben, Handlungstypen, sprachliche Mittel. Leipzig: Verlag Enzyklopedie, 1988. 274 S. ISBN 978-3-86956-033-5
13. KEMMANN, A., WAGNER, T. Jugend debattiert. Frankfurt a/M: Gemeinnützige Hertie-Stiftung, 2011. 19 S. ISBN: 978-3-7800-1070-4
14. MEYER, M. A., PLOGER, W. Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994. 286 S. S. 99-123 ISBN-10: 3407340842
15. Wilske L. Sprachkommunikation und Sprachsystem: Fremdsprachenmethodik. Leipzig: WEB Verlag Enzyklopedie, 1983. 254 S. ISBN-10: 3721204766
16. Пассов Е. Урок иностранного языка в средней школе. Москва: Просвещение, 1998. 222 с. ISBN: 5-94045-033-4

**STUDIU PRIVIND INTERVENȚIA PARENTALĂ ÎN EDUCAREA ȘI ORIENTAREA
STILULUI DE VIAȚĂ AL COPILULUI DE VÂRSTĂ MICĂ**

**STUDY ON PARENTAL INTERVENTION IN THE EDUCATION AND LIFESTYLE
GUIDELINES OF YOUNG CHILDREN**

Darie Ana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-1313-5631>

Ciorbă Constantin

Republica Moldova,

dr. hab., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Darie Ana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-1313-5631>

Ciorbă Constantin

Republic of Moldova,

Dr. habil, professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Adnotare

Educația privind stilul de viață sănătos în perioada copilăriei creează premisele câștigării unor deprinderi sanogene care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei, favorizând menținerea unei bune stări de sănătate pentru o perioadă cât mai lungă de timp. În educația pentru un stil de viață sănătos un rol important îl au familia, comunitatea și școala. Procesul de formare și instruire a copilului revine în mod direct în primii ani de viață familiei în care acesta se naște, părinții constituind repere fundamentale de viață. Ei sunt cei care veghează asupra comportamentelor pe care le dobândesc copiii, îi învață să conștientizeze responsabilitatea necesară pentru propriile acțiuni. Societatea se confruntă la momentul actual cu numeroase provocări socio-economice (părinți foarte ocupați care petrec puțin timp cu copilul, părinți plecați în străinătate, tentații foarte mari legate de aspectul, de prețul alimentelor, de calitatea lor nutritivă, de publicitatea înșelătoare), la care se adaugă, pentru copiii de vârstă școlară, și presiunea grupului. Preocupați de aceste valori, cu referire la sănătate și bunăstare, dorim să realizăm un studiu al cărui interes se fundamentează pe asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării pentru toate vârstele. În acest sens, ne propunem să investigăm un grup de părinți cu scopul de a identifica percepția familiilor copiilor preșcolari despre comportamentul și obiceiurile alimentare pe care le au, vom analiza datele despre practicarea unor activități sportive în mod sistematic, în vederea educării și orientării stilului de viață sănătos al preșcolarului. În contextul unei expansiuni a fenomenului de obezitate și supraponderalitate la nivel global atât la adulți, cât și în rândul copiilor, rezultatele acestei cercetări vor fi folosite pentru a adăuga informații despre comportamentul stilului de viață al familiei, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea comportamentelor și atitudinilor, cu efect ocrotitor asupra sănătății, influențând alegerile alimentare, modul de rezistență la provocările cotidiene și o condiție fizică bună. Dorim ca rezultatele acestui studiu să își aducă aportul la schimbările majore în practicile educaționale din educația timpurie, prin oferte și programe de educație parentală ce au drept scop menținerea sănătății și prevenția obezității în rândul copiilor. Abordarea sănătății și bunăstării populației devine o

prioritate, iar aceasta trebuie urmărită prin dobândirea unei atitudini corecte față de propria viață, într-un mediu susținut de acțiuni preventive pentru problemele excesului ponderal și obezității.

Cuvinte-cheie: stil de viață; obezitate; valoarea intervențiilor parentale; educație.

Annotation

Education regarding healthy lifestyle during childhood creates the premises for acquiring healthy habits that will be practiced throughout the person's life, favoring the maintenance of good health for as long as possible. Family, community and school play an important role in education for a healthy lifestyle. In the first years of his life, the family in which he is born is responsible of the process of formation and training of the child, the parents constituting fundamental landmarks in life. They are the ones who watch over the behaviors that the children acquire, teach them the necessity of being responsible for their own actions. Society is currently facing numerous socio-economic challenges (very busy parents who spend little time with their children, parents who have gone abroad, very high temptations related to the appearance and the price of food, their nutritional quality, misleading advertising), to which is added, for school-aged children the peer pressure. Focused on these values, with reference to health and well-being, we want to carry out a study whose interest is based on ensuring a healthy lifestyle and promoting well-being for all ages. On this matter, we propose to investigate a group of parents with the aim of identifying the perception of the families of preschool children about their behavior and eating habits, we will analyze the data about the practice of sports activities systematically, in order to educate and guide the style of healthy life of the preschoolers. In the context of a globally expansion of the phenomenon of obesity and overweight in both adults and children, the results of this research will be used to add information about family lifestyle behavior, with the aim of contributing to the improvement of behaviors and attitudes, having a protective effect on health, influencing food choices, the way of resistance to daily challenges and a good physical condition. We want the results of this study to contribute to major changes in educational practices in early childhood education, through offers and parenting programs aimed at maintaining health and preventing obesity among children. Addressing the health and well-being of the population becomes a priority, and this must be pursued by having a correct attitude towards one's own life, in an environment supported by preventive actions for the problems of overweight and obesity.

Keywords: lifestyle; obesity; the value of parental interventions; education.

Astăzi omenirea se află în fața multor provocări existențiale și caută soluții la problemele multiple care apar. Progresul tehnologic a luat un avânt puternic la nivel mondial și nu dă semne să se oprească. Realitatea virtuală, robotizarea și, mai nou, inteligența artificială, creează oportunități de dezvoltare a omenirii, inimaginabile cu ceva timp în urmă. Sigur că sunt aspecte pozitive ale progresului tehnologic, dar această evoluție rapidă vine și cu o serie de probleme ce au impact negativ în viața zilnică. Tehnologia ne-a schimbat stilul de viață într-unul sedentar, ne-a „izolat” câte puțin de interacțiunea umană, este responsabilă de tulburări ale somnului, de depresiile și de stările anxioase, iar toate acestea au implicații majore asupra sănătății fizice și psihice a adulților, dar și a copiilor. Pe lângă acestea, mediul în care trăim abundă de oferte de alimente cu o densitate energetică mare, ce este relativ ieftină și plăcută la gust. Încurajarea supraalimentării prin reclame, alături de sedentarism, au produs o creștere alarmantă a obezității în rândul adulților, dar și al copiilor, devenind o prioritate pe agendele și politicile internaționale.

Obezitatea, această epidemie a sec. XXI, nu este o problemă doar de estetică, ci o boală ce generează numeroase complicații: diabetul zaharat, tulburări locomotorii, afecțiuni cardiace, cerebro-vasculare și pulmonare. Sporirea greutateii corporale mult peste nivelul recomandat vine și cu implicații pentru tulburările psihice (depresie, izolare socială, stimă de sine scăzută).

Datele statistice sunt îngrijorătoare și deloc de neglijat. Ultimul raport al Atlasului pentru anul 2023 al Federației Mondiale Împotriva Obezității estimează că 51% din întreaga populație a lumii, va fi obeză sau supraponderală în următorii 10-12 ani. Trebuie să privim alarmist și la datele cu privire la obezitatea infantilă care, conform aceluiași raport, indică o creștere de peste

două ori în comparație cu nivelurile din anul 2020, ajungând la 208 milioane de băieți și 175 de milioane de fete până în 2035 [7, p.10]. Studiile arată că există o corelație între obezitatea din copilărie și obezitatea în viața de adult. Altfel spus, copiii care sunt obezi în copilărie au un risc crescut de a rămâne obezi în decursul vieții.

Conștientizarea problemei, schimbarea atitudinilor, a stilului de viață, o educație de prevenție a obezității susținută de politici și strategii, constituie moduri reale de a combate obezitatea. Școlile sunt locul ideal pentru promovarea sănătății copiilor prin consolidarea educației privind alimentația și activitatea fizică. Perioada copilăriei este marcată de dobândirea unor obiceiuri și comportamente, a cunoștințelor și atitudinilor ce pot determina un stil sănătos de viață pe termen lung.

Abordarea educației pentru un stil de viață sănătos ca proces inovator este una relativ nouă, determinată de evoluția societății care impune conceptul în sistemele moderne de învățământ. Pe lângă această intervenție formală, părinții sunt cei care ar putea deveni modele pozitive pentru copiii proprii, încurajându-le obiceiurile alimentare sănătoase și activitatea fizică în familie.

De multe ori însă intervenția parentală în educarea și orientarea stilului de viață al copilului de vârstă mică este redusă din cauza propunerii unor obiceiuri alimentare nesănătoase și de toleranța față de sedentarismul copiilor.

Obiectivele și ipoteza cercetării ce va fi urmărită în aplicarea cercetării

Ne propunem în cercetarea pe care o vom desfășura în perioada imediat următoare să identificăm percepția familiilor copiilor preșcolari despre comportamentul și obiceiurile alimentare pe care le au, despre practicarea unor activități sportive în mod sistematic, în vederea educării și orientării stilului de viață sănătos al preșcolarului.

Pentru a pune noțiunile teoretice într-o nouă lumină, cercetarea noastră își propune să demonstreze că propriile schimbări în stilul de viață al părinților, cu rol ocrotitor asupra sănătății, pot determina promovarea în rândul copiilor a unui stil sănătos de viață, prevenind astfel problematica obezității.

Scopul acestei cercetări va consta în identificarea opiniilor părinților referitor la obiceiurile alimentare, activitatea fizică, sedentarismul familiei și problematica supraponderalității/ obezității la copiii de vârstă preșcolară în vederea analizei, pentru stabilirea unor relații între factorii comportamentali ai familiei și sănătatea copiilor.

Plecând de aici, vom viza în cercetare **obiectivele:**

O1: Evidențierea relației de cauzalitate dintre comportamentele care privesc stilul de viață al copiilor de vârstă mică și propunerile parentale care vizează obiceiuri alimentare nesănătoase și tolerarea sedentarismului.

O2: Stabilirea atitudinilor părinților față de factorii de risc care contribuie la apariția supraponderalității și obezității în rândul copiilor de vârstă mică.

Metodologia de cercetare ce va fi aplicată.

Pentru acest studiu vom folosi metoda de cercetare ancheta de tip chestionar, pe care o vom aplica părinților copiilor preșcolari, constituiți într-un lot de cercetare.

Chestionarul de opinie, instrumentul metodologic folosit pentru a culege informații, prezintă avantajul de a oferi informații complexe și posibilitatea obiectivă de a corela indicatorii, făcând astfel posibilă cunoașterea motivațiilor și atitudinilor subiecților investigați.

Chestionarul va consta în răspunsuri oferite la întrebările (itemii) formulați, cu privire la o temă educațională, în cazul de față fiind vorba de percepția părinților asupra modului de

alimentare și asupra stilului de viață al copilului. Chestionarul adresat părinților copiilor preșcolari va cuprinde întrebări, structurate pe 3 secțiuni și va include itemi cu răspunsuri la alegere (închise) - itemi cu alegere duală și multiplă, întrebări scalate și întrebări deschise organizate astfel încât să răspundă exigențelor metodologice, tematice și caracteristicilor lotului investigat.

Chestionarul aplicat va viza mai multe dimensiuni: date despre familia copilului, nutriția și modul de consum al alimentelor, activitatea și timpul liber, percepția privind obezitatea și factorii care o pot determina.

În acest sens, ne-am stabilit următoarea ipoteză generală: comportamentele alimentare ale familiei (neglijarea obiceiului de a consuma micul dejun, cereale integrale și o cantitate suficientă de fructe și legume) și sedentarismul pot avea influențe importante asupra sănătății copilului de vârstă mică, conducând în timp la apariția supraponderalității/ obezității.

Principalele ipoteze de cercetare pe dimensiuni vor fi:

A. Intervenția părinților în educarea și orientarea stilului de viață sanogen al preșcolarului este redusă din cauza propunerii unor obiceiuri alimentare nesănătoase, în funcție de venitul părinților.

B. Părinții tolerează sedentarismul și nu determină un regim de viață sănătos copilului pe linia practicării unor activități sportive în mod sistematic.

C. Există o percepție semnificativă a părinților asupra tuturor factorilor de risc care contribuie la apariția supraponderalității și obezității în rândul copiilor.

Precizăm faptul că în procesul de verificare a ipotezelor specifice vom recurge la o cercetare educațională întemeiată pe anchetă pe bază de chestionar în rândul beneficiarilor indirecti ai educației (părinții).

Înainte de a emite judecăți de valoare și de a propune intervenții educaționale cu rol preventiv, pentru dezvoltarea comportamentelor favorabile unui stil de viață sănătos și de corectare sau chiar de anulare a comportamentelor indesezirabile, vom verifica fiecare ipoteză specifică în parte și vom analiza rezultatele cercetării, pe care le vom prezenta în viitoarele lucrări.

Reamintim faptul că, în cercetarea noastră, vom investiga ipoteza generală potrivit căreia comportamentele alimentare ale familiei (neglijarea obiceiului de a consuma micul dejun, cereale integrale și o cantitate suficientă de fructe și legume) și sedentarismul pot avea influențe importante asupra sănătății copilului de vârstă mică, conducând în timp la apariția supraponderalității/ obezității.

Vom emite și analiza ipoteza:

1. Intervenția părinților în educarea și orientarea stilului de viață sanogen al preșcolarului este redusă din cauza propunerii unor obiceiuri alimentare nesănătoase, în funcție de venitul părinților.

Pentru a valida această ipoteză, vom studia legătura dintre două variabile categoriale. La întrebarea: „De câte ori pe săptămână copilul dumneavoastră mănâncă/ bea următoarele alimente?” ne va interesa interdependența dintre variabilele venit a respondenților și variabile pentru variantele de răspuns.

2. Intervenția părinților în educarea și orientarea stilului de viață sanogen al preșcolarului este redusă prin toleranța față de sedentarismul acestuia.

Această ipoteză se va verifica cu ajutorul datelor prelucrate în programul SPSS a răspunsurilor la întrebarea din chestionar: „Care sunt motivele pentru care familia

dumneavoastră practică foarte rar activitățile sportive?” și „În ce măsură apreciați că, în general, familia dumneavoastră desfășoară săptămânal astfel de activități?”.

3. Există o percepție semnificativă a părinților asupra tuturor factorilor de risc care contribuie la apariția supraponderalității și obezității în rândul copiilor.

Ipoteza se va verifica cu ajutorul datelor prelucrate în programul SPSS a răspunsurilor la afirmația din chestionar: „Vă rugăm să bifați care dintre următorii factori ar putea să contribuie la apariția obezității din copilărie.”

Pe parcursul acestei cercetări vom urmări care sunt propunerile obiceiurilor alimentare în familie și dacă valoarea intervențiilor parentale în educarea și orientarea stilului de viață al preșcolarului este redusă sau nu. De asemenea, vom investiga dacă se acordă suficient timp pentru desfășurarea activităților sportive de către părinții copiilor și dacă acestea se practică sistematic, evitând sedentarismul care este unul dintre factorii determinanți ai supraponderalității și obezității. Ne mai interesează în ce măsură sunt cunoscuți de către familiile preșcolarilor factorii determinanți ai supraponderalității și obezității și dacă părinții cunosc care sunt consecințele medicale ale acestora pe termen lung.

Obiceiurile sănătoase deprinse la vârste fragede vor contribui considerabil la formarea unui stil sănătos de viață de-a lungul existenței individului. Atunci când problema obezității va ajunge să fie conștientizată, când schimbarea de atitudine și comportamente va fi în favoarea adoptării unui stil sănătos de viață, putem spune că vom avea moduri reale de combatere a obezității.

Dorim ca rezultatele acestui studiu să contribuie la schimbările majore în practicile educaționale din educația timpurie, prin oferte și programe de educație parentală ce au drept scop menținerea sănătății și prevenția obezității în rândul copiilor.

Bibliografie

1. KARNER-HUȚULEAC, A., Calitatea vieții copiilor supraponderali, în Mocanu, V., Prevenția obezității la vârsta copilăriei-obeziitatea la vârsta copilăriei: factor de risc pentru sănătate de-a lungul vieții. Iași: Editura Gr. T. Popa, 2015. 278 p. ISBN:978-606-544-319-8
2. LABĂR, A.V., SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică, Iași: Polirom, 2008. 352 p. ISBN: 978-973-46-1148-5
3. MOCANU, V., Prevenția obezității la vârsta copilăriei. Cereale. Recomandări de bune practici. Iași: Editura Gr. T. Popa, 2018. 283 p. ISBN:978-606-714-035-4
4. ROMANIA'S SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY 2030 [online]. București: Paideia, 2018. ISBN 978-606-748-262-1. Disponibil: <https://dezvoltaredurabila.gov.ro/files/public/10000001/Romania-Sustainable-Development-Strategy-2030-en.pdf>
5. SAVA, F. A., Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie, Polirom, 2013. 368 p. ISBN PDF: 978-973-46-3273-2
6. WORLD HEALTH ORGANIZATION. REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. [online]. WHO European Regional Obesity Report 2022. World Health Organization. Regional Office for Europe. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, 2022. 206 p. ISBN: 9789289057738. Disponibil: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/353747>.
7. WORLD OBESITY FEDERATION, WORLD OBESITY ATLAS 2023. [online]. Compiled by Tim Lobstein, Rachel Jackson-Leach, Jaynaide Powis, Hannah Brinsden and Maggie Gray. Disponibil: <https://data.worldobesity.org/publications/?cat=19>

CZU: 37.025:82

VALORIFICAREA SITUAȚIEI DE COMUNICARE LITERARĂ ÎN SCOPURI DIDACTICE

CAPITALIZING ON THE SITUATION OF LITERARY COMMUNICATION FOR DIDACTIC PURPOSES

Dănciulescu Maria Denisa

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-5732-0447>

Dănciulescu Maria Denisa

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-5732-0447>

Adnotare

Problema situației de comunicare este problemă complexă care generează mereu interpretări noi. Valorificarea situației de comunicare devine o valabilitate pentru numeroase acțiuni formative în procesul educației lingvistice a elevilor claselor primare în baza limbii române. Anume situația de comunicare poate transforma elevul din subiect-receptor de informații în subiect-locutor activ al limbajului literar, astfel formându-i noi experiențe de învățare și cunoaștere a operei literare. Cercetarea respectivă conturează disponibilitatea teoretico-aplicativă a situației de comunicare literară ca un stimul al activității verbal-comunicative a elevilor claselor primare. Dorim să specificăm noțiunea de valorificare în definirea scopurilor didactice în raport cu acțiunea formativă a situației de comunicare literară.

Cuvinte cheie: mecanismul formativ, etapa de (de-/re-) contextualizare, obiective operaționale, potențial productiv, explorarea câmpului lingvistic /literar, predarea strategică.

Annotation

The problem of the communication situation is a complex problem that always generates new interpretations. Capitalizing on the communication situation becomes a validity for numerous formative actions in the process of language education of primary school students based on the Romanian language. Namely, the communication situation can transform the student from a subject-receiver of information into a subject-active speaker of the literary language, thus forming new learning experiences and knowledge of the literary work. The respective research outlines the theoretical-applicative availability of the literary communication situation as a stimulus for the verbal-communicative activity of primary school students. We want to specify the notion of capitalization in the definition of didactic goals in relation to the formative action of the literary communication situation.

Keywords: the formative mechanism, the stage of (de-/re-)contextualization, operational objectives, productive potential, the exploration of the linguistic/literary field, strategic teaching.

Valorificarea situației de comunicare literară se bazează, în primul rând, pe un sistem educațional, care prevede o "anumită consecutivitate în selectarea materialului lexicogramatical și cel literar". Prin urmare, formarea competențelor comunicative literare este mijlocul și modalitatea formării unei comunicări literare fluente axate pe elevul ciclului primar cunoscător și vorbitor activ.

La etapa inițială de valorificare a situației de comunicare literară în scopuri didactice se manifestă trei elemente-cheie:

- Materialul lexico-gramatical și literar;
- Modelul comunicativ-acțional, care prevede formularea sarcinii comunicative literare;
- Structurarea modelului verbal și cel literar.

În procesul de comunicare literară elevul nu pune accentul pe semnificația gramaticală a „îmbinărilor de cuvinte”, ci pe formele literare care se folosesc „mai ușor în practica de comunicare literară”. Contextul problematizat nu are condiții nici de „fixare”, nici de „activizare”, evitând înțelegerea lui semantico-literară [8].

Principiul dobândirii unor cunoștințe literare trebuie să țină seama de mersul „lingvistic” și „cultural” al societății de principiile social-economice ce stau la baza societății date. Numai includerea unor „structuri competente de comunicare literară ar putea realiza o comunicare literară motivată și necesară sistemului educațional” [1]. Orice „structură nouă de comunicare literară pe care doresc s-o asimileze elevii ciclului primar, trebuie să fie conectată la activitatea practică de comunicare literară a sistemului educațional. Iată de ce e necesară cunoașterea aspectelor de asimilare a operei literare.

Pentru a reflecta problema ce ține de integrarea elevului ciclului primar în comunicarea literară orală și scrisă, este rațional să analizăm unele idei din psiholingvistică progresivă, care sunt centrate pe aspectele de însușire a situației de vorbire. Cercetătorii E. Bates, J. Bruner, M. Nickmann, J. Beaudichon, J. Rondal sunt interesați de aspectele semantice și literare ale situației de comunicare și de contextele lingvistice, literare, cognitive și sociale. În aceste abordări, numite interacționiste, se consideră că dezvoltarea situației de comunicare este determinată de mai mulți factori interdependenți:

1. Factorul cognitiv, inspirat din teoria lui J. Piaget, care avansează ideea că dezvoltarea comunicării orale și scrise, a imaginii culturale în ansamblu, permite ca situația de comunicare să devină o formă de exprimare a ideilor și de formare a abilităților cognitive generale;
2. Factorul social, bazat pe ideile lui L. Vâgotski, care evidențiază mediul social și importanța „contextului” în care se produce comunicarea;
3. Factorul competițional, propus de H. Besse, care acordă o importanță deosebită studierii dezvoltării pragmatice a funcțiilor de comunicare cu care interacționează elevul, evidențiind aspectul – problemă în comunicare.

În această ordine de idei, valorificarea situației de comunicare în scopuri didactice ar putea deveni un „factor neesențial”, dacă n-am atribui importanță atât principiilor creării unui sistem de formare a competențelor comunicative, cât și a următoarelor principii: principiul activității verbal-mintale, principiul individualizării, principiul parteneriatului acceptabil, principiul acțional, principiul ambianței comunicative, principiul influenței comunicative [6, pag 17-21]

Aceste principii ne permit să confirmăm faptul că activitatea educațională poate avea tangențe și cu noțiunea de „percepere a actului de comunicare literară în scopuri didactice”. Cu ajutorul diferitelor mijloace de comunicare literară elevul pune în mișcare diferite „blocuri semantice și literare” necunoscute care apoi pot deveni elemente de bază în cunoașterea limbii de comunicare literară și în final, de a păstra „legătură inteligentă cu mediul cultural” [5 pag 8-13].

În acest sens, strategiile „relevante” de predare a limbajului literar pentru elevii claselor primare, pot deveni un proces destul de problematizant.

Vom încerca să conturăm modele de predare relevantă, pornind de la ideea că a predă este cel mai bun mod de a impulsiona, încuraja, promova, și de a continua valorificarea situației de comunicare literară. Modul în care sarcinile de instruire sunt concepute și aduse la cunoștință elevilor, configurația situațiilor educaționale organizate, sunt menite să declanșeze, să susțină și să catalizeze implicarea și activitatea elevilor.

Dorim să menționăm importanța predării strategice care favorizează dobândirea de către elevi atât a cunoașterii strategice, cât și celei procedurale, presupunând atingere de nivele taxonomice superioare ale gândirii și favorizează câștigarea autonomiei în învățare.

Pentru a desprinde mai ușor caracteristicile funcției de predare strategică, vom evidenția cele trei etape importante, care pot interveni în procesul de valorificare a situației de comunicare literară în scopuri didactice și vom identifica principalele obiective ale acestei predări. Se impune, în cazul nostru, diferențierea dintre obiectivele predării strategice și operaționale.

La etapa de contextualizare, predarea strategică în scopuri didactice propune să-i stimuleze pe elevi în vederea desfășurării activității literare, respectiv să impulsioneze procesul autentic de construire a cunoștințelor literare și propune următoarele:

- realizarea unui mecanism de feed-forward eficient;
- identificarea eventualelor lacune ale elevilor;
- identificarea segmentelor de conținut literar care reprezintă relevanță pentru elevii claselor primare.

La etapa de decontextualizare predarea strategică își propune să-i sprijine și să-i ghideze pe elevi în a aplica cunoașterea declarativă, procedurală și strategică de identificare a instrumentelor literare și materiale adecvate și în conceperea de strategii de învățare originale; respectiv să stimuleze și să optimizeze procesul de construire a cunoștințelor literare și cel de învățare, urmând:

- să realizeze un mecanism de feed-back formativ eficient ;
- să activeze și să deplaseze reprezentările elevilor și să le modeleze puțin și să le restructureze;
- să favorizeze operaționalizarea achizițiilor elevilor ;
- să ajute elevii să proceseze evenimentele literare să reflecteze asupra lor și să însușească cunoștințele literare, rezolvând problemele de asimilare contextuală;
- să trateze, să organizeze și să stocheze cunoștințele literare în memorie.

La etapa de reactualizare, predarea strategică își propune să-i determine pe elevi să valorifice achizițiile în competențe literare noi, respectiv să valideze propriul proces de construire a cunoștințelor literare, propriul proces de învățare -asimilare, dacă caută:

- Să realizeze un mecanism de feed-back formativ eficient;
- Să determine activarea, restructurarea și valorificarea anumitelor achiziții anterioare și să le utilizeze în contexte noi;
- Să sprijine înțelegerea de către elev a unor strategii de învățare, de valorificare a cunoașterii declarative, procedurale și strategice;
- Să creeze premisele personalizării achizițiilor la elev, ale integrării lor în sistemul cognitiv propriu în viziune sistematică (arta profesorului constă în crearea de situații didactice de comunicare în scopuri didactice, chiar dacă se prezintă doar „fragmente ale realității de comunicare”, vizându-se atingerea unui obiectiv cognitiv modest, sensul căruia rezidă în

integritate și atunci elevul ciclului primar poate sesiza întreg context, text fără achiziționarea cunoștințelor literare fragmentară ale situației de comunicare ș.a.m.đ.) [8].

În această ordine de idei, procesul de comunicare literară pentru elevi cere să fie organizat ca o activitate de soluționare conștientizată a situației de comunicare literară.

În același timp favorizată „nevoii de a comunica” vă presupune un efort și un curaj deosebit în actul de comunicare, deoarece întrebarea formulată într-un context de comunicare literară este o cale de a respecta nevoia de a comunica corect.

Se consideră ca educația lingvistică pentru o comunicare literară eficientă are drept scop fundamental „de pregătire a tinerei generații pentru surprizele vieții culturale, social-economice”, cum este explozia informațională, limbajele artificiale, tranzacția informațională de la a fi la a avea până la a deveni -toate duc la reconstruirea drumului în educația lingvistică și literară, în autoeducație [1].

Prin urmare, obiectivele operaționale de reproducere a situației de comunicare literară sunt principalele modalități care permit adaptarea elevilor unul față de altul la situația de comunicare și esențial, la finalitatea procesului de valorificare a situației de comunicare literară.

Referitor la specificul învățării unui limbă, cercetătoarea T. Slama-Cazacu, care este autoarea concepției a metodologiei conceptual-dinamice, susține următoarele: „Orice metodologie de predare a limbilor trebuie să fie fundamentală teoretic, să fie justificată de o motivare conștientă prin argumente atât lingvistice, cât și psiholingvistice, pedagogice, pragmatice și desigur de o motivare artistică-literară” [7, p.375].

Vorbind despre specificul situației de comunicare ca mijloc de însușire a informației cu orientare literară, susținem necesitatea de modificare a strategiei de predare-învățare -evaluare prin acțiuni de valorificare a situației de comunicare literară.

În vederea selectării situație de comunicare urmează să formulăm câteva răspunsuri la următoarele întrebări : dacă această situație este actuală pentru elevii claselor primare , dacă poate deveni un model de rezolvare a unor probleme de comunicare literară, dacă este productivă pentru sfera comunicativă a ciclului primar în afara procesului educațional ,dacă include unități lexicale și blocuri semantice care „preîntâmpină barierele de înțelegere a situației de comunicare literară”, dacă e adecvat nivelului de asimilare al elevilor .

Este firesc, de asemenea să menționăm ca în procesul de valorificare a situației de comunicare literară în scopuri didactice, elevii ciclului primar dispun de mai multe mijloace literare, unități verbale, decât în cazul comunicării scrise. Observațiile au demonstrat ca elevii percep, înțeleg și argumentează fenomenele culturale actuale mai bine , dacă le poate reproduce corespunzător în situații de comunicare literară respectăm obiectivele operaționale de predare strategică a limbajului literar. Abundența a materialului lexical, verbal, literar, imperfecțiunea modelelor de comunicare literară, insistența probelor scrise pot duce la abandonare comunicării literare. Orice strategie didactică în acest domeniu trebuie să țină cont de etapele productive ale materialului didactic asimilat care ar „ mișcă vocabularul activ al comunicării literare, evitând capcanele unui act de comunicare literară și pasivă și săracă” [4].

Astfel, volumul exagerat, al câmpului de comunicare literară, pe de o parte și micșorarea capacității de a rezolva productiv potențialul activ al acestui câmp, pe de altă parte, condiționează o valorificare scăzută a situației de comunicare literară în scopuri didactice” [5].

O soluție de valorificare corectă a actului de comunicare ar fi înscrierea strategiilor de valorificare a situației de comunicare în context problematizat.

Tabelul 1. Strategii de valorificare a situației de comunicare în scopuri didactice

Strategii	Variante de desfășurare
I. Esența situație de vorbire	
Sucesiunea logică; Relația cu mediul lingvistic; Valorificarea și explorarea câmpului lingvistice.	La etapa de contextualizare: să realizeze un mecanism de feed-forward eficient; La etapa de decontextualizare: să realizeze un mecanism de feed-back formativ eficient; La etapa de recontextualizare: să valorifice productiv în mediul lingvistic.
II. Situația de comunicare – unitate esențială de comunicare	
Armonizarea „unităților de vorbire” în secțiuni cu orientare literară. Modelarea productivă a fiecărui element-cheie al situației de comunicare. Aplicarea în practică profesională a contextului problematizat flexibil pentru comunicarea literară.	La etapa de contextualizare: să cerceteze și să practice „exprimările temeinice” în context problematizat; La etapa de decontextualizare: elevul asimilează elementele posibile în formarea lui intelectuală și literară; La etapa de recontextualizare: valorificarea cunoașterii procedurale și strategice.
III. Aspectul situației de comunicare	
Rezonanța social-economică a situației de vorbire; Dinamizarea situațiilor de comunicare literară; Dorința elevului de a valorifica situația de comunicare literară	La etapa de contextualizare: să identifice segmentele de conținut al contextului în vederea aplicării lui în practică; La etapa de decontextualizare: să operaționalizeze cunoștințele dobândite prin elaborarea unui proiect de instruire a elevilor claselor primare; La etapa de recontextualizare: să se conformeze cadrului situațional concret, să demonstreze situații concrete de vorbire; să cerceteze și să aprecieze posibilitatea de a se conecta într-un context problematic, dar realizabil.

Activitățile propuse și multe-multe altele care țin de capacitățile și ingeniozitatea profesorului au ca suport metodologic creșterea treptată a dificultăților operaționale, canalizarea gândirii și vorbirii într-o anumită direcție literară, mărirea flexibilității de dirijare a materialului literar -artistic care permite „un dialog previzibil și fluent” [2].

Rezumându-ne la problema valorificării situației de comunicare literară în scopuri didactice, dorim să menționăm caracterul activ și productiv al ei în cadrul celor trei etape de contextualizare, care nu pot fi invariabile, ci se dezvoltă și se perfecționează în procesul de valorificare conștientizată a activității elevului și a relațiilor lui cu mediul literar-artistic și social-economic.

Bibliografie

1. CARROL B. J. Testing Communicative Performance. Oxford, 1980.
2. CATEANU Y. Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ. In: Revista de pedagogie, nr.3, 1989.
3. DINU M. Comunicarea. Repere fundamentale. București: Editura Științifică, 1999.
4. DUMITRIU Gh. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
5. PÂSLARU VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Editura Civitas, 2003.
6. PARRET H. Le. Zănoage en context. Amsterdam, 1980.
7. ȘAITU Z. Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
8. WALD H. Realitate și limbaj. București, 1989.

**NIVELE, OBSTACOLE ȘI LACUNE ÎN EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ A
ELEVILOR DIN CICLURILE PRIMAR ȘI GIMNAZIAL PRIN PILDELE
MÂNTUITORULUI ȘI CELE CULTE: O ABORDARE DIN PERSPECTIVA
CADRELOR DIDACTICE**

**LEVELS, OBSTACLES AND GAPS IN THE MORAL-RELIGIOUS EDUCATION OF
PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE PARABLES
OF THE SAVIOR AND THE CULT ONES: AN APPROACH FROM THE
PERSPECTIVE OF THE TEACHING FRAMEWORKS**

Dăscălescu Adrian-Florentin

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1246-004X>

Dăscălescu Adrian-Florentin

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-1246-004X>

Adnotare

Articolul propune o cercetare privind necesitatea unui program axat pe modelarea comportamentală moral-religioasă atât în ciclul primar cât și în cel gimnazial, concentrându-se pe modelul oferit de Mântuitorul în pildele Sale, dar și pe învățăturile fabulelor culte, cu scopul de a dezvolta și încuraja un comportament moral-religios la elevi. Eșantionul a cuprins 30 de cadre didactice de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” Dolhasca, România, ce predau în ciclurile primar și gimnazial. Metodologia a inclus atât chestionarea cadrelor didactice, cât și observația sistematică a elevilor din cele două cicluri, pentru a le evalua comportamentul și percepțiile asupra educației moral-religioase. Profesorii au evidențiat necesitatea desfășurării mai multor activități moral-religioase, focusarea pe lectura pildelor Mântuitorului și a celor culte, constatând o îmbunătățire a comportamentului moral-religios când au fost folosite acestea în cadrul orelor de curs. De asemenea, și activitățile extrașcolare au fost apreciate de profesori ca având un impact pozitiv asupra elevilor, în special atunci când participă și părinții la acestea. Constatările prezentei cercetări indică necesitatea și beneficiile unui program educațional care integrează învățături moral-religioase în educația școlară, contribuind la formarea unor persoane cu comportament moral și religios.

Cuvinte cheie: educație moral-religioasă, pilde, fabule, chestionar, profesori.

Annotation

The article proposes a research in the field of the need for a program focused on moral-religious behavioral modeling both in primary and secondary school, focusing on the model offered by the Savior in His parables, but also on the teachings of religious fables with the aim of developing and encouraging a moral-religious behavior in students. The sample included 30 teaching staff from the Technological High School "Oltea Doamna" Dolhasca, Romania who teach in primary and secondary school. The methodology included both the questioning of teachers and the systematic observation of students in the two cycles to evaluate their behavior and perceptions of moral-religious education. The teachers highlighted the need for as many moral-religious activities as possible, focusing on the reading of the Savior's parables and religious ones, noting an improvement in moral-religious behavior when they were used in the course. Also, the extracurricular activities were appreciated by the teachers as having a positive impact on the students, especially when the parents also participate in them. The findings of this research indicate the need and benefits of an educational program that integrates moral-religious teachings in school education, contributing to the formation of people with moral and religious behavior.

Keywords: moral-religious education, parables, fables, questionnaire, teachers.

În concepția celor mai mulți cercetători [3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 15, 18], educația moral-religioasă completează și echilibrează aspectele academice ale educației, contribuind la

dezvoltarea holistică a individului. Un elev bine echilibrat, pe lângă cunoștințe solide acumulate, are nevoie și de o bază morală puternică cu rolul de a îl orienta în toate aspectele vieții. Concluzionând, formarea moral-religioasă a elevilor este esențială atât pentru dezvoltarea lor personală, cât și pentru societate în ansamblu. Aceasta îi ajută pe elevi să-și contureze caracterul și să-și însușească valori etice și morale fundamentale, contribuind la construirea unei comunități bazate pe respect, empatie și înțelegere reciprocă. Având în vedere cele mai sus menționate, considerăm că pentru dezvoltarea și formarea moral-religioasă a elevilor în cadrul procesului educativ, o cercetare pedagogică privind impactul pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte este nu doar binevenită, ci chiar esențială. Această metodă propune investigarea impactului exemplului personal oferit de Mântuitorul Hristos, dar și al învățăturilor din pildele Sale, precum și a învățăturilor din fabulele culte, asupra caracterului și comportamentului moral al tinerilor. Transmițând principii moral-etice universale precum iubirea aproapelui, iertarea, dreptatea, prin cercetarea pedagogică se poate evidenția modul în care aceste valori sunt atât înțelese, cât și integrate de elevi în comportamentul personal. Analizând mesajul pildelor și al fabulelor într-un cadru educațional, cercetarea poate stimula capacitatea de gândire reflexivă și critică a elevilor în privința aspectelor morale și religioase, încurajându-i să își pună întrebări și să aplice învățăturile în propriul lor context personal și social.

Propunem implementarea unui program educațional destinat elevilor din clasele de ciclul primar și gimnazial, concentrat pe modelarea comportamentală moral-religioasă, având ca punct central modelul Mântuitorului prezentat în Pildele Sale și învățăturile moral-religioase desprinse din fabulele culte, care poate influența formarea și înțelegerea comportamentului moral-religios al elevilor. Ca variabilă independentă stabilim acest program educațional, în timp ce variabila dependentă constă în comportamentul moral-religios al elevilor, măsurat prin nivelul de cunoaștere și înțelegere a normelor morale, nivelul de lecturare, dar și nivelul de practicare a acestui comportament moral-religios.

Dorind să obținem o perspectivă cuprinzătoare asupra educației moral-religioase, nu numai din punctul de vedere al elevilor din ciclurile primar și gimnazial, am decis administrarea unui chestionar și cadrelor didactice. Pentru selecția acestui eșantion de subiecți am ales să implicăm în cercetare profesorii care predau la clasele din ciclurile primar și gimnazial din cadrul Liceului Tehnologic „Oltea Doamna”, oraș Dolhasca, județul Suceava, România. Astfel, pe lângă cei 260 de elevi din ciclurile primar și gimnazial, au mai participat și 30 de cadre didactice. Considerăm lotul cadrelor didactice a fi unul reprezentativ, acesta incluzând cadre didactice având diferite grade de vechime în învățământ, grade didactice sau statut, după cum urmează: un cadru didactic cu doctorat, 21 de cadre având gradul didactic I, trei cu gradul didactic II, un cadru didactic cu definitivat în învățământ și trei cadre didactice debutante. Sub aspectul vechimii în învățământ, situația se prezintă astfel: cinci cadre didactice cu vechimea sub 10 ani, șase cu o vechime cuprinsă între 11 și 20 de ani, nouă cu o vechime cuprinsă între 21 și 30 de ani și zece cadre didactice ce au peste 30 de ani vechime în învățământ. Având în vedere statutul cadrelor didactice participante la cercetare, șase dintre acestea sunt suplinitoare, iar 24 sunt titulare în sistemul de învățământ.

În debutul cercetării propuse, fiind necesare anumite date de pornire, s-a stabilit necesitatea unei etape cu caracter constatativ, și anume etapa de pre-testare sau de constatare pre-experimentală. Acum, prioritatea a fost acordată alegerii eșantionului de subiecți, precum

și a eșantionului de cunoștințe și deprinderi moral-religioase. Pentru aceasta din urmă s-a folosit atât observația sistematică a elevilor, cât și a cadrelor didactice.

După consultarea unor cercetări similare și a literaturii de specialitate [3, 8, 10, 11, 14, 16, 17], am considerat ca fiind oportune în cadrul metodologiei de cercetare observația sistematică a comportamentului elevilor în timpul orelor de curs și în pauzele dintre acestea, precum și utilizarea chestionarului pentru elevi și pentru cadrele didactice. Conform DEX, prin termenul observație se înțelege „un procedeu al cunoașterii științifice care constă în contemplare metodică și intenționată a unui obiect sau a unui proces” [1, p.806]. Scopul observării sistematice a elevilor a fost acela de a dezvălui trăsăturile esențiale ale comportamentului și de a aduce claritate în înțelegerea comportamentului observat. Pentru asigurarea observației, am urmărit modul de comportare a elevilor în clasă, în timpul orelor de curs, cât și în perioada pauzelor, în condiții educaționale normale, intervenind doar în cazul actelor de violență, care, din fericire, nu au avut loc. În fișele de observare s-au înregistrat modul de participare la lecții, răspunsurile la sarcinile primite și modalitățile de abordare a lor, atitudinea față de școală, relațiile cu ceilalți colegi etc. Cea de-a doua metodă folosită a fost cea a chestionarului. Referindu-se la această metodă, cercetătorii Dorin și Monica Opriș definesc etimologic termenul ca provenind din latină, „questio”, însemnând întrebare sau cercetare și indicând un sistem de itemi structurați logic, pedagogic și psihologic [12, p.85]. Folosirea acestuia ajută la furnizarea unor răspunsuri relevante pentru aspectele investigate în contextul temei, obiectivelor și ipotezei cercetării. Nu este de neglijat nici avantajul chestionarului oferit de capacitatea sa de a aduna date de la un număr mai mare de subiecți, incluzând opinii, fapte și nevoi educaționale specifice.

Chestionarul adresat cadrelor didactice s-a focusat pe percepția dumnealor privind educația moral-religioasă în școală, experiența de lectură a elevilor dumnealor, relația elevilor cu Sfânta Biserică, interacțiunile elevilor în mediul școlar și familial, dar și implicarea elevilor în activitățile nonformale. La începutul completării chestionarului, cadrelor didactice li s-au prezentat anumite recomandări și lămuriri privind completarea acestuia. Accentul s-a pus pe relatarea situației de fapt, într-un mod cât mai clar și conform cu adevărul din clasă, neexistând răspunsuri corecte sau greșite, fiecare cadru didactic fiind încurajat să completeze în concordanță cu propriile convingeri.

Structura chestionarului a cuprins șapte capitole, după cum urmează: primul capitol a vizat datele de identificare; al doilea a prezentat itemii structurați referitori la percepția elevilor din clasele unde predau cadrele didactice despre educația moral-religioasă școlară; al treilea s-a concentrat pe experiența de lectură moral-religioasă a elevilor din prisma cadrelor didactice; al patrulea a examinat anumite date despre metodica utilizării pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte în activitățile didactice; al cincilea s-a focusat pe modul de relaționare al elevului la școală; al șaselea a investigat percepția cadrelor didactice asupra relației elevilor cu familiile acestora; iar al șaptelea a surprins câteva date referitoare la activitățile extrașcolare în care au fost implicați elevii cadrelor didactice participante.

În urma analizei răspunsurilor primite, am putut constata, cu bucurie, faptul că în opinia cadrelor didactice chestionate, toți elevii participă cu drag la ora de religie. Printre motivele participării la această oră, au fost evidențiate atât materia interesantă, folositoare și ușor de învățat, precum și atitudinea profesorului de la oră, care reușește să ajungă la inima elevilor

prin metodele abordate. Unele cadre didactice din ciclul primar au selectat mai multe motive ce au fost detaliate în tabelul numărul 1.

Tabelul 1. Opinia cadrelor didactice cu privire la motivele pentru care elevilor le place ora de Religie, în pretest

Cadre didactice	La ciclul primar, 10 cadre didactice (100%)	La ciclul gimnazial, 20 de cadre didactice (100%)
Da, pentru că învață multe lucruri interesante și folositoare.	6 (46%)	8 (40%)
Da, pentru că lecțiile sunt ușoare și le învață repede	2 (15%)	4 (20%)
Da, deoarece le place atitudinea profesorului la oră.	5 (39%)	8 (40%)
Nu, pentru că nu le trezește interes.	0 (0%)	0 (0%)

Pentru a deveni și mai atractivă ora de Religie, au fost propuse o serie de acțiuni ce vizează utilizarea jocurilor didactice și a cântărilor religioase, folosirea de aplicații religioase precum și activități ce presupun abilități practice ale elevilor, dar nu în ultimul rând implicarea elevilor în activități extrașcolare și prezentarea a cât mai multor pilde și fabule cu mesaj moral-religios. Un mesaj îmbucurător a fost recunoașterea activității depuse de cadrul didactic la ora de Religie, după cum reiese din mesajul doamnei învățătoare M.L.: „ora de Religie este atractivă deja, datorită activităților frumoase și antrenante realizate de domnul profesor”. Cadrele didactice au recunoscut valorile moral-religioase transmise prin intermediul orei de Religie, prezentând necesitatea acestora pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. La ultima întrebare din capitolul al II-lea, fiind intervievate în legătură cu ce ar dori să li se predea elevilor dumnealor în plus în cadrul orei de Religie, au propus respectul față de colegi, semeni, profesori și părinți, precum și responsabilizarea și necesitatea eliminării actelor de violență de orice fel din școală și discuții despre adevăr și minciună, la nivelul învățământului primar. În ceea ce privește învățământul gimnazial, accentul a fost pus pe transmiterea de valori și principii etice universale, precum și pe „exemple din viețile sfinților de trăire duhovnicească și smerenie” (B.A.), dar și pe cunoștințe generale din religiile lumii.

În capitolul ce viza datele despre lectura moral-religioasă a elevilor, am putut constata cu regret faptul că elevii, din ambele cicluri de învățământ, nu manifestă interes pentru a lectura pilde sau fabule culte, elevii din ciclul primar fiind atrași de Biblia copiilor sau alte cărți creștine specifice vârstei lor, însă într-un număr mic. La ciclul gimnazial doar unii au fost surprinși citind din „Minunile și parabolele Mântuitorului povestite de Părintele Necula” și „Pilde ortodoxe și povestiri cu tâlc.” (D.C.). Referitor la ce i-a impresionat pe elevii din ciclul primar care au lecturat cărți cu conținut moral-religios, conform răspunsurilor oferite de M.L., s-a putut constata faptul că aceștia sunt în special impresionați de „cele în care apar copii săraci și necăjiți”, iar printre pildele cele mai impresionante au fost „Povestea celor trei copaci”, „Băiatul care a strigat lupul” și „Ultimul biscuit”. În cadrul orelor de Comunicare în limba română, conform răspunsurilor primite de la M.L. și C.C., au fost lecturate împreună cu elevii „Măgarul și calul”, „Motanul și șoricelul” de Esop, „Câinele și cățelul” de Gr. Alexandrescu, „Balada unui

greier mic” de G. Topârceanu, elevilor transmițându-li-se învățături despre cinste, omenie, corectitudine, bunătate, onoare, adevăr și, nu în ultimul rând, despre unitate. În ceea ce privește ciclul gimnazial, elevii ce au lecturat cărți ce aveau conținut moral-religios am fost plăcut impresionați, conform G.V., de două dintre pildele Mântuitorului, respectiv „Pilda talanților” și „Pilda bunului samaritean”, dar și de fabulele „Cărbunele și diamantul” de Ionel Gologan și „Adevărata bogăție”, în care „cel bun vede bunătatea peste tot, cel rău, nicăieri...”, conform răspunsurilor oferite de C.A. Din păcate, s-a putut constata faptul că șapte cadre didactice încă nu au lecturat pilde sau fabule împreună cu elevii dumnealor la orele de curs, celelalte 13 arătând că o fac în special în cadrul orelor de dirigenție. Cu toate acestea, toate cadrele didactice participante consideră că elevii au de învățat din pildele Mântuitorului și din fabulele culte să fie buni și adevărați creștini, mai atenți cu cei din jur, să își formeze anumite valori morale și modele de comportament, să își dezvolte „empatia, dar și inteligența emoțională”, conform doamnei profesor psiholog școlar M.L. Vorbind despre modul în care elevii învață din acestea, G.L. arată că „pentru copii, fabulele prezintă lecții de viață, ei învață din pildele aduse și din comportamentul personajelor”, iar T.A. sesiza faptul că elevii au datoria de a valorifica talentele primite în dar de la Dumnezeu, învățând cum să se comporte și să își gestioneze nemulțumirile.

În capitolul al IV-lea din chestionar, ce viza metodică utilizării Pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte în cadrul activității didactice, fiind solicitate informații despre folosirea pericopelor din acestea în cadrul orelor de curs, la ciclul primar am constatat faptul că patru doamne învățătoare, datorită programei foarte încărcate ce o au de parcurs și a timpului limitat, nu mai reușesc să folosească pericope din pildele Mântuitorului sau din fabulele culte în cadrul orelor. Atunci când sunt folosite în ciclul primar, se regăsesc în cadrul orelor de Comunicare în limba română, Educație Civică și Dezvoltare personală. La ciclul gimnazial, din păcate, 11 cadre didactice au arătat că nu le folosesc, iar dintre cadrele didactice ce folosesc pericope din pildele Mântuitorului sau din fabulele culte, au menționat viața dreptului Iov, pilda creionului, dar și unele „fabule din literatura română sau străină (Gr. Alexandrescu, Alecu Donici, G. Topârceanu, La Fontaine, Esop)”, conform răspunsului doamnei profesoare C.A. Referitor la momentul didactic în care sunt folosite, s-a putut constata faptul că apar la captarea atenției, la transmiterea și însușirea unor noi conținuturi, la completarea unor lecții de dezvoltare personală, dar și atunci când apare un comportament indezirabil, în învățământul primar. La ciclul gimnazial, acestea sunt folosite nu doar la captarea atenției, ci și la oferirea de feedback cu scopul de „a înțelege mai bine mesajul transmis” (M.C.), dar și de a „detensiona și a re-capta atenția” (M.F.). Un alt rol identificat al acestor pilde ale Mântuitorului este acela de a ne reaminti faptul că Dumnezeu ne iubește și ne ocrotește, după cum nota doamna profesoară B.A., arătând că le utilizează „la orele de dirigenție, pentru a arăta copiilor că indiferent ce greutăți ne oferă viața, având pe Dumnezeu aproape, putem depăși orice obstacole”. Toate aceste răspunsuri se pot observa detaliat în figura numărul 1.

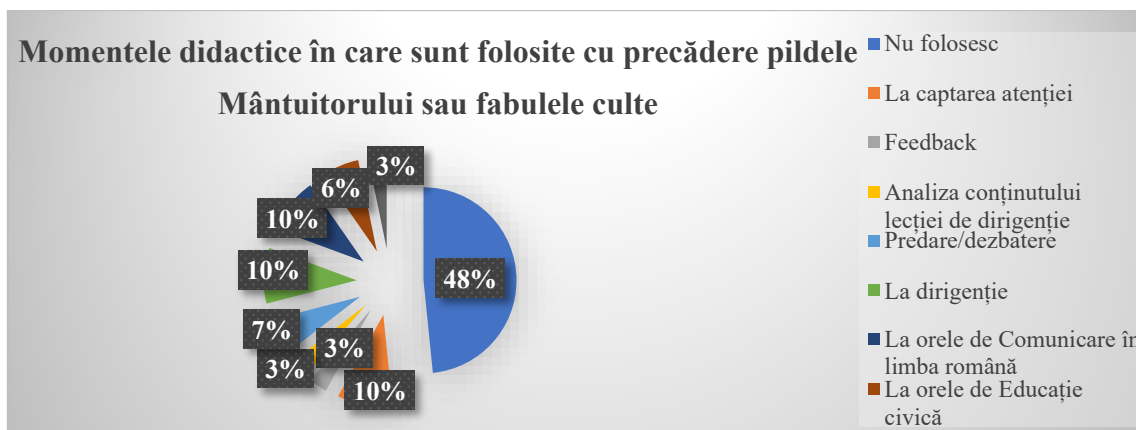


Figura 1. Momentele didactice în care sunt folosite cu precădere pildele Mântuitorului sau fabulele culte, de către cadrele didactice din ciclurile primar și gimnazial, în pretest

Observând modificările comportamentale ale elevilor în urma utilizării în cadrul orelor de curs a pildelor Mântuitorului sau a fabulelor culte, cadrele didactice participante au evidențiat faptul că elevii devin mai disciplinați, cooperanți, și își îmbunătățesc atitudinea considerabil, începând a conștientiza situația în care se regăsesc. Poate nu în cazul tuturor copiilor sunt asemenea schimbări evidente, dar în accepțiunea doamnei profesoare G.L., copiii rămân marcați. În concluzie, T.A., cadru didactic cu peste 30 de ani vechime, arăta că „pildele schimbă în bine comportamentul elevilor”.

În capitolul al V-lea, ce viza modalitatea în care relaționează elevii la școală, analizând răspunsurile primite, am constatat cu bucurie că toți elevii ciclului primar au format prietenii între ei, acestea fiind adesea influențate de mai mulți factori, precum apropierea locuințelor și gradul de rudenie, factori ce pot juca un rol important în aceste relații, încurajând interacțiuni frecvente în afara orelor de școală. De asemenea, experiența comună din grădiniță și interesele similare (pasiuni și hobby-uri) au consolidat legăturile între copii. Pe perioada activităților școlare, elevii din ciclul primar practică munca în echipă, jocuri didactice specifice fiecărei discipline, iar în pauze fie citesc în colțul de lectură sau povestesc anumite cărți și filme, dar cel mai des, după cum era de așteptat, se joacă mult împreună. Referitor la comportamentul elevilor din ciclul primar, cadrele didactice au concluzionat faptul că au în mare parte un comportament pozitiv, iar în cazul unor mici derapaje sunt ajutați să se corecteze prin diferite jocuri didactice, vizite la psihologul școlii și, nu în ultimul rând, implicând familia în acest proces. Elevii ciclului gimnazial au legat de asemenea prietenii între ei, bazându-se pe preocupările și interesele comune, caracterele asemănătoare, dar și pe afinitatea și valorile comune. Printre principalele activități desfășurate de elevi în timpul orelor de curs, au fost evidențiate lucrul în perechi sau în echipă la anumite proiecte, realizarea sarcinilor în comun și „schimbul de caiete (teme)” (M.C.), în timpul pauzelor desfășurând „activități recreative specifice vârstei lor” (T.S.), jocuri diverse, mănâncă împreună sau „ascultă muzică, jocuri pe telefon, schimbă informații, își explică unul altuia ce au înțeles dintr-o lecție nouă” (D.C.). Privitor la opinia cadrelor didactice vizând comportamentul elevilor din ciclul gimnazial, s-a putut constata faptul că nu toți elevii au un comportament de dorit, doar 14 cadre didactice arătând că elevii dumnealor au un comportament de dorit în mare măsură, patru i-au apreciat ca având un comportament de dorit, dar în mică măsură, și două cadre didactice s-au arătat încă nemulțumite de comportamentul elevilor dumnealor, evaluându-l ca fiind unul de nedorit.

Pentru a schimba comportamentul indezirabil al elevilor, zece cadre didactice au arătat că au implementat anumite activități de autocunoaștere, jocuri de rol, activități de voluntariat, ba chiar au prezentat anumite „exemple de oameni care au ajutat dezinteresat alți oameni” (B.A).

În capitolul al VI-lea, care viza relația elevilor cu familiile acestora, în urma analizei răspunsurilor primite, s-a putut constata faptul că, în cazul elevilor de ciclu primar, aceștia au o relație foarte bună cu familiile lor, cadrele didactice neobservând certuri între elevi și părinții acestora și identificând ca sursă a fericirii familiei iubirea, respectul, comunicarea și, nu în ultimul rând, exemplul oferit de părinți copiilor, conform A.D., cadru didactic debutant. Cu toate acestea, din răspunsurile date, am concluzionat faptul că au fost prezentate elevilor învățături despre familie spuse de Mântuitorul sau regăsite în fabulele culate doar într-o mică măsură, accentul punându-se pe cuvintele Mântuitorului „Lăsați copiii să vină la Mine!” (Mat. 19, 14) [2], elocvent fiind răspunsul primit de la doamna învățătoare M.L.: „le-am explicat cuvintele Domnului nostru Iisus Hristos: <<Lăsați copiii să vină la Mine!>>. Asta însemnând aducerea copiilor la biserică, unde învață să urmeze învățăturile Sale.” La ciclul gimnazial, am putut constata faptul că elevii au o relație bună cu părinții lor, însă au fost observate de către cinci cadre didactice certuri între elevi și părinții lor. Drept cauze ale acestor dispute au fost identificate lipsa de comunicare, diferența de vârstă, dorința elevilor de a fi liberi, lipsa de educație a părinților, greutățile vieții cotidiene. Pentru a forma o familie fericită au fost numite printre condiții iubirea, respectul reciproc, răbdarea, credința, comunicarea eficientă, activitățile comune, timpul de calitate petrecut împreună și chiar situația materială decentă. Într-o mică măsură au fost prezentate elevilor de ciclul gimnazial fabule ca „Boul și vițelul” și pilde ale Mântuitorului, precum cea a fiului risipitor, a vameșului și fariseului. Acestea se regăsesc detaliate în figura numărul 2.

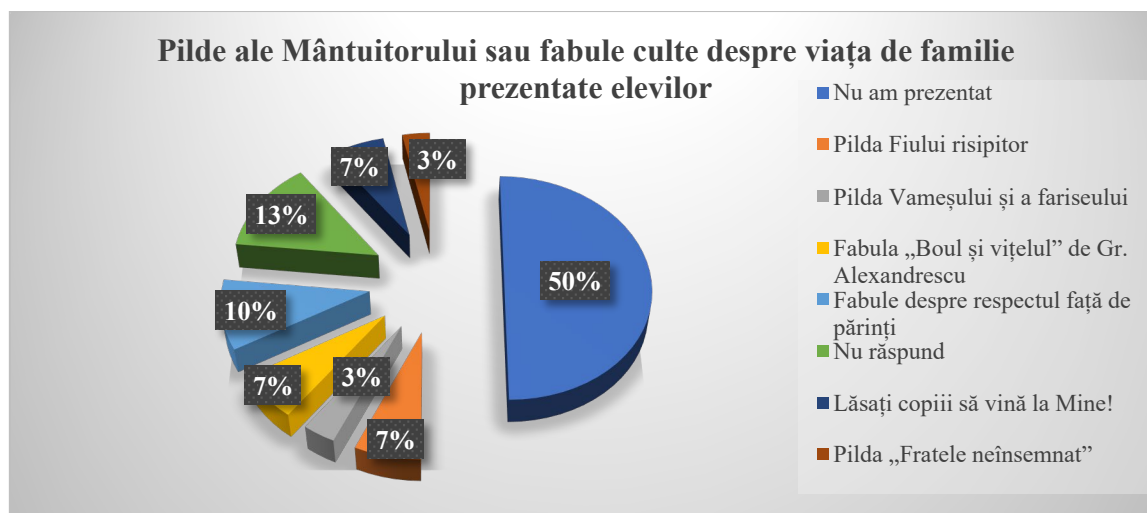


Figura 2. Pilde ale Mântuitorului sau fabule culate prezentate elevilor de către cadrele didactice din ciclurile primar și gimnazial, în pretest

În ultimul capitol, ce se focusa asupra implicării elevilor în activități extrașcolare, analizând răspunsurile primite, am putut constata faptul că la nivelul primar toate cadrele didactice au organizat sau implicat elevii în cel puțin o activitate extrașcolară în ultima perioadă, fie că vorbim despre serbări școlare, diverse excursii și drumeții, dar și vizite la Mănăstirea Probota, din apropiere, și la Biserica parohială „Învierea Domnului”, observând că elevilor li s-

au dezvoltat empatia, spiritul de cooperare dar și latura artistică. De asemenea, s-a putut constata faptul că elevii au devenit mai fericiți și mai implicați în aceste activități împreună cu părinții lor. Un alt aspect îmbucurător a fost constatarea faptului că prezența elevilor în număr atât de mare la Sfânta taină a Împărtășaniei, la Biserica Parohială din Dolhasca, județul Suceava, a avut un impact covârșitor atât asupra elevilor, cât și asupra cadrelor didactice. La ciclul gimnazial, de asemenea, toate cadrele didactice au desfășurat activități extrașcolare alături de elevii dumnealor, însă nu cu aceeași frecvență, șapte cadre didactice mărturisind că au organizat mai puține astfel de activități. Analizând feedback-ul primit de la elevi, cadrele didactice au arătat că elevilor le-au plăcut experiențele noi, socializarea, implicarea în societate, timpul petrecut alături de colegii lor, după cum sublinia doamna profesoară R.L., evidențiind „faptul că sunt împreună, că socializează și participă activ la diferite activități”. Un alt aspect pozitiv al acestor activități a fost semnalat de doamna profesoară T.A., aceasta specificând „faptul că pot relaționa deschis cu colegii și profesorii organizatori, își pot pune în valoare abilități și aptitudini, leagă prietenii, se cunosc pe ei înșiși, dar își cunosc și colegii.”. Personalul didactic a constatat că elevilor, în urma participării la aceste activități, li s-au dezvoltat comportamentul civilizat, respectul reciproc, empatia, dărnicia, cooperarea, unitatea, toleranța, spiritul altruist și de fair-play. Printre propunerile privind dezvoltarea atractivității activităților extrașcolare, s-au enumerat utilizarea jocurilor didactice, diverse campanii de sănătate, voluntariat și protejarea mediului, dar și implicarea tuturor elevilor clasei respective, precum și a celor din alte clase, pentru a facilita interacțiunea dintre aceștia. Edificator pentru modul în care ar trebui desfășurate aceste activități extrașcolare, considerăm răspunsul oferit de doamna profesoară T.A., care afirma că „activitățile extrașcolare trebuie să aibă în centrul atenției elevul, ținând cont de nevoile lui de formare, de afirmare, de punere în valoare a potențialului. Fiecare elev trebuie să se simtă valorizat, activitățile trebuie să fie preponderent interactive, jocul didactic, arta, frumosul, exemplul pozitiv, întărirea pozitivă a comportamentelor dezirabile, nu trebuie să lipsească din desfășurarea activităților extrașcolare”.

După analizarea tuturor acestor răspunsuri oferite de cadrele didactice ce predau la ciclurile primar și gimnazial la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, Dolhasca, România, putem trage concluzia că studiul prezent aduce contribuții semnificative la înțelegerea impactului pe care educația moral-religioasă, prin intermediul pildelor Mântuitorului și fabulelor culte, îl are asupra elevilor din diverse perspective, inclusiv din cele educaționale, relaționale și familiale. Suntem ferm convinși că un program de intervenție personalizat, axat pe aceste pilde și fabule, ar putea aduce o îmbunătățire substanțială în percepțiile, cunoștințele și deprinderile moral-religioase ale elevilor.

Bibliografie

1. ACADEMIA ROMÂNĂ. Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al. Rosetti”, DEX – Dicționarul explicativ al limbii române, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2016. 1354 p. ISBN 978-606-704-161-3.
2. BIBLIA sau Sfânta Scriptură, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2008. ISBN 978-973-616-119-3.
3. CREȚU, L. Impactul disciplinei Religie în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți. [online] În: Valorile moral-spirituale ale educației. 2015. p. 289-292. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/289-292_5.pdf [citată la 04.02.2024].
4. CRISTEA, S. Educația morală. în Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 2010, 61.3: 53-56. [citată 04.02.2024]. Disponibil:

5. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20moral.pdf.
6. CUCIUREANU, M. et al., Educația moral-religioasă în sistemul de educație din România., Editura Institutul de Științe ale Educației, București, 2008. [citată 04.02.2024]. Disponibil: <https://docplayer.fr/66314101-Educatia-moral-religioasa-in-sistemul-de-educatie-din-romania.html>.
7. CUCOȘ, C (coord.), Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Iași, Editura Polirom, 2009. 766 p. ISBN 978-973-46-1405-9.
8. DEWEY, J. Școala și societatea – trei prelegeri; Principiile morale în educație; Copilul și curriculumul, (trad. Sorin Petrescu), Editura Pro Universitaria, București, 2022. ISBN 978-606-26-1479-9.
9. GÎNJU, T. Modalități de educație morală a elevilor din ciclul primar. [online] În: Traditie și inovare în cercetarea științifică. 2022. p. 9-14. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/9-14_39.pdf [citată la 06.03.2024].
10. HARUȚA, A. Educația morală a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii, [online] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/1p-502-513.pdf [citată la 08.02.2024].
11. HARUȚA, A. Educația morală a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii, [online] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/1p-502-513.pdf [citată la 08.03.2024].
12. MUNTEANU, T. Metodologia formării atitudinilor morale. [online] În: Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă. 2020. p. 111-114. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orientări_axiologice_UST_2020-111-114.pdf [citată la 06.03.2024].
13. OPRÎȘ, D. et al. Utilizarea textului biblic în activitățile didactice desfășurate la religie. Anchetă pe bază de chestionar. [online] Altarul Reîntregirii, 2006, 11.3: 41-61. <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=67760> [citată la 05.03.2024].
14. OPRÎȘ, M., OPRÎȘ, D. Cercetare și religie. Repere și demersuri comune, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2013, p. 85. 262 p. ISBN 978-973-757-815-0.
15. POGOLȘA, L. Valorile educației moral-spirituale. în: Valorile moral-spirituale ale educației. 2015. p. 5-24. În Simpozionul "Valorile moral-spirituale ale educației." Chișinău, Moldova, 3-4 aprilie 2015. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/85723 [citată la 05.03.2024].
16. SARANCIUC-GORDEA, L., URSU, L. Studiarea copilului prin metoda observării și documentării: Suport de curs. [online] Univ. Ped. De Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Centrul Editorial Didactic "Pas cu Pas". – Chișinău, 2015, 136 p. ISBN 978-9975-125-71-0. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3611/Studiarea-copilului-Metoda-observarii-documentarii-Suport-curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [citată la 05.03.2024].
17. SCHEAU, I. et al. Rolul valorilor în educație [online] Altarul Reîntregirii, 2016, 21.1: 503-511. [citată la 04.03.2024]. Disponibil: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=481304>.
18. ȘCHIOPU, C. Valori și atitudini în interpretarea operei literare. [online] Limba Română, 2017, 239.3: 88-94. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88_94_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf. [citată la 04.03.2024].
19. TIMIȘ, V. et al. Cum percep tinerii anumite realități religioase și sociale: Taina Mărturisirii. [online] Studia Universitatis Babes-Bolyai-Theologia Orthodoxa, 2004, 49.1-2: 141-146. <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=193948> [citată la 02.03.2024].
20. VOICU, C. Educația morală: context educațional. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. 2019. p. 330-337. [online] https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/330-337_2.pdf [citată la 03.03.2024].

CZU: 37.015:159.9

**EDUCAREA ȘI DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE –OBIECTIV
PRIORITAR AL SISTEMULUI EDUCAȚIONAL**

**EDUCATING AND DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IS A PRIORITY
OBIECTIVE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM**

Doagă Nadejda

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-1136-4048>

Doagă Nadejda

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0003-1136-4048>

Adnotare

Una din direcțiile prioritare de acțiune a sistemului educațional modern este formarea unei generații sănătoase cu comportament emoțional echilibrat și deprinderi de viață bine dezvoltate. În acest context dezvoltarea inteligenței emoționale a managerilor, cadrelor didactice și elevilor joacă un rol deosebit de important. Inteligența emoțională este valorificată de Howard Gardner în Teoria inteligențelor multiple prin corelația dintre inteligența interpersonală și intrapersonală. În articol sunt prezentate modele de sarcini pentru dezvoltarea IE în cadrul lecțiilor de limba și literatura română și analiza comparativă a rezultatelor testului de IE cu reușita școlară a elevilor. Educarea și dezvoltarea inteligenței emoționale necesită o abordare strategică complexă la nivel național.

Cuvinte-cheie: inteligența emoțională, inteligențe multiple, cadre didactice, elevi, educație, dezvoltare.

Annotation

One of priority guidelines of the modern educational system is the formation of a healthy generation with balanced emotional behavior and well-developed life skills. In this context, the managers, teachers and students' emotional intelligence development plays a particularly important role. Emotional intelligence is valued by H. Gardner in the Theory of Multiple Intelligences through the correlation between interpersonal and intrapersonal intelligence. The article presents the models of tasks for the IE developing within the Romanian language and literature lessons and the comparative analysis of the IE test results with the school students' success. Educating and developing emotional intelligence require a complex strategic approach at the national level.

Keywords: emotional intelligence, multiple intelligences, teachers, students, educating, developing.

Inteligența emoțională este cea mai valoroasă resursă a unei societăți, de aceea
educarea ei este un obiectiv prioritar al sistemului educațional.

Educarea tinerei generații într-o societate în permanentă schimbare, supusă provocărilor de ordin social, economic și moral-spiritual este o adevărată provocare pentru sistemul educațional. În condițiile actuale mediul școlar se confruntă cu diverse probleme a societății ce țin de anxietate, devieri comportamentale, instabilitate emoțională, violență și conflicte interpersonale. Una din direcțiile prioritare de acțiune inclusă în Strategia de dezvoltare "Educația 2030" este asigurarea condițiilor de formare a unei generații sănătoase, nonviolente, cu reziliență psihoemoțională și deprinderi de viață bine dezvoltate [5, p.25].

În acest context inteligența emoțională joacă un rol primordial în crearea unui mediu emoțional armonios și relaționarea eficientă a tuturor actanților educaționali. Dezvoltarea

abilităților emoționale ale managerilor, profesorilor și elevilor contribuie la cultivarea culturii organizaționale și asigură succesul instituției școlare. Prima definiție a inteligenței emoționale a fost formulată în 1985 în SUA de Wayne Leon Payne – inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință. Cercetătorii John Mayer și Peter Salovey definesc inteligența emoțională ca o capacitate de a prelucra informațiile transmise de emoții: a determina semnificația emoțiilor, relațiile dintre acestea, a utiliza informația emoțională ca suport de gândire. În viziunea lui Reuven Bar-On inteligența emoțională constituie toate capacitățile non-cognitive, cunoștințele și competențele ce permit omului să gestioneze cu succes diferite situații de viață. D. Goleman definește noțiunea de inteligență emoțională ca ”abilitatea unei persoane de a înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile, de a înțelege și a se descurca cu emoțiile celor din jur, în scopul creării unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal cât și interpersonal” [7, p.26-27].

Aspectele intra- și interpersonal se regăsesc în Teoria inteligențelor multiple lansată de psihologul american Howard Gardner care descrie 9 tipuri de inteligență, după cum urmează: lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, corporalo-kinestezică, naturalistă, existențială, intrapersonală și interpersonală. Inteligența intrapersonală ne folosește la căutarea de a identifica propriile puncte slabe sau tari, de a formula scopuri personale, de a ne înțelege și dezvolta în continuu. Inteligența interpersonală ne ajută să observăm diferențe între oameni, să anticipăm mai ușor reacțiile lor și să mediem conflicte. Un rol important îl are empatia, capacitatea de a recunoaște emoțiile celorlalți și a rezona cu ele. [3, p. 43-45].

Astfel, Gardner valorifică fiecare tip de inteligență, acordând importanță egală celor șapte ce țin de aspectul cognitiv, dar și celor două ce țin de aspectul afectiv-emoțional: inteligența intrapersonală și interpersonală. Aceste două tipuri de inteligențe sunt componente ale inteligenței emoționale (IE).

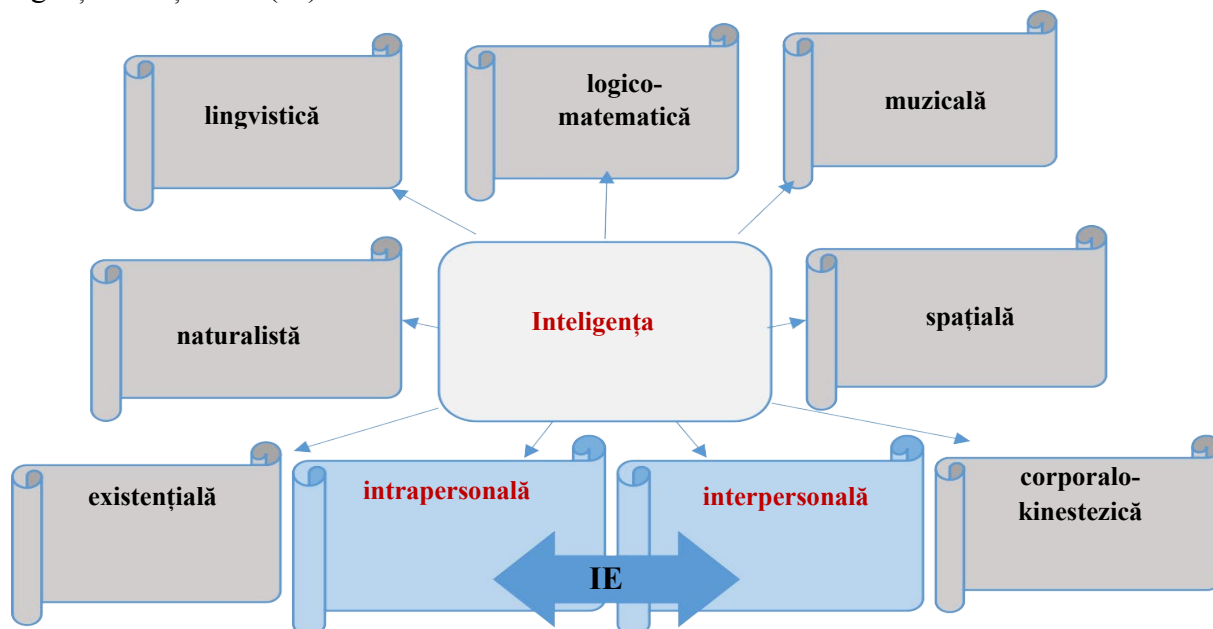


Figura 1. Inteligențe multiple – Howard Gardner

Aplicarea teoriei inteligențelor multiple oferă posibilitatea de a identifica și a dezvolta anumite talente ale personalității în diferite domenii care vor asigura realizarea potențialului său pe viitor. Pentru realizarea acestui obiectiv relevant e nevoie de individualizarea învățării

și organizarea diferențiată a procesului educațional în dependență de tipurile de inteligență pe care le posedă elevii. Astfel de abordare va influența benefic calitatea procesului de instruire, motivația și performanțele elevilor.

