



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

21-22 martie 2024

Seria XXVI

Volumul 2

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Chișinău, 2024

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău din 20.06.2024, Procesul-verbal nr. 14

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:

Diana Antoci, prof. univ., dr. hab., prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, conf. univ, dr., șef, Secția „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării”

Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii
Informaționale

Nicolae Aluchi, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie

Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică a universității

Redactor: **Alexandru Burlacu**

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINEÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Știință și educație: noi abordări și perspective”, conferință științifică internațională (26; 2024; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 26, 21-22 martie 2024 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-943-2.

Vol. 2 : Științe ale educației. – 2024. – 332 p.: fig. în parte color, tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-945-6.

37(082)=135.1.=111=161.1

Ș 85

© 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 AL CONFERINȚEI

Alexandra BARBĂNEAGRĂ,	dr., conf. univ., rector al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4777-1550
Diana ANTOCI,	dr. hab., prof. univ., prorector pentru cercetare, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7018-6651
Vitaly KOTSUR,	dr., prof. univ., rector al Universității „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-6647-7678
Norbert G. PIKUŁA,	dr. hab., prof. univ., director al Institutului de Management și Afaceri Sociale, Universitatea Comisiei Educației Naționale din Cracovia, Polonia, ORCID: 0000-0001-7862-6300
Natalia TERENCEVA,	dr. hab., prof. univ., director al Institutului Științific de Medicină și Cercetare, Universitatea Națională a Mării Negre „Petro Mohyla”, Mykolaiv, Ucraina, ORCID: 0000-0002-3238-1608
Mariela PAVALACHE-ILIE,	dr., prof. univ., Universitatea „Transilvania”, Brașov, România, ORCID: 0000-0001-6675-9915
Marcel MÎNDRESCU,	dr. hab., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, Asociația de Geografie Aplicată „Geoconcept”, România, ORCID: 0000-0003-2291-4877
Anatoli MARTYNIUK,	dr., prof. univ., Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina, ORCID: 0000-0001-5236-5990
Nelly ȚURCAN,	dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale, ORCID: 0000-0001-8475-0770
Serge BELLINI,	dr., conf. univ., Universitatea Sorbonne Nouvelle, Paris, Franța, ORCID: 0009-0000-9535-0676
Ludmila URSU,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1096-0665
Adrian GHICOV,	dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0005-7369-2583
Maria VÎRLAN,	dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6843-2609
Angela SOLCAN,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-7906-145X
Gabriella TOPOR,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-3530-3701
Nina GARȘTEA,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-1926-6234
Andrei BRAICOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-6416-2357
Ion MIRONOV,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0009-0002-9063-7242
Nicolae ALUCHI,	dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-1874-8474

CUPRINS

Vasile COJOCARU

VALORIFICAREA COMPONENTEI ȘTIINȚIFICE ÎN ELABORAREA TEZEI
DE MASTER PROFESIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL9

Larisa CUZNEȚOV, Carolina CALARAȘ

CONSILIEREA ELEVILOR ȘI PĂRINȚILOR ÎN INSTITUȚIILE
DE ÎNVĂȚĂMÂNT: UNELE ASPECTE ALE FORMĂRII CULTURII
RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE 20

Ecaterina ȚĂRNĂ

PERSPECTIVE TEORETICO-PRAXIOLOGICE PENTRU CUNOAȘTEREA
ȘI RECUNOAȘTEREA VALORILOR PEDAGOGICE CA SURSE
ALE DEZVOLTĂRII ATITUDINII NONCONFLICTUALE 28

Elena BÎRSAN

ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN MANAGEMENTUL CONFLICTELOR..... 36

Iuliana BOBROVA

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 44

Roxana DOROBANTU-DINA

DIMENSIUNEA RELIGIOS-MORALĂ A DIVERSITĂȚII CULTURALE
ÎN EDUCAȚIA ACTUALĂ 51

Silvia MACHIDON

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE DE COMUNICARE
ÎN GESTIONAREA INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE 58

Elena ILINA

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI MANAGEMENTUL
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL..... 68

Adriana Silvica LEFTER

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI STRATEGICE PRIN PROIECTE
E-TWINNING..... 77

Elena VINNICENCO

ROLUL COMUNICĂRII ÎN CADRUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT 84

Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI

COMUNICAREA PERSUASIVĂ A CADRELOR DIDACTICE:
IMPERATIV SAU DEZIDERAT..... 90

Natalia NASTAS, Valerii FILIPOV, Mariana GÎDEI, Ecaterina LUNGU PROMOTING THE OLYMPIC VALUES TO STUDENTS/PUPILSTHROUGH SPORTS-ONLINE MUSEUM FROM COJUSNA	97
Nadejda DOAGĂ INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A UNUI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL DE SUCCES	102
Adela-Alina IVAN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DE LUCRU ÎN ECHIPĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CADRUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE	109
Alina Gabriela BĂIAȘU DOVEZI EMPIRICE PRIVIND IMPORTANȚA STUDIULUI ȘI DEZVOLTĂRII PROCESELOR IDENTITARE EDUCAȚIONALE LA ADOLESCENȚI.....	114
Viorica LEANCĂ IMPORTANȚA LEADERSHIPULUI MOTIVAȚIONAL ÎN ACTIVITATEA MILITARILOR	123
Larysa TKACHENKO MODELING PEDAGOGICAL SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY	129
Mykola RYK GLOBAL AND REGIONAL ISSUES OF EDUCATIONAL SPACE FORMATION.....	135
Yuliia BAHNO OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER SCHOOL IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING.....	139
Stela GÎNJU, Adelina FURTUNĂ ORGANIZAREA EFICIENTĂ A ACTIVITĂȚILOR ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE PE PERIOADA ESTIVALĂ	145
Natalia CARABET MULTILINGVISMUL- O NOUĂ ABORDARE A COMPETENȚELOR COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE	150
Lilia LAȘCU ABORDAREA CONSTRUCTIVISTĂ A ÎNVĂȚĂRII: CONFIGURAȚII ACTUALE.....	156
Ana-Maria BEȘU ETAPELE DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	160

Oxana GÎSCĂ

CONSTATĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND ORGANIZAREA
ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ 166

Nadejda BARALIUC

PARTICULARIZĂRI ÎN SFERA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII COPIILOR
DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ..... 173

Lucia CAZACU

REPERE EXPERIMENTALE ALE ACTIVITĂȚII DE MENTORAT ÎN OPINIA
CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE 177

Svetlana TALPĂ

DANSUL CA FENOMEN CULTURAL ȘI PSIHOLOGIC 182

Daniela Mioara PETREA

PREVENIREA CONFLICTELOR ÎN RÂNDUL PREȘCOLARILOR
PRIN INTERMEDIUL POVEȘTILOR TERAPEUTICE 187

Satvir KAUR SINGH, Natalia ȚURCAN, Cristina URSU

IMPLEMENTAREA UNOR TEHNICI ȘI DIRECȚII TEATRALE
CA STRATEGIE PENTRU SURMONTAREA STAGNĂRII 192

Elena STAMATI

VALORIFICAREA TEHNICILOR NETRADIȚIONALE
ALE APLICAȚIEI ÎN GRĂDINIȚĂ..... 203

Cornelia ONOFREI

MUZICA – DOMENIU REFLECTAT ÎN POLITICILE EDUCAȚIONALE
DIN PERSPECTIVA EVOLUĂRII DE LA OBIECTIVE SPRE COMPETENȚE..... 208

Cristina SÂRGHII

FOLCLORUL MATEMATIC ÎN ÎNVĂȚAREA CIFREI CINCI
CU PREȘCOLARII..... 214

Binghua GUO

THE APPLICATION OF EXPERIENTIAL TEACHING MODEL
IN COLLEGE ENGLISH PRACTICAL TEACHING..... 218

Nina GARȘTEA

CERCETAREA PEDAGOGICĂ – REGLATOR ÎN MODERNIZAREA
EDUCAȚIEI..... 224

Valentina CIOBANU, Daniela MÎȚU

ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI
DE RECEPTARE A TEXTELOR LITERARE LA ELEVII
DIN CLASELE PRIMARE 230

Victoria STRATAN

MOTIVAȚIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ –
FORMARE ÎNȚĂLĂ ȘI CONTINUĂ.....237

Tamara MUNTEANU

MODALITĂȚI DE COMBATERE A ANALFABETISMULUI
FUNCȚIONAL ÎN ȘCOALA PRIMARĂ245

Daniela DEVDER

FORMAREA COMPETENȚELOR CURRICULARE LA ELEVII
DIN CICLUL PRIMAR PRIN INTERMEDIUL PRESEI ȘI AUDIOVIZUALULUI250

Gheorghe GÎNJU

ASPECTE METODOLOGICE DE FAMILIARIZARE A ELEVILOR
DIN CLASELE PRIMARE CU CARTEA ROȘIE255

Olena REBROVA, Mariana VACARCIUC

EDUCATIONAL AND RESEARCH PREPARATION OF HIGHER ART
AND ART-PEDAGOGICAL EDUCATION APPLICANTS260

Gica NEGRIȘAN, Anatol IONAȘ

RELAȚIA DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE: AVANTAJE, PROVOCĂRI
ȘI PERSPECTIVE DE COLABORARE269

Liliana SCÎNTEI

NAVIGÂND PRIN UNIVERSURI NARATIVE – IMPLICAȚIILE ACTIVITĂȚILOR
DE ASCULTARE ÎN DEZVOLTAREA MULTIDIMENSIONALĂ A ELEVILOR.....275

Angela CURACIȚCHI

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ284

Andreea-Simona ELGAMAL

VALORIFICAREA POVEȘTELOR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI
DE COMUNICARE DIALOGATĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE290

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU

EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR
PRIN PILDELE MÂNTUITORULUI ȘI FABULELE CULTE -
NIVELURI DE RECEPTIVITATE ȘI DIFICULTĂȚI.....296

Marieta NEAGU

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE TRANSFER A COMPETENȚEI
DE CERCETARE/INVESTIGARE A ȘCOLARULUI MIC PRIN
PROIECTE STE(A)M.....304

Vasile PANICO

UNELE PROBLEME ALE TEORIEI ȘI METODOLOGIEI GENERALE A CERCETĂRII
PEDAGOGICE 312

Mihaela TOMA

PARTICULARITĂȚILE PROCESULUI DE INCLUZIUNE AL ELEVILOR
CU CES ÎN INSTITUȚIILE DIN INVAȚĂMÂNTUL DE MASĂ..... 318

Alexandra NOUR

FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE LA ELEVII MICI
PRIN DIVERSIFICAREA FORMELOR DE ORGANIZARE
A ACTIVITĂȚII DIDACTICE 323

Tetiana MARTYNIUK

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF INTEGRATED ART EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL
SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE..... 328

VALORIFICAREA COMPONENTEI ȘTIINȚIFICE ÎN ELABORAREA TEZEI
DE MASTER PROFESIONAL ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONALLEVERAGING THE SCIENTIFIC COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF
THE PROFESSIONAL MASTER'S THESIS IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Vasile COJOCARU, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-8099-6738
cojocaru.vasile@upsc.md

Valentina COJOCARU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-6764-7114
cojocaru.valentina@upsc.md

Vasile COJOCARU, Doctor Habilitatus, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

Valentina COJOCARU, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.2

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p9-19

Abstract. This article advocates for the enhancement of scientific research in the process of developing a professional master's thesis in educational management through a systemic, procedural, situational, and praxeological approach to management. It emphasizes the exploitation of scientific potential throughout the educational trajectory, represented by the Operational Schema of the educational institution for training master's students in thesis development in accordance with a research strategy that integrates theory, methodology, technology, and practice. In this context, the analysis of opinions expressed by graduates of the Master's Program in the targeted field is presented, along with proposals for improving master's theses aimed at increasing the scientific weight to strengthen managerial professional competencies and, where applicable, the production of scientific knowledge, evaluated according to criteria of initiated innovation, with the specification of implementation conditions.

Keywords: professional training, scientific knowledge, educational management, master's program, thesis, framework/model.

Tematica conferinței „Știință și educație: noi abordări și perspective” este actuală și deosebit de importantă în condițiile evoluției lumii moderne. Criză umană care se detestă (conflictele militare/războaiele dezlănțuite, provocările inteligenței artificiale etc.) a scos la iveală mai multe neîmpliniri ale omului contemporan, mai ales în plan etic, acesta fiind catalogat drept „omul subdezvoltat etic”. Pătrunderea spiritului economiei de piață în lumea școlii, logica economiei de piață a devenit o dimensiune a politicilor educaționale. Are loc o deplasare a accentului de la rolul cultural și moral spre cel economic [A. Piage, apud 6]. În

aceste condiții de determinare între umanism și pragmatism, educația trebuie să contribuie la formarea unui nou umanism, care să favorizeze un comportament etico-moral, adecvat timpurilor și ca urmare, preocupările pentru formarea profesională universitară a managerilor din educație trebuie să devină prioritară, acestea având un rol deosebit în promovarea noilor politici educaționale în contextul cerințelor actuale.. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” dispune de o bogată și valoroasă experiență în acest domeniu. Formarea profesională în managementul educațional a managerilor din educație își are începutul la UPS „Ion Creangă”, în anii 1999-2000, prin inițierea studiilor de *calificare în managementul educațional*, acțiune legiferată prin ordinul Ministrului Învățământului nr.534 din 25.12.2001 „Cu privire la Centrul de formare și dezvoltare profesională continuă în management educațional a cadrelor didactice cu funcții de conducere, îndrumare și control din învățământul preuniversitar” În context, în baza unei autorizații a ministrului de resort, la această etapă, solicitanții unor astfel de studii, în majoritatea sa directori, directori adjuncți de unități școlare, specialiști ai Direcțiilor raionale/municipale de învățământ, ministrului de resort realizau un Program de formare profesională managerială care se finaliza cu 3 examene și *susținerea tezei de calificare*, obținând o Diplomă de calificare în managementul educațional, special prevăzută de Ministerul Învățământului pentru aceste studii și categorii de absolvenți.

Procesul de la Bologna a determinat o nouă arhitectură a învățământului superior. Studiile universitare de masterat sunt a doua treaptă a studiilor universitare, care asigură aprofundarea în domeniul studiilor de licență sau într-un domeniu apropiat, dezvoltarea capacităților de cercetare științifică și constituie o bază pregătitoare obligatorie pentru studiile doctorale.

Regulamentul de organizare și desfășurare a studiilor superioare de master - ciclul II, specifică: „Studiile superioare de master - ciclul II se realizează prin programe de două tipuri [7]:

a. **Master științific**, orientat preponderent spre formarea competențelor de cercetare științifică și care are ca finalitate producerea de cunoaștere științifică;

b. **Master profesional**, orientat spre consolidarea competențelor profesionale într-un domeniu de formare profesională [7, punctul 6].

Același Regulament prevede că „Indiferent de tipul programului de master, acesta trebuie să conțină și o componentă de cercetare științifică sau creație artistică, în corespundere cu specificul programului de studii urmat. Rezultatele cercetării științifice și ale creației artistice realizate pot fi valorificate de student *prin articole în reviste de specialitate [...], precum și la elaborarea tezei/proiectului de master* [ibidem, punctul 7].

Și în sfârșit, „Teza/proiectul de master reprezintă o cercetare științifică sau de creație artistică, aprofundată/interdisciplinară/complementară în scopul analizei problemelor teoretice și practice, care trebuie să demonstreze competențe profesionale și de cercetare științifică în domeniul programului de master, cunoașterea științifică avansată a temei abordate, să conțină elemente de noutate în dezvoltarea sau soluționarea problemei de cercetare [ibidem].

În perspectiva acestor prevederi regulamentare se realizează formarea profesională managerială prin studiile de master la UPS „Ion Creangă” a managerilor școlari, potențialilor manageri în educație, altor categorii de solicitanți din sistemul educațional, respectiv, metodologia de cercetare-dezvoltare cu referință la realizarea tezei de master-profesional în managementul educațional. De menționat, caracterul integrativ al științei și educației/formării

profesionale universitare care constituie direcția strategică de formare universitară în domeniul vizat întru formarea/dezvoltarea competențelor profesionale manageriale.

Componenta științifică este indispensabilă în procesul de formare universitară, integrată firesc în acest proces prin studiul prevederilor Programului de master, curricula modulelor respective, care vizează *evoluția științelor educației și a managementului educațional, concepțiile/conceptele, doctrinele/teoriile/paradigmele managementului, abordarea sistemică, procesuală, situațională, praxiologică a managementului, teoriile organizaționale, teoriile stilurilor de conducere, calității și performanței*, etc. În context, fiecare modul al Programului stipulează competențele preconizate a fi formate, precum și finalitățile de studii. Factorul știință este determinant în relaționarea student/profesor pe coordonata construirii și completării cunoașterii, însușirea cunoștințelor științifice și valorilor culturale, ceea ce necesită o atenție permanentă procesului de formare profesională managerială valorificând din plin activitatea independentă și lucrul individual al studenților.

De remarcat, că un rol determinant îl are modulul *Metodologia de cercetare-dezvoltare în managementul educațional și a realizării tezei de master* (5 credite) care specifică caracterul științific al tezei de master, semnificațiile și diferențele conceptual-metodologice în raport cu teza de licență, pașii consecvenți în elaborarea acesteia. De asemenea, un aport însemnat în acest sens îl are implicarea/participarea la proiectele de cercetare științifică. Spre exemplu, Proiectul de colaborare în bază de parteneriat „UPS „Ion Creangă”-Universitatea de Stat Montana, SUA” în managementul educațional (2001-2003) a implicat practic toți managerii școlari din R. Moldova. Vizitele reciproce de lucru, trainingurile organizate, schimbul de experiență, seminarele realizate cu managerii din țară după metoda „cascadă”, precum și Conferința internațională științifico-practică din 18-19 septembrie 2003, „Renovarea educației prin implementarea celor mai avansate tehnici de conducere”, a evidențiat ideile, conceptele avansate în managementul educațional, a generalizat experiența pozitivă și a trasat noi perspective în formarea managerilor școlari din perspectiva promovării unui model democratic-participativ de conducere. Procesul de reconceptualizare/redimensionare a managementului educațional, adecvat noilor orientări în educație din perspectiva democratică a fost îmbogățit substanțial cu cercetările științifice din anii respectivi, în avangardă fiind teza de doctor habilitat în pedagogie cu tema de cercetare „Fundamentele teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ” (V. Gh. Cojocaru, 2005), precum și cele din anii următori.

Proiectul de cercetare științifică „Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning” [2] a înlesnit procesul de formare profesională managerială prin aplicarea metodei mixte de instruire „blended-learning” cu specificarea modelului respectiv de formare a competențelor formate la 8 module (cursuri) ale Programului de master în management educațional. Implicarea/participarea masivă a managerilor din educație, potențialilor manageri, evident a masteranzilor acestei specializări (300-350 anual), seminarele și conferințele organizate, precum și monografia editată „Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning” [2] au devenit un suport teoretic-metodologic-praxiologic însemnat în procesul de integrare a științei și activității de formare universitară a managerilor din educație, acțiuni și rezultate științifice validate, apreciate și aplicate, îndeosebi, în anii pandemiei COVID-19, precum și în actualitate. În aceeași ordine de idei, se înscrie și monografia „Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale” [1].

În temeiul celor expuse, putem afirma că studenții beneficiază de o solidă pregătire conceptual-teoretică, dispun de competențele necesare pentru a exercita o cercetare științifică și, în special, de a elabora teza de master-profesional în managementul educațional. Or, premisele enunțate favorizează procesul de elaborare a tezei de master-profesional pe un puternic fundal științific, afirmație care poate fi reprezentată printr-o schema logică și grafică a unui model generativ care vizează pregătirea masteranzilor, în special, pentru elaborarea tezei de master în managementul educațional - figura 1.

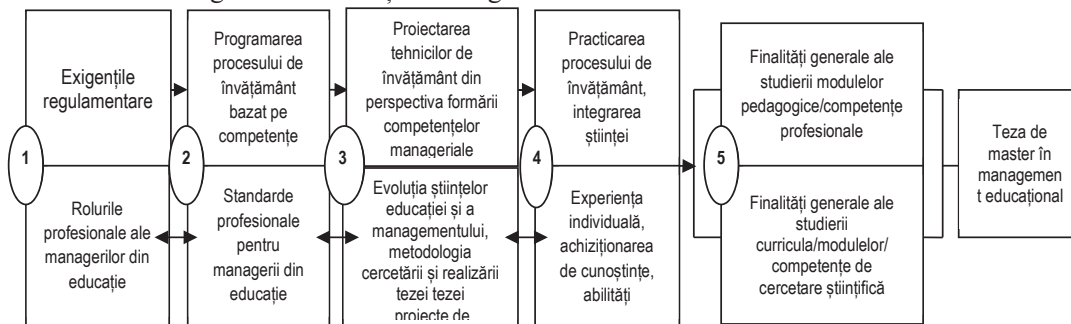


Fig. 1. Schema de funcționare a instituției de învățământ pentru pregătirea masteranzilor în elaborarea tezei la Programul de master în Managementul Educațional

O analiză de ansamblu din ultimii ani denotă o apreciere înaltă a tezelor absolvenților Programului respectiv de către președinții comisiilor de examinare, recunoscuți savanți, specialiști în domeniu (Vl. Guțu, Victoria Cojocaru, Aliona Paniș, Nicolae Silistraru, Mihai Paiu, etc), precum și membrii comisiilor de examinare a tezelor, apreciere confirmată și de Senatul Universității ca urmare a prezentării situației în domeniu de către grupurile de lucru și nu în ultimul rând, apreciere menționată în procesul de acreditare a Programului de master de către ANACEC (2021). Printre aspectele-cheie menționate de către acești evaluatori-experti, se specifică:

- oferta cuprinzătoare a tematicii tezelor care acoperă prevederile Programul de master;
- respectarea pe ansamblu a cerințelor regulamentare prevăzute pentru elaborarea tezelor;
- ponderea conceptual-teoretică, caracterul profund științific al tezelor;
- respectarea liniei strategice de cercetare: teorie-metodologie-praxiologie;
- prezența de competențe sociale, abilități de cunoaștere, înțelegere și utilizare a noțiunilor specifice managementului educațional;
- manifestarea competențelor de interpretare a unor idei, proiecte, procese educaționale/manageriale, precum și a conținuturilor teoretice și practice ale fenomenelor examinate;

Printre aspectele mai puțin dezvoltate, care necesită o mai mare atenție se înscriu:

- dificultățile privind determinarea contradicțiilor în definirea problemei și scopului cercetării;
- conceperea experimentului, utilizarea diverselor metode, tehnici și instrumente de cunoaștere;
- formarea abilităților de gândire critică-examinarea critică a ideilor, proiectelor și proceselor educaționale;
- reflecția privind aportul, contribuția proprie în realizarea unor sarcini.

Un studiu efectuat în domeniul vizat cu participarea a peste o sută de masteranzi-absolvenți ai Programului de master în managementul educațional oferă date suplimentare la cele obținute ca urmare a susținerii tezelor, care permit a constata situația pe ansamblu, dar și rezervele, problemele existente soluționarea cărora ar putea îmbunătăți calitatea tezelor de master.

1. Alegerea temei de master se face în conformitate cu prevederile regulamentare, este o acțiune democratică, masterandul având prioritate în determinarea temei conformă Programului de master. Tematica tezelor de master propusă de către profesorii-formatori ai Programului nominalizat, dar și la inițiativa doctoranzilor cuprinde *întreaga arie de acțiune managerială - curriculum, resurse umane, resurse nonumane, dezvoltarea organizațională - respectiv, tipurile de management* în contextul temei formulate, management curricula, managementul schimbării, managementul calității, managementul comunicării etc., precum și aplicarea funcțiilor manageriale pe **dimensiunea sarcină** - *proiectare, organizare, monitorizare, evaluare* și pe **dimensiunea umană** - *motivarea, implicarea, participarea, negocierea și soluționarea conflictelor, dezvoltarea individuală și cea profesională, formarea și dezvoltarea grupelor/echipelor.*

Tabelul 1. Alegerea temei de master pe domenii de acțiune managerială (2019-2023)

Domenii de acțiune ale managerilor școlari	Teze de master
Curriculum-Managementul curricula (elaborare, implementare, evaluare)	50
Resurse umane-Managementul resurselor umane bazat pe competențe (recrutare, formare, evaluare...)	24
Resurse nonumane- Managementul resurselor materiale, financiare, informaționale, de timp	15
Dezvoltarea organizațională-Managementul organizației/ strategic, calității, performanței	40

Analiza tabelului 1 și a figurii 1, denotă că predilecție în alegerea temei de master se acordă domeniului curriculum/managementului curricula (*elaborare, implementare, evaluare*) ceea ce este lesne de înțeles în condițiile promovării pedagogiei competențelor și oportunității implementării conceptului de asigurarea a calității în educație. În condițiile schimbărilor parvenite în educație și management, *atenție prioritară o au cercetările ce vizează dezvoltarea organizațională a instituției de învățământ - managementul dezvoltării organizației școlare, managementul strategic, managementul calității, managementul performanței, managementul valorilor.* Se constată atenție deosebită culturii organizaționale a școlii *concepută ca vector principal în dezvoltarea școlii.* Or, dezvoltarea școlii prin cultură constituie direcția strategică de perfecționare continue a ei... Cultura organizațională a școlii semnifică identitatea, codul genetic al acesteia. Pondere însemnată o au și temele de master cu referință la resursele umane-*managementul resurselor umane bazat pe competențe.* Mai mic este numărul temelor de master ce vizează resursele nonumane - *managementul resurselor materiale, financiare, informaționale, de timp* ceea ce caracterizează modul de percepere a acestui domeniu, ca ceva dat, care nu poate fi schimbat, mentalitate depășită care nu mai corespunde realității, se impune implicare/participare activă și în acest domeniu.

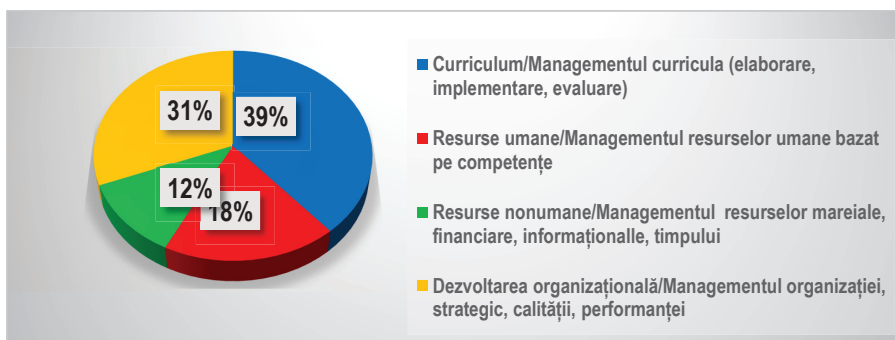


Fig. 2. Ponderea alegerii temelor de master în ME pe domenii de acțiune managerială

Analiza pe interior a structurii temelor de master specifică atenție sporită a masteranzilor pentru *managementul comunicării, managementul calității, stilurile de conducere, managementul clasei de elevi, managementul educației copiilor cu CES, eficienței conducerii unității școlare*. Totodată, se atestă un număr neînsemnat de teme/teze de master *cu referință la monitorizare, evaluare, implicare, participare, dezvoltarea grupelor/echipelor, situație neacceptabilă*, deoarece aceste acțiuni/funcții manageriale au un rol deosebit de important în asigurarea procesului de implementare a noilor obiective educaționale, inovare curriculară, metodologică, tehnologică a învățământului, formare a competențelor, democratizare, autonomiei școlare, calității educației.

Merită atenție motivația pentru alegerea temei de master - fig. 3. Aceasta este determinată mai întâi de *interesul sporit pentru tema respectivă (57,4%)*, apoi, de *îndemnul profesorilor-formatori (21,3%)* și în continuare de *cunoașterea mai bună a temei care-l favorizează la elaborarea acesteia (13,1%)*. În sfârșit, doar 8,2% au ales tema mai puțin cunoscută, dar necesară pentru o cercetare științifică mai profundă, indice care se intersectează cu prima poziție.

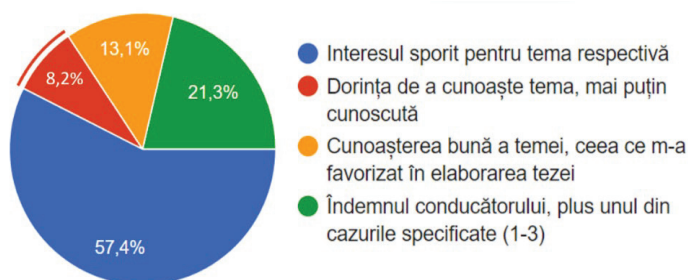


Fig. 3. Motivele alegerii temei de master-profesional în management educațional

2. Dificultățile întâlnite în elaborarea tezei (Fig. 4) în prim plan plasează *selectarea și studierea literaturii de specialitate (24,6%)*, situație neadecvată vremurilor noastre, care trebuie ameliorată. Or, capacitatea de a procesa informația, de a evidenția conceptele, ideile definitorii la tema tezei este extrem de important într-o eră a cunoașterii și informatizării. Pe următoarea poziție se situează conceperea experimentului în toate determinantele sale (21,3%), alte aspecte, precum: *elaborarea/reprezentarea modelului, schemei, specificarea Cuprinsului tezei, problemei și scopului cercetării, formularea noutății, valorii teoretice și practice a lucrării*.

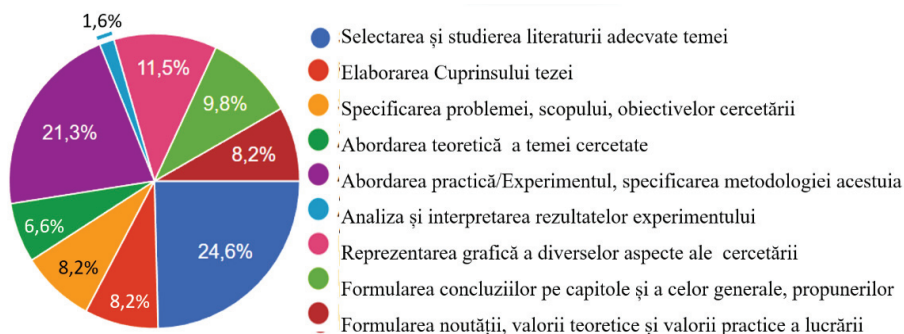


Fig. 4. Dificultățile întâlnite în elaborarea tezei

3. Producerea de valori științifice constituie un indiciu important al eficienței tezei de master (Fig. 5). În cazul examinat, teza de master-profesional vizează cu precădere *consolidarea competențelor profesionale* în managementul educațional și este elaborată pe un temeinic fundal științific. Totodată, acest proces vine să contribuie la producerea, pe cât e posibil, de noi valori științifice, precum, inițierea unor concepte (14,8%) conceptualizarea de modele, scheme funcționale (31,1%), elaborarea de programe (11,5%), de criterii, indicatori, matrice, taxonomiei etc. (42,6%). Astfel, în elaborarea tezelor de master-profesional urmărim tendința spre creșterea cunoașterii științifice, tendință mai puțin pronunțată decât în cazul tezelor de master-științific, dar suficient de prezentă în raport cu ponderea de cunoaștere comună, care mai persistă.

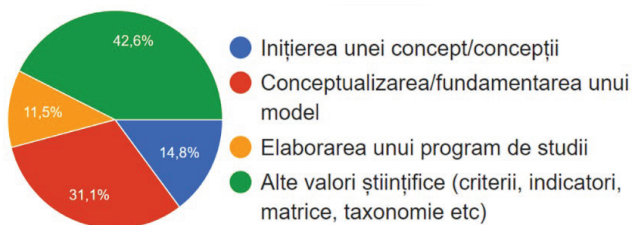


Fig. 5. Ponderea de valori științifice produse în cadrul elaborării tezelor de master

Analiza tezelor de master constată multiple exemple pozitive de inițiere în procesul de elaborare a tezelor a unor concepte, modele pedagogice/manageriale, scheme, reprezentări cu caracter inovativ. Într-un sens larg, inovarea definește introducerea noului pentru obținerea de rezultate utile. În accepțiunea sa curentă, termenul "inovare" definește implementarea cu succes a unei idei noi. Dar realizarea inovării trebuie privită în conexiune cu procesele creatoare care au ca scop găsirea de soluții noi și materializarea acestora sub diverse forme. O astfel de viziune este sintetizată în expresia "Cercetare-Dezvoltare și Inovare". Inovația pedagogică reprezintă un studiu superior al creativității pedagogice, care poate fi atins la nivel de produs al activității, în contextul sistemului de învățământ și în cadrul procesului de învățământ [4]. În această perspectivă, în figura 6 se prezintă o sinteză a reperelor de bază cu referință la criteriile de apreciere a inovației: *oportunitatea inovației, actualitatea inovației, posibilitatea de verificare/validare a inovației, capacitatea de realizare a inovației* și respectiv, derivatele acestora (*veridicitatea inovației, perspectiva inovației, posibilitățile temporale, pregătirea cadrelor, pregătirea organizațională pentru implementare*), precum și *principiile, condițiile de implementare a inovației*. Astfel, masteranzii au posibilitatea personal să determine valoarea produsului activității, inovației inițiate în cadrul tezelor de master

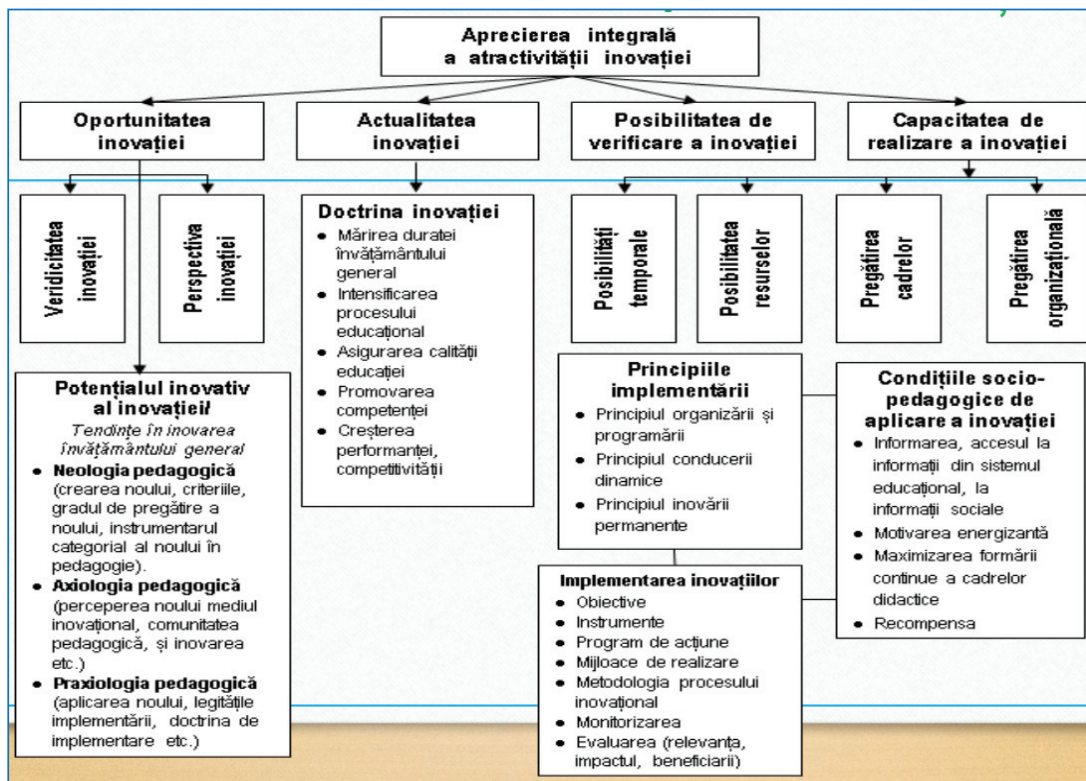


Fig. 6. Criteriile de apreciere a inovației și condițiile de implementare

4. Aspectele profitabile ca urmare a studiilor de master, de susținere a tezei de master-profesional în managementul educațional sunt multiple (Fig. 7). Absolvenții-masteranzi în prim plan la acest capitol evidențiază: obținerea experienței de cercetare (39,3%), avansarea în funcție de manageri (23%), obținerea de grade manageriale (9,8%), obținerea de grade didactice (11,5%), alegerea lor în diverse structuri eligibile. Astfel, se constată o satisfacție, urmare a studiilor obținute

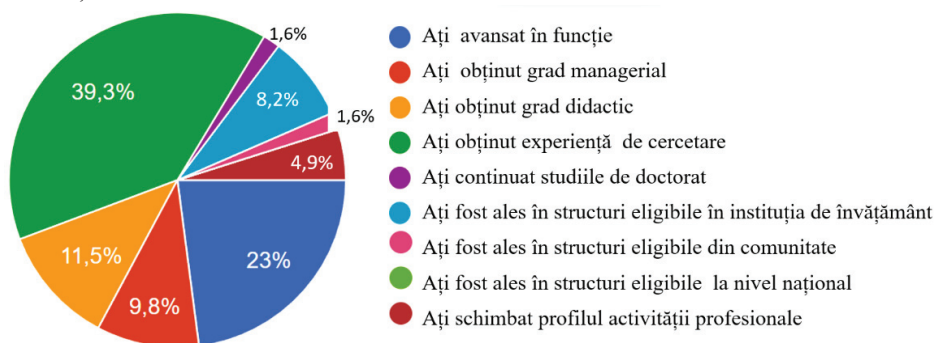


Fig. 7. Aspectele profitabile ca urmare a studiilor de master-profesional

5. Aprecierea nivelului de îndrumare a conducătorului în procesul de elaborare a tezei de master (fig. 8) este foarte înalt (98,4%) ceea ce mărturisește despre responsabilitatea acestora, gradul înalt de colaborare profesor-student, respectarea judicioasă a Graficului de elaborare a tezei, asigurarea masteranzilor cu suportul necesar (Regulamentul de elaborare a tezei, Fișa de evaluare....), precum și posibilitățile online de monitorizare a procesului de elaborare, îndrumare.

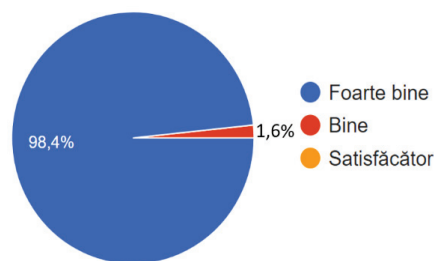


Fig. 8. Aprecierea nivelului de îndrumare a conducătorului tezei

6. Direcțiile de îmbunătățire a calității tezei de master vizează aspecte foarte importante care trebuie luate în vedere, precum: micșorarea compartimentului teoretic (37,7%), creșterea ponderii practice a tezei (32,8%), micșorarea volumului tezei (19,7%), perfectarea metodologiei de evaluare a tezei (9,8%). Aceste opțiuni ale masteranzilor vin în concordanță cu practicile europene.

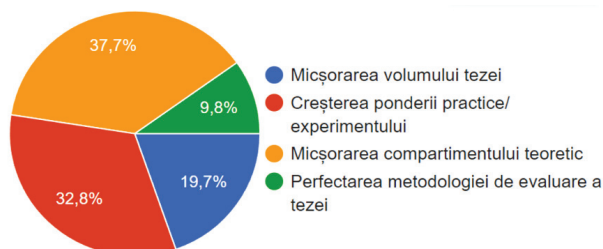


Fig. 9. Direcțiile de îmbunătățire a calității tezei de master

7. Gradul de implementare a rezultatelor cercetării temei tezei de master (Fig. 10) este suficient de bine pronunțat: 65,6% absolvenți-masteranzi apreciază că rezultatele au fost plinar implementate, 27,9% au folosit parțial rezultatele cercetării tezei de master în practicile educaționale și doar 6,6 % menționează că n-au avut condiții pentru implementare. Astfel, putem conchide că susținerea tezei de master le-a adus beneficii masteranzilor atât în formare/consolidarea competențelor profesionale, dezvoltarea personală, cât și în utilizarea rezultatelor cercetării în practicile educaționale.

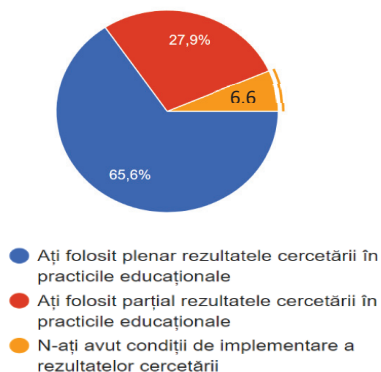


Fig. 10. Gradul de implementare a rezultatelor

8. Oferta Bibliotecii UPSC în asigurarea cu literatură de specialitate este foarte bună (42,6%) și bună (49,2%), aceasta și-a extins

9. Aprecierea practicii de profesionalizare în elaborarea tezei (fig. 12) este categoric înaltă, absoluta majoritate a absolvenților de master accentuându-se ponderea acestuia în formarea

serviciile sale odată cu trecerea surselor în format digital.

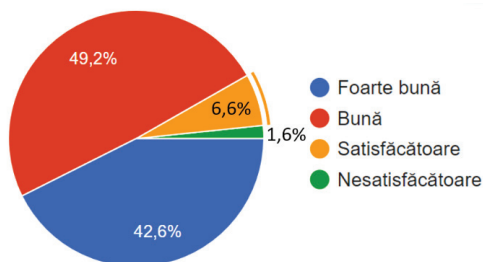


Fig. 11. Oferta Bibliotecii UPSC în asigurarea cu literatură de specialitate

10. Gradul de satisfacție a masteranzilor pentru studiile de master (fig. 13) este apreciat ca foarte înalt, toți absolvenții Programului de master, participanți la acest studiu confirmă că așteptările lor au fost îndreptățite.

profesională managerială, implicit, în elaborarea tezei.

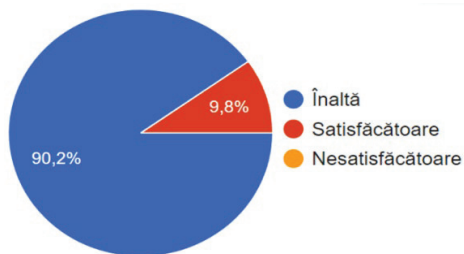


Fig. 12. Aprecierea practicii de profesionalizare în elaborarea tezei

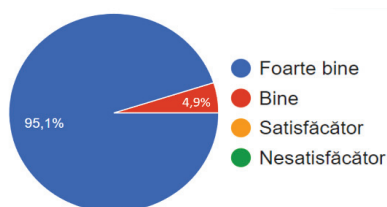


Fig. 13. Gradul de satisfacție a masteranzilor pentru studiile de master

În concluzie: Elaborarea tezei de master-profesional în managementul educațional este o componentă-cheie a Programului de master și necesită atenție prioritară pe tot parcursul studiilor, pe traseul reprezentat în *Schema de funcționare a instituției de învățământ pentru pregătirea masteranzilor în elaborarea tezei*. În contextul european al educației/formării universitare, opiniilor masteranzilor, se impune *micșorarea în volum a componentei teoretice și creșterea ponderii practice a tezei, reducerea volumului acesteia*, acțiuni necesare în condițiile asigurării caracterului inovativ, original al tezei care și determină identitatea acesteia, dar și gradul de manifestare/consolidare a competențelor profesionale. Aceste intervenții conceptual-metodologice în structura și orientarea procesului de elaborare a tezei de master-profesional vor înlesni aportul în producerea de valori științifice/praxiologice, apreciate conform unor criterii care specifică *oportunitatea inovației, actualitatea inovației, posibilitatea de verificare/validare a inovației, capacitatea de realizare a inovației, dar și cele conexe, precum: veridicitatea inovației, perspectiva inovației, posibilitățile temporale, pregătirea cadrelor, pregătirea organizațională pentru implementare, condițiile de implementare a inovației*.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU Valentina. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: S.n. 2020 (Tipografia UPS „Ion Creangă”), 2020.
2. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, Valentina, POSTICA, Angela. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning*. Chișinău: S.n. 2020 (Tipografia UPS „Ion Creangă”), 2017.
3. COJOCARU, V. Gh., coord. *Renovarea educației prin implementarea celor mai avansate tehnici de conducere*. Chișinău: Conf. intern. știin. practică din 18-19 septembrie 2003, „Tip. Centrală”, 2004.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogic*, Grupul editorial Litera internațional, Chișinău-București, 1998.
5. CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul educațional* E.D.P.București, 1996
6. PĂUN, Emil. *Pedagogie: provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Ed.Polirom, Iași, 2017.
7. Regulamentul de elaborare a tezelor de master, UPS „Ion Creangă”, 2020.

**CONSILIEREA ELEVILOR ȘI PĂRINȚILOR ÎN INSTITUȚIILE
DE ÎNVĂȚĂMÂNT: UNELE ASPECTE ALE FORMĂRII CULTURII
RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE**

**STUDENT AND PARENT COUNSELING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS:
SOME ASPECTS OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIP
CULTURE FORMATION**

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab, prof. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7677-1763
larisacuznetov@mail.ru

Carolina CALARAȘ, dr., conf. univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-1194-2629
calaras.carolina@gmail.com

Larisa CUZNEȚOV, PhD, Univ. Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
Carolina CALARAȘ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.018.2

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p20-27

Abstract. This article elucidates a theoretical and applied study that outlines the forms and strategies of counseling for students and parents from the perspective of forming the culture of intergenerational relationships. In this context, the authors emphasize the essence and specificity of cultivating feelings and moral aspirations through the reevaluation of the everyday knowledge - scientific knowledge relationship. Additionally, the article includes a mini-survey of opinions regarding intergenerational relationships and the difficulties observed in their own families that individuals would like to overcome (sample of adults/parents and students - 60 subjects).