În această ordine de idei inteligența emoțională care constituie o interacțiune dintre abilitățile de autocunoaștere și relaționare armonioasă devine un catalizator pentru eficientizarea procesului educațional. Ea trebuie să pătrundă în școli prin diverse activități de formare și dezvoltare atât pentru manageri, cât și pentru profesori și elevi.

Pentru a realiza o conducere rezonantă bazată pe inteligența emoțională trebuie formați în primul rând managerii școlari. Un manager inteligent emoțional trebuie să aibă calități de lider, abilități emoționale bine formate pentru crearea unei ambianțe benefice, gestionarea eficientă a emoțiilor, medierea conflictelor, asigurarea relaționării interpersonale productive a membrilor colectivului pedagogic. Aceste competențe îi vor permite să formeze și să dezvolte cultura organizațională a instituției care va contribui esențial la consolidarea tuturor eforturilor pentru creșterii calității procesului educațional.

Cadrele didactice care sunt manageri la clasă și au obiective complexe în ce privește asigurarea reușitei școlare au nevoie de inteligență emoțională, parte componentă a culturii emoționale a cadrelor didactice, pentru gestionarea eficientă a emoțiilor proprii, stabilirea unui echilibru emoțional în comunicarea cu elevii, reglarea componentelor deviate, stimularea interesului pentru învățare în scopul asigurării succesului școlar.

Camelia Truță afirmă că manifestarea culturii emoționale în cadrul activității profesionale a cadrelor didactice este în strânsă corelație cu analiza și managementul emoțiilor.

În primul rând, activitatea didactică este o practică emoțională ce activează, nuanțează, și exprimă trăirile emoționale și acțiunile profesorului și a celor cu care cadrul didactic lucrează sau stabilește relații.

În al doilea rând, predarea și învățarea implică înțelegere emoțională între cadru didactic și elev. Interpretarea subiectivă a experienței emoționale a celuilalt din propriul punct de vedere este un aspect central al înțelegerii emoționale.

În al treilea rând, activitatea didactică este o formă de management al emoțiilor, reglarea acestora în mod corespunzător.

În al patrulea rând, emoțiile cadrului didactic sunt inseparabile de scopul lor și de abilitatea de a le atinge [6, p.60-61].

Astfel, profesorul trebuie să posede abilități emoționale complexe și să nu se axeze numai pe predarea materiei de studiu, dar și pe aspectul afectiv. Dacă este creată o ambianță emoțională benefică și atitudine pozitivă, se pot atinge rezultate impresionante.

Filozoful Greciei antice Platon afirma că ”toată învățarea are o bază emoțională”. În acest context educarea inteligenței emoționale a elevilor este un scop relevant. În cadrul unei atmosfere deschise, un elev inteligent emoțional trebuie să arate așa:

- este conștient de emoțiile sale și vorbește liber despre ele;
- recunoaște emoțiile celor din jur;
- comunică ușor despre ceea ce îl interesează și preocupă;
- știe să spună Nu fără să îi rănească pe ceilalți;
- are un bun management al emoțiilor negative;

- are comportamente rezonabile chiar și atunci când lucrurile nu merg așa cum și-ar dori și nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă;
- are bine dezvoltat sistemul motivațional – de exemplu, nu face unele activități doar pentru că i-au fost cerute să le facă sau doar cât este supravegheat, ci le face pentru că a înțeles că sunt utile pentru propria dezvoltare și-i oferă beneficii;
- este sigur pe el în majoritatea situațiilor, iar atunci când simte că nu se descurcă cere ajutor;
- se adaptează rapid la situații /persoane noi;
- nu îi este teamă să pună întrebări sau să își afirme preferințele;
- are prieteni cu care se relaxează, dar de la care învață modele noi de comportament [2, p.178].

Astfel de elevi care posedă abilități de inteligență emoțională au un comportament echilibrat, comunică asertiv cu cei din jur, manifestă interes pentru cunoaștere și dezvoltare personală.

Inteligența emoțională poate fi dezvoltată prin programe și traininguri speciale, dar și în cadrul unor discipline școlare.

E de menționat faptul că unitățile tematice incluse în Curriculumul la limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale oferă posibilitatea de a relaționa eficient cu elevii și a-i descoperi ca personalitate: Autoportretul, Imaginea de sine și reputația, Generații și interese, Comunicarea în situații de conflict, Atitudinea față de cei în etate, tradiție sau datorie, Dragostea înnobilează etc. [1, p. 37-38].

În continuare vom prezenta modele de sarcini care facilitează dezvoltarea inteligenței emoționale și a abilităților sociale pe care le putem utiliza la lecțiile de limba și literatura română în ciclul liceal.

1) Scrierea liberă – pornind de la o idee, un vers elevii scriu timp de 3-4 minute în continuu. Își exprimă opinia, dezvăluie ideea, comentează. De exemplu: Oamenii s-ar înțelege mai bine, dacă..., Patria pentru mine înseamnă..., Dacă dragoste nu e, nimic nu e..., Mai regină decât floarea, doar femeia poate fi...Elevii citesc selectiv ce-au reușit să scrie. Se ascultă ideile, se fac precizări, comentarii.

2) Prezentarea propriei persoane –elevii se prezintă în baza unui algoritm: își spun numele; numesc 3 calități care-i determină, 3 preferințe; își prezintă autoportretul prin desen, minicompunere, modelare și-l comentează (poate fi un obiect, pasăre, amalgam de culori,...)

3) Elaborarea și prezentarea unui discurs – elevii prezintă un discurs la diverse teme în baza reperelor: dezvoltarea temei, structurarea logică, argumentarea, 1-2 exemple, originalitatea, exprimarea opiniei personale, suport ilustrativ. Este o sarcină funcțională la temele: Arta de a vorbi în public. Proiecte ecologice, Relația părinți-copii, Lucruri de valoare și valoarea lucrurilor.

4) Audierea și interpretarea melodiilor pe versurile studiate – elevii audiază melodii, cântece, efectuând diverse sarcini: reacția cititorului - Văd... Aud.... Simt....., notează emoțiile/sentimentele trăite, exprimă starea interioară prin desen. Interpretarea melodiilor sensibilizează elevii, le dezvoltă abilitatea de a relaționa cu cei din jur la nivel afectiv-emoțional.

5) Compunerea/traducerea versurilor –elevii compun versuri în limba română/traduc în limbile rusă/engleză/ucraineană etc. De exemplu, Poezia ”Tu” de Grigore Vieru, ”Doar femeia poate fi” de D. Matcovschi, ”Monosilab de toamnă” de G. Bacovia. Această sarcină dezvoltă competențele de comunicare în diferite limbi, permite conștientizarea mesajului autorului, dar și valorificarea propriilor emoții, trăiri, atitudini.

6) Participarea la activități extracurriculare în limba română –concerte festive, spectacole muzical-dramatice, șezători. De exemplu: Dinastia Cantemir – Dimitrie și Antioh; A iubi e primăvară; Dumitru Matcovschi- poet și cetățean; Tradiții populare - șezătoare.

Utilizarea eficientă în cadrul orelor a sarcinilor respective și a altor metode ca: graficul T., Dezbateră, studiul de caz, asocierea , jocul de rol, elaborarea unor proiecte tematice, precum și implicarea activă a elevilor în diverse activități extracurriculare contribuie nu numai la dezvoltarea competențelor de comunicare și a creativității, dar și la educarea inteligenței emoționale a elevilor.

În prezent unele aspecte ale inteligenței emoționale sunt incluse în disciplina școlară Dezvoltare personală în ciclul primar și gimnazial prin unitatea tematică identitatea personală și relaționarea armonioasă. Abilitățile emoționale sunt foarte utile pentru elevi și trebuie dezvoltate prin diverse programe în continuu pe parcursul studiilor, începând cu vârsta preșcolară până la finele ciclului liceal. Este important de a determina problemele emoționale, identificând nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale.

Pentru a investiga situația am efectuat un studiu diagnostic. La testare au participat 26 de elevi din clasa a 11-a din LT ”Antioh Cantemir”. A fost administrat un test și s-a efectuat analiza comparativă a mediilor școlare cu nivelul de inteligență emoțională.

1) Test pentru inteligență emoțională (varianta pentru copii) adaptat de Mihaela Roco după varianta pentru adulți [4, p.189-191].

Testul conține 10 situații (scenarii). Respondenții aleg una din patru variante de răspuns ce arată cel mai bine reacția la scenariile propuse. Sunt atenționați să răspundă pe baza la aceea ce ar fi vrut să facă în realitate, dar nu cum cred că trebuie să fie răspunsul.

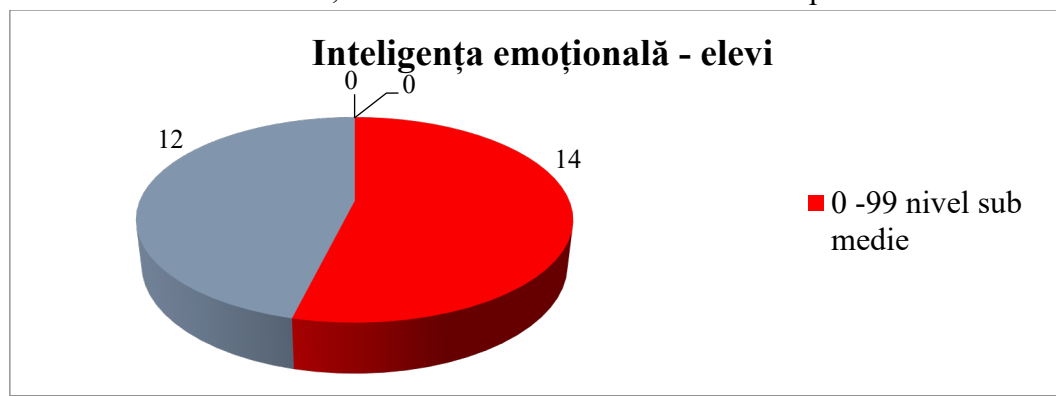


Figura 2. Rezultatele testului de inteligență emoțională a elevilor

Rezultatele testului au demonstrat că s-au atestat două niveluri: mediu și sub medie. Astfel, 14 elevi (53,8%) au nivelul sub medie și 12 elevi (46,2%) au nivelul mediu de inteligență emoțională.

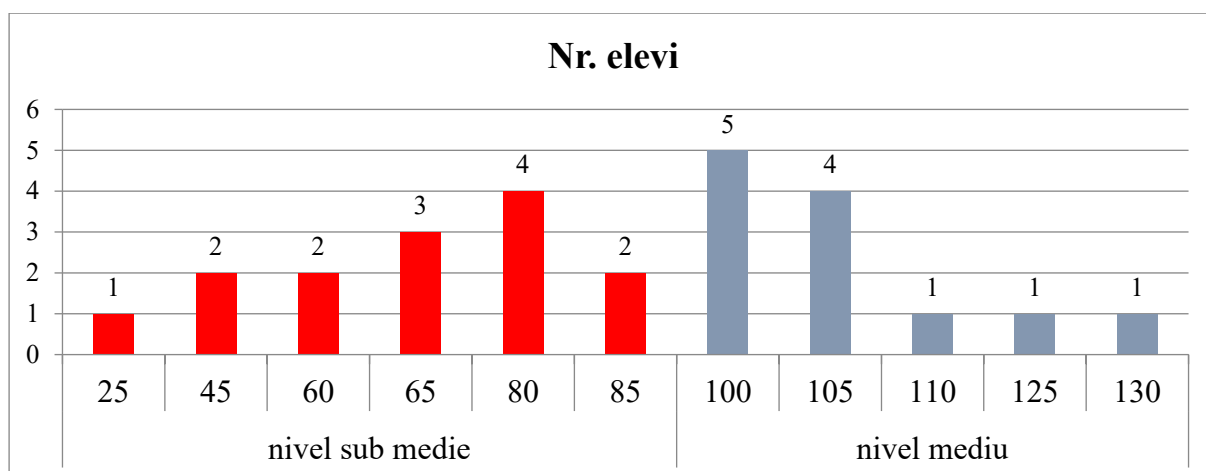


Figura 3. Rezultatele testului la IE cu indicarea punctajului acumulat de fiecare elev

Conform datelor obținute putem constata că elevii s-au împărțit aproape în jumătate după cele două niveluri ce este reflectat prin punctajul acumulat: a) nivelul sub medie: 1 elev - 25 p., 2 - 45 p., 2 - 60 p., 3 - 65 p., 4 - 80 p., 2 - 85 p. În total: 14 elevi. B) nivelul mediu: 5 elevi - 100 p., 4 - 105 p., câte un elev - 110, 125, 130.

Putem constata că majoritatea elevilor au un nivel mediu și ușor sub mediu: de la 80 până la 130 de puncte - 18 elevi. Un nivel relativ jos îl au 5 elevi. Și 3 elevi un nivel jos.

Din 26 de elevi sunt 14 fete și 12 băieți. Am analizat datele separat și am obținut următoarele rezultate:

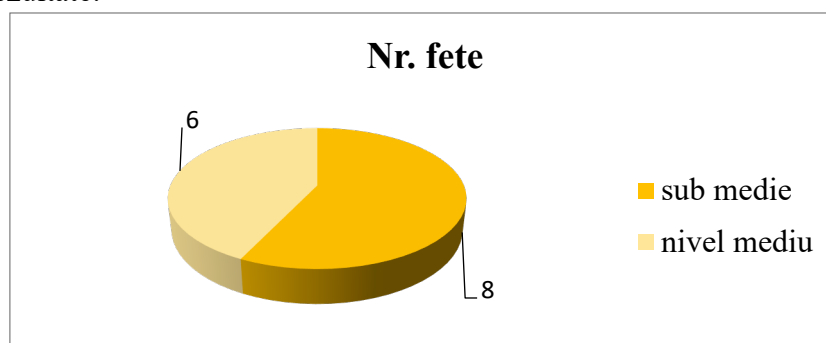


Figura 4. Rezultatele testului la inteligență emoțională (fete)

Din 14 fete 8 (57,1 %) au nivel sub medie și 6 (42, 9 %) au nivel mediu de inteligență emoțională. Putem constata că ușor prevalează numărul fetelor cu un nivel sub medie.

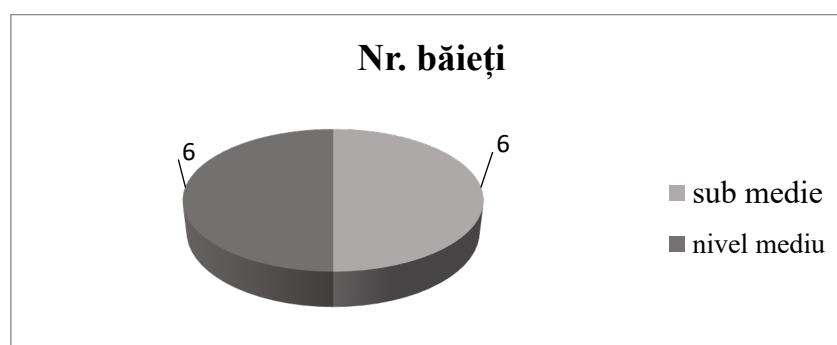


Figura 5. Rezultatele testului la inteligență emoțională (băieți)

Din 12 băieți 6 (50%) au nivel sub medie și 6 (50%) au nivel mediu de inteligență emoțională.

Băieții s-au împărțit în două grupuri egale, câte 6 la fiecare nivel. Comparând rezultatele fete-lor și băieților, putem afirma că situația nu diferă prea mult, doar că nivelul sub medie la fete este un pic mai pronunțat.

Din punct de vedere a abilităților emoționale elevii sunt diferiți. Doar un grup ce formează aproximativ 40 de % de elevi se comportă în majoritatea cazurilor liniștit, echilibrat, își manifestă adecvat emoțiile și stările interioare. În rest elevii nu întotdeauna își controlează emoțiile, pot fi exaltați, nu se ascultă atent unii pe alții. Ar fi binevenite niște exerciții de autoreglare a emoțiilor pentru asigurarea unei relaționări echilibrate.

În ce privește analiza comparativă a mediilor școlare cu nivelul IE s-a confirmat afirmația că nivelul de IQ nu asigură și un nivel înalt de inteligență emoțională. Astfel, elevii cu cea mai mare medie academică - peste 8,00 - au un nivel preponderent ușor sub medie și unii relativ mediu. Pe când cei cu media relativ joasă – peste 6,00 – au un nivel de inteligență mai mare decât cei cu mediile academice mari. Este semnificativ faptul că și cel mai înalt nivel de IE în clasă -130 p. îl are un elev cu media nu prea relevantă – 7,18

Tabelul 1. Date comparative ale elevilor –nota medie și nivelul IE

Nr d/o	Nota medie	Punctajul în baza testului de IE
1.	8,85	85
2.	8,73	85
3.	8,70	80
4.	8,67	80
5.	8,49	105
6.	8,49	100
7.	8,41	100
8.	8,00	65
9.	7,98	80
10.	7,66	60
11.	7,18	130! N.B.
12.	7,18	45
13.	7,11	100
14.	7,10	65
15.	7,04	65
16.	7,00	45
17.	6,90	105
18.	6,84	110
19.	6,67	100
20.	6,67	100
21.	6,60	105
22.	6,57	80
23.	6,35	80
24.	6,18	105
25.	5,92	25
26.	5,89	60

Aceste rezultate ne demonstrează faptul că în clasa respectivă elevii mai slabi sunt mai empatici, se pătrund de emoțiile celor din jur și relaționează deschis cu ei. Cunoscând bine elevii pot afirma că rezultatele corespund comportamentului real al acestora.

Sunt relevante aceste rezultate și oferă spațiu profesorului, dirigintelui de clasă, psihologului școlar de a interveni în scopul dezvoltării nivelului de inteligență emoțională, profilaxiei și combaterii comportamentului deviant al elevilor. Acest lucru îl pot face și părinții, și chiar elevii înșiși, fiind antrenați în programe speciale, acordând atenția cuvenită autodezvoltării și autoreglării emoționale.

Concluzii. Dezvoltarea inteligenței emoționale este un obiectiv important al sistemului educațional, realizarea căruia necesită o abordare strategică complexă la nivel național:

- dezvoltarea inteligenței emoționale a managerilor și profesorilor în cadrul programelor de formare profesională inițială și continuă, seminarelor și trainingurilor tematice;
- formarea abilităților emoționale a studenților facultăților pedagogice în cadrul programelor de studii universitare;
- elaborarea și implementarea programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale și sociale, începând cu vârsta preșcolară până la finele ciclului liceal;
- încadrarea în activități de dezvoltare a inteligenței emoționale a părinților, tutorilor, reprezentanților autorităților publice de specialitate.

Reieșind din cele expuse putem afirma că inteligența emoțională este cea mai importantă competență de bază care determină succesul unei instituții școlare, iar pentru elevi este cea mai valoroasă achiziție pe care se pot baza pe viitor.

Bibliografie

1. CURRICULUM NAȚIONAL: Limba și literatura română: Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 124 p. ISBN 978-9975-3440-9-8
2. DEVDER, D. Educarea inteligenței emoționale, premisă a reușitei actului pedagogic, În: Conferința internațională științifico-practică a psihologilor "Paradigmele inteligenței și psihologia contemporană, Chișinău, 26 aprilie, 2012, pp.176-178
3. GARDNER, H. Inteligente multiple. Noi orizonturi, București: Editura Sigma, 2006. 185 p.
4. ROCO, M. Creativitate și inteligență emoțională, Iași: Polirom, 2004, 268 p. ISBN –973-681-630-3
5. STRATEGIA DE DEZVOLTARE "Educația 2030", nr.114 din 07.03.2023, În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 20.04.2023
6. TRUȚĂ, C. Managementul emoțiilor în educație. Antecedente și strategii, Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2012. 158 p. ISBN 978-606-19-0099-2
7. ZAGAIEVSCHI, C. Dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților prin comunicare, Chișinău: [s.n.], 2013. 204 p. ISBN – 978-9975-46-160-3

FAMILIA - PILONUL PRINCIPAL ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

FAMILY - THE MAIN PILLAR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION FOR CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Druguş Olga

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chişinău
<https://orcid.org/0000-0002-0914-2510>

Druguş Olga

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0002-0914-2510>

Adnotare

Articolul prezintă rezultate în cardul cercetării problemei de dezvoltare a competenței și a abilităților de comunicare la elevii claselor primare, pentru a determina modele de dezvoltare a competențelor de comunicare și evoluția relațiilor în cadrul grupului/clasei în care sunt elevi cu dificultăți de învățare. Părinții au un rol decisiv pentru remedierea dificultăților de învățare, oferindu-i copilului un real suport afectiv, colaborând cu cadrele didactice, căutând să înțeleagă și să se implice în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor. Dificultățile de învățare ale copiilor din clasele primare, pot constitui atât cauze cât și efecte ale unor bariere de comunicare sau abilități de comunicare slab dezvoltate. Contextul în care aceste se diminuează sau se intensifică poate fi mediul familial. De asemenea, dificultățile de învățare pot fi identificate din perioada preșcolară de către părinți, înainte ca învățătorul să le depisteze. Totuși, persistă o reticență, general valabilă, a familiei de a ascunde și de a nega problemele copilului, în speranța că timpul le rezolvă pe toate.

Cuvinte cheie: competență, comunicare, dezvoltare, individualizare, dificultăți de învățare.

Annotation

The article presents results in the research card of the problem of development of competence and communication skills in primary school students, in order to determine models of development of communication skills and the evolution of relationships within the group/class in which there are students with learning difficulties. Parents have a decisive role for the remedy of learning difficulties, offering the child a real emotional support, collaborating with the teaching staff, seeking to understand and get involved in the daily school and extracurricular activities of their children. The learning difficulties of primary school children can be both causes and effects of communication barriers or poorly developed communication skills. The context in which these diminish or intensify can be the family environment. Also, learning difficulties can be identified from the preschool period by the parents, before the teacher detects them. However, there remains a general reluctance of the family to hide and deny the child's problems, hoping that time will solve them all.

Keywords: competence, communication, development, individualization, learning difficulties.

Bazele comunicării ca competență-cheie, formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare se pun în familie. Aceasta este considerată ca unul dintre aspectele cele mai importante ale vieții de familie, ale relațiilor părinți-copii și ale dezvoltării psihice normale ale membrilor familiei. Fie că îndeplinește funcția de susținere și suport, fie că îndeplinește funcția

de dezvoltare a copiilor, prin comunicare, susține Tony Humphreys (2008), în ton cu alți specialiști în domeniu, „membrii familiei se informează unii pe alții cu privire la nevoile lor fizice, psihice și sociale”.

Rolul principal al familiei este acela de a facilita dezvoltarea optimă a fiecărui membru, iar acest lucru presupune capacitatea de a reacționa față de toată gama de nevoi ale fiecăruia. Educând copiii în familie, ne vom îngriji să cunoaștem trebuințele comunicative ale copiilor în diferite perioade de dezvoltare menționează A. Bolboceanu în lucrarea Psihologia comunicării. În același context, autoarea afirmă că părinții vor demonstra modele de comunicare eficientă nu numai când comunică cu copiii, ci comunicând și cu alte persoane sub ochii celor mici, doar ei învață mai mult prin imitare. Cu cât e mai mic copilul, cu atât formarea atitudinilor față de ceilalți și dezvoltarea abilităților comunicative depinde de stilul de comunicare în familie.[2]

Familia, are rolul prioritar în formarea și dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la elevii cu DÎ, încă de la vârsta fragedă. Având ca obiectiv specific antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării elevilor cu dificultăți de învățare, ne-am propus pentru programul nostru de formare:

- **Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu DÎ.** Când vorbim despre ședințe, în general, ne referim la o metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, în cazul elevilor cu DÎ – dirigintele, psihologul sau cadrul didactic de sprijin. Când se atestă unele deficiențe mai grave de comunicare, poate fi invitat logopedul pentru a acorda sprijin profesionist părinților.

Unul din avantajele ședinței este că pot fi implicați toți sau majoritatea cadrelor didactice și de conducere, iar ca dezavantaj menționăm că, uneori acestea durează prea mult și se pierde esența problemei abordate.

- **Organizarea ședințelor (individuale/ de grup) de consiliere a părinților.** La realizarea acestor activități va fi implicat psihologul școlar, care semestrial va organiza ședințe de grup sau ședințe individuale în funcție de particularitățile și specificul dificultăților de învățare a fiecărui elev.

Demararea procesului de consiliere preventivă a părinților anticipează ședințele în care sunt prezentate problemele cu care se confruntă copiii: dificultățile de învățare. Acest fapt va permite o abordare mai înțelegătoare a situației-problemă și diminuarea reticenței de a accepta dificultățile propriului copil. Consilierea preventivă a părinților se va focaliza pe învățarea de către aceștia a unor strategii, modalități, tehnici și procedee de autocontrol și management al stresului. Controlul propriilor emoții din partea părinților vizează în primul rând, controlul modului de relaționare și comunicare cu copiii. În opinia L. Cuznețov, autocontrolul emoțiilor se poate realiza în două planuri:

a. în plan individual: controlul comportamentului verbal-viscero-motoriu; constituirea mecanismelor de apărare a Eu-lui;

b. în plan social: învățarea unor reguli de relaționare afectivă, adeziunea la un anumit ethos afectiv [4].

Prin urmare, modul în care părintele copilului cu dificultăți de învățare percepe, înțelege și evaluează realitatea, influențează definirea și conștientizarea problemei cu care se confruntă. Am remarcat, că părinților le este greu să accepte faptul că copilul lor are dificultăți de învățare determinate, inclusiv, de abilități slabe de comunicare. Realitatea, nu poate fi ignorată, este una

concretă, există în mod obiectiv, dar modul în care este percepută și cunoscută este diferită de la o persoană la alta, astfel încât fiecare părinte își construiește realitatea lui.

Părinții vor fi ghidați să răspundă la întrebarea „cum?” și nu la cea de tipul „de ce?”. Părinții care se întreabă cum să procedeze pentru a rezolva o problemă sunt preocupați de găsirea modalităților care îi vor conduce la obținerea succesului. Părinții care întreabă „de ce?”, se orientează în direcția obținerii unor motive, cauze, justificări. [ibidem, p. 29] Instrumentele descrise mai jos (Calendarul advent al familiei, posterele cu reguli de îmbunătățire a comunicării cu copiii) vor ghida părinții în diminuarea/soluționarea problemei menționate.

Drept urmare, vom parafraza ideile abordate de către L. Cuznețov în lucrarea Consilierea parentală. Aceasta menționează că în formarea culturii și eficienței personale a adulților se va ține cont de două strategii importante: consilierea părinților axată pe formarea culturii și eficienței lor trebuie să fie îmbinată cu consiliera privind formarea deprinderilor de viață a copiilor; consilierea părinților și a copiilor privind autoperfecționarea și formarea deprinderilor de viață este un obiectiv esențial al consilierii pentru dezvoltare.[4]

Sarcina principală a consilierului (psihologului școlar, cadrului didactic, inclusiv a cadrului didactic de sprijin) este stabilirea unei relații apropiate cu părintele și implicarea acestuia în procesul rezolvării problemelor. Poate fi utilizată tehnica Reformulării, care se aplică pentru a ajuta părintele să-și clarifice și să înțeleagă mai bine problema cu care se confruntă: a spune cu alți termeni, într-o altă manieră (mai concisă sau mai explicită) problema dată. Simultan cu tehnica de Reformulare poate fi aplicată și tehnica Resemnificării. Prin desemnificare, problema nu dispare, dar se va schimba viziunea părintelui asupra acesteia și probabilitatea soluționării eficiente crește semnificativ.

Într-un final, conchidem că, nu ignoranța sau nerecunoașterea propriilor probleme, ci rezistențele îl împiedică pe părinte să-și înțeleagă dificultățile.

- **Implementarea „Calendarului Advent al familiei”**. Pentru a înțelege semnificația acestui instrument în dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare, vom elucida, mai întâi termenul de „**Calendar Advent**”, ulterior abordarea lui în contexte educaționale.

Ultima parte a metodologiei de cercetare a experimentului a fost **chestionarea părinților** copiilor cu dificultăți de învățare. Astfel, am elaborat un **chestionar** care are drept scop analiza dificultăților de învățare ale elevilor în raport cu abilitățile de comunicare, ca premisă în elaborarea și validarea unui program de dezvoltare a comunicării acestora.

Chestionarul prezentat conține întrebări cu variante de răspuns (întrebări închise), întrebări pe bază de scală (scala lui Likert), întrebări de opinie și au fost distribuite în rândul a 84 părinți ai elevilor cu DÎ, clasele a III-a și a IV-a, grupurile experimentale E₁, E₂ și cele de control C₁, C₂.

Motivația alegerii chestionarului ca instrument de cercetare cantitativă a opiniilor părinților, constă în faptul că acesta este supus unui număr de reguli, prima fiind – adaptarea la eșantionul experimental. Selectarea, preponderent, a întrebărilor închise va simplifica opțiunile de alegere din partea părinților-respondenți, iar afirmațiile din scala lui Likert vor permite măsurarea rezultatelor în intervalele acord total - dezacord total.

Dificultățile de învățare ale copiilor din clasele primare, pot constitui atât cauze cât și efecte ale unor bariere de comunicare sau abilități de comunicare slab dezvoltate. Contextul în care aceste se diminuează sau se intensifică poate fi mediul familial. De asemenea, dificultățile

de învățare pot fi identificate din perioada preșcolară de către părinți, înainte ca învățătorul să le depisteze. Totuși, persistă o reticență, general valabilă, a familiei de a ascunde și de a nega problemele copilului, în speranța că timpul le rezolvă pe toate. De aceea, rigorile și exigențele școlare pot scoate în evidență sau amplifica dificultățile de învățare.

La prima întrebare a chestionarului care a vizat spațiul de învățare al copiilor: „Copilul Dvs. are propriul spațiu de învățare?”, mai mult de jumătate dintre cei intervievați au afirmat că copilul își pregătește temele la propria masă/scaun, 43% au afirmat că copilul lor împarte cu frații/surorile/alți membri ai familiei spațiul de învățare. Totuși, există și copii care nu au un loc stabil de învățare, iar aceste condiții pot constitui și o premisă a dificultății de învățare (Figura 1).

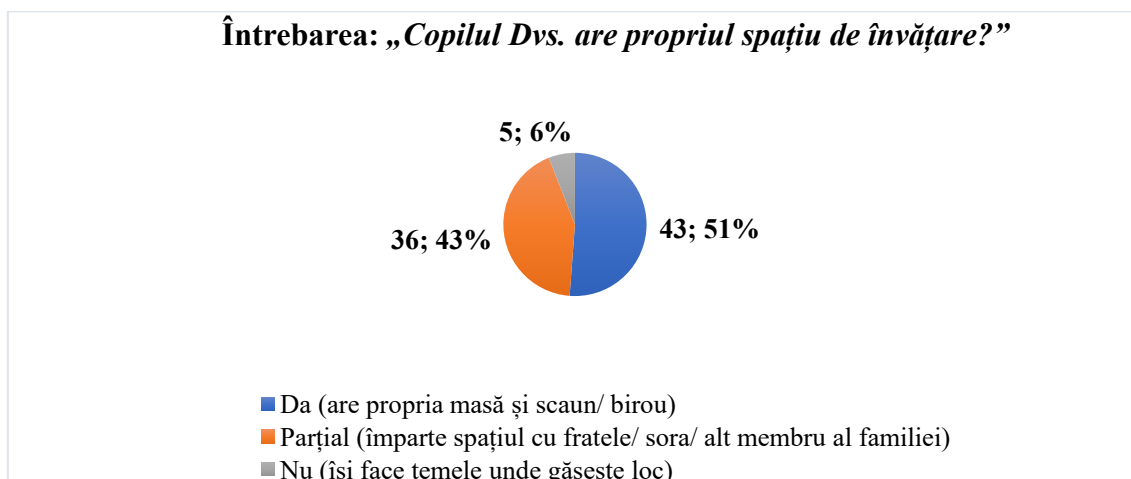


Fig. 1. Disponibilitatea spațiului de învățare al elevilor cu DÎ, eșantioanele experimentale și cele de control

Complexitatea sarcinilor date pentru acasă determină durata mai mare de realizare, însă, distribuirea eficientă a timpului pentru diferite activități va permite descongestionarea acestora și eficientizarea timpului atât al elevilor cât și al părinților. Referitor la acest subiect, a fost propusă o întrebare ce vizează timpul de realizare a temelor pentru acasă, iar rezultatele sunt prezentate mai jos.

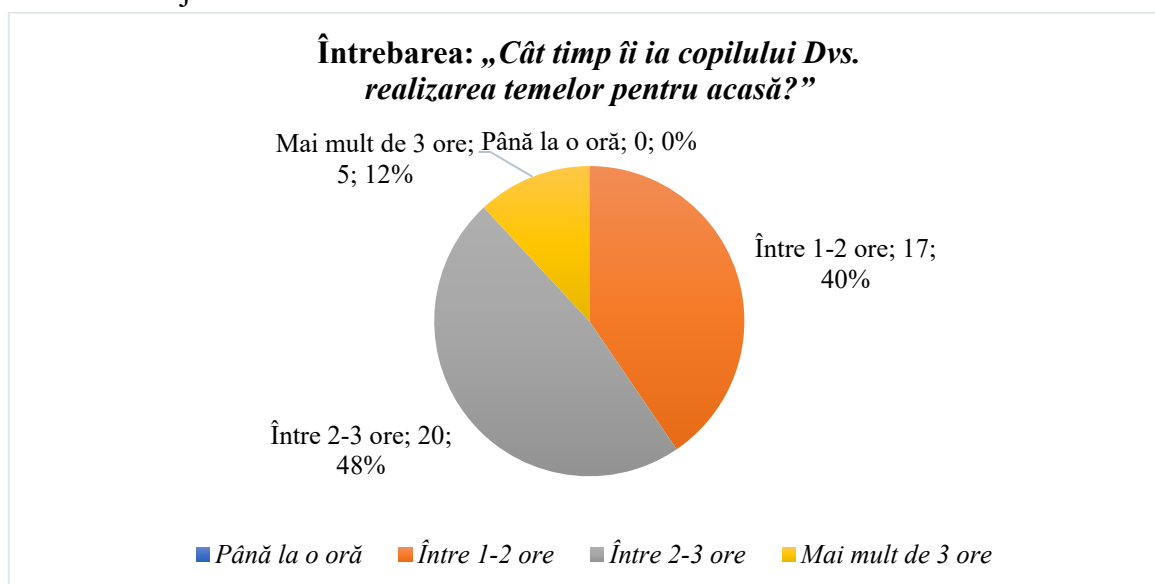


Fig. 2. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, eșantionul E₁

Din Figura 2 și Figura 3 deducem că durata realizării temelor variază de la clasă la clasă, în mediu circa 50 % dintre elevii cu DÎ dedică 2-3 ore pentru realizarea acestora. 12% dintre elevii clasei a III-a (E₁) și 14% dintre elevii clasei a IV-a (E₂) sunt antrenați peste 3 ore pe zi în realizarea temelor pentru acasă. Acest indicator, însă, nu ne poate demonstra și calitatea realizării sarcinilor.

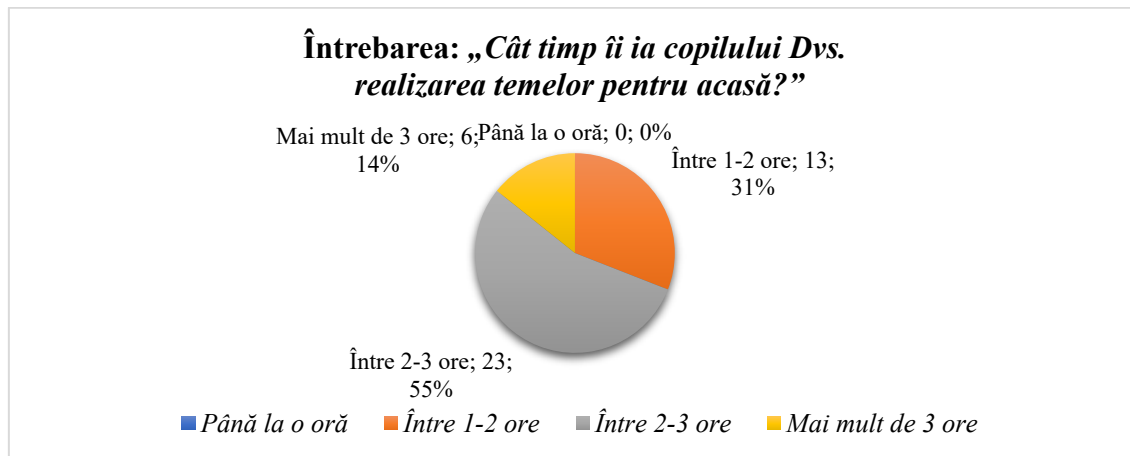


Fig. 3. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii clasei a III-a, eșantionul E₂

După cum cunoaștem, părinții au un rol important și decisiv pentru atenuarea dificultăților de învățare prin suportul afectiv, înțelegere, colaborare cu instituția și profesorii, implicare cu suport în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor. De aceea, următoarea întrebare a fost: „Copilul Dvs. Vă cere ajutorul când întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini școlare?”.

Ținând cont de particularitățile de vârstă, 69% dintre părinții elevilor clasei a III-a (E₁, C₁) sunt solicitați întotdeauna să acorde sprijin în realizarea sarcinilor pentru acasă, iar circa 31% dintre ei – „uneori” (Figura 4). Conform datelor sondajului ponderea răspunsurilor variantei „întotdeauna”, pentru elevii clasei a IV-a (E₂, C₂) este în descreștere cu 12 puncte procentuale (de la 69% la 57%) (Figura 5).

Totodată, nici un respondent nu a menționat varianta de răspuns „niciodată”, ceea ce ne confirmă faptul că elevii cu DÎ au nevoie în clasele primare de suportul părinților

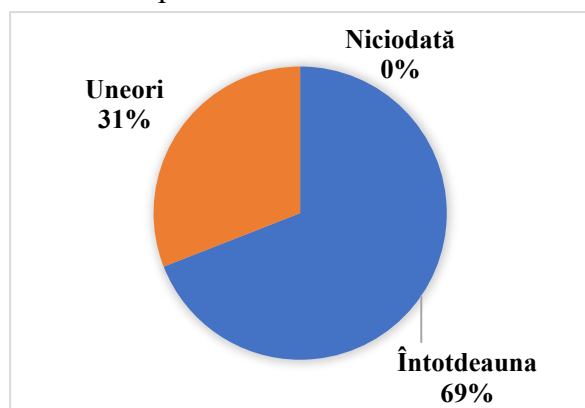


Fig.4. E₁, C₁

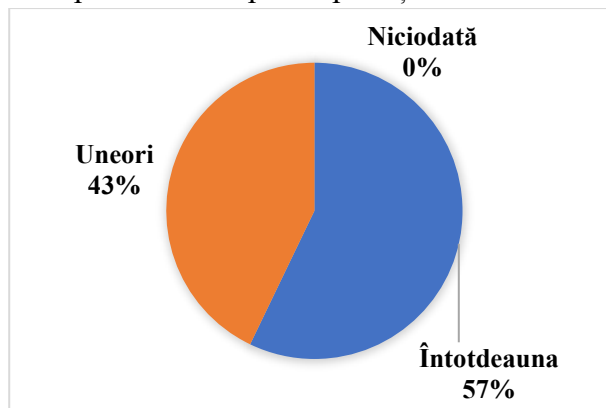


Fig. 5 E₂, C₂

Opiniile părinților privind frecvența solicitării ajutorului elevilor cu DÎ în realizarea unei sarcini școlare

În mod expres constatăm că, ajutorul este oferit de către părinții sau membrii familiei elevilor cu DÎ. Acest lucru le permite să conștientizeze/sau nu problema dificultăților de învățare ale copiilor lor.

Pornind de la premisa că „orice copil poate avea dificultăți de învățare”, una dintre întrebările chestionarului a fost: „**Considerați că copilul Dvs. se confruntă cu dificultăți de învățare?**”

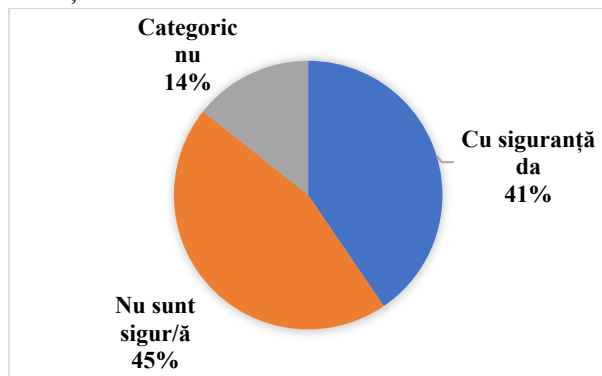


Fig. 6. E₁, C₁

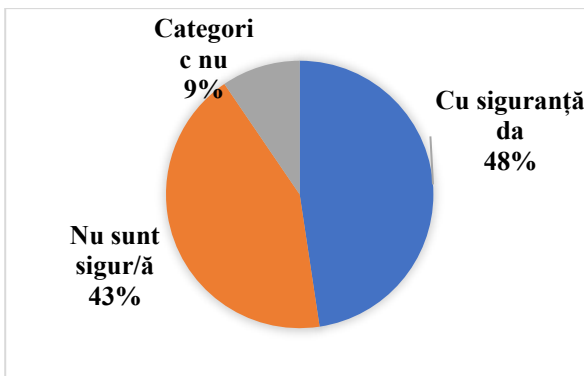


Fig. 7. E₂, C₂

Opiniile părinților privind conștientizarea confruntării copiilor cu DÎ

Peste 40 la sută sunt categoric convinși despre existența problemei la copiii lor, indecizii constituie circa 43-45%, însă, din figurile de mai sus se atestă faptul că 14% (părinți ai copiilor din clasa a III-a) și 9% (părinți ai copiilor din clasa a IV-a), refuză să recunoască această problemă. Menționăm că negarea problemei sau reticența părinților va complica oferirea suportului psihopedagogic și acordarea sprijinului necesar.

Pornind de la clasificarea DÎ, reflectată în capitolul teoretic, după M. Berchoud: dificultăți legate de aptitudinile de învățare: dificultăți legate de comportament: dificultăți legate de mediu, au fost solicitate opiniile privind: „Ce dificultăți de învățare, dintre cele menționate mai jos, ați observat la copilul Dvs.?”[12].

În același context, conform opiniei autorului, dificultățile legate de mediu se referă la lipsa de interes sau ambiție a părinților pentru copilul lor, lipsa susținerii și sprijinului parental, mediul familial dificil, cultura familiei și viața extrașcolară etc.

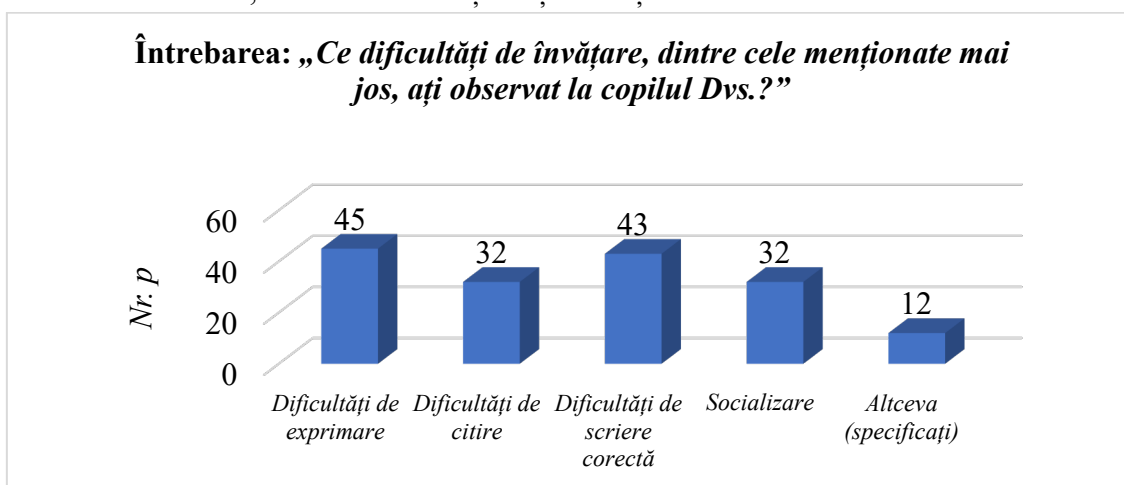


Fig. 8. Răspunsurile părinților privind DÎ identificate la copiii lor, eșantioanele experimentale și cele de control

În baza datelor din Figura 8, cele mai tangibile și vizibile rămân a fi dificultățile de exprimare și cele de scriere corectă, urmate de dificultățile de citire și cele de socializare.

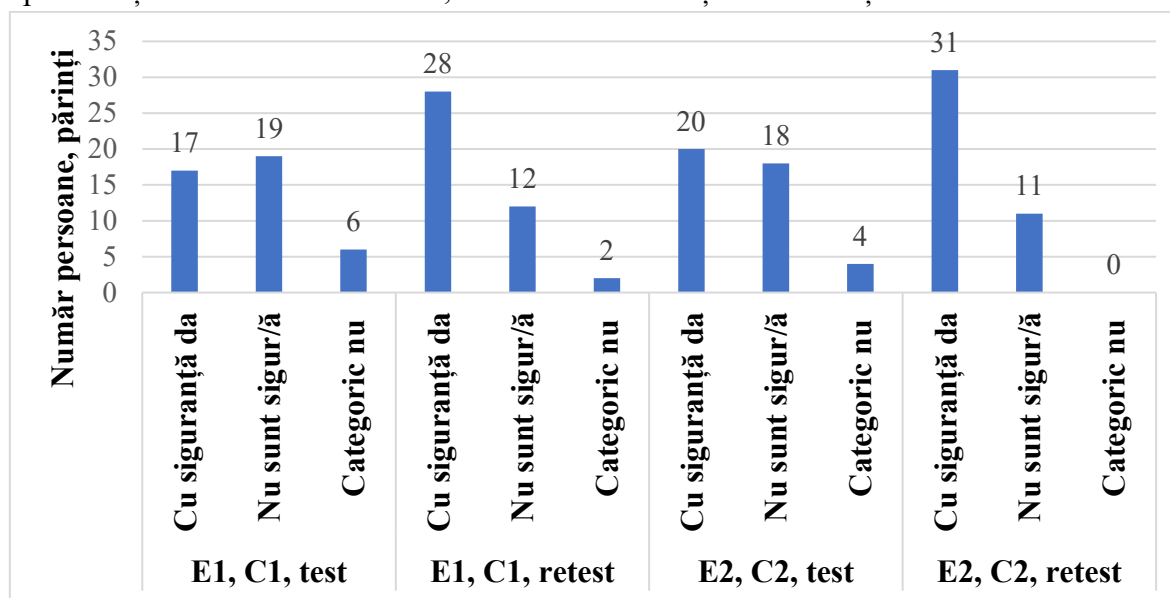


Fig. 9. Recunoașterea dificultăților de învățare de către părinți după discuțiile cu psihologul

Numărul părinților care au recunoscut și acceptat dificultățile de învățare ale copiilor la etapele test-retest este în creștere, ceea ce constituie un indicator pozitiv, deoarece o problemă conștientizată și acceptată conduce la identificarea soluțiilor și la acceptarea provocărilor organizării, participării și implicării plene în diverse activități. Din Figura 9 rezultă că 11 părinți ai elevilor din clasa a III-a din eșantionul experimental E_1 și cel de control C_1 la etapa retest au devenit mai siguri că copiii lor se confruntă cu probleme de învățare, iar numărul celor categorici s-a redus cu 4 persoane. Aceleași rezultate observăm și pentru eșantioanele E_2 și C_2 , numărul „categoricilor” fiind nul.

Progresele elevilor înregistrate pe parcursul demersului experimentului pedagogic au fost garantate prin implicarea necondiționată a părinților elevilor cu dificultăți de învățare, care au conștientizat și acceptat problema dată la copiii lor. Efortul părinților a fost enorm în realizarea diferitor activități, dar și în acceptul de a participa la ședințe și training-uri organizate de psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin sau dirigintele clasei.

Logica raționamentelor teoretice și practice a condiționat să punem un accent deosebit pe metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la elevii cu dificultăți de învățare, descriind strategiile de depășire a problemelor și situațiilor de criză (determinate de dificultățile de învățare ale copiilor), alături de ședințele de consiliere a părinților. Implementarea „Calendarului Advent al familiei”, a avut un feed-back puternic pozitiv din partea elevilor și părinților.

Bibliografie

1. ABRIC J. C. Psihologia comunicării, Iași: Polirom, 2002. ISBN 973-683-953-2.
2. BOLBOCEANU A. Psihologia comunicării, Univers pedagogic, 2007. ISBN 978-9975-48-048-2.
3. BUCUN N., RUSNAC V., CUCER A. Concepția educației incluzive. În: Revista Univers Pedagogic, 2008, nr.1, p.6-24. ISSN 1811- 5470- 624.

4. CUZNEȚOV, L., *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013. ISBN: 978-9975-71-418-1.
5. GHERGUȚ, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom, 2011. ISBN 978-973-46-1965-8.
6. GOLU P., VERZA E., ZLATE M. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30- 3771-0
7. MÎSLIȚCHI V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performanțe. În: Științe, educație, cultură. VOL. 3, 2020, p. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5.
8. PÂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU *Comunicarea eficientă*. Ed. a 3 -a, rev. Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.
9. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. ISBN 978-9975-53-0611-3.
10. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. ISBN: 973-30-5755-X.
11. VERZA F.E. *Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2004. ISBN/Cod: 973-86055-1-2.
12. BERCHOUD M., PICCARDO E., CIGNATTA T., MENTZ O. *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. 2011.

**MODELUL PEDAGOGIC DE INTEGRARE A TEHNOLOGIEI INFORMAȚIONALE
ȘI COMUNICAȚII (TIC) ÎN PREDAREA MATEMATICII ÎN LICEU**

**PEDAGOGICAL MODEL OF INTEGRATING INFORMATION AND
COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) IN TEACHING MATHEMATICS
IN HIGH SCHOOL**

Druță Rodica

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-8946-5749>

Druță Rodica

Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0000-0002-8946-5749>

Adnotare

Articolul "Modelul pedagogic de integrare a tehnologiei informaționale și comunicații (TIC) în predarea matematicii în liceu" propune un cadru conceptual pentru eficientizarea procesului de predare-învățare a matematicii în mediul liceal prin integrarea tehnologiei informaționale și comunicațiilor (TIC). În acest articol, se subliniază importanța adaptării practicilor pedagogice la cerințele și posibilitățile oferite de tehnologie pentru a susține învățarea și dezvoltarea competențelor matematice ale elevilor. Modelul propus are la bază mai multe principii pedagogice, printre care relevanța și contextualizarea, personalizarea învățării, interactivitatea și colaborarea, feedback-ul și evaluarea continuă și responsabilitatea digitală. De asemenea, modelul include recomandări practice pentru implementarea eficientă a TIC în predarea matematicii, inclusiv selecția și utilizarea adecvată a resurselor digitale, gestionarea activităților de învățare online și offline și evaluarea impactului integrării tehnologiei asupra performanței elevilor. Prin aplicarea acestui model pedagogic, cadrele didactice pot crea medii de învățare stimulative și relevante, care să încurajeze angajamentul și motivarea elevilor în procesul de învățare a matematicii în mediul liceal, pregătindu-i pentru provocările și oportunitățile societății digitale moderne.

Cuvinte -cheie: TIC, model pedagogic, integrare, matematică, liceu, eficientizare.

Annotation

The article "Pedagogical Model for Integrating Information and Communication Technology (ICT) in High School Mathematics Teaching" proposes a conceptual framework for enhancing the teaching-learning process of mathematics in high school through the integration of information and communication technology (ICT). The article emphasizes the importance of adapting pedagogical practices to the requirements and possibilities offered by technology to support the learning and development of students' mathematical skills. The proposed model is based on several pedagogical principles, including relevance and contextualization, personalized learning, interactivity and collaboration, feedback and continuous assessment, and digital responsibility. Additionally, the model includes practical recommendations for the efficient implementation of ICT in mathematics teaching, including the selection and appropriate use of digital resources, the management of online and offline learning activities, and the assessment of the impact of technology integration on student performance. By applying this pedagogical model, educators can create stimulating and relevant learning environments that encourage student engagement and motivation in the process of learning mathematics in high school, preparing them for the challenges and opportunities of modern digital society.

Keywords: ICT, model pedagogical, integration, mathematics, high school, efficiency.

Fiind în continuă schimbare și dezvoltare, alături de evoluția cerințelor și conceptelor, societatea impune o adaptare necesară a procesului de predare-învățare a matematicii în liceu. Integrarea tehnologiilor (TIC) în acest proces devine esențială pentru a ne adapta și a reuși să valorificăm potențialul maxim al educației matematice în liceu.

Dar care sunt criteriile pe baza cărora profesorul poate să aleagă și să integreze tehnologiile (TIC) în lecțiile de matematică, pentru a contribui la dezvoltarea unui elev integrat, atingând scopul educațional la disciplina matematică în liceu?

Problema integrării tehnologiilor în educație devine din ce în ce mai actuală, fiind abordată atât de profesori cât și de cercetători. Această problemă a orientat cercetarea, pe care am desfășurat-o, spre identificarea condițiilor pedagogice și didactice optime de integrare eficientă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în procesul de predare a matematicii la nivelul liceal. Scopul este de a elabora și fundamenta principiile metodice, modelul și tehnologia adecvată pentru integrarea TIC în predarea matematicii în învățământul liceal.

Elaborarea unui model integrat al tehnologiilor informaționale și comunicațiilor în procesul de predare va promova învățarea matematicii la nivel liceal, reprezentând o resursă valoroasă atât pentru profesorii de matematică, cât și pentru toți cei interesați de acest domeniu.

După DEX cuvântul „model” este definit ca „Sistem teoretic sau material cu ajutorul căruia pot fi studiate indirect proprietățile și transformările altui sistem, mai complex, cu care primul sistem prezintă o analogie” [9].

În esență, un model este o reprezentare simplificată sau abstractă a unui sistem mai complex, care permite înțelegerea și analiza acestuia din diferite perspective. Anii 1970-1980 sunt recunoscuți ca etapa aparițiilor primelor modele de integrare a tehnologiei, însă ele aveau o abordare reducționistă, behavioristă de selectare a mass-media, descrise voluminos și fără nici o aplicabilitate. Am identificat modele de integrare a tehnologiei, pe care le-am plasat într-un tabel, pentru a evidenția momentele relevante ce pot fi esențiale în crearea și furnizarea unei experiențe de învățare pertinentă și eficientă.

Tabelul 1. Integrarea tehnologiei în experiențe de învățare

Un model bazat pe cercetare, eficient și practic, care a trecut testul timpului este Modelul lui Bates și Poole „SECTIONS”. Modelul SECTIONS a fost creat în scopul evaluării eficienței aplicării tehnologiilor la nivel strategic, tactic în diverse medii [2]. Prin intermediul celor opt domenii: studenți, ușurință în utilizare, costuri, predare și media, interactivitate, probleme organizaționale, rețele și securitate și confidențialitate, acest model furnizează o abordare holistică, luând în considerare aspecte esențiale cum ar fi nevoile elevilor, eficiența costurilor, facilitarea procesului de învățare și protecția datelor. Utilizarea acestui model ajută instituțiile educaționale și profesorii să ia decizii informate și să implementeze tehnologii într-un mod optimizat, aliniat cu obiectivele lor educaționale și cu standardele de securitate și confidențialitate. Acest model se concentrează pe activități interactive în care elevii sunt implicați activ, or învățarea elevilor este optimă atunci când sunt implicați în activități de învățare interactive [2].
Modelul TPACK (Technology, Pedagogy, and Content Knowledge) a fost creat de cercetătorii Mishra și Koehler în 2006 și reprezintă o resursă valoroasă pentru cercetare și

dezvoltare profesională în domeniul educației. Acest model consolidează trei componente esențiale: cunoștințele de conținut (**CK**), cunoștințele pedagogice (**PK**) și cunoștințele tehnologice (**TK**), iar conexiunea acestora formează **TPACK** [5]. Profesorii pot utiliza cu succes cadrul **TPACK** în activitățile lor educaționale dacă integrează tehnologia pentru a preda conținuturi, utilizează tehnologia în metodologiile pedagogice, facilitează învățarea prin tehnologie pentru diferențierea nivelurilor de cunoștințe și abilități, precum și pentru dezvoltarea proceselor cognitive și a capacităților elevilor. Utilizarea acestui model contribuie la îmbunătățirea calității predării și învățării, promovând o abordare integrată și eficientă a tehnologiei în educație.

Modelul **ARCS**, dezvoltat și utilizat de cercetătorul Keller, este deosebit de relevant în contextul predării și învățării, deoarece se concentrează pe aspectele emoționale și de motivare ale elevilor [4]. Acest model, al cărui nume este un acronim pentru Atenție, Relevanță, Încredere și Satisfacție, furnizează strategii esențiale pentru a asigura un nivel maxim de angajament și motivație din partea elevilor în procesul educațional. Integrarea principiilor ARCS în practica didactică poate contribui la creșterea eficacității predării, stimulând interesul și implicarea activă a elevilor în învățare.

Modelul lui **Kolb**, proiectat de psihologul american David A. Kolb în 1984, scoate în evidență cele patru tipuri de învățare, care le mai spune stiluri de învățare. Teoria sa susține că cei trei factori care susțin învățarea sunt: genetica, cerințele mediului și experiența de viață. Cercetătorul elaborează patru tipuri de elevi în dependență de preferințele lor de a procesa cu informația. Acest model devine una din cele mai utilizate ipoteze privitor la învățare. Modelul lui **Kolb** este un reper excelent în proiectarea diferitor activități cu elevii, indicând cel mai optim traseu de lucru, spre atingerea finalităților așteptate. Cu regret, profesorii neglijează acest moment, accentuând mai mult etapa teoretizată [6].

Modelul **ADDIE** a reprezentat un instrument de implementare a metodelor de învățare eficiente încă din anul 1975, când a fost conceput de către Centrul pentru Tehnologia Educațională de la Universitatea de Stat Florida, inițial pentru armata SUA. De-a lungul timpului, acest model a suferit dezvoltări și perfecționări, devenind mai interactiv și mai dinamic, însă păstrându-și esența celor cinci etape fundamentale de realizare. Utilizarea continuă și adaptarea acestui model la nevoile și cerințele contextului educațional actual îl mențin ca un instrument valoros și relevant pentru proiectarea și implementarea activităților de învățare [7].

Modelul **ASSURE** este un concept de design instrucțional dezvoltat de R. Heinrich, M. Molenda, J. Russel și S. Smaldino, conceput pentru eficientizarea predării-învățării [8]. Acronimul ASSURE specifică pașii de realizare a modelului: Analiza; Standarde și obiective; Selectarea strategiilor, tehnologiei, media și materiale; Utilizarea tehnologiei, media, materiale; Participarea participanților; Evaluare și revizuire.

Analiza riguroasă a exemplificărilor de integrare a tehnologiilor pot servi ca puncte de reper pentru identificarea instrumentelor valoroase de către profesori și designeri instrucționali, ulterior ajutându-i să creeze și să livreze experiențe de învățare eficiente și relevante.

În contextul dezvoltării societății informaționale și al alinierii la standardele țărilor dezvoltate, cerințele curriculumului pentru disciplina de matematică, se evidențiază faptul că și

obiectivele educaționale devin tot mai complexe și orientate spre competențe digitale. Prin urmare, este esențial să ne orientăm spre implementarea unui model de integrare a tehnologiilor informaționale și comunicațiilor (TIC) în predarea matematicii la nivel liceal. Exemplele de bune practici furnizate de modelele precum TPACK, ARCS și ASSURE ne oferă îndrumare și inspirație în acest demers, contribuind la dezvoltarea și consolidarea abordărilor eficiente în utilizarea tehnologiei în procesul educațional al matematicii în liceu.

Modelul pedagogic al integrării tehnologiei și comunicației (TIC) în predarea matematicii în liceu este creat în concordanță cu cadrul normativ și legislativ al Educației din Republica Moldova, fundamentat în baza conceptului teoretic, ce respectă prevederile Codului Educației al Republicii Moldova (2014), Cadrului de referință al Curriculumului Național(2017), Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul general(2018), dar și cu Recomandările Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din aspectul învățării pe parcursul vieții (Bruxelles, 2018).

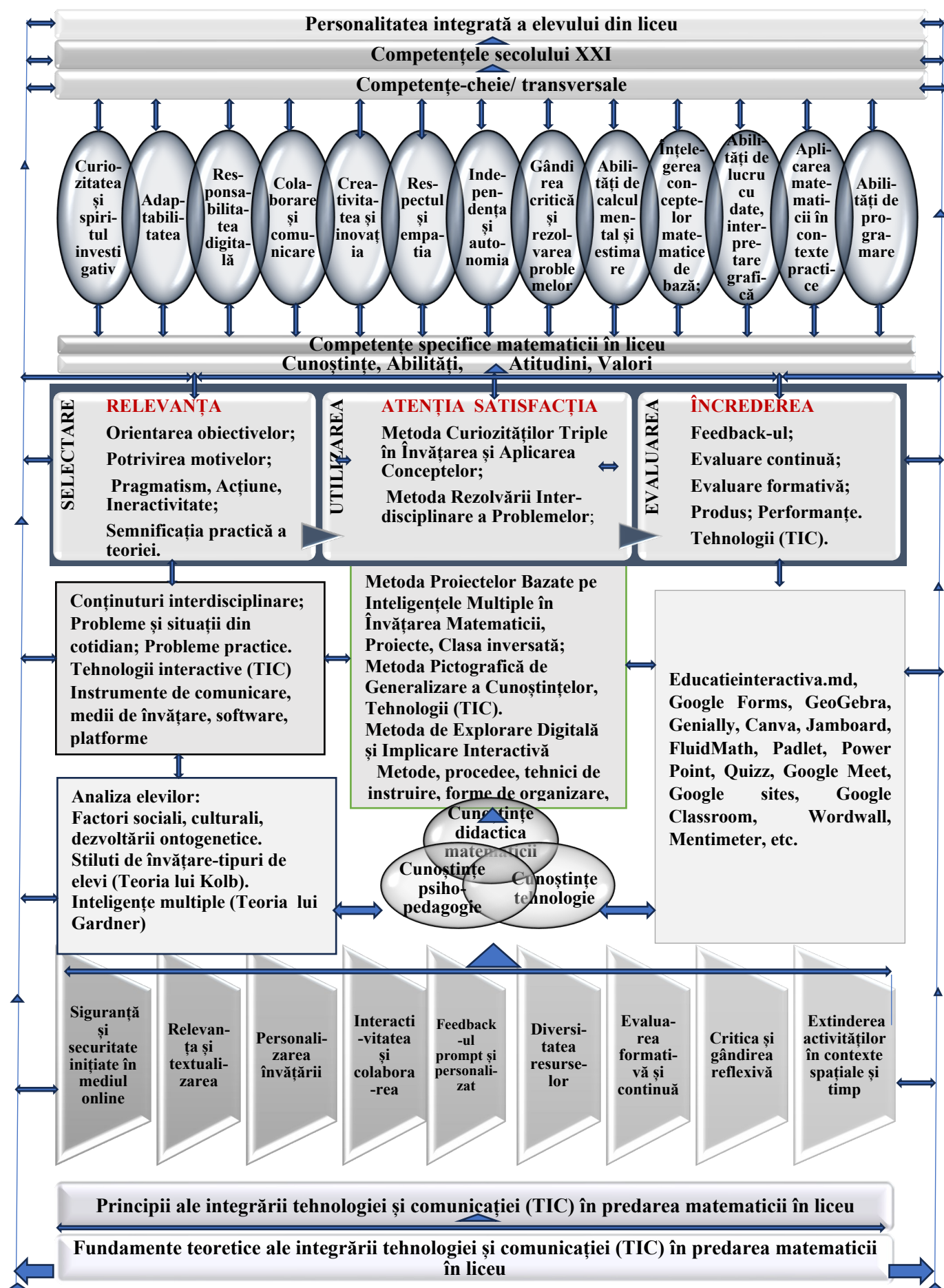
Scopul fundamental al curriculumului școlar pentru disciplina de Matematică constă în implementarea politicilor educaționale conforme cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova (2014). Acesta, prin Articolul 11, stabilește că: "Educația are ca obiectiv principal formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe ce include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce facilitează implicarea activă a individului în viața socială și economică" [1. p.4].

Din definiția dată, putem deduce că obiectivul final al educației este să formeze un "cetățean integrat". Deci, educația își propune să dezvolte nu doar competențe și cunoștințe, ci și atitudini și valori care să permită individului să participe activ și responsabil la viața socială și economică.

O integrare eficientă a tehnologiilor digitale în procesul de învățare a matematicii în liceu va contribui semnificativ la realizarea obiectivului general al curriculumului de matematică, promovând o înțelegere mai profundă și o abordare mai interactivă a materiei.

Modelul pedagogic al integrării tehnologiei și comunicației (TIC) în predarea matematicii în liceu (Tabelul 1) este fundamentat pe baza conceptuală și perspectivele teoretice, care stau la baza utilizării tehnologiei în procesul de predare și învățare a matematicii, dar și teoriile învățării: **Constructivismul, Colectivismul, Teoria învățării sociale, Teoria instruirii cognitive, Teoria învățării bazate pe probleme.**

Un model reușit de integrare a tehnologiilor (TIC) în procesul de predare-învățare al matematicii în liceu necesită utilizarea unui set de principii, ca indicatori ale punctelor de plecare în procesul de predare. Este evident că activitățile didactice devin ineficiente atunci când tehnologiile (TIC) sunt utilizate într-un mod haotic, fără discernământ, fără a respecta regulil și principii fundamentale de utilizare a acestor tehnologii.



Principiile didactice ghidează procesul de învățământ, adaptându-l la evoluțiile societății și cercetărilor din psihologie și științele didactice. În integrarea tehnologiei în învățarea matematicii în liceu, accentul se pune pe siguranța online, relevanța contextuală, personalizarea învățării, interactivitatea, feedback-ul prompt, diversitatea resurselor, evaluarea continuă și gândirea critică. Principiul complementarității și extinderii activităților didactice în afara lecțiilor completează aceste principii, extinzând procesul de învățare dincolo de spațiul și timpul convențional al claselor.

Vom plasa principiile integrării tehnologiei (TIC) într-un tabel pentru a evidenția modalitățile optime de utilizare a acestora în procesul de predare și învățare (Tabelul 2).

Tabelul 2. Principiile Modelului pedagogic al integrării tehnologiei și comunicației (TIC) în predarea matematicii în liceu

1.Principiul siguranței și securității învățării în mediul online: În contextul integrării tehnologiei în învățarea matematicii, acest principiu asigură că elevii sunt ghidați și educați în mod constant pentru a naviga în siguranță pe internet și pentru a preveni riscurile asociate utilizării tehnologiei.
2.Relevanța și contextualizarea: Principiul relevanței și contextualizării se concentrează pe crearea de activități și proiecte care să aibă conexiuni clare cu viața reală a elevilor și să îi motiveze să înțeleagă conceptele matematice în contextul lor cotidian.
3.Personalizarea învățării: Acest principiu vizează adaptarea procesului de învățare la nevoile și ritmul fiecărui elev, oferindu-le oportunități diverse de explorare și înțelegere a matematicii în funcție de stilurile lor individuale de învățare.
4.Interactivitatea și colaborarea: Prin intermediul acestui principiu, tehnologia este folosită pentru a facilita interacțiunea și colaborarea între elevi și cu conținuturile matematice, promovând schimbul de idei și rezolvarea problemelor în echipă.
5.Feedback-ul prompt și personalizat: Acest principiu implică furnizarea rapidă și personalizată de feedback către elevi cu privire la progresul lor în înțelegerea conceptelor matematice și în rezolvarea problemelor, contribuind astfel la îmbunătățirea performanței lor învățării.
6. Diversitatea resurselor și a instrumentelor: Integrarea tehnologiei oferă acces la o gamă variată de resurse digitale și instrumente tehnologice care susțin învățarea matematicii, inclusiv aplicații interactive, software de simulare și instrumente de vizualizare
7.Evaluarea formativă și continuă: Acest principiu permite cadrelor didactice să monitorizeze progresul elevilor în învățarea matematicii în timp real și să ajusteze instrucțiunile și intervențiile în consecință, promovând o abordare mai dinamică și adaptabilă a procesului de evaluare.
8.Critică și gândire reflexivă: Utilizarea tehnologiei încurajează elevii să analizeze critic informațiile și rezultatele obținute în activitățile matematice, dezvoltându-și gândirea reflexivă și abilitățile de analiză și argumentare în legătură cu procesele lor de învățare.
9.Principiul complementarității și extinderii activităților didactice în afara lecțiilor completează aceste principii, extinzând procesul de învățare dincolo de spațiul și timpul convențional al claselor.

Alegerea și utilizarea tehnologiilor informației și comunicației sunt influențate de teorii și convingeri despre educație. Aspectul tehnic al tehnologiilor, precum și factori pragmatici (costul, accesibilitatea etc.) de asemenea, influențează selecția instrumentelor (TIC). Dar rolul principal în alegerea tehnologiilor revine profesorului, având în vedere nivelul său de competență profesională și capacitatea de a evalua adecvat nevoile și obiectivele specifice ale procesului de învățare. Astfel, pentru a oferi modelului creat o notă de rigiditate, se va apela la conceptul Modelului TPACK, pentru integrarea TIC în predarea matematicii din liceu. Cele trei componente obligatorii, care asigură inserția tehnologiilor în predare-învățare sunt: cunoștințele de conținut (CK); cunoștințe pedagogice (PK); cunoștințele tehnologice (TK).

Deci, procesul de predare-învățare a matematicii în liceu necesită în primul rând implicarea unui profesor înzestrat cu cunoștințe psihopedagogice, cunoștințe a conținutului matematic și didactica matematicii, și cunoștințe tehnologice. Fiind un cadru didactic bine pregătit, el este capabil să ofere o educație de calitate elevilor săi. Prin această triplă competență, profesorul este capabil să:

- **Cunoască profund subiectul:** El are o înțelegere profundă și solidă a materiei pe care o predă, fiind capabil să transmită concepte complexe și să răspundă la întrebările elevilor clar și precis

- **Aplice metode didactice eficiente:** Profesorul este familiarizat cu diversele tehnici și strategii pedagogice care să faciliteze învățarea și să se adapteze nevoilor individuale ale elevilor. El poate crea medii de învățare stimulative și să ofere feedback relevant pentru progresul elevilor

- **Integreze tehnologia în procesul de predare:** Profesorul utilizează tehnologia în mod creativ și eficient pentru a sprijini și îmbunătăți procesul de învățare. El poate alege și implementa instrumente și resurse digitale potrivite pentru a diversifica metodele de predare și a stimula angajamentul elevilor. Profesorul înzestrat cu tripla competență creează o experiență de învățare bogată și relevantă pentru elevi.

La realizarea interacțiunilor între componentele modelului se va pune accent pe starea afectivă și motivație la elevi, respectând etapele Modelului ARCS (Atenție, Relevanță, Încredere, Satisfacție).

Deseori se întâmplă că, în ciuda faptului că la originea proiectării activităților stau principii solide, predarea nu trezește interes, nu stimulează motivația elevilor. Pentru a exclude acest fenomen, se va urmări inserarea momentelor relevante, motivante în orice etapă de activitate cu elevii.

În cercetarea prezentă se va lua în considerare cele patru stiluri de învățare propuse de cercetătorul Kolb, care vor oferi o imagine mai clară despre modul de motivare și implicare a elevilor în activități. De asemenea, se va ține cont de Teoria inteligențelor multiple de Gardner.

Punctul de plecare în abordarea acestui subiect este conceptul de produs, definit de psihologul american Guilford.

În cercetările sale el afirmă că produsul realizat relatează despre tipul informației, pe care le prelucrează de la tipurile de conținut [35]. Analizând acest concept sub aspectul curriculumului modernizat la matematică, deducem că accentual este pus pe formarea și dezvoltarea competențelor, or competențele se formează prin acțiuni și se evaluează prin produse.

Produsul este rezultatul operațiunii efectuate de individ și este compus din două elemente „dimensiuni”: conținutul – element asupra căruia se va efectua operațiunea; operațiunea – activitate intelectuală produsă de individ, care se aplică obiectului (M. Minder, 2007) [35].

Astfel, putem conchide, că elementul esențial în evaluarea unei competențe este realizarea produsului. Iar proiectarea activității va asigura conexiunea inversă dintre punctul de plecare și rezultatul obținut, adică punctele de intrare (obiective, conținuturi, operațiuni și puncte de ieșire (produse).

Deci, punctul de pornire într-o activitate ar trebui să fie corelat cu finalitatea prin proiectarea anticipativă al produsului or, în caz contrar, riscăm să „ne plimbăm rătăciți” prin conținuturile selectate cu mare grijă.

Se vor accentua **trei dimensiuni separate și independente** bazate pe: percepția, transformarea informației și eliberarea răspunsului. Astfel componentele modelului de integrare a tehnologiilor TIC în predarea matematicii din liceu pot fi considerate: **SELECTAREA, UTILIZAREA, EVALUAREA.**

Un aspect esențial în planificarea activităților de predare-învățare este analiza psihopedagogică a elevilor, mediilor culturale și sociale ale elevilor, motivație, preferințe, nivel cognitive. Concluziile obținute vor permite profesorului să stabilească profilul motivațional al elevului și să selecteze conținuturi, metode, procedee, forme de activitatea și tehnologii TIC.

Analizând nivelul inițial ale competențelor elevilor se stabilește punctul de pornire în activitate, selectând obiectivele și coordonându-le cu conținuturile, media și tehnologiile TIC, potrivindu-le, anticipat, cu produsele supuse evaluării.

Mediul virtual de învățare prezintă spațiul digital de învățare care exercită funcția de interacțiune (conexiunea profesor-elev, comunicând prin schimb de informații) și funcția de distribuie (posibilitatea distribuirii informațiilor online). Interactivitatea acoperă segmentul de comunicare elevi -profesori prin intermediul tehnologiilor digitale. O predare interactivă implică predarea centrată pe elev, construind o strategie bazată pe acțiune, experimentare, cercetare, descoperire. Interactivitatea direcționează spre activități active prin cooperare.

În prezent, tehnologiile multimedia sunt extrem de variate. Totuși, utilizarea acestora de către profesorul de matematică ar trebui să fie limitată, or suprautilizarea acestora poate duce la monotonie.

Selectarea metodelor de predare sunt în funcție de caracteristicile elevilor de la treapta liceală. Se ține cont de etapa adolescenței (15-18 ani), când se poate menționa de o gândire abstractă deja sistemică, un demers analitico-sintetic, de o capacitatea a multiplicării punctelor de vedere etc. Acest fapt implică alegerea metodelor cu implicare în cercetări, investigații, proiecte, problematizării, ce impun rezolvări de probleme interesante, necesitând analiza, abordarea critică a situațiilor reale sau modelate. La proiectarea activităților se vor selecta metode bazate pe acțiune: exercițiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare-acțiune, metode de simulare, metoda jocurilor, metode de acțiune reală, rezolvările de probleme, algoritmizarea, lucrările practice, proiecte STEM, STEAM, Clasa inversată etc.

Un impact benefic în învățarea și predarea matematicii în liceu, a fost generat de utilizarea metodelor inovative prin contribuirea lor, în mod credibil, la avansarea educațională și la progresul elevilor într-un mod confirmat și studiat. În continuare, voi enumera metodele care se concentrează pe interactivitate, sunt bazate pe acțiune și tehnologie, și integrează conținuturi relevante din viața cotidiană: Metoda de Explorare Digitală și Implicare Interactivă; Metoda Pictografică de Generalizare a Cunoștințelor, Metoda Rezolvării Interdisciplinare a Problemelor; Metoda Proiectelor Bazate pe Inteligențele Multiple, Metoda Curiozităților Triple în Învățarea și Aplicarea Conceptelor.

Pentru a realiza o predare eficientă, trebuie să construim un mediu de învățare propice, care să asigure condiții optime, siguranță și securitate pentru toți cei implicați în procesul de învățare. Implementarea acestui model prin respectarea condițiilor descrise, va conduce spre obținerea profilul complet al elevului la finalul ciclului liceal, îndeplinind astfel scopul final al procesului educațional. Prin predarea eficientă, elevii vor fi încurajați să-și formeze și să-și dezvolte cunoștințe, atitudini pozitive și abilități relevante, valori, esențiale pentru succesul lor

în viață și în carieră, adică să-și dezvolte competențele specifice la matematica, competențe transversale, competențe ale secolului XXI.

Utilizarea tehnologiei în procesul de învățare susține formarea cunoștințelor matematice, oferind acces la resurse educaționale interactive, exerciții personalizate și instrumente de învățare adaptate, care pot stimula interesul și înțelegerea elevilor în materia de matematică

Concluzii:

Modelul pedagogic al integrării tehnologiei și comunicației (TIC) în predarea matematicii în liceu este valoros prin:

1. Furnizarea unei metodologii inovatoare și eficiente pentru predarea și învățarea matematicii în liceu.
2. Încurajarea utilizării tehnologiei pentru a îmbunătăți angajamentul și performanța elevilor în domeniul matematicii.
3. Dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii critice în rândul elevilor, pregătindu-i pentru cerințele unei societăți digitale în continuă evoluție.
4. Sprijinirea procesului de formare a cetățenilor digitali integrați într-un mediu tehnologic.

Modelul pedagogic al integrării tehnologiei și comunicației (TIC) în predarea matematicii în liceu este orientat către îmbunătățirea metodologiei de predare-învățare a matematicii în liceu prin integrarea tehnologiilor (TIC). Din rezultatele cercetării se poate deduce că un elev care a beneficiat de integrarea TIC în învățarea matematicii la finalul ciclului de învățare ar trebui să fie:

- Un elev autonom și activ în procesul său de învățare, capabil să exploreze și să descopere conceptele matematice utilizând resursele tehnologice disponibile.
- Un elev conectat și colaborativ, capabil să interacționeze cu alți colegi și profesori pentru a discuta, a rezolva probleme și a învăța împreună prin intermediul tehnologiei.
- Un elev care înțelege relevanța și aplicabilitatea matematicii în diverse domenii și este capabil să aplice cunoștințele și abilitățile matematice în contexte practice.
- Un elev cu gândire critică și abilități de rezolvare a problemelor dezvoltate, capabil să analizeze și să evalueze informațiile matematice, să formuleze și să rezolve probleme matematice complexe.
- Un elev care este confortabil în utilizarea tehnologiei pentru a explora, a învăța și a comunica, și care este deschis să își continue dezvoltarea și să se adapteze la schimbările tehnologice.

Prin dezvoltarea competențelor digitale în cadrul acestui proces, se urmărește să se îmbunătățească profilul clasic al cetățeanului integrat spre obținerea celui al cetățeanului digital integrat, reflectând nevoile și cerințele unei lumi tot mai tehnologizate.

Vom menționa că evaluarea potențială sau reală a utilizării tehnologiilor, în scopul identificării unei prognoze a gradului de îmbunătățire a predării-învățării, sau schimbării radicale a predării va fi posibilă prin crearea unui mediu construit de profesor, care vizează conținutul, activitățile de învățare, resursele educaționale și tehnologia integrată cu măiestrie în procesul de învățare.

Vom evidenția că aplicarea tehnologiei în procesul de predare-învățare posedă un potențial enorm spre transformări calitative în predarea-învățarea disciplinei matematica, dar

nu tehnologia în sine produce transformarea, ci modul în care ea este utilizată și integrată în activitate, prin diverse medii.

Bibliografie

1. **ACHIRI, I., CEAPĂ, V., LAȘCU, A.** Ghid de implementare a Curriculumului Matematică pentru clasele a X-a – a XII-a Chișinău; Lyceum, 2019.
2. **BATES, A.** References (1995) Teaching, Open Learning and Distance Education London/New York: Routledge
4. **Bates, A. and Poole, G.** (2003) Effective Teaching with Technology in Higher Education San 21 Bates & Poole, 2003, p.79-80).
5. **GUILFORD. J. P.,** (1977). Natura inteligenței umane. Buenos Aires, Paidós. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Marinela-Rusu/publication/308872948_CREATIVITY_-_PSYCHOLOGICAL_AND_EDUCATIONAL_PERS
6. **KELLER, JM** (1987a). Dezvoltarea și utilizarea modelului ARCS de proiectare instrucțională. Journal of Instructional Development, 10(3), 2–10. Disponibil: https://educationlibrary-org.translate.goog/model-of-motivation-arcs-instructional-design/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc
7. <https://www.digitaltechnologieshub.edu.au/understanding-dt/professional-learning/tpack-model/>
8. https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Styles-Pashler-McDaniel/daddfd7a0d1493c1171b281abc512d1_79485e960?p2df
9. <https://www.learnupon.com/blog/addie-5-steps/>
10. <https://roundtablelearning.com/addie-vs-assure-instructional-design-models/>
11. <https://dexonline.ro/>

EXPERIMENTUL DIDACTIC ȘI ROLUL SĂU ÎN FORMAREA VIITORILOR CERCETĂTORI

THE TEACHING EXPERIMENT AND ITS ROLE IN TRAINING FUTURE RESEARCHERS

Fețanu Bogdan Anton

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-6671-3591>

Fețanu Bogdan Anton

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-6671-3591>

Adnotare

În acest articol este prezentat rolul experimentului de laborator, o metodă fundamental în învățarea disciplinelor biologice. Efectuarea experiențelor și experimentelor de laborator conduce la formarea spiritului de investigație la elevi. Prin experiment este favorizată dezvoltarea raționamentului deductiv și inductiv, a gândirii abstracte, analitice și sistemice, precum și capacitatea de a observa și înțelege lumea naturală. Laboratoarele de biologie din multe școli duc lipsă de dotări iar pentru a realiza predarea biologie în condiții optime prin realizarea experimentelor se apelează la experimentele virtuale.

Cuvinte-cheie: experiment de laborator, experiment virtual, ipoteză, investigație, descoperire.

Annotation

This article presents the role of the laboratory experiment, a fundamental method in learning biological subjects. Carrying out laboratory experiences and experiments leads to the formation of the spirit of inquiry in students. The experiment fosters the development of deductive and inductive reasoning, abstract, analytical and systemic thinking, as well as the ability to observe and understand the natural world. Biology laboratories in many schools lack equipment, and in order to teach biology in optimal conditions by carrying out experiments, virtual experiments are used.

Keywords: laboratory experiment, virtual experiment, hypothesis, investigation, discovery.

Ce ascult, uit. Ce văd, îmi amintesc. Ce practic, știu să fac.

Confucius

Cercetarea științifică este folosită pentru a rezolva probleme, a explica fenomene și a demonstra unele procese. Dezvoltarea metodei științifice a coincis cu schimbările filozofiei care au stat la baza descoperirii științifice, transformând radical opiniile societății despre natură. În timpul Renașterii europene, persoane precum Francis Bacon, Galileo și Isaac Newton au oficializat conceptul de metodă științifică și l-au pus în practică. Deși metoda științifică a fost revizuită încă de la primele sale concepții, o mare parte din cadrul și filozofia acesteia rămâne în practică și astăzi.

De la metodele empirice de pregătire a elevilor pentru viața socială, educația a parcurs un drum lung devenind o știință cu statut propriu.

Piaget afirmă că, încă de la vârsta de 11-14 ani, elevii pot fi inițiați în cercetarea experimentală deoarece în această perioadă se structurează gândirea formală, se dobândesc instrumentele mentale necesare într-o asemenea activitate.

Având un caracter experimental, biologia, pentru a fi predată, învățată și evaluată optim este ideal să se folosească experimentul în cadrul acestei discipline

Funcțiile experimentului sunt multiple:

- Facilitează provocarea și reproducerea fenomenelor și proceselor biologice pe cale experimentală;
- Determină formarea unor deprinderi de lucru cu aparatura specifică de laborator;
- Asigură descoperirea, aprofundarea și verificarea cunoștințelor despre natură de către elevi;
- Accentuează caracterul formativ al învățământului prin dezvoltarea la elevi a spiritului de observație, investigație a gândirii flexibile și originale.

În procesul predării-învățării biologiei experimentul se poate folosi mai ales în studiul problemelor de fiziologie vegetală, animală și umană. Aplicarea experimentului de laborator are un rol deosebit în fixarea, aprofundarea cunoștințelor și deprinderilor de către elevi, dar și în verificare și evaluarea acestora.

Pentru efectuarea unui experiment sunt parcurși mai mulți pași:

- 1: Observația și punerea întrebărilor
- 2: Emiterea ipotezelor
- 3: Efectuarea experimentului propriu zis și colectarea de date
- 4: Prezentarea rezultatelor și analiza datelor
- 5: Prezentarea concluziilor

Realizarea experimentelor în predarea biologiei este dificilă din mai multe cauze, principalele fiind:

- lipsa laboratorului de biologie, dotarea parțială sau insuficientă;
- lipsa timpului;
- comoditatea unor profesori.

Nu se poate nega valoare și semnificația experimentelor de laborator în predarea și învățarea biologiei. Aceste experimente favorizează dezvoltarea raționamentelor deductive și inductive, a gândirii abstracte, analitice și sistemice, precum și capacitatea de a observa și înțelege lumea naturală. Dar o problemă cu care se confruntă în prezent profesorii de biologie este echipamentul de laborator. În lecțiile de lucrări de laborator este nevoie de o mulțime de echipamente și instrumente pentru a efectua un experiment.

Deși nu este întotdeauna practic, distribuirea /aranjarea instrumentelor de laborator pe mesele de lucru ale elevilor trebuie făcută înainte de începerea lecției, ceea ce va ajuta la minimizarea timpului pierdut din oră.

Odată cu evoluția civilizației și a tehnologiei și învățământul a beneficiat de progresul tehnico-științific. Astfel, în realizarea experimentelor este folosit calculatorul împreună cu diverse softuri pentru a reproduce și modela fenomene naturale prin realizarea experimentelor virtuale.

Experimentele virtuale sunt concepute și desfășurate la un nivel calitativ, pe o bază științifică strictă, cu același scop ca și experimentele de laborator și anume studierea fenomenului în condiții clar stabilite ce pot fi setate la valoarea dorită. Orice experiment virtual

se bazează pe aceleași modele ca un experiment de laborator. Ca rezultat fiecare experiment virtual are același scop ca un experiment de laborator. Prin efectuarea experimentului virtual orice model sau teorie prezentată și aplicată în știință poate fi pusă la încercare și verificată (acceptată sau respinsă).

Experimentele virtuale au avantaje față de cele tradiționale:

Prin utilizarea experimentelor virtuale sunt înlăturați factorii ce pot produce un rezultat eronat.

Sunt menținuți constant anumiți parametrii.

Perioada de timp necesară pentru experimental virtual este de numai câteva minute, în timp ce pentru un experiment fizic durata de timp se întinde pe câteva zeci de minute, putând ajunge și la zile sau săptămâni, timp în care elevii pot trece la alte teme pierzând unele detalii.

Mai ales la noile generații, native digital, este înlăturată plictiseala provocată de simulări prea simple și repetate ale aceluiași fenomen.

Intervențiile și rezultatele proceselor fizice modelate pe calculator au loc în timp real și sunt mult mai clare și dinamice. Schimbările care se produc atunci când parametrii sunt modificați apar pe ecran în timp real direct în fața elevilor. În acest scenariu, elevul dobândește sigur cunoștințe, descoperă și înțelege fenomenul sau procesul studiat într-un timp mult mai scurt.

Aceasta metodă modernă de realizare a experimentelor, cu ajutorul computerului, permite învățarea individualizată și diferențiată, fiecare elev verificând ipoteza proprie.

Orice mod de realizare a experimentului, în laborator sau virtual, este net superioară experimentului expus sau desenat cu cretă sau marker pe tablă.

Exemplu de experiment

Este folosit atât experimentul de laborator cât și cel virtual.

Se știe că respirația anaerobă (fermentația) drojdiilor este influențată de diferite substanțe chimice cum ar fi glucoza cât și de temperatura. Este posibil să ne dăm seama ce substanță influențează fermentația punând drojdie într-un vas cu apă caldă sau fiartă apoi adăugând glucoză în diferite combinații, apreciind intensitatea fermentației.

Observație și întrebare:

Influențează glucoza și temperatura fermentația?

Ipoteze:

Experimental: glucoza adăugată în vasul cu drojdii cu apă caldă va face ca acestea să fermenteze mai intens.

Nulă: prezența sau absența glucozei și a apei calde sau fierte nu v-a avea efect asupra intensității fermentației.

Experiment: folosiți 4 pahare erlenmeyer peste care fixați un balon: în primul pahar adăugați apă și drojdie; în paharul doi adăugați apă, drojdie și zahăr; în paharul trei adăugați apă fiartă, drojdie și zahăr; în paharul patru adăugați apă, drojdie și făină.

Concluzie: dacă drojdiile din paharele în care se găsește glucoză și apă caldă fermentează mai intens decât celelalte, ipoteza este susținută. Acest lucru trebuie realizat cu mai multe pahare pentru a fi considerat semnificativ. Un experiment ca acesta nu este legitim cu un singur pahar pe grup.

Tipul sau cantitatea de glucide folosită cât și temperatura apei sunt variabile independente, deoarece elevii ce experimentează au controlul asupra acestora. Mărimea

baloanelor la sfârșitul experimentului este variabila dependentă sau de răspuns deoarece arată rezultatul.

Ipoteza se confirmă deoarece în paharele ce au conținut glucide și apă caldă fermentația a avut loc.



Figura 1. Materiale folosite pentru realizarea experimentului de laborator



Figura 2. Rezultatele experimentului de laborator

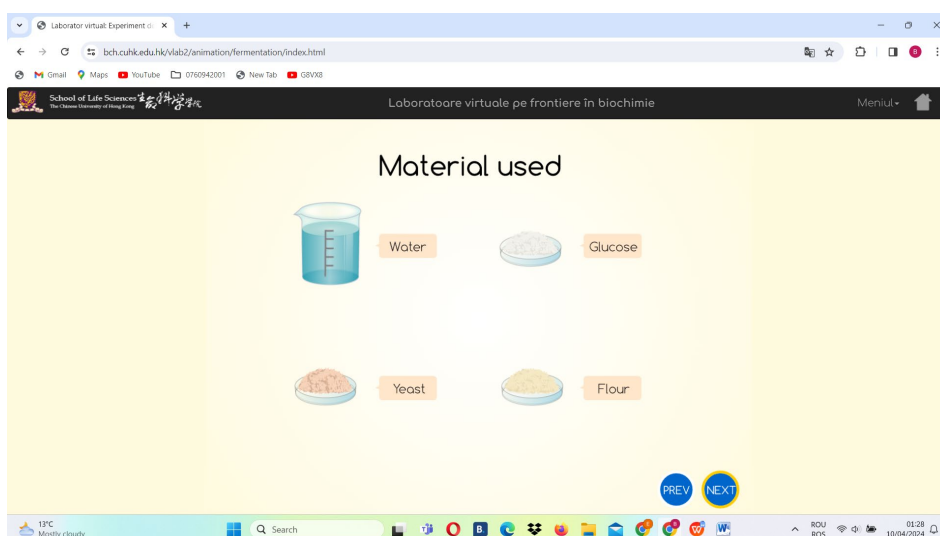


Figura 3. Materiale prezentate în experimentul virtual

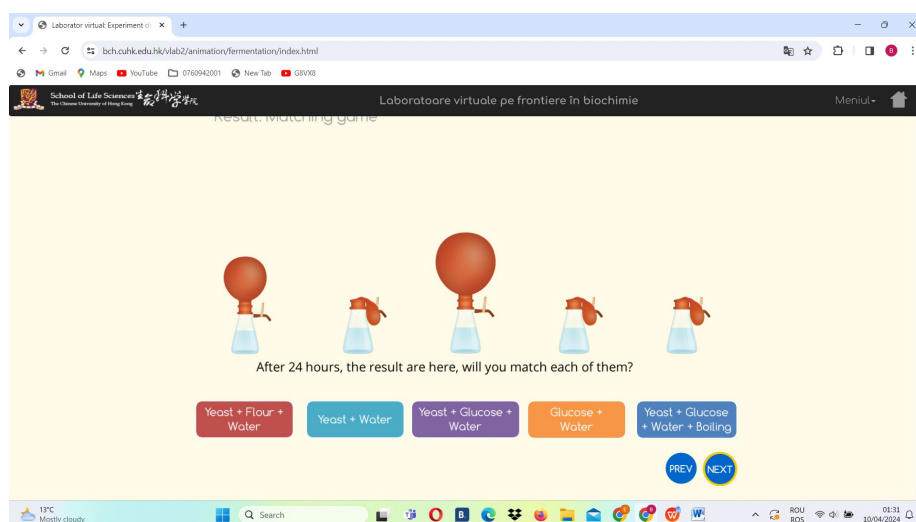


Figura 4. Rezultatele experimentului virtual

Concluzii

Prin realizarea experimentelor este stimulată la elevi dorința de cunoaștere, de a descoperii lucruri noi, curiozitatea.

Lucrând în laborator se obișnuiesc cu instrumentarul folosit, cu tehnicile de laborator, pregătindu-se astfel pentru o carieră în știință.

Elevii se obișnuiesc să lucreze în echipă descoperind împreună fenomenele și procesele biologice pe cale experimentală.

Experimentele virtuale înlătură neajunsurile cauzate de slaba dotare a laboratoarelor sau de timpul insuficient.

Bibliografie

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O. Didactica formării competențelor. ARAD. „Vasile Goldiș” University Press, 2012. Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad Centrul de Didactică și Educație Permanentă.
2. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grup editorial Litera - Internațional, 2000. ISBN 973-9355-51-X.
3. CRISTEA S. Finalitățile educației. Vol III. București. Editura Didactica Publishing House, 2016, ISBN 594-8489-355-134.
4. PETROVȘCHI N. Tendințe moderne în didactica disciplinelor școlare – suport de curs. CHIȘINĂU. Garomont Studio, 2021. ISBN 978-9975-3506-6-2.
5. LAZĂR V., CĂPRĂRIN. D. Metode didactice utilizate în predarea biologiei Editura Arves Craiova 2008. ISBN 978-973-9804-93-4
6. PALICICA M., GAVRILĂ C., ION L. Pedagogie, Editura Mirton, Timișoara, 2007.

METODE INTERACTIVE DE PREDARE ȘI INTEGRAREA LOR ÎN PROIECTE STEM

INTERACTIVE TEACHING METHODS AND THEIR INTEGRATION IN STEM PROJECTS

Fețanu Elisa-Ioana

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-1363-5202>

Fețanu Elisa-Ioana

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0005-1363-5202>

Adnotare

Școala modernă alături de un învățământul formativ, creează un beneficiar de informații utile și aplicabile. Elevii trebuie, mai întâi, convinși de importanța cunoștințelor teoretice pentru dezvoltarea diferitelor ramuri de producție și în al doilea rând să fie înarmați cu priceperi și deprinderi, care să le permită aplicarea cunoștințelor.

Profesorul recurge la metode moderne întrucât elevul trebuie să se pregătească citind teoria din manual sau cărți de specialitate, să deducă și să învețe formule, urmând să le aplice în diferite contexte, iar pentru performanță, studiul Individual pentru diferite probleme.

Toate metodele moderne aplicate la clasă au și avantaje și dezavantaje. Lecțiile interdisciplinare, fie de predare sau de aprofundare, au fost întotdeauna o reușită, corelăm conținuturile cu mediul înconjurător, urmând să ajungem la cuvintele cheie dorite.

Cuvinte-cheie: metodă, elevi, interdisciplinar, echipă.

The modern school, along with a formative education, creates a beneficiary of useful and applicable information. Students must, firstly, be convinced of the importance of theoretical knowledge for the development of various branches of production, and secondly, be armed with skills and abilities, which will allow them to apply the knowledge.

The teacher uses modern methods because the student must prepare by reading the theory from the textbook or specialized books, deduce and learn formulas, then apply them in different contexts, and for performance, Individual study for different problems.

All modern methods applied in the classroom have both advantages and disadvantages. Interdisciplinary lessons, whether teaching or in-depth, have always been a success, we correlate the contents with the environment, going to reach the desired keywords.

Keywords: method, students, interdisciplinary, team.

„Orice poate fi învățat, la orice vârstă, cu condiția să fi găsit mijloacele de instruire corespunzătoare.”

J.G. Bruner

Metodele didactice sunt strâns legate de obiectivele învățământului, sunt căile principale folosite de către cadrele didactice împreună cu elevii în vederea descoperirii, asimilării, fixării și evaluării cunoștințelor, pentru dezvoltarea aptitudinilor și atitudinilor acestora.

Metodele de învățământ se aplică cu ajutorul procedeelelor, care sunt reguli detaliate de acțiune, elemente componente ale metodei.

Revoluția științifică și tehnică determină pe multiple căi și în variate forme necesitatea obiectivă a realizării unor mutații profunde în metode de predare. Inovarea metodelor aplicate în predarea-învățarea matematicii în școală, modernizarea lor este benefică pentru a-i face pe elevi să învețe matematica, determinând asimilarea cunoștințelor printr-un efort autentic de explorare a propozițiilor și teoremelor matematice.

Prin modernizarea metodelor înțelegem înnoirea și înviorarea metodelor tradiționale prin aplicarea lor în sens euristic, precum și corelarea judicioasă și echilibrată a metodelor tradiționale inovate cu cele nou apărute.

Terminologia de metodă activă este strâns legată de fundamentarea metodologiei didactice pe două teorii:

- teoria structurilor operatorii;
- teoria acțiunilor mintale.

Noua orientare în metodologie pornește de la cunoaștere ca reflectare activă a lumii obiective în conștiința individului; acțiunea, operația, stau la baza cunoașterii și a gândirii; prin aceasta se afirmă caracterul operatoriu al gândirii. În acest sens, a învăța matematica cu ajutorul metodelor active semnifică realizarea unor activități autentice care duc la dobândirea de cunoștințe și deprinderi, folosite, la rândul lor, în situații și condiții noi. Caracterul activ al învățării, aplicarea operațiilor gândirii logice (analiza, comparația, caracterizarea, generalizarea, abstractizarea), prezintă o importanță deosebită pentru asimilarea cunoștințelor de matematică, pentru formarea deprinderilor specifice; operațiile elevului „se transformă” în adevărate instrumente ale cunoașterii, formându-se adevăratele structuri de asimilare. Învățarea matematicii cu ajutorul metodelor de activizare – metode operatorii, permite formarea structurilor asimilatorii. Asemenea structuri cuprind activități sau operații interiorizate.

De exemplu: Am luat câteva probleme pe care le regăsim în programa pentru bacalaureat. Am arătat strânsa legătură între matematică, fizică, biologie și chimie și nu numai.

1. Calculați cantitatea de proteine existentă în substanța nervoasă din emisferele cerebrale ale unui mamifer, știind următoarele:

- encefalul cântărește 1450g , iar emisferele reprezintă 85% din el;
- apa reprezintă 80% din substanța nervoasă a emisferelor;
- proteinele reprezintă 40% din substanța uscată existentă.

Rezolvare

$$85 / 100 \times 1450 = 1,232.5 \text{ g EMISFERE}$$

$$100 - 80 = 20 \% \text{ SUBSTANȚĂ USCATĂ}$$

$$20 / 100 \times 1,232.5 = 246.5 \text{ g SUBSTANȚĂ USCATĂ}$$

$$40 / 100 \times 246.5 = 98,6\text{g PROTEINE}$$

Pentru determinarea emisferelor cerebrale, este necesar să cunoaștem noțiunea de procent, să lucrăm cu operații cu fracții.

Elevii care au cunoștințe minime de matematică, sunt atenți, analizează și compară reușesc să rezolve acest tip de probleme.

2. Calculați timpul necesar pentru ca un impuls nervos să parcurgă distanța de la receptor la centrul reflex, știind că:

- viteza este de 140 m/s;
- distanța este de 80 cm.

Rezolvare

$$d = v \times t$$

$$t = d : v$$

$$0,8 \text{ m} : 140 \text{ s} = 0.0057 \text{ s}$$

Pentru a determina timpul necesar trebuie să utilizăm tot regulile matematice. Pornind de la formula distanței, am înlocuit datele din problemă și am determinat timpul, având la bază: logica, atenția, concentrarea și corelarea noțiunilor învățate.

3. Calculați viteza de conducere a impulsului nervos printr-un axon cu teacă de mielină, precum și durata de timp în care impulsul nervos este transmis prin acesta, știind că:

- viteza de conducere a impulsului nervos în axonul fără mielină este de 4,6 m/s și reprezintă 2% din viteza de conducere a impulsului nervos în axonul cu mielină;

- lungimea axonului mielinizat este 200 cm.

Rezolvare

$$v = 4,6 \times 200 / 2 = 460 \text{ m/s}$$

$$v = d / t$$

$$t = d / v = 1 / 460 = 0.00217 \text{ s}$$

Se poate vedea strânsa legătură între matematică, fizică și biologie.

Învățarea prin descoperire

Învățarea prin descoperire, considerată de unii specialiști metodă, iar de alții – principiu, este o orientare contemporană deosebit de eficientă pentru realizarea unui învățământ activ și formativ, legat de cercetare și practică. Aplicarea sa îi pune pe elevi în situația ca, dirijați de profesor, să descopere, prin activitate independentă, precum și prin reactualizarea cunoștințelor și deprinderilor dobândite anterior, date noi privind organizarea, clasificarea, descrierea, analiza și dobândirea de noi cunoștințe pe diferite niveluri.

Luând ca exemplu corpurile geometrice, am pornit de la noțiunile elementare pe care le-am studiat inițial: punct, dreaptă, plan.

Am reamintit că urma lăsată de un creion bine ascuțit pe o foaie de hârtie este un punct, dreapta care unește două puncte este segmentul, reuniunea a două semidrepte cu aceeași origine se numește unghi.

Am luat diferite exemple din mediul înconjurător, am determinat unghiurile ascuțite, drepte și pe cele obtuze, dar și pe cele nule și alungite.

Am construit două unghiuri alăturate și am descoperit triunghiul.

Am ajuns la patrulater. Pornind de la unghiul drept, am ajuns la triunghiul dreptunghic. Apoi, reunind două triunghiuri dreptunghice am format un dreptunghi, ipotenuza triunghiului dreptunghic fiind diagonală. Le-am numit pe toate ca făcând parte din aceeași familie.

Reunind mai multe figuri plane, ajungem la corpurile geometrice.

Cubul este format din șase pătrate. În interiorul său am calculat măsuri de unghiuri, unghiul a două plane, distanțe între plane, între drepte.

Paralelipipedul dreptunghic are în alcătuirea sa șase dreptunghiuri.

Am creat un joc în care toți elevii au fost implicați. S-au format grupe de elevi, iar fiecare grupă a avut de realizat câte o sarcină, pornind de la unghiul drept, fiecare grupă reprezenta o figură geometrică, respectiv un corp geometric cu unghi drept.

Jocul a fost un succes, deoarece toți elevii au descris într-un mod cât mai frumos „calitățile” pe care le au, reușind astfel să recapitulăm toate proprietățile studiate.

Cu aceste noțiuni am înaintat în materie și am „descoperit” ariile corpurilor studiate. La clasa a VIII-a, învățarea prin descoperire a dat rezultate mult mai bune decât o lecție clasică de predare, am amintit și teoria învățată la fizică, la corpurile geometrice.

Un alt experiment a fost la clasa a V-a, care s-a derulat în laboratorul de informatică și am rezolvat cerințele unor exerciții de pe o fișă de lucru. Nu am mai folosit tabla și markerul, ci am încercat să lucrăm cu algoritmi de rezolvare. Au fost mult mai atrași de acest mod de abordare și au acordat o importanță mult mai mare rezolvării de probleme.

Pentru fiecare din problemele de mai jos, descrie o soluție în limbaj natural și una în Blockly:

1. Scrie un algoritm care calculează suma a trei numere a, b, c.

Exemplu: Date de intrare: a este 5, b este 8, c este 3. Date de ieșire: 16.

Pas 1: Se citesc valorile de la tastatură;

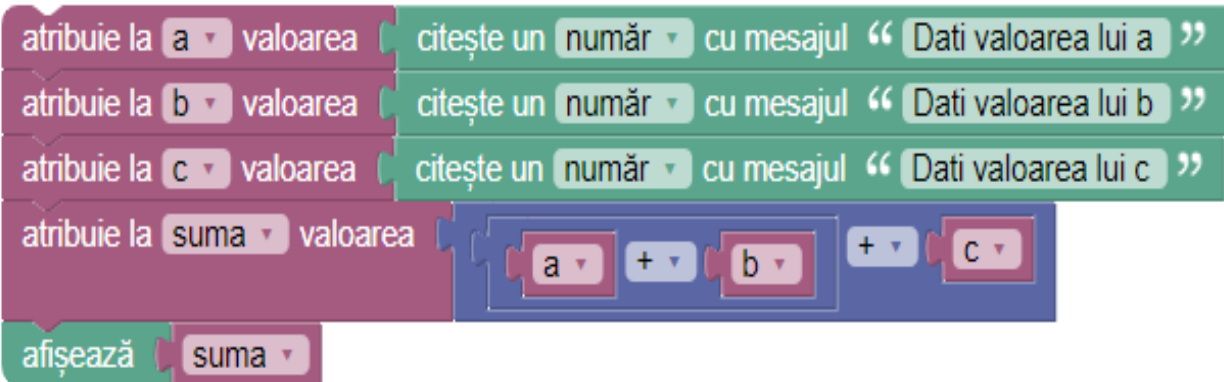
Pas 2: Se atribuie unei alte variabile suma celor 3 numere;

Pas 3: Se afișează suma.

www.pbinfo.ro says

Dati valoarea lui b

OK Cancel



```
graph TD
    A[atribuie la a valoarea] --> B[atribuie la b valoarea]
    B --> C[atribuie la c valoarea]
    C --> D[atribuie la suma valoarea]
    D --> E[afişează suma]
```

The image shows a screenshot of a web application for creating algorithms. At the top, it says "www.pbinfo.ro says". Below that, there is a prompt "Dati valoarea lui b" (Give the value of b) and a text input field containing the number "8". To the right of the input field are "OK" and "Cancel" buttons. Below this, there is a Blockly code editor showing a sequence of blocks: three "citește un număr cu mesajul" (read a number with the message) blocks for variables a, b, and c, each with a corresponding "Dati valoarea lui [variabilă]" (Give the value of [variable]) message; followed by an "atribuie la suma valoarea" (assign the value to the sum) block containing a mathematical expression "a + b + c"; and finally an "afișează suma" (display the sum) block.

Figura 1. Valorile de la tastatură

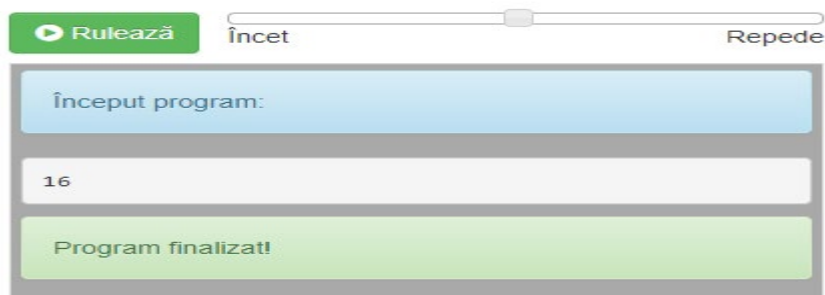


Figura 2. Rularea algoritmului

2. Pe o masă se află x creioane, de două ori mai multe pixuri și 3 gume de șters. Scrie un algoritm care, citind numărul de creioane, afișează câte obiecte se află pe masă.
Exemplu: Date de intrare: x este 5. Date de ieșire: 18.

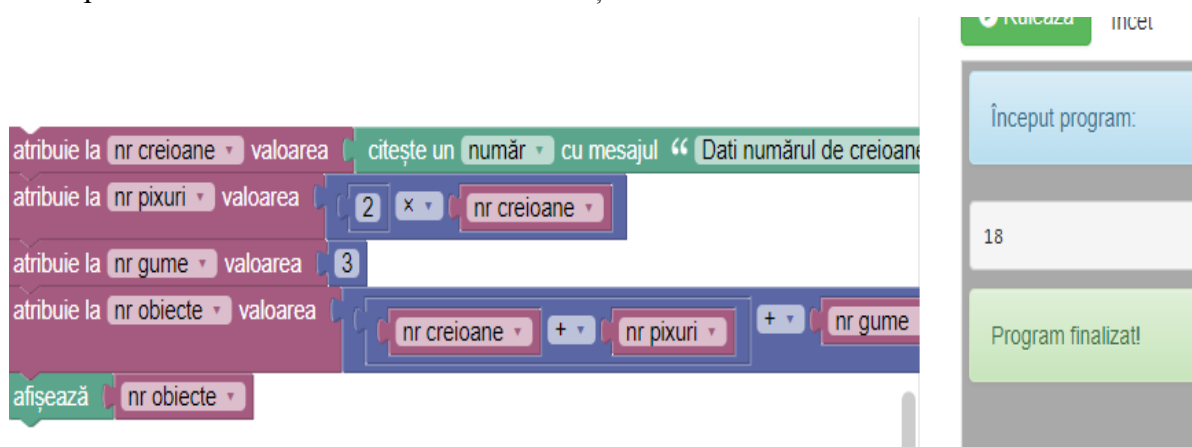


Figura 3. Introducerea și rularea datelor

3. Într-o clasă, numărul băieților este cu 7 mai mare decât numărul fetelor. Scrie un algoritm care, citind numărul fetelor, afișează numărul elevilor din clasă.
Exemplu: Date de intrare: 3. Date de ieșire: 13.



Figura 4. Introducerea și afișarea numărului de elevi

Scara unei hărți am folosit-o împreună cu doamna profesoară de geografie, atât la ciclul gimnazial, cât și la clasa a IX-a.

Hărțile sunt însoțite, în general, de o schemă care arată relația dintre distanța pe hartă și distanța reală, din teren. Această relație se numește **scara hărții**.

$$\text{scara} = \frac{\text{distanța pe hartă}}{\text{distanța pe teren}}$$

Exemplu

O hartă a fost executată la scara de $\frac{1}{200\,000}$. Aceasta înseamnă că unui centimetru pe hartă îi corespund, în realitate, 200 000 cm = 2 km pe teren.

Măsurând pe hartă, distanța dintre două puncte este de 8 cm. Atunci distanța pe teren se află

$$\text{din proporția: } \frac{1}{200} = \frac{8}{x}$$

$$\Rightarrow x = 16 \text{ km.}$$

Observații

- Scara este un raport (între două distanțe exprimate în aceeași unitate de lungime).
- Distanța pe hartă și distanța pe teren sunt direct proporționale.

Aplicații

1) Completați tabelele următoare, știind că datele se referă la:

a. o hartă;

Tabelul 1. Date hărți

Distanța pe hartă	10 cm	5 cm	4 cm	 cm
Scara	1:50 000	1:70 000		1:90 000
Distanța pe teren	5 km	 km	8 km	6 km

b. planul unei case;

Tabelul 2. Dimensiuni planul unei case

Distanța pe plan	15 cm	8 cm	6 cm	 cm
Scara	1:200		1:125	1:1 000
Distanța reală	30 m	12 m	 m	20 m

c. reproducerea unui desen;

Tabelul 3. Reproducerea unui desen

Desenul dat	6 cm	12 cm	32 cm	 cm
Scara	1:3	1:4		1:8
Desenul reprodus	2 cm	 cm	6,4 cm	3,1 cm

2) Desenați planul unui platou muntos dreptunghiular cu dimensiunile de 10 m și 7,5 m la scara de 1:250.

Care este aria reală a platoului muntos?

Care este aria de desen? Comparați cu scara. Ce observați ?

Unui cm² din plan câți cm² îi corespund în realitate ?

3) Un lac are formă dreptunghiulară cu dimensiunile de 240 cm, pe 100 cm.

Desenați lacul la scările: a. 1:10; b. 1:50; c. 1:8.

Comparați ariile acestor desene cu aria lacului.

Concentrația procentuală, lecție unde matematica și chimia se împletesc pentru a obține un rezultat benefic nu numai pentru promovarea anului școlar, ci și ca ajutor în viața de zi cu zi.

Tipul de problemă este acela în care se cunosc masa de apă și masa de substanță dizolvată și se cere aflarea concentrației soluției obținute.

Se cere concentrația procentuală a unei soluții obținute prin dizolvarea a 68 g NH₃ în 132 g apă.

Rezolvare

Ce știm!	Ce nu știm?
a) Definiția concentrației procentuale	a) Masa de soluție = ?
b) Masa de NH ₃ dizolvat = 68 g	b) Concentrația procentuală a soluției
c) Masa de apă în care se dizolvă = 132 g	rezultate = x = ?

Definiție: concentrația procentuală a unei soluții, în procente de masă, reprezintă masa de substanță dizolvată (md) în 100 g de soluție; dacă soluția are concentrația procentuală x%, atunci în 100 g de soluție vor fi x grame de substanță dizolvată și 100 - x grame de solvent (H₂O).

Etape de lucru:

► Calculăm masa de soluție obținută prin dizolvarea amoniacului în apă:

$$m_s = m_d + m_{\text{apă}}; \quad m_s = 68 \text{ g NH}_3 + 132 \text{ g H}_2\text{O} = 200 \text{ g}$$

► Se calculează concentrația procentuală, pe baza definiției:

Dacă în 200 g soluție..... sunt 68 g NH₃

Atunci în 100 g soluție... avem x

$$x = 100 \text{ g} \times 68 \text{ g} / 200 \text{ g} = 34\%$$

$$X = \frac{100 \text{ g} \times 68 \text{ g}}{200 \text{ g}} = 34\%$$

Bibliografie

1. BRÂNZEI D., BRÂNZEI R. Metodica predării matematicii, Editura Peralela 45, 2000.
2. CUCOȘ C. Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. DAN C., CHIOSA S. Didactica Matematici, Editura Universitaria, Craiova, 2004.
4. IONEL V. Fundamentele pedagogiei, Editura Universitaria, Craiova, 2004.

RECEPTAREA MESAJULUI ORAL LA LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

RECEPTION OF THE ORAL MESSAGE IN ROMANIAN LITERATURE FOR PRIMARY EDUCATION

Florea Veronica Alina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-3245-0570>

Florea Veronica Alina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-3245-0570>

Adnotare

Procesul de receptare și învățare a mesajului literar oral trebuie să îndeplinească două cerințe: aceea a predării conținutului literar (desfășurarea predării în domeniul cognitiv și metacognitiv) și un mod creativ de gândire necesar îndeplinirii sarcinii propuse. Sistemul cognitiv se bazează pe prelucrarea informațiilor literare și constă din mecanisme-operații-acțiuni-proceduri. Proiectând și desfășurând activități de receptare și învățare a mesajului literar oral pe baza unor strategii didactice interactive, profesorul oferă subiecților educaționali numeroase posibilități de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima liber ideile, opiniile și de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive. Strategiile cognitive sunt modalități/tehnici de prelucrare, înțelegere a informațiilor literare pe baza cărora putem selecta, dobândi și integra noi conținuturi literare în propria bază de cunoștințe, valorificând studiul receptării mesajului literar oral ne vom concentra pe: metacogniție, componentă lingvistică, componentă socială, trăsături de personalitate, conceptualizare teoretică. Atunci când se abordează procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral, este necesar să se stabilească clar împreună cu elevii ce competențe ar putea dobândi elevii.

Cuvinte-cheie: mesaj literar, strategii cognitive, receptarea mesajului literar oral.

Annotation

The process of receiving and learning the oral literary message must meet two requirements: that of teaching literary content (carrying out teaching in the cognitive and metacognitive domain), and a creative way of thinking necessary to accomplish the proposed task. The cognitive system is based on the processing of literary information and consists of mechanisms-operations-actions-procedures. Designing and carrying out activities for receiving and learning the oral literary message based on interactive teaching strategies, the teacher offers educational subjects many opportunities to get involved in the process of their own formation, to freely express their ideas, opinions and to confront them with those of their colleagues, to develop their metacognitive competences. Cognitive strategies are ways / techniques of processing, understanding literary information based on which we can select, acquire and integrate new literary contents into our own knowledge base, Capitalizing on the study of receiving the oral literary message we will focus on: metacognition, linguistic component, social component, personality traits, theoretical conceptualization. When approaching the process of reception – learning of the oral literary message, it is necessary to clearly establish together with students what competences students could acquire.

Keywords: literary message, cognitive strategies, reception of the oral literary message.

Procesul de receptare și învățare a mesajului literar oral trebuie să îndeplinească două cerințe: acela de a preda un conținut literar (realizarea predării în domeniul cognitiv și metacognitiv), și un mod de gândire creativ necesar pentru realizarea sarcinii propuse. Domeniul cognitiv încorporează procese cognitive care sunt organizate ținând cont de cele patru

categorii: stocare și retragere; procesare informației; transmitere informației; utilizarea cunoștințelor. [16, p. 36]. Cunoștințele literare ale elevului sunt exprimate prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, mesaje. Priceperea elevului este exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele literare în mod conștient, activ - participativ, corect. Deprinderile sunt capacitatea de a aplica informațiile literare cu ușurință, rapid, operativ și cu un randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperilor. Obişnuințele elevilor reprezintă aplicarea cunoștințelor literare în mod curent și frecvent ca o necesitate vitală [2, p.101-103].

În această arie de idei, comportamentul lingvistic al elevului se măsoară în “cantitatea de timp” folosită de elev în procesul de învățare a mesajului literar pentru a dobândi o anumită competență literară. Capacitatea de achiziționare a mesajului literar oral poate să conțină trei abilități cognitive: sensibilitatea gramaticală (abilitatea de a recunoaște funcția unităților lexicale, semantice), învățare mecanică, învățare inductivă.

Sistemul cognitiv are la bază procesarea informațiilor literare și este alcătuit din mecanisme-operații-acțiuni-proceduri. Schema de formare a deprinderilor, priceperilor, abilităților, capacităților-competențelor - care pot avea următoarele niveluri: tratarea preprimară; prelucrarea profundă primară, formarea imaginilor mentale; mecanisme abstracte (integrarea, construirea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii) și mecanisme ale sistemelor de asimilare a informației literare [3, p.240].

Proiectând și realizând activități de receptare și învățare a mesajului literar oral bazat pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă subiecților educaționali multe ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de ale confrunța cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive [6, p.377]. În acest context, strategia didactică prezintă demersuri acționale și operaționale flexibile coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării receptării și învățării ale schimbului de atitudini și de conduite în diverse contexte didactice [4, p.282]. În elaborarea strategiei educaționale în procesul de receptare a mesajului literar oral am luat în considerație mai multe căi:

- elaborarea obiectivelor pentru anumite sarcini literare în vederea structurării curriculumului;
- restructurarea conținuturilor didactice literare pentru un nivel specific de receptare a mesajului literar oral a fiecărui elev și delimitarea acestor strategii didactice literare;
- alegerea metodelor prin intermediul cărora putem stabili profilul strategiei și modalitatea de livrare a conținutului literar;
- analiza relației profesor-elev, elev-profesor, elev-profesor-elev;
- determinarea formei de evaluare.

Strategiile cognitive sunt modalități/tehnici de procesare, de înțelegere a informației literare pe baza cărora putem selecta, achiziționa și integra conținuturile literare noi în baza proprie de cunoștințe [6, p.360]. Așadar, delimităm următoarele strategii cognitive, care sunt eficiente în procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral la nivelul ciclului primar, cele privitoare la construcția receptării - învățării, formarea competențelor literare, ca o activitate dominantă atunci când elevul le poate combina cu realitatea literară: strategie algoritmică, strategie euristică, strategie determinată de tipul de raționament folosit (inductivă, deductivă, analogică, combinativă), strategie ce ține de tipul de acțiune implicată (de

comunicare, de cercetare, practic - aplicativă, de schimbare, de transfer, de procedee tehnici), strategie determinată de combinarea elementelor componente, strategie determinată de combinarea formelor de organizare a activităţii elevilor (în cazul nostru) [10, p.141].

Valorificând studiul receptării mesajului literar oral vom pune accent pe: metacogniţie, componenta lingvistică, componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică. Atunci când abordăm procesul de receptare – învăţare a mesajului literar oral este necesar să stabilim clar împreună cu elevii ce competenţe ar putea să dobândească elevii. În procesul de formare a competenţelor literare vom releva următoarele obiective:

- a transforma procesul de receptare - învăţare a mesajului literar oral dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces de compresiune a conţinuturilor literare;
- a distinge esenţialul de ceea ce este mai puţin semnificativ, a învăţa să implementeze cunoştinţele în situaţii concrete şi a stabili colaborări cu valorile, cunoştinţele sau finalităţile;
- a relaţiona diferite noţiuni studiate şi aplicarea lor în mediul literar.
- Printre numeroasele abordări de studiere a mesajului literar oral evidenţiem:

1. Abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire şi audiere la literatura română, care poate fi sintetică şi accentul se pune pe modelul de receptare - învăţare a mesajului literar oral, se ascultă conţinutul literar nou şi se tinde spre o variantă ideală de receptare – învăţare a mesajului literar oral (în cazul nostru de cercetare) [5, p.126]; şi poate fi analitică, când deprinderile se predau şi se învaţă separat, accentul se pune pe receptarea - învăţarea mesajului literar oral;

2. Abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode şi procedee pentru a-l ajuta pe elev să înveţe mesajul literar oral în funcţie de stilul său personal de receptare - învăţare;
3. Abordarea – proces, atunci când profesorul renunţă la stilul său autoritar de predare şi se adresează direct nevoilor şi preocupărilor elevilor;
4. Abordări sintetice focalizate pe conţinut, învăţare pe bază de receptare - învăţare;
5. Abordarea bazată pe formare de competenţe [12, p.51].

În aria de preocupări investigaţionale la temă, cercetătoarea A. Afanas concretizează că competenţa de comunicare lingvistică reprezintă o macro competenţă, care include competenţa lingvistică, competenţa sociolingvistică şi competenţa pragmatică [1 p.42]. De asemenea, didacticianul A. Afanas evidenţiază actualitatea şi importanţa cercetării competenţelor de scriere, citire, vorbire şi audiere la lecţiile de literatură română în calitate de competenţe productive, care presupun codarea mesajului.

Didacticianul R. Dumbrăveanu face o delimitare evidentă de noţiunea de competenţă şi noţiunea de finalitate. “O competenţă este o calitate, abilitate, capacitate sau calificare, care este dezvoltată de către elevi şi aparţine elevilor. O finalitate este un rezultat măsurabil a unei experienţe de învăţare, care permite să fie stabilit gradul/nivelul/standardul de competenţă format”. De asemenea, finalităţile de studii permit învăţământului primar “să aprecieze gradul de dezvoltare a competenţelor elevilor în raport cu nivelul cerut. Competenţele reprezintă o combinaţie de abilităţi cognitive şi metacognitive, demonstrarea cunoştinţelor şi a înţelegerii, capacităţilor interpersonale, intelectuale şi practice, precum şi a valorilor etice.” [7, p.11].

La rândul său, didacticianul L. Sadovei distinge competenţa de comunicare şi inserţie socială şi susţine că “în formularea competenţei de comunicare şi inserţie socială, în curriculumul pedagogic universitar la nivelul de evaluare a gândurilor studenţilor, nu sunt

indicate comportamente specifice de elaborare a mesajului didactic de transpunere a conținutului și de formare a capacității relaționale.” [15, p.259].

Obiectivele cadru ale programelor de limbă și literatura română în procesul de receptare -învățare a mesajului literar oral la nivelul școlii primare contribuie la formarea și dezvoltarea capacității de comunicare literară a elevilor, dezvoltarea capacității de receptare a mesajului literar oral și scris, dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă, dezvoltarea reprezentărilor culturale.

Obiectivele de referință le-am formulat pentru fiecare etapă de receptare - învățare a mesajului literar oral:

- să aleagă manualul cu care să lucreze pe parcursul semestrului, care să corespundă nivelului de receptare a mesajului literar oral;
- să ajute elevul să înțeleagă scopul lecțiilor de literatură română și modul în care va decurge procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral;
- să încurajeze elevii să alcătuiască propria agendă cu privire la metodele preferate, formele și tipurile de receptare – învățare a mesajului literar oral;
- să selecteze conținuturile literare ce pot fi extinse și care pot fi reduse în funcție de abilitățile, aspirațiile și necesitățile elevilor;
- implicarea elevilor în diferite activități extracurriculare care pot să le sporească motivația.

Sistemului de receptare - învățare a mesajului literar oral îi sunt caracteristice o multitudine de activități pentru elevi, care includ următoarele aspecte: ritmul vorbirii, a învăța pentru a învăța, TIC, a evalua pentru a învăța, curriculum, pregătirea cadrelor de didactice [9, p.16] reprezentate în Figura 1.

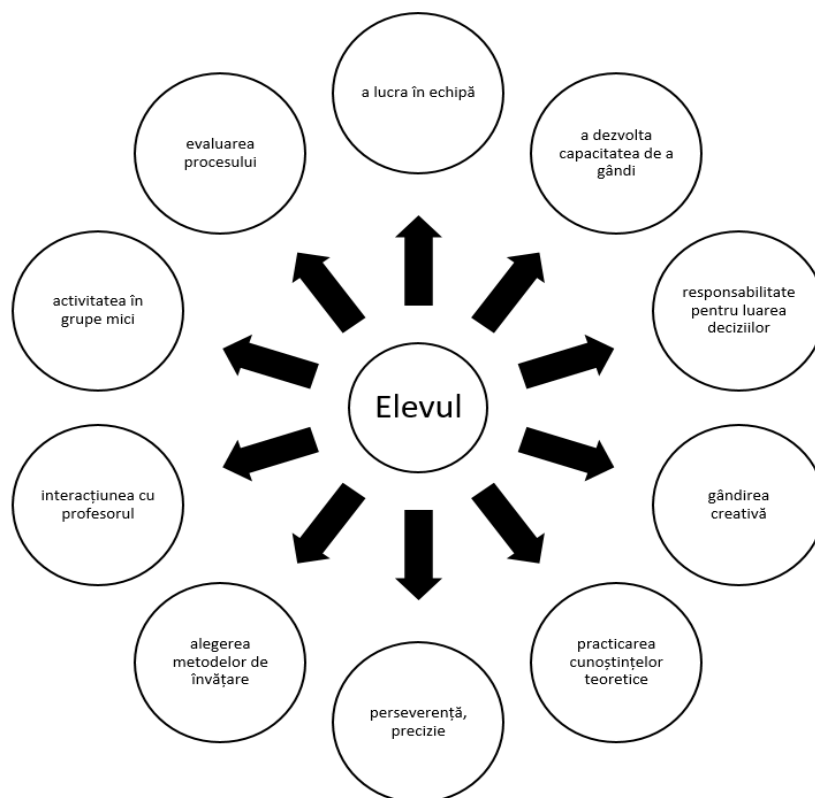


Figura 1. Sistemul de activități în care este implicat elevul

Abordarea procesului de receptare - învățare a mesajului literar oral este o abordare care se adresează diferitor modele de predare - învățare - evaluare ce determină succesul în învățare. Cadrul didactic poate recurge la diferite modele de receptare - învățare - predare pentru a armoniza predarea cu stilurile de receptare - învățare ale elevilor [13, p. 372].

Modelul investigației de grup (Group Investigation Model) construit de J. Dewey care pune un mare accent pe importanța integrării personalității în viața socială și în procesul de învățare socială. Acest model de asemenea generează sentimentul de încredere, respectul față de politicile și regulile negociate, respectul demnității față de alții și de sine însuși [17, p.87].

Modelul realizării conceptuale de J. Bruner (Concept Attainment Model), un model de procesare a informației, care le permite elevilor de sine stătător să stabilească limitele unui concept, să găsească atributele unui concept, accentuează dezvoltarea capacității inductive și aduc claritate în procesul de gândire [Ibidem, p.177].

Modelul organizatorilor de progres de D. Ausubel (Advanced Organizer Model), descrie mecanismul de asimilare și formare a relațiilor dintre cunoștințele noi, abilitatea de a învăța din materialele citite, din timpul lecțiilor, din sursele media, [Ibidem, p.207].

Procesul de receptare – învățare a mesajului literar orar este privit ca un proces intelectual activ, care implică potențialul intelectual în realizarea sarcinilor educative. Menționăm că acest lucru este posibil utilizând metodele activ-participative, care presupun plasarea elevului într-o situație de învățare pentru a dobândi competențele prefigurate.

Receptarea - învățarea mesajului literar oral presupune o gamă variată de metode, unele le-am preluat din predarea tradițională. Receptarea - învățarea mesajului literar am abordat-o din perspectiva mai multor teorii educaționale [14, p.127-147]:

- metoda audio-linguală;
- metoda de prezentare, producere;
- metoda directă;
- metoda răspunsului fizic total;
- metoda comunicativă [11, p. 45-57].

Metodele și tehnicile de învățare prin colaborare sunt: structurile de tip mozaic (formarea unor grupuri de cooperare, în cadrul cărora fiecare membru al grupului devine expert în anumite probleme specifice); flashbowl-tehnica acvariului (elevii sunt puși alternativ în dublă ipostază: pe de o parte participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori a interacțiunilor care se produc); turul galeriei (elevii sunt divizați în grupuri mici, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate ce are mai multe soluții posibile); interviul în trei etape, în care partenerii se interviează reciproc [6, p.133].

Metode și tehnici de învățare bazate pe rezolvarea de probleme: brainstorming-ul (găsirea unui număr cât mai mare de soluții), cubul (dezvoltă operațiile mentale), metoda Frisco (interpretarea unui rol: pesimistului, optimistului).

Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice: metoda SINELG (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii), dezvoltarea metacogniției, ciorchinele sau brainstorming asociativ (ajută elevii să gândească liber și deschis), ghidul de anticipație (revenirea în memorie a cunoștințelor studiate anterior).

Metode și tehnici de învățare interactiv - creative: sinectica (asocierea unor idei absolut opuse), metoda bulgărelui de zăpadă (încurajarea de a găsi soluții individual și în

grupuri), explozia stelară (încurajează crearea de întrebări la întrebări), metoda pălăriilor gânditoare (pălăria albă semnifică neutralitatea, cea galbenă - pozitivismul, roșie - emotivitatea, verde - ideile noi, albastră - controlul, neagră - negativismul.

Metode de evaluare: Hărțile conceptuale sunt modalități de a înțelege cum elevii gândesc, simt și înțeleg. Ele pot fi liniare, sisteme de hărți conceptuale, ierarhice, de tipul pânzei de păianjen, metoda RAI (a interoga elevii prin întrebările care le-au învățat recent), tehnica 3-2-1 (o metodă de evaluare continuă, formativă și formativă ce constată trei concepte pe care le-au învățat, două idei pe care ar vrea să le aprofundeze - o capacitate, pricepere sau abilitate pe care și-au cultivat o), proiectul (metodă de evaluare sumativă), portofoliul (metodă de evaluare longitudinală în rezultatul căreia se emite o judecată de valoare bazată pe rezultate). [6, p.135]

Metodele moderne sunt favorite datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală: demonstrații, proiecte, simulări, jocul de rol, activitățile de grup, evaluarea experiențelor în procesul de învățare. Alte avantaje ale acestora ar fi faptul că interacțiunea între profesori și elevii este sporită. De asemenea sunt metode bazate pe joc, ceea ce le fac mai plăcute și motivația elevilor crește. Astfel, se creează noi oportunități pentru rezolvarea limbajului literar și folosirea lui în comunicarea literară.

În timpul lecției, profesorul recurge și la utilizarea procedeelor didactice. Procedecele didactice sunt tehnici limitate de acțiune care pun în aplicare o metodă sau alta. La rândul lor, elevii recurg la ele când rezolvă sau aplică cunoștințele în practică, astfel, procedeele de introducere a unor cunoștințe, cum sunt explicația și definirea; procedee de întemeiere a opiniilor: demonstrația, argumentarea și cele patru tehnici de predare creativă a literaturii române: brainstorming-ul, jocul de rol, gramatică prin cântece, elevii “preiau” comanda.

Desfășurarea activității de receptare a mesajului literar oral la nivelul școlii primare trebuie realizată cu ajutorul mijloacelor materiale, care facilitează livrarea, consolidarea sau evaluarea cunoștințelor literare: modelele, hărțile, fișe de lucru, imagini, povești din imagini, postere, broșuri, pliante realizate, CD-uri, filme, reclame, proiecte (jocuri) games, poezie, dramă, mijloace audio-vizuale.

Bibliografie

1. AFANAS A., Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației 2013, 200 p.
2. BONTAȘ I. Pedagogie tratat. București: Editura BIC ALL, 2001, 394 p.
3. BRUNER, J. The culture of education, Cambridge Mass: Harvard University Press, 1997, 240 p.
4. CUCOȘ C., Pedagogie. Iași: Polirom, 2002, 463p.
5. DAFINOIU I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iași: Polirom, 2002, 244 p
6. DOGARU-ULIERU V., DRĂGHICESCU L., Educație și dezvoltare profesională. Craiova: Scrisul românesc Fundația Editura, 2011, 377 p.
7. DUMBRĂVEANU R., Centrarea pe student în contextul procesului de la Bologna, UPS “Ion Creangă”. Chișinău: Tempus, 2014, 111 p.
8. GRIGORE E., MACRI C., Stiluri de predare, stiluri de învățare, modulul 3. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial. Dezvoltarea resurselor umane 2007-2013, 2011, 106 p.
9. GUȚU VL., Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău CEP/USM, 2009, 130 p. reprezentante în figura 2.1.
10. JOIȚA E., Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Institutul european. Iași, 2010, 280 p.

11. JOIȚA E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002, 237 p.
12. MARTON F., HOUNSELL D., ENTWISTLE N., The Experience of Learning. Scottish Academic Press, 1984, 242 p.
13. NEACȘU I., Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Militara, 1990, 372 p.
14. NICOLA I., Tratat de pedagogie școlară. București: Didactică și Pedagogică, 1996, 485 p.
15. SADOVEI L., Competența de comunicare didactică din perspectiva curriculumului ca produs. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: Conferința științelor internaționale, UPS "Ion Creangă", Volumul 1, Chișinău, 2010, 252-260 p.
16. KRASHEN D.S., The end off Motivation. În: New Rules, volumul 55:34-35, 2015, 36 p.
17. VICOL N., Comunicare umană: surse și resurse. Chișinău: USM CEP, 2003, 224 p.
18. [Ibidem, p.177].
19. [Ibidem, p.207].

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ȘI CONTEXTUL STEM/STEAM

CONCEPTUAL DELIMITATIONS IN LEARNING TO LEARN COMPETENCE AND THE STEM/STEAM CONTEXT

Franțuzan Ludmila

Republica Moldova,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-4156-1288>

Șeremet Ileana-Simona

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-5809-5909>

Franțuzan Ludmila

Republic of Moldova,

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-4156-1288>

Șeremet Ileana-Simona

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-5809-5909>

Adnotare

Competențele secolului 21 se concentrează pe învățare și modul cum se realizează învățarea, apare ca obiectiv general al școlii contemporane și se bazează pe formarea și dezvoltarea de competențe care să îi ajute pe elevi cum să învețe eficient, să comunice productiv, să rezolve probleme și să se integreze mai ușor pe piața muncii. Învățarea, presupune însușirea cu acele competențe, aptitudini, atitudini și capacități care să permită învățarea chiar și după finisarea studiilor. Confruntările teoretice au ca fundal procesul de învățare într-un amplu dialog pluri/ trans-/ și interdisciplinar, axat pe procese de memorare, procese cognitive și metacognitive ținând cont de dezvoltarea propriilor strategii de învățare. Studiile europene reliefează conceptele STEM/STEAM ca indicatori privind dezvoltarea competenței a învăța să înveți.

Cuvinte-cheie: a învăța, STEM/STEAM.

Annotation

21st-century competences focus on learning and how learning is achieved, emerges as an overarching goal of contemporary schooling, and is based on the training and development of skills to help students learn effectively, communicate productively, solve problems and integrate more easily into the labor market. Learning involves acquiring those skills, abilities, attitudes and capacities that allow learning even after finishing studies. The theoretical confrontations have as a background the learning process in an ample pluri/ trans-/ and interdisciplinary dialogue, focused on memorization processes, cognitive and metacognitive processes taking into account the development of one's own learning strategies. European studies highlight the STEM/STEAM concepts as indicators regarding the development of the competence to learn to learn.

Keywords: to learn, STEM/STEAM.

Introducere

Schimbările majore din societatea contemporană, impun transformări de paradigmă educațională bazată pe cercetare, rezolvare de probleme și propunerea de soluții. Reformele din sistemul educațional, se reconfigurează pe formarea și dezvoltarea de competențe cu statut

transversal, pe asigurarea unui mediu educațional calitativ, axat pe cel ce învață. În acest sens este imperativ necesar ca fiecare școală să ofere un cadru vitalist pentru învățare astfel încât elevii să se adapteze schimbărilor și pentru a-și dezvolta strategii de învățare pe tot parcursul vieții.

Una din competențele prevăzute în Cadrul european de referință al competențelor-cheie de învățare pe tot parcursul vieții, ca fiind relevantă și eficientă pentru învățare este și competența de a învăța cum să înveți [Apud. 3].

În același Cadru european este anticipată și Educația STEM, în Recomandarea Consiliului Europei 2020, referitor la învățarea pe tot parcursul vieții, care include, la nivelul competențelor-cheie, competența matematică, științifică și tehnologică, confirmată în Programul European de Cercetare și Inovație al UE (2014), centrat asupra „construirii competențelor științifice”, bazate pe conectarea cunoștințelor științifice la problemele reale ale societății, care are ca scop general combinarea eficientă între știință și tehnologie [Apud. 2].

Educația STEM evidențiază importanța cunoștințelor din domeniul științe ale naturii (chimie, biologie, fizică, matematică etc.), valorificate la nivel de tehnologie și inginerie, demonstrate și ordonate matematic și informatic prin TIC.

Educația STEM integrează cunoștințele teoretice prin noțiuni, legi, formule, principii etc, cu cunoștințele aplicative prin aplicarea de strategii cognitive, deprinderi, priceperi și rezolvare de probleme, într-un cadru atitudinal la nivel motivațional și afectiv, și axiologic experimental, explicativ și logico-matematic.

Conceptul educațional STEAM reprezintă o abordare didactică integrată, sau model educațional care se axează pe rezolvarea de probleme din lumea reală. Educația STEAM, se bazează pe concepte, principii și tehnologii ale învățării integrate și aplicate prin care se formează competențele-cheie transversale și respectiv competențele specifice disciplinelor de studiu.

Conceptul educațional STEAM presupune o combinație dintre Științe (matematică, informatică, chimie, biologie, fizică, geografie etc.) și domeniul artelor, care împreună se reliefează armonios în formarea unei imagini complexe asupra lumii prin creativitate și inovație. Din viziunea didacticii, integrarea artelor în domeniul științelor, ingineriei și tehnologiilor este o modalitate de a dezvolta abilitățile creative ale elevilor în timp ce experimentează situații sau investighează diferite probleme din viața reală [1].

Recomandarea Consiliului UE din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții propune o precizare/actualizare a competențelor-cheie. Astfel, competența de a învăța să înveți este configurată în competențe personale, sociale și de a învăța să înveți. Structura acestei competențe-cheie are la bază trei domenii/zone: personală, socială și a învăța să înveți, cu componentele și descriptorii specifici (Figura 1) [Apud. 4].

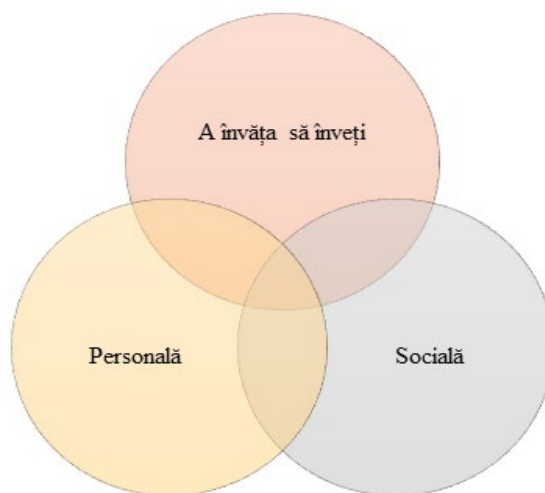


Figura 1. Cele trei domenii de referință ale competenței

Astfel, A învăța să înveți este una dintre competențele-cheie în societatea cunoașterii, competență care are la bază trei domenii: personală, socială și a învăța să înveți, are un statut transversal, fiind specificată în toate disciplinele școlare și necesară pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Recomandările Consiliului UE din 22 mai 2018, propune pentru această competență următoarea definiție: „Învăț cum să învăț - este acea capacitate de concentrare în învățare, de organizare în propria învățare, prin gestionarea eficientă a timpului și a informațiilor, atât individual, cât și în grup” [7].

A învăța cum să înveți înseamnă că cel care învață trebuie să înceapă de la cunoștințele și experiențele de viață anterioare, pentru ca mai apoi acele cunoștințe, abilități și deprinderi să le aplice în diferite contexte: acasă, la școală, în proiecte, la locul de muncă, etc. Activitatea de învățare fie ea desfășurată la clasă, sau ce-a independentă are ca obiectiv implicarea mai mult sau mai puțin totală a gândirii, sub toate aspectele ei. Gândirea reprezintă nucleul structural central al logicii învățării, dispune de un program, un biochimism neurologic mental aparte care operează întotdeauna categorial prin reprezentări vizualizate și creative. Pe parcursul copilăriei și preadolescenței are loc formarea gândirii euristice în algoritmi și semialgoritmi, procese intelectuale ce se produc conștient, uneori inconștient, spontan sau sistematic. Sub raport psihogenetic, la sfârșitul adolescenței evoluția intelectuală nu se încheie, ci intră într-o fază a psihologiei dialectice [6].

Astfel competența a învăța să înveți include recunoașterea propriului proces de învățare, presupune identificarea propriilor nevoi și capacitatea de depăși obstacole pentru a învăța cu succes, incluzând două dimensiuni - una cognitivă și cealaltă afectivă.

A învăța să înveți presupune achiziționarea și prelucrarea de noi cunoștințe și abilități în același timp, iar motivația și încrederea sunt cruciale pentru dezvoltarea acestei competențe. Cerințele psihologice vizează multiple operații formate sau în curs de formare asociate cu nivelul atenției, deciziei, gândirii critice, gândirii autonome, stările evolutive, concentrare, conținutul învățării, oboseala, relaxarea și odihna. Exploatarea exagerată a cogniției duce la o presiune psihică, lipsă de concentrare a celui care învață, influențând în mod semnificativ

abilitatea unei persoane de a învăța și de a se adapta la noi situații de învățare și de formare a competențelor.

Învățarea este o activitate complexă prin care se dobândesc cunoștințe noi, acele seturi de operații mentale corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare psihică. L.S.Vîgotski, psihologul rus, susține ideea formării unor concepte și noțiuni în cel puțin trei etape și anume:

- prin însumări slab organizate, neesențiale;
- prin alcătuirea de grupuri complexe, ce nu sunt încă logice;
- prin abstractizări și generalizări treptate, ce duc la formarea conceptului științific.

Pentru ca învățarea să fie eficientă este nevoie ca elevul să aibă dezvoltate capacitățile necesare asociate cu stadiile psihologice de dezvoltare: elevul trebuie să fie motivat la îndeplinirea unei sarcini, trebuie să-i fie captată atenția și să i se dezvolte o atitudine pozitivă față de noile cunoștințe; sarcina de lucru trebuie să corespundă cu gradul de pregătire al elevului, cu capacitatea acestuia de a analiza informațiile, astfel încât să se asigure reușita acestuia; trebuie să aibă parte de un feed-back constructiv prin aplicarea unor strategii de motivare astfel încât elevul să poată să gestioneze posibilele obstacole sau frustrări ce pot să apară în procesul de învățare; prin diferite mijloace cadrul didactic trebuie să îi propună activități relevante care să-l conducă spre soluția corectă, elevul să fie receptiv la noutăți și să dezvolte inițiativă spre învățare (Figura 2).

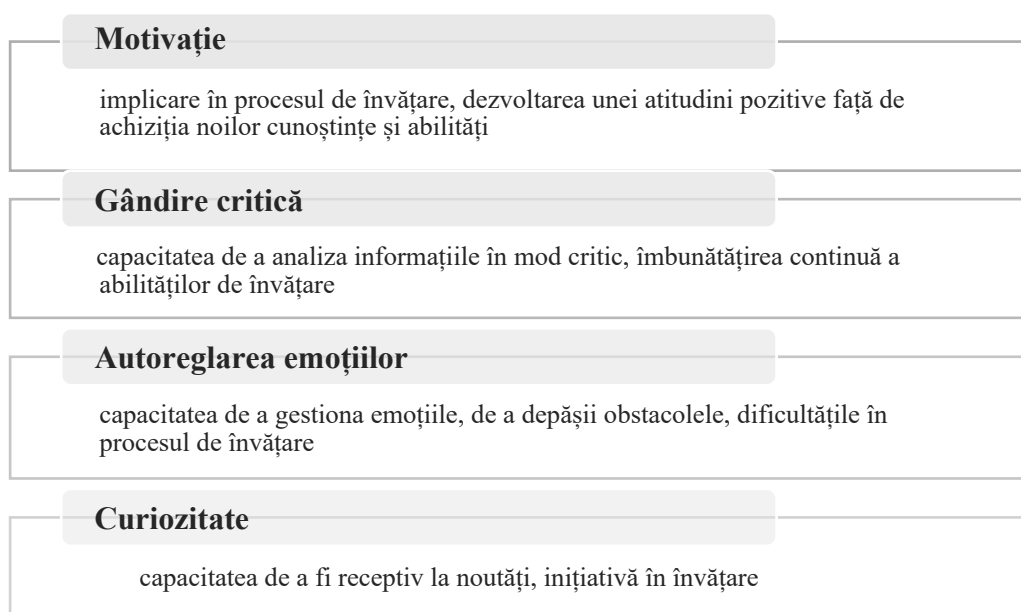


Figura. 2 Capacități necesare de a fi dezvoltate asociate cu stadiile psihologice

J. Piaget a demonstrat că a învăța presupune parcurgerea mai multor faze independente ce țin de: raționament, înțelegere și operații ale gândirii, în timp ce L.S Vîgotski, menționează că învățarea se realizează prin modele în diferite contexte sociale, demonstrând astfel raportul dintre dezvoltarea mintală și procesul de învățare.