Keywords: counselling forms and strategies; moral feelings and aspirations; everyday knowledge; scientific knowledge; culture of intergenerational relations; family; educational institutions.

Tema anunțată în titlul studiului este abordată de autori circa 15 ani și desigur că este investigată în variate aspecte. În cazul dat ne-au interesat strategiile și modalitățile ce pot fi aplicate eficient în consilierea școlară a elevilor și părinților, axată pe valorificarea formării culturii relațiilor intergeneraționale cu accent pe cultivarea sentimentelor și aspirațiilor morale prin reevaluarea *raportului cunoaștere cotidiană - cunoaștere științifică*. Problema consilierii elevilor și părinților în instituțiile de învățământ o abordăm într-o optică integrativ-eclectică, ceea ce a permis să efectuăm o sinteză a multiplelor abordări și orientări științifice în îmbinare cu analize de tip epistemologic, axiologic și ontologic, inclusiv cu valorizarea propriei experiențe de consiliere a familiilor. Totodată, studiul conține un mini-sondaj de opinii privind starea culturii relațiilor intergeneraționale și dificultățile familiale pe care, atât adulții cât și copiii, ar dori să le depășească în cadrul comunicării și relaționării lor (eșantion de adulți/părinți și cadre didactice - 60 subiecți din câteva instituții de învățământ).

Așadar, considerăm că nu descoperim ceva nou, menționând că fiecare familie are o istorie proprie/individuală de evoluție, urmează traseul său existențial și desigur că, pe lângă performanțele și succesele atinse deseori, se confruntă cu anumite dificultăți de comunicare, colaborare și relaționare. Evident că în familie, ca și în viața personală, există perioade calme, plăcute, fericite, dar există și momente neplăcute, tragice, *situații-limită* sau *închise* (numite astfel în psihologia morală și filosofia existențială). Familia ca instituție socială reprezintă unitatea elementară și primară a comunității. De fapt, ea ca microstructură a societății umane, elucidează specificul interrelaționării celor trei generații și desigur că a celor trei culturi: a *persoanelor în etate și adulte/cultura postfigurativă; a tinerilor/cultura prefigurativă și cultura configurativă*, în care toate și fiecare generație învață reciproc [7 p. 344-346; 8]. Bineînțeles că reprezentanții celor trei culturi conviețuiesc împreună și traversează un șir de situații complexe, fie că în diversele ipostaze ale vieții personale sau ale activității școlare, profesionale și desigur că a vieții sociale, interacționând cu toate fațetele acestora: inserția și adaptarea socială, comunicarea și relaționarea în cadrul semenilor, a grupurilor omogene sau mixte de adulți, tineri și persoane în etate etc., ceea ce, în esență, și cu condiția unei educații de calitate, creează un mediu favorabil pentru formarea *unității dintre conștiința și conduita morală*, care, servește drept fundament axiologic de formare-consolidare a relațiilor intergeneraționale. Aspectul vizat este foarte important nu numai pentru adaptabilitatea socială a familiei, coeziunea ei și înțelegerea bună între membrii acesteia, ci și pentru stabilitatea și durabilitatea întregii societăți. De fapt, acesta este motivul ca instituțiile statale, mass-media, cele de învățământ, comunitatea umană să manifeste grijă, să fie preocupate de educația generațiilor tinere, să pună accent deosebit pe cultivarea *Eul-ui moral, conștiința, conduita morală și formele manifestării acestora* [3, p.49]. În contextul dat, unele persoane, montate sceptic în această privință, percep într-o cheie negativă formarea moralității, menționând că deosebirile comportamentale dintre oameni, generații și familii există și vor exista, rămânând, în opinia lor, surse permanente de neînțelegeri, tensiuni, conflicte etc. (sondajul nostru la itemul dat a oferit un rezultat de percepție negativă a moralității relațiilor intergeneraționale în limita de 42%; celelalte persoane, 58% - au fost mai optimiste și au demonstrat o viziune opusă, urmată de sugestii concrete cu privire la necesitatea formării culturii intergeneraționale, plecând de la cultivarea morală și intelectuală, indiferent de asemănările sau deosebirile dintre oameni). Trebuie să subliniem faptul că fenomenele vizate nu pot fi neglijate, însă, în societatea în care educația și modelele morale vor prevala, deosebirile nu vor avea caracter distructiv, ele vor fi înțelese și apreciate ca o diversitate de manifestări individual-tipologice, care sunt axate pe aspirațiile, intențiile, idealurile morale și sentimentele pozitive obiectivate în valorile instrumentale, definite în filosofia educației ca **valori-mijloace**, întrucât prin intermediul lor cultivăm individul, orientându-l spre *valorile-scopuri* [3; 4]. *Valorile-mijloace* sau *virtuțile* persoanei educate din punct de vedere moral reprezintă un amalgam de calități pozitive, care, asimilate, valorificate permanent și promovate în viața socială contribuie la formarea și consolidarea culturii relațiilor intergeneraționale, înobilează comunitatea umană. Așa calități ca: *capacitatea și nevoia de a fi corect, amabil, onest, a face bine, a crea frumosul; a fi responsabil, recunoscător, generos, iubitor de oameni*, mai precis a îmbina explorarea optimă a *moralei binelui* cu *morala datoriei* [5, p. 84], încorporează ansamblul *valorilor umane*, posedă caracter prospectiv, de orientare, învățare și perfecționare continuă a persoanei și sunt axate pe dezvoltarea profilului moral, a gândirii științifice, exersarea reflecției. În corelație cu

aspectele și valorile morale, să nu uităm de non-valori și pseudo-valori, mai cu seamă atunci când ne conducem de comportamentele influențate de *cogniția socială*. În această ordine de idei, credem că este oportun să specificăm că unele asemănări cu tentă negativă între familii și persoane parvin, în primul rând, din *cogniția socială*, adică, din *cunoașterea cotidiană* [1, p. 21-22], care, din copilărie, inițial influențează învățarea și formarea experienței individului, dezvoltarea și *construcția minții* acestuia, adică a gândirii lui, consolidându-se în anumite modele comportamentale și *opinii/clișee verbale*, care, deseori, au un impact nefast asupra conduitei, comunicării, relaționării interpersonale, inclusiv asupra relaționării intergeneraționale, ce se desfășoară în contexte familiale, sociale, istorice și culturale concrete.

Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 2; 3; 6; 7] susțin aceste idei, totodată, completându-le cu un principiu abordat în psihologia morală și psihologia pozitivă, care ne orientează spre înțelegerea și promovarea umanului, a semnificației valorice a persoanei și vieții acesteia prin implicarea cunoașterii sistematice, axate pe analize și sinteze, raționamente pertinente, reflecții; pe dezvoltarea gândirii științifice, care trebuie să devină instrumentul principal în educația permanentă și consilierea individului, îndeosebi, în copilărie și la vârste tinere. Civilizația umană reprezintă un mozaic de culturi, care, în esență, diferă după multe criterii (limbaj, istoria evoluției etniei/statului, tradiții etc.), însă axiologic, prin intermediul *valorilor-scopuri* (fundamentale, universale), concentrate în: *Sacru, Bine, Adevăr, Frumos* și derivate în valorile și aspirațiile morale, care însoțesc existența umană și oferă calitate și sens vieții omului, obiectivate, după cum am menționat anterior, în *virtuți/valori-mijloace* sau *instrumentale: credință, moralitate, onestitate, sănătate, fericire, recunoștință, caritate, pietate, familie, responsabilitate, democrație, libertate, iubire de sine și iubire de oameni* etc. - contribuie la educația și cultivarea morală a tinerei generații, stabilizează interrelaționarea umană, edifică și mențin climatul moral/positiv social și familial, sporesc colaborarea și înțelegerea între reprezentanții celor trei generații, deci, fortifică echilibrul psihoemoțional și sănătatea morală a întregii societăți. În acest context, remarcăm că o mare importanță au influențele socio-culturale, tradițiile neamului, *inteligența intelectuală* și *inteligența morală* (conceptul ne aparține), care, în viziunea noastră, reprezintă fundamentul durabilității și funcționalității societății, inclusiv a familiei. Aname *Inteligența morală* a adulților determină semnificația valorică a familiei, a membrilor acesteia, oferă posibilități de formare la tânăra generație a unității dintre conștiința și conduita morală, orientează cultivarea sentimentelor și aspirațiilor morale, fortifică înțelesul umanului, a corelației axiologice dintre trecut, prezent și viitor; consolidează coexistența armonioasă între generații, contribuind la formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Deși, este bine cunoscut faptul că în instituțiile de învățământ se realizează consilierea elevilor, care are ca obiectiv major dezvoltarea personală, susținerea și ajutorarea acestora în depășirea multiplelor dificultăți psihoemoționale și educaționale, oarecum, rămâne în umbră educația intergenerațională (chiar dacă din anul de studii 2018 - 2019 a fost implementată la toate treptele de învățământ aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*). Concomitent cu aceasta, în consilierea educațională a elevilor se observă predominarea tematicii care ține de: facilitarea adaptării școlare, obținerea succesului și performanțelor școlare, ghidarea elevului în cunoașterea de sine, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, cultivarea modului sănătos de viață, proiectarea-realizarea carierei școlare și profesionale, securitatea personală etc. Bineînțeles că acceptăm și confirmăm cu toată certitudinea importanța aspectelor enumerate ca fiind decisive pentru formarea și devenirea personalității umane, dar să nu uităm nici de formarea culturii relațiilor intergeneraționale,

componentă extrem de valoroasă și chiar vitală pentru edificarea echilibrului și armoniei sociale între oameni, pentru promovarea aspirațiilor și a conduitei morale, care vor asigura fericirea și bunăstarea morală a comunității și culturii umane [3, pp 49-50].

Cercetările sociologice [1; 6; 8] și abordările psihopedagogice [2; 3; 4; 5] demonstrează că doar *comunicarea, relaționarea și colaborarea optimă a celor trei generații, interrelaționarea eficientă dintre persoanele în etate, adulți și tineri poate asigura promovarea umanului, moralei, semnificația valorică a persoanei și bunăstării acesteia; numai atunci vom putea vorbi despre existența unui om, a unei familii, a unei comunități cu o istorie axiologică valoroasă, care poate servi drept model pozitiv pentru copii și tineri.*

În scopul reconsiderării și a orientării practicienilor din domeniul educației și culturii spre realizarea unor acțiuni și activități de ameliorare și eficientizare a consolidării relațiilor intergeneraționale, constatăm că atât în societate cât și în cadrul educațional formal și nonformal (realizat de instituțiile de învățământ) se observă fenomenul unei discrepanțe, neechități în ceea ce privește promovarea valorii persoanelor în etate, a semnificației și importanței culturii postfigurative (cu excepția unor acțiuni de *Ziua internațională a bunicilor și a familiei*). Chiar cele mai simple observații și analize ale conținutului programelor, emisiunilor TV, radiofonice, ale activităților sociale desfășurate de autoritățile statale și locale etc., demonstrează același tablou de neglijare (uneori, chiar ignorare) a generațiilor vârstnice, a intereselor persoanelor în etate; de elucidare doar episodică a valorii culturii postfigurative în viața societății. Evident că un anumit impact negativ, după cum am remarcat mai sus, aici îl are și *cogniția socială/cotidiană*, inclusiv tendința oamenilor de a generaliza, promova și absolutiza constatările pe marginea fenomenelor existențiale [1, p. 24].

Așadar, revenind la sondajul efectuat, care a permis să adunăm unele opinii și afirmații preconcepute ce dăinuie în societate despre persoanele vârstnice, ca de exemplu: *deja și-au trăit viața...; de acum sunt bătrâni, oare ce mai vreau...; multe mai pricep și înțeleg ei la această vârstă...; acum este timpul tinerilor, ei sunt la putere etc.* (47%), observăm că nu se discută, nu se defăimează public acestea, ci din contra, deseori, categoriile de populație mai tânără manifestă indiferență sau tacit le acceptă. La fel, au fost selectate anumite clișee/opinii preconcepute, care aparțin cunoașterii cotidiene și reprezintă o generalizare și expresie stilistică banalizată din cauza multiplelor repetări (ca de exemplu, *toți bătrânii sunt imprevizibili, răutăcioși, capricioși, limitați, seamănă cu copiii mici etc.* - 46%). Cel mai interesant moment că în sondaj au participat persoane cu studii superioare (402 subiecți) și cu studii medii (290 subiecți). Evident că aici apare o întrebare legitimă, dacă gândirea și opinia este de așa nivel la persoanele cu studii, apoi ce se întâmplă la nivelul gândirii cotidiene a persoanelor cu un statut social mai modest?

Tot în această ordine de idei, este cazul să menționăm rezultatele altui mic sondaj. În instituțiile preșcolare și la nivelul învățământului primar se fac anumite eforturi în direcția promovării culturii postfigurative, se discută despre rolul bunicilor etc. Chestionarea a 60 de cadre didactice din câteva instituții preșcolare și un liceu au confirmat presupuziția noastră. Astfel, pe parcursul unui an de studii, au fost discutate anumite aspecte și probleme ce vizau contribuția persoanelor în etate, rolul lor în societate și familia contemporană, problemele cu care se confruntă acestea etc, dar foarte episodic. În instituțiile preșcolare au fost abordate teme ce vizau viața, activitatea, modul de comportare, tradițiile persoanelor în etate, rolul lor în viața familiei, nepoților etc. de 2-3 ori pe săptămână; în clasele primare și gimnaziale - au fost abordate de cel puțin 1-2 ori pe lună, iar în clasele liceale, pedagogii nu au fost în stare să răspundă, nu au putut să-și amintească ceva clar despre valorificarea problematicii date.

Conversațiile cu elevii și părinții, la fel, nu ne-au permis să obținem răspunsuri certe la această temă, cu toate că, practic, toate familiile investigate, au beneficiat de ajutorul bunicilor în anumite situații și momente de viață. Părinții (74% de subiecți investigați) consideră că au nevoie de sfaturi, recomandări și ședințe de consiliere cu privire la tematica abordată, care ar putea fi îmbinată cu prezența copiilor (instituții preșcolare) și a elevilor (gimnaziu și liceu).

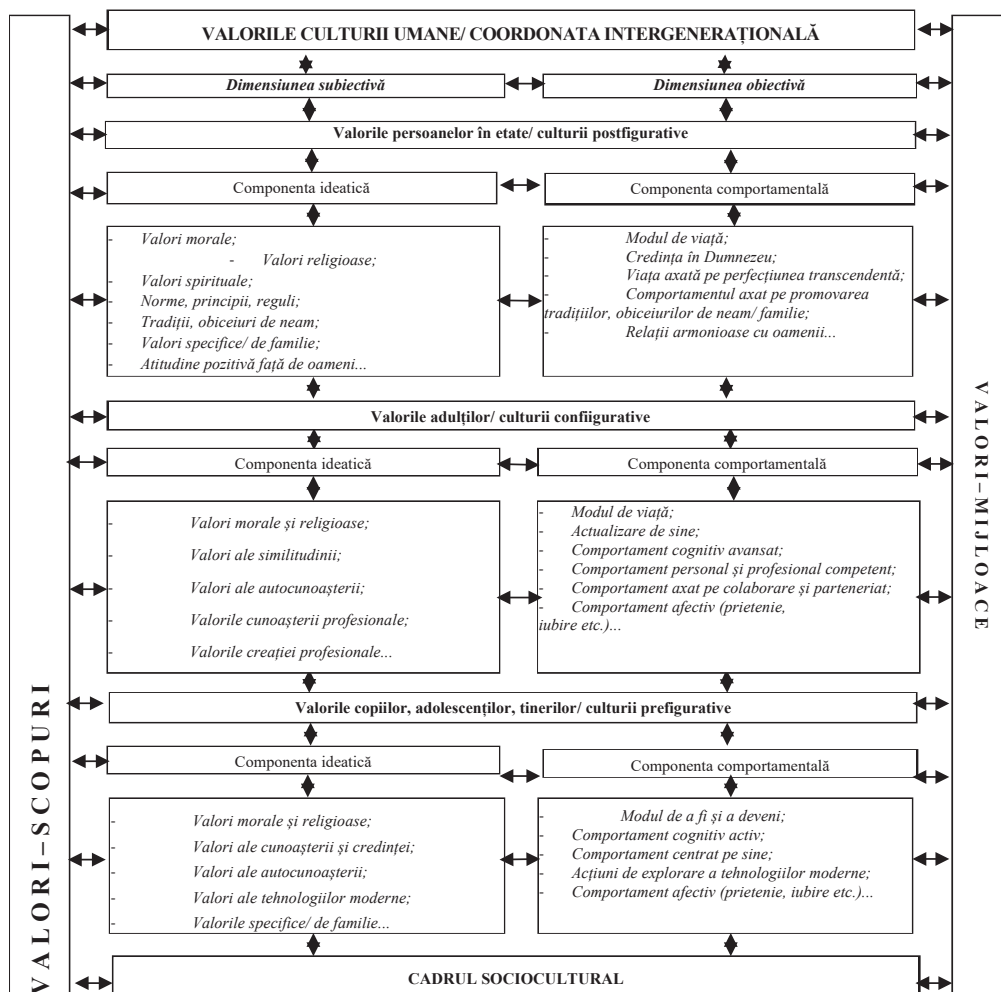


Fig. 1. Modelul conceptual al taxonomiei valorilor intergeneraționale (C. Calaraș)

Realizând sinteza aspectelor expuse, în continuare venim cu unele sugestii și strategii de eficientizare a activităților de consiliere școlară a familiei/ elevilor și părinților (din experiența noastră), care ar fi utile și ar incita interesul, responsabilitatea și creativitatea pedagogilor privind formarea și consolidarea culturii relațiilor intergeneraționale prin intermediul ședințelor de părinți, plecând de la *referențialul axiologic al familiei*, care, în sens îngust cuprinde valorile moral-etice familiale, iar, în sens larg, include valorile culturii, inclusiv a celor trei tipuri de culturi umane în totalitatea valorilor sale. Cu această ocazie reprezentăm un instrument teoretic *Modelul conceptual al taxonomiei valorilor intergeneraționale* [2, p.70] ce asigură perceperea și înțelegerea interconexiunii valorilor umane, care configurează

dimensiunea subiectivă (conștiința morală), *dimensiunea obiectivă* (conduita morală) și formează cadrul sociocultural al comunității umane, oferind posibilitate de orientare și valorificare a acestora în educația și consilierea elevilor și părinților. Consilierea familiei în instituțiile de învățământ, și, anume, a elevilor și părinților, poate fi îmbinată și cu invitarea bunicilor; organizarea seratelor festive, adunărilor de părinți, șezătorilor, conferințelor practice, a *meselor rotunde*, axate pe intercunoașterea generațiilor, a performanțelor și meritelor persoanelor adulte și a celor în etate, a colaborării tinerilor cu acestea, a rolului și impactului celor trei culturi umane.

Activități de așa tip, sistematic, prin implicarea celor trei generații, în cadrul cărora, interesant și original s-au prezentat reprezentanții acestora, au fost desfășurate în câteva licee din municipiul Chișinău și au demonstrat eficiența strategiei de colaborare și intercunoaștere între generații. Evident că modelul propus poate servi drept reper conceptual pentru elaborarea unui *Support praxiologic de formare a culturii relațiilor intergeneraționale prin intermediul consilierii educaționale în cadrul instituțiilor de învățământ*.

În consens cu cele relatate, propunem pentru instituțiile de învățământ explorarea următoarelor strategii:

- Inițierea și desfășurarea unui *Proiect instituțional cu genericul Estafeta și dialogul generațiilor*, în baza *Programului de consiliere, axată pe dezvoltarea personală a elevilor și părinților*, orientat spre formarea și consolidarea culturii intergeneraționale;
- Activitățile esențiale ale programului pot fi desfășurate la discreția instituțiilor de învățământ, dar sistematic și nu mai rar decât 1-2 ori pe lună (ședințe de consiliere pentru părinți și ședințe de consiliere pentru elevi);
- Strategiile aplicate în consilierea elevilor și părinților, *centrate pe informarea beneficiarilor, pe exersarea lor în respectarea normelor și regulilor de comunicare și interrelaționare, pe explorarea și promovarea valorilor moral-etice, a gândirii, sentimentelor și comportamentelor pozitive*, pot fi îmbinate și valorificate optim în funcție de vârsta subiecților și tematica propusă;
- Forma de bază a ședințelor de consiliere va depinde de tema și strategia selectată de pedagog, diriginte sau psihologul școlar. Astfel, în *consilierea centrată pe informare*, drept metode eficiente pot fi considerate: prezentarea materialelor informative/ PPT, explicația, conversația socratică, euristică; conversația etică, povestirea, lectura ghidată, metafora, recadratul etc.; în *consilierea centrată pe exersarea beneficiarilor în respectarea normelor și regulilor de comunicare și interrelaționare* se va aplica pe larg: exercițiul structurat, îndeplinirea variatelor sarcini de soluționare a situațiilor familiale concrete sau a conflictelor, elaborarea agendelor, schițelor de proiecte; analiza și restructurarea studiilor de caz etc.; în *consilierea centrată pe explorarea și promovarea valorilor moral-etice, a gândirii, sentimentelor și comportamentelor pozitive*, care are ca scop formarea competențelor transversale, dezvoltarea metacogniției, a gândirii științifice și a reflecției se vor îmbina eclectic variate tehnici de: analiză, sinteză, comparație, construire și folosire a instrumentelor teoretico-aplicative de optimizare a comunicării, colaborării și cooperării între membrii familiei, adulți, vârstnici și copii/persoane de diferită vârstă etc.

- Din experiența proprie s-a observat că așa forme de muncă și consiliere cu elevii și părinții cum sunt: *mesele rotunde*, conferințele practice, workshopurile, webinarele, atelierele de creație și reflecție au fost cele mai solicitate de beneficiari;
- Preponderent s-a lucrat cu beneficiarii în cadrul colectivelor clasei, în focus-grupuri, dar au fost desfășurate și ședințe de consiliere individuală;
- *Tematica ședințelor de consiliere colectivă, axată pe dezvoltarea personală a beneficiarilor în direcția consolidării relațiilor intergeneraționale* a inclus un șir de aspecte importante, după cum urmează:
 - *Cultura umană și cultura societății. Cultura familiei: componente și valori. Atenție la nonvalori și pseudovalori ! Cultura morală a societății.*
 - *Componentele culturii umane, educația și valorile moral-etice. Persoana, comportarea și valoarea.*
 - *Cultura postfigurativă și persoanele vârstnice, valoarea și importanța ei în societate. Stabilitatea societății depinde de morala adulților și bătrânilor.*
 - *-Cultura configurativă și relația dintre sămași: valoarea și importanța ei în societate. Cum învață omul de la alții. În ce constă cogniția socială/cotidiană: avantaje și limite. Steriotipuri și opinii preconcepute. Modele comportamentale pozitive.*
 - *Cultura prefigurativă: copiii, adolescenții și tinerii. Valoarea și importanța generației tinere în societate.*
 - *Cultura intergenerațională ca pilon a bunăstării morale, spirituale și materiale.*
 - *Aspirațiile și interesele morale: idei, idealuri morale, scopuri și perspective vitale.*
 - *Conștiința morală și conduita morală. Unitatea axiologică a manifestării conștiinței morale în fapte și comportamente.*
 - *Cogniția socială/ cotidiană și cogniția științifică ca factori de dezvoltare a reflecției umane (la tineri și adulți).*
 - *Calitatea vieții omului, a familiei și comunității în contextul culturii intergeneraționale.*

În concluzie, rezultate pozitive în eficientizarea consilierii elevilor și părinților privind formarea culturii intergeneraționale în unitățile de învățământ se poate obține și prin organizarea seratelor tematice dedicate persoanelor în etate, tinerilor; persoanelor emerite în diferite domenii de activitate; a întâlnirilor mixte, șezătorilor, concertelor cu implicarea reprezentanților celor trei vârste etc.

Cu certitudine că ar fi oportun să propunem anumite recomandări și instituțiilor de tip macrostructural (ministerului de resort, conducerii mass-media republicane etc.), ca de exemplu: elaborarea unor documente de politici educaționale cu privire la fortificarea culturii intergeneraționale în contextele școlare formale, nonformale și informale; reconceptualizarea și optimizarea programelor TV și radiofonice prin valorificarea importanței persoanelor de diferite vârste cu accent pe armonizarea relațiilor intergeneraționale. Sperăm că studiul vizat ne va incita nu numai spre niște reflecții speciale, dar și spre desfășurarea unor activități concrete privind fortificarea culturii relațiilor intergeneraționale, întrucât cel mai de valoare și inevitabil aspect și proces al vieții umane îl reprezintă înaintarea în vârstă și relaționarea armonioasă între generații, de aceea ne-am dori ca acest fenomen ontologic să decurgă nu numai reușit și activ, dar și pe cât este posibil să decurgă mai optim și destoinic.

BIBLIOGRAFIE

1. BONCU Șt., HOLMAN A. (coordonare științifică). Cum gândim în viața de zi cu zi. Iași: Polirom. 2019. 500 p. ISBN 978-973-46-7794-8.
2. CALARAȘ C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-Com SRL.2017.303. ISBN 978-9975-110-76-1.
3. CUZNEȚOV Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM. 2013. 328 p. ISBN978-9975-71-418-1.
4. CUZNEȚOV Larisa. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex COM SRL. 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
5. ENĂCHESCU C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom. 2008. 390 p. ISBN 978-973-46-0910-9.
6. POPESCU R. Introducere în sociologia familiei. Iași: Polirom. 2009. 197 p. ISBN 978-973-46-1551-3.
7. SEGALEN M. Sociologia familiei. Iași: Polirom. 2011. 436 p. ISBN 978-973-46-1995-5.
8. MEAD Margaret. The Study of Culture at a Distance. Volumul 1, The Study of Contemporary Western Culture. Ed.: Reprint. 2000. ISBN – 13 978-1571812162

**PERSPECTIVE TEORETICO-PRAXIOLOGICE PENTRU CUNOAȘTEREA
ȘI RECUNOAȘTEREA VALORILOR PEDAGOGICE CA SURSE
ALE DEZVOLTĂRII ATITUDINII NONCONFLICTUALE**

**THEORETICAL-PRAXIOLOGICAL PERSPECTIVES TO KNOW
AND RECOGNIZE THE PEDAGOGICAL VALUES AS SOURCES
OF THE DEVELOPMENT OF NON-CONFLICTUAL ATTITUDE**

Ecaterina ȚĂRNĂ, dr. hab., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-5408-9504

tarna.ecaterina@upsc.md

Ecaterina ȚĂRNĂ, PhD. Hab., Assoc. Prof.,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.013

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p28-35

Abstract. By *knowing the pedagogical values*, an adherence to the authentic meaning of the values is produced, and by *recognizing the pedagogical values*, an affective experience of them is produced, becoming attitudes-values and directing the students' intelligence in a positive sense. In this article, we mention that in terms of teaching staff training, there are too few content units with reference to knowing and recognizing of pedagogical values, programs and courses aimed at developing the non-conflictual attitude of pedagogical students from the perspective of professional integration are definitely missing. In these uncertain conditions, it is expected to think about the importance of knowing and recognizing of pedagogical values as sources of the development of non-conflictual attitude from the perspective of professional integration, being also the legitimizing criteria for the constructive resolution of conflicts.

Keywords: pedagogical values, non-conflictual attitudes, knowledge and recognition of pedagogical values.

Introducere. Pe măsură ce secolul XXI se consideră *hipermodern, hipertehnologizat, hiperconsumist, hiperindividualist și hiperconflictual*, am spune chiar încărcat de agresivitate și violență, este clar că ritmul schimbării atitudinilor și conflictul de valori reprezintă un impediment pentru trasarea perspectivelor de integrare profesională a cadrelor didactice, or, în special, *valorile pedagogice* sunt standarde cognitive premeditate despre ceea ce cadrele didactice consideră corect sau incorect, bun sau rău, dezirabil sau indezirabil etc. Am decis să abordăm acest subiect, fiind convinși că dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale se învață în baza cunoașterii și recunoașterii valorilor pedagogice, necesitând o abordare interdisciplinară și transdisciplinară, care să evite reducerea conceptelor doar la structuri și norme simpliste, iar soluțiile și deciziile doar axate pe coerciție la supunere forțată în fața autorității. Articolul conține atât o analiză retrospectivă a interacțiunilor conceptuale pe dimensiunea binomului *valori pedagogice–dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, cât și o analiză hermeneutică a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților. În acest context, merită evocat faptul că pedagogia ca știință a fost interesată de *teme cu referință la valori și atitudini* chiar de la începuturile istoriei sale [2], [3], [4], [6], [7], [8], având în vedere că „valorile tind să influențeze atitudinile și

comportamentul (relații, stări, obiecte, domenii, cultură, evenimente, sentimente etc.), atribuindu-le conținuturi și termeni de referință specifice domeniului vizat”, după cum observă autoarea T. Callo [5, p. 61]. În viziunea noastră, pentru a susține că *un student are dezvoltată atitudinea nonconflictuală*, este necesar să analizăm atât *cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice de către student*, cât și exprimarea atitudinii (conflictuale sau nonconflictuale) față de conflicte într-o diversitate de situații incerte. Această idee ne orientează spre revizuirea raportului relațional al studentului pedagog cu mediul educațional, referindu-ne la valorificarea unor eventuale *programe formative de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice în scopul dezvoltării atitudinii nonconflictuale*. O viziune similară desprindem și din reflecțiile lui G. Albu în lucrarea „Educația, profesorul și vremurile” [1, p. 152], care observă că suntem „dominați de reacția primului impuls, de stringența luării unei atitudini, a formulării prompte a unei decizii, apelăm foarte frecvent la recompense și pedepse; credem că trebuie să facem ceva, că trebuie să dăm cât mai urgent o replică (pe măsură). Putem însă constata că nu întotdeauna este nevoie de reacția noastră premială sau punitivă. Uneori putem renunța la recompense după cum alții putem renunța la pedepse. Dominați de primul impuls (de orgoliu, de autoritate) nu ne dăm seama (sau uităm pur și simplu) că în multe situații putem să iertăm”. În deplin acord cu autorul G. Albu, referindu-ne la mediul universitar ca mediu de formare a cadrelor didactice, menționăm că *atitudinea nonconflictuală poate fi dezvoltată prin cunoașterea și recunoașterea a ceea ce comunitatea pedagogică consideră ca valori fundamentale în dezvoltarea atitudinii nonconflictuale pentru rezolvarea constructivă a conflictelor din perspectiva integrării profesionale*.

Teorii și metode. Deducțiile noastre din cele spuse mai sus, cât și considerațiile de ordin formativ analizate în baza teoriilor funcționale, demonstrează deosebită importanță pe care trebuie să o acordăm dimensiunii corelaționale: *valori pedagogice–dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, ceea ce presupune un raport interrelațional dintre un subiect (studentul pedagog), un obiect (ne referim la valorile pedagogice) și o situație incertă (pe care studentul trebuie să o aprecieze, exprimând atitudini conflictuale sau nonconflictuale). După cum am menționat, un element central în abordarea valorilor îl constituie noțiunea de *cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice*, ceea ce permite să deosebim un proces de cunoaștere a valorilor pedagogice de un proces de recunoaștere a acestora ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale. O astfel de abordare distinctivă găsim la P. Andrei, care menționează: „procesul de cunoaștere a valorilor e un proces logic”, ceea ce, în opinia noastră, poate oferi studenților o claritate noțională concretă despre valorile pedagogice și explicații teoretice despre formarea acestora, pe când „procesul de recunoaștere e un proces practic și are ca rezultat valorile practice, valorificate” [3, p. 21], însemnând că un cadru didactic nu poate profesa în afara *cunoașterii și recunoașterii valorilor pedagogice*, deoarece „dacă nu ar exista valori, existența noastră s-ar reduce la o disperare fără speranță”, susține B. Mayer [apud 12]. În acest sens, ca principii orientative pentru studenții pedagogi, subliniem cele patru imperative funcționale lansate de T. Parsons și adaptate de noi pentru a evidenția importanța *cunoașterii și recunoașterii valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinilor nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* [apud 14, p. 70]:

1. *funcția de stabilitate normativă a valorilor* – asigură interiorizarea valorilor pedagogice, care trebuie cunoscute și recunoscute de către viitoarele cadre didactice;

2. *funcția de realizare a scopurilor* – studentul pedagog trebuie să cunoască și să recunoască valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinilor nonconflictuale cu scopul de a rezolva constructiv conflictele;
3. *funcția de adaptare la scopurile acțiunii* – studentul pedagog nu trebuie să evite sau să se adapteze la situațiile conflictuale, ci trebuie să manifeste atitudini nonconflictuale în rezolvarea eficientă a conflictelor din perspectiva integrării profesionale;
4. *funcția de integrare* – mediul universitar trebuie să asigure și să coordoneze speciale programe formative, vizând cunoașterea și recunoașterea valorilor ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale.

Credem că înțelegerea *valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale* își găsește o clară explicație în accepțiunea lui Gert Jan Hofstede [9], demonstrând că nucleul culturii este alcătuit din valori. Potrivit lui G. Hofstede și M. Minkov, „valorile sunt tendințe generale de a prefera anumite situații altora, având o dimensiune pozitivă și una negativă”, ceea ce sugerează că studenții pedagogi nu vor acționa în afara valorilor, iar în situațiile incerte vor exprima o atitudine nonconflictuală în baza „preferinței valorice”, după cum specifică G. Hofstede și M. Minkov, „conștientizând dimensiunea pozitivității și negativității: conflictual–nonconflictual, rău–bine, periculos–sigur, interzis–permis, decent–indecent, moral–imoral, urât–frumos, nefiresc–firesc, anormal–normal, paradoxal–logic, irațional–rațional [9, p. 20]. Aceste exemple vin în sprijinul opiniei noastre de a nu considera întâmplător procesul de *cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării*, ci, mai degrabă, un proces formativ, extrem de important pentru viitoarele cadre didactice atât ca identitate personală, cât și ca consimilitudine profesională, întrucât fiecare va lăsa „amprenta valorică” asupra dezvoltării personalității elevului, modelându-i sistemul valoric-atitudinal.

Cu certitudine, în epoca postmodernistă parcă mai mult decât oricând se vorbește despre „criza valorilor”, „atitudini negative”, „conflicte distructive”, „dezintegrare”, iar școala este văzută ca o instituție de corecție și coerciție aflată în dezacord cu expectațiile elevilor.

În viziunea noastră, autorii postmoderniști readuc în discuții „dramatica abordare a problemelor complexe neglijate” sesizată de Th. Kuhn [10], ceea ce ne îndreptățește să scoatem în evidență complexitatea interacțiunii trinomului *valori pedagogice–dezvoltarea atitudinii nonconflictuale–integrare profesională*. De asemenea, evidențiem aspirația pentru dimensiunea educațională prospectivă în formarea inițială, considerând-o atât o prioritate în dezvoltarea personală a studenților pedagogi, cât și o necesitate profesională la care se va lucra sistematic, începând cu debutul la facultate, fiind în acord cu năzuința intuită de A. Toffler în lucrarea „Șocul viitorului”, atenționându-ne că în permanență va exista „un conflict latent în viața noastră între presiunea exercitată de accelerație și cea exercitată de nouitate” [11, p. 80].

Ținem să subliniem că rezultatele experimentului pilot au confirmat actualitatea și necesitatea extinderii studiului privind *valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Analiza itemilor incluși în ambele chestionare au scos în evidență necesitățile studenților, justificând raționalitatea proiectării *Modelului tridimensional al valorilor pedagogice în dezvoltarea atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale* axat pe o triplă funcționalitate și constituind împreună cu ansamblul normelor și principiilor morale un ghid pentru buna organizare a mecanismelor implicate în exercitarea profesiei de pedagog în

perioada integrării profesionale. În acest sens, au fost examinate modelele constructiviste și funcționale care au contribuit direct la *fundamentarea teoretico-practică a procesului de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților*. În special, au fost analizate comparativ *Modelul unidimensional al atitudinii, Modelul tridimensional al atitudinii, Modelul valorii așteptate, Modelul valorii rezultatului anticipat*, ceea ce a permis o selectare a premiselor pentru elaborarea *Modelului tridimensional* axat pe tripla funcționalitate: 1) *cunoașterea valorilor pedagogice* (dimensiune teoretică); 2) *recunoașterea valorilor pedagogice* (dimensiune pragmatică); 3) *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* (dimensiune aplicativă) și necesitatea implementării *Planningului formativ de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale*. Această tendință formativă îl va stimula pe student să-și asume conștient și operativ deciziile pentru rezolvarea constructivă a conflictelor, să ia deciziile cele mai dificile, axându-se pe rolul valorilor și atitudinilor nonconflictuale în luarea de decizii.

Cercetări și rezultate. Cercetările efectuate în anii de studii 2016-2023, pe un lot experimental de 826 de studenți pedagogi, ciclul I, anii de studii 2, 3 și 4 de la *facultățile Științe ale Educației și Informatică, Filologie și Istorie, Istorie și Geografie, Limbi și Literaturi Străine*, UPSC, ne-au permis să obținem informații reale vizând opinia respondenților despre *cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale*.

Trebuie să precizăm că experimentul pedagogic a fost unul *natural*, cu activități specifice de cercetare în mediul universitar; *systematic*, organizat la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, conform planului stabilit în cadrul proiectului de cercetare postdoctorală; după perioada de timp a fost un experiment *longitudinal* constituit din două etape: prima etapă – *etapa preexperimentală* (2016-2018), în care a fost *organizat experimentul pilot*, a doua etapă – *etapa experimentală* (2019-2022), în care a fost *organizat experimentul de constatare, formare și validare*. Precizăm că o analiză globală a răspunsurilor oferite de studenții implicați în experimentul pilot ne-a condus spre următoarele deducții: *majoritatea celor chestionați dețin anumite cunoștințe, dar și diverse curențe în definirea conceptelor enunțate*. În acest context analitic, trebuie să concretizăm că rezultatele sintetizate au fost estimate conform următoarelor niveluri: *nivel înalt* (90-100 puncte) – cunoaște și definește corect conceptele, răspunsul este științific corect, autentic, original și coerent; *nivel mediu* (70-90 puncte) – definirea conține unele inexactități, răspunsurile conțin unele imprecizii, sunt incoerente și lipsite de relevanță științifică; *nivel scăzut* (50-70 puncte) – nu cunoaște și nu poate defini conceptele, explicația lipsește sau este copiată din internet, răspunsul nu corespunde cu întrebarea propusă. Rezultatele experimentului pilot au demonstrat că studenții au o curență semnificativă în cunoașterea conceptuală a noțiunilor: *valori pedagogice, atitudini nonconflictuale, integrare profesională, adaptare profesională*. Studenții chestionați nu cunosc și nu au putut recunoaște valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale.

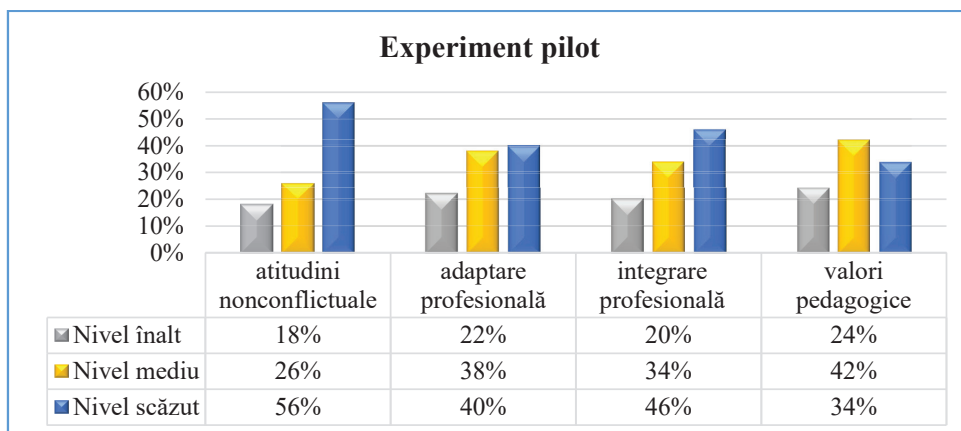


Fig. 1. Nivelul de cunoaștere a noțiunilor (Componenta cognitivă)

După cum observăm, rezultatele reprezentate în *figura 1* ne conduc, prin compararea lor, la următoarele constatări: cele mai mici rezultate au fost înregistrate pentru cunoașterea conceptului *atitudini nonconflictuale* (nivel înalt – 18%; nivel mediu – 26%; nivel – scăzut 56%); *valori pedagogice* (nivel înalt – 24%; nivel mediu – 42%; nivel scăzut – 34%). De exemplu, prin *atitudine nonconflictuală* studenții înțeleg: *când nu ești violent, când nu te cerți; când eviți conflictul; când eviți confruntările; când îți menții poziția și demonstrezi că tu ai dreptate; când ești convins că ai dreptate, când te înțelegi cu toată lumea și ești calm* etc. De asemenea, tot în categoria cu *nivel scăzut* au fost incluși studenții care nu au avut nici un răspuns. Având în vedere caracterul inevitabil al conflictelor în perioada de integrare profesională, cunoașterea incorectă atribuită conceptelor enunțate impun, de la sine, o manifestare a atitudinii conflictuale, deoarece prin *evitarea sau ignorarea conflictului*, studentul nu se integrează, ci ajunge la escaladarea conflictului, fapt care nu-l ajută în trasarea perspectivelor de integrare, ci îl conduce spre neintegrare profesională. În accepțiunea noastră, studenții care cred că *evitarea sau absența conflictului poate însemna atitudine nonconflictuală*, de fapt, nu conștientizează că în mediul educațional există și vor exista conflicte, iar ei trebuie să-și asume *responsabilitatea să le rezolve constructiv* și nu să le ignore sau să le evite.

În continuare, analiza comparativă a datelor reprezentate în *Figura 2* permite să observăm schimbări progresive vizând *nivelul de cunoaștere a conceptelor* pe dimensiunea *componentei cognitive*.

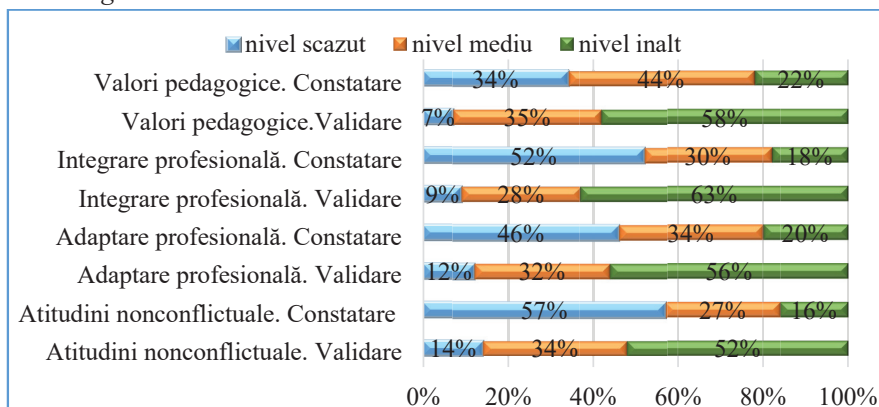


Fig. 2. Nivelul de cunoaștere a noțiunilor. Componenta cognitivă (EC – EV)

În urma realizării *Planningului formativ*, pe dimensiunea teoretico-practică inclusă în *Etapa I, Cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*, observăm o creștere semnificativ pozitivă de definiere a noțiunilor (Componenta 1) pe întreg lotul experimental.

Analiza rezultatelor comparative incluse în *Tabelul 1* permite să menționăm următoarele: 1) În procesul formativ s-a produs o schimbare semnificativă la nivelul întregului lot experimental. Observăm că au fost identificate *următoarele valori pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale de rangul I: integritatea (27%), responsabilitatea (24%), tactul pedagogic (16%), corectitudinea (9%) și obiectivitatea (6%),* recunoscute cu cea mai mare frecvență, deși nu au fost nominalizate în experimentul de constatare; 2) S-a atestat o schimbare semnificativă pozitivă pentru *empatie (15%) și profesionalism (7%)* din rangul II în experimentul de constatare. Acestea au fost repositionate în experimentul de validare în rangul I, înregistrând schimbări procentuale *empatia (14%) și profesionalismul (4%),* ceea ce reprezintă încă o dovadă de influență calitativă a demersului formativ; 3) Rezultatele au arătat modificări calitative pentru toate 3 ranguri, ceea ce reprezintă o influență pozitivă atât teoretică, cât și practică a demersului formativ vizând *cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*, de exemplu, pentru *comunicare (rangul II – 23%), adevăr (rangul II – 21%), moralitate (rangul II – 16%);*

Experiment de constatare					
Rangul I		Rangul II		Rangul III	
Dreptate	27%	Politețe	23%	Iubire	25%
Bunătate	24%	Educație	21%	Prietenie	22%
Principialitate	16%	Toleranță	16%	Respect	17%
Devotament	14%	Empatie	15%	Adevăr	14%
Încredere	9%	Sinceritate	13%	Umanism	12%
Libertate	6%	Profesionalism	7%	Ordine	6%
Comunicare	4%	Compașiunea	5%	Nonviolența	4%
Experiment de validare					
Rangul I		Rangul II		Rangul III	
Integritate	27%	Comunicare	23%	Respect	25%
Responsabilitate	24%	Adevăr	21%	Altruism	22%
Tact pedagogic	16%	Moralitatea	16%	Bunătate	17%
Empatie	14%	Echitate	15%	Optimism	14%
Corectitudine	9%	Dreptatea	13%	Conștiinciozitate	12%
Obiectivitate	6%	Profesionalism	7%	Umanismul	6%
Profesionalism	4%	Onestitate	5%	Toleranța	4%

Fig. 3. Experimente: de constatare – de validare

După experimentul formativ s-a produs o schimbare semnificativă la nivelul întregului lot experimental. În *Figura 3* sunt expuse diferențele mediilor înregistrate în experimentul de validare comparativ cu mediile înregistrate în experimentul de constatare. Rezultatele obținute demonstrează o schimbare semnificativă pe întreg lotul experimental: *dezvoltată atitudinii nonconflictuale* (68%), *colaborarea* (65%), *stilul apreciativ empatic* (72%). După cum observăm, rezultatele respective confirmă existența interacțiuni dintre *valori pedagogice–dezvoltarea atitudinii nonconflictuale–perspective de integrare profesională*. De exemplu, pentru studenții respectivi un conflict este: *o problemă ce trebuie rezolvată imediat, rațional, fără implicații emoționale*, iar într-o dispută, când divergențele de opinii sau de interese se transformă în conflict, ei *analizează rațional situația, adoptă o atitudine nonconflictuală, fără să se implice afectiv*. Această preferință postformativă a studenților demonstrează impactul pozitiv al *Planningului formativ*.