Dezvoltarea competenței a învăța să înveți implică mai multe elemente-cheie pe măsură ce copii cresc și învață, interpretate prin sintagma „cred că pot” ca rezultat al interacțiunii dintre factorii cognitivi personali și elementele mediului extern. În esență învățarea este legată de

vârstă, în dezvoltarea sa copilul trebuie să atingă un anumit grad de maturitate, să dobândească anumite premise astfel încât învățarea unui anumit obiect să devină posibilă.

Cadrul structural european al competenței de a învăța să înveți se bazează pe trei dimensiuni distincte: dimensiunea afectivă, dimensiunea cognitivă și dimensiunea metacognitivă (Figura 3).

Dimensiunea afectivă se referă la motivația învățării, strategii de învățare și orientarea către schimbare; conceptul de sine școlar, autoevaluarea desigur că și mediul de învățare.

Dimensiunea cognitivă se referă la dezvoltarea instrumentelor cognitive prin diverse tipuri de sarcini.

Dimensiunea metacognitivă care se referă la dezvoltarea de strategii metacognitive de monitorizare a problemei rezolvate, precizie și încredere metacognitivă.

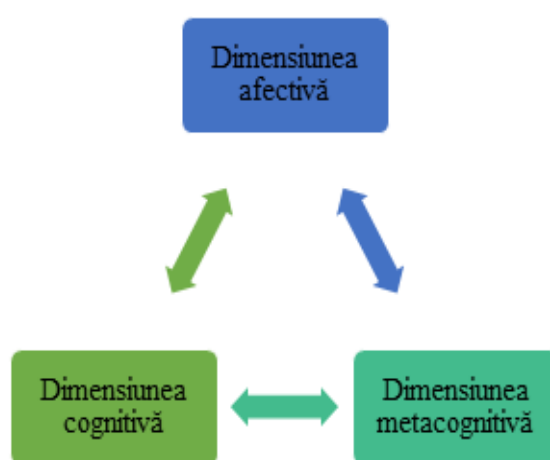


Figura 3. Cadrul de referință al competenței de a învăța să înveți

Motivația elevilor de asemenea este importantă în dezvoltarea unei atitudini pozitive față de noile achiziții, cadrul didactic trebuie să ofere sarcini clare, cu un nivel de complexitate gradual, bazat pe experiențe și prin abordări educaționale noi care să motiveze elevul și să-i stârnească curiozitatea.

Pentru a dezvolta competența de a învăța să înveți aceasta trebuie să se bazeze în mod special pe interesul elevilor, să le provoace curiozitatea, să îi activeze în propriul proces al cunoașterii, oferindu-le diverse contexte de învățare: de la observări directe, la experimentarea unor situații sau chiar rezolvarea unor probleme. Semnificativ în acest sens este învățarea integrată. Abordările integrate ale învățării prin educația STEM/STEAM conectează punctele de cunoaștere ale elevilor la problemele lumii reale, îi ajută să reflecteze, să pună întrebări, să fie inovativi, să abordeze holistic cunoașterea. E. Nash propune 2 posibile modele de dezvoltare a competenței a învăța cum să înveți prin observare și experiment. În același sens mai propunem un model, cel de al 3-lea, prin proiecte STEAM - Colectoarele solare plane, proiect abordat din perspectiva interdisciplinară.

Model 1. Observarea curiozităților

Se propune următoarea situație: Oamenii de știință folosesc anumite cuvinte pentru a descrie clar ce au observat în natură. Aceștia utilizează cuvinte precum netransparent (nu poți vedea prin el) sau transparent (poți vedea prin el) astfel încât să cunoască exact la ce se uită.

Materiale necesare: hârtie transparentă pentru împachetat cadourile, lichid colorat, pernă dintr-un anumit material, fular din hârtie, ciocan din plastic, sticlă etc.

Observații: învăț cum să învăț

- materialele din care sunt făcute diverse obiecte au propriile lor caracteristici. Acestea sunt, într-un fel personalitatea lor, și ne ajută să ne hotărâm la ce să le folosim. de exemplu unele materiale sunt ușor de strâns, de strivit sau de răsucit, în timp ce altele sunt foarte greu de transformat. pentru a ajunge la produsul dorit, este important să folosim un material caracteristic potrivit.

Concluzii: caracteristicile unui anumit material se pot schimba.

Știi că!!! Apa devine zăpadă sau gheață sub 0 grade Celsius și devine abur (gaz) la peste 100 de grade Celsius? [5].

Model 2. Experimentul - tipuri de sunete

Se propune următoarea situație: tipurile de sunet pe care le auzi depind de lungimea de undă (distanța dintre două puncte identice pe unde diferite), amplitudinea (înălțimea unei unde) și frecvența (numărul de unde dintr-o secundă) [5] (Figura 4).

Strigătul unui câine

Acest sunet are o amplitudine mai mare decât al unui șoarece, astfel încât este mai puternic.

Strigătul unui șoricel

Acest sunet are o frecvență mai mare decât a câinelui fiind o notă mai înaltă (ascuțită).

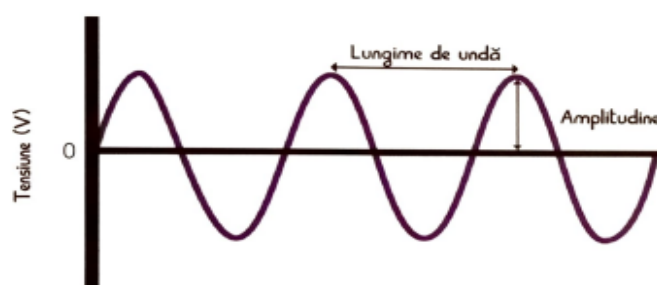


Figura 4. Lungimea de undă

Știi că!!! În spațiu nu există niciun sunet. Dar pe Pământ, cel mai zgomotos sunet natural este erupția unui vulcan [5].

Model 3. Învățare bazată pe proiecte STEAM

Se propune următorul studiu de caz: Colectoarele solare plane - panourile solare, sunt instalate pe acoperișurile caselor, într-un unghi spre orizont egal cu latitudinea zonei. Enumerați cât mai mulți factori care trebuie luați în considerare pentru a determina costul total de obținere a energiei electrice dintr-o sursă în alta. Identificarea legăturilor interdisciplinare

- Istorie - elevii vor colecta date istorice cu privire la sursele de energie care se foloseau în antichitate. Când au folosit oamenii pentru prima dată combustibilii fosili?
- Geografie - elevii vor întocmi o schemă de clasificare a surselor naturale de energie: 1. neregenerabile (tradiționale) și 2. regenerabile (alternative). De asemenea elevii vor realiza o diagramă privind ponderea principalelor surse de energie în întreaga lume, 2024.
- Matematică - elevii vor calcula ce cantitate de energie luminoasă, transformată din razele solare direct în energie electrică poate produce 3 panouri fotovoltaice, în funcție de latitudinea geografică a casei, +15°, știind că $1W = 1J/s = 1(km \times m^2)/s^3$.

- Fizică - elevii vor măsura cantitatea de radiație solară cu ajutorul senzorului Albedometru, după formula $A = E_r \uparrow / E_g \downarrow$. E_r = radiația globală reflectată, E_g = radiația globală. Radiația netă în unde scurte: $E^*g = E_g \downarrow - E_r \uparrow$. Albedometrul este un dispozitiv prevăzut cu două piranometre într-o carcasă, are un domeniu spectral = 300nm - 3000 nm, câmp vizual 180°, accesoriu integrat un ecran împotriva radiațiilor în unghi mic, nereflectate.
- Artă - Experimentul: Proiectarea iluminatului alternativ. Materiale necesare: o sticlă din plastic transparentă cu apă, o masă mică, o pătură, o riglă transparentă din plastic. Acoperiți masa cu pătura pregătită, astfel încât să fie ca o căsuță neiluminată (sub masă). Luați sticla cu apă și ascundeți-vă în căsuță, plasați sticla între franjurile plapumei (păturii), astfel se obține un bec care luminează casa întunecată, puteți repeta experimentul folosind și o riglă transparentă.

Concluzii

Competența a învăța să înveți este una dintre competențele-cheie în societatea cunoașterii, are un statut transversal și necesară pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea acestei competențe în cadrul procesului educațional poate fi realizată prin proiecte STEM/STEAM. În mod specific paradigmele conceptuale STEM/STEAM se axează pe elementele învățării teoretice și practice, pune accentul pe participarea activă a elevilor în procesul învățării dezvoltând abilitățile de observare, experimentare, cercetare și rezolvare de probleme. Prin astfel de abordări elevii dobândesc nu doar cunoștințe ci și experiențe noi de învățare, au posibilitatea să combine cunoștințele în soluționarea problemelor - fiind considerată o modalitate inovativă de învățare. Accentul se pune pe implicarea elevilor în formarea propriilor competențe de învățare. În concluzie elevii trebuie antrenați în rezolvarea problemelor reale pentru ai învăța cum să învețe, cum să-și construiască strategii metacognitive, pentru a le dezvolta dorința de a învăța, formând astfel abilitățile-cheie ale sec. 21

Bibliografie

1. COSTANTINO T. Problem-based learning: A concrete approach to teaching aesthetics. In: Studies in Art Education 43(3), 2002, p. 219-231
2. CRISTEA S. Educația STEM. doi.org/10.5281/zenodo.3692627
3. DRĂGĂLESCU L., CRISTEA S., Petrescu, A., Gorghiu, G., Gorghiu, L. „The Learning to Learn Competence – Guarantor of Personal Development”. In Procedia – Social and Behavioral Sciences.Vol.191.Disponibila:https://www.researchgate.net/publication/279732105_The_Learning_to_Learn_Competence_-_Guarantor_of_Personal_Development
4. FRANȚUZAN L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale. Studiu de politici educaționale. Disponibil la: https://soros.md/wp-content/uploads/2022/09/Frantuzan_0.pdf
5. ERYL N. Transformă știința în artă. Ghid esențial STEAM. București: Editura NICULESCU, 2021.
6. NEACȘU I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2010.
7. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01), anexa 1, pp. 7-11. Referință la EQF.

**CUM SE PRODUC SCHIMBĂRILE ÎN EDUCAȚIE. CONTRIBUȚIE
LA STUDIUL INOVAȚIEI**

**HOW CHANGES OCCUR IN EDUCATION: CONTRIBUTION TO
THE STUDY OF INNOVATION**

Galbenu Andrei

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-1850-2533>

Galbenu Andrei

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-1850-2533>

Adnotare

Acest articol investighează mecanismele prin care inovațiile pedagogice pot fi dezvoltate și implementate în cadrul sistemelor educaționale. Prin examinarea interacțiunii dintre liderii educaționali, politicile educaționale și contextul socio-economic, studiul evidențiază catalizatorii și barierele întâlnite în calea inovației. Metodologia adoptată include analize comparative și studii de caz, având ca scop o înțelegere profundă a mecanismelor de schimbare. Rezultatele subliniază importanța unui leadership proactiv și a unui cadru strategic bine definit pentru promovarea și sustenabilitatea inovațiilor în educație. Articolul contribuie la literatura existentă oferind noi perspective asupra gestionării schimbărilor în domeniul educațional și sugerează direcții de cercetare viitoare.

Cuvinte-cheie: inovație pedagogică, leadership educațional, inovație în educație, schimbare pedagogică, cultura inovației.

Annotation

This paper investigates the mechanisms through which pedagogical innovations are developed and implemented within educational systems. By examining the interaction between educational leaders, educational policies, and the socio-economic context, the study highlights the catalysts and barriers encountered in the path of innovation. The adopted methodology includes comparative analyses and case studies, aiming for a deep understanding of change mechanisms. The results emphasize the importance of proactive leadership and a well-defined strategic framework for the promotion and sustainability of innovations in education. The article contributes to the existing literature by offering new perspectives on managing change in the educational field and suggests future research directions.

Keywords: pedagogical innovation, educational leadership, innovation in education, pedagogical change, innovation culture.

Contextul actual al inovației pedagogice în educație

Accelerarea schimbărilor tehnologice și societale aduce în prim-plan necesitatea transformării și adaptării continue a practicilor educaționale. Această necesitate de transformare nu se limitează doar la adoptarea noilor tehnologii, ci implică o reevaluare profundă a metodologiilor pedagogice, a structurilor organizaționale și a culturilor educaționale. În acest peisaj al schimbării, liderii educaționali joacă un rol esențial în cadrul acestui proces de transformare, având responsabilitatea de a promova și a guverna inovația în cadrul instituțiilor de învățământ.

Prin analiza literaturii de specialitate și a unor studii de caz, articolul evidențiază strategii eficiente și provocări întâmpinate în procesul de inovare pedagogică. Rezultatele subliniază importanța unei culturi organizaționale deschise la schimbare, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și necesitatea unui leadership vizionar pentru a transforma învățarea în secolul XXI.

În ultimele decenii, educația a trecut printr-o serie de transformări semnificative, propulsate de progresele tehnologice și schimbările rapide din dinamica socială și economică globală. Aceste schimbări au impulsionat nevoia de inovație pedagogică în instituțiile educaționale, care să răspundă mai eficient la diversitatea și complexitatea nevoilor elevilor de astăzi. În contextul actual, inovația pedagogică nu se limitează doar la adoptarea noilor tehnologii în sălile de clasă, ci include și dezvoltarea de noi strategii didactice, metode de evaluare și abordări curriculare care să promoveze învățarea activă, critică și personalizată.

Organizațiile școlare sunt acum în fața unei provocări de a redefini rolul educației și de a ajusta practicile pedagogice astfel încât să pregătească elevii nu doar cu anumite cunoștințe academice, ci și cu competențe esențiale pentru secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, colaborarea și adaptabilitatea. Aceste competențe sunt vitale într-o lume în care problemele sunt din ce în ce mai interconectate și complexe.

Adaptarea la cerințele secolului XXI impune o reevaluare profundă a obiectivelor și metodologiilor educaționale. În acest sens, inovația pedagogică joacă un rol crucial. Este esențială nu doar pentru îmbunătățirea calității educației, ci și pentru asigurarea relevanței acesteia în contextul schimbărilor socio-economice rapide. De exemplu, integrarea tehnologiei în educație nu se referă doar la utilizarea echipamentelor moderne, ci la transformarea fundamentală a modului în care elevii interacționează cu informația, dezvoltă competențe noi și aplică cunoștințele în moduri inovatoare și creative.

De asemenea, inovația pedagogică este esențială pentru a răspunde diversității tot mai mari a populației școlare. Educația incluzivă, care adaptează metodele de învățare la nevoile diverse ale elevilor, inclusiv ale celor cu cerințe speciale, este un exemplu de inovație pedagogică destinată să asigure că niciun elev nu este lăsat în urmă. Astfel, prin promovarea unei abordări holistice și flexibile în educație, inovația pedagogică contribuie la dezvoltarea unei societăți în care fiecare individ are oportunitatea de a-și atinge potențialul maxim.

Prin urmare, inovația în educație nu este doar o necesitate, ci o imperativă strategică pentru orice organizație școlară care aspiră să fie relevantă și eficace în pregătirea generațiilor viitoare pentru provocările și oportunitățile unui viitor incert și dinamic. Aceasta necesită o viziune clară, leadership dedicat și un angajament ferm din partea tuturor actorilor educaționali pentru a transforma învățarea într-un proces continuu de adaptare și inovație.

Inovația. Concept și origini

Conceptul de inovație, în contextul său modern, este adesea asociat cu economistul austriac Joseph Schumpeter. Schumpeter [27, p.81-87], este considerat părintele conceptului de inovație în economie și afaceri datorită lucrării sale fundamentale „Capitalism, Socialism and Democracy” publicată în 1942, în care a dezvoltat teoria distrugerii creative potrivit căreia inovația și progresul tehnologic în capitalism sunt rezultatul unui proces de distrugere creativă, în care noile invenții și metode de producție înlocuiesc pe cele vechi, stimulând astfel creșterea economică și dezvoltarea socială.

Schumpeter a subliniat că inovația poate lua mai multe forme, inclusiv introducerea de noi produse, metode de producție, piețe, surse de materii prime sau forme de organizare a afacerilor. Viziunea lui Schumpeter asupra inovației ca motor al dezvoltării economice și transformării sociale a avut un impact profund asupra modului în care gândim despre progres și schimbare în multe domenii, nu doar în economie.

După Joseph Schumpeter, mai mulți autori și cercetători au contribuit semnificativ la discuția despre inovație, extinzând și adâncind înțelegerea acestui concept în diverse domenii. Acești autori au creat trenduri și au oferit noi perspective asupra modului în care inovația poate fi înțeleasă, gestionată și implementată. În literatura despre inovație, există mulți teoreticieni și practicieni recunoscuți, fiecare cu abordări și perspective unice, printre cei mai influenți numărându-se Peter F. Drucker, Clayton M. Christensen, Everett Rogers, Henry Chesbrough, Eric von Hippel sau A.M. Huberman, ale căror idei sunt expuse în tabelul următor.

Tabelul 1. Conceptul de inovație - Contribuția la dezvoltarea conceptul de inovație

Joseph Schumpeter	Introduce conceptul de „distrugere creatoare” care descrie procesul prin care inovațiile economice vechi sunt dezrădăcinate și înlocuite de altele noi. Această teorie subliniază importanța inovației pentru creșterea economică și schimbarea structurală în industrie și economie.
Peter F. Drucker	Inovația ca disciplină ce poate și trebuie să fie practică sistematic. Subliniază importanța inovației pentru succesul în afaceri și identifică sursele de oportunitate pentru inovație.
Clayton M. Christensen	Introduce conceptul de „inovare disruptivă”, arătând cum companiile mici pot detrona gigantul industriei prin oferirea de produse simplificate și accesibile care transformă piața.
Everett Rogers	Teoria difuzării inovațiilor explică modul în care, de ce și la ce viteză noile idei și tehnologii se răspândesc prin culturi, identificând categorii de adoptatori și factori de influență.
Henry Chesbrough	Propune modelul de „inovație deschisă”, unde companiile utilizează idei externe și interne pentru a avansa și a inova, depășind limitele R&D tradiționale.
Eric von Hippel	Focalizat pe „inovația deschisă de utilizator”, evidențiind cum utilizatorii finali pot juca un rol crucial în dezvoltarea și îmbunătățirea produselor și serviciilor.
A.M. Huberman	Subliniază importanța analizei calitative riguroase pentru înțelegerea profunzimii și complexității proceselor de inovație în educație, precum și pentru evaluarea impactului acestora.

Integrarea inovației în sfera educațională

Dacă am aplica în domeniul educațional fiecare dintre contribuțiile de mai sus, acestea s-ar putea traduce prin următoarele abordări:

Tabelul 2. Aplicabilitatea ideii de inovație în domeniul educațional

Joseph Schumpeter	Promovarea unui mediu în care ideile vechi sunt constant înlocuite cu altele noi, încurajând astfel reforma curriculară și pedagogică continuă.
Peter F. Drucker	Tratarea inovației ca pe o disciplină sistematică în cadrul instituțiilor educaționale, prin dezvoltarea de programe care să încurajeze gândirea inovatoare și antreprenorială printre factorii decizionali, lideri educaționali, cadre didactice, elevi și studenți.
Clayton M. Christensen	Implementarea conceptului de inovație disruptivă prin introducerea de metode educaționale și tehnologii accesibile care pot transforma fundamental experiența de învățare.

Everett Rogers	Aplicarea teoriei difuzării inovațiilor pentru a înțelege cum pot fi adoptate și răspândite eficient noile metode educaționale în cadrul comunităților și culturilor școlare.
Henry Chesbrough	Adoptarea inovației deschise în educație, colaborând cu parteneri externi pentru aducerea de noi idei și resurse în sistemul educațional.
Eric von Hippel	Implicarea utilizatorilor finali, adică a elevilor și profesorilor, în dezvoltarea și îmbunătățirea materialelor didactice și a metodelor de predare.
A.M. Huberman	Focalizare pe diseminarea eficientă a practicilor educaționale inovative bazate pe cercetare pentru a îmbunătăți învățământul și rezultatele elevilor.

Astfel, din ideile expuse în tabelul de mai sus putem spune că inovația în educație este un domeniu dinamic și în continuă transformare, reflectând nevoia constantă de adaptare și îmbunătățire a practicilor pedagogice pentru a răspunde provocărilor și oportunităților din societatea modernă. Ideile promovate de Joseph Schumpeter [27, p.81-87], Peter F. Drucker [9, p.248] și ceilalți, oferă perspective valoroase pentru reinventarea și revitalizarea educației.

Conceptul de „distrugere creatoare” al lui Schumpeter [27, p.81-87] poate fi adaptat pentru a încuraja schimbări radicale în curricula școlară, permițând introducerea de noi metode și tehnologii educaționale care pot sparge paradigmele tradiționale. În același timp, Peter F. Drucker expune idee că inovația poate fi sistematizată; în context educațional, acest lucru poate însemna dezvoltarea de programe structurate care să stimuleze creativitatea și gândirea critică a elevilor.

Avansând cu ideile lui Clayton M. Christensen [5, p.71] despre inovație disruptivă, putem observa cum introducerea de tehnologii accesibile și metode simplificate poate democratiza accesul la educație, făcând-o mai eficientă și accesibilă pentru un spectru mai larg de elevi. În paralel, teoria difuzării inovațiilor a lui Everett Rogers [22, p.5] poate ajuta liderii educaționali să înțeleagă mai bine cum pot facilita adoptarea noilor practici pedagogice în diverse contexte culturale și instituționale.

În ceea ce privește inovația deschisă, așa cum a sugerat Henry Chesbrough [4, p.43], educația poate beneficia la un nivel ridicat prin colaborarea cu industria, universitățile și alte sectoare pentru a co-crea conținut educațional și soluții pedagogice. Eric von Hippel [31, p.111], accentuând pe inovația deschisă de utilizator, reiterează importanța implicării directe a profesorilor și elevilor în procesul de inovație, asigurându-se că noile metode și instrumente sunt relevante și efectiv adaptate nevoilor lor.

În cele din urmă, A.M. Huberman [20, p.21] arată cum inovațiile educaționale pot fi scalate eficient, având la bază cercetări solide care susțin schimbările propuse și efectele lor asupra îmbunătățirii rezultatelor educaționale.

Definind inovația educațională, putem spune că aceasta implică introducerea și aplicarea de noi idei, produse, metode și practici în educație pentru a îmbunătăți învățarea, eficiența predării și performanțele academice. Inovația în educație nu se limitează doar la adoptarea tehnologiei; ea poate include noi abordări pedagogice, structuri curriculare inovatoare, și strategii administrative care transformă modul în care instituțiile de învățământ funcționează și își îndeplinesc misiunea. Prin esența sa, inovația educațională este despre găsirea unor modalități mai eficiente, relevante și sustenabile de a educa și de a învăța într-o lume în continuă schimbare. Alte definiții reprezentative ale inovației sunt redată mai jos.

Tabel 3. Inovația din perspectivă educațională

Michael Fullan	Procesul de creare și implementare a unor noi strategii educaționale menite să îmbunătățească învățarea și să transforme cultura școlară [11, p.36]
George Couros	Inovația în educație implică adoptarea unei mentalități de inovator, care vede posibilități infinite și își asumă riscuri pentru a face diferența în viețile elevilor [7, p.25]
Yong Zhao	Capacitatea sistemelor educaționale de a evolua și a se adapta, promovând talentele unice ale fiecărui elev și răspunzând la nevoile globale prin creativitate și antreprenariat [32, p.226]
Sir Ken Robinson	Inovația în educație este procesul de a revizui și a reforma sistemele educaționale pentru a cultiva creativitatea și pasiunea, recunoscând că fiecare elev are potențialul de a excela [24, p.26]
Clayton Christensen	Introducerea de metode și tehnologii de predare care transformă fundamental experiența educațională, făcând-o mai personalizată, accesibilă și eficientă [6, p.62]
OECD (2005)	Inovația este implementarea unui produs sau proces nou ori semnificativ îmbunătățit, un nou metode de marketing sau o nouă metodologie organizațională. [23, p.46]

Definițiile expuse în Tabelul 3 subliniază importanța adaptabilității, creativității, personalizării și transformării în cadrul procesului educațional. Fiecare dintre autorii selectați contribuie cu o perspectivă unică asupra modului în care inovația poate îmbunătăți și remodela educația, punând accent pe nevoile și talentele individuale ale elevilor, precum și pe necesitatea de a pregăti tinerii pentru o lume în continuă schimbare. Aceste perspective împărtășesc un punct comun: recunoașterea că inovația nu este doar despre tehnologie sau noi metode pedagogice, ci despre o schimbare de mentalitate care pune elevul și învățarea acestuia în centrul procesului educațional.

Modele teoretice ale inovației în educație

Modelul difuzării inovațiilor

Everett Rogers [26, p5] descrie procesul de adoptare a inovațiilor în educație prin modelul său de difuzare a inovației, care identifică cinci categorii de adoptatori: inovatori, adoptatori timpurii, majoritatea timpurie, majoritatea târzie și reticenți [26, p22]. Acest model este util pentru înțelegerea ritmului și modului în care inovațiile pedagogice sunt acceptate și implementate în cadrul organizațiilor educaționale.

Modelul de schimbare a conducerii

John Kotter [21, p.4] propune un model de opt pași pentru implementarea schimbării eficiente, care poate fi aplicat și în contextul schimbărilor pedagogice. Pașii includ stabilirea unui sentiment de urgență, formarea unei coaliții puternice, crearea unei viziuni de schimbare, comunicarea viziunii, împuternicirea acțiunii pe scară largă, generarea de câștiguri pe termen scurt, consolidarea câștigurilor și instituționalizarea noilor abordări.

Modelul constructivist al învățării

Jean Piaget a dezvoltat teoria constructivistă a învățării, care susține că învățarea este un proces activ, în care elevii construiesc noi idei sau concepte bazate pe cunoștințele lor actuale și anterioare. Acest model este fundamental pentru inovațiile pedagogice care încurajează explorarea, descoperirea și învățarea bazată pe proiecte.

Teoria învățării sociale

Albert Bandura [1, p.16], prin teoria sa a învățării sociale, accentuează rolul observației, imitației și modelării în învățare. Acest cadru teoretic susține utilizarea inovațiilor pedagogice care facilitează învățarea colaborativă și rolul modelelor de rol în educație.

Modelul schimbării organizaționale

Kurt Lewin [22, p.32] a dezvoltat un model simplu, dar profund, al schimbării organizaționale cunoscut sub denumirea de modelul „Unfreeze – Change – Refreeze”. Acest model implică trei pași: „dezghețarea” (pregătirea pentru schimbare), „schimbarea” (implementarea noii metode sau concepte) și „înghețarea” (ancorarea schimbărilor în cultura organizației). Aplicat în context educațional, acest model oferă o bază pentru implementarea sistematică a inovațiilor pedagogice.

Factori de succes și provocări în inovația educațională

Inovația în educație este influențată de o multitudine de factori care pot fie să accelereze fie să încetinească implementarea schimbărilor necesare. Acești factori sunt adesea categorisiți în factori interni și externi, fiecare cu rolul său specific în conturarea succesului inițiativelor educaționale.

Factori Interni

Cultura organizațională: Cultura unei instituții educaționale poate avea un impact semnificativ asupra gradului de inovație. O cultură care valorizează creativitatea, deschiderea la noi idei și riscul calculat va facilita inovația. Pe de altă parte, o cultură conservatoare, rezistentă la schimbare, poate inhiba inițiativele inovatoare.

Leadershipul: Liderii educaționali joacă un rol crucial în promovarea și susținerea inovației. Un lider vizionar, care îmbrățișează schimbarea și poate inspira și motiva personalul și studenții, este esențial pentru adoptarea și implementarea eficientă a inovațiilor.

Resursele: Resursele disponibile, fie că sunt financiare, umane sau tehnologice, sunt vitale pentru sprijinirea inovației. Fondurile suficiente permit achiziționarea de noi tehnologii și dezvoltarea de programe de formare pentru cadrele didactice, în timp ce resursele umane competente sunt necesare pentru a proiecta și implementa schimbările.

Factori Externi

Politici educaționale: Politicile guvernamentale și reglementările pot avea un impact major asupra inovațiilor în educație. Politicile care susțin inovația prin finanțare, ghiduri și un cadru legislativ flexibil sunt esențiale. În contrast, birocrația excesivă și regulile stricte pot limita capacitatea instituțiilor de a inova.

Presiuni sociale: Societatea în general poate influența direcțiile de inovație în educație. Așteptările părinților, nevoile studenților și cerințele angajatorilor pot direcționa tipurile de inovații adoptate. De exemplu, creșterea preocupărilor legate de mediu poate încuraja instituțiile să integreze sustenabilitatea în curriculum.

Tehnologice: Progresul tehnologic este un motor puternic al inovației în educație. Noile tehnologii pot oferi metode revoluționare de predare și învățare, dar pot și să creeze provocări în ceea ce privește adaptarea rapidă a instituțiilor și integrarea eficientă în sistemele educaționale existente.

Rolul liderului în promovarea pedagogiei inovative

În contextul educațional, un lider este persoana care deține atribute și resurse personale necesare pentru a ghida și influența comunitatea școlară spre atingerea unor obiective

educaționale comune, prin promovarea inovației, a schimbării pozitive și a dezvoltării continue. Un lider educațional vede dincolo de status quo și își folosește viziunea, cunoștințele și abilitățile pentru a inspira și a facilita transformarea educațională.

Pentru promovarea pedagogiei inovative la nivelul organizației școlare, liderul trebuie să fi capabil să:

- dezvolte și să comunice o viziune clară a inovației pedagogice care inspiră și mobilizează întreaga comunitate școlară;
- promoveze o cultură organizațională care încurajează experimentarea, asumarea riscurilor calculate și învățarea din eșec;
- colaboreze cu alte școli, universități, organizații non-profit și companii pentru a aduce resurse, expertiză și perspective noi în școală;
- asigure accesul cadrelor didactice la formări, ateliere și conferințe care promovează metode inovative de predare și învățare;
- integreze tehnologiile digitale în mod strategic în procesul de învățare pentru a spori angajamentul și personalizarea învățării.

Dintre cei mai influenți teoreticieni în domeniul schimbării educaționale amintim pe Michael Fullan, Andy Hargreaves, John Hattie, Yong Zhao, George Couros, Sir Ken Robinson sau Clayton Christensen. Fiecare dintre aceștia prezintă o viziune unică asupra inovației în educație, rolul liderului sau modul de abordare al problematicii inovației. Sintetizăm mai jos, viziunile diferite, dar complementare, ale autorilor despre leadership-ul inovativ în educație.

Tabelul 4. Rolul liderului în inovația educațională

Autor	Viziune asupra Inovației	Rolul Liderului	Strategii de Leadership	Focalizare Principală
Michael Fullan	Schimbarea culturală și structurală în educație.	Crearea unei culturi de colaborare și susținere a inovației.	Leadership distribuit și adaptabil.	Îmbunătățirea sistemelor educaționale.
Andy Hargreaves	Dezvoltarea profesională și colaborarea.	Cultivarea profesionalismului și colaborării în rândul cadrelor didactice.	Sustenabilitatea și dezvoltarea capitalului profesional.	Creșterea eficacității și a echității în educație.
John Hattie	Vizibilitatea învățării și impactul vizibil.	Utilizarea feedback-ului și a datelor pentru îmbunătățire.	Focalizarea pe eficacitatea predării și învățării.	Îmbunătățirea performanței elevilor.
Yong Zhao	Personalizarea educației și antreprenoriatul.	Promovarea creativității și spiritului antreprenorial.	Încurajarea experimentării și adaptabilității.	Cultivarea talentelor unice ale elevilor.
George Couros	Mentalitatea inovatorului în educație.	Modelarea curajului de a experimenta și a învăța din eșec.	Cultivarea relațiilor și crearea unei culturi de încredere.	Dezvoltarea unei mentalități de inovator printre cadrele didactice și elevi.
Sir Ken Robinson	Cultivarea creativității și pasiunii.	Promotor al creativității.	Îmbrățișarea eșecului ca învățare.	Diversitatea și creativitatea umană.
Clayton Christensen	Inovare disruptivă pentru accesibilitate și eficiență.	Creator de mediu pentru inovație disruptivă.	Personalizarea învățării prin tehnologie.	Adaptabilitate și inovație în învățare.

Analizând ideile lui Michael Fullan [11, p.167], Andy Hargreaves [17, p.185] și John Hattie [15, p.313], putem identifica mai multe puncte comune referitoare la rolul liderului în promovarea inovației pedagogice. Aceste conexiuni subliniază o viziune partajată despre cum liderii educaționali pot facilita și susține schimbări pozitive în cadrul școlilor. Autorii subliniază importanța unui leadership eficient în promovarea inovației pedagogice, evidențiind cinci principii cheie: crearea unei culturi colaborative în școli, încurajarea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, adoptarea unui leadership distribuit care implică mai mulți membri ai comunității școlare, utilizarea informată a datelor pentru a ghida deciziile educaționale și menținerea unei viziuni clare axate pe impactul asupra învățării elevilor. Aceste abordări comune promovează un mediu educațional dinamic și receptiv, capabil să răspundă eficient la nevoile în schimbare ale elevilor și societății.

Zhao și Couros pledează pentru transformarea abordărilor tradiționale în educație pentru a răspunde mai bine la cerințele secolului XXI. Zhao [32, p.93] subliniază necesitatea unei educații personalizate care să cultive creativitatea și spiritul antreprenorial, promovând un mediu educațional flexibil unde talentele unice ale elevilor sunt valorificate și unde competențe precum gândirea critică și adaptabilitatea sunt dezvoltate activ. Pe de altă parte, Couros [7, p.43] accentuează rolul mentalității inovatoare în rândul liderilor educaționali, încurajându-i să adopte riscuri calculate și să fie deschiși la eșecuri ca oportunități de învățare. Acesta propune crearea unui mediu școlar care susține experimentarea și construirea unor relații de încredere între lideri, profesori și elevi, esențiale pentru promovarea inovației. Cei doi evidențiază necesitatea adaptabilității, a unei mentalități deschise și a creării unei culturi care susține inovația pedagogică, subliniind faptul că liderii trebuie să fie mai mult decât manageri, și anume vizionari și facilitatori ai schimbării.

Sir Ken Robinson [24, p.220] și Clayton Christensen [6, p.174] oferă perspective complementare, dar distincte asupra reformei educației și a rolului inovației. Primul pledează pentru o revizuire radicală a sistemelor educaționale pentru a favoriza și cultiva creativitatea și pasiunea elevilor, subliniind importanța unei educații care să fie personalizată, adaptată la talentele și ritmurile individuale de învățare ale fiecărui elev, criticând în același timp, structurile educaționale tradiționale pentru tendința lor de a marginaliza disciplinele creative. Robinson redefinește inteligența, propunând o viziune mult mai largă care include diverse forme de abilități și competențe, și accentuează rolul esențial al liderilor educaționali în susținerea și facilitarea inovației pedagogice. Cel de-al doilea, aplică principiile inovației disruptive în educație, subliniind cum noi abordări și tehnologii pot transforma fundamental modul în care elevii învață, făcând educația mai accesibilă și mai eficientă. Încurajează personalizarea învățării prin utilizarea tehnologiei pentru a adapta educația la nevoile individuale ale elevilor și promovează modele inovative precum clasa inversată, care optimizează utilizarea timpului și resurselor. Christensen subliniază, de asemenea, importanța datelor în îmbunătățirea proceselor educaționale și rolul vital al liderilor în cultivarea unei culturi care valorizează inovația și adaptabilitatea.

Studii de caz privind inovația la nivel educațional

Studiu de Caz	Tema	Implementare	Rezultate	Provocări
Hämäläinen & Cincinnato [13] Finlanda (2020) Integrarea tehnologiei în curriculum	Studiul evidențiază cum școlile finlandeze au incorporat tehnologia în curriculumul lor pentru a îmbunătăți învățarea și pentru a pregăti elevii pentru o lume digitalizată.	Școlile finlandeze au adoptat o abordare holistică, integrând module de programare, securitate cibernetică și etică digitală în curriculum, pentru a dezvolta competențe digitale.	Elevii au arătat o implicare mai mare în învățare și o îmbunătățire a gândirii critice și aplicabilității cunoștințelor în contexte noi.	Asigurarea accesului egal la tehnologie pentru toți elevii, adresată prin politici guvernamentale de dotare adecvată a școlilor.
Tan [30] Singapore (2019) Dezvoltarea gândirii critice prin metode active de învățare	Studiul explorează cum metodele active de învățare au fost folosite pentru a cultiva dezvoltarea competențelor cheie în rândul elevilor.	Adoptarea de metode de învățare active cum ar fi proiectele, studiile de caz și dezbaterile, încurajând elevii să exploreze și să dezvolte soluții la subiecte complexe.	Elevii au îmbunătățit competențe de gândire critică, leadership și colaborare, fiind mai bine pregătiți pentru studii superioare și piața muncii.	Adaptarea cadrelor didactice la noile metode de predare și evaluarea eficacității acestor abordări într-un mod care să reflecte progresul real al elevilor.
Smith & Naylor [29] Canada (2018) Promovarea Educației Incluzive	Studiul explorează inițiativele adoptate în școlile canadiene pentru a integra elevii cu diverse cerințe educaționale în mediul școlar obișnuit.	Implementarea de clase speciale echipate cu tehnologii de asistare și formarea cadrelor didactice în metode de predare diferențiată, cu suportul specialiștilor (logopezi, terapeuți).	Integrarea reușită a elevilor cu dizabilități în mediul școlar obișnuit, îmbunătățirea performanțelor academice și a stimei de sine a acestor elevi.	Necesitatea resurselor financiare considerabile pentru susținerea programelor și angajamentul constant al personalului pentru adaptarea metodelor pedagogice.
Ferguson & Robertson [10] Australia (2019) Integrarea Abilităților de Sustenabilitate în Curriculum	Studiul ilustrează cum școlile australiene au adoptat educația pentru sustenabilitate, încorporând abilități și cunoștințe legate de mediu în curriculumul școlar pentru a sensibiliza elevii cu privire la problemele de mediu.	Includerea educației ecologice în curriculum, cu proiecte și activități practice legate de conservarea resurselor, reciclare și utilizarea energiei regenerabile.	Elevii au dobândit conștiință și responsabilitate socială, participând activ în inițiative comunitare de protecție a mediului.	Integrarea temelor de sustenabilitate în toate disciplinele și evaluarea impactului educației pentru sustenabilitate asupra comportamentului pe termen lung al elevilor.

Concluzii

Inovațiile pedagogice variază în funcție de contextul cultural, resursele disponibile și obiectivele educaționale specifice. Evaluarea și compararea impactului acestor inovații sunt cruciale pentru a înțelege ce funcționează cel mai bine și în ce condiții. De exemplu, în timp ce evaluarea formativă poate avea un impact semnificativ în școlile din țările dezvoltate, unde cadrele didactice au acces la formare continuă și resurse adecvate, utilizarea tehnologiei în educație poate avea un impact diferit în țările în curs de dezvoltare datorită limitărilor de infrastructură și acces.

Viitorul inovației pedagogice se conturează în jurul a trei direcții principale: tehnologizarea educației, personalizarea învățării și sustenabilitatea. Aceste direcții reflectă nevoile emergente ale societății globale și aspirațiile educaționale ale generațiilor viitoare. Astfel, viitorul inovației pedagogice implică nu doar adoptarea unor noi tehnologii și metode, ci și o reconsiderare profundă a scopurilor educației într-o lume globalizată și interconectată. Aceste direcții de dezvoltare vor trebui să echilibreze nevoile individuale ale elevilor cu imperatiile sociale și ecologice ale timpului nostru, reflectând o viziune holistică asupra rolului educației în societatea secolului XXI.

Bibliografie

1. BANDURA, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 247 p. ISBN: 978-0138167448.
2. BLACK, P., WILIAM, D. 1998. Assessment and classroom learning. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, [online]. 1998, vol. 5, no. 1, pp. 7-74. [citată 10.04. 2024]. Disponibil: doi:10.1080/0969595980050102
3. BROWN, L., TAYLOR, E. 2019. Integrating Technology in the Classroom: Tools to Meet the Need of Every Student. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education, [online]. 2019, vol. 16, article 39. [citată 10.04. 2024]. Disponibil: doi:10.1186/s41239-019-0176-8.
4. CHESBROUGH, H. 2003. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston: Harvard Business School Press. 227 p. ISBN: 978-1578518371
5. CHRISTENSEN, C.M., HORN, M.B., JOHNSON, C.W. 2011. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. Expanded edition. New York: McGraw-Hill. 362p. ISBN 978-0071759106.
6. CHRISTENSEN, C.M. 1997. The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press. 225 p. ISBN 0-87584-585-1.
7. COUROS, G. 2015. The Innovator's Mindset: Empower Learning, Unleash Talent, and Lead a Culture of Creativity. San Diego, CA: Dave Burgess Consulting, Inc. 252 p. ISBN: 978-0986155499
8. DAVIS, K., WILSON, S. 2022. Flipped Classroom: A Meta-Analysis of Effects on Student Performance Across Disciplines. In: Educational Research Review, [online]. 2022, vol. 33, pp. 1-17. [citată 10.04.2024]. Disponibil: doi: 10.1016/j.edurev.2021.100379
9. DRUCKER, P.F. 1985. Innovation and Entrepreneurship. New York: Harper & Row. 277 p. ISBN: 978-0060851132
10. FERGUSON, B., ROBERTSON, S. 2019. Teaching sustainability in Australian schools: A content analysis of curriculum documents. In: Environmental Education Research, [online]. 2019, vol. 25, no. 6, pp. 841-861. [citată 10.04.2024]. Disponibil: doi:10.1080/13504622.2019.1618764
11. FULLAN, M. 2016. The NEW Meaning of Educational Change. Fifth Edition. New York: Teachers College Press. 368 p. ISBN: 978-0807757458
12. GREEN, T., HANSON, R. 2021. Effective Strategies for Engaging Adult Learners in Online Education. In: Online Learning Journal, [online]. 2021, vol. 25, no. 1, pp. 204-219. [citată 10.04. 2024]. Disponibil: doi:10.24059/olj.v25i1.2053

13. HÄMÄLÄINEN, R., CINCINNATO, S. 2020. Technology integration in education in Finland: An overview. In: *Journal of Information Technology Education: Research*, [online]. 2020, vol. 19, pp. 455-478. [citat 10.04.2024]. Disponibil: doi:10.28945/4625
14. HATTIE, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. 382 p. ISBN: 978-0415476188
15. HATTIE, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge. 296 p. ISBN: 978-0415690157
16. HATTIE, J., ZIERER, K. 2018. *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. London: Routledge. 196 p. ISBN: 978-1138635524
17. HARGREAVES, A., FULLAN, M. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press. 220 p. ISBN 978-0807753323.
18. HARGREAVES, A., O'CONNOR, M.T. 2018. *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 176 p. ISBN 978-1506390555.
19. HUBERMAN, A.M., MILES, M.B. 1994. Data Management and Analysis Methods. In: *Handbook of Qualitative Research*, edited by DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp. 428-444.
20. HUBERMAN, A.M. 1978. Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației. București: Editura Didactică și Pedagogică. 107p
21. KOTTER, J.P. 2012. *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press. 208 p. ISBN: 978-1422186435
22. LEWIN, K. 1947. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. In: *Human Relations*. 1947, vol. 1, no. 1
23. OECD. 2005. *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. 3rd Edition. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
24. ROBINSON, K., ARONICA, L. 2015. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Viking. 320p. ISBN 978-0670016716
25. ROBINSON, K. 2011. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. 2nd ed. Chichester, West Sussex: Capstone Publishing. 352 p. ISBN 978-1907312472.
26. ROGERS, E.M. 2003. *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press. 576 p. ISBN 978-0743222099.
27. SCHUMPETER, J.A. 1942. *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper & Brothers. ISBN 978-0061330087.
28. SCHUMPETER, J.A. 1934. *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 255 p. ISBN: 978-0878556984
29. SMITH, D., NAYLOR, T. 2018. Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. In: *International Journal of Inclusive Education*, [online]. 2018, vol. 22, no. 4, pp. 360-375. [citat 10.04.2024]. Disponibil: doi:10.1080/13603116.2017.1412506
30. TAN, C.S. 2019. Critical thinking in Singapore schools: Active learning for a knowledge-based economy. In: *Asia Pacific Journal of Education*, [online]. 2019, vol. 39, no. 2, pp. 227-243. [citat 10.04.2024]. Disponibil: doi:10.1080/02188791.2019.1602891
31. VON HIPPEL, E. 1988. *The Sources of Innovation*. New York: Oxford University Press. 218 p. ISBN: 978-0195040856
32. ZHAO, Y. 2012. *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin. 271p. ISBN 978-1-4522-0398-0

EVALUAREA UTILIZĂRII PLATFORMELOR EDUCATIONALE ÎN PREDAREA MATEMATICII DIN PERSPECTIVA CONCEPTULUI STEAM

EVALUATION OF THE USE OF EDUCATIONAL PLATFORMS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS FROM THE PERSPECTIVE OF THE STEAM CONCEPT

Gavrilă Simona

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-2662-9373>

Gavrilă Simona

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-2662-9373>

Adnotare

Într-o lume marcată de rapiditatea schimbărilor tehnologice și de nevoia continuă de inovație în educație, utilizarea platformelor educaționale în predarea matematicii reprezintă o oportunitate semnificativă de a îmbunătăți procesul de învățare și de a stimula interesul elevilor pentru acest domeniu esențial. În acest context, conceptul STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) oferă un cadru adecvat pentru explorarea și aplicarea platformelor educaționale în predarea matematicii, integrând elemente esențiale din diverse domenii și promovând o învățare holistică și interdisciplinară.

Platformele educaționale reprezintă instrumente digitale care facilitează procesul de învățare și predare, oferind o varietate de resurse, instrumente interactive și activități personalizate pentru elevi și profesori. Aceste platforme pot fi sub formă de aplicații mobile, programe software sau platforme online de învățare, iar utilizarea lor în predarea matematicii poate sprijini dezvoltarea abilităților de gândire critică, rezolvare de probleme și comunicare, esențiale în domeniul matematicii și dincolo de acesta.

Conceptul STEAM încurajează integrarea cunoștințelor și abilităților din domenii diverse, promovând o abordare holistică și interdisciplinară a educației. În contextul predării matematicii, integrarea conceptului STEAM poate aduce multiple beneficii, inclusiv îmbunătățirea relevanței și atractivității materiei pentru elevi, stimularea creativității și aplicabilității cunoștințelor și dezvoltarea unor competențe esențiale pentru succesul în secolul XXI.

Cuvinte-cheie: matematică, STEAM, platforme educaționale, matematică interactivă.

Annotation

In a world marked by the rapidity of technological changes and the continuous need for innovation in education, the use of educational platforms in the teaching of mathematics represents a significant opportunity to improve the learning process and stimulate students' interest in this essential field. In this context, the STEAM concept (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) provides a suitable framework for exploring and applying educational platforms in teaching mathematics, integrating essential elements from various fields and promoting holistic and interdisciplinary learning.

Educational platforms are digital tools that facilitate the learning and teaching process by providing a variety of resources, interactive tools and personalized activities for students and teachers. These platforms can be in the form of mobile apps, software or online learning platforms, and their use in teaching mathematics can support the development of critical thinking, problem solving and communication skills essential in mathematics and beyond.

The STEAM concept encourages the integration of knowledge and skills from diverse fields, promoting a holistic and interdisciplinary approach to education. In the context of teaching mathematics, the integration of the STEAM concept can bring multiple benefits, including improving the relevance and appeal of the subject for students, stimulating creativity and applicability of knowledge, and developing essential skills for success in the 21st century.

Keywords: mathematics, STEAM, educational platforms, interactive mathematics.

1. Introducere

În ultimele decenii, societatea a evoluat rapid datorită progresului tehnologic și schimbărilor în paradigmele sociale și economice. Acest context în continuă schimbare a impus noi cerințe educaționale, axate pe dezvoltarea competențelor necesare pentru succesul în lumea contemporană. În acest sens, conceptul STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) a devenit tot mai relevant în educație, recunoscând importanța integrării disciplinelor STEM cu artele pentru a dezvolta gândirea creativă, abilitățile critice și adaptabilitatea.

Predarea matematicii în cadrul acestui context extins al educației STEAM aduce în prim-plan o abordare holistică, în care matematica nu este văzută izolat, ci în relație cu celelalte domenii. Prin integrarea conceptului STEAM în predarea matematicii, elevii sunt expuși la probleme complexe, care necesită soluții interdisciplinare și abordări creative. Astfel, se urmărește nu doar dezvoltarea abilităților matematice, ci și stimularea curiozității, a imaginației și a inovației.

În acest context, utilizarea platformelor educaționale devine o resursă valoroasă pentru profesori și elevi. Platformele educaționale oferă oportunități multiple de explorare, experimentare și colaborare, facilitând învățarea interactivă și personalizată. Acestea pot fi adaptate pentru a se potrivi nevoilor și stilurilor de învățare ale elevilor, oferind acces la resurse variate și interacțiuni în timp real.

Prin intermediul acestui articol, se propune o analiză aprofundată a utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM. Se va explora modul în care aceste platforme pot fi integrate în procesul de predare pentru a sprijini obiectivele educației STEAM și pentru a maximiza potențialul elevilor de a dobândi competențe esențiale pentru succesul în secolul XXI.

2. Utilizarea platformelor educaționale în predarea matematicii

Într-un mediu educațional axat pe conceptul STEAM, utilizarea platformelor educaționale aduce multiple beneficii atât pentru profesori, cât și pentru elevi [1].

Beneficiile utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM includ:

- *Interactivitate și angajament:* Platformele educaționale oferă o gamă variată de resurse interactive, precum jocuri, simulări și activități practice, care implică elevii în procesul de învățare și îi motivează să exploreze și să descopere conceptele matematice într-un mod captivant și plin de culoare.
- *Personalizare și adaptabilitate:* Prin utilizarea platformelor educaționale, profesorii pot adapta conținutul și activitățile în funcție de nevoile și nivelul de înțelegere al fiecărui elev. Aceasta permite fiecărui elev să progreseze în ritmul său și să își dezvolte abilitățile în mod individualizat.
- *Accesibilitate și flexibilitate:* Platformele educaționale pot fi accesate de oriunde și oricând, oferind elevilor posibilitatea de a învăța în propriul ritm și în funcție de propriul program. Acestea pot fi folosite atât în clasă, cât și în afara ei, în contexte formale sau informale de învățare.
- *Colaborare și comunicare:* Prin intermediul platformelor educaționale, elevii pot colabora între ei și pot comunica cu profesorii în mod eficient, împărtășind idei, rezolvând

probleme împreună și oferindu-și feedback reciproc. Acest aspect promovează dezvoltarea abilităților sociale și a spiritului de echipă.

- *Diversitate și inclusivitate:* Platformele educaționale pot fi adaptate pentru a susține diversitatea de stiluri de învățare și de nevoi educaționale ale elevilor, facilitând astfel accesul la educație pentru toți, indiferent de background-ul lor socio-economic sau de eventualele dificultăți de învățare.

În ciuda numeroaselor beneficii, utilizarea platformelor educaționale în predarea matematicii poate fi asociată și cu anumite provocări. Acestea includ adaptarea conținutului la nivelurile de cunoștințe și abilități ale elevilor, gestionarea timpului și a resurselor într-un mod eficient, precum și asigurarea unui echilibru între utilizarea tehnologiei și interacțiunea directă în cadrul procesului educațional. Prin conștientizarea acestor provocări și prin adoptarea unei abordări flexibile și inovatoare, profesorii pot maximiza beneficiile utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM.

3. Evaluarea eficienței utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii

Evaluarea eficacității utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM este crucială pentru a înțelege impactul lor asupra învățării elevilor și pentru a identifica modalități de îmbunătățire a procesului educațional. Pentru a evalua în mod corespunzător eficiența utilizării acestor platforme, sunt necesare instrumente și metode de evaluare adecvate, care să ofere o imagine completă și detaliată a impactului lor asupra performanței și progresului elevilor în învățarea matematicii. Printre acestea se numără:

- *Teste și evaluări standardizate:* Utilizarea testelor și evaluărilor standardizate poate oferi informații importante despre nivelul de cunoștințe și abilități matematice ale elevilor și despre modul în care utilizarea platformelor educaționale poate influența rezultatele lor academice.
- *Evaluarea feedback-ului și a angajamentului elevilor:* Monitorizarea feedback-ului și a angajamentului elevilor în timpul utilizării platformelor educaționale poate oferi indicii despre nivelul lor de implicare în procesul de învățare și despre modul în care aceste platforme îi motivează să exploreze și să descopere conceptele matematice într-un mod activ și interactiv.
- *Analiza datelor de utilizare:* Colectarea și analiza datelor de utilizare a platformelor educaționale, cum ar fi timpul petrecut pe platformă, activitățile desfășurate și progresul înregistrat, pot oferi informații utile despre modul în care elevii interacționează cu conținutul și despre eficacitatea acestuia în stimularea învățării și a progresului academic.
- *Observații și evaluări calitative:* Observațiile și evaluările calitative efectuate de profesori pot oferi o perspectivă detaliată asupra modului în care elevii interacționează cu platformele educaționale și asupra impactului acestora asupra învățării și dezvoltării lor în domeniul matematicii. Acestea pot evidenția aspecte precum nivelul de înțelegere, dificultățile întâmpinate și strategiile de rezolvare a problemelor.
- *Feedback-ul și evaluarea profesorilor:* Colectarea feedback-ului și evaluarea opiniei profesorilor cu privire la utilizarea platformelor educaționale în predarea matematicii poate oferi informații importante despre eficacitatea acestora în sprijinirea procesului de predare și în îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

Prin utilizarea unor instrumente și metode de evaluare adecvate, precum cele enumerate mai sus, se poate obține o imagine completă și detaliată a eficienței utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii în contextul educației STEAM. Aceste informații pot fi apoi utilizate pentru a identifica punctele forte și slabe ale utilizării acestor platforme și pentru a dezvolta strategii și intervenții adecvate pentru îmbunătățirea procesului educațional și a rezultatelor elevilor [2].

4. Exemple practice

➤ Integrarea activităților practice și experimentelor:

Exemplu practic: Utilizarea tehnologiei de realitate augmentată pentru a învăța geometria. Elevii pot folosi aplicații AR pentru a vizualiza și interacționa cu obiecte geometrice în spațiul lor fizic. De exemplu, pot explora concepte precum unghiuri, linii și forme geometrice tridimensionale prin intermediul dispozitivelor lor mobile sau a dispozitivelor de realitate virtuală [3].

➤ Dezvoltarea conținutului educațional diversificat:

Exemplu practic: Crearea unui curs online interactiv despre matematică și artă. Acest curs ar putea explora conexiunile dintre matematică și artă, prezentând concepte matematice, cum ar fi fractalii sau proporțiile aurei, în contextul lucrărilor de artă celebre. Elevii ar putea participa la activități practice, cum ar fi crearea de desene fractale sau analizarea proporțiilor geometrice din picturi.

➤ Utilizarea tehnologiilor interactive și a instrumentelor de colaborare:

Exemplu practic: Utilizarea platformelor de colaborare online pentru rezolvarea de probleme matematice complexe. Elevii pot lucra împreună în timp real pe o tablă virtuală pentru a rezolva probleme de geometrie sau de algebră. Ei pot discuta și împărtăși soluții și strategii în timp real, facilitând învățarea colaborativă și dezvoltarea abilităților de comunicare matematică.

➤ Asigurarea accesului echitabil la resurse și tehnologii:

Exemplu practic: Implementarea unui program de împrumut de tablete și conexiuni la internet pentru elevii din comunitățile defavorizate. Prin intermediul acestui program, elevii ar avea acces la tehnologia necesară pentru a utiliza platformele STEAM în învățare, indiferent de resursele financiare ale familiilor lor.

➤ Continuarea cercetării și dezvoltarea de metode de evaluare:

Exemplu practic: Dezvoltarea unor instrumente de evaluare adaptate contextului STEAM. Aceste instrumente ar putea include teste și întrebări care să evalueze nu doar cunoștințele matematice ale elevilor, ci și capacitatea lor de a aplica aceste cunoștințe în contexte practice și de a rezolva probleme folosind abordări interdisciplinare [4].

5. Practici optime și recomandări

Pentru a maximiza impactul utilizării platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM, este important să se adopte practici optime și să se ofere recomandări pentru profesori și dezvoltatori de platforme. Iată câteva aspecte cheie:

- *Planificare și proiectare a lecțiilor:* Profesorii ar trebui să planifice și să proiecteze lecțiile cu atenție, integrând platformele educaționale în mod corespunzător în cadrul activităților și al obiectivelor de învățare. Este important să se stabilească conexiuni clare între conținutul matematic și celelalte domenii STEM și să se asigure că activitățile pe platforme sunt relevante și motivate pentru elevi.

- *Diversitate și adaptabilitate:* Platformele educaționale ar trebui să ofere o gamă variată de resurse și activități pentru a se potrivi nevoilor și preferințelor diferite ale elevilor. Este important să se adapteze conținutul și activitățile în funcție de nivelul de cunoștințe și abilități al fiecărui elev și să se ofere suport suplimentar pentru cei care au nevoie de ajutor suplimentar.
- *Feedback și suport personalizat:* Profesorii ar trebui să ofere feedback regulat și suport personalizat pentru elevi în timpul utilizării platformelor educaționale. Acest lucru poate implica monitorizarea progresului elevilor, oferirea de recomandări și sugestii pentru îmbunătățirea performanței și acordarea de atenție specială elevilor care au dificultăți în înțelegerea anumitor concepte.
- *Colaborare și comunicare:* Promovarea colaborării și a comunicării între elevi și între elevi și profesori este crucială pentru succesul utilizării platformelor educaționale. Profesorii ar trebui să încurajeze și să faciliteze discuțiile și schimbul de idei între elevi și să ofere oportunități pentru lucrul în echipă și proiecte colaborative.
- *Evaluare și monitorizare:* Profesorii ar trebui să utilizeze diverse metode de evaluare pentru a evalua progresul și performanța elevilor în învățarea matematicii cu ajutorul platformelor educaționale. Este important să se evalueze nu doar rezultatele finale, ci și procesul de învățare și implicarea elevilor în acest proces.
- *Formare și dezvoltare profesională:* Profesorii ar trebui să beneficieze de formare și dezvoltare profesională continuă în utilizarea platformelor educaționale și în integrarea conceptului STEAM în predarea matematicii. Aceasta poate implica participarea la cursuri și workshop-uri de specialitate și colaborarea cu alți profesori și experți în domeniu pentru a împărtăși bune practici și experiențe.

Prin adoptarea acestor practici optime și oferirea de recomandări pentru profesori și dezvoltatori de platforme, putem asigura că utilizarea platformelor educaționale în predarea matematicii din perspectiva conceptului STEAM este eficientă și benefică pentru toți elevii implicați.

6. Concluzii

Platformele STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) reprezintă o metodă inovatoare și eficientă de predare a matematicii, oferind oportunități captivante de învățare și integrând abordări interdisciplinare în procesul educațional.

Prin integrarea activităților practice și a experimentelor, dezvoltarea conținutului educațional diversificat și utilizarea tehnologiilor interactive și a instrumentelor de colaborare, platformele STEAM pot stimula interesul și implicarea elevilor în învățare și pot consolida înțelegerea lor a conceptelor matematice [5].

Asigurarea accesului echitabil la resurse și tehnologii este esențială pentru a asigura că toți elevii beneficiază de avantajele oferite de utilizarea platformelor STEAM în educație. Aceasta implică eliminarea barierelor financiare și tehnologice și promovarea incluziunii și egalității de șanse în învățământ.

Dezvoltarea și aplicarea de metode de evaluare adecvate sunt necesare pentru a evalua eficacitatea utilizării platformelor STEAM în predarea matematicii. Aceste metode ar trebui să măsoare nu doar cunoștințele matematice ale elevilor, ci și abilitățile lor de gândire critică, rezolvare de probleme și aplicare practică a conceptelor matematice în contexte diverse.

În concluzie, utilizarea platformelor STEAM în predarea matematicii reprezintă o oportunitate semnificativă de a îmbunătăți procesul de învățare și de a pregăti elevii pentru succes într-o lume din ce în ce mai interconectată și tehnologică. Prin implementarea recomandărilor menționate și continuarea cercetării și dezvoltării în acest domeniu, educația matematică poate deveni mai captivantă, relevantă și accesibilă pentru toți elevii.

Bibliografie

1. CHAMBERS, N., KASHEFPAKDEL, E., T., REHILL, J., PERCY, C., Drawing the future: exploring the career aspirations of primary school children from around the world, London, England: Education and Employers, 2018.
2. CORLU, M., S., CAPRARO, R. M., & ÇORLU, M., A. Investigating the mental readiness of pre-service teachers for integrated teaching. International Online Journal of Educational Sciences, 7(1), 17, 2015.
3. LARKIN, K. & CALDER, N. Mathematics and Digital Technology: The Perfect Partnership?. Journal of Educational Research, 56(2), 2020, pp. 99-112.
4. HALL, D. & SANDOVAL, L., Creativity in STEAM Education: Integrating the Arts in Mathematics. International Journal of STEM Education, 9(2), 2022, pp. 189-203.
5. THOMPSON, P., STEAM in Mathematics Education: A Framework for Innovation. STEAM Journal, 4(1), 2018, pp. 25-40.

**OPORTUNITĂȚI DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE
PLASTICĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA
ABORDĂRII HOLISTICE**

**OPPORTUNITIES FOR ORGANIZING PLASTIC EDUCATION ACTIVITIES AT
PRESCHOOL AGE FROM THE PERSPECTIVE OF THE HOLISTIC APPROACH**

Gîscă Oxana

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0003-3038-376X>

Gîscă Oxana

Republic of Moldova,
PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0003-3038-376X>

Adnotare

Prezentul articol reflectă aspectele teoretice și praxiologice ale oportunităților de organizare a activităților de educație plastică cu preșcolarii de 5-7 ani din perspectivă holistică. Sunt analizate standardele minime de dotare a instituțiilor de educație timpurie la nivel general și a centrelor de interes în mod special, prin intermediul cărora cadrele didactice selectează corespunzător particularităților de vârstă materialele necesare organizării activităților de educație plastică la nivel corespunzător.

Cuvinte-cheie: organizare, educație plastică, abordare holistică, artă, activitate integrată.

Annotation

This article reflects the theoretical and praxiological aspects of the opportunities for organizing plastic education activities with 5-7-year-old preschoolers from a holistic perspective. The minimum equipment standards of early education institutions in general and interest centers in particular are analyzed, through which the teachers select the materials necessary for the organization of plastic education activities at the appropriate level according to age characteristics.

Keywords: organization, plastic education, holistic approach, art, integrated activity.

Actualul Curriculumul pentru Educație Timpurie (2019), conceput în concordanță cu Cadrul de Referință al Curriculumului Național, alături de CRET și SÎDC, a fost elaborat pe baza noilor perspective de restructurare curriculară centrată pe copil, pe abordarea holistică, globală a dezvoltării acestuia în procesul educațional.

Activitățile din cadrul domeniului ARTE, prin conținutul lor, au un rol important în dezvoltarea holistică a copiilor de vârstă preșcolară. Scopul cadrelor didactice într-un cadru de dezvoltare holistică este de a face pe copii să se simtă împuterniciți și capabili să facă față provocărilor. Ei se străduiesc să creeze minți de entuziasm, empatie și curiozitate, dezvoltând sfera afectivă a acestora, a creativității, ce contribuie la formarea și educarea atitudinii estetice, în identificarea și dezvoltarea aptitudinilor artistice, dar și în dezvoltarea intelectuală și motrică a preșcolarilor, permițând însușirea unor conținuturi și abilități specifice. Artă este modalitatea prin care se realizează relația estetică dintre om și realitate, ea îndeplinește funcția de cunoaștere și comunicare.

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

Scopul educației holistice este dezvoltarea mai completă a capacităților în toate domeniile de activitate. Funcționarea interdependentă a domeniilor de activitate în procesul educational contribuie la evoluția personalității copilului de vârstă preșcolară e caracteristic dezvoltării holistice. În cadrul activității de educație plastică, dar și-n cadrul celorlalte tipuri de activități se identifică următoarele aspecte privind dezvoltarea personalității prin educația holistică:

- abordarea tuturor nevoilor copiilor din punct de vedere emoțional, fizic, intelectual 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 domeniile de activitate;
- 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;
- colaborarea, respectul reciproc al tuturor actorilor procesului educațional.

Cadrele didactice sunt interesate de asigurarea calității acestui proces, pentru că anume dezvoltarea holistică a copiilor este misiunea instituțiilor de educație timpurie. Menționăm că succesul educației holistice a copiilor de vârstă timpurie are rezultate de perspectivă, în timp, prin formarea valorilor: respectul de sine, libertatea artistică, creativitatea etc.

Dacă educația timpurie vizează **abordarea holistică** a copilului, ceea ce presupune „ireductibilitatea întregului la părțile componente, superioritatea (nu neapărat cantitativă) a ansamblului față de suma părților și viziunea integral și integrate asupra obiectelor, fenomenelor sau proceselor studiate”, atunci trebuie să vorbim și de **o abordare integrată a curriculumului**.

Integrarea dimensiunii educației plastice cu celelalte dimensiuni din cadrul celor 5 domenii de activitate sunt multiple, ele realizându-se prin transferul de cunoștințe de la celelalte dimensiuni către educația plastică, în funcție de cunoștințele copiilor și posibilitățile lor de exprimare artistică.

Conținutul activităților integrate trebuie să reflecte faptul că educația copiilor e un concept multidimensional și că toate domeniile de activitate sunt intercorelate. Dimensiunea Educația plastică e o parte componentă a domeniului de activitate ARTE și este în corelare cu celelalte dimensiuni din diferite domenii de activitate. Dezvoltarea personalității copilului este complexă de aceea trebuie să traversăm simultan toate domeniile de activitate într-o anumită perioadă de timp.

Condiția importantă în realizarea unui învățământ preșcolar modern, formativ constă în modalitățile de organizare a conținuturilor **interdisciplinare și transdisciplinare**.

Conținutul integrat în manieră **interdisciplinară** presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi interdependente două sau mai multe dimensiuni din același domeniu de activitate. De exemplu: integrarea dimensiunilor educație plastică și educație muzicală, bazate pe un suport epistemologic ce presupun intersectarea acestor dimensiuni.

Abordarea realității se face printr-un demers global, granițele dintre dimensiuni contopindu-se într-un scenariu unitar.

O altă modalitate de structurare a conținuturilor este cea **transdisciplinară** și se caracterizează prin faptul că, mai întâi, se delimitează tema care urmează a fi studiată, iar după aceea se derivă în jurul acestora cunoștințele furnizate de diferite dimensiuni din diferite domenii de activitate (De exemplu: se integrează educație pentru limbaj și comunicare cu educație plastică; educație pentru mediu cu educație plastică etc.), care oferă perspective particulare, specifice asupra temei care face captivant conținutul activității integrate.

Învățarea **transdisciplinară** are un pronunțat caracter activ și le oferă copiilor o viziune holistică și integrativă, nu secvențială, asupra fenomenelor studiate în cadrul diferitelor domenii de activitate permițând aplicarea cunoștințelor dobândite. Utilizarea **transdisciplinarității** în procesul de educație are un rol deosebit de important în stimularea creativității copiilor, în formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii lor și în atingerea obiectivelor care vizează formare de competențe.

Competența profesională a cadrului didactic constă în selectarea corectă a conținuturilor la nivel interdisciplinar și **transdisciplinar**, care se va axa nu pe dimensiune, ci pe tematica activităților, care va contribui la dezvoltarea holistică a personalității copilului. Astfel, organizarea conținuturilor în această manieră, se bazează pe interesul și conduita inteligentă ale copiilor din perspectiva unei integrări efective a conținuturilor, într-o singură temă, în cadrul procesului educațional.

Perspectiva dezvoltării globale a copilului accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a personalității, în contextul în care, instituția de educație timpurie 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]

Deci, educația plastică a devenit de-a lungul timpului un mijloc de inițiere a preșcolarilor în cunoașterea și utilizarea principalelor mijloace de expresie plastică, obținerea de expresivități plastice cromatice și acromatice, prin combinarea unor elemente plastice, urmărindu-se redarea unor idei și sentimente; descompunerea, secționarea și recompunerea în noi forme plastice, a structurilor din natură, dobândindu-se noi expresivități; dialogul cu opera de artă; descifrarea cu ajutorul acestor elemente, a mesajului artistic al operei de artă în contextul epocii; cunoașterea și înțelegerea operei de artă, aplicarea în toate domeniile vieții, a cunoștințelor de limbaj plastic, dobândite în mod creativ [4].

După părerea noastră, activitățile de educație plastică trebuie să înceapă cu descoperirea frumosului din mediul înconjurător, natură, cărți de povești, ilustrate, peisaje, picturi, sculpturi. Astfel, copiii pot să se familiarizeze cu limbajul plastic prin explorare, care este metoda cea mai plăcută și acceptată de preșcolari. Iar în continuare cadrul grădiniței să-i ofere preșcolarului posibilitatea să-și exteriorizeze trăirile obținute în timpul explorării mediului prin diverse metode și tehnici plastice.

Arta îi face pe copii să se simtă în largul lor, să însușească cunoștințe din mediul extern fără dificultăți. În timpul creației, copilul pătrunde în esența obiectului creat, îl dezghioacă și îl vede altfel, fie acesta animalul preferat, jucăria preferată sau chiar el însuși. Astfel, pentru a reda starea lui interioară copilul preșcolar poate folosi diverse culori și nuanțe care îl reprezintă,

îl liniștește sau îi exteriorizează trăirile. Uneori creațiile plastice creează la copii gânduri, emoții, sentimente de diverse genuri și intensitate.

Cunoașterea și înțelegerea operelor de artă, aplicarea în toate domeniile vieții a cunoștințelor de limbaj plastic, dobândite în moduri creative, ne ajută la creșterea și educarea unei generații de copii cu un potențial de adaptare la mediu, mult mai bun de cât a generației precedente. Și este firesc să se întâmple astfel într-o lume a schimbărilor rapide, a tehnologiilor avansate, unde creativitatea și inovația joacă un rol primordial în viața de zi cu zi. Însă, această tehnologizare și acest flux enorm de imagini viu colorate, ușor accesibile, perfect realizate fac ca copilul să piardă din dorința de a insista în evoluția deprinderilor plastice.

Educatorul are drept scop la activitatea de educație plastică să dezvolte la copii însușiri voliționale (care se referă la voință): răbdare, perseverență, deprinderi de a se strădui să redea tema dată sau aleasă, deprinderi de a munci. Pentru a dezvolta aceste aptitudini educatorul trebuie să ajute copiii să înțeleagă din ce este compus un obiect, ca reprezentarea lui să nu-i provoace copilului frică de eșec sau să întâmpine greutăți și el să abandoneze lucrul pe care la început.

În organizarea activităților de educație plastică cadrul didactic trebuie să pregătească mediul grupei.

O atenție deosebită se acordă dotării centrului tematic ARTA conform Standardelor minime de dotare a Instituției de educație timpurie (2018), care ajută copiii preșcolari să exploreze și să-și dezvolte noi abilități practice, prin manipularea ustensilelor și materialelor puse la dispoziție [5].

Centrul ARTA

Material grafic	Materiale și ustensile pentru activități plastice	Materiale și ustensile pentru munca artistică	Materiale și ustensile pentru munca în bucătărie	Materiale și ustensile pentru munca în colțul naturii, terenul agricol, sala de grupă.	Jocuri didactice	Mijloace audio-vizuale
Seturi de planșe cu tabloul culorilor cu culori calde și reci și combinații de culori.	Plastilină, pastă pentru modelat, lut. Accesorii pentru modelaj.	Ac de dimensiuni mari, degetare, ață alba/colorată. Lână colorată	Forme de plastic sau inox, sucitor, vase	Ustensile pentru îngrijirea plantelor de cameră (foarfece de grădină, pensule, perii, cârpe pentru curățat plantele, stropitori, glaste de diferite)	Găsește ustensilele Pictorului / sculptorului	Platforme educaționale.
Seturi de planșe cu diverse genuri de artă și tehnici de lucru.	Cutii cu capac de diferite dimensiuni pentru păstrarea materialelor.	Stative, Suport pentru brodat, diverse feluri de pânză	Echipament (șorțuri, bonete, mâncare)	Set de ustensile pentru îngrijirea peștilor din acvariu.	Potrivește culoarea.	Laptopuri, ecrane, proiectoare, scaner, imprimantă.
Seturi Reproduceri ale operelor de artă	Foarfece cu vârfurile rotunjite	Set pentru tâmplărie.	Față de masă de mușama.	Set de ustensile pentru curățenie în grupă (perii, fărâșe)	Fuzionare a/amestecul culorilor.	Epidiascopul, retroproiectorul
Seturi cu planșe de realizare a diferitor lucrări la desen, aplicație, modelare	diverse feluri de hârtie, ustensile pentru pictat, bureți, carioca.	Nasturi de diferite forme, culori, mărimi.	Set de ustensile pentru curățenie (perii, fărâș de bucătărie, lavete)	Set de ustensile pentru munca în natură (lopeți, hârlețe, greble, stropitori, găleți etc.)	Recunoaște Culorile reci/calde.	Paginile web

Un alt punct important în pregătirea activității de educație plastică este identificarea temei zilei care trebuie să coreleze cu tema plastică. De exemplu, tema zilei sunt Animalele de companie și Tema plastică va fi Tehnici de lucru cu plastilina: mișcări circulare, aplatizare, adâncire, ciupire, îmbinarea părților modelate. Produsul final fiind: Modelaj-pisicuță.

Alegerea temei plastice trebuie să pornească de la activități simple în grupele mici cum ar fi tehnicile: ciupirea, vălătucirea, cunoașterea instrumentelor de lucru, trasarea liniilor groase și subțiri, amprentarea cu degetul, ștampilarea etc., ca mai apoi în grupele mari și pregătitoare să realizăm așa tehnici ca: desenul după un anumit algoritm, prin suflare liberă s-au cu paiul, pictură cu ceară și acuarelă etc.

În pregătirea unei activități de artă plastică integrată și transdisciplinară de calitate, un rol important îl joacă și domeniile de activitate pe care le alege cadrul didactic, care la rândul său trebuie să coreleze cu tema zilei și tema plastică selectată. Dacă ne dorim să studiem pictarea unui tablou de iarnă, mai întâi trebuie copiii să cunoască informații despre anotimpul iarnă și fenomenele legate de ea. Astfel alegem drept domenii: domeniul Arte și Științe și tehnologii care o să se completeze în atingerea scopului propus.

Din domeniul **Arte** educatorul va selecta dimensiunea educație plastică, care va fi dominantă în activitatea integrată și din domeniul Științe și tehnologii, dimensiunea Educație pentru mediu.

Dimensiunea selectată trebuie să fie o completare la dimensiunea educație plastică, să-i ofere copilului intrarea în lumea cunoașterii obiectului, fenomenului, tehnicii de lucru fără a depune mari eforturi, ci să fie o cercetare plăcută și interesantă.

Apoi educatorul trebuie să selecteze unitățile de competență din curriculum care tot să coreleze cu dimensiunile selectate și cu tema plastică propusă. De exemplu: Tema zilei este Florile de grădină și Tema plastică va fi Recunoașterea instrumentelor de pictură (grupa I-mică). Produsul final fiind: Pensulații. Petale de flori. Domeniul Arte. Unitatea de competență 2.1 Recunoașterea materialelor și instrumentelor utilizate în desen, pictură, modelaj, colaj.

Din unitățile de competență educatorul trebuie să formuleze obiectivele operaționale care trebuie să fie reale, conform vârstei, și măsurabile. Ca la finele activității făcând analiza, educatorul să poată răspunde la întrebarea: Obiectivul pe care mi l-am propus a fost sau nu transformat în competențe și ce competențe am format?

De exemplu: Unitatea de competență 2.3 Aplicarea diferitor tehnici de lucru cu acuarelă, guașă și Tema plastică va fi Dactilopictura (grupa medie 4-5 ani). Obiectivele vor fi formulate conform domeniilor și taxonomiei lui Bloom, folosind verbele propuse în Ghidul de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie:

a) cognitive:

- să îndeplinească după educator colorarea puișorului prin aplicarea repetată a degetului în contur (aplicare);
- să recunoască culoarea galbenă (cunoaștere);
- să formuleze răspunsuri clare prin propoziții logice (sinteză);
- psihomotorii:
- să manipuleze degetul ca pe o pensulă (răspuns: ghidat, automatizat);
- să selecteze din culorile propuse culoarea galbenă (percepere);
- să detecteze conturul puișorului.
- socioafective:
- să adreseze întrebări pentru a clarifica unele neclarități despre tehnica dactilopictură (reacție);

- să accepte să înmoaie degetul în guașă (receptare);
- să completeze tot spațiul conturat al puișorului (reacție).

De asemenea educatorii trebuie să planifice și să pregătească minuțios metodele și procedeele didactice pe care le vor folosi în cadrul activității.

Cum ar fi salutul-care trebuie să fie conform temei plastice alese. De exemplu: Tema plastică Utilizarea mijloacelor limbajului plastic în redarea corpului uman – fetiță. Educatorii pot alege să realizeze salutul printr-un cântecel, cum ar fi cântecelul „Salut amice” aici copiii în timp ce se salută și îndeplinesc mișcările conform versurilor, consolidează părțile corpului atingând: ochii, umărul, palma etc. Fiind chiar de la primul procedeu introduși în tema plastică.

Momentul de surpriză, educatorii trebuie să-l aleagă foarte minuțios, în scenariul didactic, pentru a corela cu tema plastică, cât și cu obiectivele operaționale. Ele jucând rolul atât de captare a atenției cât și ca modalitate, la educația plastică, să familiarizeze copiii cu obiectul. De exemplu: educatorul își planifică să ornameze urcioului, atunci educatorul va folosi ca moment de surpriză un meșter olar cu un ulcior deja decorat, care le va vorbi despre reguli de organizare și amplasare a ornamentelor, culorile și instrumentele de lucru, procedeele de lucru. Apoi îi invită pe copii să fie și ei meșteri olari pentru o zi și să decoreze ulcioarele propuse.

În organizarea activităților de educație plastică educatorul trebuie să atragă o atenție deosebită și la formele de organizare a activității și a lucrului cu copiii cât frontal atât și individual sau în grupuri mici pentru a facilita formarea competențelor la dimensiunea educația plastică.

Educatorii vor acorda o atenție deosebită și materialelor didactice folosite la activitățile de educație plastică, ele vor permite abordarea temei plastice integrat în manieră interdisciplinară sau transdisciplinară.

Astfel educatorul atrage atenție la operațiile analitico-sintetice în analiza obiectului (modelului). Criterii simple și criterii complexe:

Analiză pe bază de criterii simple:

- părțile componente ale unui pom, de exemplu trunchi, crengi, crenguțe. Apoi însușirile acestora ce vor fi redată în desen: forma și dimensiunea (tulpina seamănă cu un stâlp lung și gros; crengile seamănă cu niște bețișoare scurte și subțiri).
- apoi așezarea crengilor și a crenguțelor: crengile sunt așezate în partea de sus a triunghiului, crengile sunt îndreptate în sus iar altele în jos.
- culoarea: trunchiul, crengile și crenguțele au culoarea maro.
- Tipurile de activități pe care le va folosi educatorul pentru a obține cele mai relevante rezultate la dimensiunea educație plastică sunt:
- metodele și procedeele folosite în activitatea de educație plastică sunt: explicația, demonstrația, conversația și exercițiul.
- actualitatea temei plastice-copiii învață mai ușor atunci când tema plastică propusă corespunde timpului prezent: sezonului - iarnă, primăvară, vară, toamnă; unui eveniment: zi de naștere, eveniment festiv (toamna de aur, primii fulgi, ziua mamelor, adio grădiniță); întâmplare curentă (în familie, în societate, în grădiniță, vizionarea unui spectacol, audierea unei povești, memorarea unei poezii).
- interesele copiilor în tema plastică. O activitate cu impact emoțional mai înalt este atunci când copiii își doresc să prezinte prin artă unele momente din viața lor, unele sentimente sau unele pasiuni (dinozauri, mașini de curse, prințese, odaia păpușilor etc.) Ornamentarea rochițelor, gentuțelor, căsuțelor cu diverse elemente plastice.

- materialul atractiv. Cu cât obiectele propuse copiilor pentru desen, modelare sau aplicare sunt mai colorate, au semene concrete care le definește (pisica-forma urechilor, botul, ochii, coada etc), cu atât copiilor le este mai ușor să le reprezinte plastic. De exemplu: dacă propunem copiilor să modeleze un măr după natură, vom selecta un măr cu o formă cât mai regulată (sferică) cu adâncituri bine definite în partea de sus și partea de jos, cu o codiță bine formată rotundă, dreaptă etc. La desen, vom atrage o mare atenție culorii obiectului propus pentru redare, formei, care trebuie să fie simplă și ușor de asociat cu formele geometrice, figurile geometrice (balonul se aseamănă cu o sferă, cerc; castravetele cu un cilindru, oval).

- forma de predare. Demersul pedagogic trebuie să fie cât mai interactiv posibil, copiii să nu reușească să se plictisească. Pentru a capta atenția copiilor este nevoie ca educatorul să pregătească materialul necesar pentru activitate din timp. O metodă care s-a recomandat și la dimensiunea educația plastică este experimentul. Copiii învață mult mai ușor când descoperă singuri unele lucruri, ceea ce-l face pe copil să simtă satisfacție și fascinație. De exemplu la vârsta 5-7 ani una din competențele specifice este recunoașterea nuanțelor și amestecurilor de culori. Pentru a căpăta această competență propunem copiilor să experimenteze nuanțe intermediare dintre culorile complementare, culoarea galbenă și culoarea violetă sau culoarea roșie și verde, albastru și oranj, verde închis și verde deschis, iar rezultatele obținute să fie fixate într-un table pe care mai apoi va fi folosit în pictarea peisajelor, pentru determinarea nuanțelor la desenarea anumitor obiecte.

Exercițiul este o formă interactivă de predare în educația plastică, dar și foarte prodigioasă prin cantitatea experiențelor acumulate de copii. De exemplu: desenarea unor obiecte după contur fără a ridica creionul, pensula, desenarea liniilor deschise sau închise (valurile mării, unele ornamente populare care se repetă continuu etc.), desenarea în aer cu ajutorul degetului arătător, pensulei uscate, a diverselor forme, obiecte.

- activitatea de predare a cunoștințelor. La vârsta de 5-7 ani se realizează mai rar și se recurge în cazurile predării unor deprinderi tehnice sau în cazurile în care avem încadrați în colectivul de copii a unor nou veniți, care până la vârsta data nu au frecventat instituțiile de educație timpurie. Cum ar fi la început de an școlar educatorul le amintește copiilor tehnici de modelare (mișcări circulare, translatorii), la pictură reguli de ținere corectă a pensulei, la activitățile de aplicație reguli de folosire a unui foarfec și aplicare a cleiului.

Educatorii vor utiliza curriculumul pentru educație timpurie drept document obligatoriu în predarea noilor cunoștințe. În acest context, se elaborează proiectarea didactică, prin care se realizează conexiunea dintre competențele specifice, unitățile de competență, exemple de activități de învățare și indicatorii din SÎDC [4].

O metodă eficientă este și - metoda predării - învățării reciproce care permite copilului să intervină în rol de expert. La vârsta de 5-6 ani copiii care frecventează grădinița, cunosc diverse tehnici, metode de desen, modelare, aplicare. În etapa didactică atunci când ne propunem să modelăm un obiect rugăm un copil să descrie etapele de modelare sau etapele de desen a unui obiect. De exemplu, vom modela jucării pentru pomul de crăciun, copilul explică: „luăm o bucată de plastilină roșie și prin mișcări circulatorii a palmelor, modelăm o biluță”. Cu cât mai frecvent recurgem la astfel de tip de învățare cu atât mai bine copiii înțeleg tehnic cum are loc acest proces. Astfel copiii își dezvoltă limbajul, încrederea în forțele proprii, corect memorează etapele de lucru, se dezvoltă sensibilitatea tactilă și ei încep să perceapă cât de tare trebuie să apese pe suprafața plastilinei sau a creionului pentru a obține forma ovală, rotundă sau alungită, intens colorată sau mai pală, dacă vorbim de intensitatea culorii.

Bibliografie

1. Curriculum pentru educația timpuri/coord. Guțu V., Vrînceanu M. autori:Pavlenko M.,Mocanu L.,Clichici V., Duminică S., Dascăl A.,Straistari –Lungu C, Chișinău:Lyceum, 2019 (F.E. – P. „Tipografia Centrală”). 128 p.
2. DUMINICĂ S., DASCĂL A. Cum să proiectăm activitățile în baza noului Curriculum pentru educație timpurie, Chișinău 2019, 92 p.
3. DUMINICĂ S, DASCĂL A., CEBANU L., GÎSCĂ O. Proiectarea pas cu pas a activităților de educație plastică în instituțiile preșcolare. Ghid metodologic, Chișinău 2023: Print Caro, p.140.
4. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Ministerul Educației Republicii Moldova, Chișinău: Imprint Star SRL, 2019, 170 p.
5. https://mecc.gov.md/sites/default/files/smdiet_-_08.02.2018.pdf

PROBLEMATIZAREA – METODĂ UTILIZATĂ LA LECȚIA DE GEOMETRIE

PROBLEM SOLVING - METHOD USED IN GEOMETRY LESSONS

Gordilă Nicoleta

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0008-4164-5960>

Gordilă Nicoleta

Republic of Moldova,
PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0008-4164-5960>

Adnotare

Textul este axat pe analiza studiului comparativ internațional PISA, în special, pe rezultatele obținute de Republica Moldova, în domeniul Matematicii și o succintă analiză a curriculumului școlar la matematică. Autorul își propune să evidențieze și să prezinte o soluție, un proiect didactic desfășurat, care ar asigura dezvoltarea competențelor propuse de curriculum și de evaluarea PISA. Soluția propusă ar avea drept scop să remedieze și să crească nivelul minim de competență.

Cuvinte-cheie: Situația problemă, problematizarea, metodă, OCDE, Evaluare PISA 2022, Curriculumul școlar la Matematică (2020), competență specifică, proiect didactic.

Annotation

The text focuses on the analysis of the international comparative study PISA, particularly on the results obtained by the Republic of Moldova in the field of Mathematics and a concise analysis of the school curriculum in mathematics. The author aims to highlight and present a solution, a didactic project, which would combine the requirements proposed by the curriculum and the PISA assessment. The proposed solution would aim to remedy and increase the minimum level of competence.

Keywords: Problem situation, problematization, method, OECD, PISA Assessment 2022, School Curriculum in Mathematics (2020), specific competence, didactic project.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) organizează studiu comparativ internațional PISA – Programul Internațional de Evaluare a Elevilor (Programme for International Student Assessment). Acesta măsoară competențele de bază ale elevilor în vârstă de 15 ani în trei domenii principale – citire, matematică și științe. Evaluarea PISA pune accent pe competențele necesare pentru viața personală, socială sau pentru integrarea pe piața muncii – cu alte cuvinte accentul nu cade neapărat pe ceea ce știu elevii, ci pe aplicarea cunoștințelor în situații concrete de viață.

Conform datelor prezentate Figura 1 punctajele medii obținute de Republica Moldova în testarea PISA 2022 sunt mai mici decât cele înregistrate în testarea PISA 2018. Astfel, la matematică punctajul mediu a scăzut cu 7 puncte (de la 421 de puncte în testarea PISA 2018 la 414 puncte în testarea PISA 2022) [1].

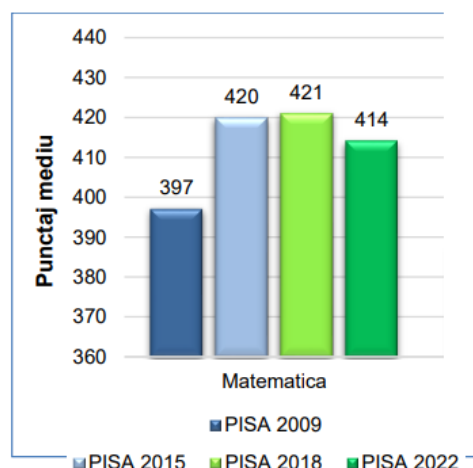


Figura 1. Tendințele în punctajele medii la matematică în Republica Moldova [1]

O variație semnificativă există între instituțiile mici, medii și mari în ceea ce privește procentul numărului de elevi care ating nivelul de bază al competențelor. La domeniul matematică, procentul numărului de elevi care ating nivelul de bază al competențelor este de circa 31% pentru instituțiile de învățământ mici, 48% pentru instituțiile de învățământ medii și 67% pentru instituțiile de învățământ mari [1]. Deci, în medie doar 48, (6) % de elevi din Republica Moldova, ating nivelul minim de competență la matematică. Iar diferențele de punctaj între media obținută de elevii din Republica Moldova și țările OECD este de aproximativ 17 puncte Figura 2, care este semnificativă din punct de vedere statistic.

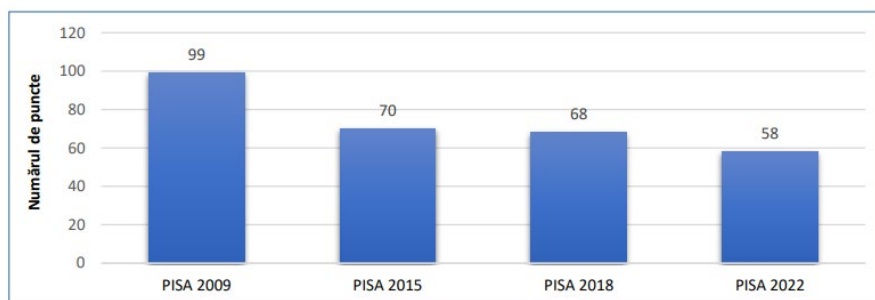


Figura 2. Diferențele dintre media OECD și punctajul mediu al Republicii Moldova la matematică [1]

În concluzie, rezultatele obținute de elevii din Republica Moldova sunt modeste, în jur de 51% din elevii din Republica Moldova nu ating nivelul minim de competență la matematică.

Cu toate acestea, curriculum școlar la Matematică (2020) prezintă/valorifică în plan pedagogic formarea/dezvoltarea personalității elevilor, în achiziționarea unor competențe necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții, dar și pentru integrarea într-o societate bazată pe cunoaștere [2]. În acest context Matematica, ca disciplină școlară, nu este doar o disciplină teoretică, ci are aplicații practice în viața de zi cu zi. Iar printre competențele specifice disciplinei Matematica poate fi evidențiată competența: Aplicarea raționamentului matematic la identificarea și rezolvarea problemelor, dovedind claritate, corectitudine și concizie. Competență care poate fi dezvoltată prin aplicarea în cadrul orelor a metodei problematizarea sau prin poziționarea elevilor într-o situație problemă.

„Esența problematizării constă în situația conflictuală care apare între necesitatea rezolvării unei probleme și experiența elevului, nesatisfăcătoare sub acest raport, și care nu-i permite, de aceea, să găsească soluția. Situația problematică creează astfel, un fond apreciativ favorabil receptării acelor cunoștințe care îl vor ajuta pe elev să depășească dificultățile ce ar surveni și prin aceasta, constituie o premisă deosebit de eficientă a stocării informației” [3].

După P. Goguelin se pot distinge șase etape în studierea unor probleme:

- a) definirea punctului de plecare și a scopului urmărit;
- b) punerea problemei – prin cunoaștere profundă a situației de plecare și selectarea informației;
- c) organizarea informației;
- d) transformarea informației – pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și analogiei, inclusiv a utilizării și a altor procedee para-logice în vederea identificării soluțiilor posibile;
- e) luarea deciziei – opțiunea pentru soluția optimă;
- f) verificarea soluției alese și a rezultatelor, demers care trebuie așezat înainte de a se purcede la o acțiune [3].

Un model de implementare a acestei metode, reprezintă proiectul didactic desfășurat, aplicat cu succes la o lecție de geometrie. În acest proiect – model se regăsesc toate etapele descrise mai sus de către P. Goguelin. Aplicarea corectă a acestei metode în cadrul lecției, conduce la formarea a patru unități de competență importante, care în final ar contribui la formarea competențelor de bază specifice disciplinei „aplicarea raționamentului matematic la identificarea și rezolvarea problemelor, dovedind claritate, corectitudine, concizie și explorarea noțiunilor, a relațiilor și a instrumentelor geometrice pentru rezolvarea problemelor, demonstrând consecvență și abordare deductivă” [2].

Prima etapă a problematizării, descrisă de P. Goguelin, presupune alegerea conținutului și fixarea scopului, ce este realizat exclusiv de către cadrul didactic. Scopul urmărit de către profesor a fost ca la finele rezolvării situațiilor problemă/sarcinilor, fiecare elev, de sine stătător sau cu ajutorul colegului sau îndrumat de profesor să ajungă la teorema din manual: „Mediana, bisectoare și înălțimea construite din vârful opus bazei triunghiului isoscel coincid” [4].

În ce privește etapa de punere a problemei și organizare a informației, se regăsește în sarcina 1 și sarcina 2 în proiectul anexat mai jos. Pentru o mai bună organizare a informației s-au utilizat instrumente TIC, cu ajutorul cărora informația a devenit accesibilă tuturor stilurilor de învățare.

Succesul celei de a patra etape „transformarea informației – pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și analogiei, inclusiv a utilizării și a altor procedee para-logice în vederea identificării soluțiilor posibile” [3] constă în divizarea pe pași mici a sarcinii propuse și repartizarea misiunilor pentru fiecare rând și personal fiecărui elev.

Ultimele două etape au fost realizate frontal, cu respectarea unei succesiuni, rândul din mijloc a avut misiunea de a lua o decizie, iar rândurile de la geam și respectiv de la perete de a-și expune părerea față de corectitudinea deciziei luate de rândul din mijloc. Ca în final, să vină profesorul cu concluzia generală formulată împreună cu elevii și care coincide cu teorema din manual.

Problematizarea la lecțiile de geometrie are un potențial foarte mare. Cu toate că implementarea ei poate fi anevoioasă, ea are un șir de avantaje; stimulează gândirea critică,

dezvoltă creativitatea, promovează colaborarea, face conexiunea cu experiențele anterioare, formează cunoștințe durabile, încurajează autonomia și responsabilitatea. Deci, este o metodă cu un potențial mare în predarea matematicii, aplicând-o corect în cadrul orelor, pe lângă avantajele enumerate, obținem rezultate mult mai importante: elevi motivați să învețe și elevi bine pregătiți pentru viața cotidiană.

Proiect didactic

Disciplina de învățământ: Matematica

Clasa: 7-a „F”

Data: 06.03.2024

Durata lecției: 45 minute

Modulul: Triunghiuri congruente

Subiectul lecției: Proprietățile triunghiului isoscel

Competențe specifice: 2,3,4,5

Unități de competență: 6.2; 6.3; 6.6; 6.7.

Obiectivele lecției: La finele lecției fiecare elev va fi capabil:

O₁: Să identifice corect, de sine stătător un triunghi isoscel în diferite contexte. (Cunoaștere)

O₂: Să exprime cu propriile cuvinte ce subînțelegem prin proprietăți ale triunghiului isoscel.
(Înțelegere)

O₃: Să deosebească liniile importante construite din vârful opus bazei de liniile importante construite din unghiurile alăturate bazei. (Înțelegere)

O₄: Să aplice corect, de sine stătător, criteriile triunghiului isoscel la rezolvarea problemelor.
(Aplicare)

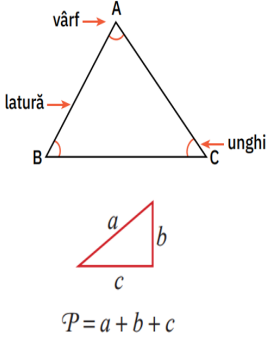
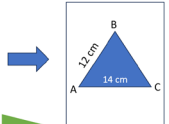
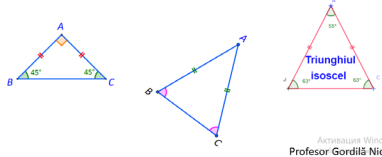
Tipul lecției: De structurare a cunoștințelor (lecție mixtă)

Forme: frontal, perechi și independent.

Metode: situație problemă, observarea, exercițiul, explicarea, chestionarul, 321, analogia.

Mijloace de învățământ: tabla interactivă, proiector, manualul de matematică, culegere de exerciții și probleme.

Tipul evaluării: evaluare orală (cu calitative pe tot parcursul lecției)

Etape	Secvențe le lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
Evocare	Momentul organizator ic (2-3min)	Salut elevii. Organizez clasa (atrag atenția ca fiecare să posede toate necesare pentru lecție).	Elevii se salută.
	Verificarea temei de acasă și actualizarea structurilor anterioare (5-7min)	- Verificăm frontal tema de casă, după care proponem elevilor să actualizăm cunoștințele:  În triunghiul ABC: - segmentele de dreaptă AB, BC și CA sunt laturile triunghiului; - punctele A, B, C sunt vârfurile triunghiului; $\sphericalangle A, \sphericalangle B$ și $\sphericalangle C$ sunt cele trei unghiuri ale triunghiului. $P = a + b + c$	Elevii răspund activ la întrebări!
Realizarea sensului	Prezentarea optima a conținutului nou. (20 min)	Notăm tema nouă: Proprietățile triunghiului isoscel Propun elevilor următoarea sarcină de lucru: Sarcina 1. Pe o foaie A4 construți un triunghi isoscel, cu lungimea laturilor de 12cm și 14cm.  Rândul de la geam - Construiți bisectoarea din vârful B. Rândul de la mijloc - Construiți înălțimea din vârful B. Rândul de la perete - Construiți mediana din vârful B.	Proprietățile triunghiului isoscel  Adaptarea Workshop Profesor Gordilă Nicolet Elevii cu mare atenție construiesc triunghiul isoscel, cu cerințele date de profesor.

Realizarea sensului

Prezentarea optima a conținutului nou.
(20 min)

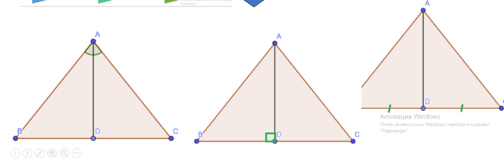
Sarcina 1. Pe o foaie A4 construți un triunghi isoscel, cu lungimea laturilor de 12cm și 14cm.

Rândul de la geam:
• Construiți înălțimea din vârful B.

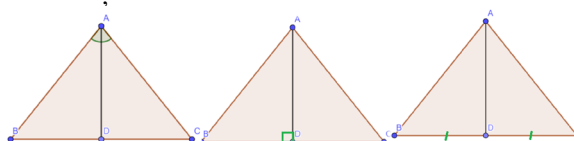
Rândul de la mijloc:
• Construiți bisectoarea din vârful B.

Rândul de la perete:
• Construiți înălțimea din vârful B.

Pasul 2. Decupați triunghiul obținut!



- În continuare, se propune elevilor de la geam și celor de la perete să transmită produsul obținut elevilor din rândul din mijloc.
- Misiunea elevilor din rândul din mijloc este să le suprapună pe toate trei triunghiuri obținute și să formuleze o concluzie.



Ce ați observat?

- Ținând cont de observația elevilor, propun o altă situație, similară.
- Fiecărei perechi pe masă i se pun rechizitele necesare.

Sarcina 2. Confeccionați un triunghi isoscel din materialele date.



Rândul 1: Construiți bisectoarea din vârful opus bazei.

Rândul 2: Construiți înălțimea din vârful opus bazei.

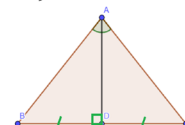
Rândul 3: Construiți mediana din vârful opus bazei.

- În continuare, se propune elevilor de la geam și celor de la perete să transmită produsul obținut elevilor din rândul din mijloc, similar ca la sarcina 1.
- Misiunea elevilor din rândul din mijloc este să le suprapună pe toate trei triunghiuri obținute și să formuleze o concluzie.

Pasul 2. Elevii decupează triunghiurile confectionate. Analizează rezultatul obținut.

- Elevii analizează rezultatul obținut și se expun cu părerea.

Ce ați observat?

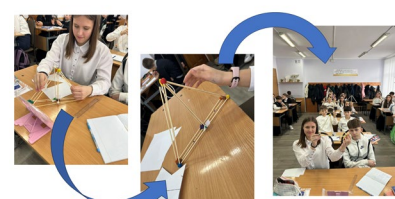


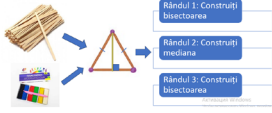
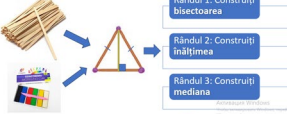
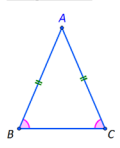
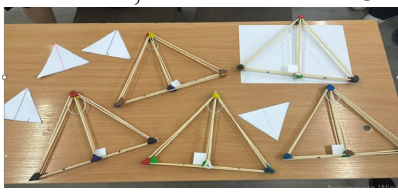
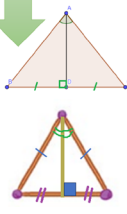
- Observație: Bisectoarea, mediana și înălțimea coincid.

- Elevii ascultă cu atenție profesorul.



Sarcina 2. Pasul 2.



		Sarcina 2. Confectionați un triunghi isoscel din materialele date.  Pasul 2. Suprapuneți triunghiurile obținute! Pasul 3. Formulați concluzii! - Analizând produsele obținute la sarcina 1 și sarcina 2, formulăm o concluzie finală, care defapt, corespunde cu teorema 1. Sarcina 1. Pe o foaie A4 construiți un triunghi isoscel, cu lungimea laturilor de 12cm și 14cm. Sarcina 2. Confectionați un triunghi isoscel din materialele date.  Concluzia finală - În continuare, am analizat împreună celelalte teoreme: Teorema 2 - Unghiurile alăturate bazei unui triunghi isoscel sunt congruente.   Teorema 3 - Medianele construite din vârfurile unghiurilor alăturate bazei triunghiului isoscel sunt congruente. Teorema 4 - Bisectoarele construite din vârfurile unghiurilor alăturate bazei triunghiului isoscel sunt congruente. Teorema 5 - Înălțimile construite din vârfurile unghiurilor alăturate bazei triunghiului isoscel sunt congruente. - Am propus elevilor să rezolvăm împreună: - Manual Ex. 1 (oral) p. 158, Ex. 2a ,3a pag. 159 - Culegere Ex. 2 a,b; 12, 14 pag. 172, 173 ➤ Rezervă Ex. 5 pag. 159	Sarcina 1, Sarcina 2. Pasul 3  Concluzia finală Tema: Proprietăți ale triunghiului isoscel Teorema 1 - Mediana, bisectoarea și înălțimea construite din vârful opus bazei triunghiului isoscel coincid.  - Elevii ascultă cu atenție și notează teoremele în caiete - Elevii rezolvă exercițiile independent în caiet.
Reflecție	Bilanțul lecției Concluzii (2-3 min) Tema de acasă (2min)	Metoda 321  Concepte care le-am înțeles ...  Idei la care aș dori să mai lucrez  Proprietatea care nu am înțeles-o ... Manual Ex. 2(b,c), 3(b,c), pag. 159 [2]	Elevii participă activ la discuții. Elevii ascultă atent și își notează tema pentru acasă.

Bibliografie

1. Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022. Disponibil pe Internet: https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa_2022_1.pdf
2. Curriculum național aria curriculară Matematica și Științe, disciplina Matematica. Clasele V-IX. Chișinău, 2020. 180 p. ISBN 978-9975-3438-7-9.
3. CERGHIT, I. Metode de învățământ, Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Disponibil pe Internet: <https://fliphtml5.com/vgki/xnqq/basic>
4. ACHIRI, I., BRAICOV, A., ȘPUTENCO, O. Matematica. Manual clasa a 7-a. Chișinău. Ed: Prut Internațional., 2023. 184 p. ISBN 978-9975-54-734-5.

**POSSIBILITĂȚI DE INTEGRARE A TEHNOLOGIILOR ÎN CONTEXTUL
STRATEGIEI "REINTERPRETAREA PEDAGOGICĂ A MUZICII"**

**POSSIBILITIES OF INTEGRATION OF TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF
THE "PEDAGOGICAL REINTERPRETATION OF MUSIC" STRATEGY**

Grozavu Daniela Monica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0003-5619-2320>

Grozavu Daniela Monica

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0003-5619-2320>

Adnotare

Valorificarea conținuturilor curriculare în cadrul disciplinei de Educație Muzicală prin intermediul strategiei "Reinterpretarea Pedagogică a Muzicii" implică o abordare holistică ce integrează diverse metode și tehnici pedagogice. Prin promovarea explorării, a interdisciplinarității și a gândirii critice și creative, această strategie își propune să ofere elevilor nu doar cunoștințe muzicale, ci și abilități și perspective relevante pentru viața lor personală și profesională.

În contextul educației muzicale, reperele metodologice reprezintă ghiduri și orientări pentru cadrele didactice în procesul de planificare, proiectare și organizare a activităților de predare-învățare-evaluare. Acestea sunt esențiale pentru asigurarea unei implementări eficiente a curriculumului național și pentru atingerea obiectivelor educaționale.

Cuvinte-cheie: strategie didactică, reinterpretare, abordare holistică, interdisciplinaritate, educație muzicală.

Annotation

The valorization of curricular contents within the Music Education discipline through the "Pedagogical Reinterpretation of Music" strategy involves a holistic approach that integrates various pedagogical methods and techniques. By promoting exploration, interdisciplinarity and critical and creative thinking, this strategy aims to provide students with not only musical knowledge, but also skills and perspectives relevant to their personal and professional lives.

In the context of music education, methodological guidelines and guidelines for teachers in the process of planning, designing and organizing teaching-learning-evaluation activities. These are essential to ensure the effective implementation of the national curriculum and the achievement of educational objectives.

Keywords: didactic strategy, reinterpretation, holistic approach, interdisciplinarity, music education.

Educația muzicală este un domeniu complex ce îmbină elemente artistice, tehnice și pedagogice pentru a facilita înțelegerea și aprecierea muzicii în rândul elevilor. În acest context, strategiile pedagogice joacă un rol crucial în dezvoltarea abilităților muzicale și a aprecierii pentru arta sonoră. Strategia "Reinterpretarea Pedagogică a Muzicii" reprezintă un cadru conceptual ce încurajează explorarea profundă a conținuturilor curriculare și valorificarea lor în moduri inovative și interactive. În acest articol, ne propunem să identificăm și să explorăm reperele metodologice pentru aplicarea eficientă a acestei strategii în cadrul disciplinei de Educație Muzicală.

1. Înțelegerea conceptului de "Reinterpretare Pedagogică a Muzicii". Reinterpretarea pedagogică a muzicii reprezintă o abordare ce încurajează elevii și profesorii să își depășească limitele tradiționale în înțelegerea și practicarea muzicii. Această strategie promovează explorarea multiplelor perspective asupra unei piese muzicale sau a unui concept muzical, încurajând creativitatea, analiza critică și abilitățile de rezolvare a problemelor în contextul muzicii.

2. Integrarea Contextului Social și Cultural. Un reper metodologic esențial în aplicarea strategiei „Reinterpretarea Pedagogică a Muzicii” în Educația Muzicală constă în integrarea contextului social și cultural în procesul de învățare. Elevii trebuie să fie expuși la diversitatea culturală și să înțeleagă rolul muzicii în diferite comunități și perioade istorice. Astfel, profesorii pot utiliza diverse piese muzicale și stiluri pentru a ilustra aspecte culturale și sociale relevante, facilitând astfel înțelegerea profundă a conținutului curricular.

3. Promovarea Interdisciplinarității. O altă modalitate eficientă de valorificare a conținuturilor curriculare în cadrul Educației Muzicale este promovarea interdisciplinarității. Integrarea elementelor muzicale în alte domenii de învățare precum literatura, istoria sau matematica poate spori relevanța și impactul învățării muzicii. De exemplu, analiza unei opere muzicale poate fi însoțită de o discuție despre contextul istoric sau social în care a fost compusă, evidențiind conexiunile dintre muzică și alte domenii de cunoaștere.

4. Utilizarea Tehnologiilor Educaționale. Tehnologiile educaționale moderne oferă numeroase resurse și instrumente ce pot îmbogăți procesul de învățare în Educația Muzicală. De la platforme online ce oferă acces la partituri și înregistrări, până la programe de producție muzicală și instrumente virtuale, tehnologia poate fi folosită pentru a stimula creativitatea și pentru a oferi elevilor experiențe muzicale interactive și personalizate.

5. Dezvoltarea Abilităților Critice și Creative. În final, un alt reper metodologic important în aplicarea strategiei "Reinterpretarea Pedagogică a Muzicii" este dezvoltarea abilităților critice și creative ale elevilor. Profesorii trebuie să încurajeze gândirea critică prin provocarea elevilor să analizeze și să interpreteze muzica în moduri noi și neașteptate. De asemenea, este crucial să se ofere elevilor spațiu și suport pentru exprimarea creativității lor prin compoziție, improvizație și aranjament muzical.

Integrarea tehnologiei în procesul de predare a muzicii constituie un deziderat al timpului. Actualmente, tehnologia joacă un rol crucial în educația muzicală, oferind oportunități inovatoare pentru îmbunătățirea procesului de predare și învățare. Iată câteva modalități prin care tehnologia poate fi integrată în predarea muzicii.

Software și aplicații muzicale: Utilizarea software-urilor de înregistrare, editare și compoziție muzicală (cum ar fi Audacity, GarageBand, Ableton Live) permite elevilor să creeze și să exploreze sunete.

Aplicații mobile pentru a învăța note muzicale, acorduri sau pentru a exersa lectura partiturilor.

Instrumente digitale: Integrarea instrumentelor digitale, cum ar fi claviaturi MIDI, controlere de sunet, sintetizatoare virtuale, în activitățile de clasă.

Folosirea instrumentelor digitale pentru a explora diverse stiluri muzicale și pentru a crea propriile compoziții.

Platforme de învățare online: Crearea de resurse digitale (video, prezentări, tutoriale) pentru a explica concepte muzicale complexe.

Utilizarea platformelor de învățare online (cum ar fi Google Classroom, Moodle) pentru a distribui materiale, a asigura teme și a evalua progresul elevilor.

Realitatea virtuală și augmentată: Vizite virtuale la săli de concert, muzee sau studiouri de înregistrare.

Crearea de experiențe muzicale interactive prin intermediul ochelarilor VR sau a aplicațiilor AR.

Comunități online și colaborare: Participarea la forumuri, grupuri de discuții sau rețele sociale pentru a discuta despre muzică, a împărtăși experiențe și a colabora cu alți elevi sau profesori; Colaborarea la proiecte muzicale online cu alți elevi din întreaga lume.

Evaluarea digitală: Utilizarea platformelor online pentru a evalua performanțele muzicale ale elevilor (înregistrări audio/video, teste online).

Feedback personalizat și îmbunătățirea continuă a abilităților muzicale (Anexe).

În cele din urmă, putem conchide că tehnologia posedă posibilități de transformare a procesului de predare-învățare a muzicii, făcându-l mai atractiv, interactiv și eficient. Cadrele didactice pot explora și adapta aceste instrumente pentru a răspunde nevoilor specifice ale elevilor și pentru a încuraja pasiunea pentru muzică.

Utilizarea tehnologiei în procesul educațional muzical posedă o serie de avantaje și dezavantaje. Printre avantaje putem menționa:

- motivarea elevilor – tehnologia permite personalizarea procesului de învățare, astfel încât elevii să poată lucra în ritmul lor și să exploreze subiecte care îi interesează. Jocurile educaționale și recompensele oferite de programe îi motivează să se implice mai activ în învățare;
- comunicare între profesori și părinți – tehnologia facilitează comunicarea prin bloguri de clasă, aplicații și software. Părinții pot urmări progresul copiilor în timp real;
- acces la informații – internetul oferă acces rapid la resurse muzicale, partituri, înregistrări și materiale educaționale. Elevii pot explora diverse stiluri muzicale și artiști;
- instrumente digitale: Software-urile de înregistrare, editare și compoziție muzicală permit elevilor să creeze și să exploreze sunete. Instrumentele digitale îmbogățesc experiența muzicală;
- realitatea virtuală și augmentată – elevii pot face vizite virtuale la săli de concert sau studiouri de înregistrare, ceea ce extinde orizonturile lor muzicale .
- În lista dezavantajelor utilizării tehnologiei în educația muzicală se înscriu:
- distragerea atenției – prezența tehnologiei poate distra atenția elevilor. Jocurile video și alte divertismente pot afecta concentrarea asupra lecțiilor;
- costuri și accesibilitate – pregătirea unui curs online poate fi costisitoare, iar nu toți elevii au acces la tehnologie performantă și conexiuni optime la internet;
- dependența de tehnologie – elevii pot dezvolta dependență de dispozitive și pot neglija alte aspecte ale vieții.

În context, ținem să menționăm că tehnologia poate îmbunătăți procesul de educație muzicală atât generală, cât și specială, dar trebuie utilizată cu mare atenție / cu discernământ, pentru a maximiza beneficiile și a minimiza dezavantajele.

În continuare, drept exemplu de valorificare a tehnologiilor în procesul educațional muzical, ținem să menționăm unele activități non-formale din cadrul unui proiect, la care au

participat și elevii clasei a cărei învățătoare este subsemnata (treapta primară de învățământ) de la Școala Gimnazială Avram Iancu din București (Romania). Proiectul dat se desfășoară în spații neconvenționale și constituie unul dintre principalele proiecte educative și culturale ale corporației publice Radio România, inițiat și organizat de Radio România Muzical, numit ”Ascultă 5 minute de muzică clasică”. Proiectul respectiv își propune să apropie publicul larg de muzica clasică prin audiția propriu-zisă, atât în spații neconvenționale și aglomerate, cât și în școlile românești, la orele de muzică. Campania dată a fost demarată în luna octombrie-2010, cu realizarea audițiilor muzicale în spațiile publice de tipul hipermarket-urilor, mall-urilor, librăriilor, bibliotecilor și muzeelor și de atunci s-a derulat bianual, pe parcursul lunilor martie și octombrie. Piesa zilei poate fi ascultată, bineînțeles, și la Radio România Muzical.

Ulterior, din a. 2014 proiectul ”Ascultă 5 minute de muzică clasică” a devenit și un program național în școlile românești, grație unui parteneriat semnat între Radio România și Ministerul Educației Naționale, facilitând apropierea copiilor de muzica clasică în cel mai simplu și accesibil mod – prin audiția concretă a materialelor puse la dispoziție de Radio România Muzical, care includ atât o creație muzicală, cât și o poveste despre ea. La proiect pot participa elevi din toate clasele sistemului preuniversitar, inclusiv din clasele 0-4 sau preșcolar, dar și au posibilitatea de a participa la un concurs (completând formularul de concurs), derulat online cu întrebări legate de lucrările ascultate.

Proiectul respectiv se implementează în mediul școlar prin intermediul inspectorului de specialitate arte/ muzică din fiecare județ/ responsabilul numit de inspectorat, care primește de la Radio România Muzical toate fișierele audio și informațiile necesare și care transmite, la rândul său, către școlile și profesorii din județul pe care-l reprezintă. Materialele muzicale puse la dispoziția cadrelor didactice de Radio România Muzical – două piese în fiecare săptămână, pot fi ascultate și de persoanele care nu au posibilitate de a asculta direct online repertoriul propus. Astfel, profesorii/ școlile implicate în proiect au o singură obligație – de a transmite inspectorului de specialitate informații privind numărul de elevi participanți la proiect, adică al celor care au ascultat fișierele audio din proiect la școală (nu a celor care au participat la concurs). Aceste informații sunt necesare pentru a fi posibil de realizat raportarea cantitativă a proiectului la final de an școlar.

Arhiva audio a repertoriilor pentru audiție destinate elevilor cuprinde peste 300 de piese însoțite de explicații, care, pe parcursul anului școlar, sunt propuse spre audiție de către Radio România Muzical a câte două lucrări pe săptămână. În anul școlar 2022-2023, la proiectul respectiv au participat peste 220.000 persoane din București și 30 județe din țară. Astfel, activitățile de acest gen facilitează, prin integrarea tehnologiilor în procesul educațional muzical, sporirea posibilităților de implementare în procesul educațional muzical a strategiei ”Reinterpretarea pedagogică a muzicii”.

Bibliografie

1. POTOLEA, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. București: Editura Academiei, 1989, p. 146.
2. NEACȘU I. Metode și tehnici de învățare eficientă - Fundamente și practici de success. Iași: Editura Polirom, 2015.
3. PÂNIȘOARA I.-O. Enciclopedia metodelor de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2022.

ANEXE

Secvențe din cadrul unei lecții de Educație Muzicală (învățătoare D.M. Grozavu)



MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A VOCABULARULUI LA PREȘCOLARI PRIN TEHNOLOGIILE DIDACTICE MODERNE

WAYS TO DEVELOP VOCABULARY IN PRESCHOOLERS THROUGH MODERN TEACHING TECHNOLOGIES

Iancu Aurelia

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-9352-8204>

Iancu Aurelia

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-9352-8204>

Adnotare

Prezentul articol reflectă valorificarea tehnologiilor didactice moderne privind dezvoltarea vocabularului la vârsta preșcolară. „Modalități de dezvoltare a vocabularului la preșcolari prin tehnologiile didactice moderne” își propune să demonstreze metodele de utilizare a tehnologiilor IT & C încă din grădiniță prin introducerea diferitelor mijloace. Articolul ilustrează cum să integrați aceste tehnologii printr-un program formativ orientat spre dezvoltarea vocabularului din perspectiva componentelor structurale. Actualitatea acestui articol este determinată și de faptul că, odată cu dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale de comunicare, participarea preșcolarilor la activități de învățare devine din ce în ce mai mult o necesitate pentru a ține pasul cu provocările societății aflate în continuă schimbare.

Cuvinte-cheie: vocabular, tehnologii didactice moderne, vârstă preșcolară, program.

Annotation

The present article reflects the use of modern teaching technologies in vocabulary development at pre-school age. The article "Ways of developing vocabulary in pre-school children through modern teaching technologies" aims to demonstrate the methods of using IT & C technologies from kindergarten onwards by introducing different means. The article illustrates how to integrate these technologies through a formative programme oriented towards vocabulary development from the perspective of structural components. The topicality of this article is also driven by the fact that with the rapid development of information and communication technologies, the participation of pre-schoolers in learning activities is increasingly becoming a necessity in order to keep up with the challenges of a changing society.

Keywords: vocabulary, modern teaching technologies, preschool age, curriculum.

Introducere

Dezvoltarea vocabularului preșcolarilor se referă la dobândirea pronunției corecte a cuvintelor, extinderea vocabularului, creșterea numărului de cuvinte pe care un copil le folosește în comunicare, explicarea sensului cuvintelor și dezvoltarea capacității de a folosi cuvintele liber în comunicare. Limbajul la care sunt expuși copiii preșcolari trebuie să fie cultural și literar, caracterizat prin simplitate, claritate, expresie externă puternică și semnificația exactă a fiecărui cuvânt. Dintre creaturile vii, numai oamenii sunt înzestrați cu darul limbajului logic. Omul trebuie să depună un efort considerabil pentru a ajunge, începând de la primele șoapte, care nu sunt decât începutul comunicării sale cu cei din jur, la posibilitatea de a exprima prin cuvinte cele mai nuanțate nuanțe ale gândurilor și sentimentelor sale. În grădiniță, este deosebit de important să se ofere educație lingvistică copiilor preșcolari folosind

toate mijloacele disponibile. Fie că este o activitate de memorizare, de lectură după imagini, lectura educatoarei, povestirea, avem ca scop să ajutăm preșcolarul, să înțeleagă conținutul, să știe să asculte, să știe să întrebe, să-și îmbogățească vocabularul, știe să comunice impresiile cu cei din jur. Deoarece cuvântul este baza întregii lui activități verbale, noi trebuie să găsim metodele și mijloacele în munca cu vocabularul copiilor. La intrarea în grădiniță vocabularul activ este sărac la preșcolari, în limbajul lui predomină substantivele, el nu înțelege toate cuvintele, de aceea trebuie să-l familiarizăm cu cuvinte noi.

Particularități ale vocabularului la vârsta preșcolară

Badea E. rezumă ideile unor cercetători din domeniul psihologiei și studiul psihologic al limbajului copilului aceasta enumeră următoarele caracteristici ale vorbirii preșcolarilor:

- ❖ la 3 ani - vocabularul conține 800-1000 cuvinte; copilul folosește pluralul în vorbirea curentă; repetă 6 silabe (este cald - este frig); folosește în vorbire substantive, adjective, verbe; exersează pronunția corectă a consoanelor; învață să se exprime în propoziții;

- ❖ la 4 ani - vocabularul conține între 1600-2000 de cuvinte; copilul folosește corect și sistematic pluralul în vorbirea curentă; repetă 10 silabe (o cană mică - o cană mare); comite mai puține greșeli în vorbire; începe să interiorizeze limbajul (4,5 ani); exersează utilizarea corectă a substantivelor, adjectivelor, adverbilor, pronumele personal; învață acordul în gen și număr dintre substantiv și adjectiv, a acordului subiectului cu predicatul; învață folosirea genitivului numelor proprii;

- ❖ la 5 ani - are vocabular de circa 3000 de cuvinte; poate pronunța corect toate sunetele limbii materne; folosește corect adverbele de timp și negația; utilizează numeralele și gradele de comparație simple; învață noi substantive, verbe, adjective;

- ❖ la 6 ani - posedă vocabular de peste 3500 de cuvinte; pronunță corect cele mai dificile sunete (r, ș); folosește corect numeralul și 3 adverbe de timp; învață să folosească gradele de comparație ale adjectivelor; leagă propoziții în frază, dialoghează cursiv;

- ❖ la 7 ani - realizează dialoguri coerente; însușește forma scrisă a limbajului [2, p.201].

La trei ani, copilul intră într-o etapă complexă de dezvoltare a limbajului (ca instrument de gândire). Se stabilește o nouă fază de întrebări în care întrebările persistente sunt „de ce?”, „cum?”. Această etapă aduce atenție și interes asupra schemei comprehensive extinse a minții, asupra numeroaselor interrelații (inclusiv cauză și efect) dintre fenomenele din jurul copilului și dintre acțiunile întreprinse de cei din jurul lui. Întrebări „De ce?”, „Pentru ce?” poate acumula multă experiență și, în același timp, poate crește curiozitatea față de relațiile și interrelațiile dintre fenomene și obiecte, precum și conștientizarea explicațiilor, ca expresie a inteligenței. Dezvoltarea aparentă a inteligenței practice și transformarea mișcărilor conduse de curiozitate în momente de interes contribuie la acumularea experienței umane și la transformarea acesteia în comportament [1, p. 103].

Metode de dezvoltarea competențelor de vocabular la preșcolari cu ajutorul TIC

În viziunea pedagogului român C. Cucos, termenul de tehnologie didactică poate primi două accepțiuni: ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă; ansamblul structural al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare [5, p.80].

U. Franklin (1989), de la Universitatea din Toronto (Canada), explică că tehnologia a fost întotdeauna o parte a existenței umane. În prezent, tehnologia are efecte pe scară largă asupra culturii în sine, inclusiv tehnologiile informaționale și comunicaționale [6, p. 224].

Prin Tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC) se înțelege „un set de resurse tehnologice digitale folosite pentru comunicare, creare, transmitere, stocare și gestionare a informației. Tehnologiile sunt bazate pe calculatoare, echipamente periferice, transmiterea datelor pe bandă largă, Internet” [7, p. 56-67].

Resursele tehnologice oferă un spectru larg de utilizare în cadrul activităților educaționale ale preșcolarilor. Acestea pot fi folosite la toate domeniile de activitate, pentru dezvoltarea vocabularului, pot fi selectate și adaptate în funcție de vârstă și capacitățile grupurilor de preșcolari cu care se lucrează. Spre exemplu la domeniul limbă și comunicare, grupa mică, la tema anuală de studiu „Când cum și de ce se întâmplă” tema proiectului „Primăvară bine ai venit!”, tema săptămânală „Legume timpurii” preșcolarii pot viziona povestea populară „Ridichea uriașă”, de pe adresa <https://www.youtube.com/watch?v=DcSVDry18Io>, repovestirea o realizez print-un joc. Preșcolarii sunt plăcut impresionați și se implică activ la activitățile propuse. La domeniul științe pot fi ușor utilizate video-uri de pe youtube în care sunt ilustrate părțile componente ale plantelor, animalelor etc. și care sunt rolurile acestora. Copiii vor înțelege mult mai clar atunci când vor vedea într-adevăr cum arată acestea și vor fi mai motivați și mai atenți decât atunci când vizualizează o planșă. Tot în cadrul domeniului științe la orelor de cunoașterea mediului, realizăm activități de observare cu ajutorul ppt-ului sau cu aplicația <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dayyom.animalcam&hl=ro&pli=1>, în care putem vedea animalele 3D. La domeniul estetic și creator, activitatea muzicală cadrul didactic poate propune audiția cântecelor, în baza cărora preșcolarii trebuie să determine instrumentele muzicale, jocurile muzicale și cele cu joc și cânt sunt plăcute copiilor de la toate nivelurile de vârstă.

Exemplu jocul cu animale <https://www.youtube.com/watch?v=WarOKqfXjFs>. La activitatea de matematică, se utilizează calculatorul la toate etapele activității. Exemplu: prin intermediul unei prezentări în PowerPoint, în care s-a ilustrat povestea ridichii, fiecare personaj aducea cu sine niște exerciții. Pentru aceasta câte un elev trebuia să facă clic pe ecran pentru a apărea următorul personaj și dublu-click pe personaj pentru a descoperi sarcina didactică. Tot la activitățile matematice putem să folosim softuri educaționale exemplu ”Visul lui PitiClic” și softul ”Girafa Rafa”. Avantajul utilizării softurilor tutorial la preșcolarii mici este acela că întregul demers este perceput ca un joc, activitatea de învățare este foarte atractivă. De mare folos este și aplicația PrinInterest care este gratuită și ușor de utilizat, primind o mulțime de idei pentru a ajuta preșcolarul la dezvoltarea vocabularului. Introducerea Internetului în grădiniță și a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățământ. În acest fel, comportamentul de învățare al copiilor preșcolari nu mai este considerat a fi rezultatul eforturilor și muncii cadrelor didactice, ci rezultatul interacțiunii copiilor preșcolari cu computerele și al colaborării cu educatorii. Această schimbare din sistemul de învățământ preșcolar își propune să atingă următoarele obiective:

- Îmbunătățirea eficienței activităților de învățare;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare prin dezvoltarea vocabularului.

„Sistemele video de interacțiune care combină două medii de învățare bine definite-procesul de instruire asistat de mijloace video și cel asistat de computer-sunt considerate ca deosebit de promițătoare în cadrul tehnologiilor didactice modern” [8, p.152-153].

Informatizarea societății noastre avansează rapid, ceea ce schimbă semnificativ practicile vieții cotidiene. Noi, educatorii trebuie să ne adaptăm la noua era informațională. Tehnologia interactivă a fost ferm integrată în viața educației preșcolare, astăzi, educatorii folosesc computerele pentru autoeducație, pentru a căuta noi informații, pentru a comunica experiențe și pentru a implica copiii în sala de clasă. Unul dintre obiectivele importante ale slujbei unui profesor este de a-i învăța pe copii să vorbească curat, coerent și corect din punct de vedere gramatical. Vorbirea bună la copii este cheia succesului școlar din ciclul următor.

Informatizarea învățământului este o „strategie pedagogică adaptată / adaptabilă la nivel de politică a educației în condițiile modelului cultural al societății postindustriale, informatizate” [4, p. 182].

TIC se referă la utilizarea computerelor, a internetului, a televiziunii, a videoclipurilor, a DVD-urilor, a CD-urilor, a înregistrărilor etc.

Educatoarele folosesc TIC pentru dezvoltarea vorbirii, printr-o varietate de opțiuni:

- Gimnastica articulară
- Clasificarea obiectelor
- Îmbogățirea vocabularului
- Crearea de povești bazate pe imagini
- Basme
- Joc de pronunție a sunetului.

Pentru preșcolari, gândirea lor vizuală este foarte clară și își pot imagina, auzi, acționa sau evalua acțiunile obiectelor în același timp. Entuziasmul copiilor pentru utilizarea computerelor este stimulat, iar interesul lor este manifestat. Aceștia pun adesea întrebări și sunt dispuși să răspundă la întrebările adresate de profesori, ceea ce la rândul său are un efect benefic asupra dezvoltării vorbirii copiilor. O atenție deosebită este acordată aplicării tehnologiei informației și comunicațiilor în multimedia. La urma urmei, multimedia face posibilă prezentarea informațiilor într-un mod modern, cu ajutorul fotografiilor, graficelor video, animațiilor.

La copiii mici, se pot enumera următoarele avantaje:

- ✚ se adaptează perfect la particularitățile copilului, care este vizual prin excelență;
- ✚ suscită văzul și auzul, simțuri superioare, permițând depășirea stadiului senzației și trecerea la percepția organizată, integrată cu activitatea independentă;
- ✚ eliberează pe învățător de o serie de sarcini repetitive sau de rutină, lăsându-i mai mult timp pentru îndrumarea individuală a elevului;
- ✚ disciplinează activitatea didactică, sub ambele ei aspecte, predarea și învățarea;
- ✚ evaluarea devine mai obiectivă, eliberând pe elev de emoțiile examinării;
- ✚ stimulează atenția, determinând o puternică participare afectivă a elevului;
- ✚ lărgind orizontul de cunoaștere, amplifică șansele de învățare prin descoperire și cultivă sensibilitatea estetică [3, p. 78].

Concluzie

În concluzie, realizăm că cercetările în domeniul psihologiei copilului, studiul psihologic al limbajului copilului, atestă existența schimbărilor în plan cantitativ și calitativ apărut în

procesul dezvoltării vocabularului la copiii de vârstă preșcolară; cunoașterea de către educatori a specificului evoluției vocabularului la vârsta preșcolară facilitează dezvoltarea cu succes a aspectului lexical al vorbirii copiilor. Dezvoltarea vorbirii este un proces mental complex, care nu poate fi redus la o simplă reproducere a vorbirii sonore de către un copil. Pentru dezvoltarea vorbirii unui copil, este necesar să îi oferim o varietate de materiale de vorbire, este necesar să stabilim sarcini noi de comunicare care necesită noi mijloace de comunicare.

Dacă tehnologiile didactice (metode, tehnici, procedee, forme, mijloace) de predare se potrivesc, sunt selectate în raport cu vârsta, caracteristicile individuale ale copiilor și sunt selectate, implementate în funcție de obiectivele urmărite de îmbogățirea, activarea, consolidarea sau aprofundarea vocabularului, acestea pot avea cel mai mare impact asupra procesului de dezvoltare a vorbirii și comunicării preșcolarilor.

Procesul de formare a aspectelor lexicale ale vorbirii unui preșcolar decurge cu succes dacă se urmărește un sistem de activități sistematic și consecvent organizat.

Alternarea activităților didactice și extrașcolare mărește eficacitatea procesului de dezvoltare a vocabularului copiilor în învățământul preșcolar.

Organizarea procesului educațional de dezvoltare a vocabularului folosind TIC contribuie la dezvoltarea înaltă a vorbirii copiilor. Prin folosirea în dezvoltarea vocabularului la preșcolari a TIC se va extinde înțelegerea lumii din jurul lor, aceștia își vor exprima gândurile mai logic și mai consecvent, procesele psihice vor fi dezvoltate.

Bibliografie

1. ALBU, E. Psihologia vârstelor. Târgu- Mureș: Universitatea „P. Maior”, 2007. 103 p.
2. BADEA, E. Caracterizarea dinamică a copilului și a adolescentului cu aplicație la fișa școlară. București: Editura Tehnică, 1996. 201 p.
3. COJOCARU, V. M., Teoria și metodologia instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2002. 78 p.
4. CRISTEA, S., Dicționar de pedagogie, Chișinău: Editura Litera Educațional, 2002. 182 p.
5. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998. 80 p.
6. FRANKLIN, U. The real world of technology. House of Anansi Press Incorporated, 1999. 224 p. ISBN 978-0887848919
7. ISTRATE, O. Efecte si rezultate ale utilizării TIC în educație. Conferința Națională de Învățământ Virtual. București: Editura Universității din București, 2010, 56-67 p.
8. JINGA, I. Educația și viața cotidiană. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2005. 152-153 p.

UTILIZAREA SPSS ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ

USE OF SPSS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Ifrim Constantin-Cătălin

România,

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-3662-5876>

Ifrim Constantin-Cătălin

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0002-3662-5876>

Adnotare

Cercetarea pedagogică este un domeniu al științelor educației care se concentrează pe investigarea procesului de învățare, pe evaluarea și îmbunătățirea metodelor, tehnicilor și strategiilor utilizate în educație. Cercetarea presupune parcurgerea mai multor etape, printre care prelucrarea datelor colectate, analiza și interpretarea rezultatelor, etape destul de anevoioase și care necesită o atenție deosebită. SPSS este un software de analiză statistică care prelucrează automat datele colectate de către cercetător, ușurând semnificativ munca acestuia. În acest articol este prezentat un exemplu concret de utilizare a software-ului SPSS într-un studiu științific din domeniul educației.

Cuvinte-cheie: cercetare, cercetare pedagogică, analiză statistică, software, eficiență.

Annotation

Pedagogical research is a field of educational sciences that focuses on investigating the learning process, evaluating and improving methods, techniques and strategies used in education. The research involves going through several stages, including the processing of the collected data, the analysis and interpretation of the results. Those are difficult stages that require special attention. SPSS is a statistical analysis software that automatically processes the data collected by the researcher, making his work significantly easier. This article presents a concrete example of the use of SPSS software in a scientific study in the field of education.

Keywords: research, pedagogical research, statistical analysis, software, efficiency.

Cuvântul cercetare are un sens vast, cu diverse utilizări în diferite tipuri de activități umane, având accepții de căutare, chestionare, analizare, pentru a găsi, a afla, a descoperi ceva anume. Acțiunea de a cerceta poate însoți individul oricând și oriunde dacă este pus în situația de a-și apropia mediul în care viețuiește, prin cunoaștere și intervenții asupra lui, pe căi accesibile sau dificile care pot fi depășite.

Cercetarea științifică limitează domeniul de cuprindere, la ceea ce aparține științei, însă, totodată, o eliberează către obiective aparent de neatins, oferind lumii adevărate cuceriri pentru umanitate [3, p.13].

Cercetarea pedagogică este o acțiune de observare și de investigare în baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional. Este un demers care urmărește interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea procesului de învățământ și a problemelor legate de acesta, prin schimbări de structură sau prin introducerea de metodologii mai eficiente [5].

Organizarea cercetării pedagogice implică parcurgerea următoarelor etape:

- a) formularea problemei care urmează să fie cercetată
- b) proiectarea cercetării
- c) realizarea cercetării
- d) finalizarea cercetării

Ultima etapă, cea a finalizării cercetării are în vedere:

- ✓ prelucrarea statistică a datelor;
- ✓ analiza de conținut a rezultatelor;
- ✓ interpretarea pedagogică a rezultatelor;
- ✓ valorificarea și diseminarea rezultatelor [1, p.14].

Prelucrarea statistică a datelor este o etapă destul de laborioasă care pune la încercare competențele în domeniul matematicii ale oricărui cercetător. În acest context au apărut diverse programe care simplifică parcurgerea acestei etape, iar SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) poate fi considerat un sistem de referință.

IBM SPSS Statistics pe numele său complet este un software de analiză statistică folosit pentru analiza datelor colectate în studiile de cercetare.

În cele ce urmează voi prezenta ca exemplu, un studiu științific în care voi utiliza pentru prelucrarea statistică a datelor, programul IBM SPSS Statistics versiunea 20.

Ne propunem să verificăm dacă în urma simulării examenului de bacalaureat de anul acesta, la disciplina - matematică, elevii dintr-o clasă a unui liceu au obținut note semnificativ mai mari sau mai mici comparativ cu media la nivel de județ. Media la nivel de județ la disciplina - matematică este: 6.25

Notele obținute de elevii clasei (20) sunt următoarele: 4.00, 4.50, 5.00, 5.25, 5.50, 6.00, 6.50, 6.75, 7.00, 7.15, 7.50, 7.50, 7.75, 8.25, 8.50, 8.50, 8.75, 9.15, 9.25, 9.50

Notăm cu μ_1 - media notelor obținute de către elevi la simulare, cu μ_2 - media la nivel de județ, apoi stabilim ipotezele cercetării. Acestea sunt:

H_0 (ipoteza nulă): $\mu_1 = \mu_2$, ($\mu_1 - \mu_2 = 0$) - nu există diferențe semnificative între cele două medii μ_1 și μ_2 ;

H_1 (ipoteza alternativă): $\mu_1 \neq \mu_2$, ($\mu_1 - \mu_2 \neq 0$) - există diferențe semnificative între medii.

Deschidem programul SPSS, creăm o bază de date care să conțină variabila dependentă nota_MATE, introducem notele elevilor și salvăm baza de date.

Indiferent de metoda statistică aplicată în continuare, trebuie să verificăm dacă distribuția scorurilor variabilei dependente nota_MATE diferă semnificativ sau nu, de o distribuție normală.

Există două metode de verificare a normalității unei distribuții: una grafică și una statistică.

Rezultatele utilizării ambelor metode se vor obține în SPSS prin parcurgerea următorilor pași: Analyze → Descriptive Statistics → Explore

Transferăm variabila nota_MATE în caseta Dependent List, click pe butonul Plots, în caseta de dialog ce apare alegem opțiunile Histogram (nu și Stem-and-leaf), None, Normality plots and tests, efectuăm click pe butonul Continue pentru a părăsi fereastra de dialog și în final pe butonul Ok. Efectul parcurgerii corecte a pașilor prezențați (Outputul) va fi afișat instantaneu și va conține trei grafice (două sunt afișate în Figura 1) și trei tabele (Case Processing Summary, Descriptives, Tests of Normality, Tabelul 1, 2, 3).

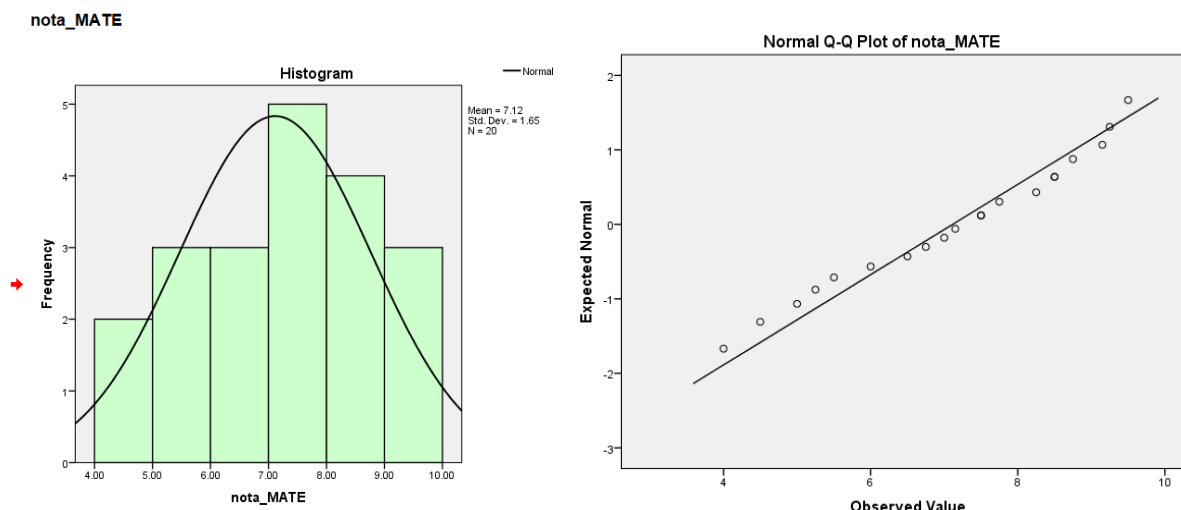


Fig.1 Verificarea normalității distribuției variabilei dependente nota_MATE

Se observă că distribuția este asemănătoare celei normale. Avem nevoie însă, și de un test statistic care să fie obiectiv, pentru a stabili dacă distribuția diferă semnificativ sau nu, de una normală. De obicei se utilizează testele următoare: testul Kolmogorov-Smirnov (pentru un eșantion) și testul Shapiro-Wilk (Tabelul 1).

Tabelul 1. Tests of Normality

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
nota_MATE	.104	20	.200 [*]	.957	20	.480

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Pentru ca variabila să fie distribuită normal, rezultatele testelor (Tabelul 1) trebuie să fie statistic ne semnificative, adică să aibă valori mai mari decât 0,05. Se observă din tabel că rezultatele testului Kolmogorov-Smirnov sunt: $K-S(20)=0,104$ și $p=0,200$ (ambele ne semnificative statistic), iar rezultatele testului Shapiro-Wilk au valorile $S-W(20)=0,957$ și $p=0,480$ (la fel, ambele ne semnificative statistic). Deci, variabila cantitativă nota_MATE este distribuită normal.

Tabelul 2. Case Processing Summary

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
nota_MATE	20	100.0%	0	0.0%	20	100.0%

În Tabelul Descriptives (Tabelul 3) trebuie să acordăm o atenție deosebită coeficienților

Skewness (coeficientul de asimetrie) și Kurtosis (coeficientul de boltire) care, dacă distribuția este perfect normală, au valoarea zero. Dacă acești coeficienți au, în modul, valori mai mari decât 2, variabila nu este distribuită normal.

În cazul nostru acești coeficienți au valorile -0,347 și -0,928, deci variabila este distribuită normal.

Tabelul 3. Descriptives

Descriptives

			Statistic	Std. Error
nota_MATE	Mean		7.1150	.36905
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6.3426	
		Upper Bound	7.8874	
	5% Trimmed Mean		7.1556	
	Median		7.3250	
	Variance		2.724	
	Std. Deviation		1.65045	
	Minimum		4.00	
	Maximum		9.50	
	Range		5.50	
	Interquartile Range		2.88	
	Skewness		-.347	.512
	Kurtosis		-.928	.992

Demersul nostru indică, în concluzie, că variabila cantitativă nota_MATE este distribuită normal.

În continuare vom trece la verificarea ipotezelor folosind testul parametric t pentru un eșantion (One-Sample Test)

Utilizarea acestui test urmărește compararea mediei μ_1 (a notelor obținute de către elevi la simulare), cu μ_2 (media la nivel de județ). Se verifică astfel, dacă există o diferență semnificativă între cele două medii.

Este posibilă aplicarea testului t pentru un eșantion dacă sunt îndeplinite condițiile:

- 1) variabila este cantitativă, măsurată pe scale de intervale sau proporții;
- 2) variabila este normal distribuită; [4, p.95]

Pașii ce trebuie parcurși în SPSS sunt: Analyze → Compare Means → One-Sample T Test.

Trecem variabila nota_MATE în câmpul din dreapta Test Variable(s), în câmpul Test Value trecem valoarea 6.25, apoi click OK. (Figura 2) [2, p.84].

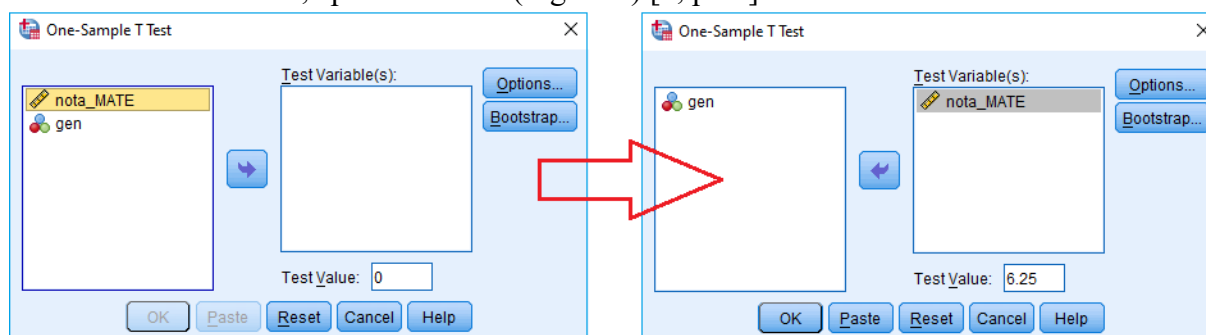


Fig. 2. Manipularea variabilei nota_MATE în baza de date

Rezultatul parcurgerii pașilor (Outputul) este afișat în Figura 3 și conține două tabele:

One-Sample Statistics și One-Sample Test

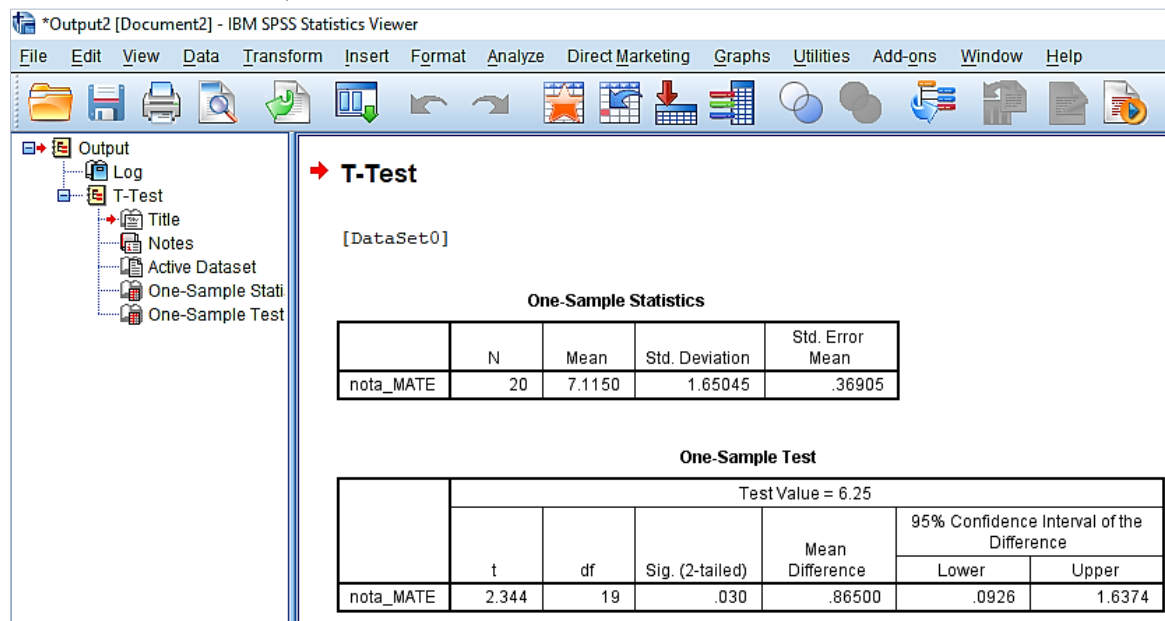


Fig. 3. Outputul testului t pentru un eșantion

Tabelul One-Sample Statistics (Figura 3) conține următoarele informații: numărul de subiecți ($N=20$), media obținută de ei la disciplina Matematică ($7,1150 \approx 7,12$), deviația standard a acestei medii (1,65045) și eroarea standard a mediei (0,369). Dacă vom compara media elevilor (7,12) cu media la nivel de județ (6,25), vom constata că media subiecților din eșantionul nostru este mai mare. Urmează să stabilim dacă această diferență ($\mu_1 - \mu_2 = 0,865$) este și semnificativă statistic.