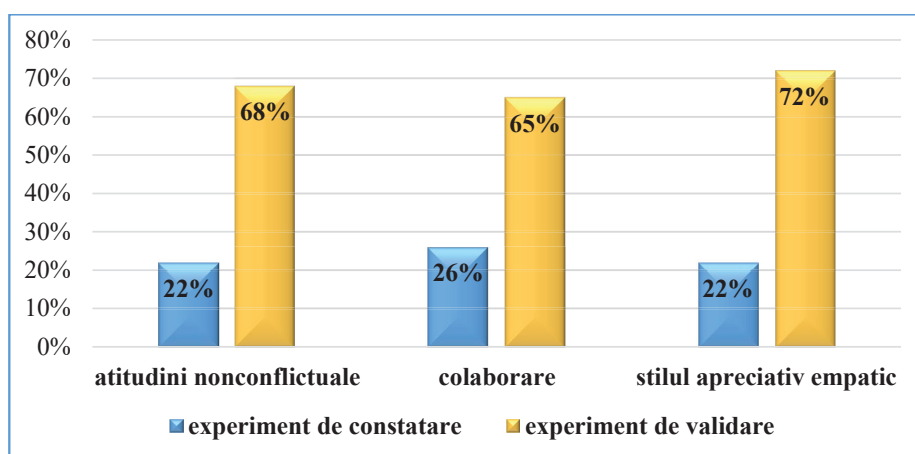


Fig. 4. Mediile comparative privind corelația dintre atitudini nonconflictuale, stilul apreciativ empatic și colaborarea

Datele pe care le-am obținut permit să deducem că *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale poate fi realizată prin implicarea studenților în activități teoretico-practice de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice*. În acest sens, au fost aduse dovezi prin completări esențiale în conținuturile programelor de formare inițială a cadrelor didactice și au fost elaborate noi cursuri universitare (*Etica pedagogică* [13], *Conflictologia* [12], *Dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale. Ghid metodologic*).

Concluzii și recomandări. Studiul realizat deschide o nouă direcție de cercetare pe dimensiunea prospectivă în contextul educației pozitivistice, conflictologiei și deontologiei: *Pedagogia prospectivă a integrării profesionale*. Educația universitară, fiind o componentă complexă a educației care asigură pregătirea și formarea studenților pentru activitatea profesională din perspectiva integrării, reclamă tot mai activ o *modelare anticipativă a subiectului care învață*. Din această perspectivă, considerăm importantă evaluarea periodică a studenților privind *nivelul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale*, valorificarea *Planningului formativ de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* și introducerea în *Planul de studii, domeniul de formare*

profesională inițială Științe ale Educației, a cursurilor universitare Conflictologie și Dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, G. Educația, profesorul și vremurile. București: Paralela 45, 285 p. ISBN 978-973-47-1224-4.
2. ALBU, G., COJOCARU V.M. Universul valoric al profesorului. Iași: Institutul European, 2019. 162 p. ISBN 978-606-24-0248-8.
3. ANDREI, P. Filosofia valorii. București: Fundația Regele Mihai I, 1945. 250 p.
4. ANTOCI, D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Chișinău: Print-Caro, 2020. 220 p. ISBN 978-9975-56-811-1.
5. CALLO, T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 235p. ISBN 978-9975-74-340-2.
6. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 160 p. ISBN 973-3043-98-3.
7. CUZNEȚOV, L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Tipografia U.P.S. „I. Creangă”, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
8. GRÜNBERG, L. Axiologia și condiția umană. București: Politica, 1972. 379 p.
9. HOFSTEDE, G. MINKOV M. Culturi și organizații: softul mental: cooperarea interculturală și importanța ei pentru supraviețuire. București: Humanitas, 2012. 510 p. ISBN 978-973-50-3570-9.
10. KUHN, Th. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas. 2008. 279 p. ISBN 978-973-50-2030-9.
11. TOFFLER, A. Șocul viitorului. București: Politica. 1973. 515 p.
12. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia. Note de curs*. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7
13. ȚĂRNĂ, E. *Etica pedagogică. Curs universitar*. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2023. 233 p. ISBN 978-9975-46-800-8
14. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Monografie. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.

ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN MANAGEMENTUL CONFLICTELOR

THE ROLE OF ASSERTIVE COMMUNICATION IN CONFLICT MANAGEMENT

Elena BÎRSAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-3900-1687
elena.birsan32@yahoo.com

Elena BÎRSAN, PhD, Associate Professor
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p36-43

Abstract. Today, the topic of conflict is of particular interest to specialists in various fields: teachers, psychologists, social workers, sociologists, politicians, managers, diplomats, etc., with in other words, for all those who, in their work, are confronted with problems relating to human interaction. Conflict is a permanent part of our life experience, some people only know how to provoke conflict, others how to resolve it. In the educational environment, conflict involves a confrontation of interests, feelings, needs, ideas, values, opposing attitudes that are difficult to reconcile between teachers and their pupils, as well as opposition between status and role of each of the educational actors. In any community or group, tense situations arise from various causes, manifesting themselves in various forms, latently or actively, progressively or regressively, in the short or long term, with immediate or delayed effects, resolved partially, totally or postponed. In this article we will analyse the importance and role of assertive communication in conflict management. We will also refer to the types of conflicts identified in the educational environment and ways of managing them.

Keywords: communication, assertive communication, conflict, management, conflict management.

Conflictele reflectă realitatea de zi cu zi pentru fiecare persoană în parte. Se cere să menționăm că epoca în care ne aflăm prevede schimbări ce au loc la intervale foarte scurte de timp, iar ritmul de viață este accelerat. Or, ritmul rapid de viață al civilizației noastre direcționează către o „diversitate” a valorilor existente, la creșterea fluxului informațional, la incertitudinea viitorului, la atmosfera de tensiune socială și psihică, cât și stres și agresivitate. Toți acești factori nu doar că cresc, ci și complică semnificativ problemele de zi cu zi, ca urmare a faptului că conflictele omului modern sunt agravate și se dezvoltă tot mai mult în funcție de un scenariu extrem de distructiv. Prin urmare, în această lume a interdependențelor înțelegem că universalitatea conflictelor include toate domeniile, inclusiv și sfera educației școlare. Aceasta face că și în școlile noastre să identificăm conflicte între: elev-elev; elev-profesor; profesor-profesor ș.a. Cu siguranță, este cât se poate de complicat să ne imaginăm o societate sau o școală care funcționează perfect, fără conflicte. Înțelegem că, *conflictele sunt o componentă naturală, inseparabilă vieții umane.*

Etimologic, lexemul „conflict” provine din latinescul „conflictus,-us” cu trimitere directă la „confligere”, tradus prin „a se ciocni, a lovi”. Limba română a preluat termenul „conflict” din corespondentul său francofon „conflit”, iar dicționarul explicativ al limbii române oferă pentru acesta următoarea listă de cuvinte definitorii: neînțelegere, ciocnire (între două sau mai multe persoane, grupuri etc.), dezacord, antagonism, ceartă, discuție (violentă), diferend, luptă [12]. Tot în aria dicționarelor continuăm cercetarea și anume facem trimitere la

dicționarul Larousse unde noțiunea de conflict este definită prin raportare la *trei arii de referință* principale și anume:

- 1). *conflictul militar*, respectiv războiul – o luptă în special deschisă între forțe inamice;
- 2). *conflictul ca „diferență”* – dezacord între idei, principii sau oameni;
- 3). *conflictul psihologic*, văzut ca luptă mintală –adică, stare psihologică produsă de opoziția, adeseori inconștientă, dintre dorințe, nevoi, impulsuri sau tendințe simultane, dar incompatibile. [Apud,9, p. 11].

Tot în aceeași direcție este și definiția identificată în Oxford English Dictionary, prin intermediul căruia este facilitată înțelegerea noțiunii de conflict din mai multe perspective. Pe de o parte, conflictul este definit ca un „*tip de raport interpersonal tensionat și de lungă durată, concretizat prin dezacord și/sau ceartă*”; de cealaltă parte se identifică o corespondență directă între conflict ca *stare intrinsecă a unei persoane* și conflictul ca *formă de manifestare interpersonală* [ibidem].

Conceptul expus dezbaterii (conflict n.a.), analizat din perspectiva filosofilor, reprezintă o treaptă acută în evoluția contradicțiilor antagoniste și a ființei umane. În viziunea marelui filosof grec Aristotel, conflictul este „relația dintre *stăpân și slujitor*, referindu-se la conflictul dintre rațiune și sentiment” [10]. Analizând viziunea cercetătorului R. Cohen (2005) observăm că autorul afirmă despre conflict că nu este doar o parte normală a vieții, ci și o parte necesară: „conflictele ne pot face mai puternici și mai înțelepți. Ele ne pot învăța moduri mai bune de a rezolva probleme, ne aduc mai aproape de oamenii la care ținem, ne dezvăluie noi laturi ale noastre și ne luminează cu privire la locul nostru în lume.” Aceeași poziție este susținută și de către autorul Coser Lewis Alfred în lucrarea „Funcțiile conflictului social”, în care evidențiază influențele pozitive ale conflictului social și descrie condițiile în care acestea se manifestă. Astfel, pornind de la interpretarea conflictului ca pe o formă obiectivă a interacțiunii sociale, ca pe un proces care poate avea pentru organismul social, pentru elementele lui nu doar influențe distructive, dar și influențe constructive. Prin urmare, în urma celor relatate, L. A. Coser definește conflictul ca pe o „*luptă în legătură cu valorile și pretențiile față de un statut deficitar, pentru distribuirea resurselor, în care fiecare parte se străduie să neutralizeze, să diminueze obiectivele altei părți*”[Apud,6, p. 37].

Continuăm cercetarea cu opiniile identificate în lucrarea „Existența tragică” a filosoful român D. Roșca (1995) care menționează că omul este permanent nemulțumit din cauza contradicției dintre așteptări și realități. Nemulțumirea este factorul decisiv în afirmarea și dezvoltarea individualității umane, a transformării personalității din potență în act. La fel autorul menționează că, nemulțumirea produce contradicția dintre existență și conștiință, iar în momentul atestării manifestărilor conștiinței tragice comunitatea umană se îmbogățește cu o personalitate liberă, cugetătoare, creatoare, conștientă de rolul și funcțiile sale [5, p. 84].

În teza de doctorat „*Managementul conflictelor interpersonale în mediul școlar. Aplicații pentru învățământul primar*”, autoarea Ungurășan (Moldovan) Denisa Monica, menționează că, orice conflict este construit pe fondul a patru *dimensiuni* principale și anume, *cognitivă, motivațională, afectivă și executivă*, iar conflictul apare ca un program intențional-finalist. În contextul unui conflict, una sau mai multe părți implicate conștientizează care sunt incompatibilitățile care le pun în opoziție. Astfel, între oponenți există o tensiune, pe care aceștia o resimt și o transpun în acțiuni care să le asigure finalizarea intențiilor și obținerea unui

câștig. De aici, se înțelege așadar, conflictul este și un fenomen social, dinamic, regăsit frecvent în relațiile interpersonale, pe întreg parcursul existențial [9, p. 12]. Faptul că nu este posibil să avem o viață fără de conflict este susținută și de *Teoria relațiilor umane* – adeptii cărora prezintă *conflictul* drept un *rezultat inevitabil natural în cadrul oricărui grup* și are la bază principiul: „Conflictul determină reacții neobișnuite ale persoanelor implicate.” Tot în acest context putem face trimitere și la faptul că, rezolvarea conflictelor exercită o funcție curativă asupra ființei umane și a societății, în general, oferind ocazii pentru examinarea alternativelor într-o situație de dezacord. Pe de altă parte, conflictul este explicat că o stare interioară, în care o persoană este supusă unor sentimente, trăiri, nevoi, aspirații proprii simultane și opuse: sunt oameni, există idei, valori, conjuncturi, stiluri și standarde care pot intra în conflict, ceea ce înseamnă că orice poate fi cauza unui conflict: obiective, scopuri, aspirații, așteptări neconfirmate, obiceiuri, prejudecăți, competiția, sensibilitatea și mai ales agresivitatea cea mai importantă dintre prezumțiile conflictualiste.

Cu siguranță ne interesează care sunt/sau ar putea fi sursele care ar putea declanșa conflictele. Prin urmare, rămânem în această arie și vom continua cu analiza opiniei cercetătorilor din domeniul educațional, precum A. Stoica-Constantin și M. Bocoș, R. Gavra (2008) care propun o taxonomie a surselor de conflict și anume:

1. *încălcarea nevoilor fundamentale ale omului*, nevoi precum: libertatea, afirmarea, succesul, cunoașterea sau nevoia de acțiune. Tot aici se face trimitere la nevoi care satisfac lucrurile necesare oamenilor pentru supraviețuire – precum alimentele, apa și aerul.
2. *valorile* (morale, sociale, profesionale) diferite; profesorul și educabilul aparțin unor generații diferite, au credințe diferite, raționează diferit, au nivele culturale diferite și se raportează independent unul de celălalt la sisteme de valori distincte;
3. *percepții diferite asupra realității*; în momentul în care indivizii percep diferit un anumit lucru sau gândesc diferit în legătură cu acesta riscă să apară situații conflictuale;
4. *interesele diferite* determină preocupări diferite, explicații și raționamente distincte, fapt ce constituie o eventuală sursă de conflict;
5. *resursele limitate*, coordonate precum spațiul, timpul, logistica, disponibilitatea periclitează relaționarea eficientă dintre profesor și elev;
6. *alterarea unor nevoi psihologice* precum: respectul de sine, stabilitatea intrapsihică (liniștea interioară), buna înțelegere, afecțiunea, fericirea are ca și consecință apariția conflictelor interioare, conflicte care provoacă adeseori dispute cu ceilalți actori educaționali [1, p.52].

Tot în același context, sunt și opiniile autorilor A. Constantin și A. Neculau (1998) (de altfel, nu prea mari diferențe de precedentele), care menționează că cele mai importante surse generatoare de conflict sunt: unele trăsături de personalitate, opinii, atitudini, valori, nevoi, gusturi și preferințe. Prin urmare, cele mai relevante surse ale conflictului fac trimitere directă la diferențele și incompatibilitățile dintre persoane, *comunicarea defectuoasă*, lezarea stimei de sine și/sau a valorilor, principiilor, nerespectarea normelor explicite sau implicite, comportamente neadecvate, agresivitate, dar și elemente ale mediului extern, ca statut, putere sau prestigiu [7, p.19]. Putem observa că sursele ce pot declanșa un conflict sunt cât se poate de apropiate unele de altele, dar cel mai important element la care urmează să alocăm timp

pentru analiză este – comunicarea defectuoasă, care poate să conducă spre agresivitate și unde soluția este - comunicarea asertivă.

Dacă am identificat care sunt sursele ce declanșează conflictele, considerăm oportun să facem trimitere și la cauzele perpetuării acestora. Astfel, după autorii Sam Deep și Lyle Sussman pot fi identificate trei *cauze ale perpetuării conflictelor*:

- A) Trăim într-o lume din ce în ce mai complexă și mai diversă; persoane diferite doresc lucruri diferite și sunt foarte puține lucruri care mulțumesc pe toată lumea. Este bine cunoscut faptul că ființa umană se teme de situațiile diferite, ca și de cele noi. Necunoscutul trezește incertitudine.
- B) A lucra cu oamenii, a manageria în domeniul resurselor umane nu poate fi decât o permanentă sursă de conflict. Incompatibilitățile, ego-urile și egocentrismul nu pot fi decât situații conflictuale.
- C) Trăim și muncim într-o lume care impune limite asupra resurselor noastre. Iar conflictele, inclusiv cele organizaționale se datorează în mare parte restricțiilor organizatorice și în egală măsură, resurselor invariabil limitate [8, p. 86].

În urma celor relatate, înțelegem importanța *managementului conflictului* care se referă la „*gestionarea corespunzătoare a dezacordurilor, neînțelegerilor, situațiilor conflictuale astfel încât să se valorifice potențialul lor pozitiv, presupune cultivarea unor strategii și tehnici distincte de a aborda, controla și trata conflictele*. În consecință, managementul conflictului presupune educarea în spiritul păcii, al cooperării, prin dezvoltarea atitudinilor corespunzătoare față de ceilalți și față de conflict [1, p.15]. De altfel, managementul conflictelor poate fi perceput ca un concept mai amplu, care implică rezolvarea conflictelor și transformarea care este necesară, dar și ca un aranjament și un angajament de lungă durată. Acesta presupune, pe termen îndelungat, viziuni și proceduri instituționale de rezolvare a conflictelor. Extrapolând la nivelul raporturilor sociale, conflictul este un fenomen care apare ca urmare a tendinței uneia dintre părțile implicate, o persoană sau un grup de persoane, de a-și impune punctul de vedere sau interesele proprii. Probabil este momentul să menționăm că pe lângă sursele ce pot declanșa conflictele, (menționate anterior) lipsa comunicării este de cele mai dese ori o sursă de conflict. În astfel de situații, singura cale de soluționare a conflictului o reprezintă cooperarea, care permite fiecărei părți să aștepte poziția și argumentele celeilalte părți dacă cei antrenați în conflict doresc să coopereze în scopul identificării celei mai acceptabile soluții. O soluție în acest sens în viziunea noastră o prezintă *comunicarea asertivă*. În cele ce urmează vom căuta să răspundem la întrebarea:

- De ce comunicarea asertivă?

Cunoaștem că, comunicarea asertivă este o formă a comunicării umane, este o abilitate socială care se referă la capacitatea omului de a-și exprima ideile, sentimentele și opiniile într-un mod concis, direct și respectuos față de interlocutor. Menționăm, că fiecare om dorește să fie respectat de semenii săi și să poată să se afirme în grupul social din care face parte. Dacă analizăm aceste elemente atunci urmează ca omul să stabilească relații sănătoase bazate pe respect și cooperare. În această cheie vine și ideea expusă de autoarea M. Roco care afirmă că „*asertivitatea își propune să-l facă pe individ să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul social*” [4, p.166]. Din această definiție înțelegem că unii oameni nu-și exprimă punctul de vedere tocmai din frică de a stârni ostilitate în mediul în care se află, adică, să nu provoace neînțelegeri, conflicte. Dar la fel se știe că omul are necesitatea de a se exprima și de a se afirma. Și atunci, tot prin intermediul

comunicării asertive o putem face și această idee este susținută și de opinia cercetătoarei M. Cojocar care menționează că „*comportamentul asertiv este cel care îi permite omului să-și apere propriile interese, să-și exprime liber propriile sentimente și, totodată, să nu lezeze drepturile celorlalți*. Aceasta reprezintă un comportament partenerial sigur, iar atunci când omul acționează conform circumstanțelor și găsește și soluția corectă [3, p. 41]. Făcând referire la abordarea asertivă în comunicare se cere să subliniem faptul, că aceasta are multiple *beneficii* pentru dezvoltarea atât profesională, cât și personală. Prin intermediul comunicării asertive noi putem să ne *îmbunătățim relațiile interpersonale*. Or, obiectivul comunicării asertive este de a permite exprimarea directă și, în același timp, respectuoasă a ideilor tale. Prin urmare, finalitatea acestui tip de comunicare este dezvoltarea relațiilor sănătoase și creșterii încrederii și a respectului între interlocutori.

Un alt avantaj al comunicării asertive este *îmbunătățirea performanțelor profesionale*. În ultimul timp se pune accent pe comunicarea asertivă și este considerată o abilitate importantă în mediul profesional deoarece conduce către o interacțiune eficientă cu colegii, partenerii de afaceri, clienți ș.a. O persoană care comunică într-un mod asertiv este considerată ca fiind încrezătoare și hotărâtă și acest fapt poate să contribuie la îmbunătățirea performanțelor profesionale. Important pentru cercetarea de față este și următorul avantaj, și anume, comunicarea asertivă *reduce conflictele*. Atunci când, într-o discuție, există opinii diferite și contradicții pe baza unui subiect, comunicarea asertivă poate să contribuie la evitarea unui conflict. Când cei implicați în discuție comunică într-un mod asertiv, ideile sunt expuse mai clar, ținându-se cont de identificarea soluțiilor benefice pentru toate părțile implicate în comunicare. Or, toate acestea vor conduce către un alt avantaj de *creștere eficientă în negocieri*. Este important ca atunci când îți expui ideile într-un mod clar și demonstrezi interlocutorului că ții cont și de punctele sale de vedere, acest lucru poate crește eficiența în negocieri și te poate ajuta atât pe tine, cât și pe interlocutorul tău să identificați o soluție avantajoasă pentru ambii. Vom continua analiza cu un alt avantaj esențial al comunicării asertive care este *îmbunătățirea încrederii și stimei de sine*. Atunci când comunicăm asertiv iar fiecare interacțiune pe care o avem decurge într-un mod eficient, acest aspect poate contribui la dezvoltarea stimei de sine și a încrederii pe care o ai în forțele proprii [11].

Deoarece comunicarea asertivă este cea mai eficientă comunicare în soluționarea conflictelor vom continua să menționăm alte aspecte importante ale acestui tip de comunicare care oferă soluții la multe necunoscute. Iar, dezvoltarea abilității de a fi asertiv devine tot mai prezentă în peisajul dezvoltării personale. A intrat în limbajul uzual, iar asertivitatea este una dintre cele mai sănătoase obiceiuri personale.

În contextul celor relatate anterior menționăm că, comunicarea asertivă este cel mai educat tip de comunicare, deoarece $E_u=T_u$. Acest binom cu semnul egalității reflectă poziția partenerilor în relaționare, comunicare; unde eu te plasez pe tine pe aceeași poziție cu mine, nu te devalorizez și nici nu mă devalorizez. Tot în aceeași cheie, putem afirma că comunicarea asertivă oferă oportunitatea să ne exprimăm clar și respectuos propriile nevoi și dorințe, dar și să respectăm dorințele celuilalt. Astfel, înțelegem că așa cum eu am nevoi și dorințe, tot așa ai și tu; eu le respect pe ale tale, iar tu le respecti pe ale mele. În articolul de față am menționat deja că, nerespectarea dorințelor celuilalt poate să ducă la declanșare de conflicte. Făcând trimitere la comunicarea asertivă se cere să fim cât mai direcți, bazați pe problemă și nu pe om, iar dacă ne dorim o schimbare să vorbim cum urmează să se efectueze schimbarea. Cu cât mai

clar o să ne exprimăm sentimentele și emoțiile, cu atât o să fie mai lesne celorlalți să contribuie la această schimbare.

Prin urmare, este evident, *asertivitatea* este cea mai eficientă modalitate de rezolvare a problemelor interpersonale. Și așa cum am menționat deja este *abilitatea care se învață* prin exerciții și tehnici special concepute de autorii din psihoterapia comportamentală pentru acesta. Relatăm în cele ce urmează unele *tehnici* de dezvoltare a comunicării asertive (după A. Salter și I. Dafinoiu). Prima tehnică la care voi face trimitere este

- *Tehnică Discul defect (zgârâiat)sau Moara stricată* - constă în repetarea solicitării sau opiniei dvs. ori de câte ori întâmpinați o rezistență nejustificată. Această tehnică se utilizează atunci când nu dorim să facem ceea ce ne cere o altă persoană, dar ne simțim cumva prinși în capcană datorită perseverenței celuilalt. (Numele provine de la discurile vechi de vinil care, când se defectează repetă la infinit aceeași secvență de sunete). Un dezavantaj al acestei tehnici este faptul că dacă rezistența continuă, argumentele dvs. vor avea din ce în ce mai puțină autoritate. Dacă se întâmplă asta, este bine să aveți posibilitatea de a-l sancționa cumva pe celălalt.

Specificul acestei tehnici - *implică repetarea de mai multe ori a solicitării, pe un ton calm și direct*. Pentru mai multă claritate, vom face referire la un *exemplu* și anume, o cumpărătoare dorește să returneze o rochie cumpărată dintr-un magazin și să primească banii înapoi (facem trimitere la dreptul consumatorului).

Vânzătoarea: *Cu ce vă pot fi de folos?*

Cumpărătoarea: *Vreau să renunț la această rochie și să primesc banii înapoi.*

Vânzătoarea: *Noi nu obișnuim să primim mărfurile cumpărate și să returnăm banii. Dar de ce vreți să returnați rochia?*

Cumpărătoarea: *Doresc să restitui rochia și să-mi primesc banii.*

Vânzătoarea: *Dar nu ați încercat rochia înainte de a o cumpăra?*

Cumpărătoarea: *Vreau să returnez rochia și să-mi primesc banii înapoi.*

Vânzătoarea: *Poate doriți să schimbați rochia asta cu alta. O să vă prezint câteva modele care v-ar veni bine.*

Cumpărătoarea: *Nu, mulțumesc. Doresc să returnez rochia și să-mi primesc banii înapoi...*

(După mai multe încercări ale vânzătoarei de a convinge cumpărătoarea că nu poate să returneze rochia, observăm expresia cumpărătoarei care este esența acestei tehnici și anume: „*Vreau să renunț la această rochie și să primesc banii înapoi*”. În final se discută cu șeful care este nevoit să accepte restituirea rochiei, iar cumpărătoarea să-și primească banii înapoi).

Șeful: *Îmi pare rău că nu vă place rochia. Pofțiți banii și sper că veți găsi ceva care să vă placă în magazinul nostru.*

Clienta: *Vă mulțumesc.*

Analizând tehnica de mai sus surprindem că cel mai important în această tehnică este să nu ne pierdem echilibrul emoțional și să repetăm de fiecare dată dorința noastră cu calm și echilibrat.

O altă tehnică este *tehnica dezamorsării, ce constă în acceptarea parțială a criticii*. Această tehnică este utilă atunci când avem de-a face cu o persoană care ne critică frecvent, deseori fără de motiv. Astfel, trebuie să fii de acord cu anumite laturi ale criticii pe un ton calm și stăpânit, fără să devii sarcastic sau să te situezi pe o poziție defensivă. În consecință,

interlocutorul, cu care am fost măcar parțial de acord, nu va mai avea tendința de a discuta în contradictoriu, ceea ce oprește escaladarea conflictului.

Exemplu: Mama: Cred că dacă ți-ai tunde părul ți-ar fi mai ușor.

Fiica: Ai dreptate. Părul scurt e mai ușor de îngrijit.

Din exemplul dat observăm că fiica nu se opune opiniei mamei, dar este de acord doar cu o secvență, adică cu faptul că: „părul scurt este mai ușor de îngrijit”. În răspuns nu se face trimitere la faptul că o să-și tunde părul, așa cum a solicitat mama. Această formulă de răspuns oferă oportunitatea de a nu iniția un conflict atunci când considerăm că nu este necesar [2, p.61]. O altă tehnică importantă este și *tehnica amânării discuției*. Această tehnică se utilizează atunci când *cineva ripostează la solicitarea noastră asertivă declanșând o reacție cu o puternică încărcătură emoțională* (plâns, furie etc).

În cazul relațiilor cu persoane apropiate este bine să le lăsăm să-și descarce emoțiile. Evident, într-o asemenea situație interlocutorul nu va putea fi atent la solicitarea adresată, așa că e bine să spunem: „*Văd că ești foarte supărat (ă) acum. Vom discuta despre aceasta mâine*”. Amânarea discuției pentru ziua de mâine ne poate ajuta ca interlocutorul până atunci să se liniștească, să-și recapete echilibrul emoțional și odată cu aceasta noi vom putea să reluăm mâine discuția având mai multe șanse pentru o comunicare eficientă.

Tot în cheia învățării comunicării asertive sunt și următoarele *exerciții*, și anume: *direct*, prin exersare în viața de zi cu zi, începând cu probleme ușor de rezolvat și continuând cu probleme de dificultate crescândă; prin *jocuri de rol*, adică prin punerea în scenă, sub forma unor mici scenete, a unor situații-problemă; ele vor fi repetate până când persoana se simte capabilă să înfrunte problema respective. O altă modalitate sunt *jocuri de rol imagine*: persoana își imaginează situația-problemă și modalitatea de exprimare de sine corespunzătoare; aceste jocuri repetate suficient de des pregătesc expunerea la situația problematică, într-un context real, sau, dacă este prea dificil, prin etapa intermediară a jocurilor de rol. Continuăm cu un alt exercițiu, *imitarea unor modele*: imitarea se face mai întâi imaginar, apoi în realitate; observarea consecințelor afirmării de sine la nivelul persoanei luată drept model încurajează imitarea [11]. În urma celor reflectate în acest studiu este important să înțelegem că comunicarea asertivă necesită dezvoltarea unor obișnuințe și abilități specifice de comunicare. Odată exersate aceste tehnici ne vor ajuta să fim mai siguri, să ne creștem stima de sine și să ne dezvoltăm atât personal cât și profesional.

În concluzie putem menționa, conflictul ca fenomen social trebuie privit ca un fragment natural al vieții cotidiene și perceput ca formă normală a interacțiunii umane. Deși nu este cea mai adecvată formă de interacțiune umană, el nu trebuie perceput ca patologie sau anomalie. Iar secretul și farmecul vieții umane nu constă în existența/ lipsa unui conflict, ci în hotărârea și priceperea individului de a-l soluționa. Iar ca alternative la toate aceste aspecte este comunicarea asertivă cu tot palmaresul său de tehnici și exerciții.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, Mușata, GAVRA, Rodica, MARCU, Daniela. *Comunicarea și managementul conflictului*. Pitești: Paralela 45, 2008. 200 p. ISBN 978-973-470-428-6.
2. DAFINOIU, I. *Psihoterapii scurte: Psihoterapii scurte: Strategii, metode, tehnici*. Polirom, 2011. 378 p. ISBN 978-973-462-250-4.
3. COJOCARU, M. *Comunicare relațională*. Suport de curs pentru studii licență. Chișinău: 2009. 69 p.
4. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1.
5. ROȘCA, D.D. *Existența tragică. Încercare de sinteză filosofică*. București: Editura Dacia, 1995. 192 p. ISBN- 978-973-350-489-4.
6. ROȘCA, L. *Conflictul social: abordare teoretico-practică*. p. 35-42. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictul%20social_Abordare%20teoretico_practica.pdf (vizitat la 02.03.24)
7. STOICA-CONSTANTIN, Ana., NECULAU Adrian. (coord.) *Psihosociologia rezolvării conflictelor*. Iași: Ed. Polirom, 1998. 288 p. ISBN 973-683-110-8.
8. SAM, Deep, SUSSMAN, Lyle. *Secretul oricărui succes: Să acționăm inteligent*. Ed. Polimark. București, 1996. 240 p. ISBN 973-976-37-3-1.
9. UNGURĂȘAN (MOLDOVAN), D.- M. *Managementul conflictelor interpersonale în mediul școlar. Aplicații pentru învățământul primar*. Teză de doctor. Rezumat. Cluj-Napoca, 2020. 66 p.
10. <https://podcastmeditatii.com/blog/aristotel> (accesat la 08.03.24)
11. <https://www.officedirect.ro/blog/comunicarea-assertiva-in-mediul-profesional-ce-beneficii-are> (acesat la 10.03.24)
12. <https://dexonline.ro/definitie/conflict> (01.03.2024)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВУЗА**

**FORMATION OF PROFESSIONAL AND SOCIAL COMPETENCE
OF STUDENTS THROUGH PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES IN THE HIGHER
EDUCATION ENVIRONMENT**

**FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE ȘI SOCIALE
ALE STUDENȚILOR PRIN ACTIVITĂȚI DE PROIECT ȘI CERCETARE
ÎN MEDIUL UNIVERSITAR**

Iuliana BOBROVA, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID 0000-0002-6073-0748
bobrovaiuliana@gmail.com

Iuliana BOBROVA, Univ. Assistant,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.025+001.89

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p44-50

Abstract. The article examines the issue of developing students' professional and social competence through project-based research activities in the university educational environment. It analyzes the impact of this teaching technology on the development of students' communicative and organizational skills, emphasizing their value in the context of contemporary social life. Successful implementation examples of this approach in the academic environment are provided, along with a detailed account of the experience gained by students through such learning. The provided references in the article offer the opportunity to thoroughly study the methods and strategies used by students in research projects, as well as to delve into the analysis of project works demonstrating fresh perspectives on issues and prospects for development in the field of education. Built on the principles of the "Classroom Management" discipline, they reflect the effective application of theoretical knowledge in students' practical activities. The article also evaluates the effectiveness and results of using project work as a tool for developing independence, analytical thinking, critical thinking, adaptability, creativity, and other professionally significant qualities in students. The importance of these competencies for preparing students for future professional activities is emphasized.

Keywords: project-research activity, student, socialization, competence, learning efficiency.

Rezumat. Articolul examinează problema dezvoltării competențelor profesionale și sociale ale studenților prin activități de cercetare bazate pe proiect în mediul educațional universitar. Se analizează impactul acestei tehnologii de învățare asupra dezvoltării abilităților comunicative și organizaționale ale studenților, accentuându-se valoarea acestora în contextul vieții sociale contemporane. Sunt furnizate exemple de implementare reușită a acestui abord în mediul academic, împreună cu o prezentare detaliată a experienței acumulate de studenți prin astfel de învățare. Referințele furnizate în articol oferă oportunitatea de a studia în detaliu metodele și strategiile utilizate de studenți în proiectele de cercetare, precum și de a analiza lucrările de proiect care demonstrează perspective proaspete asupra problemelor și perspectivele de dezvoltare în domeniul educației. Construite pe principiile disciplinei "Managementul clasei", acestea reflectă aplicarea eficientă a cunoștințelor teoretice în activitățile practice ale studenților. De asemenea, articolul evaluează eficacitatea și rezultatele utilizării lucrărilor de proiect ca instrument de dezvoltare a independenței, a gândirii analitice, a gândirii critice, a

adaptabilității, a creativității și a altor calități profesional semnificative la studenți. Este accentuată importanța acestor competențe pentru pregătirea studenților pentru activitățile profesionale viitoare.

Cuvinte-cheie: activitate de proiect și cercetare, student, socializare, competență, eficiență învățare.

На фоне стремительного технологического прогресса и структурных изменений в различных областях, требования к выпускникам высших учебных учреждений сегодня претерпевают существенные изменения. Ожидается, что они будут обладать не только глубокими академическими знаниями, но и широким набором навыков, которые позволят справиться с вызовами современного общества. Из обширного спектра необходимых профессиональных качеств, помимо специализированных, особенно востребованными считаются:

- **Коммуникативные навыки:** в современном мире, где взаимодействие между людьми играет ключевую роль, выпускники должны обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности. Это включает в себя умение ясно и эффективно выражать свои мысли, слушать других, а также умение работать в коллективе. Способность эффективно общаться на рабочем месте и взаимодействовать с разнообразными группами людей является важным социальным фактором.
- **Гибкость мышления:** в условиях быстрого темпа изменений в технологиях, бизнес и образовательных-практиках, современные выпускники должны обладать навыками адаптации. Гибкость, умение быстро учиться и приспосабливаться к новым условиям работы становятся важными умениями для достижения карьерных высот.
- **Морально-этические навыки:** современное общество уделяет повышенное внимание этическим и моральным аспектам в поведении и деятельности профессионалов. Выпускники должны быть осведомлены о социальных ответственностях и быть готовыми к принятию грамотных этических решений в своей профессиональной практике.
- **Социальная ответственность:** в силу современных вызовов и проблем, общество ожидает, что нынешние выпускники будут активно участвовать в решении социальных и экологических вопросов.
- **Способность к межкультурному взаимодействию:** в условиях глобализации и разнообразия культур, межкультурная компетенция становится ключевым элементом успешного взаимодействия в многонациональном и многокультурном мире.

Способность к решению сложных проблем, критическое мышление, лидерство, инициативность, умение работать в коллективе и мн. др. – все это делает выпускника более конкурентоспособным и востребованным на рынке труда. Таким образом, можно утверждать, что в контексте образовательного процесса важно не только обогащение теоретическими знаниями, но также формирование и развитие параллельно с этим личностных качеств учащегося.

В современной педагогической практике существует множество подходов к воспитанию и развитию личности. Однако *в рамках данной статьи* хотелось бы обратить внимание на *проектную деятельность* как на перспективный инструмент в работе, способный обеспечить студентам практические сценарии для развития

вышеуказанных качеств. Личный опыт внедрения технологии в образовательные практики студентов КГПУ им. Иона Крянгэ позволит более ясно проиллюстрировать ее суть.

Проект буквально – «брошенный вперед», а проектирование – процесс создания проекта [3].

Согласно определению, **проектная деятельность обучающихся** – это вид образовательной деятельности, основной задачей которой является проектный способ достижения цели через решение конкретной проблемы в условиях ограниченности срока и ресурсов, которая завершается практическим результатом в виде проекта [3].

Проект всегда связан с решением проблемы, но такая деятельность приобретает особое значение тогда, когда проблема, решение которой предстоит разработать, находится в сфере интересов студента. Все, что движет человеком из его личных интересов, обладает уникальной силой, определяя его внутреннюю мотивацию.

Этот внутренний источник мотивации играет ключевую роль в успешном усвоении информации, ведь человек занимающийся тем, что ему нравится, обычно готов глубже и интенсивнее погружаться в изучаемый материал.

Следовательно, формирование потребностей к исследовательской деятельности у учащихся – это первостепенная задача преподавателя. Современные студенты, оказавшись в огромном мире образовательных и профессиональных возможностей, часто сталкиваются с трудностью определения своих личных предпочтений. Неопределенность в выборе пути и неуверенность в том, в какой области лежит их настоящий интерес, могут стать преградой на пути к высоким результатам.

Отличным методом для стимулирования креативности и пробуждения желания у студента активно участвовать в проектной деятельности может быть использование **SWOT-анализа**. Предоставляя учащимся возможность провести анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, связанных с их собственными идеями или предложениями, мы поддерживаем развитие критического мышления и одновременно реализуем принцип активности и принцип сознательности в обучении (рис.1).



Рис. 1 «Шаблон SWOT - анализа»

В ходе чтения дисциплины «Менеджмент управления классом» было принято решение о целесообразном объединении теоретической и практической составляющих. Студентам второго курса факультета искусств была предоставлена возможность самостоятельно воспользоваться SWOT-анализом для поиска идей будущего проекта.

Основной акцент делался на анализе сильных и слабых сторон, возможностей и угроз в образовательной сфере, а также на их социальную значимость.

Учащиеся анализировали существующие проблемы в образовательной системе, выявляя потребности школьников (студентов) и, исходя из требований современного общества, формулировали идеи для проектов. Это могли быть предложения о введении новых дисциплин, об организации просветительских, либо внеклассных мероприятий, о разработке проектов, направленных на развитие образовательных или культурных инициатив в школе (университете).

Примечательно то, что студенты не ограничились абстрактными идеями, а в своих предложениях по обогащению образовательной программы формулировали название новых полезных курсов (*урок развития креативного мышления: Арт-объект; урок по изучению новых программ и технологий; урок профориентации; урок финансовой грамотности* и мн. др.). Более того, они представляли сценарии развития этих проектов, обозначая конкретные шаги и механизмы, которые должны были быть направлены на достижение конкретных образовательных целей.

Продвигаясь дальше, студенты представляли, как эти уроки, семинары, мастер-классы будут взаимодействовать с существующими программами обучения, каким образом будут оцениваться, и какие практические навыки и умения учащиеся приобретут в результате их изучения.

В качестве иллюстрации хочется выделить несколько вариантов, из большого множества, предложенных студентами, а именно: проект «Вторая жизнь старых вещей», ключевым аспектом которого является концепция активной переработки и вторичного использования материалов; коммерческий проект «Как превратить рисунки в деньги?», основная идея которого заключается в поддержании материального положения студента и развитии умения у учащихся зарабатывать на своем творчестве (см. по ссылке <https://drive.google.com/file/d/1dRDVt2gCAy7C1e4G1J0agakZPUvGmECb/view?usp=sharing>).

Однако уникальность проектов заключается в том, что они не только призывают к ответственному потреблению различных ресурсов, но и предполагают стимулирование креативного мышления детей, творчества, самостоятельности в работе. Эти проекты также развивают способности видеть ценность в уже использованных материалах, параллельно формируя ответственное отношение к окружающей среде. Новым в этих предложениях является развитие навыков предпринимательства и умения эффективно использовать творческий потенциал для собственного благосостояния.

В дальнейшем развитии проектной деятельности стоит акцентировать внимание на конкретных шагах и задачах, которые будут поощрять активное участие студентов и способствовать реализации предложенных идей. Здесь мы, в-первую очередь, опирались на задачи, преследуемые дисциплиной «Менеджмент управления классом», которые направлены на формирование таких *знаний и умений*, как:

- 1. Проводить анализ:** этот этап позволяет определить ключевые аспекты, которые следует учесть при планировании работы и внедрении новых идей в ту или иную область образования;
- 2. Разрабатывать стратегии:** разработка четких и достижимых целей, овладение навыками разработки стратегий управленца в школьной среде;

3. **Планировать:** студенты учатся разрабатывать детальные планы действий, включая временные рамки и определение ключевых этапов;
4. **Управлять ресурсами:** обучение продуктивному использованию времени, финансов и других ресурсов для эффективной работы и достижения поставленных целей;
5. **Коммуницировать и взаимодействовать:** развитие навыков эффективного общения со всеми участниками образовательного процесса, включая руководство, педагогов, родителей и учеников;
6. **Применять информационные технологии:** обучение использованию современных информационных технологий в управлении образовательным процессом;
7. **Решать проблемы:** обучение методам анализа и решения проблем, а также техникам бесконфликтного общения. Данный этап включает в себя развитие у студентов навыков вступления в диалог, взаимодействия с различными сторонами и поиска конструктивных решений;
8. **Оценивать и улучшать:** изучение методов оценки качества проделанной работы и ее результатов и постоянное усовершенствование образовательных процессов.

Шаги, определенные в рамках учебного курса, замечательным образом совпадают с этапами проектной деятельности. Как сказал Herbert Simon: *«По существу мы проектируем каждый раз, когда разрабатываем способы превращения одной ситуации в другую, более приемлемую»* [6]. Отсюда вполне логично, что различные виды человеческой деятельности обладают схожестью в каких-то аспектах.

Задачей студентов в рамках проектной деятельности было разработать план мероприятия, включая сбор необходимой информации, подготовку образовательного пространства, выбор оптимального дня недели с учетом расписания класса, определение числа учащихся, адаптацию плана работы к размерам аудитории и т.д. Они также должны были назначить ответственные стороны, определить их роли и обязанности в ходе реализации проекта. Не менее важным этапом было планирование презентации и защиты проекта, где требовалось продемонстрировать результаты проектной деятельности и высокий уровень своего профессионализма.

Стоит отметить, что профессиональные навыки учащихся проявились не только в содержательной части проектов, но и в разнообразии методов их представления. Каждый студент подошел к этому творчески, внедряя собственный стиль и подход. Некоторые представили свои идеи *в форме маршрутных листов*, выделяя ключевые моменты. Другие активно *использовали современные коммуникационные технологии и интернет-платформы*, создавая интерактивные презентации. Были и те, кто разработал целый *веб-квест*, придав своему проекту межпредметный характер. Это разнообразие подходов в визуализации и презентации своих проектных идей является ярким примером того, насколько гибкими и креативными стали студенты в процессе проектной работы.

Таким образом, студенты сумели охватить задачи дисциплины «Менеджмент управления классом» не только в теоретическом аспекте, но и в практической ее реализации. Универсальность учебных действий – *личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных* и других – выявили у ребят способность

эффективного использования полученных знаний в различных образовательных контекстах. В ходе такой работы они *научились*:

- выдвигать гипотезы,
- формулировать проблемы,
- определять цели в работе,
- анализировать условия для их реализации,
- устанавливать приоритеты в развитии рабочего процесса,
- создавать схемы для решения задач,
- выделять наиболее эффективные способы для их достижения,
- координировать собственную деятельность и действия участников проекта,
- устанавливать причинно-следственные связи в работе,
- решать конструктивно проблемы,
- прогнозировать развитие и получение конечных результатов,
- вступать и вести диалоги с субъектами учебного процесса;
- осознавать личную значимость в выбранном деле,
- работать с дополнительной информацией (законы о правах ребенка, регламентирующие образование; ознакомление с уставом школы; изучение школьной документации и т.д.),
- объяснять явления в школьной системе и системе высшего образования с точки зрения правовой базы,
- делать умозаключения на основе полученных знаний,
- оформлять результаты работы в виде учебной продукции,
- адекватно оценивать свои возможности в области исследовательской деятельности,
- оценивать свои результаты и осуществлять рефлексию на основе выполненной проектной работы,
- предлагать пути для оптимизации результатов исследовательских действий.