Rezultatele testului t de comparare a mediilor sunt afișate în Tabelul One-Sample Test prezintă.

Diferența dintre medii, este semnificativă statistic dacă sunt îndeplinite condițiile:

- 1) valoarea $t >$ valoarea critică;
- 2) valoarea p (Significance level) $< 0,05$;
- 3) diferența dintre medii se încadrează în intervalul de încredere cu o probabilitate de 95%.

În cazul nostru:

- 1) $2,344 > 2,093$
- 2) $0,03 < 0,05$
- 3) $0,0926 < 0,865 < 1,6374$, zero nu este inclus în intervalul de încredere cu o probabilitate de 95%

Cele trei condiții sunt îndeplinite, deci diferența mediilor este semnificativă statistic.

Pentru a afla mărimea efectului calculăm indicatorul d al lui Cohen utilizând formulele (1), (2) și astfel, obținem $d = 0,45$ și $r = 0,47$, ceea ce indică un efect mediu [4, p.83].

$$d = \sqrt{\frac{t^2}{df}} = \sqrt{\frac{t^2}{N-1}} \quad (1)$$

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}} = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + (N-1)}} \quad (2)$$

$$r = \sqrt{\frac{2,344^2}{2,344^2 + 19}} = \sqrt{\frac{5,494}{5,494 + 19}} = \sqrt{\frac{5,494}{24,494}} = \sqrt{0,224} = 0,47 \Rightarrow d = 0,54$$

În concluzie, ipoteza nulă H_0 este respinsă, iar ipoteza alternativă H_1 este acceptată.

Cu alte cuvinte elevii clasei au obținut note semnificativ mai mari comparativ cu media la nivel de județ.

Salvăm modificările făcute și închidem baza de date.

Se observă că utilizând programul SPSS nu mai este nevoie să utilizăm diverse formule “stufoase” precum (1), (2) și să efectuăm calcule laborioase ca cele de mai sus. Rezultatele (grupate în tabele) sunt afișate instantaneu, la fel și graficele, parcurgând doar câțiva pași simpli. Nu ne rămâne decât să interpretăm valorile afișate în tabelele generate automat.

SPSS a devenit un instrument indispensabil în cercetarea pedagogică, oferind cercetătorilor posibilitatea de a analiza datele în profunzime, de a trasa concluzii valide, de a contribui la înțelegerea proceselor educaționale și la îmbunătățirea practicilor de predare și învățare.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie, În: RUSOV V. COTOS L., Cercetarea pedagogică: Suport de curs, Universitatea de Stat “Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. Bălți: Tipogr. Indigou Color, 2020, 128 p. ISBN 978-9975-3470-2-0.
2. CRONK B. C. How to Use SPSS, A Step-By-Step Guide to Analysis and Interpretation (12th edition). New York: Routledge (Taylor & Francis Group), 2024. 245 p. ISBN: 978-1-032-58519-2 (hbk).
3. ENĂCHESCU, E. Cercetarea științifică în educație și învățământ. București: Editura UNIVERSITARĂ, 2012, 218 p. ISBN 978-606-591-471-1.
4. LABĂR, A. V. SPSS pentru științele educației: metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică. Iași: Polirom, 2008. 348 p. ISBN 978-973-46-1148-5.
5. POPOV L. Pregătirea unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competențelor digitale la studenții domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs TIC, În: Didactica Pro..., 2018, nr. 6 (112), pp.15-23.

REPERE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE

MILESTONES ON THE FORMATION OF TRANSVERSAL SKILLS

Ignat Lăcrămioara

Republica Moldova,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-8525-7880>

Franțuzan Ludmila

Republica Moldova,

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-4156-1288>

Ignat Lăcrămioara

Republic of Moldova,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-8525-7880>

Franțuzan Ludmila

Republic of Moldova,

"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0003-4156-1288>

Adnotare

Formarea competențelor transversale este esențială pentru adaptabilitatea și succesul într-o lume în continuă schimbare. Procesul de formare implică identificarea competențelor relevante, planificarea activităților de învățare, experiențe practice, feedback și autoevaluare, învățare continuă, colaborarea și comunicarea eficientă, gândirea critică și creativă, precum și dezvoltarea autonomiei și a inițiativei. Aceste repere oferă un cadru pentru dezvoltarea personală și profesională, pregătind individul pentru provocările și oportunitățile din mediul său de lucru și din societate în general.

Cuvinte-cheie: învățare transdisciplinară, holistic, competențe transversale, competență, interdisciplinar.

Annotation

Transversal skills training is essential for adaptability and success in an ever-changing world. The training process involves identifying relevant skills, planning learning activities, practical experiences, feedback and self-evaluation, continuous learning, effective collaboration and communication, critical and creative thinking, as well as the development of autonomy and initiative. These benchmarks provide a framework for personal and professional development, preparing the individual for the challenges and opportunities in his work environment and in society in general.

Keywords: transdisciplinary learning, holistic, transversal skills, competence, interdisciplinary.

„Citește nu pentru a contrazice nici pentru a crede,
ci pentru a cântări și a lua în considerare.”

(Francis Bacon)

Tot mai des se întăresc în educație integrarea temelor, conținutului și abilităților din diferite discipline școlare pentru a crea conexiuni și promova înțelegerea holistică. De exemplu, învățarea despre problemele mediului înconjurător poate implica integrarea cunoștințelor din

biologie, geografie și chimie și economie pentru a aborda aspectele interconectate ale acestei teme. Această abordare încurajează gândire critică, interdisciplinară și rezolvarea problemelor în contexte reale.

Conceptul de transversalitate a fost explorat și dezvoltat în special în domeniul educației și al pedagogiei. Diferiți teoreticieni și cercetători din domeniul educației au investigat modalitățile de implementare a transversalității în sistemul de învățământ. Printre aceștia se numără pedagogii precum Edgar Morin, care a promovat ideea de „gândire complexă” și abordarea holistică în educație. Mai mult, teoreticienii precum Jerome Bruner și Lev Vygotsky au adus contribuții semnificative în domeniul înțelegerii modului în care se formează și se dezvoltă cunoștințele interdisciplinare.

În contextul românesc, câțiva teoreticieni care au abordat conceptul de transversalitate în educație includ:

1. Vasile Goldiș - Pedagog și teoretician al educației, a promovat idei privind integrarea curriculară și interdisciplinaritatea în procesul de învățare.
2. Nicolae Mitrofan - Pedagog și filosof al educației, a adus contribuții semnificative în dezvoltarea unor abordări transversale și interdisciplinare în învățământul românesc.
3. Gheorghe Lazăr – Pionier al învățământului modern în România, a promovat o educație holistică și integrată, care să dezvolte în mod armonios toate aspectele individului.
4. Acești teoreticieni și alții au influențat dezvoltarea și implementarea conceptului de transversalitate în contextul educațional românesc.

Conform Dex-ului, „transversal are direcția perpendiculară pe lungimea unui corp, a unei suprafețe; care taie ceva de-a curmezișul, care trece cruciș peste ceva” [5].

Competență:

1. Capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții.
2. Știința lingvistică implicită, interiorizată de subiecții vorbitori ai unei limbi.
3. Particularitate a unui agent morfogenetic (apă, vânt, ghețar) de a deplasa elementele unei roci.

Proiectarea planului de învățământ implică instituționalizarea unor obiective pedagogice generale care orientează alegerea și ordonarea orizontală - verticală - transversală a disciplinelor școlare/universitare, conform anumitor criterii de politică a educației.

„Coordonată de organizare transversală a planului de învățământ promovează perspectiva de proiectare pluridisciplinară a conținutului instruirii care permite abordarea unor probleme complexe, existente la nivelul naturii sau al societății, probleme incluse sub genericul "noile educații" (educația ecologică, democratică, demografică etc.) sau în cadrul unor teme globale (apa, aerul, clima, poluarea, populația, sănătatea, democrația, drepturile omului etc)” [1, p. 237].

Cercetarea transdisciplinară integrează metode și concepte ale diferitelor discipline în procese sistematice care îmbunătățesc orice combinație de cunoștințe produse de specialiști din discipline, depășind probabil sfera anchetei disciplinare. Face acest lucru pentru a aborda provocările din lumea reală, generând cunoștințe și acțiuni împreună. (Ca atare, ar putea fi denumit mai bine cercetare și implicare transdisciplinară).

„Pentru ca acțiunea să fie combinată cu realizarea de cunoștințe, trebuie implicate și alte comunități care au un interes în această problemă, ceea ce presupune integrarea cunoștințelor

și a sistemelor lor de formare a cunoștințelor. Încrucișarea disciplinelor și implicarea cu diverși participanți la formarea cunoștințelor este solicitantă, așa că cercetarea și implicarea transdisciplinară trebuie să susțină dezvoltarea capacității necesare pentru ambele, în plus, pentru a se asigura că acestea sunt sustenabile, atât la nivel personal, cât și la nivel instituțional” [6]. Deși este asemănător cercetării- acțiuni participative, ceea ce o duce mai departe este faptul că provocările din lumea reală abordate sunt transversale – ele traversează niveluri – ele leagă dinamica – de la economiile politice personale și locale la cele naționale și transnaționale.

Conform Curriculumului Național la limba și literatura română, sistemul de competențe este format din competențe-cheie transversale, considerate o categorie curriculară necesară, cu o percepție generalizatoare, care îndeplinește așteptările societății remarcând parcursul școlar și rezultatele școlare ce pot fi realizabile la finele semestrului. Competențele respective oglindesc dispozițiile din politicile educaționale naționale, precizate Codul Educației 2014, dar și celor internaționale, stipulate în Recomandările Comisiei Europene (2018). „Competențele cheie/transversal se referă la diferite sfere ale vieții sociale, poartă un caracter pluri/inter/transdisciplinar. Raportate la Limba și literatura română, acestea sunt vizate în cadrul celor șase competențe specifice ale disciplinei, a unităților de competențe, a unităților de conținut, a activităților de învățare și a produselor școlare recomandate și se referă, prioritar, la: comunicarea corectă, coerentă și argumentată în limba română, în situații reale ale vieții; receptarea și lansarea mesajelor cu un conținut atitudinal” [2, p. 8]. Totodată se așteaptă în utilizarea flexibilă a limbajului verbal, nonverbal și paraverbal, o motivare bine argumentată, selecția conștientă a viitoarei sfere profesionale, dar în același timp cu scopul de a respecta normele limbii române; utilizarea tehnologiilor potrivite, ce sunt în continua schimbare. Competențele vizate în studiul Limbii și literaturii române prin organizarea propriei învățări, cât și conștientizarea propriei instruirii sunt: Competențe specifice, Unități de competență, Unități de conținut, Activități de învățare și produse școlare recomandate.

Transdisciplinaritatea nu are o definiție precisă, pentru felul său fragmentat și complex. În schimb, reprezintă complexitatea ideilor și concepțiilor din diverse domenii sau discipline de cunoaștere.

„Competențele transversale se referă la o entitate formată din cunoștințe, aptitudini, valori, atitudini și voință. Competența înseamnă și capacitatea de a aplica cunoștințe și abilități în situații date. Modul în care elevii își vor folosi cunoștințele și abilitățile este influențat de valorile și atitudinile pe care le-au adoptat și de disponibilitatea lor de a acționa. Nevoia crescută de competență transversală apare din schimbările din lumea înconjurătoare. Competențele care depășesc granițele și leagă diferite domenii de cunoștințe și abilități sunt o condiție prealabilă pentru creșterea personală, studii, muncă și activitatea civică acum și în viitor” [4, p.213].

Competențele transversale sunt competențe care nu se referă în mod specific la învățarea limbilor străine sau a oricărei discipline școlare, dar sunt relevante pentru toate disciplinele din școală. Ele sunt esențiale pentru a le permite oamenilor să își atingă întregul potențial, inclusiv în educația lor, viețile lor personale și profesionale și în rolul lor de cetățeni ai unei globalizări din ce în ce mai mari și în lume imprevizibilă.

Până acum câteva decenii, tipurile de valori, cunoștințe și abilități au fost descrise în sfera de competențele transversale nu au fost predate în mod explicit, deși s-ar putea să fi fost explicit sau implicit menționate în descrierile obiectivelor școlare și ale culturii în documentele curriculare. A fost presupus la acea vreme că competențele transversale ar fi dobândite de către

cursanți prin interacțiunea cu profesorii și colegii studenți într-o serie de discipline în cadrul instituțiilor lor de învățământ, precum și prin educația lor acasă.

„Mai recent, responsabilii de politica educațională din mai multe țări au decis că, în pentru a se asigura că toți cursanții sunt echipați cu competențele necesare pentru a face față provocărilor învățarea și viața în secolul 21, astfel de competențe trebuie să fie încorporate în programele școlare și ca parte a practicii pedagogice. De asemenea, este adevărat că anumite competențe transversale, cum ar fi „transferabile” competențe descrise de UNICEF (tratarea cu diferite puncte de vedere, lucru în echipă, flexibilitate, management emoțiile etc.), sunt, de asemenea, sau ar trebui să fie dezvoltate în timpul activităților de învățare de zi cu zi, indiferent de subiect și același lucru se poate spune despre alfabetizarea digitală.”

O altă problemă foarte importantă este dacă se acordă o atenție adecvată competențelor transversale la început și formarea continuă a profesorilor și ce fel de pregătire și sprijin este oferit pentru a ajuta profesorii să facă față provocărilor suplimentare cu care se confruntă în abordarea competențelor transversale ca parte a acestora predând o anumită materie sau în clasele primare [3, p. 27].

Formarea competențelor transversale este esențială pentru dezvoltarea personală și profesională a individului într-o lume în continuă schimbare. Iată câteva repere privind formarea acestor competențe:

1. Identificarea competențelor necesare:

Identificarea competențelor transversal relevante pentru domeniul de activitate sau pentru obiectivele individuale este primul pas în formare.

2. Planificare și structurare a activităților de învățare care să include activităților de învățare:

Crearea unui plan de învățare și resurse specifice pentru dezvoltarea competențelor transversal este esențială.

3. Experiențe practice și provocări:

Experiențele practice și provocările relevante permit individului să-și testeze și să-și dezvolte abilitățile într-un mediu real.

4. Feedback și autoevaluare:

Feedback-ul din partea colegilor, mentorilor sau a formatorilor, împreună cu autoevaluarea, ajută la conștientizarea punctelor tari și a celor slabe și la identificarea domeniilor care necesită la îmbunătățire.

5. Învățare continuă:

Competențele transversale necesită o învățare continuă și adaptabilă pentru a răspunde evoluției cerințelor de pe piața muncii și în societate în general.

6. Colaborarea și comunicarea:

Dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare în diverse context este crucială pentru interacțiunea eficientă cu ceilalți pentru rezolvarea problemelor complexe.

7. Gândire critică și creativă :

Încurajarea gândirii critice și a gândirii creative ajută la rezolvarea problemelor complexe și la generarea de soluții inovatoare.

8. Autonomie și inovație:

Dezvoltarea autonomiei și a inițiativei permite individului să fie proactiv în gestionarea sarcinilor și să-și asume responsabilitatea pentru propriul său învățământ și dezvoltare.

Aceste repere pot ghida procesul de formare a competențelor transversale și pot contribui la succesul personal și profesional al individului într-o lume în schimbare continuă.

Pentru a înțelege de ce abilitățile și competențele transversale au devenit mai importante, examinarea contextului lumii în care trăiesc tinerii oferă răspunsurile.

Conform Lindei Gratton, profesor de practică managerială la London Business School, cele cinci forțe globale vor influența modul în care trăim și lucrăm sunt:

Forța tehnologiei (dezvoltări tehnologice rapide care ne schimbă toate aspectele vieții);

Forța globalizării (de exemplu, urbanizarea, o piață globală în continuă creștere pentru talent și muncă, dar și concurență și fragmentare în continuă creștere);

Forța demografiei și a longevității (migrația globală crește, iar oamenii trăiesc mai mult, mai sănătoși și mai productivi);

Forța societății (pe măsură ce lumea se schimbă, societatea se schimbă și felul în care oamenii își văd viața și comunitățile);

Forța resurselor energetice (provocarea pe termen scurt versus pe termen lung, creșterea costurilor energetice, un climat în schimbare rapidă și o cultură a durabilității);

Pentru a face față provocărilor cu care se confruntă tinerii într-o Europă modernă, aceștia trebuie să fie echipați cu un set larg de abilități și cunoștințe pe care le pot dobândi și dezvolta de-a lungul vieții, în loc de un set fix de abilități sau cunoștințe și au nevoie de capacitatea de a se adapta la schimbare.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 478 p. ISBN 973-30-5130-6
2. Curriculum Național la Limba și Literatura Română, clasele X-XII. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010, p. 8. ISBN 978-9975-3437-2-5
3. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/ECML-Transversal-competences-think-tank-background-paper-EN.pdf> Council of Europe (European Centre for Modern Languages (Ed) (2021), Transversal competences in language education, Background paper, Graz, Austria.)
4. DOBRYAKOVA, M., FROUMIN, I., BARANNIKOV, K., MOSS, G., REMORENKO, I., HAUTAMAKI, J. Key Competences and New Literacies, p. 27. ISBN978-3-031-23280-0
5. <https://dexonline.ro/definitie/transversale>
6. <https://pcrcr.wordpress.com/2019/04/16/transdisciplinarity-transversality-and-tensions/>

**ROLUL ATITUDINILOR PARENTALE ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR
SOCIALE ALE ELEVILOR DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ**

**THE ROLE OF PARENTAL ATTITUDES ON THE FORMATION OF SOCIAL
COMPETENCES OF EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS**

Ionescu Magdalena-Florentina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-4665-0600>

Ionescu Magdalena-Florentina

Romania,

PhD student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-4665-0600>

Adnotare

Prezentul articol conține idei despre impactul atitudinilor parentale asupra formării competențelor sociale ale elevilor de vârstă școlară mică. Etapa de școală primară include dezvoltarea emoțională și socială, copilul se dezvoltă rapid în această etapă. Perioada de învățământ primar pentru copii este o perioadă în care aceștia încep conștientizarea de sine și își stabilesc conceptul de sine ca membri ai unui grup social mai mare decât propriile familii nucleare. Abilitățile sociale sunt, de asemenea, cele mai importante premise necesare pentru a îndeplini obiectivele învățământului primar. Acestea sunt descrise ca un set de abilități care permit indivizilor să comunice, să relaționeze și să socializeze cu ceilalți. Efectele stilului parental își pun amprenta asupra formării competențelor sociale ale școlarului mic. Efectele stilului autoritar asupra copiilor includ: depresie, lipsa stimei de sine, comportament delinvent ridicat și viață nesatisfăcută mai târziu ca adulți; efectele stilului permisiv asupra abilităților sociale ale copiilor includ: comportamente imature, control slab al impulsurilor și dificultate în a-și accepta responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Efectele stilului permisiv asupra abilităților sociale ale copiilor include: comportamente imature, control slab al impulsurilor și dificultate în a-și accepta responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Copiii crescuți de părinți exigenți sunt mai capabili să dezvolte competența socială în comparație cu alți copii. Efectele stilului neglijent sau neimplicat includ: lipsa de competență socială, incapacitatea de a determina ce este corect sau greșit și dependența excesivă.

Cuvinte-cheie: Baumrid, stiluri parentale, stilul exigent, stilul autoritar, stilul permisiv, stilul neimplicat, abilități sociale.

Annotation

This article contains ideas about the impact of parental attitudes on the formation of social skills of students of small school age. The primary school stage includes emotional and social development, the child develops rapidly in this stage. The period of primary education for children is a time when they begin to become self-aware and establish their self-concept as members of a social group larger than their own nuclear families. Social skills are also the most important prerequisites needed to fulfill the objectives of primary education. They are described as a set of skills that enable individuals to communicate, relate and socialize with others. The effects of the parenting style leave their mark on the formation of the social skills of the young schoolboy. The effects of the authoritarian style on children include; depression, low self-esteem, high delinquent behavior and life dissatisfaction later as adults; the effects of the permissive style on children's social skills include: immature behaviors, poor impulse control, and difficulty accepting responsibility for their own actions. The effects of the permissive style on children's social skills include: immature behaviors, poor impulse control, and difficulty accepting responsibility for their own actions. Children raised by demanding parents are better able to develop social competence compared to other children. Effects of the careless or uninvolved style include: lack of social competence, inability to determine right or wrong, and overdependence.

Keywords: Baumrid, parental style, authoritative style, authoritarian style, permissive style, uninvolved style, social skills.

Etapa de școală primară se caracterizează și prin dezvoltarea cognitivă în ceea ce privește procesele de gândire logice, raționale și capacitatea de a raționa inductiv și deductiv. Această etapă conform teoriei dezvoltării lui Piaget este etichetată ca mijlocul operațiunilor concrete [1, p.17]. Ca și alte aspecte ale dezvoltării copiilor, domeniul afectiv al dezvoltării care include dezvoltarea emoțională și socială se dezvoltă și el rapid în această etapă. Acest lucru se datorează faptului că, perioada de învățământ primar pentru copii este o perioadă în care aceștia încep conștientizarea de sine și își stabilesc conceptul de sine ca membri ai unui grup social mai mare decât propriile familii nucleare. În dezvoltarea socială a copiilor, abilitățile sociale determină succesul sau nu al interacțiunilor dintre copii și semenii lor sau adulți, pe măsură ce copiii participă mai mult la activitățile zilnice cu oamenii din afara casei lor.

Abilitățile sociale sunt, de asemenea, cele mai importante premise necesare pentru a îndeplini obiectivele învățământului primar. Abilitățile sociale sunt descrise ca un set de abilități care permit indivizilor să comunice, să relaționeze și să socializeze cu ceilalți. Dezvoltarea abilităților sociale, așa cum este descrisă de Berk, are de-a face cu auto-înțelegerea și cunoștințele despre alți oameni, abilitățile interpersonale, prietenia, relațiile intime, raționamentul moral și comportamentul [5, p. 128].

Abilitățile sociale care implică relații interpersonale au fost clasificate de Spence (1985) citat de Tsang și Lak (2010) [10, p. 140] în trei elemente cheie: abilități non-verbale, verbale și conversaționale. Este de comun acord că abilitățile sociale reprezintă capacitatea de a interacționa cu alți oameni într-un mod adecvat și eficient. În timp ce făceau afirmații cu privire la dezvoltarea abilităților sociale, Huitt și Dawson (2011) [9, p. 1] au sugerat că, deși oamenii pot învăța inițial ceva independent, în cele din urmă această învățare va fi modificată în interacțiunea cu ceilalți. Această afirmație conferă dezvoltării sociale un punct central în dezvoltarea copiilor. Beneficiile, abilităților sociale la copii, așa cum a declarat de către State of Texas Education (1999) [16, p. 1] includ; tendința de a demonstra o mai bună adaptare socială și o probabilitate mai mică de a manifesta mai târziu delincvență și comportament antisocial. Spitzberg 1989 [14, p. 13].

Abilitățile sociale slabe pot face ca acei copii să fie mai puțin populari în rândul colegilor lor în comparație cu cei care au abilități sociale mai bune și acest lucru poate avea efecte pe termen lung asupra interacțiunilor sociale și a funcționării copiilor. Lynch și Simpson (2010) au afirmat, de asemenea, că abilitățile sociale precum arătarea empatiei, participarea la activități de grup, generozitatea, utilitatea, negocierea și comunicarea cu ceilalți sunt foarte esențiale pentru supraviețuirea copilului în creștere într-un mediu solicitant. Lynch și Simpson au mai afirmat că copiii învață aceste abilități de la adulți și de la copiii din mediul lor. Cu toate acestea, învățarea abilităților sociale de la adulți este în cea mai mare parte la nivelul subconștientului pentru copii, deoarece copiii au preluat comportamente bazate pe interacțiunile lor cu adulții din jurul lor, așa cum demonstrează teoria învățării sociale a lui Bandura [11, p. 8].

În timp ce factori precum venitul scăzut al familiei și șomajul părinților pot fi asociați cu decalaje puternice în abilitățile sociale, ceea ce duce în cele din urmă la un dezavantaj social (Goodman 2015), stilul parental este un alt factor major care, pe lângă factorii socio-economici ai părinților, poate determina dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor. Dezvoltarea unui individ în etapa copilăriei poate prezice cu ușurință dezvoltarea generală a vieții, mai ales în ceea ce privește interacțiunea cu ceilalți [8, p. 5].

Abilitățile sociale sunt componente ale comportamentelor (mai degrabă decât un comportament) care ajută un individ să înțeleagă și să se adapteze într-o varietate de setări sociale. Prin urmare, Steedly (2008) definește abilitățile sociale ca un set de competențe care permit unui individ să inițieze și să mențină relații sociale pozitive; contribuie la acceptarea colegilor și la o adaptare școlară satisfăcătoare și; permite unui individ să facă față eficient mediului mai larg [15, p. 6]. Abilitățile sociale conform lui Lynch și Simpson (2010) sunt comportamente care promovează interacțiunea pozitivă cu ceilalți și cu mediul [11, p. 9]. Caldarella și Merrell (1997) au derivat din revizuirea lor taxonomia care a inclus cinci dimensiuni largi ale abilităților sociale; abilități de relații între egali, abilități de auto-gestionare, abilități academice, abilități de conformare și abilități de afirmare. Toate aceste elemente sunt esențiale pentru funcționarea cu succes în viață, deoarece permit individului să știe ce să spună, cum să facă alegeri bune și cum să se comporte în diverse situații [7, p. 268].

Definirea abilităților sociale poate fi, de asemenea, în contextul învățării sociale și emoționale. Acestea au de-a face cu capacitatea de a ne recunoaște și de a gestiona emoțiile, de a dezvolta grija și preocuparea față de ceilalți, de a stabili relații pozitive, de a lua decizii responsabile și de a gestiona situațiile provocatoare în mod constructiv și etic. Abilitățile sociale în general sunt acele abilități pe care le folosim în fiecare mediu care include două sau mai multe persoane. Abilitățile sociale permit oamenilor să reușească nu numai în viața lor socială, ci și în activitățile lor academice, personale și profesionale viitoare. Esența dezvoltării abilităților sociale transpune astfel fiecare efort al copilului dezvoltat holistic [15, p. 6].

În aceeași ordine de idei, dezvoltarea abilităților sociale poate fi văzută ca implicând dobândirea unui set de abilități care includ; capacitatea de a identifica și înțelege propriile sentimente, de a citi și de a înțelege cu acuratețe starea emoțională a celorlalți, de a gestiona emoțiile puternice și expresiile lor într-o manieră constructivă, de a-și regla comportamentul, de a dezvolta empatia pentru ceilalți, de a stabili și de a susține relații [6, p. 1]. Astfel, Huitt și Dawson (2011) au concluzionat că un program eficient de dezvoltare socială va include elemente de dezvoltare a competențelor fundamentale în alte domenii care îl susțin și îl îmbogățesc și va face acest lucru într-un mod în care copilul sau să aibă o stima de sine ridicată într-un varietate de situații sociale. Dezvoltarea abilităților sociale ale unui individ joacă un rol foarte important în dezvoltarea generală [9, p. 3]. Prin urmare, Goodman, Joshi, Nasim și Tyler (2015) au afirmat că abilitățile sociale s-au dovedit a fi importante în primul rând ca predictor ai rezultatelor non-piață a muncii, a sănătății mintale și a bunăstării, a comportamentelor de sănătate și a parteneriatelor în viața ulterioară. Acest lucru conferă abilităților sociale un rol pivot și important în dezvoltarea copiilor. Abilitățile sociale ca aspect al dezvoltării sunt necesare pentru menținerea bunăstării sociale, psihologice și ocupaționale [8, p. 7].

Potrivit lui Boyd, Barnett, Bodrova, Leong și Gomby, problemele care pot apărea ca urmare a abilităților sociale slab dezvoltate ale copiilor includ; agresiune fizică persistentă, rate de abandon școlar, delincvență adolescenților și comportament antisocial. Aceste probleme, așa cum sunt enumerate, fac învățarea irelevantă dacă învățarea va promova doar abilitățile cognitive ale copiilor [6, p. 3]. Rashid (2010) a descoperit că abilitățile sociale subdezvoltate pot duce la izolare, singurătate și frustrare, în timp ce tot Rashid a afirmat, de asemenea, că eșecul de a dezvolta abilități sociale adecvate poate duce la sentimente negative, îndoială de sine și stimă de sine scăzută. Rashid a afirmat în continuare că, dificultățile de comportament

în școală, cum ar fi delincvența, lipsa de atenție, respingerea colegilor, dificultățile emoționale, hărțuirea.

Rashid a descris stilul parental ca fiind alcătuit din mai multe elemente care se combină pentru a crea climatul emoțional în care părinții își comunică atitudinile și practicile despre creșterea copiilor cu copiii lor. Stilurile parentale transmit sentimentele generale ale părinților despre copil prin limbajul corpului, tonul vocii, manifestările emoționale și calitatea atenției. Toți acești factori sunt cei care construiesc dezvoltarea socială și emoțională a unui copil. Prin urmare, influența stilului parental asupra dobândirii abilităților sociale cu care copiii pot prospera bine în societate și școală, devine puternică [12, p. 2011].

Comunicarea și empatia sunt esențiale în relația părinte-copil. Autoarea E. Țărănu precizează, referindu-se la comunicarea interpersonală, că depinde substanțial de tipurile temperamentale cărora la aparțin interlocutorii [16, p. 221].

Majoritatea studiilor publicate despre stilurile parentale au folosit o oarecare variație a constructului stilului parental delimitat de Baumrind a identificat trei tipuri de stiluri parentale care, au devenit un model pe care majoritatea lucrărilor publicate îl folosesc pentru a face alte variații în stilul parental. Tipologia stilului parental a lui Baumrind sunt; autoritar, exigent și permisiv. Potrivit lui Baumrind, părintele autoritar încearcă să modeleze, să controleze și să evalueze comportamentul copilului în conformitate cu un set de standarde de conduită, de obicei un standard absolut, motivat teologic și formulat de o autoritate superioară. Părintele autoritar prețuiește ascultarea ca pe o virtute și favorizează pedepsirea.

Părintele autoritar crede în menținerea copilului în locul său, în restrângerea autonomiei acestuia și în atribuirea responsabilităților gospodărești pentru a-i impune respectul pentru muncă. Acesta consideră păstrarea ordinii și a structurii tradiționale ca un scop în sine de mare valoare, nu încurajează să dialogheze cu copilul, crezând că acesta ar trebui să-i asculte cuvântul pentru ceea ce este corect. Părintele autoritar se caracterizează, de asemenea, prin faptul că părinții vorbesc cu alți copii, mai degrabă decât cu copiii lor și nu se consultă cu ei în timp ce iau decizii, chiar și atunci când copiii sunt în mare parte afectați de decizie [3 p. 18]. Efectele stilului autoritar asupra copiilor includ; depresie, lipsa stimei de sine, comportament delinvent ridicat și viață nesatisfăcută mai târziu ca adulți [13, p. 3]. Efectele stilului autoritar asupra abilităților sociale ale copiilor includ; retragere frecventă din contactele sociale, lipsă de autoafirmare, lipsă de curiozitate intelectuală și de spontaneitate [3, p. 18].

În contrast direct cu stilul parental autoritar, folosind tipologia lui Baumrind (1966), este stilul parental permisiv. Potrivit lui Baumrind, părintele permisiv încearcă să se comporte într-o manieră nepunitivă, acceptabilă și afirmativă față de impulsurile, dorințele și acțiunile copilului. Părintele permisiv are puține cerințe pentru responsabilitatea gospodăriei și un comportament ordonat. Un părinte permisiv îi permite copilului să-și regleze propriile activități cât mai mult posibil, evită exercitarea controlului și nu îl încurajează să se supună standardelor definite din exterior. Părinții cu un stil parental permisiv sunt prea îngăduitori și toleranți cu copiii lor, fără a stabili limite. Părintele permisiv crede adesea că restricționarea acțiunii copilului în orice fel ar putea aduce atingere autonomiei copilului, împiedicând, la rândul său, dezvoltarea normativă a copilului [4, p. 5]. Efectele stilului permisiv asupra abilităților sociale ale copiilor includ; comportamente imature, control slab al impulsurilor și dificultate în a-și accepta responsabilitatea pentru propriile acțiuni [12, p. 4].

Al treilea stil parental al lui Baumrind este stilul exigent (cu autoritate, democrat). Părintele cu autoritate este descris ca unul care încearcă să dirijeze activitățile copilului într-o manieră rațională, orientată către probleme. Părintele exigent încurajează dialogul cu copilul, împărtășește copilului motivele din spatele politicii sale și îi solicită obiecțiile atunci când refuză să se conformeze. Părintele cu autoritate afirmă calitățile prezente ale copilului, dar stabilește și standarde pentru conduita viitoare. Acesta folosește rațiunea, puterea și modelarea prin regim și întărire pentru a-și atinge obiectivele și nu își bazează deciziile pe consensul de grup sau pe dorințele individuale ale copilului. Baumrind a combinat cele mai bune elemente de parenting permisiv (căldura mare) cu cele mai bune elemente de parenting autoritar (control ridicat) pentru a crea stilul exigent. Părinții exigenți încurajează copiii să fie independenți și să-și dezvolte propriile identități, dar în același timp oferă și reguli și limite pentru copiii lor [2, p. 890].

Interacțiunea reciprocă este, de obicei, la cel mai înalt nivel în stilul parental exigent. Copilul înțelege adesea motivul din spatele unor acțiuni ale părinților săi și acest lucru poate ajuta la minimizarea oricărei probleme care apar. Evaluând parentingul exigent folosind combinația lui Baumrind de calități autoritare și permissive, stilul parental exigent va părea ca și cum este întotdeauna benefic în toate culturile, dar, în timp ce Baumrind și alții discută efectele benefice ale parentingului exigent, alți cercetători au descoperit că parentingul exigent nu a fost benefic pentru copiii din toate culturile. Dar poate fi privit ca un echilibru între stilurile parentale autoritar și permisiv, deoarece combină ambele calități.

Potrivit lui Baumrind, copiii crescuți de părinți exigenți sunt mai capabili să dezvolte competența socială în comparație cu alți copii. Când copiii crescuți de părinți exigenți cresc, ei devin adulți care sunt gata să se adapteze în comunitate și știu ce este acceptabil din punct de vedere social.

Al patrulea stil parental este parentingul neimplicat descris de obicei folosind termeni precum indiferent (neglijent). A fost o extindere a celor trei tipuri de stil parental al lui Baumrind. Benson & Haith (2010) au descris părintele neimplicat ca fiind unul care nu este dedicat regulilor parentale și este dezinteresat să ajute la promovarea dezvoltării optime a copilului. De asemenea, părintele neimplicat se caracterizează prin faptul că are puține cunoștințe și implicare în viața personală a copilului, manifestă rareori preocupare pentru ceea ce se întâmplă la școală sau cu prietenii copilului și rareori ia în considerare opinia copilului în procesele de luare a deciziilor. Stilul parental neglijent sau neimplicat duce la depresie, agresivitate, comportament antisocial și delincvență. Copiii care sunt crescuți de părinți neimplicați pot crește crezând că părinților lor nu le pasă de ei sau îi consideră neimportanți. Părintele neimplicat înrăutățește în cea mai mare parte dezvoltarea psihologică a copiilor, chiar dacă copiii pot avea relații bune cu semenii lor [4, p. 18].

Efectele părintelui neglijent sau neimplicat asupra abilităților sociale ale copiilor includ: lipsa de competență socială, incapacitatea de a determina ce este corect sau greșit și dependența excesivă. Prin urmare, se poate deduce că dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor depinde în mare măsură de stilurile parentale cu care au fost crescuți. Mai multe studii au relevat modul în care abilitățile sociale sunt influențate de stilurile parentale în creșterea copiilor.

În concluzie, iată cum influențează aceste stiluri parentale dezvoltarea personalității copilului:

1. Stilul parental autoritar contribuie la dezvoltarea unui copil retras social, închis în sine, neputincios, cu puține interacțiuni sociale în rândul egalilor/ copiilor, cu puține nevoi sociale de satisfăcut. Copiii au puține resurse sau sunt conștienți în grad scăzut de resursele lor, și pot dezvolta probleme emoționale, depresie, stimă de sine scăzută. Copilul are tendința de a accepta ușor părerile celorlalți și are dificultăți în exprimarea propriilor idei, emoții.

2. Stilul parental ferm contribuie la dezvoltarea unui copil curios, curajos, învingător. El își asumă riscuri, este lăsat să exploreze cu limite, are încredere în el. Risc minim de dependență de alcool, droguri, delinvența, are bune abilități de rezolvare a problemelor personale, reziliența crescută. Copil independent cu bune abilități sociale.

3. Stilul permisiv contribuie la dezvoltarea unui copil cu tendința de a controla părintele/ adultul. Este “copilul împărat”, cu încredere în el, cu ușurința în a intra în relații sociale, dispuși să-și asume riscuri, nu cunosc limitele în comportament, nu știu cum să gestioneze emoțiile negative și să răspundă emoțional adecvat în fața celorlalți/ emoțiilor negative ale celorlalți. Pentru ei totul este posibil.

4. Stilul neimplicat și indiferent contribuie la dezvoltarea unui copil cu încredere de sine scăzută, predispus la depresie și suicid, cu dificultăți în inițierea de relații sociale echilibrate.

Bibliografie

1. Bastable, S. B. Michelle A. Dart, Developmental Stages of the Learner, Jones&Barllet Publishers
2. Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
3. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4, 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
4. Benson, J., Marshall Haith, Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood Editors: eBook ISBN:9780123785756
5. Berk, L. E. (2006). Child Development. Boston: Pearson Education
6. Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool. New Brunswick, NJ: NIERR. [On Line] <http://nieer.org/resources/policyreports/report7.pdf>.
7. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. School Psychology Review, 26(2), 264–278.
8. Goodman, A., Bilal N., Tyler C. Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life, 2015, disponibil la: <https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>
9. Huitt, W. & Dawson, C. (2011). Social Development: Why It Is Important and How to Impact It. In Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
10. Lak, D., Tsang, H. Outcomes of the Chinese Basic Conversational Skill Module (CBCSM) for People with Schizophrenia Having Mild to Moderate Symptoms and Dysfunction in Hong Kong, June 2010, International Journal of Psychiatry in Clinical Practice 14(2):137-144, pag. 140, DOI:10.3109/13651500903569613
11. Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. Dimensions of Early Childhood, 38, 3-12
12. Rashid, N. (2010). Women differences in seeking educational leadership and management. Journal of Educational Research, 13(1), 207-224.
13. Rosli, N. A. Effect of Parenting Styles on Children's Emotional and Behavioral Problems Among Different Ethnicities of Muslim Children in the U.S. https://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/376/
14. Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). Handbook of Interpersonal Competence Research. New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9>

15. Steedly, K.M., Schwartz, A. Levin, & Stephen, D. Luke. (2008). Social skills and academic achievement. Evidence for Education. Volume III. Issue II. pp. 1-8
16. Țărnă, E., Bazele comunicării, Ediția a II-a. Chișinău, Editura Prut Internațional, 2017. 408 p.
17. <https://tea.texas.gov/texas-schools/accountability/academic-accountability/performance-reporting/whats-new-archives-1998-1999>

FORMAREA ATITUDINI CONȘTIENTE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

FORMING CONSCIOUS ATTITUDES OF PRESCHOOL CHILDREN

Iordache Corina Ionela

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-8943-6144>

Ciorbă Constantin

Republica Moldova,

dr.hab., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Iordache Corina Ionela

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0002-8943-6144>

Ciorbă Constantin

Republic of Moldova,

Dr. habil., professor, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

Adnotare

Formarea atitudinii la preșcolari este un proces important și complex, care implică multiple dimensiuni. Pentru a aborda această problemă, trebuie să luăm în considerare atât metodele tradiționale cât și cele moderne utilizate în educația preșcolară. Formarea conștientă a atitudinilor la preșcolari implică o abordare intenționată și deliberată pentru a ghida și influența modul în care aceștia își dezvoltă percepțiile, valorile și comportamentele. Pentru a forma atitudini pozitive și sănătoase la preșcolari, este important să fim atenți la modul în care ne comportăm și comunicăm cu ei, să le oferim exemple pozitive și să le facilităm experiențe care să îi încurajeze să fie deschiși, empatici și curioși. Prin implicarea activă în activități care promovează învățarea, colaborarea și respectul față de ceilalți, putem contribui la formarea unor atitudini benefice la preșcolari. Este esențial să fim consecvenți, răbdători și să le oferim sprijinul și încurajarea necesare pentru a-și dezvolta o atitudine pozitivă față de ei înșiși și de lumea din jurul lor.

Cuvinte-cheie: dezvoltare psihică, preșcolari, atitudinii, formarea atitudinilor.

Annotation

Attitude formation in preschoolers is an important and complex process involving multiple dimensions. This problem this approach, we must consider both traditional and modern methods used in preschool education. Mindful attitude formation in preschoolers involves an intentional and deliberate approach to guiding and influencing how they develop their perceptions, values, and behaviors. To form positive and healthy attitudes in preschoolers, it is important to pay attention to how we behave and communicate with them, provide them with positive examples and facilitate experiences that encourage them to be open, empathetic and curious. By actively engaging in activities that promote learning, collaboration and respect for others, we can contribute to the formation of beneficial attitudes in preschoolers. It is essential to be consistent, patient and give them the necessary support and encouragement to develop a positive attitude towards themselves and the world around them.

Keywords: mental development, preschoolers, attitudes, the formation of attitudes.

Dezvoltarea psihică a individului este un proces complex și se desfășoară în etape sau stadii. Aceste stadii sunt caracterizate de configurații specifice de procese și trăsături psihice. Profilul psihologic este o expresie a acestor procese și trăsături, reflectând totalitatea

componentelor și relațiilor interfuncționale dintre ele. Acest profil este o imagine cantitativă și calitativă a caracteristicilor unei anumite etape din dezvoltarea ontogenetică a individului.

Este important de înțeles că, deși există anumite trăsături comune la copiii de aceeași vârstă, fiecare individ are nuanțe personale în manifestarea lor, diferite de la un copil la altul. Aceste diferențe pot fi influențate de o varietate de factori, cum ar fi mediul familial, experiențele personale și genetica, printre altele. Astfel, înțelegerea și evaluarea profilului psihologic al unui individ necesită o abordare atentă și sensibilă, luând în considerare aceste diferențe individuale [6, p. 6].

Preșcolarul de vârstă mai înaintată demonstrează capacitatea de a se adapta rapid nu doar la mediul grădiniței, ci și la diverse situații sociale. La această vârstă, programul formativ devine mai dens, iar copiii acumulează un volum mai mare de cunoștințe, facilitând înțelegerea diferitelor aspecte ale vieții sociale. Aceasta creează premisele pentru abordări educaționale mai variate, menite să îi pregătească pe copii pentru integrarea în societate.

Una dintre modalitățile eficiente de realizare a educației în această etapă este extinderea cunoștințelor despre orașul și țara în care trăiesc. Copiii pot învăța numele țării, capitala acesteia, numele județului și al reședinței acestuia. Aceste informații contribuie la formarea unei perspective mai cuprinzătoare și la înțelegerea mai profundă a contextului în care se dezvoltă.

Este bine cunoscut faptul că perioada grupeii mari are un impact profund asupra personalității, sensibilității, mobilității și flexibilității psihice a copilului. De aceea, metodele folosite în educație în această perioadă sunt de o importanță crucială, deoarece pun bazele comportamentului, manierelor și educației viitoare a copilului.

Prin intermediul unei abordări educaționale adecvate și a oferirii unui mediu stimulativ, preșcolarii de vârstă mai înaintată pot dezvolta abilități sociale și cognitive esențiale pentru integrarea lor armonioasă în societate și pentru construirea unei personalități echilibrate și adaptabile [1, p. 154].

"Atitudinea" este o noțiune care se referă la predispoziția sau sentimentul general al unei persoane față de anumite aspecte, situații sau persoane. Este o stare mentală și emoțională care poate influența gândurile, comportamentul și reacțiile individului. Atitudinea poate fi pozitivă sau negativă și poate varia în funcție de diferitele experiențe, percepții și valori ale fiecărui individ.

Atitudinea poate fi formată dintr-o combinație de credințe, emoții și evaluări, iar aceste elemente pot fi conștiente sau subconștiente. Persoanele pot avea atitudini diferite față de același lucru sau situație, în funcție de experiențele și percepțiile lor individuale.

Atitudinea poate influența modul în care o persoană percepe și reacționează la diferite situații, precum și modul în care interacționează cu ceilalți. O atitudine pozitivă poate contribui la succesul și satisfacția în viață, în timp ce o atitudine negativă poate crea obstacole și poate afecta relațiile și realizările individului.

În general, atitudinea este considerată un aspect important al dezvoltării personale și poate fi influențată și schimbată prin conștientizare, auto-reflecție și experiențe noi [7, p. 175].

Atitudinile la preșcolari sunt adesea formate dintr-o combinație de reacții emoționale, percepții și comportamente față de diverse aspecte ale vieții lor. Aceste atitudini pot fi influențate de mai mulți factori, inclusiv de experiențele anterioare, interacțiunile cu mediul înconjurător și influențele sociale.

Atitudinea în învățare la preșcolari se referă la modul în care aceștia se implică în activitățile de învățare, cum abordează sarcinile și contextele de învățare și cum interacționează cu mediul și persoanele din jur în afara aspectelor specifice altor domenii de dezvoltare.

Această atitudine poate să reflecte nivelul de motivație al copilului față de învățare, gradul său de curiozitate și deschidere către noi cunoștințe și experiențe. De asemenea, poate să evidențieze abilitatea copilului de a face față provocărilor și dificultăților întâmpinate în procesul de învățare și de a căuta soluții sau sprijin atunci când este necesar.

Un preșcolar cu o atitudine pozitivă în învățare este probabil să fie activ și implicat în activități, să fie deschis la explorare și să își exprime curiozitatea în legătură cu lumea din jur. De asemenea, este probabil să fie dispus să își asume riscuri și să învețe din greșeli, să coopereze cu ceilalți și să își dezvolte abilitățile sociale în timpul interacțiunilor cu colegii și adulții.

Pe de altă parte, un copil cu o atitudine negativă în învățare poate să manifeste reticență sau rezistență față de activități noi, să se simtă copleșit de sarcini sau să evite să își asume responsabilități în procesul de învățare.

În general, promovarea unei atitudini pozitive în învățare la preșcolari este esențială pentru stimularea dezvoltării lor cognitive, sociale și emoționale și pentru pregătirea lor pentru succes în educația ulterioară și în viața în general. Acest lucru poate fi realizat prin crearea unui mediu de învățare stimulat, prin oferirea de suport și încurajare și prin cultivarea unei atmosfere în care greșelile sunt văzute ca oportunități de învățare și creștere.

Atitudinea în învățare la preșcolari cuprinde mai multe aspecte importante, printre care se numără:

Curiozitatea și interesul sunt elemente fundamentale în dezvoltarea copilului și în procesul său de învățare.

Curiozitatea reprezintă acea dorință naturală de a descoperi și de a înțelege lucrurile din jurul său. Este motorul care îl determină pe copil să pună întrebări, să cerceteze și să exploreze. Este important ca adulții să încurajeze și să susțină curiozitatea copilului, oferindu-i oportunități și resurse pentru a-și satisface această sete de cunoaștere.

Interesul, pe de altă parte, se referă la atracția și focalizarea atenției către anumite activități sau subiecte care îl fascinează pe copil. Atunci când un copil este interesat de ceva, este mai probabil să fie motivat să se implice activ în învățare și să își dedice timpul și eforturile pentru a explora mai în profunzime acele subiecte.

Împreună, curiozitatea și interesul îl încurajează pe copil să descopere lumea din jurul său, să își dezvolte abilitățile și să își construiască cunoștințele într-un mod activ și implicat. Este esențial ca adulții să ofere un mediu stimulat și susținător pentru a cultiva și dezvolta aceste calități, contribuind astfel la creșterea și dezvoltarea armonioasă a copilului.

Inițiativa este o calitate importantă în dezvoltarea copilului și în procesul său de învățare.

Un copil care manifestă inițiativă este unul care are capacitatea de a lua inițiativa în activități și de a se implica activ, fără a fi nevoie de îndrumare constantă din partea adulților. Acest copil este autonom și motivat să exploreze și să descopere lumea din jurul său, fiind capabil să își identifice și să își urmeze propriile interese și curiozități.

Manifestarea inițiativei este un semn al unei abordări proactive în învățare și în viață în general. Copiii care sunt încurajați să își manifeste inițiativa dezvoltă abilități de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor și de gestionare a timpului și resurselor într-un mod eficient.

Încurajarea inițiativei în rândul copiilor este esențială pentru stimularea dezvoltării lor personale și pentru pregătirea lor pentru a deveni adulți autonomi și responsabili. Adulții pot susține și încuraja manifestarea inițiativei prin oferirea de oportunități și spațiu pentru exprimarea creativității și a independenței copilului, precum și prin oferirea de feedback pozitiv și încurajator pentru eforturile și realizările acestuia.

Persistența în activități este o calitate crucială în dezvoltarea copilului și în procesul său de învățare.

Această abilitate se referă la capacitatea copilului de a rămâne concentrat și implicat într-o activitate sau sarcină pe o perioadă mai lungă de timp, indiferent de dificultățile sau provocările întâmpinate. Un copil persistent este capabil să continue să își urmărească obiectivele și să își dedice eforturile pentru a le atinge, chiar și atunci când se confruntă cu obstacole sau eșecuri temporare.

Persistența în activități este esențială pentru dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și pentru construirea perseverenței și rezilienței în fața dificultăților. Copiii care manifestă persistență în învățare sunt mai predispuși să depună eforturi suplimentare pentru a înțelege și a rezolva problemele, să persevereze în fața provocărilor și să își atingă obiectivele pe termen lung.

Promovarea persistenței în activități poate fi realizată prin oferirea de suport și încurajare din partea adulților, prin stabilirea unor obiective realiste și realizabile, prin încurajarea unei abordări pozitive și constructive în fața dificultăților și prin oferirea de feedback pozitiv și recunoaștere pentru eforturile depuse de copil în procesul de învățare. Această abordare contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și la cultivarea perseverenței și rezilienței în fața provocărilor viitoare.

Creativitatea reprezintă capacitatea copilului de a gândi și de a acționa în moduri inovatoare și neconvenționale, de a-și exprima ideile și imaginația într-un mod original și personal. Copiii creativi sunt capabili să exploreze noi perspective, să descopere soluții ingenioase și să abordeze problemele în moduri diferite și inovatoare.

O atitudine deschisă și creativă îi permite copilului să își dezvolte imaginația și să exploreze noi domenii de cunoștințe și experiențe. Creativitatea poate fi manifestată într-o varietate de moduri, inclusiv în arte vizuale, muzică, literatură, jocuri și activități practice.

Încurajarea și promovarea creativității în rândul copiilor este esențială pentru stimularea dezvoltării lor cognitive, emoționale și sociale. Adulții pot susține creativitatea copilului oferindu-i oportunități și resurse pentru exprimarea liberă a ideilor și imaginației, încurajându-l să își urmeze interesele și pasiunile și oferindu-i feedback pozitiv și încurajator pentru eforturile și realizările sale.

Creativitatea joacă un rol important în procesul de învățare, contribuind la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, a gândirii critice și a flexibilității mentale. Prin încurajarea și cultivarea creativității în rândul copiilor, se creează un mediu educațional stimulat și inspirator, în care aceștia își pot dezvolta potențialul și pot să își exploreze interesele și talentele într-un mod activ și implicat. [5, p. 12].

Formarea unei atitudini conștiente a preșcolarului se poate realiza prin joc. Acesta poate fi un proces interactiv și captivant, care să îi încurajeze pe copii să vadă activitatea fizică ca pe ceva plăcut și benefic pentru sănătatea lor. Modalități prin care acest lucru poate fi realizat:

Crearea unui mediu de învățare interactiv și distractiv: Pentru a forma o atitudine pozitivă față de exercițiul fizic, este important să transformăm activitatea fizică într-un proces interactiv și distractiv pentru copii. Acest lucru poate fi realizat prin intermediul jocurilor, dansului și a altor activități fizice care să îi implice pe copii în mod activ și să le ofere oportunități de explorare și creativitate.

Demonstrarea beneficiilor exercițiului fizic: Prin intermediul "focurilor dinamice", educatoarele pot să le explice preșcolarilor beneficiile exercițiului fizic pentru sănătatea lor fizică și mentală. Aceste discuții pot fi realizate într-un mod interactiv, implicând întrebări și răspunsuri, exemple practice și demonstrații.

Promovarea implicării active și a auto-reflecției: Încurajarea preșcolarilor să participe activ la activitățile fizice și să își exprime opiniile și sentimentele despre experiențele lor poate contribui la formarea unei atitudini conștiente față de exercițiul fizic. Prin auto-reflecție și discuții în grup, copiii pot să își îmbunătățească înțelegerea și aprecierea exercițiului fizic.

Furnizarea de feedback pozitiv și încurajare: Oferirea de feedback pozitiv și încurajare pentru eforturile și realizările preșcolarilor în cadrul activităților fizice poate consolida atitudinea lor pozitivă față de aceste activități. Este important ca adulții să recunoască și să aprecieze eforturile copiilor și să îi încurajeze să continue să se implice în activitatea fizică.

Integrarea activității fizice în rutina zilnică: Prin integrarea activității fizice în rutina zilnică a preșcolarilor, aceștia pot dezvolta obiceiuri sănătoase și o atitudine pozitivă față de exercițiul fizic. Aceasta poate include organizarea de sesiuni regulate de joacă în aer liber, dans sau alte activități fizice în cadrul programului lor de zi.

Prin abordarea activă și creativă a exercițiului fizic și a formării unei atitudini conștiente față de aceasta, educatoarele pot să îi inspire pe preșcolari să își însușească obiceiuri sănătoase de viață și să se bucure de beneficiile unei activități fizice regulate [4, p. 101].

Integrarea activității fizice în rutina zilnică a preșcolarilor este esențială pentru dezvoltarea unor obiceiuri sănătoase și promovarea unei atitudini pozitive față de exercițiul fizic. Iată câteva modalități prin care acest lucru poate fi realizat:

Sesiuni regulate de joacă în aer liber: Organizarea de sesiuni regulate de joacă în aer liber oferă preșcolarilor oportunități de a se mișca, a explora mediul înconjurător și a se bucura de beneficiile naturii. Educatoarele pot planifica și implementa activități de joacă în aer liber în timpul pauzelor sau în cadrul programului de zi, oferind astfel copiilor timp și spațiu pentru mișcare și distracție.

Dans și activități muzicale: Integrarea dansului și a activităților muzicale în rutina zilnică poate fi o modalitate distractivă și captivantă de a promova activitatea fizică în rândul preșcolarilor. Educatoarele pot organiza sesiuni de dans sau activități muzicale în cadrul programului de zi, oferind copiilor oportunitatea de a se mișca și de a se exprima în ritmul muzicii.

Exerciții fizice în interior: În cazul în care condițiile meteorologice sau alte circumstanțe nu permit desfășurarea activităților în aer liber, educatoarele pot integra exerciții fizice în interiorul sălii de clasă sau în alte spații disponibile. Aceste exerciții pot include întinderi, exerciții de respirație, jocuri fizice și alte activități care să încurajeze mișcarea și interacțiunea socială.

Promovarea autonomiei și alegerii: Educatoarele pot să încurajeze autonomia și alegerile preșcolarilor în ceea ce privește activitatea fizică. Ofertarea unei game variate de

activități fizice și permiterea copiilor să își aleagă activitățile preferate poate să îi motiveze să se implice mai activ și să se bucure de mișcare într-un mod personalizat.

Modelarea comportamentului pozitiv: Educatoarele pot să servească ca modele de comportament pozitiv și să își implice activ în activitățile fizice alături de preșcolari. Participarea activă și entuziasmul lor pot să inspire și să încurajeze copiii să urmeze exemplul lor și să adopte un stil de viață activ și sănătos.

Prin integrarea activității fizice în rutina zilnică a preșcolarilor, educatoarele pot să contribuie la formarea unor obiceiuri sănătoase și la dezvoltarea unei atitudini pozitive și durabile față de exercițiul fizic în rândul copiilor.

Bibliografie

1. Alexandru J. Cunoașterea copilului preșcolar. București: Editura revistei de pedagogie, 1992.
2. Ștefănescu D.O., Bălan E., Ștefan C. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee. București: Editura Humanitas Educațional, 2007.
3. Vrășmaș E. Educația copilului preșcolar. București: Editura Pro Humanitate, 1999.
4. Chiriță G. Educație prin jocuri de mișcare. Galați: Editura Sport Turism, 1983.
5. Ionescu M. (coord.), Anghelescu C., Boca C. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Vanemonde, 2010.
6. Golu P. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
7. Popescu-Neveanu P., Zlate M., Crețu T. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995.
8. Crețu T., Mitrofan N., Aniței M. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee. București: Editura Aramis, 2005.
9. Crețu T. Psihologia vârstelor. București: Editura Credis, 2006.
10. Șchiopu U., Verzea E. Psihologia vârstelor (ciclurile vieții). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

MODALITĂȚI DE CREȘTERE A EFICIENȚEI DE DEZVOLTARE A ECHIPEI PRIN METODA STEAM

WAYS TO INCREASE TEAM DEVELOPMENT EFFICIENCY THROUGH THE STEAM METHOD

Ivan Adela-Alina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-6101-3903>

Ivan Adela-Alina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0000-6101-3903>

Adnotare

Articolul abordează problema activităților de dezvoltare a echipei la nivel de instituție de educație timpurie prin implementarea metodei STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) care deschide calea către o abordare mai integrată și inovativă a proceselor de lucru. Această metodă nu doar că stimulează creativitatea și colaborarea, dar și eficientizează modul în care echipa își rezolvă problemele, îndeplinind obiectivele propuse. De asemenea, sunt analizate și descrise diverse modalități de creștere a eficienței de dezvoltare a echipei prin metoda STEAM, prin care se argumentează că eficiența echipei poate fi văzută ca având trei componente principale: eficiența legată de sarcină, satisfacția membrilor echipei și viabilitatea echipei. Această metodă este tot mai populară în rândul educatorilor care doresc să pregătească copiii pentru provocările și cerințele pieței muncii din secolul XXI și este utilizată pentru a îmbunătăți eficiența de dezvoltare a echipei, concentrându-se pe următoarele aspecte: S: Sarcină (Task); T: Timp (Time); E: Echipă (Team); A: Abilități (Abilities); M: Monitorizare (Monitoring).

Cuvinte-cheie: echipă, educație timpurie, modalități, eficiență, metoda STEAM.

Annotation

The article addresses the issue of team development activities at the level of an early education institution by implementing the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) method, which paves the way for a more integrated and innovative approach to work processes. This method not only stimulates creativity and collaboration, but also streamlines the way the team solves its problems, fulfilling the proposed objectives. Also analyzed and described are various ways to increase team development effectiveness through the STEAM method, arguing that team effectiveness can be seen as having three main components: task-related effectiveness, team member satisfaction, and team viability. This method is increasingly popular among educators who want to prepare children for the challenges and demands of the 21st century labor market and is used to improve team development efficiency by focusing on the following aspects: S: Task (Task); T: Time (Time); E: Team (Team); A: Abilities (Abilities); M: Monitoring (Monitoring).

Keywords: team, early education, ways, efficiency, STEAM method.

Trăim într-o lume care se dezvoltă cu o rapiditate extraordinară, unde nu se poate aplica un set unic de reguli pentru toate situațiile. Schimbarea este o constantă, ceea ce impune ca adaptabilitatea să devină esențială pentru indivizi, echipe și organizații pentru a prospera și a reuși. Unu este un număr insuficient pentru a atinge realizări remarcabile. Este imposibil obținerea unor rezultate de valoare fără ajutorul celorlalți.

Echipa reprezintă un grup de persoane care lucrează împreună pentru a atinge un scop comun sau pentru a rezolva o problemă. Membrii unei echipe pot avea diverse roluri și

responsabilități, dar toți contribuie la succesul colectiv prin colaborare, comunicare eficientă, împărțirea resurselor, a expertizei lor precum și lucrul în mod coordonat pentru a atinge rezultatele dorite. Echipa poate fi formată în diferite contexte, inclusiv în cadrul organizațiilor, proiectelor educaționale sau în diferite medii. O echipă eficientă este una în care membrii se sprijină reciproc, se completează și lucrează în armonie pentru a atinge obiectivele comune.

După cum afirmă și Wilkes:

- Echipa implică contribuția mai multor persoane, oferind acces la o diversitate mai largă de resurse și idei, precum și la un nivel de energie semnificativ mai ridicat decât ar putea oferi o persoană lucrând individual.
- Echipa amplifică potențialul unui lider și minimizează punctele sale vulnerabile. Aceste aspecte sunt mai evidente la nivel individual decât în cadrul unei echipe.
- Echipa aduce perspective diferite asupra modalităților de îndeplinire a dorințelor sau de atingere a scopurilor, generând mai multe alternative pentru fiecare situație analizată.
- Echipa împarte bucuria succesului, dar și dezamăgirea înfrângerii. Această experiență cultivă un sentiment autentic de modestie, dar și un spirit de echipă imbatabil.
- Echipa îi ajută pe lideri să rămână concentrați mereu asupra obiectivelor pe care trebuie să le atingă.
- Echipa poate realiza mai mult decât poate un singur individ [1, p. 150].

Funcționarea echipei are două aspecte de bază: sarcina de îndeplinit și factorii sociali care afectează relațiile dintre membri și din perspectiva echipei ca entitate socială.

Principalul motiv pentru formarea echipelor în organizații este ideea că acestea sunt capabile să realizeze sarcini și obiective organizaționale mai eficient prin colaborare decât prin efort individual. Pentru a înțelege esența colaborării în echipă, trebuie să analizăm conținutul sarcinii, strategiile adoptate și procesele folosite de membrii echipei pentru a atinge obiectivele propuse. În plus, trebuie să luăm în considerare că echipele pot avea atât rolul de a sprijini, cât și de a împiedica membrii lor în gestionarea diverselor probleme emoționale, sociale sau a altor nevoi umane pe care aceștia le întâmpină. Pentru a fi eficienți, indivizii trebuie să se concentreze pe obiectivele stabilite, să evalueze în mod regulat modalitățile de atingere a acestora și să analizeze metodele de colaborare în echipă, proces denumit „reflexivitate a sarcinii”. În același timp, pentru a încuraja bunăstarea membrilor săi, echipa trebuie să se gândească la modalitățile prin care poate oferi sprijin sau să reducă conflictele și să influențeze atmosfera socială generală a grupului, cunoscută sub numele de „reflecție socială”. Analiza respectivă își propune să identifice modalități concrete de modificare a obiectivelor echipei, a proceselor de lucru sau a dinamicii sociale, în scopul maximizării eficienței.

Eficiența echipei poate fi văzută ca având trei componente principale:

1. Eficiența legată de sarcină se referă la cât de bine echipa reușește să își atingă obiectivele specifice legate de sarcina sau proiectul pe care îl are de îndeplinit.
2. Satisfacția membrilor echipei indică starea lor de sănătate mentală, progresul personal și profesional, precum și dezvoltarea continuă a abilităților și competențelor acestora.
3. Viabilitatea echipei indică probabilitatea ca membrii să continue colaborarea în mod eficient și să rămână împreună pentru proiectele viitoare [2, pp. 14-15].

O echipă eficientă este una în care membrii sunt motivați, interacționează în mod pozitiv, își împart sarcinile și colaborează pentru a obține rezultatele dorite. Pentru a atinge performanța

optimă este esențial ca membrii unei echipe să dispună atât de competențe individuale, cât și de abilitatea de a colabora eficient în cadrul grupului.

În tabelul următor vom descrie cunoștințele, deprinderile și abilitățile (CDA) necesare lucrului în echipă, adaptate după Stevens și Champion (1994).

CDA interpersonale ale membrilor echipei

1. Promovarea discuțiilor constructive și dizolvarea neînțelegerilor.

3. Optarea pentru strategii integrative (câștig-câștig) în locul celor distributive (câștig-pierdere).

4. Adoptarea unui grad corespunzător de implicare în orice situație.
5. Depășirea impedimentelor în soluționarea problemelor din echipă prin organizarea și structurarea interacțiunii dintre membri.

Comunicarea

6. Promovarea unui stil de comunicare transparent și adaptabil.

7. Folosirea unei maniere de comunicare deschisă și motivantă.

8. Utilizarea strategiilor de ascultare activă.

9. Acordarea atenției la mesajele nonverbale.

10. Menționarea relațiilor
interpersonale prin salutarea colegilor
din alte echipe și implicarea în
conversații prietenoase cu aceștia.

CDA de autoadministrare a echipei

Stabilirea obiectivelor și managementul performanței	11. Crearea unor obiective de echipă precise, motivante și fezabile. 12. Monitorizarea, evaluarea și oferirea de feedback privind performanța.
Elaborarea și coordonarea sarcinii	13. Organizarea și sincronizarea sarcinilor, activităților și informațiilor. 14. Stabilirea unor roluri adecvate, echilibrate, precum și repartizarea corectă a sarcinilor între membrii echipei.

Sursa: Adaptare după Stevens și Champion (1994)

Indiferent de specializarea sarcinii sau de rolul preferat, există anumite calități pe care toți membrii trebuie să le demonstreze pentru a ajuta echipa să-și atingă obiectivele. Inițial ar trebui să se formeze grupuri cu membrii care dețin toate sau în mare parte CDA descrise de Stevens și Champion și să oferim instruire pentru a le dezvolta în continuare.

Metoda STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) este o abordare holistică și interdisciplinară care integrează aceste domenii în procesul de învățare și dezvoltare. Această metodă este tot mai populară în rândul educatorilor care doresc să pregătească copii pentru provocările și cerințele pieței muncii din secolul XXI și este utilizată pentru a îmbunătăți eficiența de dezvoltare a echipei, concentrându-se pe următoarele aspecte:

S: Sarcină (Task) - Definirea clară a sarcinilor și obiectivelor pentru echipele de lucru. Este esențial ca membrii echipei să înțeleagă cu exactitate ce se așteaptă de la ei și care sunt scopurile de atins.

T: Timp (Time) - Gestionarea eficientă a timpului este crucială pentru eficiența echipei. Este important să se stabilească termene limită realiste și să se prioritizeze sarcinile pentru a evita pierderile de timp și procrastinarea.

E: Echipă (Team) - Construirea și menținerea unei echipe coezive și colaborative. Acest aspect implică comunicarea eficientă, rezolvarea conflictelor și promovarea spiritului de echipă și a colaborării între membrii.

A: Abilități (Abilities) - Identificarea și valorificarea abilităților și competențelor individuale ale membrilor echipei. Este important să se aloce sarcini în funcție de aptitudinile și experiența fiecărui membru pentru a optimiza rezultatele.

M: Monitorizare (Monitoring) - Monitorizarea și evaluarea constantă a progresului echipei și a performanței individuale. Această etapă implică identificarea punctelor forte și a celor slabe ale echipei și luarea măsurilor corective necesare pentru a optimiza eficiența.

Prin implementarea metodei STEAM și respectarea fiecărei componente, echipa poate îmbunătăți eficiența de dezvoltare și poate atinge obiectivele sale cu succes. Aplicată în dezvoltarea echipei, poate aduce beneficii considerabile în creșterea eficienței și a creativității.

În continuare, vom prezenta câteva modalități de creștere a eficienței de dezvoltare a echipei prin metoda STEAM:

Sesiune de formare - proces educativ planificat și structurat, destinat dezvoltării competențelor și cunoștințelor participanților în domeniul STEAM. Aceasta poate face parte dintr-un program de formare mai amplu și este concepută pentru a îmbunătăți performanța

individuală sau a echipei într-un context profesional sau personal. Sesiunile de formare pot varia ca lungime, de la câteva ore la câteva zile sau chiar săptămâni, în funcție de obiectivele stabilite. Ele includ subiecte precum programare, design grafic, inginerie sau matematică aplicată și ajută membrii echipei să aplice cunoștințele noi în proiectele lor, încurajând dezvoltarea abilităților din domeniile STEAM și modul în care acestea pot fi aplicate pentru a îmbunătăți eficiența și inovația în cadrul echipei. Metoda STEAM este concepută pentru a oferi participanților o înțelegere profundă a acestei abordări și a modului în care poate fi implementată eficient în context educațional sau în activități de învățare informală.

Tema: Metoda STEAM – Concept/beneficii

Integrarea conceptului STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) în educația timpurie reprezintă o abordare inovatoare și eficientă pentru dezvoltarea copiilor încă de la vârste fragede. Această metodă își propune să îmbine jocul și explorarea cu învățarea activă și experiențială, oferind copiilor oportunități ample de a explora și de a înțelege lumea din jurul lor într-un mod integrat și holistic.

Prin urmare, vom descrie fiecare element al metodei STEAM:

Știință (Science): Acest aspect se referă la explorarea lumii înconjurătoare și înțelegerea fenomenelor naturale. În cadrul metodei STEAM, se promovează observația, experimentarea și formularea ipotezelor pentru a înțelege și a explora conceptele științifice.

Tehnologie (Technology): Tehnologia implică utilizarea instrumentelor, dispozitivelor și aplicațiilor digitale pentru a rezolva probleme și a crea produse inovatoare. De asemenea, tehnologia este folosită pentru a facilita procesul de învățare și pentru a spori creativitatea și eficiența.

Inginerie (Engineering): Ingineria implică proiectarea, construcția și testarea soluțiilor practice pentru problemele identificate. În cadrul metodei STEAM, se încurajează abordarea inovatoare și proiectarea prototipurilor pentru a rezolva problemele complexe.

Arte (Arts): Artele sunt integrate în metoda STEAM pentru a stimula creativitatea și expresia personală. Ele pot include domenii precum muzica, pictura, dansul, teatrul și alte forme de artă care sunt utilizate pentru a inspira și a încuraja gândirea creativă și abordarea estetică a problemelor.

Matematică (Mathematics): Matematica oferă un cadru logic și abstract pentru rezolvarea problemelor, analiza datelor, fiind folosită pentru a modela și a analiza fenomenele naturale, tehnologice și pentru a lua decizii informate.

Prin integrarea acestor domenii într-un context interdisciplinar, metoda STEAM aduce o serie de beneficii semnificative în educație, atât pentru copii, cât și pentru cadrele didactice și societate în ansamblu, precum ar fi:

- **Dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de problem-solving:** Metoda STEAM încurajează copiii să analizeze, să evalueze și să găsească soluții pentru probleme complexe, dezvoltându-le astfel abilitățile de gândire critică și de rezolvare a problemelor.

- **Stimularea creativității și a inovației:** Integrarea artelor în STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) ajută la încurajarea creativității și la găsirea unor soluții inovatoare pentru provocările tehnologice și științifice.

- **Îmbunătățirea abilităților de comunicare și colaborare:** Activitățile STEAM încurajează lucrul în echipă și comunicarea eficientă între copii, dezvoltându-le abilitățile sociale și de colaborare, esențiale pentru succesul în viață și în carieră.

- **Conexiuni mai profunde cu materiile de studiu:** Integrarea elementelor de artă și creativitate în materiile STEM poate ajuta copiii să facă conexiuni mai profunde și să înțeleagă mai bine conceptele și aplicațiile practice ale acestora.

- **Promovarea diversității și incluziunii:** Această metodă poate fi adaptată pentru a fi incluzivă și a promova diversitatea, oferind tuturor copiilor, indiferent de gen, rasă sau context socio-economic, oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile și pasiunile în domeniile STEM și artistice.

- **Influențarea pozitivă a societății:** Copiii educați, folosind metoda STEAM pot deveni cetățeni mai informați, mai critici și mai responsabili, care pot contribui pozitiv la rezolvarea problemelor sociale și tehnologice din societate.

- **Sprijinirea inovării și a dezvoltării economice:** Prin promovarea educației STEM și artistice, metoda STEAM poate contribui la sprijinirea inovării și a dezvoltării economice, pregătind viitoarele generații de profesioniști și antreprenori în domenii precum tehnologia, designul și ingineria.

- **Flexibilitatea și adaptabilitatea:** Această metodă este flexibilă și adaptabilă la diferite contexte și nevoi. Ea poate fi aplicată în diverse domenii și situații, în funcție de obiectivele și resursele disponibile.

- **Învățarea experiențială:** Metoda STEAM favorizează învățarea experiențială prin implicarea participanților în activități practice și proiecte concrete. Prin experimentare și explorare, participanții își pot consolida cunoștințele și își pot dezvolta abilitățile într-un mod hands-on.

Această sesiune de introducere în metoda STEAM oferă oportunitatea participanților de a înțelege conceptul și beneficiile metodei STEAM, precum și modul în care acestea pot fi aplicate în cadrul echipei pentru a stimula inovația și eficiența în lucrul de zi cu zi. Aceste sesiuni sunt concepute și livrate de către formatori sau experți în domeniu, acoperind o varietate de subiecte, de la abilități tehnice și profesionale la dezvoltare personală și leadership.

Cerc pedagogic - reprezintă un instrument valoros pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, având ca principal obiectiv îmbunătățirea practicilor și competențelor în domeniul predării, învățării, evaluării. Acesta presupune reunirea unui grup de profesori într-o serie de întâlniri regulate, în cadrul cărora se discută, se analizează diferite aspecte ale activității didactice, se împărtășesc experiențe și se propun soluții pentru îmbunătățirea procesului educațional. Este o modalitate eficientă și interactivă, promovând astfel colaborarea între cadrele didactice pentru a dezvolta și implementa proiecte comune sau pentru a împărtăși resurse, materiale didactice, idei inovatoare, soluții creative din domeniul STEAM.

Tema: „STEAM în educația timpurie”

Integrarea abordării STEAM în educația timpurie este esențială pentru a dezvolta o gamă largă de abilități și competențe de la vârste fragede, precum gândirea critică, rezolvarea problemelor, creativitatea și colaborarea. Aceste abilități îi vor pregăti cu succes în învățarea ulterioară și în viața de zi cu zi într-o lume din ce în ce mai complexă și interconectată.

Workshop interdisciplinar - reprezintă o formă de instruire sau dezvoltare profesională, concentrându-se pe transmiterea de cunoștințe și abilități practice într-un mediu interactiv și participativ. Workshopul pune accent pe experiența practică, discuțiile de grup și activitățile interactive, permițând participanților să învețe prin practică, colaborare să își dezvolte abilități

și cunoștințe într-o gamă mai largă de discipline, ceea ce poate contribui la abordarea problemelor într-un mod mai holistic și eficient. Este o modalitate excelentă de a învăța într-un mediu structurat, dar flexibil care încurajează schimbul de idei, dezvoltarea profesională prin practică și colaborare.

Tema: „Călător prin lumea STEAM” – este o călătorie fascinantă și inspiratoare în universul Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artei și Matematicii. Participanții explorează conceptul STEAM printr-o abordare practică, prin implicarea în ateliere interactive. De asemenea, își extind orizonturile cunoașterii, își deschid drumul către o înțelegere holistică și integrată a lumii înconjurătoare, pregătindu-se pentru provocările și oportunitățile viitorului.

Proiecte STEAM - sunt proiecte educaționale sau de cercetare care implică colaborarea și integrarea cunoștințelor, abilităților și perspectivelor din mai multe domenii sau discipline academice. Aceste proiecte se bazează pe ideea că abordarea unei probleme sau a unui subiect din mai multe perspective poate oferi o înțelegere mai profundă, mai completă, ducând la soluții inovatoare și eficiente. Într-un proiect interdisciplinar, participanții pot proveni din domenii diferite, cum ar fi științele naturii, matematica, științele sociale, artele sau ingineria. Fiecare membru al echipei aduce cunoștințele și abilitățile sale specifice pentru a contribui la proiect și pentru a rezolva problema propusă.

Proiectele STEAM pot avea diverse forme și pot fi adaptate la diferite contexte și obiective. Acestea pot implica activități practice, cercetare, discuții, prezentări sau colaborări cu comunitatea sau cu parteneri externi. În general, aceste proiecte încurajează gândirea critică, colaborarea, creativitatea și rezolvarea problemelor. Ele oferă participanților oportunitatea de a lucra în echipă, de a-și dezvolta abilitățile de comunicare, de a aplica cunoștințele și abilitățile lor într-un context real.

Tema: „Micul cercetător” - este un proiect în care preșcolarii explorează lumea fascinantă a științei prin realizarea de experimente amuzante, atractive și educative, stimulându-le curiozitatea și dezvoltându-le, în același timp, capacitatea de cercetare asupra a ceea ce îi înconjoară. Proiectul oferă copiilor oportunitatea de a-și exprima creativitatea și de a găsi soluții inovatoare pentru problemele pe care le întâlnesc în timpul explorării științifice. De asemenea, preșcolarii își dezvoltă abilități esențiale pentru viață, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea, creșterea încrederii în sine, a motivației pentru învățare, precum și pregătirea copiilor pentru viitor prin familiarizarea cu procesul de cercetare și explorare științifică.

Masă rotundă - întâlnire sau discuție desfășurată într-un cadru informal între cadrele didactice în cadrul unei instituții de învățământ sau într-un context educațional. Această întâlnire poate fi organizată pentru a discuta diverse aspecte legate de procesul de învățământ, cum ar fi strategiile de predare, învățare, evaluare, problemele din clasă, îmbunătățirea performanței școlare sau alte aspecte legate de practica pedagogică. Scopul unei mese rotunde cu cadrele didactice facilitează schimbul de idei, promovează colaborarea între profesori, oferă suport reciproc în rezolvarea problemelor întâlnite în procesul de predare-învățare-evaluare sau împărtășirea de experiențe și bune practici. Aceste întâlniri sunt adesea văzute ca instrumente importante pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și pentru îmbunătățirea calității educației.

Tema: „Utilizarea tehnologiei în educația STEAM” - aduce numeroase beneficii, îmbunătățind procesul de predare și învățare, stimulând astfel creativitatea, inovația și joacă un

rol semnificativ în creșterea eficienței dezvoltării echipei, facilitând colaborarea între membrii și accesul la resursele necesare pentru succesul echipei. Membrii comunică în timp real, indiferent de locație sau domeniu de expertiză. Crearea propriilor activități/jocuri interactive pe diverse platforme, aplicații, reprezintă o modalitate distractivă și captivantă de a promova dezvoltarea abilităților STEAM în cadrul echipei.

Atelier de lucru - un eveniment educațional sau formativ desfășurat într-un mediu interactiv și practic, având ca scop implicarea participanților în activități specifice pentru dezvoltarea unor competențe sau pentru îmbunătățirea unor abilități practice într-un anumit domeniu. Pot experimenta direct cu activități STEAM, pot învăța cum să integreze noi tehnologii în educație sau cum să creeze proiecte artistice care completează învățarea în științe, tehnologie, inginerie, artă și matematică. Acest atelier este conceput pentru a sublinia importanța abordării interdisciplinare în educație și în rezolvarea problemelor complexe ale lumii reale, încurajând în același timp creativitatea, inovația și gândirea critică.

Tema: „Forme geometrice” - este o activitate de inițiere în tainele geometriei plane și spațiale. Participanții sunt provocați să-și folosească imaginația și abilitățile pentru a proiecta și a construi diverse forme geometrice 2D și 3D din scobitori, pufuleți, polistiren, plastilină. Acest atelier de lucru oferă oportunitatea membrilor echipei de a explora, a învăța și a colabora în cadrul unui mediu stimulant și interdisciplinar. Prin aplicarea metodei STEAM, participanții își dezvoltă abilitățile și gândesc în mod creativ și inovator pentru a aborda provocările din cadrul echipei.

În concluzie, prin aplicarea acestor modalități promovăm astfel dezvoltarea echipei prin metoda STEAM, stimulând în același timp creativitatea, inovația și colaborarea între membrii acesteia, conducând la rezultate mai bune și la îmbunătățirea eficienței globale a echipei. Colaborarea în echipă este cheia marilor realizări.

Bibliografie

1. MAXWELL, J.C. Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații. București: Amaltea, 2005, 264 p. ISBN 973-7780-26-4.
2. WEST, M. Lucrul în echipă–Lecții practice. Traducere de Laura Moroșanu. Iași: Polirom, 2005, 269 p. ISBN 973-681-970-1.

**COMPLEXITATEA PROCESULUI DE COMUNICARE EDUCAȚIONALĂ
LA NIVELUL INSTITUȚIEI ȘCOLARE**

**THE COMPLEXITY OF THE EDUCATIONAL COMMUNICATION PROCESS AT
THE LEVEL OF THE SCHOOL INSTITUTION**

Liță Andreea-Monica

România,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0001-8946-0892>

Liță Andreea-Monica

Romania,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0001-8946-0892>

Adnotare

În acest articol ne vom referi la aspectele specifice comunicării educaționale, ce constituie o latură importantă a comunicării umane, un fenomen deosebit de complex și dinamic, una dintre cele mai importante resurse ale procesului instructiv-educativ. Actele de comunicare prin care îi influențăm pe ceilalți, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfășoară în instituții specializate sau nu, intră în sfera largă a comunicării educaționale. Cadrul didactic realizează cu elevii săi o comunicare didactică, dar, în același timp, el realizează și o comunicare educațională. Stilul de comunicare abordat de fiecare profesor în parte va influența comunicarea educațională, îndreptând demersul educativ în direcțiile dorite. Comunicarea educațională constituie un tip de comunicare profesională a pedagogului cu elevii săi în procesul de educație, cu anumite funcții pedagogice, orientată spre crearea climatului psihologic favorabil activității de învățare. Prin intermediul acesteia se realizează formarea diferitelor competențe, dobândirea unei multitudini de cunoștințe, sporirea motivației, implicarea personalității în cadrul educațional formal, nonformal și informal, utilizând metodele și activitățile educaționale necesare. Scopul acesteia este de a determina transformări comportamentale asupra elevilor și de a asigura realizarea unui învățământ de calitate.

Cuvinte-cheie: comunicare, comunicare educațională, profesor, stiluri de comunicare, elev.

Annotation

In this article we will refer to the specific aspects of educational communication, which is an important aspect of human communication, a particularly complex and dynamic phenomenon, one of the most important resources of the instructive-educational process. The acts of communication through which we influence others, regardless of whether they are organized or not, whether they are carried out in specialized institutions or not, fall within the broad scope of educational communication. The teaching staff carries out a didactic communication with his students, but at the same time he also carries out an educational communication. The communication style approached by each individual teacher will influence the educational communication, directing the educational approach in the desired directions. Educational communication is a type of professional communication of the pedagogue with his students in the education process, with certain pedagogical functions, aimed at creating a psychological climate favorable to the learning activity. Through it, the training of various skills, the acquisition of a multitude of knowledge, the increase of motivation, the involvement of the personality in the formal, non-formal and informal educational framework is achieved, using the necessary educational methods and activities. Its purpose is to determine behavioral changes in students and to ensure quality education.

Keywords: communication, educational communication, teacher, communication styles, student.

Literatura de specialitate prezintă un interes deosebit conceptului de comunicare educațională, care în viziunea autorului D. Sălvăstru [7, p.120] este diferit și se bazează pe faptul că educația presupune un ansamblu de influențe, de acțiuni deliberate sau în afara unei voințe deliberate, explicite ori implicite, sistematice ori nesistematice, care, într-un fel sau altul,

contribuie la formarea personalității unui individ. Așadar, potrivit autorului citat, educația se realizează nu numai în instituții specializate ca proces organizat de influență, ci și în familie, în grupurile de copii, în organizații confesionale, cluburi etc.

În opinia autoarelor M. Cojocaru-Borozan, E. Țarnă, L. Sadovei [2, p.44], actele de comunicare prin care îi influențăm pe ceilalți, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfășoară în instituții specializate sau nu, intră în sfera largă a comunicării educaționale. În special, cadrul didactic realizează cu elevii săi o comunicare didactică, dar, în același timp, el realizează și o comunicare educațională. Comunicarea educațională constituie un tip de comunicare profesională a pedagogului cu elevii săi în procesul de educație, cu anumite funcții pedagogice, orientată spre crearea climatului psihologic favorabil activității de învățare.

În accepțiunea lui J.J. Van Cuilenburg și a colaboratorilor săi [3, p.27], comunicarea umană este o activitate specifică oamenilor, fiindu-ne foarte greu să ne închipuim existența umanității fără comunicare. Este clar că noi comunicăm atât cu noi înșine, cât și cu ceilalți indivizi, comunicarea realizându-se spontan, dar și ca urmare a unei pregătiri anticipate. În cazul altor ființe, comunicarea este simplă, ea se realizează prin emiterea de sunete. Pentru om, aceasta este un proces prin care anumite informații sunt transmise de un emițător către un receptor prin intermediul unui canal, scopul fiind de a genera receptorului diferite rezultate. Cel mai cuprinzător și perspicace sistem de comunicare este limbajul. Prin limbajele verbale și nonverbale se schimbă diferite informații, semnificații, sentimente, interese, idei, urmărindu-se influențarea comportamentului celuilalt.

Comunicarea este o interacțiune psihosocială prin care oamenii fac schimb de mesaje, direcționează și supraveghează activitatea anumitor persoane sau a unor grupuri, se influențează reciproc și se așteaptă replici pozitive sau negative sub formă de feedbackuri.

Potrivit autorului N. Stanton [8, p.1], comunicarea eficientă reprezintă dorința de a relaționa unii cu ceilalți, cunoașterea temeinică de a oferi mesaje evidente pentru ca persoanele să se facă înțelese și să îi înțeleagă pe ceilalți. În ceea ce privește situația procesului de comunicare, încercând să determinăm, să clarificăm, să educăm sau să îndeplinim orice alt obiectiv, suntem interesați întotdeauna de patru scopuri obiective considerate esențiale: să putem fi receptați (auziți sau citiți), să putem fi înțeleși, să putem fi acceptați și să putem instiga o reacție (o transformare de comportament sau de atitudine).

Comunicarea percepută ca proces se fundamentează pe următoarele aspecte esențiale: emițătorul, canalul, informația și receptorul. Chintesenta procesului constă în transmiterea sau emiterea informației de la receptor la emițător. Acest tipar rudimentar trebuie însă extins, deoarece comunicarea nu se sfârșește niciodată cu procedeul elementar de a prelua sau a recepta informația.

În Modelul general al lui George Gerbner (1956) descris de Denis Mc Quai [4, p.39] drept „modelul de comunicare cu cea mai cuprinzătoare încercare de a specifica toate etapele și activitățile comunicării”, autorul adaugă ca elemente noi percepția, producția, semnificația mesajului, mesajul ca unitate a formei și conținutului, intersubiectivitatea ca relație dintre producția și percepția mesajelor, astfel încât procesul de comunicare este descris ca fiind unul subiectiv, selectiv, variabil și imprevizibil. Acesta poate fi utilizat pentru analiza de conținut a mesajelor, a corespondenței între realități și mesajele comunicării de masă, a receptării de către public a mesajelor, analiza diferitelor situații de comunicare, inclusiv a valorilor științifice.

Mielu Zlate [12, p.p.214-215] a constatat că există și o altă clasificare a mijloacelor de comunicare: lingvistice(limba dublu articulată și de manifestările vocale); paralingvistice, mai mult sau mai puțin conștiente, înțelese de membrii unei culturi: nonverbal-vocale(tonul vocii), nonvocale(gesturi);extralingvistice, adăugate de locutor în mod involuntar; vocale(calitatea vocii care furnizează informații biologice, psihologice sau sociale asupra locutorului), nonvocale(maniera de a se îmbrăca). Îmbinarea conținuturilor și a mijloacelor comunicării se concretizează printr-o anumită trăsătură a comunicării. În acest fel, informația cognitivă prezintă o legătură cu mijloacele lingvistice și paralingvistice (gesturile constituind o înlocuire a cuvintelor); informarea injonctivă fiind fixată de cele paralingvistice(gesturi, mișcări, intonații pentru a invita un participant la dialog), dar și de mijloacele lingvistice (expresii formale de primire); informarea indiceală care se poate transmite prin toate mijloacele. Cele prezentate mai sus au rolul de a ne ajuta să segmentăm încă două concepte (limba și limbajul), care prezintă o legătură strânsă între ele, deosebit de importantă asupra comunicării. Limba reprezintă totalitatea căilor lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale) ce este determinată de un sistem ce se conformează anumitor reguli de ordonare. Aceasta constituie o structură alcătuită din semne (cuvinte) și din anumite reguli gramaticale fundamentate socio-istoric. Dacă facem referire la individ, aceasta constituie un dat obiectiv. Putem afirma că ea depinde de existența colectivității umane, nu de existența în sine a individului. De aici rezultă ideea conform căreia este extraindividuală. Definiția limbajului este prezentată de regulă ca fiind o activitate psihică de comunicare ce se realizează între oameni cu ajutorul limbii. Din definițiile anterioare reiese că cele două noțiuni se diferențiază după sfera lor: comunicarea, întrucât se realizează nu doar prin mijloace verbale, ci și nonverbale, având o încadrare mai cuprinzătoare decât limbajul, care constituie o comunicare verbală, concretizată prin mijloace lingvistice.

O altă idee importantă o regăsim la autoarea I. Stănciugelu și la colaboratorii acesteia [9, p.44], care consideră că legătura dintre mijloacele și controlul comunicării are ca scop relația dintre cel care comunică (agentul M) și produsul comunicării (mesajul). Este considerată ca fiind axa cadrelor comunicării, a cadrelor utilizate pentru creația, transmiterea și distribuirea mesajelor. Aceste cadre țin de agenții care permit transmiterea semnalelor, urmate de „procedeele de alegere și combinare a mijloacelor folosite”, iar în final, resursele administrative esențiale „pentru controlul producției și distribuirea mesajelor”.

Stanton N.(ibidem , p.76) a prezentat în lucrarea sa cinci tipuri de comunicare umană, care se identifică în funcție de numărul participanților și de tipul relației dintre interlocutori:

- Comunicare intrapersonală (comunicarea cu propria persoană);
- Comunicare interpersonală (comunicarea între doi participanți);
- Comunicare de grup (comunicarea între mai multe persoane: clasa de elevi, echipa sportivă, grupa de studenți ș.a.);
- Comunicare publică (comunicarea între un emițător și mai mulți receptori: cursuri, prelegeri, diferite emisiuni culturale, artistice ș.a.);
- Comunicare de masă (comunicarea prin care o instituție transmite mesaje pentru un public necunoscut: transmisii televizate, radio ș.a.).

Raportată la comunicare, susținem ideea conform căreia comunicarea educațională reprezintă tipul de comunicare directă, specifică, interpersonală sau de grup, permanentă și instrumentală, prin intermediul căreia se realizează formarea diferitelor competențe, dobândirea unei multitudini de cunoștințe, sporirea motivației, implicarea personalității în cadrul

educațional formal, nonformal și informal, utilizând metodele și activitățile educaționale necesare.

Comunicarea educațională constituie o latură a comunicării umane, un fenomen deosebit de complex și dinamic, una dintre cele mai importante resurse ale procesului instructiv-educativ. Aceasta este condiționată de o serie de factori interni și externi, subiectivi sau obiectivi, psihologici, materiali, sociali și cognitivi. Scopul său este de a produce , a provoca sau de a introduce diferite modificări asupra receptorului, ea necesitând o adaptare a acestuia. De asemenea, are o importantă influență asupra fenomenului educațional, eficiența procesului menționat asigurând realizarea învățământului de calitate.

Comunicarea educațională deține următoarele funcții: informativă, emoțională, de motivare și de control. Astfel, este absolut necesar pentru profesor de a produce efecte afective și cognitive asupra elevilor, de a-i face să înțeleagă, de a-i stimula, de a-i coordona, de a-i încuraja și aprecia. Totodată, trebuie să-și controleze emoțiile negative, mimica și gestică, el fiind responsabil de elaborarea mesajelor și înțelegerea sensului acestora, de felul în care le transmite (vorbind tare, clar, explicit, cu intonații diferite). Este esențial să se atragă atenția asupra codului utilizat, fie prin gesturi(zâmbet), fie prin perifraze explicative precum și printr-un control al atenției, înțelegerii și acordului exprimat în timpul comunicării.

Laurențiu Șoitu [10,p.14] susține ideea conform căreia educatorul trebuie să armonizeze interesele școlii cu bucuriile și satisfacțiile elevilor prin intermediul unei comunicări eficiente. Este bine cunoscut faptul că educația nu se aseamănă cu un dresaj, importantă este libertatea elevului de a alege varianta dorită. Profesorul deține rolul unui arbitru care, încurajând comunicarea, o și îmbunătățește, întrucât nu există un model de vorbitor. În comunicare, el trebuie să pună accentul pe calitatea intervențiilor, pe maturitatea psihologică și pe nivelul de seriozitate. La nivelul elevilor, spre exemplu, contextul lingvistic este format din sentimente și conflicte ce poartă amprenta vârstei, iar modelul apare, aici, din sinteza pe care o oferă propria aspirație și existență, combinate cu știința altora mai în vârstă.

Se știe că relațiile profesor-elev sau elev-elev nu sunt întotdeauna optime, că deseori se nasc situații conflictuale datorate divergențelor dintre percepții, atitudini, convingeri, apreciere a performanțelor, dirijare a activităților ș.a. În astfel de situații, profesorul influențează modul în care se pot rezolva anumite conflicte, utilizând stilul de comunicare potrivit.

În literatura de specialitate sunt prezentate următoarele stiluri de comunicare: pasiv, agresiv, asertiv și manipulator. Aceste stiluri de comunicare presupun elemente de limbaj verbal, dar și elemente de limbaj nonverbal. Este cunoscut faptul că, stilul asertiv este cel mai eficient, însă nu înseamnă că celelalte stiluri de comunicare nu sunt eficiente, acestea utilizându-se în situațiile în care nu poate fi utilizată comunicarea asertivă, exceptând comunicarea agresivă.

În acest cadru de referință, autoarea E. Țărnă [11, p.p.130-131] ne amintește în lucrarea sa despre o analiză a cercetătorului Martin Joos, în care acesta clasifică stilurile comunicării orale astfel:

- stilul rece (se referă la formele de comunicare necooperantă/ situații în care feedbackul este inexistent, fapt ce face imposibilă ajustarea, pe parcurs a textelor prezentate)
- stilul formal (în acest caz reacțiile auditoriului numeros sunt perceptibile pentru vorbitor, discursul prezentând un nivel înalt de coerență, repetițiile fiind evitate)

- stilul consultativ (participarea interlocutorului la dialog este aici activă, se pleacă de la o informație de bază care va fi îmbogățită pe parcurs în conformitate cu solicitările partenerilor la discuție)
- stilul ocazional (baza informațională minimă dispare, participanții trecând fără restricții de la un subiect la altul)
- stilul intim (face referire la informații legate de stările și trăirile intime ale subiectului).

Autoarea [ibidem, p.p.131-132], susține ideea conform căreia, indiferent de stilul de comunicare abordat, acesta trebuie să îndeplinească următoarele calități generale: corectitudine, claritate, puritate, proprietate, precizie, concizie, naturalețe, demnitate, armonie și finețe.

O altă clasificare a stilurilor de comunicare este prezentată de Claudia Florina Popa [6, p.23] în lucrarea sa:

- -stilul de comunicare activ (comunicarea se realizează într-un mod energic, direct și deschis);
- -stilul de comunicare bazat pe formularea unor teorii/principii (este comunicarea ce se realizează cu mare atenție, sunt analizate aspectele recepționate, scopul fiind îmbogățirea cunoștințelor);
- -stilul de comunicare întemeiat pe fixarea unor corespondențe (comunicarea facilitează cooperarea și armonia);
- -stilul de comunicare metodic (comunicarea este practică și realistă).
- Pornind de la aceste considerente, I. Stănciugelu și colaboratorii acesteia [9, p.177] propun următoarea tipologie a stilurilor de comunicare:
- stil neutru- între emițător și receptor se stabilesc doar relații oficiale;
- stil familiar- implică o exprimare folosită în relațiile cu membrii familiei, colegi, prieteni;
- stil solemn- stil protocolar;
- stil beletristic- stil care încearcă să abordeze limbajul artistic în întregimea sa;
- stil administrativ- stilul funcțional;
- stil științific- se bazează pe inducție rațională și pe forme de deducție;
- stil de comunicare managerială- se urmărește un impact puternic asupra auditoriului;
- stil publicistic- se urmărește informarea auditoriului, având rol persuasiv.

Autorii respectivi [ibidem, p.175] susțin ideea conform căreia comunicarea eficientă este condiționată de modul în care comunicăm, mai exact de stilul de comunicare pe care îl abordăm. Fiecare individ în parte abordează un anumit stil, caracteristic acestuia, un anumit mod de exprimare care îi reflectă personalitatea, cultura, temperamentul și nu în ultimul rând mediul social în care trăiește.

Putem afirma că fiecare stil de comunicare prezintă atât avantaje, cât și dezavantaje, iar alegerea celui optim va avea consecințe specifice.

O clasificare a blocajelor ce pot apărea în comunicare este specificată de autoarea C.F.Popa [ibidem, p.p.41-42] în lucrarea sa, astfel: blocaje provocate de caracteristicile persoanei implicate în comunicarea educațională, blocaje provocate de relațiile social-valorice existente între persoanele care participă la comunicare și blocaje determinate de caracteristicile circumstanțelor în care se realizează comunicarea educațională. Totodată, sunt prezentate și alte bariere:

- bariere apărute la nivelul procesului de comunicare (critica, amenințarea, etichetarea, moralizarea, oferirea de sfaturi, diversivările, chestionarea excesivă, argumentul logic, asigurarea că totul va fi bine)
- bariere cognitive sub forma prejudecăților și a stereotipurilor.

Pornind de la aceste repere, autoarea E. Țărnă [ibidem, p.101] prezintă în lucrarea sa următoarele motive ce stau la baza opiniilor contradictorii: discuțiile contradictorii, discrepanțele culturale sau de limbaj, care generează blocarea înțelegerii ambelor părți, opiniile contradictorii ce privesc punerea în aplicare a diverselor obiective sau instrumente, revenirea repetată asupra anumitor atitudini anterioare care devin conflictuale și nu în ultimul rând, diferite sentimente și rațiuni preconcepute asupra unei anumite situații.

Problemele apărute pot fi depășite dacă avem în vedere următoarele sugestii: evitarea formelor de adresare ce au ca rezultat înjosirea interlocutorilor, a amenințărilor cu pedeapsa sau cu alte consecințe negative, a certurilor, argumentele logice fiind indicate în astfel de situații, a convorbirilor negative, a presiunii și a forței în comunicare, a manifestărilor de iritare, intoleranță și supărare față de ceilalți, dar și acelor situații ce provoacă plictiseală.

În vederea realizării unei comunicări eficiente în cadrul școlii, se pot distinge următoarele caracteristici:

a) caracteristici ce aparțin profesorului: claritatea și precizia mesajului, utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor, folosirea unui limbaj științific corect, asigurarea unui climat prielnic comunicării, logica mesajelor transmise, expunerea interesantă a mesajelor transmise folosind strategii didactice adecvate, reglarea și autoreglarea comunicării prin feed-back și feed-forward;

b) caracteristici ce aparțin elevilor: nivel ridicat de concentrare în vederea receptării și înțelegerii mesajului transmis, motivația învățării, cunoașterea limbajului utilizat de către profesor, deținerea cunoștințelor anterioare.

Tehnici/metode de îmbunătățire a comunicării educaționale la nivelul grupului:

a) Comunicarea prin teatru (prin teatru, copiii au oportunitatea de a se exprima mai ușor, se dezvoltă creativitatea, lucrul în echipă, abilitățile de comunicare, disciplina, spiritul organizatoric)

b) Comunicarea prin joc și exerciții (relațiile dintre copii se vor îmbunătăți, aceștia își vor învinge timiditatea, dezvoltându-și abilități de adaptare și socializare).

În acest context de analiză, autorii O. Benga, A. Băban și A. Oprea [1, p.45] ne prezintă următoarele „Strategii de comunicare la clasă” – o componentă importantă a legăturilor din clasă în privința copiilor cu probleme de comportament:

a) concentrate pe comunicarea dintre profesor și elev: gestionarea reacțiilor emoționale ale profesorului, evitarea etichetărilor, comunicarea favorabilă a criticilor;

b) modul în care ar putea fi îmbunătățită relația cu părinții copiilor care manifestă probleme de comportament: informarea periodică pe parcursul întregului an școlar asupra progreselor și comportamentelor pozitive ale fiecărui elev din clasă și implicarea/preocuparea profesorului în cadrul comportamentului negativ, exprimarea criticilor la adresa comportamentului și nu a elevului, descoperirea unor soluții cu privire la comportamentele neadecvate ale elevului împreună cu părintele.

Prin utilizarea diferitelor metode de îmbunătățire a comunicării, profesorul va stimula curiozitatea elevilor, va modela comportamentele sociale, ajutându-i pe elevi să-și cunoască identitatea, le va întări încrederea în propriile forțe și îi va ajuta să-și dezvolte personalitatea.

Profesorul îi generează cu inteligență și abilitate justificările de renunțare la indiferență, intenția de renunțare la mutism în comunicare, a trecerii de la starea de absență la cea de prezență în cadrul grupului, a societății. El trebuie să devină un partener de dialog al copilului eliminând caracterul autocratic specific școlii tradiționale, stimulându-l să participe activ, responsabil, independent, să-și manifeste curiozitatea, relația dintre aceștia să devină o combinație de libertate și impunere. Educatorului nu i se cere doar o re-cunoaștere a elevului de ieri, ci și o pre-cunoaștere a celui care va deveni mâine.

În cadrul școlii este foarte greu să se realizeze și, mai ales, să se mențină o comunicare cu adevărat eficientă. În vederea realizării unei comunicări educaționale performante, este necesară formarea și conștientizarea educatorului, astfel încât să fie pregătit să realizeze acest proces la un înalt nivel. Profesorul trebuie să elaboreze senzația de solidaritate, de grup, fructificând absolut toți elevii în parte, evidențiindu-le atât valorile, cât și randamentul calitativ și cantitativ. Astfel, stilul de comunicare abordat de fiecare profesor în parte va influența comunicarea educațională, îndreptând demersul educativ în direcțiile dorite. Rolul cadrului didactic nu este doar acela de a transmite informații, ci și de motivare și încurajare spre participare la dialog, vizând modificarea personalității individului într-o personalitate creativă și pregătită pentru includerea acestuia în orice moment în cadrul societății.

În concluzie, comunicarea eficientă este deosebit de importantă în absolut toate sferele vieții noastre: acasă, la serviciu, atunci când suntem în compania prietenilor, a rudelor sau a persoanelor străine. În mediul educațional, cadrul didactic are o importantă influență asupra fenomenului educațional. Comunicarea este esențială și se realizează sub toate formele. Nu este suficient ca profesorul să stăpânească tehnicile de transmitere a informațiilor, el trebuie să devină un profesionist în privința metodelor de relaționare pe care le aplică, scopul urmărit fiind acela de a realiza legături deschise, creatoare și mobilizatoare cu partenerii săi: elevii, părinții și cadrele didactice. Faptul că este capabil să comunice eficient în mediul educațional îl va ajuta să aibă succes, să fie mult mai organizat, mai documentat, să își realizeze obiectivele propuse, acelea de a determina modificări comportamentale și de a asigura realizarea unui învățământ de calitate.

Bibliografie

1. Benga, O., Băban, A., Oprea, A. Strategii de prevenție a problemelor de comportament. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015. 45 p. ISBN:9786068244914.
2. Cojocaru-Borozan, M., Țărnă, E., Sadovei, L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: UPSC. 2014. 236p. ISBN:978-9975-46-218-1.
3. Cuilenburg, J.J., Van, Scholten, O., Noomen, G.W., Noomen. Știința Comunicării. București: Editura Humanitas, 2004. 27 p.
4. McQuail, D. Comunicarea. Iași: Institutul European, 1999. 39 p. ISBN: 9735861682.
5. Pânișoară, I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2015, 478 p. ISBN:978-973-46-2045-6.
6. Pop, Claudia Florina. Metode și tehnici de comunicare în mediul educațional. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2021. p.p. 41-42, 23p., p.p. 82-83. ISBN:978-606-37-1156-5.
7. Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 287p.
8. Stanton, N. Comunicarea. București: Editura Știință și Tehnică, 1995. 1 p, 76p.

9. Stănciugelu, I., Tudor, R., Tran, A., Tran V. Teoria Comunicării. București:Editura Tritonic,2014. 44p., p.p.175-177 .ISBN: 978-606-749-002-2.
- 10.Șoitu, L.Pedagogia comunicării.Iași: Institutul Europea, 2002.14p.ISBN: 973-611-199-7.
- 11.Țărnă, E. Bazele comunicării. Ediția a II-a.Chișinău: Prut Internațional,2017. 101p.,p.p.130-132. ISBN: 978-9975-54-355-2.
- 12.Zlate, M. Fundamentele psihologiei. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2009.p.p. 214-215. ISBN: 978-973-46-1520-9.

ROLUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL PENTRU PROMOVAREA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE

THE ROLE OF EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN PROMOTING QUALITY EDUCATION

Loghin Florentina Monica

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0004-7769-9574>

Loghin Florentina Monica

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0004-7769-9574>

Adnotare

Rolul parteneriatului educațional în învățământul global este crucial pentru promovarea unei educații de calitate și abordarea provocărilor societății moderne. Prin colaborarea între diverse entități educaționale, guverne, ONG-uri și comunități, se facilitează schimbul de cunoștințe, experiențe și resurse, contribuind la îmbunătățirea accesului și calității educației. Parteneriatele educaționale pot implica dezvoltarea curriculumului, îmbunătățirea practicilor didactice și promovarea incluziunii sociale și a diversității culturale. Diverse structuri de colaborare sunt adoptate, incluzând parteneriate locale, naționale și internaționale, cu focus pe aspecte precum dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și promovarea drepturilor omului. Astfel, parteneriatele educaționale reprezintă un instrument vital pentru atingerea obiectivelor educaționale globale și dezvoltarea durabilă.

Cuvinte-cheie: parteneriat educațional, învățământ global, colaborare, promovarea diversității, incluziune socială.

Annotation

The role of educational partnership in global education is crucial for promoting quality education and addressing the challenges of modern society. By collaborating among various educational entities, governments, NGOs, and communities, knowledge, experiences, and resources are exchanged, contributing to improving access and quality of education. Educational partnerships may involve curriculum development, improving teaching practices, and promoting social inclusion and cultural diversity. Various collaboration structures are adopted, including local, national, and international partnerships, focusing on aspects such as professional development of teachers and promoting human rights. Thus, educational partnerships are vital instruments for achieving global educational objectives and sustainable development.

Keywords: educational partnership, global education, promoting diversity, social inclusion.

Introducere

Parteneriatul educațional este o colaborare formală sau informală între diverse părți interesate din domeniul educației, cum ar fi școlile, universitățile, organizațiile non-guvernamentale, comunitățile locale și alte instituții sau entități, cu scopul de a îmbunătăți calitatea și relevanța educației, de a promova incluziunea și de a pregăti studenții pentru cerințele și provocările societății contemporane.

Conceptul pedagogic de parteneriat în educație, elaborat epistemologic, se referă la „orice activitate de cercetare care organizează relațiile dintre o instituție de formare și întreprindere”, în orice mediu socioprofesional extern școlii/universității [4, p.1002].

În era contemporană, marcată de lipsa de timp și de explozia informațională și tehnologică, computerele și internetul au devenit fenomene globale, ale căror dimensiuni ne

depășesc încă înțelegerea. Recunoaștem cu siguranță beneficiile lor, precum conectivitatea și rapiditatea în găsirea informațiilor, însă ne este mai greu să evaluăm potențialele efecte negative. Copiii și adolescenții pot cădea ușor pradă unui univers virtual, dedicându-și timpul dialogului online, jocurilor sau aplicațiilor, devenind dependenți de internet și renunțând la interacțiunile directe, la activitățile sportive și chiar la legăturile sociale, ceea ce poate afecta dezvoltarea personalității lor în mod serios. Mai mult, se deschid noi vulnerabilități fără precedent, la care adulții nu au fost expuși în tinerețe și pe care nu le înțeleg cu ușurință. De aceea, este din ce în ce mai evident că școala și specialiștii săi joacă un rol esențial în formarea și pregătirea tinerilor pentru viață. Familia este primul factor educativ care își pune amprenta pe întreaga dezvoltare a personalității din viața copilului. Copilul este beneficiarul primele valori sociale care sunt transmise de familie înainte de a ajunge la educația instituționalizată. Școala este locul principal specializat „în pregătirea oamenilor pentru muncă și viață”, iar principalii factorii care contribuie la atingerea obiectivelor în realizarea procesului educațional, sunt: familia, școala, mediul social, mass-media și instituțiile culturale.

Comunitatea reprezintă „o colectivitate socială distinctă care poate fi identificată la diferite niveluri ale structurii sociale care angajează valori norme și obișnuințe cu semnificație pedagogică directă și indirectă”. Școala este instituția specializată în proiectarea și realizarea activităților educaționale în cadrul procesului de învățământ care exprimă deschiderea spre comunitate [2, pp.60-61].

Rolul parteneriatelor educaționale este de a cunoaște reciproc nevoile copiilor și unităților de învățământ, dar și implicarea ambelor părți de a satisface aceste nevoi, constituind „procesul de colaborare dintre două sau mai multe părți, care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune”. Termenul de „parteneriat” este o asociere a doi sau mai mulți parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă „modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun” [1, pp. 21-22].

Parteneriatele educaționale se pot organiza la nivel macro și microsocioal prin derularea unor proiecte și prin necesitatea desfășurării unor programe de formare continuă specifice învățământului preuniversitar care includ reprezentanți din diferite categorii și instituții ale comunității, promovând valori comune partenerilor implicați [3, p.302].

Parteneriatul educațional presupune abordarea curriculară a educației, ce se poate desfășura, „ca un fenomen social și pedagogic care vizează respectarea și valorizarea diversității unicității fiecărei ființe umane și multiculturalității”[5, p.18].

Promovarea parteneriatelor educaționale

Parteneriatele educaționale pot promova diverse beneficii atât pentru instituțiile de învățământ, elevi sau studenți. Parteneriatele educaționale pot facilita schimbul de cunoștințe și expertiză între diferite instituții de învățământ. Acest lucru poate duce la îmbunătățirea calității învățământului prin adoptarea celor mai bune practici și inovații. Unele instituții de învățământ pot avea resurse și facilități diferite. Prin intermediul parteneriatelor, aceste resurse și facilități pot fi puse la dispoziția altor instituții, oferind astfel mai multe oportunități de învățare pentru studenți. Colaborarea între instituții poate duce la diversificarea programelor educaționale disponibile pentru studenți. Acest lucru le oferă studenților o gamă mai largă de opțiuni de învățare și le permite să-și personalizeze experiența educațională în funcție de interesele și obiectivele lor. Prin intermediul parteneriatelor internaționale, elevii pot avea

oportunități de a studia sau de a face stagii în străinătate. Acest lucru le oferă experiențe de învățare internaționale valoroase și le permite să-și dezvolte abilitățile interculturale și lingvistice. Parteneriatele educaționale facilitează colaborarea în cercetare între diferite instituții de învățământ. Acest lucru poate duce la descoperiri științifice și inovații care să rezolve probleme importante din diverse domenii. Parteneriatele educaționale promovează colaborarea și schimbul de resurse și expertiză între diferite instituții de învățământ, oferind astfel studenților mai multe oportunități de învățare și dezvoltare personală. Parteneriatele educaționale contribuie la consolidarea legăturilor între diferite instituții de învățământ, atât la nivel local, cât și internațional. Aceste conexiuni pot facilita schimbul de idei și colaborarea pe termen lung în diverse domenii educaționale și de cercetare. Prin intermediul colaborării și schimbului de resurse și experiență, parteneriatele educaționale pot contribui la creșterea nivelului de competență al cadrelor didactice și al studenților. Acest lucru îi pregătește pe aceștia pentru a fi mai competitivi pe piața muncii și pentru a face față provocărilor sociale și profesionale. Parteneriatele educaționale pot promova învățarea pe tot parcursul vieții prin oferirea unor programe educaționale și de formare continuă adaptate nevoilor și intereselor individuale. Această abordare încurajează dezvoltarea continuă a competențelor și abilităților pe tot parcursul vieții profesionale și personale. Parteneriatele educaționale internaționale pot contribui la îmbunătățirea relațiilor internaționale și la promovarea înțelegerii interculturale și a dialogului între diferite comunități și națiuni. Acestea pot juca un rol important în construirea unui mediu global mai pașnic și mai prosper.

Parteneriatele educaționale reprezintă punți esențiale între instituțiile de învățământ, promovând schimbul de cunoștințe, experiență și resurse. Prin colaborare, se deschid uși către oportunități mai ample de învățare și dezvoltare, atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice. Aceste parteneriate nu numai că îmbunătățesc calitatea educației prin aducerea celor mai bune practici și inovații în domeniu, dar și contribuie la creșterea conexiunilor interinstituționale și internaționale. Astfel, ele susțin învățarea pe tot parcursul vieții, promovează competențele și competitivitatea, stimulează relațiile internaționale și înțelegerea interculturală. În esență, parteneriatele educaționale sunt fundamentale pentru construirea unui mediu educațional și social mai divers, mai bogat și mai colaborativ, care să răspundă provocărilor și oportunităților lumii contemporane.

Rolul parteneriatului educațional în învățământul educației de calitate

Parteneriatul educațional reprezintă un pilon fundamental în construirea unui sistem educațional global durabil și adaptabil la nevoile și provocările secolului 21. Rolul său transcende granițele naționale și culturale, având un impact profund asupra elevilor, studenților, cadrelor didactice și societății în ansamblu. Ele facilitează schimbul de cunoștințe, experiențe și resurse între instituții de învățământ din diferite țări și regiuni ale lumii. Această colaborare transfrontalieră permite accesul la cele mai bune practici educaționale și inovații din diverse contexte culturale și socio-economice. Astfel, se creează oportunități de învățare și dezvoltare care să răspundă diversității și complexității globale. Acestea promovează învățarea interculturală și dialogul între comunități și națiuni. Prin interacțiunea directă între elevi și studenți din diferite medii culturale, se stimulează înțelegerea reciprocă, toleranța și respectul față de diversitatea umană. Această experiență este esențială într-o lume tot mai interconectată și interdependentă, unde abilitățile interculturale devin tot mai importante pentru succesul personal și profesional. Parteneriatele educaționale susțin dezvoltarea abilităților-cheie pentru

secolul 21, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor, comunicarea eficientă și colaborarea interdisciplinară. Prin proiecte comune și schimburi academice, elevii și studenții sunt expuși la provocări complexe și contexte noi, care îi pregătesc pentru un mediu de lucru din ce în ce mai dinamic și competitiv.

Parteneriatele educaționale contribuie la realizarea obiectivelor educației globale, cum ar fi reducerea decalajelor în educație, promovarea incluziunii sociale și echitatea în școlarizare, și dezvoltarea durabilă a comunităților. Prin colaborare și solidaritate, instituțiile de învățământ pot lucra împreună pentru a crea un viitor mai luminos și mai prosper pentru toți. Rolul parteneriatului educațional în învățământul global este esențial pentru construirea unei societăți mai înțelepte, mai deschise și mai conectate. Prin colaborare și schimb de experiență, putem învăța unii de la alții și să ne îmbunătățim împreună calitatea vieții și a educației pentru generațiile viitoare. Acestea joacă un rol vital în adaptarea învățământului la provocările și oportunitățile unei lumi în continuă schimbare. Ele permit instituțiilor de învățământ să-și îmbogățească programele și să-și extindă resursele, contribuind astfel la creșterea calității educației la nivel global. Prin intermediul acestor parteneriate, se pot dezvolta proiecte comune de cercetare și inovare, care să abordeze probleme complexe cu impact global, precum schimbările climatice, sărăcia sau pandemiile.

De asemenea, parteneriatele educaționale sunt cruciale în promovarea mobilității internaționale a studenților și a cadrelor didactice, facilitând schimburile academice și stagii în străinătate. Acest lucru oferă participanților perspective noi și experiențe de neuitat, contribuind la formarea unei forțe de muncă globale mai calificate și mai diversificate. Mai mult decât atât, pot juca un rol important în dezvoltarea comunităților locale și în susținerea obiectivelor de dezvoltare durabilă. Prin colaborare între instituții de învățământ și alte actori din societate, se pot identifica soluții inovatoare la problemele locale, cum ar fi accesul la educație pentru grupurile marginalizate sau conservarea resurselor naturale. Într-o lume marcată de schimbări rapide și interconexiuni tot mai strânse, parteneriatele educaționale sunt cheia pentru a construi un sistem educațional care să răspundă nevoilor și aspirațiilor tuturor. Ele reprezintă punți de legătură între culturi, între comunități și între generații, promovând înțelegerea, cooperarea și progresul comun. Prin urmare, investiția în parteneriate educaționale este esențială pentru construirea unei lumi mai juste, mai prosperă și mai sustenabile pentru toți locuitorii săi.

Parteneriatele educaționale servesc și ca instrumente importante în promovarea diversității și incluziunii în învățământul global. Ele pot contribui la crearea unui mediu educațional mai deschis și mai receptiv pentru toți elevii și studenții, indiferent de originea lor etnică, de gen sau de statut socio-economic. Prin colaborare între instituții din diferite medii și prin proiecte comune care să pună accent pe valorizarea diversității, parteneriatele educaționale pot contribui la combaterea discriminării și la promovarea egalității de șanse în educație. În plus joacă un rol crucial în abordarea provocărilor emergente în educație, cum ar fi integrarea tehnologiilor digitale sau adaptarea curriculumului la cerințele pieței muncii în schimbare. Prin schimbul de bune practici și colaborarea în proiecte de inovare pedagogică, instituțiile de învățământ pot rămâne relevante și eficiente în fața transformărilor continue din societate.

În concluzie, parteneriatele educaționale sunt esențiale pentru crearea unei rețele globale de colaborare și învățare, care să răspundă provocărilor și oportunităților din lumea contemporană. Ele reprezintă un angajament către excelență și către progresul comun, în beneficiul tuturor actorilor implicați în procesul educațional și al societății în ansamblu. Prin

intermediul acestor parteneriate, putem construi împreună un viitor mai luminos și mai echitabil pentru toți elevii și studenții din întreaga lume

Școala – nucleu al parteneriatului

Referindu-se la parteneriatul educațional, autoarea L. Cuznețov consideră că particularitățile educației nonformale sunt determinate de „poziția mobilă a acțiunilor și activităților inițiate (de tip didactic și extradidactic) și pot interveni în interiorul și exteriorul sistemului, inclusiv al procesului de învățământ în baza a două poziții distincte:

1. activități desfășurate în interiorul școlii, dar în afara programului didactic obligatoriu;
2. activități în afara școlii [6, p. 102].

În accepțiunea autoarelor E. Țărnă, C. Tănăsescu [6, p. 67], motivul realizării unui parteneriat solid „școală-familie” este necesitatea menținerii unității de cerințe în educația copilului, necesitatea realizării unei legături reale între școală și familie ca parteneri egali în educația copilului. Scopul parteneriatului îl constituie implicarea și participarea reală și directă a părinților în activitățile de la clasă și la cele extrașcolare.

Parteneriatele trebuie să constituie o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. Parteneriatele dintre școală și familie au un rol determinant în munca profesorilor [6, p. 71].

Școala este axa centrală în parteneriatele educaționale din motive esențiale. Este locul în care se desfășoară educația majorității tinerilor și copiilor din întreaga lume, fiind accesibilă și deschisă pentru toți, indiferent de statut social sau economic. Aici, se formează competențele fundamentale, precum citirea, scrierea și gândirea critică, iar prin colaborarea cu alte instituții, aceste competențe pot fi consolidate și îmbunătățite. Școlile sunt echipate cu resurse și infrastructură adecvată, de la biblioteci și laboratoare la facilități sportive și tehnologii educaționale. Prin parteneriate educaționale, aceste resurse pot fi puse în valoare pentru un număr mai mare de elevi, asigurând accesul la educație de calitate. De asemenea, școlile au un rol vital în comunitățile locale, oferind nu doar educație, ci și servicii sociale și culturale. Prin colaborare cu alte organizații, pot contribui la dezvoltarea comunității în ansamblu. Pe lângă aspectele academice, școlile sunt locuri în care se formează caracterul și valorile individuale. Prin educație morală și socială, promovează principii precum respectul și colaborarea. Parteneriatele educaționale pot completa acest aspect, implicându-se în programe care dezvoltă abilități sociale și civice.

Școala este baza parteneriatelor educaționale datorită rolului său central în educația tinerilor, accesibilității universale, resurselor și infrastructurii disponibile și a legăturii puternice cu comunitatea. Prin colaborare activă cu școlile, parteneriatele educaționale pot contribui la îmbunătățirea calității educației și la formarea unei societăți mai echitabile și mai prospere. Aceasta ocupă un loc central în parteneriatele educaționale și datorită rolului său crucial în modelarea viitorului societății. Ea nu doar furnizează cunoștințe academice, ci și promovează dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a competențelor necesare pentru viața de zi cu zi și pentru carierele viitoare ale elevilor și studenților. De asemenea, școala este un loc în care se formează și se consolidează relațiile interpersonale și de colaborare.

Prin intermediul parteneriatelor educaționale, aceste relații pot fi extinse la nivel global, facilitând schimbul de idei și experiențe între elevi, studenți și cadre didactice din diferite țări și culturi. Mai mult decât atât, școala este un mediu propice pentru promovarea valorilor de

cetățenie activă și responsabilă. Prin implicarea în proiecte de voluntariat și acțiuni comunitare, elevii și studenții învață să-și asume responsabilitatea față de societate și să contribuie la rezolvarea problemelor locale și globale. În acest sens, ea devine un partener esențial în construirea unui viitor sustenabil și echitabil, în care educația este cheia pentru dezvoltarea personală și pentru progresul societății în ansamblu. Prin colaborarea cu alte instituții și organizații din cadrul parteneriatelor educaționale, școlile pot amplifica impactul lor și pot contribui la formarea unei generații de cetățeni activi, informați și responsabili.

Școala este și un loc în care se cultivă spiritul critic și capacitatea de a gândi critic. Prin intermediul parteneriatelor educaționale, elevii și studenții pot fi expuși la diverse perspective și opinii, încurajându-i să analizeze și să evalueze informațiile în mod obiectiv și să ia decizii informate. De asemenea poate juca un rol important în promovarea incluziunii și echității în educație. Prin colaborare cu alte instituții și organizații, se pot dezvolta programe și inițiative care să sprijine accesul la educație pentru grupurile marginalizate sau defavorizate, contribuind astfel la reducerea decalajelor sociale și la promovarea egalității de șanse. Ea este nucleul parteneriatului educațional datorită multiplelor sale roluri și contribuții în formarea individului și a societății în ansamblu. Prin colaborare și angajamentul în proiecte comune, școlile pot juca un rol vital în construirea unei lumi mai înțelepte, mai echitabile și mai prospere pentru toți locuitorii săi. Școala este axa centrală în parteneriatele educaționale din motive esențiale. Este locul în care se desfășoară educația majorității tinerilor și copiilor din întreaga lume, fiind accesibilă și deschisă pentru toți, indiferent de statut social sau economic. Aici, se formează competențele fundamentale, precum citirea, scrierea și gândirea critică, iar prin colaborarea cu alte instituții, aceste competențe pot fi consolidate și îmbunătățite.

Concluzii

Articolul evidențiază importanța școlii ca nucleu al parteneriatelor educaționale, subliniind multiplele sale roluri și contribuții în dezvoltarea indivizilor și a societății. Prin intermediul colaborării între școli și alte instituții educaționale sau organizații, se pot promova accesul la educație de calitate, dezvoltarea competențelor esențiale pentru viață și pentru carierele viitoare, precum și valorile de cetățenie activă și responsabilă. Școala este prezentată ca un mediu propice pentru cultivarea unor abilități critice și interpersonale, precum și pentru promovarea incluziunii și echității în educație. Articolul subliniază, de asemenea, importanța formării relațiilor interculturale și internaționale în cadrul școlilor, cu scopul de a pregăti elevii și studenții pentru un mediu globalizat și interconectat. Prin colaborare și angajament în parteneriate educaționale, școlile pot juca un rol esențial în construirea unei societăți mai juste, mai echitabile și mai prospere. Prin crearea unor programe și inițiative comune, se poate amplifica impactul educației și se pot oferi mai multe oportunități de învățare și dezvoltare pentru toți elevii și studenții, indiferent de originea lor socio-economică sau culturală. Rolul critic al școlii în promovarea gândirii critice și a abilităților de evaluare a informațiilor într-o eră caracterizată de suprasaturare informațională și dezinformare. Prin intermediul parteneriatelor educaționale, elevii și studenții sunt încurajați să exploreze diverse perspective și să-și dezvolte abilitățile de analiză și discernământ, pregătindu-i pentru a deveni cetățeni informați și responsabili într-o societate în continuă schimbare.

În plus, articolul evidențiază faptul că școala poate juca un rol decisiv în reducerea decalajelor sociale și a inegalităților prin intermediul educației accesibile și incluzive. Prin colaborare și solidaritate în cadrul parteneriatelor educaționale, se pot dezvolta inițiative care

să sprijine elevii și studenții defavorizați sau marginalizați, oferindu-le șanse egale de succes și dezvoltare personală.

În final, articolul subliniază importanța continuării eforturilor de consolidare a colaborării între școli și alte instituții educaționale, precum și necesitatea de a investi în parteneriate educaționale pentru a asigura un viitor mai luminos și mai echitabil pentru toți tinerii și copiii din întreaga lume. Prin intermediul acestei colaborări, putem construi împreună o societate în care educația este un drept fundamental și un motor pentru progres și dezvoltare durabilă.

În concluzie, parteneriatele educaționale reprezintă un instrument esențial pentru promovarea unei educații de calitate și pentru adresarea problemelor globale din domeniul educației, având potențialul de a contribui semnificativ la realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă ale Națiunilor Unite.

Bibliografie

1. BĂRAN-PESCARU, A. Parteneriat în educație: familie, școală, comunitate. București: Editura Aramis Print, 2004, ISBN: 973-679-096-7
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2006
3. CUZNEȚOV, L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: CEP UPS I. Creangă, 2002. 125 p.
4. IONESCU, M, NEGREANU, E. Educația în familie. Repere și practici actuale. București: Aramis Print, 2006
5. LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Guerin, Montreal, 2005
6. ȚĂRNĂ, E., TĂNĂSESCU, C. F. Managementul activităților nonformale în organizațiile școlare. Monografie. Buzău: Mini Print, 2022. p.197. ISBN 978-606-95456-0-7
7. VRĂȘMAȘ, E, Parteneriatul educațional. București: Aramis Print, 2002.

BIOGRAFIILE ROMANȚATE
ROMANTICIZED BIOGRAPHIES

Lupașcu Lidia
Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
<https://orcid.org/0009-0004-7769-9574>

Lupașcu Lidia
Republic of Moldova,
Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau
<https://orcid.org/0009-0004-7769-9574>

Adnotare

În ultimii ani genul biografiilor romanțate începe să aibă ecou și vizibilitate grație unor inițiative editoriale de excepție. Biografia romanțată este expunerea vieții unei persoane celebre prezentată sub forma unui roman. În fiecare lucrare există atât biografie cât și ficțiune. Fiecare scriitor recrează cu succes profilul respectivei personalități. Scopul acestor cărți nu este redarea cât mai fidelă a vieților personalităților, ci captarea și reconstrucția vocii creatorului respectiv, a esenței sale artistice și a felului său de a fi ca om, reflectarea spiritului acelei epoci, a mediului și a cercurilor artistice în care a activat.

Cuvinte-cheie: biografie romanțată, scriitor, personalitate, literatură, viață.

Annotation

In recent years, the genre of romanticized biographies is beginning to gain echo and visibility thanks to some exceptional editorial initiatives. Novelized biography is the exposition of the life of a famous person presented in the form of a novel. In each work there is both biography and fiction. Each writer successfully recreates the profile and personalities. The purpose of these books is not to reproduce as faithfully as possible the lives of personalities, but to capture and reconstruct the voice of the respective creator, his artistic essence and his way of being as a man, reflecting the spirit of that era, the environment and the artistic circles in which he was active.

Keywords: fictionalized biography, writer, personality, literature, life.

Întotdeauna am fost interesată de biografiile oamenilor. Vieți, destine despre care poți scrie cărți. O categorie aparte este viața celebrităților: conducători de state, reformatori, exploratori, revoluționari, oameni de știință, industriași, scriitori, actori. Viața marilor personalități ale lumii, ale celor care au reușit să urce pe culmile succesului, trezește mereu curiozitate, interes, uneori nedumerire. Sunt povești de viață, fascinante, surse de inspirație, de motivație, de învățăminte neprețuite. Le urmărim biografia cu admirație, alteori cu invidie, dar întotdeauna cu multă curiozitate. Dintotdeauna, aceștia au avut un impact deosebit asupra omenirii; au pus sub semnul întrebării convingeri temeinice sau au modelat cursul istoriei. Mulți au obținut slavă în timpul vieții, alții după, unii au avut faimă, dar au căzut în dizgrație sau au murit în mizerie și uitare. Cărțile biografice, autobiografice (trecute prin filtrul subiectiv) ne ancorază în realitate și ne poartă prin filmul evenimentelor care chiar au avut loc, spre deosebire de cărțile de ficțiune.

„Termenul biografie apare în 1683, în lucrarea asupra vieții lui Plutarh a scriitorului englez John Dryden. Biografii au existat din Antichitate, unde aveau rostul de a menține

amintirea unor persoane exemplare. Biografiile notorii sunt „Vieți paralele ale oamenilor iluștri” de Plutarh, cuprinzând o serie de 50 de medalioane biografice, dintre care 46 sunt grupate în perechi antitetice precum și „Viețile celor doisprezece Cezari” de Suetonius” [3, p.70].

În secolul al XVI-lea, au apărut biografiile ale civililor, în care tonul apologetic scade, fiind înlocuit cu prezentarea unor date reale, documentate: „Viața lui Dante” de G. Boccaccio, „Viața lui Pico de la Mirandola” de englezul Thomas Morus, „Viața lui Carol al XII-lea de Voltaire, „Viețile poezilor englezi” de Samuel Johnson. Abia în secolul al XIX-lea, biografia capătă nuanțe beletristice. Apare biografia romanțată care tratează viața unei persoane celebre într-o manieră literaturizată, ca și „Viața lui Baudelaire de Ch. Asselineau, „Prometeu sau viața lui Balzac” de Andre Maurois.

În secolul trecut biografia devine roman. Au scris biografiile celebre I. Heliade Rădulescu despre Vasile Cârlova și B.P. Mumuleanu, G. Călinescu despre Eminescu și Creangă, Ștefan Cioculescu despre I. L. Caragiale.

Un subiect de dezbatere ar fi dacă e important ca un cititor să studieze biografia unui scriitor. Cunoaștem că de multe ori biografiile acestora se află într-o strânsă legătură cu opera. De exemplu M. Eminescu, G. Bacovia, G. Coșbuc, T. Arghezi, Oct. Goga, Lucian Blaga, Marin Preda, Liviu Rebreanu, Nicolae Steinhardt, Petre Țuțea. Cunoașterea biografiei unui scriitor reprezintă un factor important în vederea înțelegerii operei sale. Momente din viața scriitorilor își lasă amprenta mai mult sau mai puțin în orice carte publicată de acesta. Doar dacă vom cunoaște anumite aspecte din viața autorului, putem înțelege semnificația unor nume de personaje, indici de timp și spațiu. Scriitorul francez Victor Hugo afirma, „Viitorul aparține mai mult inimilor decât spiritelor. Să iubești! Iată singurul lucru care umple veșnicia”.

Poezia „Dăscălița” de Octavian Goga are la bază o frumoasă poveste de dragoste cu final nefericit. Doi tineri de 18 și, respectiv, 19 ani se îndrăgostesc la o nuntă. Timp de trei ani cât durează dragostea, poetul îi trimite dăscăliței, Aurelia, 51 de scrisori. Dar, din cauza apartenențelor religioase, lipsa banilor, statutul social și cariera lui Goga, care era o prioritate la acel moment, cei doi nu se mai căsătoresc, așa cum își propuseseră la nunta unde s-au cunoscut și și-au jurat ca după căsătorie să călătorească și să renunțe la tot ce e deșertăciune. Frumoasa dăscălița, însă, îl iubește o viață întreagă, se retrage la o mănăstire din Sibiu și continuă să învețe copiii. Blânda dăscălița a murit la 93 de ani, iar pe mormântul său din cimitirul din Bontăieni, Maramureș stau gravate versurile lui Octavian Goga: „Iar vântul spune crengilor plecate/ Povestea ta, frumoasă domnișoară...”.

Anton P. Cehov, scriitor rus, în „Trei surori” afirma: „Omul trebuie să aibă credință sau să înseteze în credință. Altminteri viața lui este goală, goală... Trebuie să știm pentru ce trăim, altfel toate sunt fără sens și fără scop”. Dar dacă am studia biografia acestui scriitor care a încetat din viață la numai 44 de ani de tuberculoză pulmonară, care a înființat pentru copiii țăranilor școli, a deschis biblioteci, spitale, cantine pentru săraci, a ajutat pe timpul epidemiilor bolnavii de holeră, ne-ar fi greu să alegem ce calificativ să-i dăm „sfânt” sau „înțelept”. Și puțini oameni avem în ziua de azi care ar proceda la fel.

Sunt scriitori care au publicat romane autobiografice sau care și-au introdus în operă elemente ale biografiei, de exemplu, „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă, „Romanul adolescentului miop” de Mircea Eliade, „Hronicul și cântecul vârstelor de Lucian Blaga, „Moromeții” de Marin Preda, „Ulița copilăriei” de Ionel Teodoreanu, nuvela „Horodiște” de Ion Druță, romanul „Maitreyi” de Mircea Eliade, „Pădurea spânzuraților” de Liviu Rebreanu.

„O viață de om, așa cum a fost” de Nicolae Iorga, „Woldemar” de Oleg Serebrian. „Când eul interior sau creator devine obiectul propriei sale contemplații, se autorefectă în moi, biografia se transformă în autobiografie, forma ultimă și cea mai pură a procesului biografic, pe care-l încheie în el însuși. Actul creator și actul biografic se identifică, precum la Goethe, la alți autori, care se complac în rememorare și retrospective. Motivările pot fi extrem de variate. Esențială rămâne, în toate împrejurările, posibilitatea dedublării, distanțarea eului de sine însuși, autorefectarea ca gest creator primordial” [5]. Literatura cu caracter autobiografic nu este una strict documentară, un rol important revenindu-i ficțiunii. Întâmplările sunt redade, de obicei, la persoana I și se prezintă sub aspect dublu: perspectiva copilului sau a adolescentului se împletește cu cea a naratorului matur, care comentează sau completează viziunile tânărului personaj. În sistemul personajelor, copilului sau adolescentului îi revine rolul principal, celelalte personaje secundare fiind membrii familiei, prietenii, învățătorii. În aceste opere regăsim amintiri de pe vremea studiilor, copilăriei, tinereții, maturității, povești de dragoste trăite de autori. Cronica subiectivă a vieții unei personalități cuprinde o serie de elemente privind perioada de formare a scriitorului: universal sacru al satului, mediul familial, școlile, evenimentele istorice pe care le-a trăit. Un rol important se atribuie tehnicii detaliului, retrospectiei, monologului interior. În literatură ocupă un rol principal bildungsromanul. În povestirile autobiografice în permanență se împletesc două voci. Prima reflectă lumea așa cum o vede autorul și a doua aparține unui copil sau adolescent. Pentru unii scriitori copilăria este cea mai frumoasă perioadă a vieții, cea mai senină, cea mai inocentă, pentru alții este o atmosferă tragică a spaimei, a violenței, a pasiunilor umane distructive. „Funcția tradițională a biografiei ca gen – crede Ilina Gregori – este prezentarea coerentă, sintetică și evaluativă a unei vieți” [4, p. 22].

În România ultimilor ani, genul biografiilor romanțate începe să aibă ecou și vizibilitate grație unor inițiative editoriale de excepție. Mai întâi, scriitorul Florin Lăzărescu și Muzeul Literaturii Române din Iași au avut ideea de a propune unor tineri scriitori de azi să repovestească viața unor personalități literare de patrimoniu. Au rezultat niște mici bijuterii literare, erudite și nonșalante, de citit oricând de copiii de azi sau de copiii de ieri. La acest exercițiu inteligent de demuzeificare au participat Florina Ilis „Povestea lui Mihai Eminescu”, Simona Antonescu „Povestea Otiliei Cazimir”, Cristian Fulaș „Povestea lui Dosoftei”, Bogdan Răileanu „Povestea lui Costache Negruzzi”, Mihai Buzea „Povestea lui Vasile Pogor”, Iulian Ciocan „Povestea lui Nicolae Gane”, Dan Coman „Povestea lui Mihai Codreanu”, Adela Greceanu „Povestea lui Vasile Alecsandri”, Tudor Ganea „Povestea lui Mihail Sadoveanu”, Andrei Crăciun „Povestea lui Ion Creangă”, Alex Tocilescu „Povestea lui George Topârceanu”.

Colecția „Biografii romanțate” începe în 2019, ideea aparținând lui Adrian Botez, redactor-șef la editura Polirom. Se lărgeste considerabil conceptul de biografie romanțată. Editorul resuscită cincisprezece figuri, cincisprezece biografii celebre, creatori români de cel mai înalt rang: sculptori, pictori, compozitori, cântăreți, filozofi, scriitori. Viețile unor personalități sunt repovestite, sculptate, reînsuflețite, rescrise de fiecare dată de scriitori diferiți, Dan Coman, Liliana Corobca, Simona Antonescu, Veronica, D. Niculescu, Andrei Crăciun, Lavinia Bălulescu, Bodan- Alexandru Stănescu, Ligia Rusu, Bogdan Crețu. Desigur, la început, dar și acum, au existat și există controverse față de acest tip de scriitură. Este sau nu literatură de beletristică sau istorie literară? Câtă biografie și câtă ficțiune intră în fiecare dintre aceste cărți este o problemă dependentă de alegerile artistice pe care fiecare scriitor le face pentru a

recrea cu succes profilul respectivei personalități. Până la urmă, fiecare avem de câștigat, dacă citim romanele. Adevăratul scop al acestor cărți nu este redarea cât mai fidelă a vieților personalităților enumerate, ci captarea și reconstrucția vocii creatorului respectiv, a esenței sale artistice și a felului său de a fi ca om, în general – și, de ce nu, reflectarea, într-o anumită măsură, a spiritului acelei epoci, a mediului și a cercurilor artistice în care a activat această persoană.

În călătoria prin lumea biografiilor romanțate vom explora povești precum cele ale Constantin Brâncuși, George Enescu, I. L. Caragiale, Maria Tănase, Dimitrie Cantemir, Hortensia Papadat-Bengescu, Urmuz, Emil Cioran, N. Labiș, N. Stănescu, Ștefan Luchian, Pallady, B. P. Hasdeu, Marin Preda, E. Ionesco, Mărioara Voiculescu, Paul Celan, autorii fiind dintre scriitorii cunoscuți. Recent a ieșit de sub tipar și cartea „Iorgu” de Adrian Jicu, despre George Bacovia. De fapt, unii scriitori chiar au fost rugați să scrie. După cum mărturisește și Moni Stănilă în postfața romanului „Brâncuși sau cum a învățat țestoasa să zboare”: despre cum și de unde s-a documentat „Când mi-a scris Adrian Botez să mă întrebe dacă vreau să scriu o biografie romanțată a lui Brâncuși, am zis da fără să stau pe gânduri. Apoi am stat pe gânduri și mi s-a făcut frică. Prea puțin timp, prea multe materiale. Iar când sursele de documentare sunt prea multe, tot așa sunt și specialiștii. Vor fi foarte mulți care vor spune: lucrurile de fapt au stat altfel” [6, p.191].

Tot în redactarea „Biografiilor romanțate” apăruse o altă întrebare, cum să scrie despre un muzician cineva care nu este muzicolog. Doar condiția de scriere presupunea ca autorii să fie scriitori, și nu specialiști (din zona istoriei literare, artelor plastice, muzicologiei). În cartea „Brâncuși sau cum a învățat țestoasa să zboare” Moni Stănilă spune că visul ei în copilărie a fost să devină artist plastic. Desigur, asta nu s-a întâmplat, dar totuși cunoștințe elementare despre Brâncuși și teorii despre sculptură, arta plastică știa destul de multe. În plus, adolescența și tinerețea, Moni Stănilă și-a petrecut-o printre artiștii plastici din Arad și Timișoara. O importantă sursă de inspirație în scrierea romanului a fost cartea scrisă de Alexandru Buican „Brâncuși, o biografie” apărută la editura Artemis în 2006. O documentare uriașă de 600 de pagini care cuprinde note, scrisori, fotografii. În plus, oferă și o bibliografie bogată.

În scrierea romanului despre Maria Tănase, Simona Antonescu menționează că prima biografie pe care a citit-o atunci când a decis să scrie despre interpreta română de muzică populară, ușoară, lăutărească, romanțe și teatru de revistă, a fost „Maria Tănase și cântecul românesc” de Petre Ghiață și Clery Sachelarie; a urmat „Maria cea fără de moarte” de Gaby Michailescu, impresarul cântăreței; o monografie în care viața muzicală a Mariei e foarte minuțios prezentată este „Maria Tănase” de Maria Roșca; mărturii filmate, materiale video, amintirile oamenilor care au făcut parte din viața ei, compozitori, colegi de scenă. „Dar cel mai emoționant material documentar filmat mi s-a părut „Maria Tănase. Povestea cenzurată”. Filmul a fost interzis de cenzura comunistă, astfel încât premiera a avut loc abia în 1990, când a câștigat premiul pentru cel mai bun film documentar la Festivalul Filmului de la Costinești” [1, p.189].

O altă problemă se rezumă la poziția biografului față de subiectul său (în viață sau dispărut, în „prezență” sau în „absență”, ca fotografie sau ca negativ, ca „umbră” sau ca „strămoș”). Nu e de mirare, așadar, că noile încercări de „a scrie vieți” tematizează provocările „manuscrisului” și narativizează pericolele cercetării arhivistice. Convulsiv și adeseori iconoclast, scriitorii contemporani se iau de monștrii sacri ai literaturii – cei care-i legitimează

pe ei înșiși –, coboară statuile de pe soclu, o altă părere a scriitoarei Cristina Hermeziu, stabilită în Franța, care vorbește într-un articol publicat în revista „Timpul”, anul 2021, despre fenomenul biografiilor romanțate. Recent, după alte cărți- portret dedicate poezilor simbolști Arthur Rimbaud, Paul Verlaine sau Villon, scriitorul Jean Teulé – romancier prolific, de altfel – a publicat o biografie desacraliza(n)tă a lui Baudelaire, întinsă pe nu mai puțin de 430 de pagini, unde nu-l idolatrizează deloc pe genialul autor al celor 100 de Flori ale răului, ci dimpotrivă, îl arată într-o lumină destul de proastă, un dandy insuportabil, un misogin.

Unele voci chiar au ajuns să condamne această inițiativă și abordarea ei. Dar, vorbind de „Biografiile romanțate” vorbim totuși de literatură. Vorbim de un filon nou al literaturii, unul clasicizant prin definiție, care pune în legătură viața de ieri cu cea de astăzi, prin intermediul unor nume sonore ale culturii române. Mai precis, în cazul de față, s-a luat scheletul real al unei vieți, pe care s-au grefat, asemenea mușchilor și tendoanelor și fâșiilor de piele, elemente de poveste, ca în final să aducă la viață o entitate perfect funcțională, cu propria personalitate, cu sentimente, care are ceva să ne împărtășească, ceva de care nu am avut cunoștință până acum.

Într-o lume plină de provocări și oportunități cărțile biografice ne oferă învățăminte. Ele ne arată că succesul nu vine mereu ușor și că fiecare personalitate notabilă a depășit foarte multe obstacole cu determinare și curaj. Ne oferă o șansă de a învăța și de a crește pentru a deveni cea mai bună versiune a noastră. Prin învățămintele lor, ne îndrumă să căutăm inspirație și să transformăm obstacolele în oportunități. Alteori, ne învață cum să nu facem niște lucruri care ne-am putea dăuna. Biografiile romanțate sunt aventura în viețile unor români de prim rang.