Будущий педагог должен осознавать, что успешное управление классом и создание благоприятной обучающей среды требуют глубокого понимания различных сторон образовательного процесса. Смысл же всего образования на современном этапе сводится к тому, чтобы люди менялись к практикам будущего.

Резюмируя вышеизложенное можно заключить, что проектная деятельность в обучающей среде высших учебных заведений выделяется своей универсальностью. Она способствует стимулированию творческого мышления, формированию коммуникативных и организационных умений, а также развитию навыков самостоятельной исследовательской деятельности студентов. Эти умения являются неотъемлемой частью подготовки будущего педагога, а значит данная технология обучения предоставляет уникальные возможности для формирования групп компетенций учащихся, необходимых для успешной социальной адаптации и будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. KOMAROVA I.V. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОСТ / под ред. И.В. Комарова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2020. – 126с.
2. BOBROVA YU.V., VOVK A. «Проектная технология» <https://infourok.ru/prezentaciya-podidaktike-na-temu-proektnaya-tehnologiya-5770744.html> [дата обращения: 21.01.24].
3. KUZINA I.V. Проект и проектная деятельность (методические рекомендации) <https://pionerov.ru/assets/downloads/mc/recommendations/PPD.pdf> [дата обращения: 01.02.24].
4. KUCHMENKO M. Организация мастер-класса для студентов 1-2 курса факультета «Изобразительное искусство и дизайн» на тему: Коммерческая иллюстрация. Как превратить рисунки в деньги? ссылка на google диск <https://drive.google.com/file/d/1dRDVt2gCAy7C1e4GIJ0agakZPUvGmECb/view?usp=sharing>
5. SHAPOSHNIKOVA A. Выставка креативных апсайклинг идей «Вторая жизнь старых вещей», ссылка на google диск https://drive.google.com/file/d/1e1y_G3clL5sdRzHvavsc9avSXgCTC5rS/view?usp=sharing
6. Что такое проектная деятельность? Вебинар <https://www.amursu.ru/nauka/proektnyy-ofis-amgu/proektnaya-deyatelnost/> [дата обращения: 03.02.24].
7. Наглядное оформление системы SWOT <https://www.kom-dir.ru/images/matritsa-swot.png>

DIMENSIUNEA RELIGIOS-MORALĂ A DIVERSITĂȚII CULTURALE ÎN EDUCAȚIA ACTUALĂ

THE RELIGIO-MORAL DIMENSION OF CULTURAL DIVERSITY IN CURRENT EDUCATION

Roxana DOROBANTU-DINA, dr., profesor,
Școala Gimnazială „I.C. Lăzărescu”, Țițești-Argeș, România
ORCID 0000-0002-7216-6785
scoala.iclazarescu1@yahoo.com

Roxana DOROBANTU-DINA, dr., teacher,
Secondary School “I.C. Lazarescu”, Titesti-Arges, Romania

CZU: 37.017.93

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p51-57

Abstract. This article brings to the fore the need to approach current education from the perspective of cultural diversity, taking into account its religious-moral dimension. It can be seen that the religious-moral dimension of education leads to the acceptance of cultural diversity, as a norm of conduct, this being the ideal towards which any society tends, at all times. All the more the reference is made to the approach to diversity with flexibility and tolerance in the last 30 years, from the perspective of socio-cultural, linguistic, psychological or physical differences between students. The school, as an educational and cultural institution, aims to offer equal opportunities to everyone, the opportunity to learn at their own pace and adapted expression of individual personality traits. From a global perspective, cultural diversity implies the application of the principle of normalization. This ensures the access of all people to current living conditions, regardless of ethnicity, race, religion, culture, social group, etc. Each student, as a partner in the act of teaching-learning-evaluation, comes with his own experience, has his own personality, which we find in collaborative relationships, learning style, interest in existential issues and, necessarily, in the cultural context to which he belongs.

Keywords: culture, cultural diversity, intercultural education, competence, religion

Diversitatea culturală presupune totalitatea mijloacelor care alcătuiesc cultura, atât la nivel micro- cât și la nivel macrosocial, întrucât nu există o singură cultură, ai cărei adepți să fie toți oamenii. Există o diversitate culturală, ai cărei beneficiari sunt ființele umane. Fiecare popor sau grup etnic vine cu „zestrea” sa culturală, de care ne bucurăm cu toții, din care ne inspirăm sau adoptăm câte ceva. Astfel, în acest amplu proces de globalizare [20], la care se face referire tot mai mult în ultimii 20 de ani, este dificil de precizat în ce măsură acest fenomen aduce beneficii sau deservicii populației dintr-o țară sau alta; un lucru este cert: exista tendința de uniformizare a culturii, ceea ce conduce spre pierderea identității culturale și a specificității unui popor.

Actul educațional este cu atât mai calitativ, cu cât sunt identificate și aplicate acele dimensiuni instructiv-educative, care vin în sprijinul tuturor categoriilor de elevi, asigurând succesul și formarea profilului absolventului pregătit să se integreze socio-profesional.

Ritmul alert al transformărilor din toate domeniile vieții sociale, economice, culturale etc., ca urmare a evoluției științei și tehnologizării la scară foarte extinsă, își pune amprenta indubitabil asupra educației. Până la sfârșitul secolului al XX-lea finalitățile și conținutul educației erau influențate în foarte mare măsură de cadrul socio-economic. În etapa actuală a

societății meta-moderne, schimbarea este determinată de educație, fapt care susține evoluția societății și traiectoria pe care o urmează.

Conexiunile de ordin moral-etic se află într-o continuă emancipare. Printr-o radiografie succintă a stării de fapt, se dovedește că, pe cale rațională au fost atinse doar parțial garanțiile solidarității și păcii la nivel global. De aceea, trebuie recunoscute și aplicate drepturile omului printr-o serie de acorduri internaționale, ce constituie fundamentul instrumentelor moral-etice și juridice operante la nivel global.

Progresul fulminant al științei, materializat în tehnologizare și digitalizare, constituie un domeniu nou pentru soluționarea unor probleme privind forța de muncă. Trebuie găsite soluții moral-etice și create noi abordări în domeniul educației. Valorile din sfera educației religios-morale pot fi fundamente ale diversității culturale în educația actuală, întrucât acestea constituie premisele echilibrului pentru viața socio-economică și culturală din toate timpurile. Astfel, dimensiunea religios-morală a diversității culturale în educația actuală are la bază seturi de valori esențializate în documente curriculare [18] din care cităm: „Manifestarea unui comportament moral, în viața personală în viața societate, în acord cu valorile religioase; raportarea experiențelor din viața de zi cu zi la principiile religioase, cu respectarea identității și diversității religioase; exprimarea unor aprecieri personale privind semnificația morală a comportamentului persoanelor din textele studiate; evidențierea actualității unor reguli sau principii vechi-testamentare în lumea de astăzi, prin exemple; selectarea unor reguli de comportament moral-religios din diferite contexte de viață, din perspectiva unor criterii date; prezentarea și discutarea unor studii de caz referitoare la comportamente din viața cotidiană manifestate în acord/dezacord cu poruncile din Decalog; stabilirea de comparații între poruncile din Decalog și alte reguli de comportament din diferite contexte de viață cotidiană (de exemplu, familie, grup de prieteni, școală, societate, biserică); identificarea unor elemente de diversitate în modul de manifestare a credinței, pornind de la realități din viața familiei, a clasei, a școlii, a comunității; realizarea de proiecte de grup pe tema modului în care copiii se pot implica în viața comunității (de exemplu, vizitarea bătrânilor singuri din comunitate, activități de ajutorare a persoanelor sărace); prezentarea modalităților de celebrare a diferitelor sărbători și tradiții religioase, în viața personală și în comunitățile de apartenență; participarea la sărbători religioase sau laice ale comunității, în diferite moduri (de exemplu, realizarea de serbări, interpretarea de colinde sau cântece tradiționale)”. [18]

În Europa s-au intensificat eforturile organizațiilor internaționale și al instituțiilor educative privind admiterea diversității culturale din perspectivă pluri- și multiculturală. Această preocupare vine ca urmare a faptului, că în timp au fost juxtaponeri sau marginalizarea culturii unora. Cultura unui popor nu este statică; ea se integrează și se transformă prin relațiile multiple dintre oameni.

Diversitatea culturală există, nu trebuie negată sau minimalizată; ea „trăiește” prin oamenii care cred în ea, prin interdependența și transformările care o pun în valoare. Rolul educației și implicit al școlii este de-a stimula curiozitatea, creativitatea, deschiderea spre diversificarea intereselor culturale, nu de a accepta segregarea, asimilarea și barierele interculturale [13, p. 23]. E o misiune dificilă, într-un domeniu de mare interes, pentru că foarte ușor se poate „aluneca” într-o extremă nedorită. Sunt necesare abordări critice privind fluxul informațional, rolul educației fiind determinant în dezvoltarea capacității de discernământ.

Respectul pentru diversitate conduce către solidaritate globală, înțelegerea aproapelui, relații de înțajutorare bazate de valori religios-morale, fără a minimaliza importanța și păstrarea identității culturale a oricărui popor. [15]

Rolul educației este considerabil în acest sens, dar și problematic; *conceptul identității vizează două aspecte:*

- afirmarea propriei identități prin valorizarea originilor culturale și
- consolidarea relațiilor de grup. Neînțelegerea acestora poate conduce către relații subiective și lipsa dialogului cu oamenii care sunt de altă religie, etnie, rasă, cultură, condiție socială etc.

Rolul educației este fundamental în aria disciplinelor sociale. Elevii trebuie să conștientizeze valorile culturale proprii, așa cum sunt prezentate în „icebergul culturii” de profunzime și de suprafață [3, p. 36]. În felul acesta își cunosc rădăcinile și deopotrivă relaționează cu alții, indiferent de etnie, religie, culturală, rasă etc. Impactul cunoașterii altor culturi deschide perspectiva înțelegerii unicității propriei culturi, dar și acceptarea moștenirii culturale globale. [2, p. 28] Educația face să îi înțelegem pe ceilalți printr-o mai bună autocunoaștere; oamenii sunt caracterizați în raporturile cu alții, fie individual sau în grupurile de unde provin, exprimându-și fidelitatea culturală, într-o lume aflată în permanentă adaptare la nou și divers.

Conceptul de diversitatea culturală este utilizat tot mai frecvent în ultimii 20 de ani, fiind mediatizat intens odată cu *Anul european al dialogului intercultural (2008)*. În 2007 Comisia Europeană a propus această acțiune, lansată sub deviza „Împreună pentru Diversitate!” Scopul acesteia a fost *înțelegerea reciprocă și o mai bună conviețuire între oameni, indiferent de etnie, religie, rasă, cultură, condiție socială* etc. În acest context sunt evidențiate avantajele diversității culturale, implicarea civică la problematica europeană și promovarea sentimentului de apartenență la Europa.

La *nivel economic* se remarcă o serie de schimbări. Sfârșitul anilor 1980 a generat conflicte etnice, războaie civile, interstatale pentru teritorii în zona Orientului, cât și dispute economice. Se remarcă o concurență acerbă geo-economică între marile puteri ale lumii. Întrucât acordurile internaționale nu mai permit încălcarea granițelor statale, mega-puterile economice ale lumii duc o reală competiție pentru „cucerirea” de noi piețe privind desfacerea produselor, la scară mondială [14, p. 39].

Conceptul economic lansat de Statele Unite ale Americii la începutul anilor 1980, bazat pe descentralizate, economie de piață și privatizare, a condus la adevărate transformări, generate de tranzacții financiar-bancare, ce au schimbat iremediabil cursul firesc al vieții sociale, morale, culturale etc. Se conturează tot mai pregnant influența și supremația banilor, a bancherilor, care schimbă și prejudiciază comportamental întreaga omenire [17].

Se remarcă două direcții generale ale lumii contemporane: dorința de supremație pentru puterea absolută și recunoașterea identității naționale sau regionale. Pe de o parte sunt încercări de constituire a unor noi state naționale, iar pe de altă parte este minimalizat rolul statului național în societatea contemporană. Actualmente, se remarcă interesul pentru *deținerea puterii politico-economice și informaționale* la nivelul unor structuri internaționale, de către marile puteri ale lumii [1, p. 58].

De subliniat faptul că, odată cu dorința marilor puteri ale lumii de a domina cât mai multe piețe privind desfacerea la nivel mondial, statele „mici” fac eforturi pentru a depăși repetatele crize economice, fiind la pragul pauperismului, având dorința de a se dezvolta.

Specialiștii în domeniu subliniază următoarele aspecte:

- dominarea spiritului de către economic;
- minimalizarea socialului și
- globalizarea problemelor [2], [4, p. 133].

Globalizarea, ca fenomen ireversibil asupra tuturor domeniilor de activitate, este pozitivată prin înființarea unor rețele de comunicare științifică și tehnologică, aflate în conexiune cu cercurile de afaceri din toată lumea. Urmare a acestui fapt este nedezvoltarea în domeniul educației. Or, subestimarea educației generează un nivel social, economic, cultural scăzut, cu repercusiuni pe termen lung. [6]

Fenomenul demografic. Influențarea procesului educațional global din perspectivă demografică nu este îmbucurătoare. Deși există tendința de-a spune că rata de natalitate este în descreștere în ultimii douăzeci de ani, la nivel mondial populația este în creștere demografică.

Se remarcă diferențe semnificative de la o regiune la alta a lumii. În țările slab dezvoltate natalitatea este în creștere exponențială, la polul opus fiind țările industrializate. Aici se constată un ritm foarte scăzut sau zero al natalității. Fenomenul demografic este îngrijorător, întrucât rata de îmbătrânire a populației generează repercusiuni, nu doar asupra calității vieții, dar și asupra standardelor educaționale. Se remarcă însă un interes crescut pentru serviciile educaționale, ceea ce conduce spre unele constrângeri asupra sistemelor educaționale, care trebuie să vină în întâmpinarea nevoilor omului modern.

Fenomenul demografic și schimbările rapide generate de tehnologie și tehnologizare în toate domeniile de activitate, induc către un timp și spațiu tot mai comprimat; informația circulă cu putere, iar omenirea se află într-o relaționare crescândă, unele decizii având dimensiune globalistă [19, p. 22].

Fenomenul migrației economice. Mișcarea populației dintr-o regiune în alta, dintr-o țară în alta a existat din cele mai vechi timpuri, având forme diferite în funcție de epoca sau regiunea exploatată. Se constată însă că fenomenul migrațional al etapei actuale este în creștere. Mișcarea populației în scop economic este determinată în primul rând de nivelul de trai scăzut al acesteia dintr-o țară sau regiune. La aceasta se adaugă alți factori, dintre care amintim:

- spor demografic pozitiv în țările slab dezvoltate;
- depopularea unor zone rurale;
- urbanizarea accelerată și dezvoltarea economică a orașelor;
- interes crescut față de nivelul de trai și stilul de viață al țărilor dezvoltate;
- mediatizare, uneori subiectivă prin mass-media privind condițiile de trai din țările dezvoltate etc.

Alături de migrația economică, fenomen care este susținut și încurajat de către statele dezvoltate, ca necesitate a angajării forței de muncă ieftine, se află și *migrația refugiaților*. Astfel, este acreditată ideea că migrația este un fenomen complex. Cuprinde în egală măsură *probleme de ordin economic, social, cultural și educațional, atât pentru țările unde ajung migranții, cât și pentru țările de unde pleacă aceștia* [11, p. 44].

Studiile de specialitate au demonstrat, că atât țările care primesc migranți, cât și acelea de unde pleacă sunt în continuă creștere. Astfel, statele care au primit migranți se confruntă nu doar cu o creștere neașteptată a populației străine, dar și cu o serie de probleme generate de adaptarea socială, culturală, educațională a noilor veniți. Comparativ cu sfârșitul anilor 1960, valul migraționist cunoaște după 2010 un context social diferit: șomaj ridicat, tensiuni sociale, ura de rasă (xenofobia), lipsa unui cadru educațional pertinent pentru copiii migranților etc. [5] Datele statistice și sursele informaționale acreditate privind analiza efectelor crizei economice mondiale din acest moment nu sunt disponibile, dar conform mass-media, există o progresie aritmetică a schimbărilor. Acestea au repercusiuni în toate dimensiunile vieții noastre și, cu precădere, în cea socio-culturală și educațională.

Fenomenul migraționist conduce către relații de interdependență la nivel mondial, fapt care necesită nu doar primirea emigranților și integrarea acestora într-un mediu nou, ci ratificarea unor acorduri privind educația și diversitatea culturală.

Referindu-ne la premisele diversității culturale în educație, reliefăm o altă dimensiune a acesteia: *multitudinea limbilor vorbite*. Acestea sunt indubitabil expresie a diversității culturale. La ora actuală se vorbesc aproximativ 6000 de limbi, douăsprezece fiind vorbite de 100 milioane de oameni. În contextul creșterii demografice din unele zone ale globului în ultimii zece ani, a apărut o situație lingvistică inedită; aceasta face trimitere la diversitate, cu precădere în zonele metropolitane.

De asemenea, dobândesc o importanță crescândă limbile de circulație internațională, în condițiile deplasărilor tot mai frecvente, fie în interes de serviciu, burse de studiu sau călătorii de agrement. Astfel, dobândesc valențe sporite documentele curriculare privind *învățământul bilingv*, tot mai aplicat și apreciat în mediul liceal și universitar.

Privită dintr-o perspectivă pozitivă, *diversitatea lingvistică* trebuie apreciată ca un izvor de culturalizare, prin predarea limbilor străine. Astfel, fenomenul globalizării și implicit dezvoltarea identității culturale se dorește a fi într-o relație de completare continuă, nu de excludere reciprocă [10, p. 27].

Tehnologia informațiilor și comunicării (TIC) și mass-media, reprezintă factorii de maximă importanță, care au condus la schimbările rapide din toate domeniile vieții, în ultimii 30 de ani. Acestea constituie *reale premise ale diversității în educație pentru etapa actuală*. Ele au generat schimbări majore la nivel economic și socio-cultural, impunând o perspectivă nouă, globalistă.

Mijloacele de comunicare au cunoscut o îmbunătățire fulminantă (aplicații skipe, Google meet, email, Zoom, Whatsapp), care permit video-conferințe, tranzacții bancare și comunicări de orice tip, în orice moment, oriunde pe mapamond. Practic, tehnologia informațiilor domină lumea, situație care generează și unele neajunsuri pentru comunicațiile locale, acestea nemaiaivând aceeași stabilitate economică. [16] Se remarcă o influențare majoră la nivelul relațiilor personale și sociale, în contextul cuceririi planetare de către mijloacele de comunicare (audio, video) și diversificării gadgeturilor, din ce în ce mai performante și costisitoare.

Tehnologia informațiilor și comunicării (TIC) este unul din factorii determinanți ai globalizării economice, [21, p. 130] sociale, culturale, cu toate neajunsurile inerente acestui domeniu. Costurile mari pentru echipamente informaționale, îngreșesc accesul statelor mai puțin dezvoltate la ele. În acest context, statele industrializate dețin monopolul politic,

economic, cultural etc. Se creează astfel decalaje semnificative la nivelul sistemului educațional, și nu numai. Un număr restrâns de state au privilegii în domeniul industriilor culturale, produsele lor fiind distribuite pe toate continentele, unui număr din ce în ce mai mare de cumpărători, aceasta fiind una din premisele degradării distincțiilor culturale.

Globalizarea culturală poate servi drept cauză a apariției sentimentului de pierdere a identității culturale pentru unele state. Rolul educației este incomensurabil în domeniul tehnologiei informației și comunicării (TIC), ca factor determinant al dezvoltării, comunicării și apropierii dintre oameni – și nu doar din perspectivă interculturală [9, p. 7].

Educația pentru diversitate culturală contribuie la clarificarea evenimentelor, care uneori sunt mediatizate distorsionat sau simplist de mass-media. Soluția ideală ar fi, ca orice persoană sau grup să dispună de toate pârghiile educaționale pentru integrarea cu succes într-o lume aflată în schimbare. [12]

Această integrare este posibilă prin înțelegerea firească a relațiilor dintre oameni, indiferent de etnie, religie, rasă, cultură etc. Trebuie dimensionată corect relația dintre oameni și a omului cu mediul înconjurător, prin abordarea *noilor educații* în Curriculum școlar: educație interculturală și educația pentru mediu (ecologie).

În România, proiectele ce susțin diversitatea culturală reprezintă un capitol important pentru ducerea la îndeplinire a diversității în educație și cultură. Parte din aceste proiecte privind diversitatea culturală au fost destinate învățământului. Așa cum rezultă din analiza cercetărilor psihologice, elevii interacționează mai eficient într-un colectiv divers. Având experiențe din medii diferite de viață, elevii expun și iau contact cu situații inedite. În felul acesta se dezvoltă la nivel superior gândirea critică, elevii demonstrând un angajament și o motivație sporite [8, p. 63].

Antreprenorii de succes consideră că formarea tinerilor din perspectiva educației interculturale sporește capacitatea de colaborare și dialog, dincolo de limitele geografice. Diversitatea forței de muncă contribuie la soluții multiple și activități optimale, atitudine tolerantă, conștiință culturală și eficacitate din partea angajaților. Dar, poate fi și sabie cu două tăișuri, în situația în care oamenii au frustrări și renunță la a se mai identifica cu grupul din care fac parte, adoptând elementele culturale ale „gazdelor”.

Esențializând, considerăm că premisele diversității culturale în educație, pe care le-am enumerat, susțin postulatul conform căruia rolul educației este major în formarea competenței religios-morale a elevilor, iar diversitatea culturală este o necesitate stringentă a realității de fiecare zi.

Concluzionând, susținem că societatea modernă se bazează pe dimensiunea religios-morală a diversității culturale în educația actuală. Aceasta contribuie semnificativ la sistemul general de valori, sporește toleranța, înțelegerea, flexibilitatea și interacțiunea la nivel global. [7]

BIBLIOGRAFIE

1. ANTONESSEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 128 p. ISBN: 973-9248-08-x
2. CIOLAN, L. *Pași către școala interculturală*. Ghid de educație interculturală pentru cadrele didactice. București: Corint, 2000. 181 p. ISBN 978-9975-3355-6-0
3. CISCAI, L., & Marchiș I. *Educația interculturală și multimedia*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujană, 2008, 122 p. ISBN 978-973-610-784-9.
4. COZMA, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 216 p. 973-683-799-8
5. Conferința internațională de educație. A 45-a sesiune *Educația pentru toți: A învăța să trăim împreună. Conținut și strategii de învățare: probleme și soluții*, Geneva, 5-8 septembrie, 2001. www.ibe.unesco.org
6. CUCOȘ, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 287 p. ISBN 973-683-445-X
7. CUCOȘ, C. *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*. Iași: Polirom. 2009. 376 p. ISBN 978-973-46-1405-9
8. CUZNEȚOV, L. *Jocul copilului și cultura educației familiei: Ghid pentru părinți, psihologi și educatori*. Chișinău: CEP USM, 2007. 184 p. ISBN 978-9975-70-119-8.
9. DOROBANTU-DINA, R. *Dimensiuni formative ale competenței interculturale în cadrul lecțiilor asistate de calculator*. CZU:37.016:004. În volumul Conferința internațională *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii*. Chișinău: Tipografia UST. 30-31 octombrie 2021. Vol. 1. 225 p. ISBN 978-9975-76-368-4.
10. *Educație pentru toleranță*. În: *Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica. 2004, nr. 4 (26). ISSN 1810-6455
11. GHERGUȚ, A., FRUMOS, L. *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom, 2019. 344 p. ISBN 978-973-46-7724-5.
12. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei. 2014. 222 p. ISBN 978-606-719-058-8
13. IVASIUC, A., KORECK, M., KOVARI, R. *Educația interculturală: de la teorie la practică*. Agenția „Împreună”, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale. Convenția Internațională privind drepturile Economice, Sociale și Culturale. Timișoara. noiembrie 2010. 198 p. ISBN 973-683-689-4
14. NEDELICU, A. *Pedagogia diversității culturale – aspirații și rezoluții*. București: Humanitas, 2005. 205 p. ISBN 978-9975-3285-4-8
15. OPRIS, D., OPRIS, M. *Metode active de predare învățare. Modele și aplicații la religie*. Iași: Editura Sfântul Mina. 2006. 207 p. ISBN 973-790-1185; 978-973-790-1187
16. PAIU, M. *Tehnologiile informaționale ca suport indispensabil pentru un învățământ eficient*. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*. 2012, nr. 5(55), p. 46-50. ISSN 1857-2103.
17. POPESCU, S. *Comunicarea interculturală*. Iași: Editura Institutului European, 2013. 395 p. ISBN 978-973-611-938-5.
18. *Programa școlară pentru disciplina Religie clasele V-VIII Cultul ortodox*. Anexă la Ordinul Ministrului educației naționale 3393/28.02.2017, București, 2017
19. STĂNESCU, V. *Globalizarea: spre o nouă treaptă de civilizație*. Cluj-Napoca: Eikon, 2009. 486 p. ISBN 978-973-757-170-0
20. TIMIȘ, V. *Misiunea Bisericii și educația*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2004.
21. VOICULESCU, F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004. 413 p. ISBN 973-679-039-8.

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE DE COMUNICARE ÎN GESTIONAREA INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE

THE USE OF MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MANAGING EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Silvia MACHIDON, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-3780-1122
maccsilvusca@gmail.com

Silvia MACHIDON, PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37:004

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p58-67

Abstract. The article explores the impact of utilizing modern communication technologies in managing educational institutions and their effect on operational efficiency and interpersonal relationships. Firstly, it analyzes the introduction and importance of these technologies in the educational environment, emphasizing the need for effective communication for proper administration and interaction. Next, it examines the implementation of online communication platforms such as instant messaging systems and video conferences, highlighting the benefits they bring in facilitating communication among faculty, students, and parents, thereby improving access to information and operational efficiency. Furthermore, it analyzes how modern communication technologies optimize administrative processes, reducing administrative time and increasing transparency in educational institutions. Additionally, it explores the role of these technologies in enhancing interpersonal relationships by facilitating communication among various stakeholders, supporting students' academic success, and fostering a collaborative environment. Finally, it highlights future challenges and perspectives, suggesting directions for research and development to address the needs and evolving technological advancements.

Keywords: managerial communication, modern technologies, management, effective communication, interpersonal relations.

Introducere. Comunicarea este una dintre provocările majore ale rolului managerial. Abordarea comunicării în contextul psihopedagogiei reprezintă o soluție esențială pentru a asigura un management eficient. Fără o comunicare eficientă, esența conducerii este compromisă. Astfel, este crucial ca managerii să fie instruiți și să își îmbunătățească abilitățile de comunicare pentru a asigura succesul în funcția lor.

În lucrarea „Psihologia managerială”, cercetătoarea Larisa Stog evidențiază că comunicarea managerială eficientă apare când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită [10, p.81]

Cu avansarea rapidă a tehnologiei, necesitatea de a utiliza instrumente de comunicare digitale în procesul de management al instituțiilor educaționale, cât și în procesul educațional devine tot mai evidentă. Pandemia COVID-19 a subliniat și mai mult această nevoie, accelerând adoptarea și adaptarea la soluțiile online în educație. Integrarea acestor tehnologii moderne de comunicare nu numai că facilitează accesul la informații și promovează colaborarea între elevi și cadrele didactice, dar și transformă modul în care se desfășoară procesul de învățare. Prin oferirea unor platforme interactive, adaptate la nevoile digitale ale educabililor, educația devine

mai flexibilă și mai accesibilă, pregătindu-i pe aceștia pentru lumea digitală în continuă evoluție.

Vom menționa, totuși, că tehnologiile moderne au adus o transformare semnificativă în modul în care educația este livrată și percepută. Integrarea acestor tehnologii în procesul de predare – învățare - evaluare, în procesul de formare continuă a cadrelor didactice, în procesul de administrare și management al instituțiilor educaționale, a permis accesul la informații și resurse educaționale într-un mod fără precedent. De la platforme de e-learning și aplicații educative până la instrumente de colaborare online, tehnologia a deschis noi uși pentru elevi și cadre didactice, facilitând procesul de învățare, predare și administrare.

Cu toate acestea, importanța unei comunicări eficiente în acest context nu poate fi subestimată. O comunicare eficientă între toți actorii implicați în procesul educațional - elevi, cadre didactice, părinți și administratori - este crucială pentru succesul acestuia. Comunicarea clară și deschisă între aceste părți contribuie la stabilirea unui mediu de învățare pozitiv și stimulat.

Prin intermediul unei comunicări eficiente, cadrele didactice pot împărtăși informații esențiale legate de programele de studiu, evaluări și resurse disponibile, încurajând astfel implicarea și participarea activă a elevilor în procesul de învățare. De asemenea, comunicarea eficientă cu părinții poate contribui la creșterea implicării acestora în educația copiilor și la susținerea unui mediu de învățare favorabil acasă.

În Republica Moldova, în ultimul deceniu au fost demarate mai multe strategii și politici naționale care prevăd măsuri de orientare spre digitalizarea educației (Strategia Națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020” (2013), Strategia „Educația 2020” (2013), Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general (2015), Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030” (2018)). [6 p. 4]

Comunicarea eficientă în cadrul instituțiilor educaționale reprezintă un element important pentru o administrare corespunzătoare și pentru o interacțiune fructuoasă între toți cei implicați. O administrare eficientă înseamnă nu doar transmiterea de informații, ci și asigurarea înțelegerii și implementării acestora într-un mod armonios și coerent. Prin intermediul unei comunicări clare și deschise, politicile, procedurile, direcțiile strategice și diverse resurse pot fi diseminate în mod corespunzător între diferitele departamente și membri ai personalului, asigurând astfel o aliniere și coordonare eficientă a eforturilor.

Pe lângă aspectele administrative, comunicarea eficientă facilitează și interacțiunea între cadrele didactice, elevi și părinți. O comunicare transparentă și colaborativă între aceste părți interesate este esențială pentru a crea un mediu propice pentru dezvoltarea academică și personală a elevilor. Cadrele didactice pot înțelege mai bine nevoile și preocupările elevilor, având astfel posibilitatea să ofere sprijin și orientare adecvată. În același timp, implicarea părinților în procesul educațional al copiilor lor este fundamentală pentru a asigura un suport continuu și pentru a consolida parteneriatul între școală și familie.

În concluzie, putem constata că progresul tehnico-științific contemporan este de o extindere intensivă a tehnologiilor informaționale, de creștere a accesului la cunoștințe și de consolidare a integrității științifice, în același timp cu diferențierea și specializarea domeniilor de cercetare. O comunicare eficientă în mediul educațional nu doar facilitează fluxul de informații, ci creează și un climat de încredere și colaborare. Cultivând o cultură a deschiderii și a transparenței, instituțiile educaționale pot promova relații solide și productive între toți

participanții implicați, contribuind astfel la succesul academic și la dezvoltarea personală a elevilor.

Tehnologiile moderne de comunicare în educație. Prin Tehnologii informaționale și de comunicație (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” [5, p. 9].

Tehnologii moderne de comunicare" reprezintă ansamblul instrumentelor, platformelor și tehnologiilor digitale utilizate pentru facilitarea și îmbunătățirea comunicării în diverse contexte. Aceste tehnologii includ o gamă largă de instrumente și platforme, cum ar fi sistemele de mesagerie instant, platformele de colaborare online, rețelele sociale, aplicațiile de videoconferință și alte aplicații și platforme digitale. Ele permit transmiterea rapidă și eficientă a informațiilor, facilitând interacțiunea și colaborarea între diferitele părți interesate.

De asemenea, tehnologiile moderne de comunicare facilitează accesul la resurse și informații, contribuind la îmbunătățirea proceselor educaționale, administrative și organizaționale. Aceste tehnologii sunt esențiale în mediul educațional, unde joacă un rol important în susținerea învățării și predării online, în facilitarea comunicării între elevi, cadre didactice și părinți, și în crearea unor medii de învățare și colaborare digitale. În ansamblu, tehnologiile moderne de comunicare reprezintă o componentă vitală a infrastructurii digitale în societatea contemporană, influențând și transformând modul în care oamenii interacționează, lucrează și învață

În lucrarea sa „Managementul resurselor umane”, prof.univ.dr. Ștefan Stanciu, făcând referire la informațiile și comunicarea în procesele manageriale, vorbește despre „sistemul informațional managerial, care reprezintă totalitatea mijloacelor de comunicare, a echipamentelor, a fluxurilor informaționale, a procedurilor de procesare și a informațiilor care sunt utilizate în procesul previziune – organizare – antrenare - coordonare – control și evaluare. Prin sistemul informațional managerial se asigură implementarea pachetului de decizii și urmărirea efectelor aplicării acestuia, în scopul garantării atingerii obiectivelor organizației” [9, p.16].

Astfel, putem afirma, că tehnologiile moderne de comunicare au transformat radical modul în care interacționăm și ne conectăm cu ceilalți. De la mesaje instantanee și apeluri video la rețele sociale și platforme de colaborare, Tehnologiile moderne de comunicare ne-au oferit o gamă largă de instrumente pentru a comunica și colabora mai eficient:

Tipuri de tehnologii moderne de comunicare:

Comunicare sincronă: Permite comunicarea în timp real, cum ar fi apelurile video, chat-ul și videoconferințele.

Comunicare asincronă: Permite comunicarea la un moment convenabil, cum ar fi e-mailul, mesajele instantanee și forumurile online.

Rețele sociale: Platforme online care permit utilizatorilor să se conecteze, să partajeze informații și să construiască relații.

Platforme de colaborare: Instrumente online care permit echipelor să lucreze împreună la proiecte, documente și sarcini.

Din perspectiva unui manager școlar, gestionarea unei instituții educaționale reprezintă un proces complex și dinamic, care implică coordonarea și administrarea tuturor aspectelor operaționale și educaționale ale școlii. Acest lucru include planificarea și implementarea

politicilor și strategiilor educaționale, administrarea resurselor umane, financiare și materiale, asigurarea unui mediu sigur și stimulatîv pentru elevi și personal, și promovarea unei culturi organizaționale pozitive și colaborative. De asemenea, gestionarea instituției educaționale implică comunicarea eficientă cu toți membrii ai comunității școlare, inclusiv cadrele didactice, elevii, părinții și comunitatea locală, pentru a asigura implicarea și colaborarea lor în procesul educațional. În plus, managerul școlar are responsabilitatea de a monitoriza și evalua performanța școlii și de a identifica și implementa strategii de îmbunătățire continuă. În esență, gestionarea unei instituții educaționale presupune crearea și menținerea unui mediu propice pentru dezvoltarea academică, socială și emoțională a tuturor elevilor, contribuind astfel la succesul și bunăstarea întregii comunități școlare.

Vom menționa, că o comunicare eficientă este fundamentul esențial pentru coordonarea tuturor aspectelor operaționale și educaționale ale unei școli. Prin intermediul unei comunicări clare și deschise, se poate asigura că toți membrii ai comunității școlare înțeleg obiectivele, direcțiile strategice și așteptările instituției. Astfel, cadrele didactice, personalul administrativ, elevii și părinții pot colabora în mod eficient pentru a atinge aceste obiective comune.

O administrare eficientă a unei instituții educaționale necesită transmiterea informațiilor relevante în mod rapid și precis. Cadrele didactice trebuie să fie informate despre politicile și procedurile instituționale, iar personalul administrativ trebuie să primească direcții clare și actualizări cu privire la operațiunile curente. De asemenea, părinții trebuie să fie la curent cu evenimentele școlare și cu progresele academice ale copiilor lor.

Mai mult decât atât, o comunicare eficientă sprijină creșterea și dezvoltarea elevilor. Cadrele didactice pot identifica mai bine nevoile individuale ale elevilor și pot oferi sprijin și îndrumare adecvată atunci când comunicarea este deschisă și constantă. De asemenea, implicarea părinților în procesul educațional al copiilor lor este esențială pentru succesul academic al acestora. Prin intermediul unei comunicări eficiente, părinții pot fi parteneri activi în educația copiilor lor, sprijinind și consolidând eforturile școlii.

Utilizarea tehnologiilor moderne, cum ar fi platformele de gestionare a proiectelor și aplicațiile de comunicare online, revoluționează modul în care managerii școlari organizează și conduc procesele operaționale în instituțiile educaționale. Aceste instrumente permit o comunicare instantanee între membrii echipei, facilitează distribuirea informațiilor și coordonarea sarcinilor. Prin intermediul lor, se poate planifica și monitoriza eficient progresul proiectelor și activităților școlare, optimizând astfel utilizarea resurselor și timpului. Integrarea tehnologiilor moderne în administrarea școlară conduce la o mai mare transparență și colaborare între cadrele didactice, elevi și părinți, contribuind la îmbunătățirea performanței școlare și a satisfacției membrilor comunității educaționale.

În concluzie, utilizarea acestor tehnologii moderne reprezintă un pas semnificativ către modernizarea și eficientizarea proceselor operaționale în instituțiile educaționale, sprijinind astfel dezvoltarea unei culturi organizaționale proactive și inovatoare.

În cele ce urmează vom face referire la câteva modalități de comunicare online la nivel de instituție, avantaje, impact:

Sistemele de mesagerie instant permit comunicarea rapidă și eficientă între cadrele didactice, elevi și părinți. Acestea oferă un mediu interactiv în care întrebările pot fi adresate și răspunse în timp real, iar informațiile pot fi distribuite în mod convenabil și rapid. Astfel, se

crează un canal de comunicare directă și accesibilă, care facilitează schimbul de informații importante și soluționarea rapidă a problemelor sau preocupărilor.

Managerul școlar utilizează sistemele de mesagerie instant pentru a transmite informații importante către cadrele didactice, elevi și părinți, precum modificări ale programului, anunțuri sau evenimente școlare, schimbări în program sau actualizări importante. Prin intermediul acestor sisteme, managerul școlar poate răspunde rapid la întrebările și preocupările ridicate de cadrele didactice, elevi și părinți, oferind claritate și liniște în comunitatea școlară. Astfel, managerul școlar poate coordona mai eficient activitățile școlii și poate menține comunitatea școlară informată și implicată.

Utilizarea acestor sisteme oferă posibilitatea pentru cadrele didactice, elevi și părinți de a interacționa în mod direct, comunicând întrebări, îngrijorări sau feedback rapid. Acest lucru consolidează legăturile între membrii comunității școlare și promovează o comunicare deschisă și eficientă.

Platformele de colaborare oferă un spațiu virtual în care elevii, cadrele didactice, cadrele de conducere pot lucra împreună la proiecte, pot partaja documente și pot colabora în timp real. Acestea încurajează colaborarea și creativitatea, permit elevilor să lucreze împreună în mod eficient și să își dezvolte abilitățile de lucru în echipă, chiar și atunci când sunt în medii diferite.

Managerul școlar utilizează platformele de colaborare pentru a organiza proiecte educaționale și pentru a facilita colaborarea între cadrele didactice în cadrul școlii. Aceste platforme permit planificarea și implementarea unor inițiative educaționale inovatoare și colaborative. Totodată, este încurajat schimbul de idei și resurse între cadrele didactice prin intermediul acestor platforme, creând un mediu propice pentru dezvoltarea profesională și schimbul de bune practici.

Platformele de colaborare precum Google Classroom, Padlet, Canva, Trello, permit cadrelor didactice să lucreze împreună la proiecte și să împărtășească resurse și idei într-un mediu virtual, să facă schimb de bune practici, idei. Astfel, managerul școlar poate promova colaborarea între membrii personalului didactic, îmbunătățind calitatea activităților educaționale și stimulând inovația.

Utilizarea platformelor de colaborare facilitează schimbul de idei și resurse între cadrele didactice, consolidând legăturile profesionale și promovând un mediu de lucru cooperativ și solidar între colegi.

Conferințele video: la nivel de instituție se pot organiza conferințele video pentru a organiza ședințe administrative și pentru a susține lecții online în situații de învățare la distanță sau hibridă. Prin intermediul conferințelor video, managerul școlar poate implica părinții și membrii comunității în discuții și prezentări relevante pentru viața școlii în timp real, contribuind astfel la crearea unui mediu de învățare participativ și incluziv.

Prin intermediul conferințelor video, managerul școlar poate interacționa direct cu cadrele didactice, elevii și părinții, facilitând discuții interactive și prezentări colaborative. Aceasta consolidează legăturile între membrii comunității școlare și promovează un mediu de învățare interactivă și inclusivă.

Drive-ul în comun: Google Drive permite stocarea, gestionarea și partajarea eficientă a documentelor și resurselor educaționale într-un spațiu virtual comun, facilitează colaborarea și schimbul de idei, promovând transparența în procesul educațional. Toți cei implicați pot accesa

și contribui la documente relevante, astfel încât să fie la curent cu informațiile importante și să participe activ la procesul de învățare și administrare a școlii; cadrele didactice au posibilitatea de a edita și de a comenta în timp real pe documente comune. Astfel, se promovează comunicarea și colaborarea între membrii personalului didactic, consolidând legăturile profesionale și îmbunătățind calitatea resurselor educaționale.

Totodată, vom menționa, că membrii acestor comunități pot organiza și accesa cu ușurință programele școlare, planurile de lecție, materialele didactice și alte resurse importante. În dependență de tipul accesului aceștia pot interveni, completa formulare în comun, comenta, fiecare aducându-și aportul parțial în completarea și elaborarea unor documente. Acest lucru optimizează procesele administrative și facilitează colaborarea între cadrele didactice.

Calendarul Google permite programarea și gestionarea eficientă a evenimentelor școlare, cum ar fi ședințele administrative, activitățile extracurriculare sau termenele limită pentru proiecte. Aceasta reduce riscul de suprapunere a evenimentelor, elimină confuzia și neclaritățile, facilitează planificarea în avans, sporește implicarea și participarea în comunitatea școlară. Astfel, managerul școlar poate organiza și planifica cu ușurință activitățile școlii, asigurând o coordonare eficientă a evenimentelor și a timpului personalului și elevilor. Utilizarea Calendarului Google facilitează comunicarea și colaborarea între cadrele didactice, elevi și părinți, oferind o modalitate eficientă de a distribui informații despre evenimente și activități școlare. Acest lucru consolidează legăturile între membrii comunității școlare și promovează o implicare activă în viața școlii și totodată fiecare membru al echipei își poate gestiona propriul calendar personal, iar evenimentele din calendarul comun pot fi sincronizate cu calendarele personale, ajutându-i să-și organizeze mai bine timpul și activitățile. Utilizarea unui calendar comun aduce claritate, eficiență și implicare în gestionarea și participarea la activitățile școlare

În concluzie vom menționa, că un șir de metode didactice și tehnici pedagogice s-au afirmat în dezvoltarea competenței de comunicare digitală, orală și scrisă. Prin utilizarea acestor instrumente și tehnologii, managerul școlar poate eficientiza procesele administrative, poate îmbunătăți comunicarea și colaborarea între toți membrii comunității școlare și poate promova o experiență educațională de calitate pentru elevi.

Optimizarea proceselor administrative în instituțiile educaționale. Analiza și sinteza literaturii științifice din domeniu privind potențialele beneficii și cele mai bune practici pentru optimizarea proceselor administrative în instituțiile educaționale, prin utilizarea tehnologiilor moderne, gestionarea eficientă a resurselor și strategii de comunicare eficiente, care asigură timp redus de administrare, transparență crescută, management eficient al resurselor și comunicare bună.

Prin abordarea acestor aspecte cheie, instituțiile educaționale pot crește semnificativ performanța administrativă, promova transparența și consolida relațiile interpersonale. Optimizarea proceselor administrative vine în contextul abordării unui management eficient la nivel de instituție educațională, care la rândul său asigură calitatea – „un ansamblu de măsuri ce vor monitoriza corectitudinea și performanța în toate activitățile de planificare, organizare, coordonare, evaluare a calității și vor orienta instituția spre obținerea unor rezultate capabile să satisfacă cerințele societății și să sporească încrederea în activitățile și serviciile educaționale oferite” [3, pp. 211-215].

1. Reducerea timpului de administrare și creșterea transparenței prin intermediul tehnologiilor moderne

- a) Transformarea digitală: Implementarea instrumentelor digitale și al platformelor poate reduce semnificativ timpul dedicat sarcinilor administrative, automatizând sarcinile de rutină, optimizând fluxurile de lucru și minimizând intrarea manuală a datelor. Unele cercetări realizate arată că instituțiile educaționale care au adoptat tehnologii digitale au redus timpul dedicat sarcinilor administrative cu până la 40%.
- b) Soluții bazate pe Cloud: permit accesul în timp real la informații, facilitează colaborarea și asigură securitatea datelor. Implementarea sistemelor bazate pe Cloud pentru managementul documentelor, înregistrările elevilor și managementul financiar poate crește transparența și responsabilitatea. Conform unei anchete realizate de Deloitte [2], 72% dintre instituțiile educaționale care utilizează soluții bazate pe cloud au raportat o creștere a eficienței administrative.
- c) Inteligența artificială și învățarea automată: Inteligența artificială și învățarea automată pot fi utilizate pentru a automatiza procesele decizionale, prezice tendințele și identifica zonele cu potențial de îmbunătățire. De exemplu, AI poate fi utilizat pentru a analiza datele performanței elevilor și a identifica elevii cu risc, permițând intervenția timpurie și sprijinul. Cercetările realizate prezintă faptul că până în 2025, majoritatea instituțiilor educaționale vor utiliza AI pentru sprijinirea proceselor de învățare și evaluare.