Conform Dex-ului termenii biografie este expunerea (scrisă și comentată) a vieții unei persoane; romanțată- (despre viața unor persoane celebre, evenimente istorice etc.) prezentat sub formă de roman; ca un roman. Deci, biografia romanțată este expunerea vieții unei persoane celebre prezentată sub forma unui roman. Atributul „romanțate” este important – cărțile care apar în această suită editorială sunt despre o personalitate reală, însă „povestea” care este spusă conține, asumat, o doză semnificativă de „ficțiune”, deci de imaginație auctorială. Biografiile romanțate nu sunt biografiile clasice, una din cerințele seriei este ca fiecare carte să se îndepărteze cât mai mult de stilul academic și să se apropie cât mai mult de literatură, de roman. Pe de altă parte, ele au o latură puternică de non-ficțiune. Altă regulă fiind ca scriitorul să nu ficționeze efectiv biografia, să nu se îndepărteze de la reperele cunoscute ale vieții personalității. Genul biografiilor de scriitor, în registru sobru-literar sau în cheie romanțată, are tradiție în Franța.

Un aspect al cărților din această serie este modul cum scriitorul și-a ordonat materialul epic. Unele romane sunt redactate cronologic, acoperind întreaga viață a personajului de la copilărie până în momentul morții, altele

În cartea „Nichita. Poetul ca soldatul” de Bogdan Crețu, personajul Nichita Stănescu ajunge la concluzia spre sfârșitul vieții că îi pare rău nu de suferința care și-a provocat-o singur, ci de ce a provocat altora.

Consider că titlurile alese nu sunt la întâmplare. Titlul cărții despre privighetoarea cântecului popular românesc, Maria Tănase, supranumită „Pasărea măiastră” de către Nicolae Iorga, în anul 1938, supranumită și „Edith Piaf a României”, „reprezentanta întregii românimi”, „marea doamnă a milenarului cântec românesc”, „mitul Maria Tănase”, fenomenul unic în muzica românească, fiind considerată și prima divă din țara noastră, în adevăratul sens al termenului, este „Maria Tănase. O fântână pe un drum secetos” de Simona Antonescu. În

testament și-a mai dorit ca după moartea ei să se facă o fântână „pe un drum secetos, dornic de apă”, pentru ca drumeții să-și potolească setea.

„Preda. Adevărul ca o pradă” de Bogdan Răileanu este o carte scrisă excelent, în maniera lui Marin Preda. A apărut tocmai în anul când s-au împlinit 100 de ani de la nașterea scriitorului. Cine a studiat la școală, la sigur, cunoaște cu Marin Preda a scris romanul „Viața ca o pradă”. De ce Bogdan Răileanu a ales acest titlu? Rămâne să citim cartea.

Să recunoaștem că și noi, de multe, ori, povestind viața cuiva, adăugăm sau omitem unele detalii pentru a face povestea mai frumoasă, mai atractivă, mai captivantă.

George Călinescu, critic și istoric literar, scriitor, publicist și academician roman publică în anul 1932 „Viața lui Mihai Eminescu”, pe care unii critici nu o consideră nici roman, nici biografie romanțată, ci, mai degrabă, o operă a unui critic „dublat de un romancier cu calități remarcabile” [6, p.108]. Dumitru Popovici, figură tutelară a istoriei literare și eminescologiei clujene, afirmă despre studiul dat că „lucrarea lui Călinescu devine una dintre cele mai prețioase lucrări închinată lui Eminescu și, incontestabil, cea mai mare manifestare a criticii impresioniste în literatura română” [7, p.104]. Atunci când vrem să comentăm creația unui scriitor, cunoașterea biografiei acestuia facilitează înțelegerea.

Și ce este interesant sau poate știut pentru unii că mulți dintre cei menționați mai sus au locuit, activat, murit la Paris: Paul Celan, Emil Cioran, Eugene Ionesco, Constantin Brâncuși, George Enescu.

În ce măsură modul de a decupa destine culturale esențiale, moștenite din alt timp, trimite, de fapt, la semnele timpului nostru? „Am avut întotdeauna oroare de viețile romanțate.” Susținea George Enescu într-un dialog cu Bernard Gavoty [2, p. 5].

Cititorul trebuie să discearnă ce este ficțiune și realitate în romanele din această serie. În momentul în care în lista lecturilor vor intra și „biografiile romanțate”, confuziile vor dispărea. Recent am desfășurat o activitate, în liceul unde activez, cu elevii clasei a X-a, genericul fiind „Biografiile romanțate- aventura în viețile unor români de prim rang”. Am povestit despre cincisprezece personalități. Am lecturat fragmente din carte. Bineînțeles, am audiat și muzică scrisă de George Enescu, cântată de Maria Tănase „Cine iubește și lasă”, am admirat picturile lui Șt. Luchian, dar și Nicolae Grigorescu, despre care se povestește în carte, sculpturile lui Constantin Brâncuși. Am citit poezia scrisă de Grigore Vieru, dedicată lui Brâncuși.

Brâncuși - Grigore Vieru

Masă de piatră.

Scaune goale de piatră.

Așteaptă

Întoarcerea din bătlăii

A vitejilor voievozi.

La ceas de taină

Ei vor veni

Să-și odihnească brațul

De piatră...

Fiecare dintre personalitățile acestor cărți, care știm cu toții cu ce s-au ocupat și ce au lăsat în urmă, sunt făcute personaje în propriile povești de viață. Romane- documente care surprind momente semnificative, verosimile, dezvăluiri, incursiuni din și în viața celor mai importanți români. Creatorii români nici nu sunt îngropați în mit, dar nici nu sunt extrași din

aura care i-a înconjurat toată viața. Ligia Ruscu la întrebarea cum dorește să fie citit romanul „Cantemir. Inorogul în labirintul neștiinței” citează din „Alice în Țara Minunilor”: „începe cu începutul și continuă până ajungi la sfârșit: apoi te oprești, dacă mai poți”. Despre marile personalități, viețile lor, mereu vor fi discuții, controverse. Nu de fiecare dată viețile marile personalități pot fi modele pentru noi.

Bibliografie

1. ANTONESCU, S. Maria Tănase. O fântână pe un drum secetos. Iași: Editura Polirom, 2019. 189 p. ISBN 978-973-46-7962-10
2. COMAN, D. Enescu. Caiete de repetiții. Iași: Editura Polirom, 2019. 205 p. ISBN 978-973-46-7934-8
3. GRATI, A., CORCINSCHI, N. Dicționar de teorie literară. Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: Editura ARC, 2018. 500 p. ISBN 978-9975-0-0036-9.
4. GREGORI, I. Cioran. Sugestii pentru o biografie imposibilă, București: Editura Humanitas, 2012. 244 p. ISBN 978-973-50-3760-4
5. MARINO, Adrian, Dintr-un dicționar de idei literare. Cluj-Napoca: Argonaut, 2010. 310 p. ISBN 978-973-109-253-9
6. STĂNILĂ, M. Brâncuși sau cum a învățat țestoasa să zboare. Iași: Editura Polirom, 2019. 195 p. ISBN 978-973-46-7919-5
7. POPOVICI, D. Studii literare, vol. VI: Eminescu în critica și istoria literară română. Ediție îngrijită și note de Ioana Em. Petrescu. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1989. 243 p. ISBN 973-350-0380

STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE MANAGEMENT ALE FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

MANAGEMENT STRATEGIES AND TOOLS FOR THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Mișcalencu Mădălina

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
<https://orcid.org/0000-0002-9584-4171>

Mișcalencu Mădălina

Republic of Moldova,
Phd student, Moldova State University
<https://orcid.org/0000-0002-9584-4171>

Adnotare

Conceptul de educație incluzivă este prezent, din ce în ce mai mult, în toate aspectele planificării școlare, dar și în procesul de integrare socială și profesională a persoanelor cu CES. Acest concept promovează accesul egal la educație pentru toți elevii, ținând cont de interesele, experiențele și nevoile fiecăruia. În acest sens, cadrele didactice reprezintă o verigă distinctă în sistemul de integrare școlară și socială a elevilor, deoarece au rolul de a crea și susține un mediu educațional prietenos care să faciliteze învățarea și dezvoltarea personală a acestora. În acest context, managementul formării continue a cadrelor didactice devine esențial pentru asigurarea unei practice educaționale adecvate și actualizate în domeniul incluziunii. Identificarea nevoilor, stabilirea obiectivelor și a priorităților de formare, precum și găsirea unor modalități de organizare a formării continue, reprezintă strategii de management care pot pregăti cadrele didactice să răspundă corespunzător cerințelor și diversității elevilor lor, contribuind astfel la construirea unei societăți incluzive și echitabile.

Cuvinte-cheie: strategii de management, formarea continuă a cadrelor didactice, incluziune socială, incluziune școlară, educație incluzivă, elevi cu CES.

Annotation

The concept of inclusive education is present, more and more, in all aspects of school planning, but also in the process of social and professional integration of people with CES. This concept promotes equal access to education for all students, taking into account the interests, experiences and needs of each. In this sens, teachers represent a distinct link in the school and social integration system of students, because they have the role of creating and supporting a friendly educational environment that facilitates their learning and personal development that facilitates their learning and personal development. In this context, the management of the continuous training of teaching staff becomes essential for ensuring an adequate and updated educational practice in the field of inclusion. Identifying needs, establishing training objectives and priorities, as well as finding ways to organize continuous training, represent management strategies that can prepare teachers to respond appropriately to the demands and diversity of their students, thus contributing to building an inclusive and fair society.

Keywords: management strategies, continuous training of teaching staff, social inclusion, school inclusion, inclusive education, students with CES.

Evoluția societății din ultimii ani a adus în prim plan ideea de diversitate umană, de acceptare și valorizare a diversității. Incluziunea școlară oferă posibilitatea elevilor cu CES să observe și să-și însușească modele de comportament cu manifestări normale, adecvate societății, iar elevii tipici au posibilitatea să cunoască problemele cu care se confruntă

persoanele cu CES, precum și nevoilor specifice fiecărei dizabilități. Ideea integrării copiilor cu CES în școlile publice a apărut ca o reacție normală și firească a societății de a asigura participarea activă a acestor persoane la viața socială. Totodată, acceptarea ideii că după absolvirea școlii, tuturor copiilor (inclusiv celor cu CES) trebuie să li se ofere șansa de a practica o meserie, conduce la necesitatea acordării de șanse egale de integrare socială și profesională încă din școală.

Crearea unui mediu incluziv, care să asigure egalitatea de șanse la educație și dezvoltare personală pentru toți copiii, revine cadrului didactic care joacă un rol important în facilitarea procesului de incluziune școlară. În acest sens, managementul formării continue a cadrelor didactice devine esențial pentru asigurarea unei practici educaționale adecvate și actualizate în domeniul incluziunii. Prin intermediul programelor de formare continuă, cadrele didactice pot dobândi și dezvolta competențe necesare în lucrul cu elevii cu CES. Planificarea eficientă a unui program de formare continuă a cadrelor didactice pentru educație incluzivă, va sprijini cadrele didactice să facă față provocărilor diversității în sala de clasă.

Planificarea strategică a formării continue a cadrelor didactice, precum și identificarea celor mai eficiente modalități de formare continuă adaptate nevoilor cadrelor didactice, reprezintă etape importante în acest proces.

1. Planificarea strategică a formării continue prin identificarea nevoilor de formare, stabilirea obiectivelor și a priorităților. Managementul formării continue a cadrelor didactice reprezintă un aspect important în asigurarea calității educației și în îmbunătățirea performanțelor școlare. În acest context, o bună planificare strategică oferă un cadru structurat pentru dezvoltarea și implementarea eficientă a programelor de formare continuă pentru cadrele didactice.

Planificarea strategică, în viziunea lui George A. Steiner (1979), reprezintă efortul pe care îl depune o organizație în mod sistematic pentru a stabili scopuri, obiective, politici și strategii, precum și găsirea, în același timp, a celor mai bune soluții de dezvoltare a planurilor și strategiilor pentru a atinge scopurile și obiectivele vizate [6].

Planificarea strategică a formării continue reprezintă procesul prin intermediul căruia instituțiile sau organizațiile specializate în formarea continuă își definesc programul de realizare a scopurilor și obiectivelor urmărite.

Primul pas în planificarea strategică a formării continue pentru educația incluzivă este acela de identificarea a nevoilor de formare a cadrelor didactice. Acest lucru se poate realiza prin mai multe metode de chestionare a formabililor: sondaje, interviuri, chestionare etc. Nevoile de formare pentru educația incluzivă ar putea include următoarele aspecte: a. Înțelegerea politicilor și a prevederilor legale internaționale și naționale în domeniul incluziunii;

- b. Explicarea unor concepte de bază și definiții ale educației incluzive;
- c. Cunoașterea caracteristicilor psihopedagogice ale copiilor cu CES;
- d. Dezvoltarea unor competențe de adaptare a strategiilor de predare-învățare-evaluare la nevoile și particularitățile individuale ale elevilor;
- e. Cunoașterea strategiilor de gestionare a comportamentului pentru a sprijini elevii cu nevoi speciale;
- f. Dezvoltarea abilităților de colaborare și comunicare cu elevii, părinții și profesioniștii din domeniul sănătății și al serviciilor sociale;
- g. Acceptarea diversității elevilor drept o provocare și nu o povară;

h. Utilizarea tehnologiei asistive și a altor resurse pentru a sprijini învățarea pentru diverse grupuri de elevi.

Stabilirea obiectivelor pe baza nevoilor identificate, reprezintă următorul pas în planificarea strategică. Aceste obiective trebuie să îndeplinească anumite condiții: să fie concrete (sunt ușor de identificat); pertinente (adecvare situațională); oportune (acțiunea respectivă se desfășoară la momentul potrivit); măsurabile (ușor de evaluat cu instrumente cantitative și calitative); realizabile (adecvate la posibilitățile reale ale formatorului) - SMART [3, p. 23].

Exemple de astfel de obiective ar putea fi:

- a. Familiarizarea cadrelor didactice cu politicile și cadrul legislativ din domeniul educației incluzive;
- b. Utilizarea eficientă și corectă a terminologiei din domeniul educației incluzive;
- c. Identificarea tipurilor de dizabilități prin recunoașterea unor particularități generale ale acestora;
- d. Îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților cadrelor didactice în adaptarea curriculumului pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor;
- e. Dezvoltarea abilităților de gestionare a clasei pentru a crea un mediu de învățare incluziv și sigur;
- f. Creșterea abilităților de colaborare și comunicare pentru a iniția parteneriate eficiente între școală, familie și comunitate;
- g. Sensibilizarea cadrelor didactice față de diversitatea culturală și nevoile individuale ale elevilor;
- h. Dezvoltarea abilităților de utilizare eficientă a tehnologiei asistive și a altor resurse pentru a sprijini accesul și participarea elevilor cu dizabilități.

Prioritizarea resurselor și activităților de formare continuă se referă la gestionarea eficientă a tuturor resurselor necesare îndeplinirii obiectivelor programului de formare continuă. Există cinci categorii de resurse care asigură implementarea cu succes a activităților planificate, aceste resurse sunt:

- resursele umane – echipa de formatori și grupul de formabili;
- resursele financiare – toate sursele de bani necesare desfășurării programului de formare.

Sursele de finanțare în cadrul programelor de formare continuă se asigură din bugetul de stat, conform Art. 139, alin. (2), lit. b) din Legea învățământului preuniversitar 2023, „Finanțarea de bază se asigură din bugetul de stat, pentru următoarele articole de cheltuieli, în funcție de care se calculează costul standard per antepreșcolar/preșcolar/elev, după cum urmează: b) cheltuieli cu formarea continuă, din sume defalcate din unele venituri ale bugetului de stat, prin bugetele locale” [4].

- resursele materiale – spații, echipamente, materiale și alte bunuri necesare desfășurării activităților de formare;
- resursele informaționale – cunoștințe, proceduri, ghiduri de bune practici, studii de caz, norme metodologice și alte reglementări legislative pe care furnizorii de formare continuă trebuie să le dețină în vederea implementării programului de formare;
- timpul – reprezintă perioada maximă de timp în care se pot desfășura activitățile programului de formare. Pentru fiecare activitate există o perioadă de început, de implementare și de finalizare [7, p. 239].

Iosifescu, Dogaru, Dragomir, Novak (2013) identifică a șasea categorie de resurse, resurse de autoritate și putere – în care „primează autoritatea expertizei și mesajul transmis; este legitimată orice formă de exercitare a puterii, cu excepția constrângerii de orice fel”.

Planificarea resurselor implică estimarea corectă a resurselor necesare îndeplinirii obiectivelor propuse și finalizării fiecărei sarcini. Foarte importante sunt și identificarea și alegerea activităților de formare continuă care pot atinge obiectivele stabilite. Această planificare trebuie să se facă înaintea derulării programului de formare continuă și să includă toate cele cinci tipuri de resurse. După ce au fost prinse toate resursele într-o planificare adecvată, acestea trebuie să fie alocate corespunzător. Alocarea resurselor trebuie să țină cont de disponibilitatea acestora, bugetul proiectului și prioritățile și necesitățile urgente ale acestuia.

Planificarea modului de implementare a activităților de formare continuă și de monitorizare a progresului se realizează prin elaborarea unui plan detaliat de implementare a activităților de formare continuă. În același timp trebuie să se asigure implicarea și angajamentul cadrelor didactice în procesul de formare continuă, astfel încât activitățile să poată fi realizate.

Adaptarea și reglarea planului de formare continuă se face în urma identificării tuturor riscurilor potențiale care ar putea afecta programul de formare continuă și abordarea dificultăților întâlnite în implementare. Reglarea planului și îmbunătățirea permanentă a programelor de formare continuă se realizează în urma rezultatelor feedback-ului oferit de participanții la program, dar și în funcție de schimbările survenite în mediul educațional sau de evoluția și cerințele cadrelor didactice.

2. Modalități de formare continuă adaptate nevoilor cadrelor didactice: cursuri specializate, ateliere practice, resurse online etc.

Stabilirea unor modalități de formare continuă care să răspundă nevoilor de formare a cadrelor didactice reprezintă a doua etapă în planificarea strategică. Se pot identifica următoarele modalități:

Cursuri specializate – acestea pot fi organizate de instituții publice/particulare de învățământ superior (facultăți, departamente pentru formarea personalului din educație), casele corpului didactic, centre județene de resurse și asistență educațională, fundații, asociații profesionale și organizații neguvernamentale care au ca obiect principal de activitate formarea continuă și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și care dispun de personal propriu, formatori calificați etc. [5]. Aceste cursuri pot acoperi o gamă largă de subiecte care pot cuprinde metode de predare și evaluare, dezvoltarea și formarea unor competențe de gestionare a clasei/grupului de elevi, de comunicare sau digitale.

Ateliere de lucru – acest tip de activitate poate fi organizat de la nivelul unității școlare între cadre didactice care predau la același nivel de învățământ sau aceeași disciplină sau pot fi organizate în cadrul unor cercuri metodice, workshopuri etc. Astfel de activități mai pot fi organizate de asociații sau în cadrul unor proiecte cu finanțare.

Resurse online – aceste resurse includ cursuri online, webinarii, platforme de e-learning, materiale de lectură, care pot fi accesate de către cadrele didactice și pot fi disponibile gratuit sau contra cost. Exemple de resurse care oferă informații și materiale ce sunt utile cadrelor didactice, consilierilor, logopezilor, profesioniștilor care lucrează cu elevi cu CES sunt: EduacCES (Centrul de resurse de învățare pentru profesori), CES. Ghid pentru profesori,

EduForm. Educația elevilor cu nevoi speciale etc. Platformele menționate mai sus cuprind baze de date online cu bune practici pentru susținerea educației incluzive de calitate.

Grupuri de studiu – pot fi organizate la nivelul unității școlare sau în cadrul unor programe de formare la care pot participa și experți în educație și dezvoltare personală și profesională care pot pregăti profesorii să lucreze cu copii cu CES. În cadrul unor astfel de grupuri se pot împărtăși idei, se pot face schimburi de bune practici între cadrele didactice.

Participarea la conferințe și simpozioane – astfel de evenimente care se pot organiza la nivel național sau internațional oferă oportunități excelente pentru formare continuă.

Cadrele didactice participante pot fi informate cu privire la ultimele cercetări sau inovații în domeniul educației sau pot stabili legături cu profesioniști.

Mentorat și coaching – aceste forme de dezvoltare profesională pot fi o modalitate eficientă de formare continuă, în care cadrele didactice cu experiență pot oferi sprijin și îndrumare cadrelor didactice debutante/noi în domeniu. În ambele cazuri, personalul didactic cu experiență oferă cadrului didactic lipsit de experiență sfaturi, formare și îndrumare, ajutându-l să se dezvolte profesional [2, p. 20].

Auto-învățare – capacitatea cadrului didactic de a-și asuma responsabilitatea propriei formări, în vederea dezvoltării profesionale prin auto-învățare. Acest lucru implică recunoașterea de către cadrul didactic a nivelului de competență profesională și dorința acestuia de perfecționare în vederea dezvoltării unor competențe care îl vor ajuta în procesul didactic, dar și în dezvoltarea profesională [1].

3. Evaluarea eficacității formării continue și feedback-ul continuu oferit ajută la îmbunătățirea procesului de planificare strategică.

Evaluarea eficacității formării continue a cadrelor didactice este foarte importantă deoarece se poate realiza o diagnoză asupra procesului de formare. Feedback-ul continuu din partea participanților la formare poate ajuta la identificarea punctelor tari și a punctelor slabe ale procesului de formare, astfel încât să se poată lua măsurile necesare pentru îmbunătățirea acestuia.

În continuarea articolului vor fi prezentate câteva modalități de evaluare a eficacității formării continue, dar și a importanței feedback-ului continuu în procesul de formare.

Pentru realizarea unei evaluări corecte a eficienței procesului de formare continuă, trebuie să se aibă în vedere următoarele aspecte: formularea unor obiective clare și măsurabile care să reflecte nevoile și prioritățile beneficiarilor programului de formare și totodată să servească scopurilor educaționale specifice; realizarea unei evaluări inițiale a cunoștințelor, atitudinilor și abilităților participanților la programul de formare, care să ofere o bază de informații cu privire la pregătirea cadrelor didactice pentru a măsura progresul în timpul și după finalizarea formării continue; utilizarea unor metode variate de evaluare (teste, proiecte, observații la clasă, autoevaluare, feedback venit din partea altor formatori sau supervizori) poate asigura o imagine completă a impactului formării continue asupra cadrelor didactice participante la program; monitorizarea și evaluarea procesului de formare continuă trebuie să se facă în mod permanent pentru a se putea identifica eventualele probleme sau greșeli care pot fi identificate doar în momentul derulării programului și care se pot remedia în timp util și feedback-ul obținut de la participanții programului de formare continuă poate oferi informații importante cu privire la aspectele bune ale programului, dar și la aspectele care trebuie să fie îmbunătățite.

Feedback-ul continuu pentru îmbunătățirea procesului de formare continuă se poate realiza prin: răspunsurile sincere oferite de participanți cu privire la ce au găsit util sau inutil în timpul formării continue, pot ajuta la identificarea punctelor tari și a punctelor slabe; evaluarea feedback-ului pentru a putea lua măsurile adecvate; disponibilitatea organizatorilor de a ajusta și adapta continuu conținutul, structura și metodele de predare ale programului de formare în urma sugestiile primite și împărtășirea rezultatelor evaluării și feedback-ul primit de la participanți, astfel încât să fie implicate în procesul de îmbunătățire toate părțile.

Planificarea strategică în managementul formării continue a cadrelor didactice este importantă deoarece asigură o dezvoltare profesională funcțională și crește calitatea actului educațional. Prin identificarea nevoilor, stabilirea obiectivelor și a direcțiilor strategice, dar și prin implementarea în mod eficient a planurilor de formare continuă, furnizorii de formare pot contribui la îmbunătățirea performanței cadrelor didactice.

Bibliografie

1. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Iași: Polirom, 2013, 332 p.
2. GUȚU, V., CINCILEI, C. coord. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii. Curriculum de bază, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău: Pro Didactica, 2020, 90 p. [cit. 27.03.2024]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/371284356/ro-80-451-Formarea-continua-a-cadrelordidactice-pdf>
3. IOSIFESCU, C.-Ș., coord. Manual de evaluare internă a calității. București: Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), 2013. 97 p.
4. Legea învățământului preuniversitar în Monitorul Oficial al României, Partea 1, Nr. 613/5.VII.2023, București, 96 p. [cit. 26.03.2024]. ISSN 1453—4495. Disponibil: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf.
5. Metodologia de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor de formare oferite de aceștia. Furnizorii de programe de formare continuă. Secțiunea 1, art. 3. [cit. 23.03.2024]. Disponibil: <https://lege5.ro/gratuit/gi3dgmrxga/furnizorii-de-programe-de-formare-continua-metodologie?dp=gu3tenzqg4zdi>.
6. POPA, I. (coord.) Modele de planificare strategică, București: Academia de Studii Economice, Facultatea de Management – Administrație Publică, 11 p. [cit. 25.03.2024]. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/modele-de-planificare-strategica-pdf-free.html>.
7. ȘERBĂNESCU, Laura, BOCOȘ, Mușata-Dacia, IOJA, Ioana. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice, Iași: Polirom, 2020. 276 p.

**IMPORTANȚA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN REALIZAREA
INSERȚIEI LICEENILOR PE PIAȚA MUNCII**

**THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION SKILLS IN ACHIEVING THE JOB
MARKET INSERTION OF HIGH SCHOOL GRADUATES**

Moloci Lucica-Cristina

România,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0009-5620-4022>

Moloci Lucica-Cristina

Romania,

Phd student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau

<https://orcid.org/0009-0009-5620-4022>

Adnotare

În contextul dinamic al pieței muncii contemporane, competențele de comunicare se dovedesc a fi mai relevante ca niciodată în facilitarea inserției profesionale a tinerilor absolvenți. Această lucrare își propune să exploreze în profunzime rolul esențial pe care îl joacă abilitățile de comunicare în procesul de tranziție de la educație la angajare pentru liceeni. Prin analiza a diverse studii de caz și a literaturii de specialitate, lucrarea evidențiază modul în care competențele de comunicare eficiente - atât în formele lor verbale, cât și non-verbale - contribuie semnificativ la succesul în obținerea unui loc de muncă și la adaptarea rapidă la cerințele și cultura organizațională. De asemenea, se discută despre impactul pe care educația formală și cea non-formală îl au în dezvoltarea acestor competențe esențiale, subliniind nevoia de integrare a unor module de comunicare aplicată în curricula școlară. În plus, lucrarea aduce în atenție strategii concrete prin care instituțiile educaționale și părțile interesate pot îmbunătăți pregătirea elevilor pentru piața muncii, accentuând pe dezvoltarea competențelor de comunicare ca element cheie în acest proces. Concluziile studiului subliniază faptul că aceste competențe nu doar că sporesc șansele de angajare ale tinerilor, dar și le pot facilita o carieră de succes și satisfacție profesională pe termen lung.

Cuvinte-cheie: competențe de comunicare, inserție pe piața muncii, absolvenți de liceu, cultură organizațională, educație formală, educație non-formală.

Annotation

In the dynamic context of the contemporary job market, communication skills prove to be more relevant than ever in facilitating the professional insertion of young graduates. This paper aims to deeply explore the essential role that communication skills play in the transition process from education to employment for high school students. Through the analysis of various case studies and specialized literature, the paper highlights how effective communication skills — both verbal and non-verbal — significantly contribute to success in securing a job and rapidly adapting to organizational requirements and culture. Additionally, it discusses the impact that formal and non-formal education have on developing these crucial skills, emphasizing the need for integrating applied communication modules into the school curriculum. Furthermore, the paper addresses concrete strategies through which educational institutions and stakeholders can improve students' preparedness for the job market, with a focus on developing communication skills as a key element in this process. The study's conclusions underline that, in an era marked by rapid changes and the necessity of continuous adaptation, communication skills not only enhance young individuals' employment chances but can also facilitate a successful and fulfilling long-term career.

Keywords: communication skills, job market insertion, high school graduates, organizational culture, formal education, non-formal education.

Orientarea profesională are ca obiectiv principal sprijinirea tinerilor în aplicarea cunoștințelor și competențelor acumulate prin educația pentru carieră atunci când sunt puse în fața alegerilor decisive. Este de o importanță capitală ca această orientare să se realizeze într-

un mod neutru. Societatea de astăzi este supusă unor schimbări continue. Un elev nu este doar un simplu destinatar al informațiilor. Este esențial pentru el să utilizeze aceste informații în mod practic, aspect care se va reflecta în cariera profesională pe care o va selecta și în care se va angaja. Prin urmare, este necesar să pregătim elevii pentru o societate dinamică, pregătită să le ofere în mod constant noi provocări profesionale.

Tinerii necesită o dezvoltare holistică a personalității, și, în absența unor influențe puternice și consecvente pentru orientare în carieră, vor căuta ghidare în modelele adulte din jurul lor. Pentru a ușura integrarea socio-profesională a absolvenților tineri, este esențial ca fiecare profesor, indiferent de materia predată, să inițieze activități destinate să îi sprijine pe elevi în orientarea lor școlară și profesională.

Mulți absolvenți de liceu au cunoștințe ample, dar se confruntă cu dificultăți în comunicare, lucrul în echipă, prezentarea ideilor, înțelegerea conceptului de carieră, prezentarea la un interviu sau autoevaluare. Astfel, devine din ce în ce mai necesar să îi învățăm pe tineri abilitățile esențiale pentru viața cotidiană, ceea ce este posibil prin educație non-formală. Aceasta include activități educative de tip non-formal organizate în cadrul sistemului educațional de către instituții de învățământ.

În secolul XXI, adaptarea la schimbările rapide din societate și pe piața muncii impune ca elevii să însușească, încă din perioada școlară, un set esențial de competențe. Aceste competențe, după cum subliniez, includ comunicarea eficientă, capacitatea de adaptare, abilitățile digitale, creativitatea, curiozitatea, gândirea critică și gândirea sistemică. Acestea nu doar că sporesc capacitatea de integrare a elevilor în societate și pe piața muncii, dar și le modelează capacitatea de a contribui la evoluția mediului înconjurător.

Rolul profesorilor în dezvoltarea acestor competențe este crucial. Prin intermediul diverselor activități educaționale din mediul școlar - de la discuții și dezbateri, la proiecte de grup și utilizarea tehnologiei în scop educativ, profesorii pot crea contexte favorabile învățării active și angajate. În plus, promovarea autoeducației încurajează elevii să fie responsabili de propriul proces de învățare, să caute activ cunoaștere și să se adapteze la noi situații.

Abordarea unui curriculum flexibil și integrarea competențelor secolului XXI în strategiile de predare și evaluare necesită o schimbare de paradigmă în educație. Aceasta presupune recunoașterea faptului că educația trebuie să depășească transmiterea de cunoștințe și să se concentreze pe dezvoltarea competențelor care pregătesc elevii pentru provocările viitoare. Astfel, educația devine un proces dinamic, care echipează tinerii nu doar cu cunoștințe teoretice, ci și cu abilitățile necesare pentru a prospera într-o lume în continuă schimbare.

Deși mulți ar putea considera că abilitățile secolului XXI se limitează doar la cele necesare pentru succesul în carieră, realitatea este mult mai nuanțată. Este esențial ca oamenii să fie versatili și flexibili, având o deschidere constantă către învățarea de noi competențe. Aceste abilități nu se referă doar la competențele necesare pe piața muncii, ci includ și capacitatea de adaptare culturală, aptitudini de comunicare și exprimare, autoîngrijire, competențe pentru gestionarea aspectelor cotidiene, digitalizare și tehnologie, lucrul în echipă, gândire critică și capacitatea de a învăța cum să înveți. Această abordare holistică, de care aminteam mai sus, subliniază importanța unei viziuni extinse asupra educației și dezvoltării personale, accentuând necesitatea unei pregătiri continue pentru a parcurge cu succes în complexitatea lumii contemporane.

Frecvent, în mediul școlar, solicităm elevilor să colaboreze în grupuri pentru a soluționa diverse sarcini sau pentru a dezvolta proiecte, însă nu întotdeauna îi îndrumăm să reflecteze asupra dinamicii grupului și a eficacității colaborării lor. O strategie eficientă în acest sens ar putea fi desemnarea unui observator în cadrul fiecărui grup, cu rolul de a monitoriza și nota contribuțiile individuale și modul în care membrii grupului interacționează. De exemplu, acesta ar putea să evalueze numărul de contribuții aduse de fiecare membru, cine a preluat inițiativa sau roluri de lider, cum s-au împărțit sarcinile și cum au fost gestionate eventualele conflicte. Ulterior, într-o sesiune de informare, grupul poate discuta aceste observații, facilitând astfel o înțelegere mai profundă a punctelor forte și a zonelor care necesită îmbunătățire. Această abordare contribuie la dezvoltarea abilităților de lucru în echipă și la îmbunătățirea colaborării și comunicării dintre elevi, oferindu-le oportunitatea de a reflecta asupra propriului comportament și de a-și dezvolta competențele sociale și emoționale.

Gândirea critică este esențială pentru a parcurge conștient fluxul constant de informații, permițându-ne să evaluăm critic datele și să le selectăm pe cele relevante. Această abilitate ne încurajează să fim conștienți de propriile gânduri, să le analizăm obiectiv și să gestionăm eficient informațiile esențiale. Prin adoptarea gândirii critice, ne îmbunătățim capacitatea de a ne poziționa adecvat față de noi înșine, față de cei din jur și față de contextul global în care trăim. Mai mult, aceasta ne oferă instrumentele necesare pentru a trăi în congruență cu valorile și aspirațiile personale, contribuind astfel la realizarea personală și la împlinirea în viață.

În acest context, este imperativ să îndrumăm elevii în procesul de luare a deciziilor informate, în fața unui spectru larg de opțiuni. Aceștia trebuie să învețe să analizeze critic opțiunile disponibile, să cântărească avantajele și dezavantajele fiecărei alegeri și să conștientizeze responsabilitatea și consecințele care derivă din deciziile lor. Acest proces de învățare este un aspect cheie al educației continue, care transcende cadrul tradițional academic și devine o constantă pe tot parcursul vieții. În viitor, educația va facilita o evoluție profesională mai deliberată și va permite reorientări și recalificări în carieră, pe măsură ce indivizii descoperă noi interese și vocații. Acesta este și motivul pentru care adaptarea la progresele tehnologice devine esențială. Ultimii douăzeci de ani au adus transformări semnificative în tehnologie, iar adaptarea mediului educațional pentru a pregăti elevii cu competențele tehnologice necesare pentru a excela în secolul XXI este nu doar o provocare, ci o necesitate. Astfel, rolul educației este de a pregăti tinerii nu doar cu cunoștințe, ci și cu abilitățile necesare pentru a se integra cu succes într-o lume în continuă schimbare.

Putem da câteva exemple de activități care ar putea veni în ajutorul liceenilor tocmai pentru a putea lua decizii în ceea ce privește alegerea unei cariere și necesitatea formării competențelor de comunicare la aceștia.

Un prim exemplu este participarea liceelor la realizarea unui proiect de afaceri.

Implementarea unui proiect de afaceri împreună cu liceeni implică o serie de activități și procese educative care îi pregătesc pe tineri pentru realitățile și provocările pieței muncii. Astfel de proiecte sunt nu doar un instrument excelent de învățare practică, ci și o metodă eficientă de a-i ajuta pe elevi să exploreze diverse cariere și să înțeleagă mai bine ce presupune antreprenoriatul și lumea afacerilor. Aceste activități duc la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru integrarea tinerilor în lumea afacerilor, dacă aceștia doresc să devină antreprenori.

Dintre competențe amintim:

- ✓ Gândirea critică și rezolvarea de probleme - Elevii învață să identifice probleme, să găsească soluții inovatoare și să ia decizii strategice.
- ✓ Abilități de comunicare - Îmbunătățirea capacității de a comunica idei, a negocia și a prezenta proiecte în fața unui public.
- ✓ Lucrul în echipă - Învățarea importanței colaborării, distribuției eficiente a sarcinilor și gestionarea conflictelor.
- ✓ Competențe digitale - Utilizarea tehnologiilor și instrumentelor digitale moderne în scopuri de afaceri.
- ✓ Creativitate și inovație - Stimularea gândirii creative și a inovării în dezvoltarea ideilor de afaceri.

Totodată, elevii capătă o înțelegere practică despre cum funcționează o afacere, de la ideea inițială până la implementare și gestionarea operațiunilor de zi cu zi. Acest lucru include noțiuni de bază despre planificarea afacerii, managementul financiar, marketing și vânzări, resurse umane și aspecte legale. Participând activ la un proiect de afaceri, elevii au ocazia să-și evalueze propriile aptitudini și interese, să identifice domenii de carieră care le-ar putea atrage și să facă alegeri informate privind viitoarea lor cale profesională. Experiența dobândită în cadrul unui proiect de afaceri le oferă elevilor un avantaj competitiv, dezvoltând competențe transferabile valoroase pentru angajatori și facilitând o tranziție mai ușoară de la educație la câmpul muncii. Elevii sunt încurajați să-și urmeze pasiunile și să devină inovatori și antreprenori, contribuind astfel la dezvoltarea economică și la crearea de noi locuri de muncă.

Prin urmare, un proiect de afaceri realizat împreună cu liceeni nu numai că îi ajută să înțeleagă mai bine lumea afacerilor, dar le oferă și instrumentele necesare pentru a lua decizii informate privind cariera și pentru a se insera cu succes pe piața muncii.

Studiul lect. univ. Nicoletei Canțer de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți este axat pe modalitățile de implicare a tinerilor în mediul de afaceri. Datele oferite de Biroul Național de Statistică arată faptul că majoritatea tinerilor optează pentru cariere în sectorul economic, reprezentând 50% din totalul angajărilor, urmați de un decalaj semnificativ în sectoare precum agricultura, educația, sănătatea, asistența socială și comerțul. Domeniile cel mai puțin atractive pentru tineri sunt construcțiile, transportul și comunicațiile. În plus, se observă o preferință clară pentru sectorul privat în detrimentul celui de stat, cu un raport de 3 la 1. De asemenea, un indicator relevant pentru tema cercetării este procentul de tineri care ocupă poziții de leadership în sectorul privat, aproximativ 1,5%, majoritatea fiind activi în domenii precum economia, comerțul sau serviciile.

Cercetarea a mai scos în evidență faptul că 66% dintre tinerii angajați aspiră să-și inițieze propria afacere în viitor, 37% își doresc să fie lucrători independenți, 25% visează să posede propria companie, în timp ce doar 13% au ambiția de a deveni directori executivi sau președinți ai companiilor pentru care activează.

Cu toate acestea, deși majoritatea tinerilor se consideră pregătiți pentru a-și lansa propria afacere, în realitate, 47% recunosc că au competențe deficitare în gestionarea timpului, 38% se autoevaluează ca fiind insuficient de organizați, 32% admit că nu sunt eficienți în vorbirea în public, 30% se simt neîncrezători în luarea deciziilor, iar 29% cred că nu performează bine în munca de echipă.

Ca și analiză a acestui articol, subliniem procentul de 32% dintre tineri care au probleme în a se exprima în public. De aici și necesitate implementării programelor de dezvoltare a competențelor de comunicare, acestea fiind parte integrantă a competențelor secolului XXI.

Simularea interviurilor de angajare este o altă modalitate prin care liceeni sunt ajutați în luarea deciziilor privind cariera pe care doresc să o urmeze. Competențele de comunicare joacă un rol esențial în succesul interviurilor de angajare pentru liceeni, fiind un factor determinant în modul în care sunt percepuți de potențialii angajatori și în capacitatea lor de a face o impresie pozitivă. Aceste competențe nu doar că facilitează transmiterea eficientă a informațiilor, dar contribuie și la construirea unei conexiuni cu interlocutorul, aspecte cruciale în contextul unui interviu. Abilitatea de a-și exprima gândurile clar și concis ajută liceenii să transmită informații relevante despre competențele și experiențele lor, făcându-le candidatura mai convingătoare. Competențele solide de comunicare sunt asociate adesea cu încrederea în sine. Liceenii care comunică eficient tind să pară mai încrezători, ceea ce îmbunătățește percepția profesionalismului lor. Acestea facilitează interacțiunea socială și ajută la stabilirea unei conexiuni personale cu intervievatorul, aspecte ce pot influența pozitiv decizia de angajare.

Pe lângă toate acestea, ascultarea activă este vitală în timpul unui interviu, permițând candidaților să înțeleagă cu adevărat întrebările și să răspundă într-un mod relevant și bine gândit. Demonstrează, de asemenea, respect și interes față de angajator și poziția oferită. Limbajul corpului, contactul vizual, zâmbetul și poziția corpului sunt toate forme de comunicare nonverbală care pot spune multe despre atitudinea și starea de spirit a candidatului. Gestionarea eficientă a acestor semnale nonverbale poate întări mesajul verbal transmis.

Emoțiile și chiar sentimentele de disconfort în timpul unui interviu nu surprind pe nimeni. Este bine cunoscut că interviurile pot fi surse de stres. O zicală înțeleaptă, atribuită lui Will Rogers, rezumă perfect importanța momentului: **„You never get a second chance to make a first impression”** („Nu ai niciodată o a doua șansă de a face o primă impresie”). Aceasta subliniază cât de crucial este să te prezinți într-o lumină pozitivă din prima clipă, dat fiind că prima impresie poate influența semnificativ percepția interlocutorului despre tine.

Dezvoltarea competențelor de comunicare este esențială pentru liceeni, nu doar în vederea succesului în interviurile de angajare, ci și pentru succesul lor pe termen lung în orice carieră. O comunicare eficientă îi poate distinge pe candidați într-un mediu competitiv și poate deschide uși importante în parcursul lor profesional.

Un alt studiu privind competențele de care are nevoie un licean pentru a fi pregătit să intre pe piața muncii este realizat de către profesorii Lavinia APOLOZAN și Laura MOȘUȚIU de la Colegiul Tehnic „Transilvania” Deva. Articolul intitulat „Activități de stimulare a inserției pe piața muncii a tinerilor” evidențiază mai multe aspecte.

Un prim aspect se referă la faptul că pregătirea tehnică și profesională este esențială pentru a dota elevii cu cunoștințele teoretice și practice necesare pentru a răspunde eficient și adaptabil cerințelor pieței muncii. În acest context, formarea oferită în cadrul școlilor de învățământ profesional și tehnic (ÎPT) trebuie să corespundă proceselor industriale actuale și să fie structurată pe baza competențelor specifice pe care elevii trebuie să le dobândească, incluzând atât aspecte teoretice și conceptuale, cât și practică aplicată pe echipamente moderne și tehnologie de ultimă oră.

În acest cadru, stagiul de practică capătă o importanță deosebită în parcursul educațional al elevilor, constituind o componentă cheie a programelor de învățare prin practică, desfășurată

adesea în afara orelor regulat de curs. Prin stagiile de practică, elevii sunt introduși direct în mediul profesional activ, această experiență contribuind semnificativ la îmbogățirea pregătirii lor profesionale și personale. Practica într-un mediu de producție autentic le oferă o perspectivă valoroasă asupra realităților și provocărilor specifice domeniului în care doresc să activeze, facilitând astfel o tranziție mai fluidă și mai încrezătoare spre viața profesională.

Articolul a prezentat Proiectul „MOBILITATE ERASMUS PENTRU STIMULAREA ANGAJABILITĂȚII VIITOARE”, lansat în noiembrie 2016 și susținut financiar prin Programul Erasmus+ al Uniunii Europene, dedicat Educației, Formării, Tineretului și Sportului, care a vizat implicarea a 110 elevi din învățământul tehnic și profesional, din clasele a X-a și a XI-a. Acesta a fost conceput de un consorțiu național VET, format din patru colegii tehnice din județele Timiș și Hunedoara, ca răspuns la nevoia de competențe profesionale și cheie bine definite pe piața muncii, educație inițială și formare profesională de înaltă calitate, precum și pentru promovarea schimbării și diversificării.

Scopul principal al proiectului este de a încuraja internaționalizarea în cadrul colegiilor tehnice participante, oferind oportunitatea tuturor cursanților de a beneficia de formare profesională în străinătate.

Obiectivele specifice urmăresc ca elevii colegiilor tehnice membre ale consorțiului național HD-TM-VET să dobândească cunoștințe, abilități și competențe în domeniul lor de calificare, în țări ale Uniunii Europene. Aceasta va contribui la creșterea competitivității lor pe piața muncii, în concordanță cu cerințele angajatorilor, și va spori angajabilitatea lor. De asemenea, se vizează dezvoltarea parteneriatelor ECVET și consolidarea unor consorții VET naționale durabile, pentru a facilita mobilitatea geografică și profesională, și pentru a crește angajabilitatea tinerilor europeni.

Principalele activități ale proiectului includ stagiile de formare profesională în străinătate, în companii sau centre de formare din UE, pregătirea culturală, lingvistică și pedagogică pentru cei 110 elevi, precum și stabilirea de acorduri de parteneriat și asigurarea reciprocității.

Unul dintre obiectivele specifice ale proiectului este dezvoltarea abilităților, competențelor și cunoștințelor viitorilor tehnicieni în domeniul ales, în țări ale UE precum Portugalia, Polonia și Germania. Aceasta va face ca participanții să fie mai competitivi pe piața forței de muncă, satisfăcând cerințele angajatorilor și îmbunătățind astfel angajabilitatea. Stagiile de pregătire practică sunt precedate de sesiuni de pregătire lingvistică, interculturală și pedagogică, pentru a asigura o integrare eficientă și productivă a elevilor în mediul profesional.

Pregătirea lingvistică este cea care vizează competențe de comunicare, atât în limba română, cât mai ales într-o limbă străină.

În concluzie, importanța dezvoltării competențelor de comunicare în procesul de inserție a liceenilor pe piața muncii este indiscutabilă. Articolul a subliniat că, într-o lume în continuă schimbare, pregătirea tinerilor pentru provocările pieței muncii transcende cadrul tradițional educațional, necesitând o abordare mai integrată și axată pe dezvoltarea unui spectru larg de abilități. Proiectele precum "MOBILITATE ERASMUS PENTRU STIMULAREA ANGAJABILITĂȚII VIITOARE" demonstrează puterea educației experiențiale și a mobilității internaționale în cultivarea acestor competențe esențiale, inclusiv competențele de comunicare.

Pregătirea tehnică și profesională, alături de stagiile de practică și programele de mobilitate, oferă elevilor oportunitatea de a-și testa și îmbunătăți abilitățile în medii de lucru reale, contribuind astfel la creșterea angajabilității lor. În același timp, proiectele antreprenoriale

școlare și simulările de interviuri de angajare joacă un rol crucial în dotarea tinerilor cu abilitățile necesare pentru a naviga cu succes în lumea profesională.

Prin urmare, este esențial ca instituțiile de învățământ, profesorii și toți actorii relevanți să continue să sprijine și să promoveze astfel de inițiative, recunoscând că abilitățile de comunicare, alături de alte competențe ale secolului XXI, sunt fundamentale pentru pregătirea tinerilor pentru viitor. Succesul lor pe piața muncii și capacitatea de a răspunde dinamic la cerințele în continuă evoluție ale acestora depind în mare măsură de abordările educaționale inovatoare și orientate spre practică, care pun accent pe dezvoltarea holistică a elevilor. Astfel, ne putem asigura că tinerii sunt nu doar bine pregătiți pentru a-și începe cariera, ci și echipați pentru a excela în orice domeniu ales să activeze.

Bibliografie

1. <https://sites.google.com/site/intelteachcurs/cuprins/modulul-i/competente-necesare-in-secolul-xxi/> accesat la 1.04.2024
2. <https://edict.ro/competentele-secolului-xxi/> accesat la 2.04.2024
3. Forumul Economic Mondial. Raportul privind viitorul locurilor de muncă. 2017.
4. JIGĂU M. Consilierea carierei. București: Sigma, 2001.
5. http://www.q-placements.eu/pdf/results/ROMANIAN/3_stagiul-de-practica-international.pdf, accesat la 3.04.2024
6. PARASCHIV, C. Educarea tinerilor pentru integrare pe piața muncii. Universul școlii - Revistă de informare, opinie și inovare pedagogică, An XXI, nr. 8 (78), octombrie 2019. ISSN 2285-309X

TERMENII CROMATICI MEDICALI ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ

MEDICAL COLOR TERMS IN ROMANIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Morozanu Cristina

Republica Moldova,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
<https://orcid.org/0009-0004-1030-6799>

Mișcalencu Mădălina

Republic of Moldova,
Phd student, Moldova State University
<https://orcid.org/0009-0004-1030-6799>

Adnotare

Concepția culorii e atât de controversată în esența ei și deoarece limba include un număr finit de elemente, devine clar că acest continuum, existent în natură, este segmentat în limbă. Modalitatea dezmembrării realității este diferită (în limbi diferite) în funcție de cantitatea și calitatea mijloacelor lingvistice, de aceea în acest articol ne propunem să identificăm și să analizăm pe plan contrastiv termenii cromatici medicali din limba română și limba engleză ce prezintă interes științific, didactic și pragmatic. Termenii medicali fiind concepuți ca unități terminologice care asigură comunicarea specializată în medicină, ei aduc o reprezentare motivată, ocupă un loc important în sistemul lexico-semantic al limbilor, fiind simboluri ale nominalizărilor diferitelor boli, culoarea pielii, denumiri ale celulelor sanguine, aspectul pacientului și diferite caracteristici ale corpului uman. Analizând termenii cromatici medicali ajungem la concluzia că sunt termeni cromatici care formează nucleul și periferia zonei cromatice și aflăm că pentru anumite zone semantice, cum ar fi „față”, „limbă”, „obraji” le corespund termeni cromatici din diferite zone cromatice; nu toate culorile sunt implicate în formarea termenilor medicali în limba engleză și limba română, deși numărul termenilor cromatici medicali este impunător.

Cuvinte-cheie: sistem lexico-semantic, termeni cromatici medicali, zone semantice, patologii, manifestări clinice.

Annotation

The concept of color is so controversial in its essence, and since language includes a finite number of elements, it becomes clear that this continuum, existing in nature, is segmented in language. The way of dismembering reality is different depending on the quantity and quality of the linguistic means, that is why in this article we propose to analyze on a contrastive level the medical chromatic terms from Romanian and English that are of scientific, didactic and pragmatic. Medical terms being conceived as terminological units that ensure specialized communication in medicine, they bring a motivated representation, they occupy an important place in the lexical-semantic system of languages, being symbols of the nominations of various diseases, skin color, names of blood cells and different characteristics of the human body. Analyzing the medical chromatic terms, we come to the conclusion that they are chromatic terms that form the core and the periphery of the chromatic zone and we find that for certain semantic areas, such as "face", "tongue", "cheeks" correspond to chromatic terms from different areas chromatic; not all colors are involved in the formation of medical terms in English and Romanian, although the number of chromatic medical terms is impressive.

Keywords: colorms, lexical-semantic system, medical chromatic terms, pathologies, clinical manifestations.

Pornind de la concepția culorii atât de controversată în esența ei, ajungem la o diversitate de probleme ce țin de reflectarea profundă a universului cromatic. Una din funcțiile de bază ale limbii consistă în transmiterea informației auditive și vizuale, percepute de organele de simț ale omului într-o acțiune reciprocă cu numeroase obiecte, însușiri, fenomene ale naturii. „Lumea înconjurătoare se prezintă conștiinței umane ca un continuum și este foarte greu să determinăm unde începe și unde se termină un fenomen sau altul. Deoarece limba include un număr finit de

elemente, devine clar că acest continuum, existent în natură, este segmentat în limbă. Modalitatea dezmembrării realității este diferită (în limbi diferite) în funcție de cantitatea și calitatea mijloacelor lingvistice. Limba ca sistem impune vorbitorilor un anumit modus cogitandi și tipus exprimandi” [4, p. 7]. Caracterul sistemic al limbii a devenit un fapt incontestabil în lingvistică – lucru dovedit în fonetică și gramatică, dar rămâne mai puțin elucidat pentru vocabular. Cercetarea unui grup tematic din ansamblul vocabularului, și anume, al termenilor cromatici din limba română și limba engleză, prezintă interes științific, didactic și pragmatic.

„Culoarea este una din categoriile de cunoaștere a lumii, care, la fel ca și alte categorii (spațiu, timp, mișcare) sunt concepte lingvistice de bază” [7, p.24].

Din cele mai vechi timpuri, pentru fiecare popor culoarea a fost o metodă de înțelegere a lumii, de aceea studiul lingvistic al culorii este o parte indivizibilă în studiul imaginii lingvistice a lumii. În general, numele de culori servesc ca instrumente semiotice puternice, influențând modul în care percepem, comunicăm și interpretăm lumea culorilor.

Terminologul Loic Depecker, pentru termen, utilizează formula „semn viu”, ce tinde a reprezenta jocul dintre limbă – cultură, limbă – cunoaștere [3, p.17-21].

Cercetătoarea Maria Teresa Cabre, în una din lucrările sale, [2, p.1-12] face o caracteristică a unităților terminologice menționând următoarele:

1. Unitățile terminologice desemnează un câmp de cunoaștere specializată, specific unui domeniu de activitate.
2. Unitățile terminologice au caracter poliedric (ar echivala cu intradisciplinar, implică lingvistica, științele cognitive, științele comunicării, pragmatica etc., fiecare disciplină cu o arie proprie de interpretare a unității terminologice).
3. Unitățile terminologice care reprezintă cunoștințe specializate, pot fi partajate și ele în alte unități lingvistice.

Astfel, dacă facem referire la vocabularul din domeniu medical, observăm că acesta combină denumiri medicale specifice și nespecifice care funcționează în subsistemele științifice dar și în alte subsisteme ale limbii.

Termenii medicali sunt concepuți ca unități terminologice care asigură comunicarea specializată în medicină și aduc o reprezentare motivată. Ray Alain, în lucrarea sa, specifică: „unitățile terminologice sunt termeni organizați într-un sistem structural, care reflectă un sistem conceptual” [6, p.57-59]. Necesitățile denominative în terminologie implică interacțiunea conceptelor și formarea de noi câmpuri conceptuale. Scopul nostru este de a identifica trăsăturile semantice și funcționale ale unităților câmpului lexico-semantic al numelor de culori în limbajul medical în limbile română și engleză.

Analiza structurală, paradigmatică și sintagmatică, a numelor de culori în studiile realizate de Angela Bidu-Vrăncianu, Oana Chelaru-Murăruș, Florica Dimitrescu, Cristian Moroianu, Alina-Georgiana Focșineanu, Anatol Ionaș, Mihail Purice, ne arată că câmpul lexico-semantic cromatic reprezintă un grup de cuvinte ce denotă culoarea, care are un grad ridicat de organizare și reprezintă un sistem deschis în formarea altor termeni.

Terminologia medicală include terminologia bolilor, aceasta include cuvinte și de origine greacă și latină, precum și cuvinte care au apărut pe baza altor limbi europene.

În același timp, fiecare termen medical este un element al „sistemului de micro terminologie” corespunzător (anatomic, histologic, embriologic, ginecologic, dermatologic

etc.). Orice „sistem de microterminologie” se bazează pe clasificări ale unor concepte științifice precum boli, simptome, metode de tratament, instrumente și dispozitive, echipamente, profesii medicale, medicamente.

Studiind dicționarul oricărei limbi, lingviștii numără întotdeauna un număr limitat de nume de culori (de obicei 100-150). În același timp, „ochiul uman este capabil să distingă mai multe culori de la 500.000 până la 2.500.000 de culori și nuanțe ale culorilor” [4, p.14].

Un interes aparte au termenii medicali care au rădăcina cuvântului „chroma” din gr. „culoare”. [12]

„Cromoterapia – arta de a vindeca prin culori” [5, p.28-30]. Termenul „cromoterapie” combină două rădăcini grecești: „chroma”, care înseamnă „culoare” și „therapeia”, care înseamnă „vindecare” sau „terapie”. Deci, „cromoterapie” se traduce literal prin „terapie prin culoare”, o formă de medicină alternativă care implică utilizarea luminilor colorate, vizibile sau invizibile, pentru a trata diverse afecțiuni fizice sau psihologice. Diferite culori pot avea efecte specifice asupra corpului și minții, iar prin expunerea indivizilor la aceste culori, pot stimula vindecarea sau pot promova bunăstarea.

Alt termen întâlnit în medicină este „cromatopsia” – din gr. „chroma” - „culoare” și „opsia”, care înseamnă „văz” sau „viziune”, se traduce literal prin „viziune a culorilor” sau „văz culori”, se referă la o afecțiune în care o persoană percepe culorile diferit de normal. Acest lucru ar putea implica a vedea culorile ca mai strălucitoare, mai intense, estompate sau în nuanțe care nu sunt prezente în stimulul vizual real. Cromatopsia poate apărea din cauza diferiților factori, cum ar fi bolile retinei, tulburările nervului optic sau afecțiunile neurologice care afectează percepția culorilor.

„Cromatografia” din gr. înseamnă literal „scriere color” sau „desen color”, cromatografia a fost folosită în principal pentru a separa și analiza compuși colorați, cum ar fi pigmentii vegetali. De-a lungul timpului, tehnica a evoluat pentru a fi aplicabilă unei game largi de substanțe, nu doar celor ce au culori vizibile, dar denumirea de „cromatografie” a rămas blocată datorită originilor sale istorice. Astăzi, cromatografia este o tehnică fundamentală folosită în diverse domenii, inclusiv chimie, biochimie și medicină, pentru separarea și analizarea amestecurilor complexe de substanțe pe baza proprietăților și interacțiunilor lor moleculare.

„Cromatoliza” se referă la dizolvarea sau dezintegrarea substanțelor cromofile, cum ar fi cromatina din nucleul unei celule. Poate apărea ca răspuns la leziuni sau procese de boală care afectează celulele nervoase.

Termenul „cromatoză” este derivat din cuvântul grecesc „chroma”, care înseamnă „culoare”, și sufixul „-osis”, care este folosit în mod obișnuit în terminologia medicală pentru a indica o afecțiune. Deci, „cromatoza” înseamnă literalmente o afecțiune legată de culoare. În contexte medicale, cromatoza se referă de obicei la o afecțiune caracterizată prin pigmentare sau colorare excesivă în țesuturi sau organe. Aceasta poate include condiții în care există o acumulare anormală de pigmenti sau în care există modificări ale culorii țesuturilor din cauza diferitelor procese patologice. De exemplu, „hemocromatoza” reprezintă cromatoza caracterizată prin acumularea excesivă de fier în diferite organe, ceea ce duce la decolorarea și disfuncția țesuturilor. În mod similar, „melanoza” se referă la pigmentarea anormală a țesuturilor din cauza acumulării de melanină.

Termenul „cromatid” provine din gr. „chroma” culoare și suf. „-id” ce înseamnă formă, literalmente „corp colorat” sau „formă colorată”, acest termen se referă la una dintre cele două

catene identice de ADN care formează un cromozom duplicat. În timpul diviziunii celulare, cromatidele sunt separate și distribuite celulelor fiice. Anomalii în structura cromatidelor sau segregarea pot duce la tulburări genetice sau cancer.

Vom prezenta în continuare (cu ajutorul Dicționarele de medicină) unii termeni cromatici, sintagme care conțin termeni cromatici în limbile engleză și română, desemnând diferite boli sau simptome ale lor, relevând, în primul rând, deosebiri în limbile comparate. De exemplu, **black/negru**.

Tabelul 1. Termeni cromatici black/negru

black blood (tr. sânge negru)	sânge venos
black death (tr. moarte neagră)	ciuma în Europa (1348-1349) epidemie
black eye (tr. ochi negru)	echimoză, hemoragie la nivelul ochiului
black head (tr. punct negru)	Acnee
black stool (tr. scaun negru)	melenă, scaunul care are culoarea neagră poate indica prezența sângelui digerat, sau folosirea preparatelor de Fe

Considerăm că sistemul lexico-semantic al numelor de culori este un ansamblu de „colo reme” legate printr-o relație de subordonare cu un concept medical exprimat prin culoarea arhi lexemului.

Sistemul de denumire a culorilor are următoarele caracteristici principale:

- comunitate conceptuală – unitățile, incluse în setul analizat, sunt expresii ale unui sau altui aspect al conceptului „culoare”;
- la nivel semantic: prezența unei trăsături semantice comune (integrale) care unește toate unitățile domeniului și se exprimă printr-un lexem cu sens generalizat - „culoare”;
- seturile de unități de desemnare a culorilor care alcătuiesc zonele sunt structurate astfel încât să fie posibil să se distingă nucleul și periferia acestora (aproape și departe, în funcție de gradul de apropiere de nucleu);
- microcâmpurile nu sunt izolate unele de altele: aceiași termeni de culoare pot fi incluși în zone diferite;
- datorită ambiguității lor, desemnările de culoare pot fi incluse în alte câmpuri lexico-semantic;

Termenii cromatici medicali de **ton roșu/red** au următorii termeni: „red bone marrow” este măduva osoasă roșie ce conține celule stem hematopoietice, „red flags” în oncologie, „steaguri roșii” se referă la semne sau simptome de avertizare care pot indica prezența cancerului sau necesitatea unei evaluări suplimentare; „red eye” în limba română „sindromul ochiului roșu” aceștia ar fi termenii care desemnează nucleu zonei cromatice de ton roșu, iar termenii cromatici ce țin de periferia zonei sunt cei care au rădăcina „hema-” sau „hemo-” derivat din cuvântul grecesc „haima”, care înseamnă „sânge”. Această rădăcină este folosită în mod obișnuit în terminologia medicală pentru a se referi la sânge sau procese legate de sânge. De exemplu, în l. engleză „hematology”, în l. română „hematologia” este ramura medicinei care se ocupă de studiul sângelui și al țesuturilor care formează sânge, în timp ce în l. engleză „hemoglobin”, în l. română „hemoglobina” este molecula proteică din globulele roșii care transportă oxigenul de la plămâni la țesuturile organismului; în l. engleză „hemorrhage”, în

l.română „hemoragie” ce înseamnă sângerarea unui vas de sânge rupt; în l.engleză „hemoptysis”, în l.română „hemoptizie”, – tuse cu sânge; în l.engleză „hematuria”, în l.română „hematurie” – prezența celulelor roșii din sânge în urină.

Un alt termen de la periferia zonei cromatice de ton roșu este termenul „erithro-” este derivat din cuvântul grecesc „erythros”, care înseamnă „roșu”. Această rădăcină este folosită în mod obișnuit în terminologia medicală pentru a desemna culoarea roșie sau pentru a se referi la celulele roșii din sânge. De exemplu, din l.engleză „erythrocyte”, din l.română „eritrocit” este termenul științific pentru un glob roșu din sânge, în l. engleză „erythema”, în l.română „eritem” se referă la înroșirea pielii din cauza inflamației sau a creșterii fluxului sanguin în zonă.

Chinezii considerau ca tenul este „oglină” organismului. El ne poate furniza numeroase indicii despre funcționarea organelor și despre unele eventuale patologii. Prin urmare ne propunem să analizăm zonele semantice „fața” „buze” „limba” pentru a identifica care sunt termenii cromatici ce le corespund acestor trei zone.

Tabelul 2. Termeni cromatici pentru zona semantică „fața”, „buze”

Red (hyperemia of the skin)/Roșu (hiperemia pielii)	stare febrilă maladii ale inimii
Yellow (Jaundice)/Galben (Icteric)	afecțiuni ale ficatului sau ale splinei
Earthy/Pământiu	o insuficiență renală sau o anemie feră privă.
Black eye/Negru în jurul ochilor	
Blue (Cyanotic)/Albastru (Cianotic)	afecțiuni ale căilor respiratorii, ale plămânilor, ale inimii Convulsii care durează mult timp
Lips/ Buzele	semnul tensiunii arteriale sporite
Scarlet /Roșu-aprins	maladii respiratorii
White lips/Buzele albe	slaba oxigenare a organismului

Tabelul 3. Termeni cromatici pentru zona semantică „limba”

Whitish, with white spots/Albicioasă, cu pete albe	aftă bucală intoxicație boli infecțioase
Bright red/Roșie strălucitoare	o lipsă de acid folic, fier și vitaminele B boala Kawasaki, care este mai frecventă la copiii mici și de obicei însoțită de febră glosita sau inflamația limbii afecțiuni cardiace sau boli de sânge
Black/Neagră	cauză alungirea papilelor, acumulare de bacterii medicamente: antibiotice și bismut, produse de igiena orală ca apa de gură, lipsa igienei orale sau fumatul Diabetul Zaharat Chimioterapie
Blue/Albastră	o stare gravă care afectează aprovizionarea cu oxigen a țesutului tulburări de sânge, de boli ale vaselor de sânge sau de afecțiuni cardiace.
Crimson-purple/ Violetă-purpurie	deficit de vitamina B2 (riboflavina) diverse boli infecțioase

Yellow /Galbenă	nivelul ridicat de bilirubină, afecțiuni hepatice
Gray /Gri	probleme persistente ale stomacului
Brown/Brună	probleme digestive pe termen lung: gastritele, ulcerele
	afecțiuni pulmonare, la fumătorii cronici

Din punct de vedere al diferitelor maladii, să analizăm expresiile culorii albastre în limba engleză, care pot fi găsite atât în fraze, cât și în termeni monoverbali.

Tabelul 4. Termeni cromatici blue/albastru

blue blood (tr. sânge albastru)	sânge venos și cu sens de nobil
blue pus (tr. supurație albastră)	supurație albăstruie sau mai des verzuie indică prezența anumitor bacterii în rană
blue circles (tr. cercuri albastre)	cearcăne în jurul ochilor
blue disease (tr. boala albastră)	febra petelor albe din Munții Stâncoși
blue nevus (tr. nevus albastru)	aluniță de culoare albastră sau gri-albăstruie, leziune benignă a pielii
blue toe Syndrome (tr. Sindromul degetului albastru)	Sindromul degetului albastru numit și Sindromul Raynaud
blue Field Entoptic Phenomenon (tr. Fenomenul entoptic de câmp albastru)	un fenomen vizual în care punctele mici, albastre (globule albe) se deplasează prin capilarele din retină

Conform dicționarului de termeni medicali, cyanosis (dark – blue color, blue enamel) înseamnă cianoză (o nuanță albăstruie sau violetă a pielii și a membrelor, din cauza lipsei de oxigenare) a sângelui, manifestată printr-o scădere a hemoglobinei din sânge cu cel puțin 5 g la 100 ml, acesta fiind un termen cromatic de la periferia zonei cromatice de ton albastru.

În Dicționarele Medicale există termenul de blue blood (sânge venos), iar termenul de blue blood count înseamnă o analiză de sânge (numărul de eritrocite, trombocite și leucocite într-un mililitru de sânge - hemograma sau numărarea procentuală a diferitelor tipuri de leucocite într-un frotiu de sânge - formula leucocitară).

De aici rezultă componenta de culoare albastră ce denotă un simptom, iar termenul-sinonim blue blood (sânge venos)/blue blood count (analiza sângelui) cu formare de culoare necesare în domeniul profesional de comunicare, ele reprezintă tabloul profesional-lingvistic al unui medic specialist și sunt folosite pentru a elimina repetițiile.

Tabelul 5. Termeni cromatici yellow/galben

yellow fever (tr. febra galbenă)	boală virală transmisă prin înțepătura de țânțar infectat
yellow fibers (tr. fibre galbene)	fibre elastice ale țesutului conjunctiv
yellow bone marrow (tr. măduva osoasă galbenă)	măduva osoasă galbenă este compusă în principal din celule adipoase
yellow body (tr. corpul galben)	se referă la o structură temporară care se formează în ovarul femeii după ovulație

yellow skin (tr. piele galbenă)

poate fi asociată cu diferite condiții medicale și poate fi cauzată de diferiți factori

În urma analizei conținutului denumirilor de culori, am identificat următoarele grupe tematice, diferențiate pe baza sferelor de funcționare a termenului:

- denumiri ale manifestării bolilor: yellow, jaundice – icter, blueness, cyanosis – cianoză;
- denumiri ale bolilor de piele:
 - Red nasal granulosa/granuloza roșie nazală, vitiligo (din lat. vitium - pată) apar pete albe pe suprafața pielii;
 - Xanthomas/Xantoamele sunt depozite de grăsime sub piele, care apar sub formă de umflături sau leziuni de culoare galbenă, pot fi asociate cu afecțiuni precum hiperlipidemia sau hipercolesterolemia familială. [1, p. 200]
- denumiri ale bolilor congenitale: albinism (la fel se scrie și în limba engleză) este persoana cu deficit de pigment la nivelul ochilor, părului, pielii; (din lat. albus - alb, în terminologia clinică - din gr. leukoderma - piele albă); [5, p. 11]
- denumiri ale bolilor de ochi:
 - Glaucoma (la fel se scrie și în limba engleză) (din gr. glaukos — gri-albăstrui) tulburare a ochiului din cauza creșterii presiunii intraoculare; creează o strălucire cenușie ternă a ochiului afectat. [8, p. 263];
 - Xanthopsia/Xantopsie: o tulburare vizuală caracterizată prin a vedea totul cu o nuanță gălbuie; poate apărea ca efect secundar al anumitor medicamente sau ca simptom al unor afecțiuni medicale care afectează retina sau nervul optic.[8]
- denumiri de boli interne: liver cirrhosis/ciroza hepatică (din gr. kirros - galben lămâie) [ibidem, p. 118];
- denumiri de boli infecțioase:
 - Poliomyelitis/Poliomielita – (din gr. poliós, însemnând "gri", myelós, se referă la "măduva spinării", iar sufixul -itis, denotă inflamație) adesea denumită și paralizie infantilă, este o boală infecțioasă virală acută, care se răspândește de la om la om [ibidem, p. 475];
 - Rubella/Rubeolă (din lat. Rubellus – roșiatic sau rubeus - roșu) denumită popular pojarul mic sau pojarul.
 - Yellow fever/febra galbenă este o febră hemoragică virală cauzată de virusul febrei galbene, specifică țărilor tropicale. [13]
- termeni oncologici: melanoma/melanom (din gr. melanos - negru) este un tip de cancer de piele care se dezvoltă în celulele care produc melanină.[10]
- Sindroame [13] :
 - Blue Baby Syndrome/Sindromul Bebelușului Albastru: cunoscut și sub denumirea de boală cardiacă cianotică,
 - Yellow nail syndrome/Sindromul unghiilor galbene: o afecțiune rară caracterizată prin decolorarea gălbuie, îngroșarea și creșterea lentă a unghiilor, adesea însoțită de limfedem (umflare din cauza disfuncției sistemului limfatic) și simptome respiratorii.
 - Red eye syndrome/Sindromul ochiului roșu caracterizat prin aspectul injectat al ochilor, adesea din cauza inflamației, infecției, alergiilor sau iritației.

Astfel, termenii prezentați specifică boala, extind imaginea profesională a lumii unui specialist medical și, de asemenea, mărturisesc dezvoltarea medicinei și limbajul acesteia, poartă informații complexe despre boală, medicament, simptom etc.

Pe baza analizei realizate, s-a dovedit că nu toate culorile sunt implicate în formarea termenilor medicali în limba engleză și limba română. Predomină următoarele unitățile frazeologice white, blue, red, black, yellow, grey, care ocupă un loc important în sistemul lexico-semantic al limbilor, inclusiv în limbajul medicinei, acestea formează zone semantice cu nucleu și periferie, fiind permanent deschise spre combinarea și formarea de alți termeni cromatici medicali, fiind simboluri ale nominalizărilor diferitelor boli, culoarea pielii, denumiri ale celulelor sanguine, aspectul pacientului și caracteristicile corpului. Definirea și identificarea termenilor cromatici în limbajul medical joacă un rol special în lingvistică. Este necesar studiul conștient a termenilor cromatici medicali, analiza etiologică și etimologică a termenilor cromatici medicali. Acest fapt oferind o înțelegere mai profundă a termenilor cromatici medicali.

Bibliografie

1. ARNAU, E., AVILA, V. Lumea invizibilă. O incitantă călătorie în interiorul corpului omenesc. București: Teora, 1998. 261 p. ISBN 973-20-0044-9
2. CABRÉ, M. T. Terminology. Theory, methods and applications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. 245 p. ISBN 90-272-1633-9
3. DEPECKER, L. Entre signe et concept: éléments de terminologie générale. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002. 198 p. ISBN 9782878542349
4. IONAȘ, A. Paradigmatica și sintagmatica numelor de culori de ton Roșu în limbile rusă și română. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. 167 p. ISBN 978-9975-76-135-2
5. POPESCU, A. Curiozități medicale. București: Casa de editură „Edimpex-Speranță”, 1992. 200 p. ISBN 973-95370-3-0
6. REY, A. La terminologie: noms et notions. Paris: Le Robert, 1979. 127 p. ISBN 9782130360476
7. VITGHENȘTEIN L.I.I. Избранные работы. Логика Философский Трактат. Пер. с нем. и англ. В. Руднева. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. 440 с. ISBN 5-7333-0151-1
8. BURLACU, E. trad. Dicționar de medicină. București: Univers enciclopedic, 2006. pp. 708 ISBN 973-637-120-4]
9. CIORĂNESCU A. Dicționarul etimologic al limbii române. București: Saeculum, 2002. P.1049 ISBN 973-9399-86-X
10. GERRIT B. Novell medical and general Hebrew terminology from 13th century. Volume 4. Leiden: Brill, 2019. 243 p. ISBN: 978-900-438-261-9.
11. MARTIN. E.A. Concise Medical Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2010. 832 p. ISBN 978-019-955-714-1
12. WOODRUFF W. David. Medical terminology made incredibly easy! Philadelphia: Wolters Kluwer, 2018. 389 p. ISBN: 978-149-637-408-0.
13. The free dictionary by Farlex. Copyright © 2003-2024 Farlex, Inc [citat 24.03.2024] Disponibil: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/>



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