2. Creșterea eficienței gestionării resurselor și planificarea activităților școlare

- a) Luarea deciziei bazate pe date: Utilizarea analizei datelor și a instrumentelor de inteligență de afaceri poate ajuta instituțiile educaționale să ia decizii informate cu privire la alocarea resurselor, dezvoltarea curriculum-ului și formularea politicilor. O cercetare realizată de Harvard Business Review (2018) arată că instituțiile educaționale care utilizează date în procesul decizional au o creștere semnificativă a eficienței administrative și a performanței academice.
- b) Planificarea strategică a forței de muncă: Planificarea eficientă a forței de muncă implică identificarea nevoilor actuale și viitoare de personal, dezvoltarea programelor de formare și promovarea unei culturi de învățare și dezvoltare continuă. Instituțiile educaționale care au o strategie clară de planificare a forței de muncă, credem, au o creștere semnificativă a performanței administrative și a satisfacției angajaților.
- c) Monitorizarea performanței și evaluarea: Monitorizarea și evaluarea periodică a performanței proceselor administrative și a membrilor personalului pot ajuta la identificarea ineficiențelor, la identificarea oportunităților de îmbunătățire și la crearea unui mediu de lucru pozitiv și stimulant. Instituțiile educaționale care utilizează metode eficiente de monitorizare a performanței cu siguranță au o creștere semnificativă a eficienței administrative și a performanței academice.

3. Rolul central al comunicării eficiente

- a) Comunicare internă: Încurajarea unei comunicări deschise și transparente în interiorul instituției poate favoriza un mediu de lucru pozitiv, promova colaborarea și îmbunătăți capacitățile de rezolvare a problemelor. O comunicare internă eficientă în cadrul unei instituții educaționale denotă o creștere semnificativă a satisfacției angajaților și a performanței administrative.

- b) Comunicare externă: Dezvoltarea unor relații puternice și clare cu părțile interesate, cum ar fi părinții, partenerii comunitari și afacerile locale, poate crea o rețea de suport și îmbunătăți reputația instituției. O cercetare realizată de EdTech Magazine [1] arată că instituțiile educaționale care au o strategie clară de comunicare externă au o creștere semnificativă a recrutării și a relațiilor cu partenerii, facilitează accesul la programe de formare, implementarea proiectelor de finanțare, etc.
- c) Comunicare în situații de criză: Dezvoltarea unui plan clar și concis de comunicare în situații de criză poate ajuta la menținerea încrederii și credibilității în situații dificile. O cercetare realizată de Journal of Contingencies and Crisis Management (2018) arată că instituțiile educaționale cu un plan eficient de comunicare în situații de criză au o creștere semnificativă a rezilienței și a capacității de recuperare.

În concluzie vom menționa, că optimizarea proceselor administrative în instituțiile educaționale necesită o abordare complexă, care combină utilizarea tehnologiilor moderne, gestionarea eficientă a resurselor și strategii de comunicare eficiente. Prin abordarea acestor aspecte cheie, instituțiile educaționale pot crește semnificativ performanța administrativă, promova transparența și consolida relațiile interpersonale. În final, aceste eforturi vor contribui la un sistem educațional mai eficient, echitabil și eficient.

Provocări și perspective ale comunicării eficiente. Într-o lume interconectată, comunicarea eficientă prin tehnologii moderne de comunicare este esențială pentru relațiile interpersonale, afacerile și dezvoltarea socială. Cu toate acestea, utilizarea acestor tehnologii nu este lipsită de provocări, cum ar fi accesul limitat la tehnologie, lipsa de competențe digitale și probleme de intimitate și confidențialitate. Vom face referire la cercetările recente din Republica Moldova și România cu privire la provocările și perspectivele comunicării eficiente prin utilizarea tehnologiilor moderne de comunicare, precum și sugestii de cercetare și dezvoltare pentru satisfacerea nevoilor și evoluțiilor tehnologice în continuă schimbare.

Accesul la tehnologie. Unul dintre provocările majore cu care se confruntă comunitățile din Republica Moldova este accesul limitat la tehnologie. Potrivit unui studiu realizat de cercetători este lipsa accesului la tehnologie și infrastructură adecvată poate limita posibilitățile de comunicare eficientă, mai ales în zonele rurale [4, pp. 34-49]. În acest context sunt necesare investiții suplimentare în infrastructură de telecomunicații, mai ales în zonele rurale. De asemenea, sunt necesare programe educaționale care să îmbunătățească accesul la tehnologie pentru grupurile vulnerabile, cum ar fi persoanele cu dizabilități sau persoanele de vârstă înaintată.

Documentele de politici educaționale în R Moldova, precum Strategia Națională de Dezvoltare a Educației „Educația 2030”, Obiectivele de Dezvoltare Durabilă nr. 4 „Educație de calitate”, Planul Național de Acțiuni pentru Educație Digitală, alte Politici privind infrastructura și resursele tehnologice constituie cadrul și suportul necesar pentru implementarea eficientă a procesului de digitalizare, asigurând cadrul legal și standardele pentru integrarea tehnologiei în învățământ, cât și orientări și direcții pentru dezvoltarea și implementarea infrastructurii digitale în instituții de învățământ.

Competențe digitale. O altă provocare importantă este lipsa de competențe digitale. Conform unui studiu [7, pp.78-91]. realizat mulți utilizatori au dificultăți în utilizarea tehnologiilor de comunicare datorită lipsei de cunoștințe tehnice adecvate Acest lucru poate duce la o comunicare ineficientă și la o scădere a calității relațiilor interpersonale. În acest sens

sunt inițiate un șir programe educaționale care să îmbunătățească cunoștințele tehnice ale utilizatorilor din diferite categorii sociale: copii, profesioniști, categorii dezavantajate, etc. Aceste programe, ghidurile pentru formare și dezvoltare profesională, se adaptează nevoilor și abilităților fiecărui utilizator, oferind instrucțiuni practice și sprijin continuu.

Intimitate și confidențialitate. Comunicarea eficientă prin tehnologii moderne poate fi afectată de probleme de intimitate și confidențialitate. Un studiu realizat de autori [8., pp. 56-68] a arătat că utilizarea excesivă a tehnologiilor de comunicare poate duce la o scădere a sentimentului de intimitate și confidențialitate în relațiile interpersonale

Pentru a aborda provocările de intimitate și confidențialitate, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a dezvolta tehnologii de comunicare care să ofere o experiență mai personalizată și mai intuitivă. De asemenea, sunt necesare programe educaționale care să îmbunătățească conștientizarea utilizatorilor cu privire la importanța confidențialității și intimității în comunicarea online

În concluzie vom afirma, că comunicarea eficientă prin tehnologii moderne de comunicare este una dintre cele mai importante provocări ale vremurilor noastre. Prin abordarea provocărilor actuale și a direcțiilor de îmbunătățire viitoare, putem face față acestor provocări și asigura o comunicare eficientă într-o lume interconectată. Prin continuarea cercetărilor și dezvoltării în acest domeniu, putem asigura o viitor mai bun pentru toată lumea.

Încheiere. Viitorul educației evoluează rapid, iar doi factori cheie sunt pe cale să joace un rol crucial în modelarea acestuia: comunicarea eficientă și progresele tehnologice.

Comunicarea eficientă este fundamentul pe care se construiește învățarea și colaborarea. Într-o instituție educațională, comunicarea eficientă între administrator, profesori, elevi, părinți și între aceștia înșiși, este esențială pentru asigurarea realizării obiectivelor instituției și succes. Mai mult, abilitățile de comunicare eficientă sunt cruciale pentru interacționare lucru în echip/echipe și să construiască relații pozitive.

Progresele tehnologice transformă modul în care învățăm, predăm și comunicăm. Tehnologia a permis noi forme de comunicare, cum ar fi videoconferințele, mesajele instantanee și rețelele sociale, care au făcut mai ușor conectarea și colaborarea între membrii unei comunități școlare la distanță. Resursele online, cum ar fi bibliotecile virtuale, cursurile online și site-urile educaționale, oferă o bogăție de informații și oportunități de învățare care erau anterior inaccesibile.

În plus, tehnologia a permis abordarea individualizată a fiecărui membru al comunităților școlare, care le permit să învețe în ritmul lor și să se concentreze pe nevoile lor individuale, să asimileze informația și să ofere feedback. Analiza datelor ajută managerii școlari să identifice punctele tari și slabe în administrarea instituției, a proceselor, care creează premise pentru noi intervenții

În plus, tehnologia a deschis noi oportunități pentru colaborare și învățare bazată pe proiecte. Cadrele didactice, elevii pot lucra la proiecte cu colegi din întreaga lume, învățând din perspectivele și culturile fiecăruia. Acest lucru îi pregătește, de exemplu pe elevi, pentru lumea globalizată în care vor intra după absolvire, unde se așteaptă să lucreze cu oameni din medii și culturi diverse.

În concluzie, comunicarea eficientă și progresele tehnologice sunt cruciale pentru viitorul educației. Este esențial ca responsabili din sistemul de învățământ și politicienii să

recunoască importanța acestor factori și să lucreze pentru integrarea lor în sistemul de educație pentru a oferi comunităților școlare cele mai bune opțiuni de învățare și comunicare posibile.

BIBLIOGRAFIE

1. BURTNEY, I. *The Impact of Digital Transformation on Educational*, 2020
2. DELOITTE. *The Future of Cloud in Education*, 2019
3. GUȚU V., COJOCARU V., ȘEVCIUC M. *Management educațional: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p, pp. 211-215.
4. IONESCU, M., POPA, M., & IONITA, L. (2021). *Accesul la tehnologie și competențe digitale: O abordare critică*. Revista de Cercetare în Științe Sociale, 14(1), 34-49
5. ISTRATE O. *Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație*. București, 2010., p. 9.
6. ȘCHIOPU, Lucia, CHIRIAC Tatiana; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Centrul Național de Inovații Digitale în Educație "Clasa Viitorului". *Integrarea resurselor educaționale digitale online în dezvoltarea competenței de comunicare: Suport curricular / suport de curricular*, Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2020, p. 4
7. POPA, M., GROSU, A., & POPA, R. *Intimitate și confidențialitate în comunicarea online*. Revista de Cercetare în Științe Sociale, 13(3), 2020, pp78-91
8. POPA, R. *Comunicarea eficientă în era digitală: Provocări și perspective*. Revista de Cercetare în Științe Sociale, 12(2), 2019, pp56-68
9. STANCIU Ștefan. *Managementul resurselor umane*. București, 2001., p. 16.
10. STOG L., CALUSCHI M. *Psihologia Managerială*. Editura Cartier, Chișinău, 2002., p. 81

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI MANAGEMENTUL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

SCIENCES OF EDUCATION AND MANAGEMENT IN SECONDARY EDUCATION

Elena ILINA, profesor,
Școala Gimnazială Nr. 1 din Valea Danului, Argeș, România
ORCID:0009-0003-9390-7356
ilinaelena2001@gmail.com

Elena ILINA, teacher,
Secondary School N.1 of Valea Danului, Arges, Romania

CZU: 373.5.07

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p68-76

Abstract. The article addresses the topic of secondary education which plays an essential role in shaping our future. The close collaboration between Educational Sciences and Educational Management is the key to building a solid and effective framework that encourages excellence in the learning process. A highlighted aspect would be the synergy between educational theory and managerial practice. Education Sciences bring to the fore the psychological, pedagogical and sociological perspectives that underlie the students' learning processes. These insights give teachers the tools to better understand the individual needs of students and adapt teaching methods accordingly. Educational Management contributes to the organization of the school as an institution. Strategic planning, resource management and effective implementation of school policies are managed by management, which, in close collaboration with Educational Sciences, can create an environment conducive to academic excellence and personal development of students. The positive impact of this collaboration can be emphasized through tangible results, the improvement of students' academic performance, the increase of parents' involvement in the educational process and the formation of responsible and well-prepared citizens for the challenges of society. The article could serve as a useful guide for both teachers and school managers.

Keywords: Educational Management, Educational Sciences, teachers and managers, quality education.

Științele Educației și Managementul în Învățământul Gimnazial reprezintă domenii cheie în dezvoltarea și eficientizarea procesului educațional la nivelul învățământului primar. Aceste discipline își propun să analizeze și să optimizeze strategiile de predare-învățare, să dezvolte competențele cadrelor didactice și să asigure un management eficient al resurselor în școlile gimnaziale.

În peisajul complex al sistemului educațional, Științele Educației și Managementul reprezintă două domenii interconectate esențiale pentru evoluția și eficientizarea învățământului gimnazial. Aceste discipline nu doar că identifică provocările și oportunitățile din cadrul procesului educațional, dar și contribuie activ la elaborarea și implementarea strategiilor care duc la îmbunătățirea calității actului educațional. Științele Educației, ca disciplină complexă și interdisciplinară, au rolul de a investiga procesele de învățare, dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor. În cadrul învățământului gimnazial, acestea se focalizează pe înțelegerea particularităților specificului de vârstă și pe adaptarea metodelor de predare la nevoile și caracteristicile elevilor.

Profesorii, înzestrați cu cunoștințe solide din domeniul Științelor Educației, pot să analizeze eficiența diverselor abordări pedagogice și să adapteze strategiile de predare în funcție de stilurile de învățare ale elevilor. De exemplu, utilizarea tehnologiilor moderne, activităților interactive și a metodelor personalizate de evaluare sunt aspecte influențate direct de cercetările și descoperirile din Științele Educației. Managementul eficient al procesului educațional implică, în mod esențial, dezvoltarea continuă a competențelor cadrelor didactice. Științele Educației furnizează instrumentele necesare pentru evaluarea și îmbunătățirea performanței didactice, contribuind astfel la creșterea calității actului educațional. Prin intermediul programelor de formare și a workshop-urilor bazate pe cercetări din Științele Educației, profesorii pot să-și îmbunătățească abilitățile în gestionarea clasei, să adopte metode inovatoare de predare și să își dezvolte capacitatea de a răspunde la nevoile individuale ale elevilor. Această integrare între cercetare și practică este esențială pentru asigurarea unui mediu educațional dinamic și eficient.

Pe de altă parte, Managementul Educațional aduce în prim plan aspecte esențiale legate de administrarea resurselor, planificarea strategică și coordonarea activităților în cadrul instituțiilor de învățământ. În școlile gimnaziale, unde nevoile specifice ale elevilor necesită o abordare atentă, managementul devine un factor crucial. Prin aplicarea conceptelor de planificare strategică, organizație eficientă și evaluare continuă, managerii învățământului gimnazial contribuie la crearea unui mediu propice în care profesorii pot să își desfășoare activitatea în condiții optime, iar elevii să beneficieze de resurse adecvate pentru dezvoltarea lor integrală.

Științele Educației și Managementul reprezintă fundamentele pe care se clădește un sistem educațional de succes în învățământul gimnazial. Analiza și optimizarea strategiilor de predare-învățare, dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și managementul eficient al resurselor sunt elemente cheie care converg către un scop comun: crearea unui mediu educativ care să încurajeze explorarea, învățarea și dezvoltarea armonioasă a fiecărui elev. Într-un astfel de context, Științele Educației și Managementul devin aliații esențiali ai educației eficiente în școlile gimnaziale.

Științele Educației reprezintă un domeniu interdisciplinar care examinează procesele educaționale, formarea personalității și metodele de predare-învățare. În contextul învățământului gimnazial, acestea analizează particularitățile dezvoltării cognitive, emoționale și sociale ale elevilor. Ele reprezintă un domeniu vast și complex, cu multiple ramuri care vizează înțelegerea și optimizarea proceselor educaționale. În contextul învățământului gimnazial, aceste științe devin un pilon esențial pentru înțelegerea și modelarea experienței educaționale a elevilor într-un mod care să stimuleze dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. Științele Educației se focusează asupra mecanismelor prin care se desfășoară procesele educaționale. Într-un gimnaziu, unde elevii se află într-o perioadă crucială de tranziție și formare, analiza acestor procese devine esențială. Cum asimilează elevii noi cunoștințe? Cum se dezvoltă abilitățile lor de gândire critică și analitică? Cum influențează mediul școlar procesul de învățare? Toate aceste întrebări sunt puncte cheie de interes pentru Științele Educației în contextul gimnazial.

Un alt aspect crucial al Științelor Educației este analiza formării personalității în perioada gimnazială. Elevii sunt în plin proces de descoperire a propriei identități, iar experiențele din școală au un impact semnificativ asupra acestui proces. Cum contribuie

educația la formarea caracterului? Cum pot influența profesorii și colegii dezvoltarea personală a elevilor? Științele Educației oferă un cadru teoretic și metodologic pentru a înțelege și răspunde la aceste întrebări. Acestea se ocupă și de analiza eficienței metodelor de predare-învățare. În gimnaziu, unde elevii au stiluri de învățare diverse, este crucial să se găsească metode care să răspundă nevoilor individuale. Cum pot fi integrate tehnologiile moderne în procesul educațional pentru a stimula interesul și participarea elevilor? Cum pot fi adaptate strategiile de predare pentru a dezvolta gândirea creativă și abilitățile critice ale elevilor? Științele Educației furnizează răspunsuri și direcții pentru profesori în eforturile lor de a crea medii de învățare stimulative și eficiente.

Într-un gimnaziu, elevii trec printr-o perioadă de dezvoltare rapidă și complexă. Științele Educației aduc în discuție aspecte legate de dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială. Cum evoluează abilitățile cognitive ale elevilor? Cum pot fi susținute și încurajate aspectele socio-emoționale pozitive? Științele Educației oferă instrumente teoretice și metodologice pentru a înțelege și sprijini aceste aspecte ale dezvoltării elevilor în cadrul învățământului gimnazial.

Științele Educației reprezintă o oglindă analitică a procesului educațional, aducând în prim-plan aspecte vitale pentru evoluția elevilor din învățământul gimnazial. Analiza atentă a proceselor educaționale, formarea personalității, optimizarea metodelor de predare-învățare și înțelegerea dezvoltării elevilor contribuie la crearea unui mediu școlar favorabil în care aceștia să se dezvolte armonios și să își descopere potențialul într-un mod eficient și susținut.

Elaborarea strategiilor de instruire personalizată pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor, implementarea metodologiilor moderne de predare pentru stimularea creativității și gândirii critice, analiza și adaptarea programelor școlare la cerințele societății contemporane reprezintă personalizarea educației - calea către succesul elevilor. Elaborarea strategiilor de instruire personalizată reprezintă un aspect esențial al procesului educațional modern, concentrându-se pe nevoile individuale ale fiecărui elev. Implementarea metodologiilor moderne de predare și adaptarea programelor școlare la cerințele societății contemporane completează acest cadru, creând un mediu propice pentru stimularea creativității și gândirii critice.

Într-o clasă diversă, cu elevi cu nevoi și ritmuri de învățare diferite, elaborarea strategiilor de instruire personalizată devine un imperativ. Profesorii, ghidați de principiul că fiecare elev este unic, dezvoltă strategii adaptate care să țină cont de abilitățile, interesele și ritmul de învățare al fiecărui copil. Personalizarea educației implică evaluarea constantă a progresului fiecărui elev și ajustarea strategiilor de instruire în consecință. De exemplu, un elev care se descurcă mai bine în învățarea vizuală poate beneficia de materiale și activități adaptate, în timp ce un alt elev poate necesita suport suplimentar într-un anumit domeniu. Această abordare asigură o înțelegere profundă și personalizată a fiecărui elev.

Metodologiile moderne de predare reprezintă cheia pentru a stimula creativitatea și gândirea critică a elevilor. Abordările tradiționale sunt completate sau chiar înlocuite de tehnici inovatoare care implică interactivitate, colaborare și utilizarea tehnologiilor moderne. De exemplu, metodele de predare bazate pe jocuri și activități interactive pot dezvolta spiritul de echipă și creativitatea. Utilizarea tehnologiei în clasă poate oferi acces la resurse variate și permite elevilor să exploreze subiectele într-un mod mai captivant și interactiv. Aceste metodologii încurajează elevii să își dezvolte gândirea critică prin analiză și rezolvare de probleme, pregătindu-i pentru provocările societății contemporane.

Programa școlară trebuie să reflecte cerințele societății contemporane pentru a pregăti elevii pentru viitorul lor. Analiza constantă a programelor școlare și adaptarea acestora la schimbările din societate reprezintă un pas crucial pentru a asigura relevanța și actualitatea informațiilor furnizate elevilor. Noțiuni precum educația financiară, competențe digitale sau studiul mediului înconjurător pot fi integrate în programele școlare pentru a oferi elevilor abilitățile necesare pentru a se integra cu succes în societatea actuală. De asemenea, accentul pe dezvoltarea abilităților soft, cum ar fi comunicarea, rezolvarea de probleme și gândirea critică, devine din ce în ce mai important în contextul schimbărilor continue din lumea contemporană.

Personalizarea instruirii, implementarea metodelor moderne de predare și adaptarea continuă a programelor școlare sunt elemente cheie pentru a asigura că procesul educațional răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev și pregătește generația viitoare pentru provocările unei societăți în schimbare constantă. Aceste strategii nu doar dezvoltă cunoștințele elevilor, ci și abilitățile și mentalitățile necesare pentru a se adapta și a prospera în lumea contemporană.

Managementul educațional implică planificarea, organizarea, coordonarea și evaluarea resurselor în cadrul instituțiilor de învățământ. În școlile gimnaziale, acesta se concentrează pe optimizarea proceselor administrative și pedagogice. Managementul educațional în școlile gimnaziale reprezintă direcționarea către eficiență și succes. Acesta reprezintă coloana vertebrală a bunei funcționări a instituțiilor de învățământ, înglobând planificarea strategică, organizarea, coordonarea și evaluarea resurselor. În școlile gimnaziale, acest domeniu complex se axează pe optimizarea proceselor administrative și pedagogice, contribuind la eficiență și succesul instituției.

La nivelul școlilor gimnaziale, planificarea strategică în managementul educațional este esențială pentru a stabili direcțiile și obiectivele instituției. Planificarea strategică implică analiza contextului educațional, identificarea nevoilor și aspirațiilor comunității școlare și dezvoltarea unor strategii pentru a atinge aceste obiective. Aceasta asigură că resursele sunt alocate în mod corespunzător și că toate aspectele esențiale ale procesului educațional sunt acoperite. Organizarea eficientă în școlile gimnaziale se referă la structura și funcționarea instituției. Aceasta implică distribuția rațională a resurselor umane și materiale, crearea unor procese administrative fluide și optimizarea spațiilor școlare. O bună organizare asigură că toate aspectele ale vieții școlare se desfășoară eficient, de la programul de studiu până la activitățile extrașcolare și gestionarea situațiilor de urgență.

Managementul educațional în școlile gimnaziale se concentrează, de asemenea, pe coordonarea proceselor pedagogice. Acest aspect implică colaborarea între cadrele didactice, evaluarea programelor de studiu și dezvoltarea unor metode de predare eficiente. Coordonarea proceselor pedagogice asigură coerența în predarea materiilor, încurajează schimbul de bune practici între profesori și contribuie la creșterea calității actului educațional. Evaluarea continuă a proceselor și rezultatelor reprezintă un alt aspect crucial al managementului educațional. Prin implementarea unor sisteme eficiente de evaluare, școlile gimnaziale pot monitoriza performanța elevilor, eficiența programelor de studiu și impactul activităților extrașcolare. Evaluarea continuă oferă datele necesare pentru a identifica punctele forte și zonele care necesită îmbunătățire, contribuind astfel la creșterea calității educației.

Managementul educațional în școlile gimnaziale reprezintă un efort susținut pentru a asigura o funcționare eficientă și eficace a instituțiilor de învățământ. Prin planificare strategică, organizare eficientă, coordonare a proceselor pedagogice și evaluare continuă, aceste școli se orientează către succes, oferind elevilor nu doar cunoștințe solide, ci și un mediu propice dezvoltării lor integrale.

Funcțiile managementului în învățământul gimnazial: planificarea strategiilor de dezvoltare a școlii, organizarea eficientă a resurselor umane și materiale, coordonarea activităților didactice și administrative, evaluarea performanței școlii și identificarea unor căi de îmbunătățire reprezintă dezvoltarea școlii - un drum către excelență. Planificarea și dezvoltarea școlii reprezintă un proces complex și continuu care implică strategii bine gândite, organizare eficientă, coordonare atentă și evaluare constantă pentru a asigura succesul instituției. Aceste aspecte sunt fundamentale în îndeplinirea misiunii educaționale și creșterea calității actului educațional.

Planificarea strategiilor de dezvoltare reprezintă piatra de temelie a succesului pe termen lung al unei școli. Prin identificarea obiectivelor clare, stabilirea direcțiilor de dezvoltare și alinierea la nevoile comunității, școala își poate ghida pașii către atingerea excelenței. Această planificare include adesea implicarea părților interesate, precum părinți, cadre didactice și comunitate, pentru a asigura că strategiile reflectă nevoile reale ale tuturor. O organizare eficientă este esențială pentru a maximiza resursele umane și materiale ale școlii. Acest aspect implică distribuirea judicioasă a personalului, alocarea bugetelor în mod rațional, gestionarea spațiilor școlare și optimizarea proceselor administrative. O școală bine organizată poate oferi un mediu propice învățării și dezvoltării, facilitând atât activitățile pedagogice, cât și cele extrașcolare. Coordonarea activităților didactice și administrative este un alt pilon important al dezvoltării școlii. În acest sens, colaborarea între cadrele didactice, personalul administrativ și conducere este crucială. Coordonarea asigură că obiectivele educaționale sunt integrate armonios în activitățile zilnice ale școlii, facilitând astfel un mediu coeziv și orientat spre succes. Comunicarea deschisă și transparentă joacă un rol cheie în această coordonare eficientă.

Evaluarea performanței școlii este un proces continuu care furnizează datele necesare pentru a măsura succesul și pentru a identifica zonele care necesită îmbunătățire. Prin analizarea rezultatelor academice, a feedback-ului elevilor, a eficienței administrative și a altor indicatori relevanți, școala poate lua decizii informate pentru a-și îmbunătăți practicile și serviciile. Identificarea căilor de îmbunătățire poate implica ajustarea programelor de studiu, implementarea unor strategii de predare inovatoare sau dezvoltarea de programe de suport pentru elevi.

Planificarea strategiilor de dezvoltare, organizarea eficientă a resurselor umane și materiale, coordonarea activităților didactice și administrative și evaluarea continuă reprezintă elemente cheie pentru a transforma o școală într-un centru de excelență educațională. O școală care adoptă aceste practici devine nu doar un loc de învățare, ci și un hub de dezvoltare și inovare, pregătit să răspundă cerințelor și provocărilor educaționale ale societății contemporane.

Interacțiunea armonioasă între Științele Educației și Managementul Învățământului Gimnazial este calea spre o educație eficientă și sustenabilă. În cadrul sistemului educațional, interacțiunea dintre Științele Educației și Managementul Învățământului Gimnazial este esențială pentru a asigura o dezvoltare armonioasă a procesului educațional și a atinge

obiectivele stabilite în planurile strategice. Această colaborare îmbină expertiza în înțelegerea proceselor de învățare cu abilitățile de gestionare eficientă a resurselor, având ca rezultat un mediu educațional eficace și sustenabil. Științele Educației aduc în discuție aspecte cheie privind înțelegerea proceselor de învățare, dezvoltarea cognitivă și metodele eficiente de predare. Acestea furnizează teorii și metodologii care ajută la adaptarea proceselor educaționale la specificul perioadei gimnaziale, în care elevii se află într-un stadiu crucial al dezvoltării lor. Managementul învățământului, în schimb, trebuie să traducă aceste teorii în practică, asigurând implementarea lor eficientă în cadrul programelor școlare.

Managementul în învățământul gimnazial se ocupă de organizarea spațiilor școlare și a resurselor disponibile. În acest context, interacțiunea cu Științele Educației este crucială pentru a asigura că mediul în care se desfășoară procesul de învățare este potrivit și stimulant. Resursele trebuie alocate strategic, ținând cont de cerințele specifice ale programelor educaționale și nevoile de dezvoltare ale elevilor, ceea ce implică o înțelegere profundă a principiilor educaționale. Științele Educației furnizează cadrul conceptual pentru coordonarea activităților didactice, iar managementul educațional se ocupă de implementarea acestor strategii. Coordonarea necesită o comunicare eficientă între cadrele didactice și personalul administrativ pentru a asigura că toate aspectele ale procesului educațional sunt integrate armonios. Managementul își propune să administreze resursele în mod eficient, să rezolve problemele administrative și să creeze un mediu de lucru propice unei colaborări constructive între echipele școlare. Atât Științele Educației, cât și Managementul Învățământului Gimnazial sunt implicate în evaluarea performanței școlare și identificarea căilor de îmbunătățire. Științele Educației oferă instrumente pentru evaluarea procesului de învățare, iar managementul se ocupă de evaluarea eficienței administrative și organizatorice. Colaborarea dintre cele două domenii este esențială pentru a asigura că rezultatele evaluărilor sunt translate în acțiuni concrete pentru îmbunătățirea continuă a calității educației. Științele Educației aduc în discuție dezvoltarea competențelor soft și abordări inovatoare în procesul educațional. Managementul educațional trebuie să sprijine și să implementeze aceste idei în practică. Integrarea tehnologiilor moderne în procesul de învățare, stimularea creativității și dezvoltarea abilităților de gândire critică sunt exemple de provocări care necesită o interacțiune strânsă între cele două domenii.

Interacțiunea dintre Științele Educației și Managementul Învățământului Gimnazial este esențială pentru a asigura o educație eficientă și sustenabilă. Colaborarea sinergică dintre aceste două domenii creează un cadru solid care integrează teoria cu practica, punând bazele unei instituții educaționale echilibrate, orientate către succesul și dezvoltarea integrală a elevilor săi.

Un aspect crucial în dezvoltarea eficientă a școlii gimnaziale este colaborarea strânsă dintre profesori și manageri. Profesorii, ca experți în Științele Educației, aduc în prim plan perspectivele teoretice și practice asupra proceselor educaționale, în timp ce managerii aplică abordări strategice și administrative pentru a asigura implementarea eficientă a acestora. Colaborarea este esențială între profesori și manageri în dezvoltarea școlii gimnaziale. Dezvoltarea unei școli gimnaziale eficiente și sustenabile necesită o colaborare strânsă între profesori și manageri. Profesorii, ca experți în Științele Educației, aduc în prim plan perspective teoretice și practice asupra proceselor educaționale, în timp ce managerii aplică abordări strategice și administrative pentru a asigura implementarea eficientă a acestora. Această colaborare sinergică reprezintă cheia succesului în crearea unui mediu educațional optim. Profesorii, având o înțelegere profundă a teoriilor și metodologiilor educaționale, aduc

expertiză didactică în procesul de dezvoltare școlară. Ei contribuie la elaborarea și actualizarea programelor de studiu, identifică metode de predare eficiente și dezvoltă strategii pentru adaptarea la nevoile specifice ale elevilor din ciclul gimnazial. Prin experiența lor în Științele Educației, profesorii aduc o perspectivă fundamentată asupra modului în care elevii învață și se dezvoltă în această etapă crucială a educației.

Pe de altă parte, managerii școlari au rolul de a traduce expertiza didactică în acțiuni concrete și eficiente. Ei aplică abordări strategice și administrative pentru a organiza resursele, alocând bugete, coordonând personalul și asigurând buna funcționare a instituției. Managerii contribuie la crearea unui cadru favorabil învățării, asigurând că spațiile școlare sunt potrivite pentru procesul educațional și gestionând eficient resursele materiale și umane. Colaborarea strânsă presupune o comunicare deschisă și colaborare constantă între profesori și manageri. Prin ședințe periodice, întâlniri de planificare și discuții informale, aceste două grupuri de profesioniști împărtășesc idei, își aliniază obiectivele și identifică soluții pentru provocările specifice școlii gimnaziale. O comunicare eficientă și deschisă este cheia pentru a crea un mediu de lucru armonios și pentru a asigura că toți membrii echipei școlare contribuie la dezvoltarea instituției.

Școala gimnazială este o perioadă de tranziție semnificativă pentru elevi, și colaborarea dintre profesori și manageri trebuie să fie caracterizată de flexibilitate și adaptabilitate la schimbările dinamice din domeniul educațional. Profesorii aduc în discuție cele mai recente cercetări și tendințe în domeniul Științelor Educației, iar managerii sunt responsabili de a implementa strategii care să răspundă nevoilor în schimbare ale elevilor și comunității școlare. Colaborarea strânsă dintre profesori și manageri are ca scop comun dezvoltarea și succesul educațional al elevilor. Prin combinarea expertizei didactice cu abordări administrative eficiente, acești profesioniști contribuie la crearea unui mediu de învățare care să promoveze excelența academică, dezvoltarea personală și pregătirea elevilor pentru etapele ulterioare ale educației.

Colaborarea armonioasă între profesori și manageri reprezintă temelia dezvoltării eficiente a școlii gimnaziale. Această sinergie aduce împreună cunoștințele pedagogice și abilitățile administrative, creând astfel un mediu educațional optim și echilibrat, care să promoveze succesul continuu al elevilor și să încurajeze dezvoltarea lor integrală.

Integrarea Științelor Educației în procesul de management are aceste valențe: identificarea nevoilor educaționale ale elevilor și adaptarea strategiilor de management în consecință, utilizarea cercetărilor și teoriilor din științele educației pentru a dezvolta politici educaționale eficiente, formarea continuă a cadrelor didactice pentru a le îmbunătăți competențele și a le alinia la noile tendințe în educație, toate acestea structurate prin adaptarea strategiilor de management în funcție de nevoile educaționale ale elevilor reprezintă o abordare integrată pentru succesul școlar. În dezvoltarea unei școli eficiente, identificarea nevoilor educaționale ale elevilor și adaptarea strategiilor de management în consecință reprezintă un proces vital. Această abordare integrată asigură că școala rămâne receptivă la schimbările în dinamica educațională și își orientează eforturile către satisfacerea necesităților individuale ale elevilor, punând în practică cercetări și teorii provenite din Științele Educației.

Adaptarea strategiilor de management începe prin identificarea nevoilor specifice ale elevilor. Prin utilizarea unor instrumente de evaluare și monitorizare, precum și prin interacțiunea directă cu elevii, profesorii și managerii pot obține o înțelegere profundă a

cerințelor și dificultăților individuale. Această cunoaștere detaliată formează baza pentru dezvoltarea de politici educaționale și strategii de management eficiente. Cercetările și teoriile din Științele Educației oferă baza conceptuală pentru elaborarea politicii educaționale. Aceste informații pot veni din domenii precum psihologia educațională, teoria învățării, și pedagogia aplicată. Integrarea acestor cunoștințe în strategiile de management permite școlii să abordeze nevoile educaționale ale elevilor cu o perspectivă informată și adaptată la cerințele actuale ale procesului de învățare. Un alt pilon crucial în adaptarea strategiilor de management este formarea continuă a cadrelor didactice. Aceasta își propune să îmbunătățească competențele profesorilor și să-i țină la curent cu noile tendințe în educație. Prin participarea la cursuri de perfecționare, workshop-uri și alte activități de dezvoltare profesională, profesorii devin echipați cu abilități actualizate și tehnici inovatoare pentru a răspunde schimbărilor în nevoile educaționale ale elevilor. Pe baza informațiilor obținute din identificarea nevoilor elevilor și a cercetărilor din Științele Educației, școala poate adapta politicile educaționale existente sau să dezvolte noi strategii care să se potrivească contextului specific. Acest proces poate implica ajustarea curriculumului, introducerea de programe de intervenție sau modificarea metodelor de evaluare pentru a se potrivi mai bine diversității de nevoi ale elevilor. Adaptarea continuă a strategiilor de management necesită un proces de monitorizare și evaluare constant. Prin colectarea datelor privind performanța elevilor, feedback-ul cadrelor didactice și analiza rezultatelor, școala poate evalua eficacitatea politicilor implementate și poate face ajustări pe măsură ce necesitățile educaționale evoluează.

Adaptarea strategiilor de management în funcție de nevoile educaționale ale elevilor implică o abordare cuprinzătoare care integrează expertiza didactică, cercetările științifice și dezvoltarea continuă a cadrelor didactice. Această colaborare sinergică asigură că școala rămâne un mediu dinamic și receptiv, pregătit să îndeplinească nevoile variate ale elevilor și să îi pregătească pentru provocările și oportunitățile vieții.

În învățământul gimnazial, Științele Educației și Managementul colaborează pentru a crea un mediu educațional propice dezvoltării armonioase a elevilor. Integrarea teoriei educaționale în practică, gestionarea eficientă a resurselor și colaborarea strânsă între toți actorii implicați sunt elemente esențiale pentru a asigura o educație de calitate și pentru a răspunde nevoilor în continuă schimbare ale societății. Colaborarea vitală dintre Științele Educației și Management în Învățământul Gimnazial are ca rezultat construirea unui mediu educațional călduros și eficient. În cadrul învățământului gimnazial, colaborarea dintre Științele Educației și Management este esențială pentru a modela un mediu educațional propice dezvoltării armonioase a elevilor. Integrarea teoriei educaționale în practică, gestionarea eficientă a resurselor și colaborarea strânsă între toți actorii implicați sunt elemente fundamentale care contribuie la asigurarea unei educații de calitate și la răspunsul adecvat la nevoile societății în continuă schimbare.

Științele Educației aduc o perspectivă teoretică și metodologică asupra proceselor de învățare și dezvoltare a elevilor. Profesorii, având o pregătire solidă în acest domeniu, pot să integreze teoriile educaționale în planificarea și desfășurarea activităților didactice. Astfel, se creează o punte între conceptele teoretice și experiențele practice ale elevilor, contribuind la înțelegerea profundă și aplicată a cunoștințelor. Managementul în învățământul gimnazial are rolul de a traduce teoria educațională în acțiuni concrete și eficiente. Gestionarea eficientă a resurselor, cum ar fi bugetele școlare, spațiile și personalul, este crucială pentru a asigura

condiții optime de învățare. Aceasta implică luarea deciziilor informate în privința alocării resurselor pentru a susține nevoile educaționale specifice ale elevilor și ale comunității școlare. Colaborarea nu se limitează doar la relația dintre Științele Educației și Management, ci se extinde și la colaborarea strânsă între profesori, părinți și elevi. Comunicarea deschisă și implicarea activă a părinților în procesul educațional contribuie la formarea unei rețele de sprijin solidă. Astfel, elevii beneficiază de un suport continuu atât în școală, cât și acasă, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor armonioasă.

Societatea este în continuă schimbare, iar Științele Educației și Managementul trebuie să fie flexibile și adaptabile la aceste evoluții. Colaborarea constantă permite adaptarea curriculumului și metodologiilor de predare la cerințele societății contemporane. Astfel, școala gimnazială devine un mediu pregătit să răspundă provocărilor și oportunităților emergente. Științele Educației aduc în prim plan și dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale elevilor, iar managementul se implică în crearea unui mediu propice pentru dezvoltarea acestora. Colaborarea în acest sens contribuie la formarea unor cetățeni responsabili, empatici și pregătiți pentru a face față provocărilor vieții.

Colaborarea dintre Științele Educației și Management implică și evaluarea continuă a procesului educațional și a performanțelor școlare. Această evaluare contribuie la identificarea punctelor forte și a celor care necesită îmbunătățiri, orientând astfel eforturile spre o dezvoltare sustenabilă. Perfecționarea profesională continuă a cadrelor didactice este parte integrantă a acestei evaluări, asigurând că acestea rămân actualizate cu cele mai recente practici educaționale. Colaborarea dintre Științele Educației și Management în învățământul gimnazial este un proces dinamic și esențial pentru crearea unui mediu educațional în care elevii pot înflori și se pot dezvolta armonios. Integrarea teoriei în practică, gestionarea eficientă a resurselor și colaborarea strânsă între toți cei implicați contribuie la asigurarea unei educații de calitate, pregătind elevii pentru succesul viitor și pentru a deveni cetățeni activi și implicați în societate.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRUDAN, Casandra, ABRUDAN, Ioan-Tudor, MORJAN, Inaida-Tatiana, *Modern și postmodern în științele educației*, București: Editura Universitară, 2007. 216 p. ISBN 9737592840, 9789737592842
2. BOCOȘ, Mușata, *Tradiții, valori și perspective în științele educației: Conferința Internațională*, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2008. 497 p. ISBN 9731332944, 9789731332949
3. NEACȘU, Ioan, CĂPRIOARĂ, Daniela, *Cercetarea în științele educației: ghid metodologic-operational. Aplicații*, București: Editura Universitară, 2015. 339 p. ISBN 6062802912, 9786062802912
4. RUS, Cristian Mihail, CÂRSTEA, Laura Maria, SOFRONIA, Antonela Cristina, SOFRONIA, Puiu Petrică, *Managementul educațional - legătura dintre școală, familie și societate*, Iași: Editura Lumen, 2017. 363 p. ISBN 9731664513, 9789731664514
5. ȘCHEOPU, Paula Beatrice, DRĂMBĂ, Nicuța-Minodora, GORA, Nicoleta Luminița, *Managementul educațional în instituțiile de învățământ: suport de curs*, Bacău: Editura Smart Academic, 2020. 57 p. ISBN 6060630545, 9786060630548
6. VÎNTURIȘ, Irina, *Managementul educațional în context descentralizat*, București: Editura Alma, 2016. 98 p. ISBN 6065673005, 9786065673007

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI STRATEGICE PRIN PROIECTE E-TWINNING

DEVELOPING STRATEGIC COMPETENCE THROUGH ETWINNING PROJECTS

Adriana Silvica LEFTER, România,
Scoala Gimnaziala Elena Doamna, Tecuci,
doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0002-4202-1304
leftersed@gmail.com

Adriana Silvica LEFTER, Romania, School Elena Doamna, Tecuci,
PhD student, “Ion Creangă” SPU of Chisinau

CZU: 004:37.022

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p77-83

Abstract. The work aims to develop strategic competence among pre-university teachers who carry out international eTwinning educational projects. Through the classroom implementation of these projects in collaboration with international schools, teachers will develop their strategic thinking, which includes needs analysis, setting the theme and objectives, implementation strategies and time management, creative results and adaptability. eTwinning is essentially about working collaboratively. This collaboration is embedded in the implementation of project activities and the realization of common products, with the aim of developing different skills in students. Therefore, a good reason to include eTwinning projects in our teaching practice is that eTwinning facilitates the acquisition and improvement of key competences. eTwinning projects actually bring together different fields and/or disciplines in a complementary way. This projects are based on communication and collaboration with international partners and aim to stimulate interaction with the social environment, the formation of European citizenship to which is added the strengthening of learning strategies that make up the competence to learn throughout life.

Keywords: strategic competence, eTwinning project, collaboration, key skills, communication.

Întreaga societate trece printr-o tranziție accelerată, cu multe transformări în toate domeniile de activitate. Evoluția societății moderne a determinat schimbări semnificative în domeniul învățământului, fiind necesară o adaptare la nevoile acesteia, datorită progresului tehnologic, schimbărilor sociale și cerințelor în evoluție. Aceste schimbări pornesc însăși de la conștientizarea importanței acestei nevoi, fiind urmată apoi de dorința și inițiativa de a realiza acumularea de cunoștințe, formarea de competențe folosind strategii noi de predare – învățare – evaluare. Toate aceste transformări determină și realizarea de schimbări ale rolului cadrelor didactice determinate de provocările și oportunitățile aduse de evoluția tehnologiei.

Dacă până nu demult rolul cadrului didactic era acela de a transmite cunoștințe elevilor, evoluția societății a determinat o mare schimbare, fiind necesară o pregătire și o abordare diferită, fiindcă astăzi în clase se află copiii viitorului, pe care nimeni nu îl poate prevedea. Profesorii de astăzi trebuie să răspundă la nevoile actuale elevilor, încurajându-i să gândească critic, să-i pregătească pentru o lume în continuă schimbare. Acest proces interactiv, învățarea, care trebuie să fie un proces centrat pe elev, determină ca profesorii să își asume mai multe roluri pentru a veni în sprijinul dezvoltării elevilor într-un mod holistic.

Rolurile profesorilor contemporani sunt acum de facilitatori ai învățării, de promotori ai abilităților cheie, ai învățării pe tot parcursul vieții, ai diversității și incluziunii, de integratori ai tehnologiei în învățare. În concluzie, profesorul devine un ghid care îi ajută pe elevi să dobândească abilitățile, cunoștințele și atitudinile necesare pentru a deveni cetățeni responsabili și adaptați la schimbare.

Din aceste roluri decurg dimensiunile *competenței profesionale* ale cadrului didactic, una dintre acestea fiind *competența strategică* care este definită de către Michael Fullan ca fiind „capacitatea de a dezvolta și implementa strategii eficiente pentru a atinge obiectivele de învățare ale elevilor”.

Printre cei care au analizat competența strategică la cadrele didactice este și Helen Timperley care acordă mare importanță „capacității de a planifica, de a lua decizii informate și de a interveni în mod eficient pentru a influența și îmbunătăți rezultatele învățării elevilor”.

John Hattie tratează competența strategică a profesorilor ca fiind „capacitatea de a identifica, prioritiza și implementa intervenții pedagogice care au impact asupra succesului academic al elevilor”.

Conform definițiilor date de către cercetători este evidentă importanța competenței strategice la cadrele didactice concretizată prin adaptabilitate, abilitatea de planificare și intervenție în cadrul activităților și proiectelor educaționale, înțelegerea contextului și preocuparea pentru nevoile individuale ale elevilor.

Cadrul didactic trebuie să fie apt să inițieze proiecte să creeze un proces de învățare bine argumentat, să identifice cele mai bune metode și tehnici de predare și să ajungă la rezultatele finale propuse în toate activitățile pe care acesta le coordonează, cele de la clasă sau cele din cadrul proiectelor educaționale în care acesta se implică. Gândirea strategică este o modalitate de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice.

Sensul larg al conceptului de “strategie” – este acela de modalitate de figurare și de ameliorare a acțiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop bine precizat, și definește, într-o primă aproximație, necesitatea și utilitatea aducerii conceptului în câmpul educației. Sensul general cu care conceptul “strategie” este utilizat în educație e acela de concepție generală, linie/ modalitate de conceptualizare, orientare și mizare, în viziune sistemică și pe termen lung, mediu sau scurt a pieselor și fenomenelor educaționale. [1, p.21]

Conceptul de strategie a fost introdus și în sistemul de învățământ, deoarece planificarea strategică a devenit parte integrantă a realizării proiectelor educaționale. Actualmente, conceptul de strategie se referă la un set de acțiuni de predare orientate intenționat către atingerea unor finalități specifice, vizând obiective concrete, utilizând metode diverse, procedee și instrumente de lucru.

Strategia în educație, presupune „elaborarea de planuri, de programe, de proiecte pentru a atinge obiectivele generale și specifice, depășind dificultăți particulare sau rezolvând problemele cu care se confruntă sistemul educativ.” [2, p. 414]

Proiectele educaționale internaționale oferă cadrul favorabil dezvoltării **competenței strategice** pentru cadrele didactice, deoarece participarea lor implică o planificare atentă pentru a atinge obiectivele propuse. Profesorii trebuie să dețină sau să-și dezvolte abilități de planificare a activităților în funcție de nevoile descoperite în rândul elevilor.

Orice proiect are nevoie de diferite resurse, cum ar fi materiale didactice, aplicații digitale și tehnologice, resurse de timp și buget. Pentru a atinge obiectivele propuse, pentru a

maximiza eficiența și eficacitatea proiectului cadrul didactic trebuie să își dezvolte abilități de gestionare a resurselor mai sus amintite.

Succesul unui proiect este dat de colaborarea cu partenerii din proiect, dar și de colaborarea cu membrii echipei din școala unde proiectul se implementează. Parteneriatele educaționale implică de multe ori și comunitatea, părinții, reprezentanți ai instituțiilor locale pentru creșterea impactului. Această colaborare dezvoltă abilitățile de comunicare, negociere și rezolvare a conflictelor.

Calitatea unui proiect este dată și de elementele inovative aduse în procesul de predare - învățare, experimentând noi abordări și tehnici pedagogice.

Cadrelle didactice implicate în implementarea proiectelor educaționale trebuie să desfășoare adesea activități de monitorizare și evaluare continuă a progresului și a rezultatelor obținute. Prin aceste activități se identifică aspectele pozitive și negative ale proiectului, se întocmesc planuri pentru a face ajustări corespunzătoare în timpul derulării acestuia.

Orice proiect educațional este supus riscurilor ceea ce determină schimbări neprevăzute sau obstacole care trebuie depășite. Profesorii trebuie să-și dezvolte abilități de adaptabilitate și reziliență pentru a face față situațiilor neprevăzute, pentru a gestiona eficient și a continua către atingerea obiectivelor propuse.

În concluzie, prin participarea în proiecte educaționale și prin aplicarea practică a acestor competențe, profesorii pot să-și îmbunătățească abilitățile strategice, profesionale și să-și îmbogățească experiența în domeniul educației.

Unul dintre programele educaționale care vizează dezvoltarea de competențe profesorilor și elevilor este programul eTwinning, cofinanțat de Comisia Europeană și lansat în 2005. Programul este bazat pe activități de tip proiect, realizate în colaborare între școli și derulate prin intermediul platformei digitale europene etwinning.net. eTwinning este bine cunoscut ca fiind comunitatea școlilor din Europa și a început să fie implementat la nivel european în mai 2005 și în octombrie 2007, sub coordonarea Institutul de Științe ale Educației, în România.

eTwinning este implementat în cadrul programului european Erasmus+ pentru Educație, Formare, Tineret și Sport și promovează colaborarea școlară în Europa oferind profesorilor un spațiu comun de dezvoltare a activităților bazate pe proiecte pentru învățare și predare în cooperare. Folosind eTwinning, profesorii au acces, la un clic distanță, la metode diverse și resurse interesante, exemple de bune practici, oportunități de dezvoltare profesională și un spațiu sigur pentru a dezvolta activități transfrontaliere de colaborare care să implice elevii și profesorii din toată Europa. TwinSpace, spațiul de lucru al proiectelor, oferă cadrul în care participanții, profesori și elevi, sunt capabili să dezvolte abilități și atitudini care combină elemente precum creativitatea, gândirea critică, colaborarea, imaginația și a învăța să înveți.

Potrivit unui studiu de monitorizare implementat la nivel european, profesorii consideră că „eTwinning a avut un impact deosebit de pozitiv asupra abilităților lor de predare bazate pe proiecte, abilităților de limbi străine și abilități de colaborare în lucrul cu profesorii din alte discipline. Dezvoltarea competențelor în aceste domenii se poate spune că sunt deosebit de bine abordate în cadrul eTwinning și sunt, de asemenea, competențe pe care profesorii le au altfel ar putea avea dificultăți sau mai puține oportunități de dezvoltare.” (6, p. 5-6)

Platforma eTwinning este considerată un spațiu educațional de comunicare și colaborare pentru colegii profesori; este un spațiu care sporește schimbul de practici și idei, având, pe lângă funcția educațională de implementare a proiectelor școlare, o caracteristică socială.

Fiind înscrisă și activă pe platforma eTwinning încă din 2010, am desfășurat peste 60 de proiecte internaționale în colaborare cu profesori din Europa. Pentru mine acest spațiu colaborativ mi-a oferit oportunitatea de a desfășura proiecte care să conecteze învățarea cu problemele reale ale elevilor. Curriculumul național oferă parțial soluții și răspunsuri la problemele concrete pe care un elev le întâlnește și pe care ar trebui să le rezolve în viața de zi cu zi, sau modalități de a corela informațiile asimilate la diverse discipline. Pornind la afirmația lui J. Moffette că “Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline” tocmai aceste proiecte mi-au oferit posibilitatea ca elevii să aplice ceea ce învață în situațiile de viață, prin experimentare.

Ca orice proiect educațional, proiectul eTwinning are ca punct de plecare o nevoie, o lipsă în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile într-un anumit context, iar această nevoie, de regulă, se identifică de către cadrul didactic alături de elevi. Identificarea nevoii este urmată de căutarea unui partener care să împărtășească aceleași nevoi și dorințe, alături de elevi cu o vârstă asemănătoare. Etapa următoare după constituirea echipei de proiect este stabilirea obiectivelor care se doresc a fi atinse în cadrul proiectului și a activităților care sprijină demersul de învățare, asimilarea cunoștințelor propuse. În această etapă un rol foarte important îl are comunicarea între profesorii participanți care sunt dispuși să facă schimb de bune practici, să disemineze din alte experiențe de proiect.

Rezultatele unui proiect eTwinning sunt de două tipuri: pe de o parte, acestea sunt tangibile - produse, cum ar fi fotografiile, videoclipuri, publicații pe site-uri web, articole pe blog și cărți colaborative, ghiduri. Pe de altă parte, rezultatele intangibile includ prietenii formate, experiențele pozitive de lucru în comun, comunicarea eficientă în limbi străine, învățarea reciprocă, împărțirea efortului legat de implementarea sarcinilor și bucurie la finalizarea lor.

Având în vedere aspectele descrise anterior privind importanța dezvoltării strategice pentru cadrele didactice prin proiectele educaționale eTwinning pot menționa că un exemplu de proiect eTwinning este „Misteries of Ancient Egypt” implementat în anul școlar 2016 – 2017, alături de profesori și elevi din Italia și din Republica Moldova.

Plecând de la moto-ul „ Egiptul este un dar al Nilului” (Herodot) profesorii au creat un demers didactic pentru a descoperi cu mult entuziasm aspecte ale vieții egiptenilor, cultura și misterele unei lumi care nu s-a lăsat încă total descoperită. Pentru a atinge obiectivele propuse ale proiectului, alături de partenerii din Italia și Republica Moldova, căutând cele mai adecvate metode și procedee didactice, care să ducă la accentuarea caracterului activ și conștient al dobândirii cunoștințelor.

Pornind de la faptul că unul dintre cele mai importante criterii de calitate ale unui proiect eTwinning este integrarea în curriculum, am propus studierea conținuturilor în cadrul disciplinelor de limbă și literatură română, în cadrul cărora elevii au lucrat pe grupe și au descoperit singuri căutând și prezentând informații despre ocupații, haine, hrană, construcții și religie Fig.1. Toate aceste informații au fost împărtășite cu partenerii din proiect cu ajutorul internetului, elevii lucrând în grupe transnaționale. Fig.2.

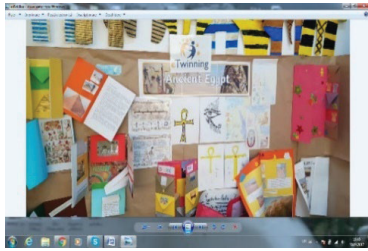


Fig. 1. Lapbook-urile realizate de elevi pe teme diferite despre Egiptul Antic

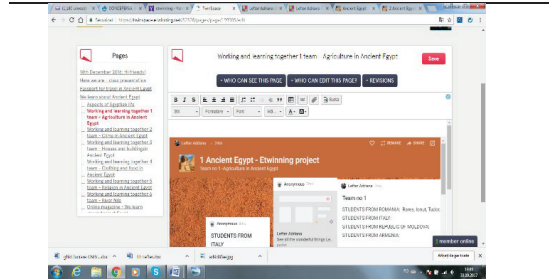


Fig. 2. Platforma de lucru eTwinning cu lucrul pe grupe transnaționale pe teme date

Referindu-ne la integrarea în curriculum am creat contexte de învățare a hieroglifelor cu ajutorul cărora elevii și-au scris numele (Fig 3) și au realizat un minidictionar al cuvintelor uzuale din limba română și italiană (Fig 4). Cunoștințele de limbă despre piramide au fost completate în cadrul orelor de matematică în cadrul cărora elevii au învățat corpurile geometrice – piramida, elevii construind piramide după modelul celor din Valea Regilor folosind diverse materiale.

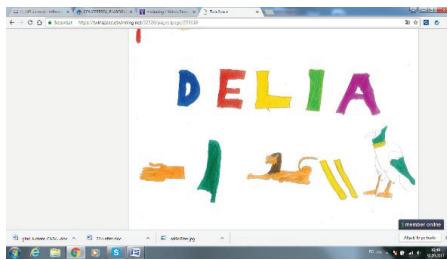


Fig. 3. Numele elevilor scris cu hieroglife

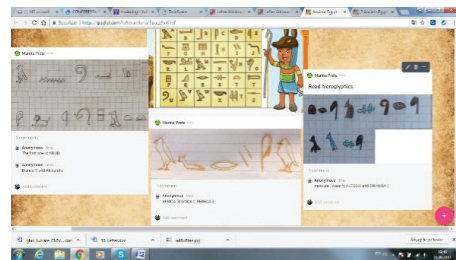


Fig. 4. Aspecte din activitatea transnațională colaborativă pe tema hieroglifelor

Consideram că un rol foarte important în dezvoltarea competenței strategice la cadrele didactice este identificarea metodelor, căilor de a atinge obiectivele propuse în proiect. Investigarea științifică a fost o metodă care a fost aplicată cu succes în derularea acestui proiect, coordonând elevii să descopere prin realizarea unui experiment care era tehnica folosită de egipteni pentru mumificarea corpurilor. Folosind felii de măr, sare fină, sare grunjoasă, bicarbonat de sodiu elevii au descoperit care dintre substanțe contribuie mai bine la deshidratare și extragerea apei dintr-un corp. (Fig 5) Elevii au cântărit la începutul și la finalul experimentului, după șapte zile, feliile de măr folosite, descoperind că tehnica folosită de egipteni era foarte bine aleasă. Acest aspect al mumificării, aspectele religioase au fost fascinante pentru copii care și-au dorit să fie parte din proiect realizând în cadrul orelor de arte vizuale și abilități practice măști asemănătoare zeilor egipteni folosind tehnici de lucru diferite. (Fig 6)



Fig. 5. Realizarea experimentului privind deshidratarea felii de măr.



Fig. 6. Rezultatele experimentului, măsurători și concluzii

Aspectele geografice au completat cunoștințele elevilor despre lumea egipteană, elevii descoperind noi continente folosind globul pământesc sau aplicația Google Maps (Fig 7), Africa fiind continentul asupra căruia am insistat mai mult, descoperind astfel vecinii, consecințele așezării Egiptului în nordul Africii, prezența deșertului Sahara ilustrat și în cadrul orelor de Arte plastice. (Fig 8)

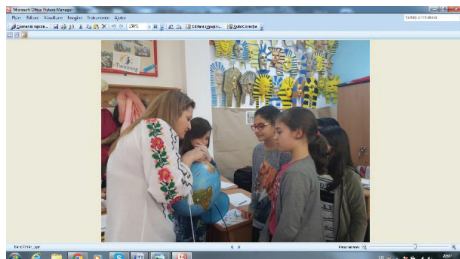


Fig. 7. Identificarea continentului Africa pe glob



Fig. 8. Desene realizate de elevi cu aspecte din deșertul Sahara

După cum a fost deja menționat, un factor care dă calitate proiectelor eTwinning este colaborarea și comunicarea cu partenerii, profesorii coordonând videoconferințe cu partenerii din proiect pentru a schimba păreri, impresii și pentru a identifica nivelul de cunoștințe asimilat, folosind diverse aplicații digitale. Fig 9, 10.

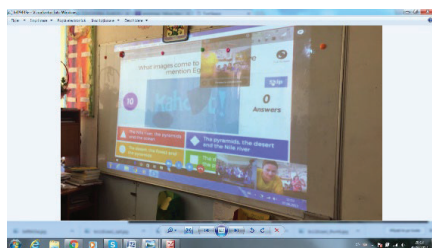


Fig. 9. Jocul Kahoot cu întrebări despre Egiptul Antic



Fig. 10. Clasa finală după jocul Kahoot

Din cele prezentate mai sus se poate concluziona că implicarea cadrelor didactice în proiectele eTwinning înseamnă asumarea îndeplinirii unor obiective într-un mediu stimulant, provocator și pozitiv de învățare. Un proiect educațional oferă mereu un cadru de lucru nou, parteneri noi, teme și metode inovative de învățare, modalități prin care se crează un parcurs de învățare. Ciclul urmat de un proiect educațional pornește de la nevoile beneficiarilor proiectului, urmat de stabilirea unor obiective clare și identificarea activităților relevante prin care era satisfăcută cunoașterea. Îndeplinirea tuturor sarcinilor în colaborare cu partenerii, gestionarea

eficiență a resurselor și situațiilor provocatoare, atingerea obiectivelor și obținerea rezultatelor propuse au oferit calitate proiectului, acesta primind Premiul II la Premiile Naționale eTwinning în 2018 în România.

BIBLIOGRAFIE

1. STANCIU, N., STANCIU, R.M., *Reflecții metodice și psihopedagogice*, Editura CCD „I.Gh. Dumitrascu” Buzau, 2005
2. GAZIER, B. *Strategiile resurselor umane*. Iași: Institutul European, 2003. ISBN 973-611-233-0;
3. KEARNEY, Caroline; GRAS-VELÁZQUEZ, Àgueda, 2015. *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels.
4. CRAWLEY, C., DUMITRU P., GILLERAN, A. (2007). *Learning with eTwinning. A Handbook for Teachers*. [online] [cited 18 January 2009].
5. CRIȘAN, Ileana Gabriela; ALBULESCU, Ion, 2018. *Developing visual art competence in young students (7-9 years old). A comparative study involving students from Romania, Poland, Turkey and the Republic of Moldavia, participants in the eTwinning Programme*. In: *Educatia 21 Journal*, (1) 2018, DOI: 10.24193/ed21.2018.16.18, pp.146-152.
6. CATANĂ Luminița, MIHĂILESCU Angelica, *Learning experiences of the students in etwinning projects Experiențe de învățare ale elevilor prin intermediul proiectelor eTwinning*, *Revista de Pedagogie/ Journal of Pedagogy*, 2022
7. OANCEA, C. *Cadrul didactic – un profesionist în sistemul de învățământ*, *Tribuna învățământului*, 21/03/2018
8. ANTIP Crina-Ramona, *Strategia Didactică - Definiții ale conceptului*, [online]. [citat 05.03 2023]. Disponibil https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/26-31_50.pdf
9. FULLAN Michael, CUTTRESS Claudia, KILCHER Ann-*Forces for leaders of change* <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396067650.pdf>
10. TIMPERLEY Helen, *Teacher professional learning and development* [online]. [citat 07/2007]. Disponibil http://www.iaoed.org/downloads/EdPractices_18.pdf
11. Hattie John, *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* 2003 [online]. Disponibil https://research.acer.edu.au/research_conference_2003

ROLUL COMUNICĂRII ÎN CADRUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

THE ROLE OF COMMUNICATION WITHIN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7378-7284
vinnicenco.elena@upsc.md

Elena VINNICENCO, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 316.77:373

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p84-89

Abstract. Communication within the institution is an essential process, through which information is exchanged between individuals, groups, levels in order to achieve the purpose and planned objectives. The forms of communication may vary depending on the meaning of information circulation. At the level of an institution, communication can be characterized from various perspectives. Analyzed from a psycho-pedagogical perspective, communication through heuristic dialogue appears as an interactive model, between sender and receiver, creating between them a relationship of exchange of ideas, proposals and additions. The source of most communication problem situations within the educational institution is the imbalance between the content of the transmitted message and the way in which the members of the institution perceive this message. Therefore, in the communication process in an institution, different types of blockages can appear, such as perception, expression, and contextual blockages.

Keywords: communication, educational institution, efficiency, information channels, communication blockages

Procesul de comunicare se desfășoară în contextul demersului interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță care angajează unele acțiuni bine conștientizate, raționalizate [3].

Comunicarea în cadrul unei instituții de învățământ reprezintă un proces esențial prin care are loc schimbul de mesaje și informații în vederea realizării scopului și obiectivelor propuse. Cel mai important este faptul ca să nu trimitem cât mai multe mesaje, ci modul cum transmitem informația pentru a fi recepționate aceste mesaje, fapt care conduce la o comunicare eficientă.

În acest sens relevanța comunicării în procesul managerial este incontestabilă. Comunicarea managerială reprezintă abordarea specifică conducerii în instituția de învățământ. Pentru a realiza un sistem eficient de comunicare în cadrul instituției de învățământ există anumite principii (figura 1).

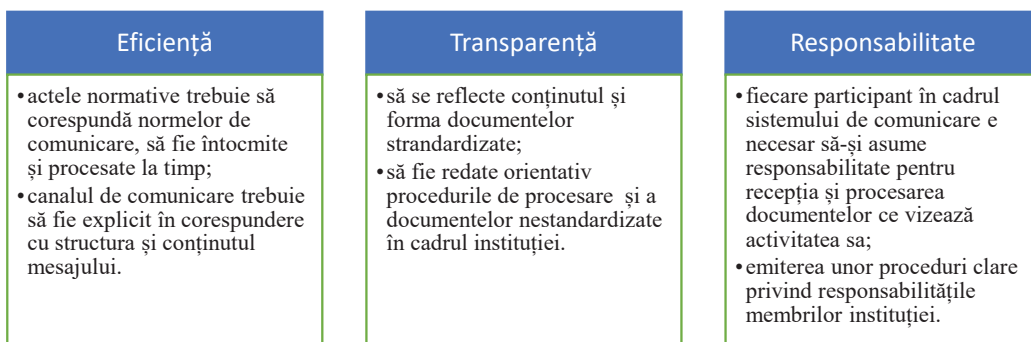


Fig. 1. Principiile unui sistem eficient de comunicare în cadrul instituției de învățământ

Pentru a analiza procesul de comunicare este necesar să menționăm că există câteva elemente fundamentale: emițător; canal; receptor; informația transmisă în ambele sensuri. În acest sens, putem evidenția următoarele aspecte de care trebuie de ținut cont pentru a asigura o comunicare eficientă:

- calitățile necesare unui bun emițător:
 - să prezinte clar scopul mesajului;
 - să detalieze conținutul mesajului;
 - să cunoască receptorul sau receptorii mesajului.
- calitățile necesare unui bun receptor:
 - să asculte interlocutorul;
 - să decodeze informația;
 - să prelucreze informația;
 - să răspundă la informația.
- calitatea informațiilor:
 - conținutul transmis;
 - codificarea informației;
 - forma de criptare a informației;
 - forma de decriptare a informației.

În continuare propunem structura comunicării didactice, reprezentată în figura 2.

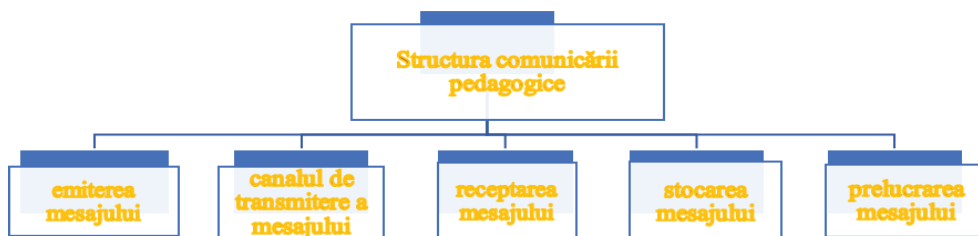


Fig. 2. Structura comunicării pedagogice

Astfel, la nivelul unei instituții, comunicarea poate fi caracterizată din mai multe perspective:

- Comunicarea interpersonală, care are loc între membrii instituției;
- Comunicare organizațională, care este întâlnită între diferite subdiviziuni, departamente ale instituției ;
- Comunicare formală și comunicare informală;

- Comunicare pe orizontală, pe verticală și pe diagonală (oblică);
- Comunicare verbală, scrisă și comunicarea nonverbală etc [4].

Astfel, tipurile de comunicare pot varia în funcție de sensul de circulație a informației (figura 3).

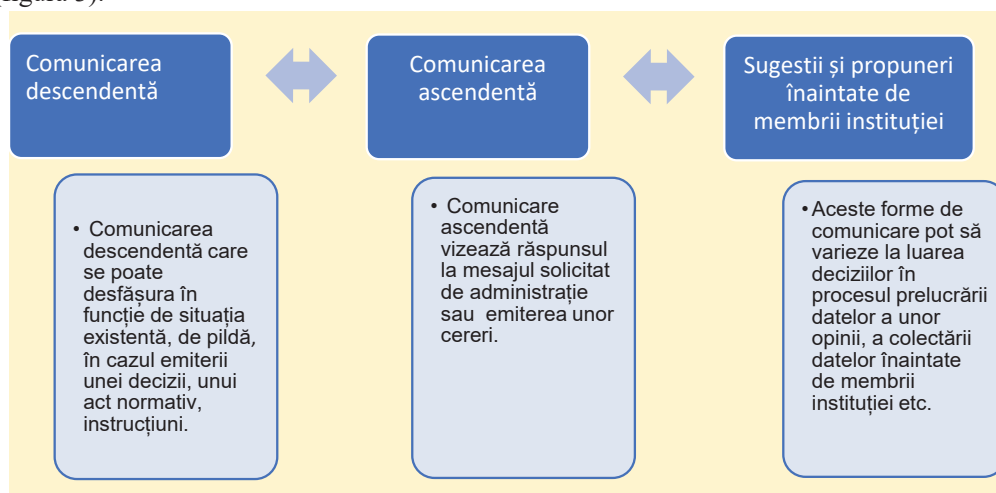


Fig. 3. Tipuri de comunicare în cadrul instituției

Astfel, comunicarea formală de tip descendent are loc între manageri și angajați, iar sensul informației este de la șef la subordonați, afirmă autorul I. Pânișoară [10, p. 138].

Când menționăm despre comunicarea formală presupunem crearea canalelor formale de comunicare, în care se stabilește un sistem formal de responsabilități în cadrul structurii ierarhice a instituției. Acestea sunt monitorizate pentru a permite transferul de informații între niveluri (pe verticală) și departamente (pe orizontală). Astfel, direcțiile formale de comunicare în cadrul instituției se realizează, de obicei, de sus în jos, de jos în sus, pe orizontală. În acest sens, comunicarea formală de sus în jos ar trebui folosită, în deosebi, pentru a influența opiniile, pentru a schimba atitudinile [6, p.54].

Deseori, comunicarea pe orizontală vizează exclusiv canalele informale, ceea ce reprezintă diminuarea exactității informațiilor. Aceasta se explică prin faptul că nu se conștientizează pe deplin necesitatea circulației neîntrerupte a informațiilor prezente între departamente.

Procesul de comunicare de sus în jos este conceput de manageri și este orientat către subdiviziunile subordonate. De regulă, se utilizează pentru transmiterea de dispoziții, avize, directive, discutarea regulamentelor și practicilor specifice instituției.

În acest context, comunicarea formală de sus în jos vizează și motivarea angajaților, dar și informarea periodică a acestora cu strategia, scopurile alese de instituție. Acest proces periodic are o semnificație enormă pentru că asigură o fluiditate a comunicării. Acest tip de comunicare e necesar să fie utilizat cu prudență, deoarece pot interveni și anumite bariere datorită absenței conexiunii inverse interne între managerii instituției. Comunicarea de sus în jos trebuie completată de comunicarea de jos în sus, care are în calitate de emițători - membrii instituției, iar ca receptori- managerii. Astfel, angajații își exprimă opiniile și măsura în care au perceput mesajele. În acest mod se detensionează atmosfera din colectiv și astfel apare sentimentul de valoare personală. Pentru a evita efectele dezinformării intenționate, e necesar

ca să se reflecte un context comunicațional stabil, pentru ca să se creeze o cultură instituțională flexibilă.

Procesul de comunicare pe orizontală se realizează fie între managerii situați pe poziții similare în interiorul instituției, fie între alte persoane din cadrul diverselor departamente. Specificul acestei comunicări constă în a facilita monitorizarea activităților dintre departamente. Astfel, comunicarea între departamente este mediată, pe cale formală, de către manageri. Evidențierea efectelor insuficienței comunicării formale se explică prin faptul că există un dezechilibru al activităților interne, și totodată persistă o imagine negativă a instituției în exterior. Aceasta se datorează faptului că membrii instituției fiind insuficient informați asupra scopurilor și valorilor pe care instituția le promovează în exterior, nu se pot realiza ca emițători ai informațiilor parvenite.

Reflectând asupra comunicării informale putem evidenția faptul că aceasta vizează schimbul de informații care are loc în afara canalelor de comunicare oficiale. Astfel, comunicarea informală se realizează prin canale oferite spontan. Respectiv, acestea apar și persistă în mod necontrolat, permanent sunt în schimbare și operează la toate nivelurile. Această comunicare se constituie în paralel cu canalele de comunicare formală, îndeosebi atunci când acestea din urmă devin inefficiente. În acest context, pentru o bună funcționare a instituției, acestea trebuie analizate în cazul dacă există pericolul ca informațiile să fie eronate.

Comunicarea informală are mai multe perspective, și anume: are o importanță semnificativă în ceea ce privește fluidizarea legăturilor între angajați, dar are și o semnificație terapeutică. Astfel, relațiile de tip informal sunt cele care aprovizionează în modul cel mai sigur legătura dintre angajații aceluiași departament sau între departamente diferite. În acest sens, comunicarea informală oferă explorarea ocaziilor de comunicare eficientă care pot apărea, și totodată evitarea unor impedimente legate de incompatibilitatea la nivel de organigramă și situația reală din cadrul instituției.

În ceea ce privește comunicarea într-o instituție de învățământ putem menționa faptul că dacă în cadrul acestei comunicări cel ce informează este susținut și apreciat, acesta poate deveni o sursă de inovație pentru cel care receptează informația. Iar dacă are loc doar promovarea permanentă a comunicării formale, atunci apare imposibilitatea de a elabora obiective pe termen lung.

Analizând procesul de comunicare putem evidenția o serie de factori care produc perturbări la nivelul componentelor (emițător, mesaj, canal, receptor), sau de interacțiunea lor (figura 3).

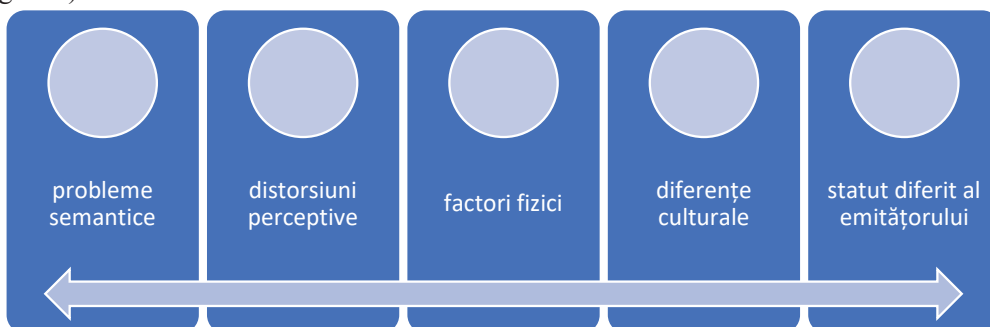


Fig. 4. Factorii perturbatori ai comunicării

În momentul în care inițiem o comunicare e necesar de ținut cont de anumite circumstanțe:

- Gradul de interes al celor prezenți;
- Necesitatea abordării subiectului;
- Perioada de timp de care dispun cei prezenți pentru a asculta mesajul [9, p.17].

În acest context, blocajele de comunicare se pot întâlni atunci când:

- persoana ce emite mesajul nu-l redă explicit;
- conținutul mesajului nu este redat clar, coerent, structurat;
- emițătorul vorbește pe un ton prea încet, prea tare sau prea rapid;
- mesajul nu este transmis în corelație cu solicitările existente;
- conținutul mesajului nu este accesibil;
- procesul de comunicare este unilateral, provoacă pasivitate; etc.

Blocajele de exprimare apar atunci când:

- există probleme semantice, care apar din contextul de alegere a cuvintelor, care nu sunt receptate corect;
- mesajele transmise în același timp inhibează înțelesul acestora.

Blocajele contextuale se evidențiază atunci când:

- se constată interferența mesajelor, datorită unor factori externi;
- prezența statutului diferit, al rangurilor dintre interlocutori etc.

De aceea e necesar pentru perfecționarea comunicării didactice, promulgarea și respectarea unor reguli, între care se evidențiază:

- vorbirea concisă, clară, deschisă și directă;
- eficientizarea feedback-ului;
- –corelarea mesajelor primite;
- –întrebuințarea diferitor forme de comunicare [7].

De asemenea pentru o comunicare eficientă este necesar:

- să recepționăm mesajele cu atenție, deoarece aceasta contribuie la înțelegerea reciprocă și la depășirea unor bariere de comunicare;
- să evităm mesajele, care conțin stereotipuri , deoarece acestea duc spre viziuni greșite;
- să nu purcedem la critica neconstructivă a interlocutorului, căci aceasta poate duce la discriminarea acestuia;
- să evităm amenințările, deoarece acestea pot influența la declanșarea unor emoții negative din partea interlocutorului;
- să exersăm empatia și sensibilitatea, căci acestea formează capacitatea de a empatiza și a simți ceea ce se întâmplă în cadrul unei convorbiri;
- să fim toleranți, să încercăm să găsim soluții optime în rezolvarea unor situații de conflict;
- să analizăm mesajele prin argumentare logică, fără frustrare etc.

În acest context, comunicarea în cadrul instituției vizează exprimarea clară și directă a intențiilor membrilor săi, ținând cont și de opinia lor. Deci, eficacitatea acestui proces poate fi dezvoltat prin alegerea tipului de comunicare și înțelegerea modului de a discuta.

În concluzie, evidențiem faptul că procesul de comunicare într-o instituție de învățământ este considerat a fi eficient organizat, atunci când prezintă următoarele caracteristici:

- se axează spre finalitate, ceea ce vizează un plan de ansamblu și obiectivele pe care și le asumă instituția;
- se realizează din mai multe perspective: de sus în jos, pe orizontală, pe verticală, adică se consideră că este multidirecțional;
- se aplică pe un ansamblu de suporturi, în funcție de obiective, deci este instrumental;
- utilizează sistemele de informare specifice și este în corespundere cu cultura organizațională promovată;
- creează structuri noi care favorizează comunicarea informală etc.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
2. DURKHEIM E. *Educație și sociologie*. București: EDP, 1980.
3. EZECHIL L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: EDP, 2002.
4. GHERGUȚ A. *Managementul general și strategic*. Iași: Polirom, 2007.
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Alfa, 2004.
6. IACOB D. *Comunicare managerială și relații publice*. București: Teora, 2005.
7. MARIAN L. *Etica profesională și bazele comunicării*. Ciclu de prelegeri. Chișinău, UTM, 2008.
8. NEGRUȚI S. *Relaționarea. O explorare multidimensională și interdisciplinară*, București: Netkraft Impex SRL, 2000.
9. PALII A. *Cultura comunicării*. Chișinău: Editura Epigraf, 2005.
10. PÂNIȘOARĂ Ion Ovidiu. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.

COMUNICAREA PERSUASIVĂ A CADRELOR DIDACTICE: IMPERATIV SAU DEZIDERAT

PERSUASIVE COMMUNICATION OF TEACHERS: IMPERATIVE OR DESIRED

Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI, dr., prof.,
Școala Profesională Specială „Ion Pillat”, Dorohoi
Jud. Botoșani, România
ORCID: 0000-0003-2615-8677
adascaliteiandra@yahoo.com

Andra-Mirabela ADASCALITEI, PhD, teacher,
"Ion Pillat" Special Professional School, Dorohoi, Romania

CZU: 37.011.31+316.77

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p90-96

Abstract. The continuous training of teaching staff must correspond to the current requirements of schools prospectively oriented towards the training of future citizens, able, integral, honest. The persuasive communication competence of teaching staff becomes stringent, contributing to the increase of students' motivation for increasing academic performance, but also on the ways of relating between them. The article presents the course/training Valorization of persuasive communication as a conflict resolution strategy, which is an important premise for streamlining the continuous training of teaching staff for the valorization of persuasive communication in the educational space. In the complex system of continuous training of teaching staff, a special place is held by the immediate transposition into educational practice, through a curricular or interdisciplinary approach.

Keywords: persuasion, persuasive communication, motivation, relating

Formarea continuă a cadrelor didactice trebuie să corespundă cerințelor actuale ale școlilor orientate prospectiv spre pregătirea viitorilor cetățeni, apți, integri, onești. Competența de comunicare persuasivă a cadrelor didactice devine stringentă, având în vedere faptul că elevii au nevoie de ghidare în gestiunea situațiilor conflictuale, pentru buna rezolvare a acestora.

Cursul/trainingul *Valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* reprezintă o premisă importantă pentru eficientizarea formării continue a cadrelor didactice pentru educarea rezolvării conflictelor la elevi. În sistemul complex de formare continuă a cadrelor didactice un loc deosebit este deținut de transpunerea imediată în practica educațională, prin abordare curriculară sau interdisciplinară.

Din aceste considerente, *Programul valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* își propune dezvoltarea competențelor cadrelor didactice preuniversitare, în sensul extinderii sau aprofundării competenței de comunicare persuasivă necesară în rezolvarea conflictelor și promovarea unor bune practici. Ca și obiectiv general, acesta urmărește structurarea și consolidarea competențelor de aplicare a cunoștințelor dobândite în formarea inițială și în practica educațională din învățământul gimnazial, în vederea derulării unui proces educațional de calitate, centrat pe elev, care să-i faciliteze acestuia din urmă, deținerea și manifestarea în contexte variate a strategiilor de rezolvare a conflictelor.

Programul de formare reprezintă expresia modelului pedagogic de formare continuă a cadrelor didactice pentru valorificarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la elevii claselor gimnaziale. În aceste circumstanțe, recunoaștem că nu doar competențele dezvoltate determină calitatea perfecționării cadrelor didactice, dar și nivelul de dezvoltare a gândirii profesionale, calitățile morale, fundamentale, empatia, suportul și îndrumarea permanentă a elevilor.

Dezvoltare și proiectare curriculară

Premisele conceptuale ale programului formativ includ: definirea comunicării persuasive, elaborarea criteriilor și a indicatorilor calității comunicării persuasive, conceptualizarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor la nivelul unor obiective, conținuturi curriculare, strategii specifice și dezvoltarea curriculumului pentru *Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor*.

Specificul tematic al *Programului de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* constă în aceea că presupune o abordare comprehensivă a discursivității didactice, care, la acest nivel, reclamă o triplă competență: „lingvistică (comprehensiunea explicitului, o comprehensiune aplicată, canonică), retorică (comprehensiunea implicitului, o comprehensiune generică, necanonică) și ideologică (comprehensiune axiologică, orientată teleologic, în sensul deziderativ al unui anumit ideal)” [27, p. 36].

Programul reprezintă un element-cheie și una dintre condițiile esențiale de formare continuă a cadrelor didactice în direcția valorificării comunicării persuasive. Ca vector al veridicității și al autorității competente, oferind garanții de credibilitate, validitate, raționalitate și relevanță, programul vizează și prescrie impetuoșitatea autorității eficiente în comunicare, contribuind la dezvoltarea calităților semnificative ale personalității cadrului didactic, la achiziționarea unor metode de autocunoaștere și de perfecționare.

Aspecte avute în vedere în proiectarea și implementarea programului au vizat:

- studierea fundamentelor teoretice ale comunicării persuasive și strategiilor de rezolvare a conflictelor;
- explorarea unor tematici, suporturi metodologice cu caracter asemănător sau conexe.

Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor destinat cadrelor didactice din învățământul gimnazial are drept obiective:

1. să își consolideze fundamentele teoretice ale studierii comunicării persuasive;
2. să cunoască reperetele teoretice ale valorificării comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor;
3. să analizeze particularitățile discursului didactic propriu sau ale unor texte diverse;
4. să demonstreze competențe de comunicare persuasivă pentru rezolvarea conflictelor elevilor;
5. să elaboreze planuri de dezvoltare a comportamentului persuasiv în direcția promovării rezolvării conflictelor;
6. să integreze valorile persuasiunii în conduita profesională;
7. să valorifice principiile persuasiunii în comunicarea educațională;
8. să aprofundeze tehnici ale comunicării persuasive;
9. să promoveze comunicarea persuasivă drept strategie utilă elevilor în rezolvarea conflictelor din mediul școlar;

10. să disemineze în mediul educațional conținuturi informaționale vizând creșterea eficienței rezolvării conflictelor de către elevi.

Pentru majoritatea cadrelor didactice conținutul programului reprezintă o abordare nouă vizând comunicarea și relaționarea, chiar dacă, „în toate manifestările sale, discursul didactic urmărește să fie validat, să se impună și să se consolideze ca discurs autoritar și autorizat, el va acționa întotdeauna, persuasiv și/sau argumentativ, în direcția realizării consensului intersubiectiv, prin antrenarea invariabilă a presupuziției seriozității și a obiectivității instanței de enunțare” [1, p. 41-42].

O direcție prioritară a programului este reprezentată de sublinierea a două funcții care vizează cei doi poli generici ai comunicării: funcția de consolidare a autorității instanței enunțării și funcția de instaurare a unui univers sau a unui teritoriu comun de discurs. În practica educațională, „acest cuplu funcțional se instaurează atât prin antrenarea unei relații de complicitate între profesor și elev, cât și prin disimularea în presupuziții a punctului de vedere personal; altfel spus, fie reliefat, mai ales în comunicarea direct adresată, fie estompat, dar nu mai puțin persuasiv, în cazul discursurilor de tip indirect liber” [ibidem, p. 41].

Principalele teme ale programului abordează subiecte specifice, precum: diagnosticarea nivelului de rezolvare a conflictelor, formarea atitudinii de cooperare în rezolvarea conflictelor la elevi, aprofundarea modului în care se desfășoară experimentele în școală. În acest context, temele programului propun abordarea comunicării persuasive și a strategiilor de rezolvare a conflictelor prin: pe de o parte, familiarizarea cadrelor didactice cu metodele de valorificare a comunicării persuasive în actul educațional și, pe de altă parte, familiarizarea cu metode care vizează rezolvarea conflictelor aplicate elevilor.

Tematica valorificată pentru aplicarea programului include conform Tabelului 1:

Tabelul 1. Proiectarea didactică a modulelor vizând formarea continuă a cadrelor didactice

<i>Modulul 1. Comunicarea: retrospectivă și finalități</i>
Conținuturi: excurs în istoricitatea conceptului de comunicare educațională; instanțe ale comunicării; formele comunicării; condiții de eficiență a comunicării didactice;
Competențe Abilități și deprinderi privind: -analiza și interpretarea corectă a conceptului de comunicare pedagogică; -enumerarea avantajelor utilizării diverselor forme ale comunicării; -enunțarea corectă a obiectivelor educaționale specifice...? -utilizarea de tehnici/forme de comunicare cu elevii eficiente și dezvoltarea de abilități practice de prezentare;
Sarcini didactice: 1.Realizați un minidicționar al cuvintelor și expresiilor legate de fenomenul studiat. 2.Elaborați o listă a formelor comunicării, stabilind câte o particularitate a fiecăreia. 3.Analizați următoarea afirmație: <i>Comunicarea pedagogică are un caracter bilateral care evidențiază necesitatea instituirii unei corelații permanente între subiectul și obiectul educației.</i> 4.Redactați un mic eseu pornind de la citatul biblic: „La început era Cuvântul...”
<i>Modulul 2. Modele ale comunicării axate pe dimensiunea constructivă a relaționării</i>
Conținuturi: modele ale comunicării din literatura de specialitate; axiomele comunicării - exemple de utilizare practică;
Competențe Abilități și deprinderi privind: -sintetizarea principalelor modele ale comunicării din literatura de specialitate; -enumerarea principalelor facilități oferite de utilizarea modelelor propuse;

-evaluarea importanței și rolului modelelor comunicării în practica educațională.
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alegeți un model al comunicării și explicați o serie de avantaje în înțelegerea comunicării. 2. Realizați un eseu plecând de la descoperirea Școlii de la Palo Alto conform căreia atenția în cadrul comunicării distruge comunicarea. Vă puteți referi fie la comunicarea interpersonală, fie la cea de la nivel social. 3. Care sunt principalele modele ale comunicării reprezentative pentru <i>școala proces</i>, respectiv <i>școala semiotică</i>?
<i>Modulul 3. Interpretări ale persuasiunii, comunicării persuasive și ale competenței de comunicare persuasivă la cadrele didactice</i>
<p>Conținuturi: explicația cadrului conceptual al persuasiunii; interpretarea conținutului pedagogic specific comunicării persuasive; vorbirea persuasivă; discursul persuasiv; carisma în persuasiune; modele ale persuasiunii</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -explicația corelației dintre conceptele persuasiune, comunicare persuasivă, competențe de comunicare persuasivă; -argumentarea necesității valorificării comunicării persuasive; -analiza calităților necesare vorbitorului și ascultătorului în procesul comunicării persuasive -elaborarea ideilor de dezvoltare a comunicării persuasive; -deosebirea și evidențierea diferitelor modele ale persuasiunii
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizați o analiză comparativă între comunicarea pedagogică și comunicarea persuasivă. În realizarea acestei cerințe puteți porni de la principiul axiomatic de comunicare pedagogică formulat de L. Ezechiel [2]: „E necesară stimularea cadrelor didactice de a elabora mesajul educațional ținând seama de: 1. particularitățile câmpului psihosocial; 2. ambianța educațională; 3. grupul de elevi.” 2. Menționați 2-3 situații în care considerați că ați apelat la persuasiune. Considerați că ați fi putut proceda altfel? Justificați-vă alegerea! 3. Analizați și răspundeți sincer [adaptat după 3, p. 159] <p><i>Chestionarul vorbitorului persuasiv:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Enumerați calitățile pe care credeți că trebuie să le dețină un vorbitor persuasiv. -Dintre calitățile prezentate, enumerați-le pe cele pe care credeți că le aveți dvs. -Care sunt atuurile dvs. în calitate de vorbitor? -Care sunt punctele dvs. slabe în calitate de vorbitor? -Care sunt situațiile în care trebuie să fiți persuasiv? -Ce situații de acest gen considerați că sunt extrem de dificile pentru dvs.? <p><i>Atunci când vă evaluați mesajul, puneți-vă aceste întrebări:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pot să comunic anumite expectanțe pe care le am de la elevi? -Pot să-i îndemn pe elevi să creadă sau să acționeze într-un anumit fel? -Pot să-i conving pe elevi să mă asculte? -Pot să-i persuadez pe elevi să-și modifice atitudini și comportamente neadecvate? -Pot să motivez grupul de elevi să rezolve anumite situații?
<i>Modulul 4. Metode, tehnici și mecanisme ale persuasiunii – aplicații în context educațional</i>
<p>Conținuturi: metode/tehnici de comunicare persuasivă; mecanisme ale comunicării persuasive; comunicarea interpersonală și de grup</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -familiarizarea cu metode și tehnici persuasive; -cunoașterea mecanismelor persuasiunii cu implicații în context educațional; -aplicarea metodelor și tehnicilor de comunicare persuasivă; -evidențierea faptului că studiul mecanismelor persuasiunii este un proces util, aplicabil în situații din spațiul școlar

<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Referindu-vă la o activitate instructiv-educativă, evaluați-vă modul de exprimare a mesajelor dvs. și atitudinea elevului (receptorului) în baza elementelor capacității de emisie și de recepție (E. Macavei). 2.Realizați o diagramă în care să inserați metodele și tehnicile de persuasiune cunoscute de dvs. 3. Analizați un text persuasiv cu scopul de a sublinia mecanismele (tehnicile) prin care își exercită influența asupra receptorului. 4. Menționați o tehnică de persuasiune la care apelați într-o situație de criză/conflict.
<p><i>Modulul 5. Integrarea discursului persuasiv în contextul educațional actual</i></p>
<p>Conținuturi: definirea tipului de discurs persuasiv; comparații cu alte tipuri de discursuri (demonstrativ, argumentativ);</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -focalizarea atenției asupra mecanismelor discursului persuasiv; -optimizarea abilității de a construi și analiza un discurs persuasiv; -exploatarea eficientă a dimensiunilor esențiale ale discursului persuasiv
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizați 2 texte argumentative pentru a evidenția argumentele implicate și conexiunile logice dintre acestea. 2. Comentați următorul citat. Sunt importante originalitatea, concizia și claritatea argumentelor: „Limbajul persuasiv este, prin el însuși, expresia dragostei, a grijii și a respectului pentru partenerul de dialog. Aceste sentimente își fac loc – de asemenea - în jocul abil al demonstrării și argumentării unde funcțiile persuasiunii nu încetează ci, dimpotrivă, contribuie la dispersarea rigidității, la reducerea distanței dintre interlocutori, la sporirea șanselor de realizare a schimbului interuman”. 3.Elaborați o concluzie despre importanța apelului la discurs persuasiv.
<p><i>Modulul 6. Abordarea personală predominantă în conflict</i></p>
<p>Conținuturi: tipuri de abordări personale predominante în conflict; scenarii de aplicare a abordărilor personale predominante în conflict</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -distingerea diverselor tipuri de abordări personale predominante în conflict; -identificarea diferențelor între diferite tipuri de abordări; -analizarea corelației dintre comunicarea persuasivă și abordarea personală predominantă în conflict -aprecierea rolului și importanței existenței unei abordări personale predominante în conflict
<p>Sarcini didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Reflectați asupra importanței cunoașterii abordării personale predominante în conflict. Puteți lucra în grup, comparând ideile. Faceți o sinteză a celor mai reușite răspunsuri. 2.Analizați diverse abordări în conflict. Realizați o analiză comparativă a conceptelor menționate, stabilind relațiile existente dintre acestea. 3.Explicați de ce modul în care cadrul didactic abordează conflictele din sala de clasă constituie un aspect esențial al înțelegerii propriei personalități. Identificați ideile care v-au interesat. Lucrați în perechi, comparând ideile. Câte un reprezentant va expune concluzia.
<p><i>Modulul 7. Determinări și corelații între competența de comunicare persuasivă a cadrelor didactice și rezolvarea conflictelor de către elevi</i></p>
<p>Conținuturi: competența de comunicare persuasivă; tipologia conflictelor; strategii de rezolvare a conflictelor; conflict distructiv/constructiv</p>
<p>Competențe</p> <p>Abilități și deprinderi privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> -valorificarea teoriilor drept instrumente de aplicare în procesul de rezolvare a conflictelor; -aprecierea importanței comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor; -determinarea interdependenței dintre comunicarea persuasivă și rezolvarea conflictelor; -delimitarea tipurilor de conflicte din mediul școlar; -caracterizarea unor strategii de rezolvare a conflictelor în mediul școlar

Sarcini didactice:

- 1.Gândiți-vă la trei conflicte la care ați fost martor în sala de clasă. Notați-le, apoi identificați tipul fiecăruia.
- 2.Argumențați importanța formării profesionale pentru rezolvarea eficientă a conflictelor în context educațional. Folosiți tehnici de dezbateri publice.
3. Ilustrați prin metoda Harta conceptuală termenii-cheie la tema „Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor în mediul școlar”.
- 4.Elaborați un plan de acțiuni care vizează transformarea unui conflict distructiv dintre elevi în unul constructiv și axat pe cooperare. Care credeți că sunt cele mai mari dificultăți pe care le-ați putea întâlni? Pot fi ele depășite prin valorificarea comunicării persuasive?

Modulul 8. Proiectarea activităților de rezolvare a conflictelor

Conținuturi: faze ale rezolvării conflictelor; valorificarea comunicării persuasive; programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii; program de rezolvare a conflictelor;

Competențe

Abilități și deprinderi privind:

- determinarea etapelor în procesul de rezolvare a conflictelor;
- determinarea factorilor favorabili valorificării comunicării persuasive în rezolvarea conflictelor;
- elaborarea unui program util în rezolvarea conflictelor;
- demonstrarea abilităților de rezolvare a conflictelor.

Sarcini didactice:

1.Realizați un eseu de 30 de rânduri, plecând de la ideea: *conflictele nu trebuie neglijate, ci recunoscute și rezolvate la timp.*

2. Conflictul în viziunea lui D. Shapiro este asociat cu un arbore. Fiecare parte a lui reprezintă o parte componentă a conflictului:

Solul – mediul social în care izbucnește conflictul (familia, colectivul, școala).

Rădăcina – cauzele multiple ale conflictului.

Tulpina – părțile implicate în conflict.

Scorbura – problema clară definită a conflictului.

Florile – emoțiile proprii pozitive și negative ale celor implicați în conflict.

Frunzele – acțiunile concrete ale celor implicați în conflict.

Fructul – soluția rezolvării conflictului.

Descrieți o situație reală din experiența dvs. ca profesor în care trebuia să luați o decizie pentru a rezolva conflictul. Urmați reprezentarea propusă de D. Shapiro și identificați fiecare componentă a conflictului.

În final, evaluați decizia luată în rezolvarea conflictului atunci în raport cu ceea ce credeți acum. În cazul în care unul dintre participanții la conflict a avut de pierdut, propuneți o altă soluție de rezolvare a conflictului mai eficientă decât cea inițială [3, p. 245].

3.Elaborați un program util de activități în rezolvarea conflictelor după următorul model.

Obiective:

- Dezvoltarea competențelor de cooperare pentru rezolvarea conflictelor din clasa de elevi;
- Analiza dificultăților care pot împiedica cooperarea și comunicarea eficientă;
- Încurajarea demersurilor de autoafirmare a personalității în mediul școlar;
- Educarea sentimentului responsabilității, negocierii, compromisului și cooperării.

Nr.	Denumirea activității	Conținutul activității	Termeni	Resurse	Metode și strategii	Valori comportamentale

Modulul 9. Sfaturi pentru creșterea eficienței rezolvării conflictelor pentru elevi

Conținuturi: modalități de rezolvare a conflictelor; promovarea valorilor și principiilor rezolvării conflictelor; criterii, indicatori și descriptori de evaluare a rezolvării conflictelor de către elevi

Competențe

Abilități și deprinderi privind:

- gestionarea corectă a dificultăților relaționale și depășirea obstacolelor în rezolvarea conflictelor;
- promovarea unor strategii eficiente de rezolvare a conflictelor în mediul educațional;
- aplicarea valorilor și principiilor rezolvării conflictelor;
- promovarea unor modalități de rezolvare eficientă a conflictelor

Sarcini didactice:

1. Care sunt cele mai mari dificultăți în relațiile interpersonale ale elevilor? Cum pot fi depășite obstacolele în rezolvarea conflictelor?
2. Descrieți o strategie pe care o utilizați frecvent în rezolvarea conflictelor. Prezentați 2 avantaje și 2 dezavantaje ale acesteia.
3. Referitor la dinamica conflictelor, justificați-vă părerea pornind de la următoarea afirmație a autorului J. Abric: „nu indivizii determină grupul, ci grupul, situația de grup îi determină pe indivizi; un individ plasat într-o situație de grup se va comporta în cu totul alt mod decât se comportă când este luat izolat”.
4. Elaborați o listă de sfaturi pentru elevi vizând rezolvarea conflictelor. Puteți completa lista realizată de autorul J. McClellan, urmărind cele 10 dimensiuni prezentate.

Construirea de către profesori a unor discursuri de tip argumentativ nu poate fi o noutate, însă demersul metodologic-didactic de consolidare a cadrului didactic în strategiile legate de persuasiune este necesar din cauza problemelor receptate ca fiind disfuncționale în practica școlară, cu extindere și în practica socială, referindu-ne preponderent la situațiile conflictuale.

În pofida faptului că în societate se atestă o preocupare permanentă pentru rezolvarea conflictelor de orice natură, o examinare atentă a programelor școlare aplicate în învățământul preuniversitar indică asupra unei abordări superficiale a problemei în ceea ce vizează integrarea principiilor de rezolvare a conflictelor la toate nivelurile educaționale. Astfel, fiind știut faptul că principala pârghie a gândirii omenești este reprezentată de comunicare, se impune să descoperim *puterea cuvintelor*.

În concluzie, o comunicare persuasivă a cadrelor didactice necesită conștientizarea de către aceștia a potențialului formativ al valorificării acesteia în diverse contexte educaționale, cu multiple și variații implicații la nivelul personalității elevilor, incluzând reacții individuale și nuanțe atitudinale.

BIBLIOGRAFIE

1. BREAZ, M. Retică și discurs tautologic în comunicarea didactică persuasivă. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2013. 254 p. ISBN 978-606-8244-65-5
2. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2269-1
3. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2017. 408 p. ISBN 978-9975-54-355-2

**PROMOTING THE OLYMPIC VALUES TO STUDENTS/PUPILS THROUGH
SPORTS-ONLINE MUSEUM FROM COJUSNA**

**PROMOVAREA VALORILOR OLIMPICE ELEVILOR/STUDENTILOR PRIN
INTERMEDIUL MUZEULUI SPORTIV/ONLINE DIN S. COJUSNA**

Natalia NASTAS, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău,
Universitatea „Dunărea de Jos” Galați
ORCID: 0000-0001-5555-1705
natasanastas@mail.ru

Valerii FILIPOV, dr., profesor LT „Alec Russo”, Cojușna
ORCID: 0000-0001-7596-0952
valeriu Filipov@yahoo.com

Mariana GÎDEI, dr., lect. univ.,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău
ORCID: 0000-0002-3341-6438
mgidei@mail.ru

Ecaterina LUNGU, asistent univ., doctorandă,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău,
Universitatea „Dunărea de Jos” Galați
ORCID: 0000-0001-9262-2816
kathya@mail.ru

Natalia NASTAS, Ph.D., Assoc. Prof.,
State University of Physical Education and Sports, Chisinau,
"Dunarea de Jos" University of Galati

Valerii FILIPOV, PhD, teacher, TH "Alec Russo", Cojusna

Mariana GÎDEI, Ph.D., Univ.Lect.,
State University of Physical Education and Sport, Chisinau

Ecaterina LUNGU, PhD student, Univ. Assistant,
State University of Physical Education and Sport, Chisinau,
"Dunarea de Jos" University of Galati

CZU: 069.12:796

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p97-101

Rezumat. Muzeul sportiv/online din Cojușna, raionul Strășeni a fost fondat în anul 1997 și a devenit o componentă importantă a sistemului de învățământ al instituției nominalizate. Muzeul cuprinde o mini arhivă în care sunt adunate materiale valoroase legate de atributul sportiv, mișcarea Olimpică internațională și națională, eroi sportivi naționali. Muzeul prin conținut reflectă dezvoltarea sportului în Republica Moldova, rolul său fiind acela de a educa elevilor/studentilor diverse trăsături și calități moral-volitivă, estetice etc. și nu în ultimul rând promovarea olimpismului, stilului de viață sănătos, exercițiului fizic.

Cuvinte-cheie: Muzeul sportiv/online, elevi/studenti, valori olimpice și sportive.

Actuality. Physical culture, social-cultural phenomenon, made up of several components, including the "Sport" one, which, in turn, contains multiple and diverse notions. Among the basic notions is that of Olympic education. According to the opinion of PhD in

Economic Sciences Nicolae Ambrosi, ex-President of the Scientific, Educational and Olympic Promotion Commission of the National Olympic and Sports Committee of the Republic of Moldova, Olympic education (through its structure, content, functions and purposes) has a special role in the physical education system in our society. The author, in one of his articles, mentions the following: "The basic purpose of this type of education (Olympic education, highlighted by us) lies in the promotion and acquisition by students, studious youth and athletes of the cultural-human values related to Olympism, social, philosophical phenomenon. Finally, the achievement, through training, of the systemic propagation and promotion of Olympic values in physical education lessons, school sports activities, sports training in high schools and sports clubs will contribute to the education of young Olympic talents, who will represent our country at the most prestigious international competitions (European and world), including the editions of the Olympic Games" [1, p.18].

Therefore, analysing the suggestions presented above, we can draw several conclusions, including the conclusion that reflects the relationship between Olympic education and the physical education of pupils/students, who constitute, in the Republic of Moldova, the largest sample of beneficiaries of Olympic values, in this context we mention that in the Theoretical High School "Alecru Russo" from village Cojusna there are sufficient conditions and possibilities to achieve an effective Olympic education of the young generation. One of the basic conditions that ensure the quality of the Olympic education of pupils/students is the existence and functioning of the high school sports/online museum, which has become a structural component of the educational process.

The purpose of this work is to attract and motivate as many young people as possible to practice sports and knowledge about our athletes who bring us fame abroad, being our dream book.

The sports/online museum within the high school in the village of Cojusna was created in 1977 with the support of the National Olympic and Sports Committee and, last but not least, with the help of the high school. With certainty, the essential contribution to the design of the museum belongs to PhD in Pedagogical Sciences Valerii Filipov, physical education teacher, higher teaching degree from the nominated educational institution [3, p.50]. By the way, the sports museum in Cojusna (see Image 1) is the only "laboratory" of sports heritage in the pre-university education system of the Republic of Moldova".



Image 1. Awarding during a sports event, 80s

The sports/online museum represents (as a structural division of the high school in village Cojusna) an autonomous space with an area of 15m that houses multiple and various sports-related materials (newspapers, magazines, photos of athletes, images from sports competitions, badges, pennants, diplomas, emblems, cups, etc.).

All sports heritage, which reflects the content of the museum, is systematized according to certain criteria on the basis of which it was possible to classify the museum treasure in the following themes:

- national and international sports media (newspapers and magazines published in the Republic of Moldova and other countries);
- bibliographic sources with a sports character (books, brochures, albums, etc. edited in Romanian and foreign languages);
- images and badges (reflecting the range of sports genres);
- posters and thematic panels with sports topics; photo images (of the best athletes from high school, district, republic, as well as the Moldovan champions and award winners at various editions of the Summer Olympic Games);
- certificates, diplomas, medals and cups (obtained by high school students at various district, regional and national sports competitions and contests); various other valuable objects (Olympic Torch, National Olympic Flag, National Olympic Emblem, souvenirs, etc.).

Obviously, the accumulation of materials and objects that constitute the treasure of the sports/online museum in the village of Cojusna was made possible by the existence of a fruitful collaboration of physical education teacher Filipov Valerii with multiple and diverse national sports structures and their collaborators. Among them are the following: National Olympic and Sports Committee (Nicolae Juravschi, Nicolae Ambrosi, Nicolae Piatac); Ministry of Youth and Sports (Teodor Danila); National Boxing Federation (Petru Caduc); State University of Physical Education and Sports (Sava P.), etc. We mention that some materials (magazines, books, photo albums, etc.) were brought from the International Olympic Museum (Lausanne, Switzerland) by Filipov Valerii [5, p. 229].

A special role in the museum area is occupied by the accumulated materials that testify about the successes of the Cojusna footballers, athletes of great sports performance. Various exhibits, photo reports, videos, etc. reflects the sports career of many citizens, passionate about sports. Among these materials are the materials about the athlete Valentin Gutu, the legend of the national sport, about whom a work was also edited. The book is considered a historical value of the village of Cojusna, because "*...represents the embodiment of respect and love for the one who was a true son of this nation, a special example of service to the Motherland, of self-sacrifice for the prosperity of his compatriots, to the one who former Valentin Gutu, performance sportsman, Emeritus Coach of the Republic of Moldova, President of the National Judo Federation, police colonel, Knight of the "Stefan the Great" Order, vice-president of the National Olympic Committee of the Republic of Moldova [2]*

We note that among the sports heritage of the museum are photographs and objects donated by high school students from the village of Cojusna, sports enthusiasts and promoters. For example, some students gave sports badges, the others pennants and sports emblems. And the graduate of the Theoretical High School "Alec Russo" Bzumii Diana, prize winner at the

Republican Olympiad in physical education (12th edition, 2015), donated to the museum the medal and the diploma obtained for the second place in the general ranking of the competitions.

Other materials donated by the students from high school are the drawings of the finalists of the competition held with the generic "Art and Sport". More than 20 sports topics covered in drawings, made with accuracy in pencil, paint and oil, embellish the school sports/online museum. We note the fact that both the guidance of the students in the realization of the subjects, as well as the organization and running of the contest, are due to the professionalism of the painter Hubenco Teodora (PhD in pedagogy), teacher at the School of Arts in Cojusna as well [4, p.107].

A special role in the Olympic education of pupils/students belongs to high-performance athletes, in particular, performers who, at various times, were part of the national Olympic teams. This idea is also confirmed by some specialists in the field (Sava P.; Ambrosi N., 2014), who mention that "Olympic champions and prize winners, as well as many other participants in the Olympic Games, are considered great national sports personalities, who through their own example contributes to the shaping of sporting characters". In this context, we mention that the colour poster "ATHLETES OF MOLDOVA - MEDALS AT THE OLYMPIC GAMES" (authors - Nicolae Piatac, Nicolai Ambrosi, Pavel Bradescu) is of particular interest to pupils/students. The poster embodies photo-images of athletes from our country, who, competing with the strongest athletes in the world, proved to be even better, winning the gold, finally becoming the OLYMPIC CHAMPIONS at various sports events. Among them are listed:

1. Larisa POPOVA (academic rowing, 1980, Moscow, USSR).
2. Stela ZAHAROVA (sports gymnastics, 1980, Moscow, USSR).
3. Nicolae JURAVSCHI and Victor RENEISCHI (double Olympic champions in kayak-canoe, 1988, Seoul, Korea).
4. Igor DOBROVOLSCHI (football, 1988, Seoul, Korea).
5. Tudor CASAPU (weightlifting, 1992, Barcelona, Spain).
6. Veaceslav GORPISIN (handball, 1992, Barcelona, Spain).

The poster with the title mentioned above also contains 21 other photo-images of Moldovan athletes who have won 8 silver medals and 13 bronze medals. In total, the 28 Olympic medals were won by 23 athletes (of which 3 athletes - Popova L., Bascatov Iu., Marcoci S. won 2 medals each at various editions of the Olympic Games, and 2 other athletes - Juravschi N. and Veleeva N. also won 2 medals each, but in an Olympic edition). The collection of medals constitutes the Treasury of Olympic values of the Republic of Moldova, on the basis of which the sports virtues of the students from Cojusna High School are formed/educated [1 p.18].

The well-arranged sports/online museum offers opportunities to organize various cognitive-educational and formative activities. Among the more frequent organized activities are the meetings of gymnasium students with sports stars (performance athletes, sports veterans, etc.) in terms of instruction - the weight of the museum resides in conducting theoretical physical education lessons, which have Olympic-themed subjects (for example: Ancient Olympic Games (8th grade); Olympic Movement in the Republic of Moldova (9th grade) - subjects which can also be found in the physical education curriculum. (see Image 2).



Image 2. Olympic symbols during a sports event 80s

In conclusion. Pupils/students visiting the sports/online museum, familiarizing themselves with the respective objects and materials, participating in various and multiple activities carried out within the sports/online museum, get to know more deeply the history of the emergence and development of sports, the Olympic movement (nationally and internationally), local sports personalities who brought the fame of the Republic of Moldova to the whole world.

BIBLIOGRAPHY

1. AMBROSI N. Educația olimpică a tineretului - imperativ al structurilor naționale olimpice (abordarea problemei). în: Teoria și Arta educației fizice în școală. Revista științifico-metodică. Chișinău, 2013, nr. 4, p. 17-18.
2. GUȚU V. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Întreprinderea Editorial - Poligrafică Știința, 2007.
3. FILIPOV V. Intensificarea procesului didactic în cadrul lecțiilor de educație fizică în școală. Chișinău: Valinex, 2006, p.46-56.
4. FILIPOV V. Intensificarea procesului de educație fizică din gimnaziu prin aplicarea utilajului nestandard, a muzicii funcționale și a antrenamentului în circuit. Teza de doctor în pedagogie Chișinău, 2004, p. 100-108.
5. SAVA P., AMBROSI N. Muzeul Olimpic - important centru cultural-sportiv din Republica Moldova. în: Patrimoniul cultural național și universal: Dialog istoric: în Onorem Valeria Cozma: Materialele conferinței științifice, 13 noiembrie 2014. Chișinău: Pantos, 2014, p. 227-231.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A UNUI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL DE SUCCES

EMOTIONAL INTELLIGENCE IS AN INDISPENSABLE COMPONENT OF A SUCCESSFUL EDUCATIONAL MANAGEMENT

Nadejda DOAGĂ, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-1136-4048
nadejdadoaga07@gmail.com

Nadejda DOAGA, PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.07+159.942

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p102-108

Abstract. The educational field is an important strategic vector in the development of modern society and ensuring a prosperous future. Emotional intelligence plays a particularly important role in the process of achieving qualified educational management, in which authentic leaders, visionaries with well-developed communication skills, capable to inspire and motivate all participants in the educational process are appreciated. So, a competent school manager must have well-formed emotional skills that are a relevant support in ensuring effective communication, mediating and resolving conflicts, making decisions, developing organizational culture. Knowledge and functional application of the 6-leadership styles based on emotional intelligence contribute to creating a harmonious emotional environment, motivating and strengthening the team in order to increase the performance of the school institution. The development of emotional skills should be a benchmark in professional training programs for managers/teachers containing in Module B *Psychopedagogy*, a program for developing emotional intelligence, to ensure effective interpersonal relationships in order to achieve a successful educational management.

Keywords: emotional intelligence, educational management, leadership style, vocational training, emotional skills.

Inteligența emoțională - resursă strategică nouă a mileniului trei. Dezvoltarea societății moderne în scopul asigurării unui viitor prosper este un obiectiv important pentru diverse domenii de activitate umană. Un rol primordial în acest sens îi revine domeniului educațional - vector strategic relevant în formarea și valorificarea unei generații competente și abile pentru a face față provocărilor în societatea de continuă schimbare a mileniului trei. Pentru a realiza prevederile principalelor documente de politici educaționale este nevoie de un management de calitate, lideri vizionari cu abilități de comunicare bine formate, capabili să motiveze, să inspire și să ghideze cadrele didactice în activitatea profesională în scopul obținerii performanțelor. În acest context un rol deosebit de important îi revine *inteligenței emoționale* care constituie un set de abilități necesare în activitatea unui manager școlar pentru crearea ambianței emoționale benefice și creșterea eficienței procesului de relaționare interpersonală.

Inteligența emoțională este un concept relativ nou care a fost delimitat în 1920 de psihologul american Edward Thorndike ca abilitate socială pentru a înțelege și dirija armonios relațiile umane. O contribuție esențială în fundamentarea și evoluția conceptului de inteligență emoțională la sfârșitul secolului XX au avut-o cercetătorii Wayne Leon Payne, Hovard Gardner, John Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On, Daniel Goleman.

Prezentăm definițiile IE în viziunea autorilor menționați din sinteza contribuțiilor teoretice la precizarea aspectelor inteligenței emoționale elaborată de Corina Zagaievschi.

Tabelul 1. Definiri conceptuale ale Inteligenței Emoționale [7, pp. 26-27]

Anul	Autorii și studii în domenii	Definiri conceptuale ale Inteligenței Emoționale
1920	Thorndike E.L., "Intelligence and its use"	delimitază conceptul de inteligență emoțională, ca o abilitate de a înțelege, de a conduce femei și bărbați, fete și băieți, de a acționa cu chibzuință (înțelepciune) în relațiile umane.
1983	Gardner H., "Multiple intelligences"	avansează termenul de inteligență intrapersonală, definindu-l ca "acces la propria viață emoțională, la afectele și emoțiile proprii: capacitatea de a deosebi momentan sentimentele, de a le numi, codificându-le simbolic și utilizându-le în calitate de instrument de conștientizare și dirijare a propriului comportament".
1985	Payne W.L., în teza de doctorat , <i>A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence</i>	lansează prima definiție: "inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere, dorință".
1993 1997	Mayer J., Salovey P., "The intelligence of emotional intelligence"	IE este capacitatea de a prelucra informațiile transmise de emoții: a determina semnificația emoțiilor, relațiile dintre acestea, a utiliza informația emoțională ca suport pentru gândire.
1995 2008	Goleman D., "Inteligența emoțională"	<i>IE – 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.</i>
1997	Bar-on R., Development of the Bar-On EQ I: A measure of EI. Paper presented at 105 th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago	definește IE: toate capacitățile non-cognitive, cunoștințele și competențele ce permit omului să gestioneze cu succes diferite situații de viață.
2002	Caruso D., Mayer J., Salovey P. (2002). "Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality// Journal of Personality Assessment. V.	definesc IE ca abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele care presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor.
2007	Bar-On R., "Ce-mi place și ce-mi displace la inteligența emoțională", Johannesburg, al VI-lea Summit Mondial de IE	IE : o reprezentare constituită din competențe emoționale și sociale, abilități și facilitatori emoționali care au impact asupra comportamentului inteligent.

Efectuând analiza definițiilor conceptului de inteligență emoțională, putem constata că în toate ca element de bază este sentimentul/emoția prin care omul trăiește anumite stări, trece prin diverse situații ce presupun o reacție, un anumit comportament, determină relația cu sine și cu cei din jur. Astfel, Howard Gardner pune accentul pe termenul de inteligență intrapersonală - capacitate de a înțelege sentimentele și emoțiile personale pentru a-și regla comportamentul și asigura o relație interpersonală armonioasă, Wayne Leon Payne formulează prima definiție IE ca abilitate de conștientizare și abordare creativă a diferitor stări psiho-emoționale, John Mayer și Peter Salovey susțin ideea că starea emoțională influențează gândirea, Reuven Bar-On definește IE ca o asociere dintre competențe emoționale și sociale.

Din toate variantele analizate poate fi evidențiată definiția lui Daniel Goleman drept una complexă și funcțională pentru perceperea și conștientizarea noțiunii de inteligență emoțională, deoarece cercetătorul pune accentul pe recunoașterea și gestionarea emoțiilor pentru a obține un echilibru intra- și interpersonal. Anume această corelație este cheia succesului - armonizarea cu sine și cu ceilalți.

În viziunea lui D. Goleman, pentru ca o instituție să fie funcțională la maxim este necesar să se acorde atenție dezvoltării abilităților emoționale ale membrilor săi, să se implementeze **managementul inteligenței emoționale**. Astfel, cercetările în domeniu au demonstrat că managerii și angajații cu nivel de competențe emoționale bine formate au un randament în activitate mai mare decât cei care au doar o pregătire profesională bună. Ei au o motivație intrinsecă puternică, sunt mai cooperanți și mai optimiști. Sunt o serie de **caracteristici ale managementului abilităților emoționale**:

- abilitatea de a folosi emoțiile ca sursă de energie productivă;
- abilitatea de a nu escalada conflictele și de a le folosi ca sursă de feed-back;
- tratarea sentimentelor membrilor organizației ca variabile importante ale succesului;
- cunoașterea și înlăturarea dificultăților emoționale și relaționare prin programe educaționale adecvate.
- crearea unui mediu în care angajații să se simtă în siguranță, speciali, necesari, importanți, să fie motivați și productivi.

Pentru a fi un manager eficient din punct de vedere emoțional trebuie să-ți dezvolți fiecare abilitate în parte, să fii atent la manifestările emoționale ale angajaților în diverse situații, să le poți canaliza pozitiv emoțiile, să poți crea un mediu benefic, armonios pentru o relaționare productivă, să poți motiva adecvat angajații. [6, p. 180].

Referindu-ne la mediul educațional putem afirma cu siguranță că toate aceste abilități sunt relevante și funcționale pentru managerii școlari, dar nu sunt valorificate pe deplin. În condițiile actuale în care mediul școlar reflectă problemele și provocările complexe cu care se confruntă societatea este nevoie de lideri cu abilități de comunicare foarte bine dezvoltate, empatici, cu viziune, care asigură un mediu armonios pentru realizarea cu succes a obiectivelor propuse. În acest context inteligența emoțională joacă un rol din ce în ce mai important, este unul dintre factorii care contribuie la realizarea unui management de calitate axat pe o comunicare eficientă care să reușească să inspire și motiveze toți participanții procesului educațional.

În continuare ne vom referi la ariile managementului în care inteligența emoțională este indispensabilă.

Managementul comunicării. Comunicarea joacă un rol primordial în stabilirea relațiilor interpersonale în cadrul unei organizații. Abilitatea de a conștientiza și gestiona eficient emoțiile contribuie esențial la dezvoltarea comunicării asertive, permite anticiparea și reglarea unor manifestări emoționale nedorite, asigură o interacțiune constructivă în beneficiul tuturor participanților la procesul de comunicare.

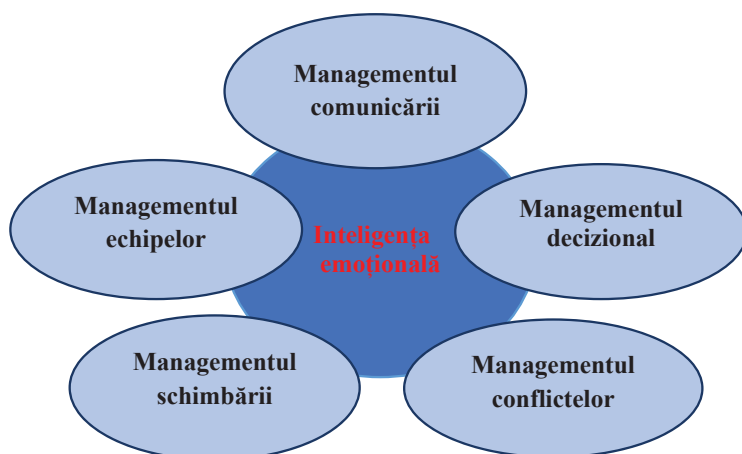


Fig. 1. Ariile managementului axate pe IE

Managementul echipelor. O echipă consolidată și motivată spre succes este garantul unei colaborări funcționale pentru atingerea obiectivelor propuse. În acest context calificarea profesională este una fundamentală, dar nu trebuie să diminuăm rolul nivelului de compatibilitate și contagiune emoțională între membrii echipei care are o influență majoră asupra calității realizării sarcinilor de lucru.

Managementul decizional. Luarea deciziilor este un proces foarte important și constituie o competență de bază a unui manager bun. Abilitățile emoționale sunt un suport relevant pentru a lua decizii adecvate, în special în situații dificile când e nevoie de conlucrarea eficientă. Inteligența emoțională ne ajută să alegem modalitatea potrivită pentru a anunța o decizie, anticipând efectul și consecințele ei asupra persoanelor vizate.

Managementul schimbării. Schimbarea mereu este o provocare, de aceea impulsul celor mai multe persoane este de a respinge elementele care le modifică mai mult sau mai puțin rutina zilnică. Inteligența emoțională ne ajută să ne dăm seama, ce anume să schimbăm, cui alegem să ne adresăm atunci când plănuim o schimbare, cum ne adresăm în funcție de ceilalți și care este momentul oportun pentru implementarea schimbării. Un lider competent, în special în domeniul educațional, trebuie să poată să-i determine pe colaboratori să învețe și să efectueze schimbări pozitive în organizația școlară, să mobilizeze oamenii la realizarea sarcinilor acestora. [1, p. 260].

Managementul conflictului. Un rol constructiv și important în managementul conflictului aparține tehnologiilor sociale de management al conflictelor. Iată câteva dintre ele: tratativele/negocierile, atingerea înțelegerii de toleranță reciprocă, transferul conflictului din confruntare în colaborare. [5, p. 172].

Prin urmare, se poate afirma că *managementul inteligenței emoționale este un management orientat spre succes*, fiind centrat pe abilități emoționale bine formate care asigură o comunicare asertivă, spirit de colaborare, deschidere spre schimbare și optimism.

O importanță majoră în conducerea bazată pe inteligența emoțională îi revine stilului de conducere abordat. D. Goleman a sintetizat modelul celor 6 stiluri de conducere bazate pe inteligența emoțională care oferă unui conducător posibilități de a le utiliza funcțional în dependență de situație și scopurile propuse.

Tabelul 2. Stilurile de conducere bazate pe inteligența emoțională [4, pp.100-101]

	Stilul de conducere	Cum creează rezonanța	Impactul asupra climatului	Când este recomandat
Stiluri rezonante	Vizionar	Îi motivează pe oameni să realizeze visuri comune	Pozitiv	Când este necesară o nouă viziune sau o orientare clară
	Sfătuitor	Realizează o conexiune între dorințele cuiva și obiectivele organizației	Pozitiv	Când un angajat are nevoie de sprijin în dezvoltarea abilităților și îmbunătățirea performanțelor
	Colegial	Creează armonie, apropiindu-i pe oameni	Pozitiv	Când este nevoie de întărirea legăturilor și motivarea echipei (în momente stresante, de ex.)
	Democratic	Valorizează eforturile oamenilor și le câștigă devotamentul prin participare	Pozitiv	Când este necesară obținerea unui consens, a unui acord
Stiluri disonante	Promotor	Propune obiective provocatoare și incitante	Negativ, când este aplicat necorespunzător	Când sunt necesare rezultate calitative din partea unei echipe motivate și competente
	Dominator	Atenuază temerile, oferind direcții sigure într-o situație de urgență	Negativ, când este aplicat necorespunzător	Când avem de-a face cu angajați dificili sau în situații de criză, pentru a demara schimbarea

În viziunea cercetătoarei Iulia Daniela Fodor liderii care exploatează la maxim beneficiile conducerii bazate pe inteligența emoțională canalizează emoțiile celor pe care îi îndrumă în direcție bună. Deși emoțiile și stările de spirit pot să pară lipsite de importanță din punct de vedere emoțional, ele au consecințe reale asupra activităților.

Conducerea rezonantă se armonizează cu sentimentele oamenilor canalizându-le într-o direcție emoțională pozitivă, trezind optimism și motivație oamenilor.

Conducerea disonantă nu reușește să intre în contact cu sentimentele celor din jur, nu reușește să empatizeze cu emoțiile grupului sau să le interpreteze în mod corect, emițând mesaje care generează nemulțumiri inutile.

Rezonanța nu apare numai datorită bunei dispoziții a liderului sau talentului său de a spune ceea ce trebuie, ci și datorită unor seturi de activități atent coordonate care presupun anumite stiluri de conducere.

Stilul colegial. Liderii colegiali se concentrează asupra nevoilor emoționale ale angajaților. Empatia este în acest caz o competență fundamentală, îi permite unui lider să mențină mulțumirea angajaților interesându-se de ei în toate privințele și nu numai în privința responsabilităților lor profesionale.

Stilul democratic se întemeiază pe o triadă de abilități ale inteligenței emoționale: spiritul de echipă și colaborarea, gestionarea conflictelor și influența. Cei care comunică cel mai bine sunt cei care știu să asculte - iar ascultarea este ateuul-cheie al unui lider democratic. Liderii aceștia dau oamenilor sentimentul că sunt realmente interesați să afle care sunt ideile și preocupările angajaților, și că sunt gata să-i asculte.

Stilul autoritar le poate lăsa angajaților sentimentul că sunt presați prea mult de pretențiile permanente ale liderului. Rezultatul este că starea de spirit intră în picaj atunci când angajații simt că liderul îi presează prea mult, sau mai rău atunci când au sentimentul că liderul nu are suficientă încredere în ei să-și facă treaba așa cum știu. Rezultatul este disonanța, de cele mai multe ori acest stil otrăvind climatul, în special din cauza neajunsurilor emoționale ce apar.

Stilul dominator. Liderul dominator erodează starea de spirit a oamenilor, mândria și satisfacția pe care le-o oferă slujba lor – acele lucruri care motivează majoritatea angajaților cu performanțe deosebite. Atunci când unui lider îi lipsește autocunoașterea care îi permite să se controleze emoțional, pericolele stilului dominator pot avea un impact devastator asupra oamenilor.

Responsabilitățile principale ale unui lider sunt cele de a aduce entuziasm, optimism și pasiune, de a cultiva o atmosferă de cooperare și încredere. Inteligența emoțională este cea care îi permite unui lider să-și îndeplinească aceste responsabilități fundamentale. [2, pp. 26-30].

Vizionar	<i>inspirația, transparența, empatia</i>
Sfătuitor	<i>autocunoașterea emoțională, empatia</i>
Colegial	<i>empatia</i>
Democratic	<i>spiritul de echipă și colaborarea, gestionarea conflictelor și influența</i>
Promotor	<i>ambția, inițiativa</i>
Dominator	<i>influența, ambiția, inițiativa, autocontrolul emoțional, autocunoașterea, empatia</i>

Fig. 2. Stilurile de conducere și abilitățile IE a liderului

Analizând abordările cercetătorilor D. Goleman și Iu. Fodor asupra stilurilor de conducere putem constata că au o viziune generală comună în interpretarea impactului acestora asupra actului de conducere. Astfel, cele 4 stiluri - vizionar, sfătuitor, colegial și democratic au un impact pozitiv asupra climatului organizației și creează acel gen de rezonanță care stimulează armonios performanțele angajaților, celelalte 2 stiluri – promotor și dominator sunt utile în anumite situații speciale și trebuie folosite cu precauție. Dar în același timp e de menționat faptul că abordările celor doi cercetători se completează reciproc cu informații relevante și utile. D. Goleman delimitează clar stilurile de conducere în stiluri rezonante și disonante, oferind o descriere succintă a fiecărui stil și recomandări practice referitor la aplicarea acestora. Iu. Fodor prezintă o descriere mai detaliată și determină abilitățile inteligenței emoționale pe care trebuie să le posede un lider când utilizează un stil de conducere anumit.

Cunoașterea și aplicarea eficientă a stilurilor de conducere bazate pe inteligența emoțională îi oferă managerului posibilitatea de a acționa strategic, în dependență de situație și obiectivele propuse pentru a asigura un management de calitate.

Concluzii. Activitatea managerială este una multidimensională, necesită cunoștințe și abilități funcționale pentru realizarea unei conduceri rezonante. În acest context putem menționa că în prezent majoritatea managerilor școlari au o calificare profesională bună, sunt preocupați în cea mai mare măsură de asigurarea funcționalității instituției de învățământ, respectarea actelor normative, realizarea ordinelor instanțelor ierarhic superioare din domeniul educației, manifestă responsabilitate și corectitudine în exercitarea obligațiilor profesionale. Dar pentru a asigura un managementul educațional de succes, pentru a contribui esențial la creșterea calității serviciilor educaționale e nevoie de manageri cu o pregătire profesională complexă, cu capacități de lider, inclusiv cu abilități emoționale bine formate pentru a promova un nou tip de management – *managementul inteligenței emoționale*.

Un manager școlar inteligent emoțional este o perspectivă relevantă pentru realizarea căreia este nevoie de o viziune strategică și activități de profesionalizare la aspectul respectiv. Dezvoltarea abilităților emoționale trebuie să devină un obiectiv de referință în programele de formare profesională inițială și continuă a managerilor/profesorilor care să conțină în Modulul B *Psihopedagogie* un program de dezvoltare a inteligenței emoționale cu obiective clar definite, activități de formare și rezultate scontate. *E nevoie de implementarea programelor de educație socială și emoțională care vor îmbunătăți climatul din școli, vor crește performanțele academice ale elevilor* [3, p.9] și vor contribui la educarea unei generații deschise pentru schimbare și un viitor prosper.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, Vasile Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*”, Chișinău: Lumina, 2004. 336 p. ISBN 9975-65-205-0
2. FODOR, Iu. D. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Editura Lumen, 2009. 152 p. ISBN: 978-973-166-147-6
3. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008. 429 p. ISBN 978-973-669-520-9
4. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MC KEE, A. *Inteligența emoțională în leadership*. București. Curtea veche Publishing, 2018. 387 p. ISBN – 978-606-44-0165-6
5. PATRAȘCU, D., GAȘTEA R., *Fantasma mentalității*. Chișinău: Î.S.F.E. –P. ”Tipografia Centrală”, 2011. 382 p. ISBN 978-9975-53-009-5
6. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași: Polirom, 2004. 268p. ISBN 973-681-630-3
7. ZAGAIEVSCHI, C. *Dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților prin comunicare*, Chișinău: [s.n.], 2013. 204 p. ISBN 978-9975-46-160-3

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DE LUCRU ÎN ECHIPĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CADRUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

ORGANIZING THE TEAMWORK ACTIVITY OF THE TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL PROJECTS

Adela-Alina IVAN, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0000-6101-3903
adelaiivan2520@gmail.com

Adela-Alina IVAN, PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.011.31

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p109-113

Abstract. Currently, more and more emphasis is placed on teamwork, having a significant impact on achieving performance in a variety of fields, but in the educational environment it brings numerous benefits in improving the quality of education. Teamwork is the cornerstone of interaction between members of any organization, regardless of its size. Team collaboration in educational projects brings advantages through the participation of all members, who contribute their skills and knowledge to effective collective decision-making and the implementation of innovations. Thus, in a team each member makes unique, complementary contributions, which leads to greater efficiency and effectiveness in achieving the desired results. Also, team collaboration contributes both to the development of a positive climate and to the strengthening of relationships between teaching staff, stimulating creativity, innovation, critical thinking, thus creating a collaborative, motivating learning environment and contributing to the achievement of the objectives set within the educational projects.

Keywords: team, teamwork, organization, team tasks, educational project.

În prezent, se pune tot mai mult accent pe lucrul în echipă, devenind relevant și vital în lumea profesională contemporană din mai multe motive. Schimbările tehnologice, globalizarea și tranziția către modele de lucru mai flexibile au crescut importanța colaborării eficiente în echipe. Constituirea unei echipe necesită timp și răbdare, implică o investiție continuă și presupune existența unei structuri bine definite, acceptate și gestionate de toți membrii săi. În acest sens, rolul managerului este foarte important și complex. Scopul unei echipe este să participe activ în rezolvarea problemelor, să ofere aport pentru îmbunătățirea procesului său de lucru și să prevină sau să minimizeze apariția altor dificultăți.

Lucrul în echipă implică:

- Comunicare eficientă între membrii echipei;
- Stabilirea de obiective și elaborarea unui plan de acțiune în cadrul echipei;
- Prezența unui lider competent, capabil să motiveze echipa;
- Rezolvarea problemelor de către întreaga echipă;
- Sentimentul de apartenență și sprijin reciproc între toți membrii echipei.

Lucrul în echipă are un impact semnificativ în atingerea performanței într-o varietate de domenii, dar în mediul educațional, colaborarea între cadrele didactice aduce numeroase beneficii în îmbunătățirea calității educației.

Ritmul accelerat al schimbărilor în societate ne pune în fața unei provocări majore în domeniul educației. Ca și cadre didactice, responsabilitatea noastră este să răspundem acestor

necesități și să facilităm învățarea pe tot parcursul vieții, oferind copiilor și adulților instrumentele și abilitățile necesare pentru a se adapta și a prospera într-un mediu complex și dinamic. Prin promovarea învățării permanente și a dezvoltării continue, putem contribui la formarea unei societăți mai flexibile, înțelegătoare și mai pregătite să facă față provocărilor viitoare.

Organizarea definește ansamblul proceselor de conducere prin intermediul cărora se divizează activitatea instituției, stabilindu-se și determinându-se subactivitățile și sarcinile corespunzătoare concrete.

Organizarea constă în:

- definirea poziției și a rolului fiecărui compartiment;
- precizarea scopurilor, sarcinilor, responsabilităților și autorităților fiecărui post;
- repartizarea echitabilă a sarcinilor;
- stabilirea relațiilor între compartimente;
- stabilirea gradului optim de delegare a autorității și responsabilității;
- repartizarea resurselor pe obiective;
- oferirea de răspunsuri la întrebările privind identitatea și responsabilitățile individuale;
- clarificarea responsabilităților;
- definirea canalelor de comunicare;
- gruparea precisă a activităților similare și specializate [1, p. 23].

Organizarea poate fi un proces continuu de îmbunătățire și adaptare în funcție de schimbările și cerințele mediului înconjurător. Prin abordarea acestor aspecte și prin aplicarea principiilor de organizare, activitățile pot fi desfășurate într-un mod mai ordonat, eficient și orientat către atingerea obiectivelor propuse.

În ultimul timp, un număr tot mai mare de organizații educaționale manifestă un interes crescut pentru implicarea și dezvoltarea de proiecte. Implementarea proiectelor educaționale în cadrul instituțiilor au un rol important, privind îmbunătățirea procesului de învățare, precum și oferirea unei experiențe mai bogate și mai captivante pentru copii.

Atunci când selectăm personal pentru elaborarea/implementarea unui proiect educațional, ne ghidăm după următoarele principii:

- Membrii echipei trebuie să dețină competențele necesare pentru a-și îndeplini sarcinile;
- Adoptarea unor valori fundamentale comune;
- Sinergia poate fi exprimată simplu prin formula „1 + 1 = 11”.

Principalul aspect de luat în considerare în timpul procesului de recrutare este să evităm angajarea persoanelor care manifestă clar tendințe de a crea o atmosferă nesănătoasă în echipă [3, p. 326].

Componenta echipei de proiect este determinată de conducerea organizației promotoare și include persoanele care au atât interesul, cât și competențele necesare pentru realizarea proiectului și care vor participa activ la implementarea activităților planificate. Echipa își încetează activitatea după finalizarea proiectului.

J.C. Maxwell afirma că: Relațiile interumane sunt „cleiul” care încheagă unitatea dintre oameni. Cu cât relațiile sunt mai solide, cu atât echipa este mai solidară.

În continuare, vom analiza cele cinci caracteristici necesare ale relațiilor solide, din perspectiva lui J.C. Maxwell, privind lucrul în echipă a cadrelor didactice în cadrul proiectelor educaționale:

1. **Respectul** este fundamentul relațiilor pozitive și reprezintă baza esențială pentru orice colaborare eficientă și armonioasă. Respectul reciproc între membrii unei echipe presupune recunoașterea valorilor, a competențelor și a contribuțiilor fiecărei persoane, precum și tratamentul echitabil și considerat față de toți colegii.
2. **Experiențele comune** nu sunt ușor de obținut și pot varia în funcție de context, personalitățile membrilor, obiectivele proiectului și multe alte variabile. Ele pot duce la dezvoltarea profesională și personală, creând legături durabile între membrii săi.
3. **Încrederea** este un factor vital în stabilirea relațiilor pozitive. Poetul scoțian George MacDonald spunea: „Să fii demn de încredere este un lucru mult mai valoros decât să fii iubit”. Fără încredere, nu se poate menține nici o relație.
4. **Reciprocitatea** presupune că fiecare membru este dispus să ofere ajutor și să contribuie la obiectivele comune, așteptându-se în același timp să primească sprijin atunci când este necesar. Acest schimb echitabil și constant întărește legăturile dintre membrii echipei și promovează un sentiment de apartenență și valoare reciprocă.
5. **Plăcerea reciprocă** se referă la sentimentul de satisfacție și bucurie pe care membrii echipei îl experimentează atunci când lucrează împreună. Aceasta nu doar că îmbunătățește atmosfera de lucru, dar poate crește semnificativ eficiența și productivitatea echipei. Când oamenii se bucură să lucreze împreună, sunt mai motivați, mai angajați și mai dispuși să colaboreze pentru atingerea obiectivelor comune.

Prin urmare, relațiile solide asigură succesul echipei, dar și al fiecărui membru în parte [2, p. 216].

Actualmente, instituțiile educaționale și actorii implicați în procesul educațional sunt tot mai solicitați să se implice în proiecte și inițiative care să răspundă provocărilor contemporane. Interesul pentru colaborare în echipă este frecvent solicitat în anunțurile de recrutare, iar posesia sau lipsa calităților necesare poate juca un rol crucial în decizia de angajare sau în menținerea personalului în cadrul unei organizații.

Pentru a funcționa optim în proiectele educaționale, o echipă trebuie să fie conștientă de următoarele aspecte:

- Identitatea și responsabilitățile fiecărui membru al echipei: claritate asupra rolului fiecărui membru și a motivelor pentru care acesta a fost atribuit;
- Obiectivele, rezultatele anticipate și activitățile necesare: înțelegerea direcției și a scopului proiectului, împreună cu sarcinile specifice ale fiecărui membru pentru a atinge aceste obiective;
- Informațiile relevante despre proiect: înțelegerea importanței proiectului pentru organizație;
- Recompensele sau impactul post-proiect: anticiparea recompenselor sau a impactului care pot surveni după finalizarea proiectului;
- Problemele potențiale și restricțiile: identificarea și înțelegerea provocărilor sau a limitărilor posibile ale proiectului pentru a putea fi abordate și soluționate eficient;

- Condițiile de lucru în echipă: stabilirea clară a structurii de lucru, a raportării, a subordonării, a stabilirii priorităților și a nivelului de decizie acceptat pentru a promova colaborarea și a evita conflictele;
- Respectarea regulilor proiectului: esențială pentru menținerea coeziunii și eficienței în cadrul echipei.

Sarcinile efectuate de echipă în cadrul proiectelor educaționale trebuie să fie cele mai potrivite, interesante, provocatoare și plăcute în același timp. Atunci când sarcina este interesantă, membrii echipei vor lucra mai intens, devin mult mai angajați, motivați și mai cooperativi în îndeplinirea ei. Aceasta presupune desemnarea foarte atentă a obiectivelor și a sarcinilor echipei.

În continuare, vom prezenta sarcinile care se pretează lucrului în echipă în cadrul proiectelor educaționale:

Completivitate – adică sarcini complete;

Cerințe variate – implică faptul că sarcina necesită multiple competențe, pe care diferiți indivizi le posedă sau le îndeplinesc;

Necesitatea interdependenței și interacțiunii - presupune cooperarea, comunicarea, schimbul de informații și dezbaterile deciziilor cu privire la metoda cea mai eficientă de lucru;

Semnificația sarcinii – contribuția importantă a sarcinii în atingerea scopurilor;

Oportunitatea de a acumula noi cunoștințe - oferă membrilor șansa de a-și îmbunătăți sau extinde deprinderile și cunoștințele;

Executarea sarcinii - constituie o provocare pentru membrii echipei, cerându-le mai multă responsabilitate și deprinderea unor noi aptitudini pe parcurs;

Autonomie – gradul de libertate pe care îl au echipele cu privire la felul în care își fac treaba, de la ceva neînsemnat, precum momentul pauzelor de lucru, la luarea deciziilor referitoare la noi produse sau alt personal.

Gradul de autonomie reflectă influența echipei asupra: formulării scopurilor, locului de muncă și a numărului de ore, alegerii unor activități dincolo de sarcina impusă, selecționării metodelor, distribuției interne a responsabilităților în cadrul echipei, componenței echipei, modalității de executare a sarcinii [4, p. 36-37].

Colaborarea în echipă aduce multiple beneficii pentru membrii săi, deoarece:

- Îndeplinește nevoia de conexiune prin consolidarea sentimentului de apartenență la grup;
- Satisface nevoia de apreciere prin recunoașterea valorii aduse echipei prin contribuțiile fiecărui membru;
- Îndeplinește dorința de independență, permițând membrilor să-și desfășoare munca conform propriei lor viziuni și să fie responsabili de rezultatele obținute;
- Îndeplinește nevoia de satisfacție profesională, oferind o sursă de energie pozitivă și împlinire atunci când se lucrează împreună cu colegii, dar și oportunitatea de a identifica și rezolva eventualele probleme sau frustrări legate de colaborare.

Avantajele lucrului în echipă în cadrul proiectelor educaționale sunt date de participarea tuturor membrilor care contribuie cu deprinderile și cunoștințele de care dispun la luarea unor decizii colective eficiente și la introducerea inovațiilor. Pentru ca o echipă să funcționeze creativ

și sincronic este necesar ca membrii să alterneze permanent munca și reflectarea asupra acesteia.

În concluzie, lucrul în echipă promovează dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare, încurajează gândirea critică, creativă, cultivând un mediu de învățare colaborativ și stimulat. Astfel, fiecare membru aduce contribuții unice, complementare, ceea ce duce la o mai mare eficiență și eficacitate în atingerea rezultatelor dorite. De asemenea, membrii echipei împărtășesc idei, abilități și resurse, oferă sprijin reciproc și colaborează pentru a găsi soluții inovatoare la problemele educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. CEBANU, L. *Managementul activităților extrașcolare - ghid metodologic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, 84 p. ISBN 978-9975-48-083-3.
2. MAXWELL, J.C. *Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații*. București: Amaltea, 2005, 264 p. ISBN 973-7780-26-4.
3. POGOLȘA, Lilia, VICOL Nelu. *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, Conferința Științifică cu Participare Internațională. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, 520 p. ISBN 978-9975-46-638-7.
4. WEST, M. *Lucrul în echipă–Lecții practice. Traducere de Laura Moroșanu*. Iași: Polirom, 2005, 269 p. ISBN 973-681-970-1.

DOVEZI EMPIRICE PRIVIND IMPORTANȚA STUDIULUI ȘI DEZVOLTĂRII PROCESELOR IDENTITARE EDUCAȚIONALE LA ADOLESCENȚI

EMPIRICAL EVIDENCE ON THE IMPORTANCE OF STUDYING AND DEVELOPING EDUCATIONAL IDENTITY PROCESSES IN ADOLESCENTS

Alina Gabriela BĂIAȘU, drd., România,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0122-4044
alibaiasu@yahoo.com

Alina Gabriela BĂIAȘU, PhD student,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.04

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p114-122

Abstract. Throughout life, individuals feel the need to define themselves [15] and find an answer to the question, "Who am I?" In this sense, identity is a multidimensional construct that refers to a subjective sense of continuity in time and contexts [13, p. 912]. The dominant developmental task in adolescence and emerging adulthood is identity formation. Research on identity development has demonstrated its important implications for personal and psychosocial adaptation. The identity model proposed by Meeus and Crocetti [11, 21], applied to the educational field, describes engagement, in-depth exploration, and reconsideration of engagement as critical identity processes. Firm educational commitments reflect that students are satisfied and confident in their educational choices. After making certain commitments, teens usually continue to explore those commitments, talking and seeking more information about them. In this way, students become more aware of their educational options and can decide whether they fit their expectations or not. If their current educational options match their expectations, they will decide to maintain them (identity maintenance cycle). If their current educational options do not match their expectations, they will begin to reconsider their choices and decide to change them to more satisfying ones (identity formation cycle) [20, p. 85]. Numerous scientific studies attest that a stable identity is strongly intertwined with psychosocial functioning and well-being. Educational commitments confirm existing identity and could strengthen overall commitments, such as those in future directions. Overall, this article aims to highlight the centrality of educational identity processes for adolescent adaptation and to show a dynamic loop of mutual influences at the heart of young people's positive future development.

Keywords: identity processes, adolescents, educational environment, psychosocial well-being

Introducere. Adolescența reprezintă o perioadă distinctă în evoluția omului, care are anumite caracteristici și sarcini de dezvoltare specifice care amprentează ființa umană prin schimbări calitative și cantitative. Adolescenții sunt în plin proces de definire a identității și a preferințelor profesionale. Cunoașterea și înțelegerea propriei persoane este o sarcină de dezvoltare caracteristică adolescenței. Astfel, adolescentul se definește pe sine prin prisma rolurilor pe care le îndeplinește (elev, fiu/fiică, prieten), a relațiilor cu ceilalți, a caracteristicilor fizice și a rezultatelor academice. Dată fiind complexitatea acestor transformări și a consecințelor lor imediate, este recomandabil ca toți actorii implicați în monitorizarea evoluției adolescenților (părinți, profesori, consilieri școlari) să contribuie la modul în care aceștia se dezvoltă din punct de vedere personal, educațional și vocațional. Mediul educațional are un rol foarte important în formarea identității acestora, în dezvoltarea relațiilor interpersonale și a abilităților transferabile [16, p. 470].

La întrebarea ce constituie identitatea s-a răspuns diferit în diverse epoci istorice și prin diferite abordări teoretice și empirice pentru înțelegerea formei și a funcțiilor identității. În ciuda fizicului în schimbare pe care îmbătrânirea îl aduce în mod inevitabil și a circumstanțelor de mediu în schimbare pe care le întâlnim invariabil prin viață, o identitate funcțională permite experimentarea sentimentelor de sens personal și bunăstare și găsirea unor angajamente satisfăcătoare și împlinitoare în contextul social al cuiva.

Abordarea procesuală a identității în mediul educațional. Două tradiții principale de cercetare au acordat o atenție considerabilă studiului identității. Teoretizările identitare și cercetările avansate în psihologia dezvoltării și socială au deschis calea pentru studierea identității personale și, respectiv, a celei sociale. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, identitatea este un efort de-a lungul vieții, nu este niciodată atinsă o dată pentru totdeauna, ci este supusă unor schimbări continue. Prin urmare, un cadru teoretic de dezvoltare și metode longitudinale sunt necesare pentru a înțelege o astfel de plasticitate. Din perspectiva socio-psihologică, identitatea nu este niciodată construită într-un vid, este alimentată de apartenența socială și experiențele indivizilor.

Majoritatea dovezilor teoretice și empirice privind dezvoltarea identității își au rădăcinile în abordările eriksoniene și neo-eriksoniene asupra identității. Erikson [15] a considerat identitatea ca fiind de natură psihosocială, formată prin intersecția capacităților biologice și psihologice individuale în combinație cu oportunitățile și sprijinul oferit de contextul social. Identitatea devine, în mod normal, o preocupare centrală în timpul adolescenței, când trebuie abordate deciziile cu privire la viitoarele probleme profesionale, ideologice și relaționale; cu toate acestea, aceste preocupări-cheie legate de identitate necesită adesea o reflecție și o revizuire suplimentare și în timpul diferitelor faze ale vieții adulte. Identitatea, prin urmare, nu este ceva ce se rezolvă o dată pentru totdeauna la sfârșitul adolescenței, ci mai degrabă identitatea poate continua să evolueze și să se schimbe și pe parcursul vieții de adult.

Urmând scrierile inițiale ale lui Erikson, teoreticienii ulteriori au pus diferite accente pe rolul individului și rolul societății în procesul de formare a identității. O elaborare foarte populară a propriilor scrieri ale lui Erikson despre identitate care păstrează un accent psihosocial este modelul de statut identitar al lui James Marcia. Paradigma statutului identitar [19, p.553] este probabil cea mai cunoscută elaborare a viziunilor lui Erikson asupra formării identității. Marcia a conceptualizat statutul identității ca stilul individului de a face față crizei de identitate descrise de Erikson. Autorul a propus ca, în plus față de cei doi poli ai lui Erikson (adică confuzie identitate versus identitate), alte statute să fie diferențiate în funcție de măsura în care indivizii s-au angajat în domeniile semnificative ale vieții, după ce au explorat sau nu opțiunile disponibile.

Astfel, Marcia a introdus angajamentul și explorarea ca cele două procese cheie pentru a diferenția patru stări identitare: realizarea (un angajament se face după explorarea activă a diferitelor alternative); executarea silită (un angajament este asumat fără a explora alte opțiuni); moratoriu (un angajament nu a fost încă asumat, faza de explorare este încă în curs de desfășurare); și difuzie (în acest statut, atât angajamentul, cât și explorarea sunt absente). În concordanță cu viziunea lui Marcia [19], paradigma statutului identitar a fost aplicată în principal studiului diferențelor interindividuale dintre tinerii clasificați în diferite statute identitare, însă a fost criticată pentru că nu a surprins pe deplin procesul prin care oamenii își

pot pune la îndoială și schimba identitatea în timp [5, p. 83]. Pentru a aborda această problemă, au fost propuse modele și conceptualizări neo-eriksoniene pentru a descoperi noi procese și dinamici identitare.

Modelul identității cu trei factori [11, p. 208] presupune că identitatea se formează într-un proces de interacțiune continuă între angajament, explorare aprofundată și reconsiderare. Angajamentul (de exemplu, "Educația mea îmi oferă certitudine în viață") se referă atât la alegerile pe care indivizii le fac în educație, cât și la identificarea lor cu aceste alegeri. Explorarea aprofundată ("Mă gândesc mult la educația mea") este măsura în care oamenii continuă să reflecteze asupra angajamentelor lor actuale, căutând noi informații despre ele sau discutându-le cu alții. Reconsiderarea angajamentului ("De multe ori cred că ar fi mai bine să încercăm să găsim o educație diferită") se referă la compararea angajamentelor actuale cu alte alternative posibile, deoarece primele sunt considerate nesatisfăcătoare [11, p. 212]. Explorarea aprofundată se corelează pozitiv cu angajamentul și cu reconsiderarea acestuia. Prin urmare, persoanele care petrec mai mult timp analizând alegerile pe care le-au făcut au mai multe șanse să identifice inconveniente, ceea ce le-ar putea determina să caute alternative mai potrivite [10, p. 428]. În concluzie, explorarea aprofundată poate duce fie la menținerea angajamentelor asumate, fie la reconsiderarea acestora, în efortul și dorința de a schimba aceste angajamente.

Aceste procese sunt interconectate în două cicluri iterative [13, p. 3]. Ciclul de formare a identității (ciclul 1) rezultă din interacțiunea dintre angajamentul și reconsiderarea proceselor de angajament. Persoanele din acest ciclu își revizuiesc angajamentele de identitate în lumina unor alternative posibil mai atrăgătoare. Ciclul de menținere (ciclul 2) rezultă din interacțiunea dintre angajament și explorarea aprofundată, prin care tinerii își examinează angajamentele actuale și validează alegerile care se aliniază obiectivelor lor. Atunci când aceste alegeri nu se mai armonizează bine cu sentimentul lor de sine, indivizii se pot întoarce la primul ciclu de formare a identității [6, p. 18]. Aceste cicluri iterative ilustrează modul în care indivizii își formează, evaluează și revizuiesc identitatea în timp. Aceste cicluri operează în mai multe domenii de viață. Aceste trei procese identitare surprind dinamica prin care informațiile relevante pentru identitate sunt elaborate și utilizate pentru a forma, menține și revizui identitatea în domenii relevante în timp [6, p. 22]. Modelul cu trei factori a fost angajat în studierea modului în care indivizii se ocupă de domenii identitare care sunt relevante pentru experiența lor actuală (de exemplu, educație, muncă, relații) [18, p. 2].

Un domeniu identitar proeminent pentru adolescenți este cel al educației. Identitatea educațională cuprinde obiective, valori și alegeri pe care oamenii le definesc, le susțin și le urmează în contextul lor educațional [22, p. 84]. Școala este un context social important în care adolescenții petrec o perioadă considerabilă de timp și își dezvoltă propria identitate în interacțiunile continue cu diverse persoane. Experiența școlară este comună aproape tuturor adolescenților și implică mulți factori ai experienței umane: este un context în care indivizii își pot dovedi valoarea personală prin punerea în joc a abilităților și energiilor lor intelectuale și motivaționale [2, p. 769].

Studiile longitudinale privind statusurile identitare și procesele identitare subiacente de angajament, explorare și reconsiderare, cu evaluări în fiecare an sau la fiecare câțiva ani, arată că dezvoltarea identității are ca rezultat creșterea integrării în domenii identitare, cum ar fi identitatea educațională și interpersonală, iar schimbările în procesele de angajament și explorare în aceste domenii devin mai puternic interconectate în adolescența târzie [3, p. 41].

Corelații importante ale dezvoltării identității educaționale. Crocetti, Scignaro, Sica și Magrin (2012), într-un studiu transversal, au investigat modul în care configurațiile identitare din domeniile contextuale (adică educația și prietenii) s-au corelat cu domeniul orientării viitoare. Ei au descoperit că adolescenții și tinerii adulți cu o identitate mai matură atât în domeniul educațional, cât și în cel al prieteniei aveau o identitate mai matură în domeniul de orientare viitoare al identității în comparație cu indivizii care aveau doar o identitate matură în domeniul prieteniei. Acest lucru sugerează că procesele identitare educaționale pot fi deosebit de importante pentru modelarea orientării viitoare [12, p. 746].

Identitatea educațională este facilitată și influențează bunăstarea. Studiul întreprins de Dimitrova și colaboratori în anul 2017, a examinat asocierile dintre procesele identitare educaționale și relaționale la adolescenții din minorități (romi) și grupurile majoritare din țările est-europene post-comuniste (Albania, Bulgaria, Republica Cehă, Kosovo și România). Studiul a fost realizat într-un cadru școlar, pe un număr de 1.860 de adolescenți de liceu. Rezultatele au relevat că angajamentul identitar în domeniul educațional este legat în mod pozitiv de satisfacția de viață în rândul tinerilor majoritari din Albania, Bulgaria și România și al tinerilor minoritari din Albania și Bulgaria. Angajamentul identitar în domeniul identității relaționale a fost pozitiv legat de satisfacția de viață a tinerilor minoritari din Albania și Bulgaria și majoritatea din Albania. Aceste rezultate, analizate în continuare inspectând dimensiunile efectului lor, par să sugereze că angajamentul educațional este un factor de protecție mai puternic pentru adolescenții majoritari decât angajamentul relațional, în timp ce pentru adolescenții minoritari este invers. Acest lucru ar putea fi legat de faptul că, în majoritatea țărilor (cu excepția Republicii Cehe în care această diferență nu este detectată), adolescenții romi au mai puține oportunități educaționale [14, p.71] decât adolescenții non-romi și, prin urmare, își pot afla satisfacția de viață în domenii identitare în care au comparații sociale mai favorabile. Această considerație este în concordanță cu cercetările anterioare care arată că tinerii șomeri își leagă bunăstarea mai puternic de identitatea relațională decât de identitatea profesională [14, p. 80].

Pe de altă parte, asocierile dintre explorarea aprofundată și satisfacția de viață au fost în principal pozitive în rândul tinerilor minoritari din Albania și Bulgaria și al tinerilor majoritari din Bulgaria (majoritatea acestor constatări fiind confirmate atât pentru identitatea educațională, cât și pentru cea relațională), în timp ce acestea au fost negative pentru tinerii minoritari din Kosovo și pentru majoritatea tinerilor din România.

Reconsiderarea angajamentului în domeniul identității educaționale a fost asociată pozitiv cu satisfacția de viață a tinerilor majoritari din Bulgaria și legată negativ de aceasta în rândul tinerilor minoritari din Kosovo. Această diferență s-ar putea datora faptului că majoritatea adolescenților pot vedea reconsiderarea alegerilor lor educaționale actuale ca o modalitate de a-și îmbunătăți statutul, în timp ce adolescenții minoritari pot experimenta acest lucru ca fiind deosebit de stresant din cauza oportunităților educaționale mai scăzute pe care le au. Constatările și implicațiile de dezvoltare ale acestui studiu sunt relevante atât pentru înțelegerea identității adolescenților, cât și pentru a avansa cunoștințele despre aceste procese legate de bunăstarea grupurilor minoritare, majoritare și subreprezentate din Europa de Est. Rezultatele studiului întreprins de Dumitrova și colaboratori indică faptul că un sentiment coerent de identitate, educațională și socială, se referă la bunăstare.

Un studiu longitudinal recent [13, p. 920], pe un eșantion de 1396 de adolescenți italieni și proveniți din familii de imigranți, din diferite licee, a căutat să ia în considerare modul în care

procesele identitare în domeniile educațional și interpersonal sunt interconectate cu mai multe dimensiuni ale bunăstării (adică percepția sănătății fizice, bunăstarea subiectivă, psihologică și socială), considerate separat. Asociațiile au fost moderate de proveniența adolescenților imigranți. Rezultatele studiului evidențiază bucla pozitivă dintre identitate și bunăstare, aspect care poate fi util în planificarea unor intervenții bazate pe dovezi, în școli, pentru a încuraja formarea unei identități solide. De asemenea, acest studiu demonstrează importanța de a lucra la bunăstarea adolescenților pentru a le crea cele mai bune condiții să facă față sarcinii de bază, de dezvoltare a unei identități stabile, prin stimularea lor spre reflectarea asupra stărilor lor emoționale, a conștientizării și stăpânirii vieții lor. Lucrul cu bunăstarea psihologică a fost identificat ca o strategie de prevenire a recidivei față de tulburările afective și de anxietate, ceea ce poate influența în mod pozitiv munca pentru promovarea buclei dinamice pozitive dintre identitate și bunăstare. În plus, sublinierea rolului remarcabil pe care interacțiunea dintre identitate și bunăstare îl are pentru persoanele care provin din familii de imigranți sugerează că sunt necesare intervenții specifice axate pe integrarea minorităților. Întrucât o identitate educațională solidă reprezintă un atu esențial pentru promovarea unei bune funcționări pentru adolescenții imigranți, lucrul pentru integrare și sprijin social în contextul școlar poate fi de o importanță deosebită pentru crearea unor societăți mai incluzive.

Modelul bogat în asocieri între procesele de identitate și bunăstare a confirmat rolul crucial al angajamentului identitar ca un bun fundamental pentru bunăstare în toate aspectele sale și a subliniat importanța luării în considerare a identității dintr-un punct de vedere specific domeniului.

Crocetti face o sinteză a beneficiilor pe care le are certitudinea identitară la nivel individual, relațional și societal, așa cum le evidențiază un corpus tot mai mare de dovezi. Concret, la nivel individual, identitatea este asociată cu un profil de personalitate sănătos, niveluri ridicate de claritate a conceptului de sine, dependența de strategii social-cognitive active pentru gestionarea informațiilor autorelevante, anxietate și depresie scăzută, niveluri scăzute de delincvență și agresiune și niveluri ridicate de bunăstare, stimă de sine și satisfacție față de viață, adaptabilitate în carieră. La nivel relațional, certitudinea identitară este asociată cu relații calde și de susținere cu familia și grupurile de colegi. La nivel societal, certitudinea identitară este legată de niveluri ridicate de responsabilitate socială, voluntariat și implicare civică [6, p. 19].

Procesele identitare educaționale prezic funcționarea psihosocială. În conformitate cu diferitele roluri pe care le joacă, fiecare proces identitar are asocieri distincte cu funcționarea psihosocială a adolescenților. Astfel, un studiu realizat în anul 2017 [7, p. 147] face o sinteză a rezultatelor cercetărilor întreprinse de-a lungul timpului, arătând că, în mod specific, angajamentul este legat pozitiv de caracteristicile reziliente ale personalității, cum ar fi extraversiunea și stabilitatea emoțională, de claritatea ridicată a conceptului de sine și stima de sine, legat pozitiv de cultivarea relațiilor de familie și puternic asociat cu mulți indicatori ai sănătății mintale și ajustării, cum ar fi nivelurile scăzute de simptome internalizante și comportamentele problematice externalizate, niveluri ridicate de bunăstare pozitivă și satisfacție în viață și realizări academice ridicate.

Astfel, angajamentul se împletește cu resursele psihosociale și adaptarea sănătoasă. Explorarea aprofundată este asociată cu caracteristici favorabile și mai puțin favorabile. Pe de o parte, este asociată pozitiv cu agreabilitatea, conștiinciozitatea, deschiderea către experiență,

strategiile socio-cognitive active pentru evaluarea informațiilor auto-relevante, relațiile calde de familie și responsabilitatea socială. Pe de altă parte, este legată negativ de stabilitatea emoțională și pozitiv legată de simptomele internalizării. Reconsiderarea angajamentului este asociată negativ cu claritatea conceptului de sine și stima de sine și cu trăsături de personalitate, cum ar fi agreabilitatea și extraversiunea. Este, de asemenea, legată de relațiile familiale slabe și asociată pozitiv atât cu internalizarea, cât și cu externalizarea comportamentelor problematice și cu realizări academice scăzute. Cu alte cuvinte, reconsiderarea angajamentului seamănă cu o criză de identitate și este legată de suferință și inadaptare.

Cu cât indivizii își consolidează mai mult identitatea, cu atât percep mai mult un sentiment de control personal, liber arbitru care permite autoreglarea activă în procesul de stabilire și atingere a obiectivelor și de avansare spre planurile viitoare. Aceste considerații sunt de cea mai mare importanță, deoarece oferă un cadru teoretic pentru a înțelege de ce angajamentul identitar și, într-o anumită măsură, explorarea aprofundată (spre deosebire de reconsiderarea angajamentului) și strategiile orientate spre informații și normative (spre deosebire de strategia difuză-evitantă), sunt legate de mai multe corelări pozitive, inclusiv mai multe componente ale ajustării și sănătății mintale [8, p. 169].

Având în vedere natura interconectată a identității personale și sociale, Bobba și al. în anul 2023 a examinat asocierile dintre procesele de identitate educațională și prejudecăți, pe un eșantion total de 297 de participanți, elevi din clasele a 11-a și a 12-a. Colectarea datelor a constat în cinci valuri. Primele trei au fost la distanță de 3 luni (noiembrie 2016, februarie 2017 și mai 2017), în timp ce ultimele două au fost la distanță de 1 an (mai 2018 și mai 2019). Astfel, primele trei valuri au examinat în profunzime durata unui an în timp ce cele două valuri suplimentare au monitorizat tranziția de la adolescența târzie la vârsta adultă emergentă. Autorii au constatat că adolescenții care la începutul studiului s-au angajat în explorarea aprofundată a angajamentului lor în domeniul educațional într-o măsură mai mare au fost caracterizați de prejudecăți scăzute, mai degrabă decât moderate, atât pentru componentele cognitive (adică stereotipuri și credințe negative), cât și pentru cele afective (adică emoții negative și antipatie) și au fost mai puțin susceptibili să se încadreze în grupul cu prejudecăți înalte, mai degrabă decât moderate [2, p. 780]. Reflecția activă și atentă – adică piatra de temelie a explorării identității – nu numai că informează deciziile relevante personal, ci se extinde și la domeniul interpersonal, ghidând modurile adolescenților de a simți și de a gândi despre ceilalți și prevenind dezvoltarea prejudecăților cognitive și afective împotriva minorităților etnice. Explorarea angajamentului relevant în acest domeniu s-ar putea baza pe comparații sociale între alegerile educaționale personale și cele ale altora (de exemplu, colegii de clasă). Acestea ar putea, la rândul lor, să sporească asemănările percepute pe baza angajamentelor educaționale comune asumate (adică toți colegii de clasă au făcut alegeri educaționale similare), să sporească identificarea cu grupul de colegi de clasă și, în cele din urmă, să ajute adolescenții să recunoască punctele comune dincolo de diversitate și să evite gândirea preconceptuată. Explorarea educațională aprofundată are asociații unice și specifice cu prejudecățile etnice. De asemenea, s-a demonstrat că atât angajamentul, cât și explorarea aprofundată sunt legate pozitiv de implicarea socială (de exemplu, activitățile de voluntariat comunitar) [9, p. 525].

Aceste cunoștințe sunt esențiale pentru a informa intervențiile viitoare menite să sprijine relațiile armonioase în cadrul societăților noastre.

Studiul transversal întreprins de Negru-Subțirică, Pop și Crocetti (2018), pe un eșantion de 1582 de adolescenți români, folosind o abordare centrată pe persoană, a examinat relațiile dintre stările identitare din două domenii de viață de mare importanță în adolescență, educație și vocație. Rezultatele au arătat că dezvoltarea identității educaționale adaptive stimulează dezvoltarea adaptivă a identității profesionale și invers. În contextul românesc, identitățile educaționale și profesionale sunt strâns legate, adolescenții atrăgând informații pentru dezvoltarea viitoare a carierei mai ales din experiențele lor educaționale [23, p. 85]. Un alt studiu a arătat că realizarea rolurilor adulte în domeniul relațional și vocațional începe deja în adolescență, în mediul educațional. În general, aceste rezultate confirmă interdependența tranzițiilor de rol la vârsta adultă emergentă și sugerează că baza realizării cu succes a acestor tranziții este pusă în adolescență [3, p. 44].

Kaplan și colaboratorii (2017) arată că activitatea școlară și contextele școlare constituie domenii centrale în experiențele de viață ale elevilor și în sentimentul a cine sunt și cine vor să devină. Odată cu debutul etapei de adolescență care apare din ce în ce mai mult la vârstele anterioare, conceptul de identitate și procesele de formare a identității par să aibă potențialul de a oferi perspective fructuoase în procesele educaționale ale unui număr tot mai mare de elevi. În prezent, de exemplu, este o presupunere acceptată că experiențele școlare consolidează dezvoltarea componentelor identitare ale tinerilor, cum ar fi conceptul de sine, valorile personale, interesele și obiectivele de carieră. Cu toate acestea, în timp ce teoria și cercetarea au analizat relațiile dintre implicarea academică și componentele identității, abia recent cercetătorii au început să se uite mai sistematic la rolul contextelor educaționale în procesele de formare a identității [17, p. 173].

Conform teoriei identității, explorarea zilnică pe termen scurt și procesele de angajament sunt pietrele de temelie pentru dezvoltarea pe termen lung a angajamentelor stabile la vârsta adultă emergentă. Această ipoteză cheie a fost testată într-un studiu longitudinal realizat de Becht și colaboratori (2021), care a inclus 494 de persoane olandeze care au fost urmărite de la adolescență până la vârsta adultă emergentă, acoperind vârste cuprinse între 13 și 24 de ani. Studiul a examinat modul în care procesele de identitate ale adolescenților se influențează reciproc de-a lungul zilelor și modelează dezvoltarea unor angajamente stabile la vârsta adultă emergentă, în două domenii, educațional și interpersonal. Spre deosebire de majoritatea studiilor empirice care au examinat ciclurile de formare și întreținere a identității la nivel între persoane și, de obicei, la intervale mai lungi de timp, acest studiu a adoptat o abordare în interiorul persoanei, arătând cum o creștere a nivelului de angajament în raport cu propriul nivel de angajament anterior se referă la o scădere a reconsiderării identității a doua zi, relativ la nivelul său anterior de reconsiderare. Acei adolescenți cu o stabilitate zilnică mai mare a reconsiderării ar putea fi blocați într-un proces de explorare continuă a identității sau incertitudine a identității, ceea ce subminează formarea unor angajamente puternice în timp. De asemenea, atunci când reconsiderarea educațională crescândă a adolescenților a prezis o creștere mai puternică a explorării aprofundate a doua zi, aceștia au fost expuși riscului de a urma traiectoria moratorului de identitate la vârsta adultă emergentă.

Rezultatele studiului demonstrează că dezvoltarea unor angajamente identitare stabile la vârsta adultă emergentă rezultă din explorarea identității la nivel micro pe termen scurt și din procesele de angajament în adolescență. Această dinamică a funcționat atât în domeniul identității interpersonale, cât și în domeniul identității educaționale. În mod specific, pentru

fiecare individ, acest studiu a estimat nivelul și stabilitatea proceselor zilnice de identitate, precum și efectele dinamice zilnice între aceste procese [1, p. 1632].

În general, constatările longitudinale susțin opinia că acei adolescenți cu angajamente puternice și stabile în adolescență au fost cel mai probabil să dezvolte și să mențină cea mai puternică identitate la vârsta adultă emergentă.

Concluzii. Formarea identității educaționale poate fi surprinsă prin interacțiunea dintre angajament, explorarea aprofundată și reconsiderarea angajamentului. Dovezile empirice analizate subliniază importanța studierii și dezvoltării unor intervenții timpurii pentru a promova stabilitatea identității și, astfel, pentru a promova dezvoltarea pozitivă a tinerilor.

Cercetarea care investighează natura proceselor de formare a identității în mediile educaționale și, în special, cercetarea care evidențiază rolul mediilor educaționale în promovarea implicării adaptive în formarea identității, este de mare interes și importanță pentru comunitatea de psihologie educațională. Sprijinirea adolescenților în explorarea aprofundată a angajamentelor lor identitare educaționale este o strategie utilă pentru a reduce prejudecățile etnice și pentru a îmbunătăți calitatea interacțiunilor lor cu membrii altor grupuri sociale. Însușirea adolescenților pentru găsirea propriului sentiment de identitate este esențială pentru promovarea bunăstării individuale și pentru promovarea participării sociale și a incluziunii. Studiul și dezvoltarea proceselor identitare pe termen scurt sunt forța motrice din spatele dezvoltării pe termen lung a identității.

BIBLIOGRAFIE

1. BECHT, A., NELEMANS, S., BRANJE, S., VOLLEBERG, W., MEEUS, W. Daily Identity Dynamics in Adolescence Shaping Identity in Emerging Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study on Continuity in Development. *Journal of Youth and Adolescence*. 2021, pp. 1616–1633, doi:10.1007/s10964-020-01370-3.
2. BOBBA, B., ALBARELLO, F., RUBINI, M., CROCETTI, E. Addressing ethnic prejudice in youth: Developmental trajectories and associations with educational identity. *European Journal of Personality*. 2023, Vol. 37(6), pp. 765–781, doi:10.1177/08902070221123785.
3. BRANJE, S. Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*. 2022, pp. 40–45, doi:10.1016/j.copsyc.2020.08.024.
4. BRANJE, S., LANINGA-WIJNEN, L., YU, R., MEEUS, W. Associations among school and friendship identity in adolescence and romantic relationships and work in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*. 2014, 2, pp. 6–16, doi:10.1177/2167696813515851.
5. COTE, J. E., LEVINE, C. The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *Journal of Youth and Adolescence*. 1988, 17(1), pp. 81–99, doi:10.1007/BF01538725.
6. CROCETTI, C. Identity Dynamics in Adolescence: Processes, Antecedents and Consequences. *European Journal of Developmental Psychology*. 2018, 15:1, pp. 11–23, doi:10.1080/17405629.2017.1405578
7. CROCETTI, E. Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives*. 2017, Volume 11, Number 2, pp. 145–150, doi:10.1111/cdep.12226.
8. CROCETTI, E., ALBARELLO, F., MEEUS, W., RUBINI, M. Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social*. 2023, 34:1, pp. 161–201, doi: 10.1080/10463283.2022.2104987.
9. CROCETTI, E., JAHROMI, P., MEEUS, W. Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*. 2012, 35(3), pp. 521–532, doi:10.1016/j.adolescence.2011.08.003.
10. CROCETTI, E., RUBINI, M., BERZONSKY, M. D., MEEUS, W. Brief report: The identity style inventory – validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence*. 2009, 32(2), pp. 425–433, doi:10.1016/j.adolescence.2008.04.002.

11. CROCETTI, E., RUBINI, M., MEEUS, W. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*. 2008, 31, pp. 207 – 222, doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.002.
12. CROCETTI, E., SCRIGNARO, M., SICA, L. S., MAGRIN, M. E. Correlates of identity configurations: Three studies with adolescent and emerging adult cohorts. *Journal of Youth and Adolescence*. 2012, 41, pp. 732–748, doi:10.1007/s10964-011-9702-2.
13. DE LISE, F., LUYCKY, K., CROCETTI, E. Identity matters for well-being: The longitudinal associations between identity processes and well-being in adolescents with different cultural backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*. 2023, 53(4), pp. 910–926, doi:10.1007/s10964-023-01901-8
14. DIMITROVA, R., BUZEA, C., TAUSOVA, J., UKA, F., ZAKAJ, S., CROCETTI, E. *European Journal of Developmental psychology*. 2018, vol. 15, no. 1, pp. 61–82, doi:10.1080/17405629.2017.1405578
15. ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. 1950, W W Norton & Co. pp. 446. ISBN 039331068X.
16. GREENBERG, M.T., WEISSBERG, R.P., UTNE O'BRIAN, M., ZINS, J.E., FREDERICKS, L., RESNIK, H., ELIAS, M.J. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*. 2003, 58(6-7), pp. 466-474, doi:10.1080/17405629.2017.1336997.
17. KAPLAN, A., FLUM, H. Identity Formation in Educational Environments: A Critical Focus for Education in the 21st Century *Contemporary Educational Psychology*. 2012, 37, pp. 171–175, doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.01.005
18. KARAS, D., CIECIUCH, J., NEGRU, O., CROCETTI, E. Relationships Between Identity and Well-Being in Italian, Polish, and Romanian Emerging Adults. *Social Indicators Research*. 2014, pp. 111-119, doi:10.1007/s11205-014-0668-9.
19. MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966, 3, pp. 551–558, doi: 10.1037/h0023281.
20. MEEUS, W. The study of adolescents identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*. 2011, 21(1), pp. 75–94, doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x.
21. MEEUS, W., VAN DE SCHOOT, R., KEIJERS, L., SCHWARTZ, S., BRANJE, S. On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence. *Child Development*. 2010, vol. 81, nr. 5, pp. 1565–1581, doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01492.
22. NEGRU-SUBȚIRICĂ, O., POP, E. I. Reciprocal associations between educational identity and vocational identity in adolescence: A three-wave longitudinal investigation. *Journal of Youth and Adolescence*. 2018, 47(4), pp. 703–716, doi:10.1007/s10964-017-0789-y.
23. NEGRU-SUBȚIRICĂ, O., POP, E.I., CROCETTI, E. Good sign? Complicated relationships between educational and professional identity in adolescents. *European Journal of Developmental psychology*. 2018, vol. 15, nr. 1, pp. 83–98, doi:10.1080/17405629.2017.1313160.

IMPORTANȚA LEADERSHIPULUI MOTIVAȚIONAL ÎN ACTIVITATEA MILITARILOR

IMPORTANCE OF MOTIVATIONAL LEADERSHIP IN MILITARY ACTIVITIES

Viorica LEANCĂ, conf. univ., doctor în științe filosofice,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”
ORCID: 0000-0001-8533-1498
viorica.leanca@yahoo.com

Viorica LEANCĂ, PhD, Associate Professor

CZU: 355.1:005

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p123-128

Abstract. The role of leadership stands out when it comes to existing relationships between members of an organization and the staff motivation within it. Given the fact that sometimes for some military men material stimulus is underestimated, the leaders are trying to support and to stimulate through non-material means to achieve organizational objectives. Motivation of a subordinate to achieve performance in his work and morale are closely linked. If morale is high, there are prerequisites that the person will be motivated in what he is doing. A low morale makes the motivation not to be lasting.

Keywords: leadership, intrinsic motivation, extrinsic motivation, performance, ability.

Leadershipul reprezintă un aspect important în activitatea motivațională a militarului. Liderul militar trebuie să fie capabil să inspire și să motiveze membrii echipei sale pentru a-și îndeplini sarcinile și pentru a atinge obiectivele. O parte esențială a motivării militare este crearea unei viziuni clare și a unui obiectiv comun. Liderul militar trebuie să comunice clar viziunea și obiectivele organizației, să convingă echipa de a-l urma prin oferirea unui feedback continuu și constructiv, prin recunoașterea și aprecierea performanțelor bune. El trebuie să fie capabil să dezvolte și să mențină un mediu de lucru pozitiv, care să încurajeze dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipei sale. Fiind un bun ascultător el ia în considerare opiniile și sugestiile subordonaților săi. Înțelegerea perspectivelor diferite ale oamenilor îl motivează să dezvolte un cadru de lucru care să încurajeze colaborarea și dezvoltarea de relații, de încredere între membrii subordinii sale. Leadership-ul motivațional se referă la o conducere care să poată ajuta militarii la dezvoltarea abilităților și competențelor necesare pentru a îndeplini sarcinile și responsabilitățile atribuite. Comandanții axați pe un asemenea tip de conducere pot identifica lacunele în competențe și poate oferi oportunități de formare și dezvoltare pentru a ajuta subordonații săi să își îmbunătățească abilitățile.

Puterea de se schimba aparține persoanei care urmează liderul, iar motivarea este un proces care se desfășoară în interiorul subordonatului. Provocarea pentru lideri este să identifice o strategie prin care să intre în rezonanță cu starea internă a subalternului, astfel încât să îl motiveze să acționeze din propria sa sursă de sentimente. Starea interioară a oamenilor reflectă motivația sau demotivația lor, din aceste considerente, leadership-ul motivațional este complex și orientat spre influențarea motivării subalternilor. Structura motivației include: trebuința, impulsul, dorința, intenția, scopul, tendința, valența, expectanța, aspirația și idealul [2]. Motivul este factorul intern care declanșează, susține și orientează o activitate și îndeplinește două funcții: de activare, mobilizare energetică și de direcționare a conduitei [2].

În teoriile comportamentului organizațional, motivația apare ca o forță ce energizează, orientează și sprijină comportamentul uman [4]. Din perspectiva organizației militare, motivația are următoarele caracteristici:

- este o forță ce impulsionează pe membrii acesteia să se comporte într-un anumit mod;
- orientează comportamentul personalului spre un anumit scop;
- necesită o perspectivă sistemică asupra forțelor intrinseci individului uman și celor caracteristice mediului său pentru a o înțelege.

Din punctul de vedere al leadership-ului militar, motivația reflectă abilitatea comandanților de a crea un mediu în care subordonații pot și vor să realizeze răspunsurile solicitate. Ea apare, ca fundament, dar și măsură a succesului unui proces managerial. Motivarea constă în corelarea necesităților, aspirațiilor și intereselor personalului din cadrul organizației cu realizarea obiectivelor și exercitarea sarcinilor, competențelor și responsabilităților atribuite în cadrul organizației [3].

Dacă în leadership-ul civil se folosesc foarte des motivarea pozitivă și cea economică, în cel militar aceste tipuri de motivare sunt foarte greu, în majoritatea cazurilor imposibil de folosit. În firmele private, stau în puterea celui ce conduce mărirea salariilor, acordarea diverselor prime sau avansările, pe când în organizațiile militare nu se pot acorda mărituri de salarii sau prime, iar avansările trebuie să urmeze niște proceduri mult mai complicate decât în organizația civilă. Așadar, comandanții militari sunt dependenți de regulamentele militare, având la dispoziție o gamă mai restrânsă de instrumente motivaționale cu care să stimuleze subordonații pentru îndeplinirea obiectivelor.

Profesia militară nu este doar un simplu loc de muncă. Militarii sunt dedicați servirii națiunii, motiv pentru care această carieră este considerată o vocație. Deși poate implica sacrificii, aduce și multe satisfacții. Este o profesie care necesită caracter puternic și aderare la valori fundamentale cum sunt disciplina și rigoarea. Motivațiile tinerilor pentru a alege această carieră sunt variate. Unii tineri își doresc să devină militari pentru stabilitatea profesională pe care o oferă această carieră. Militarii știu că au un program fix, beneficiază de îmbrăcăminte asigurată, soldă și posibilitatea de a avansa în carieră. Un alt motiv frecvent invocat de cei care optează pentru această profesie este statutul social și aspectul financiar. Deseori implicarea în diferite misiuni externe, participând la operațiuni de menținere a păcii, militarii dezvoltă capacitățile profesionale și capătă experiență. Cu toate acestea, există și riscuri considerabile, având în vedere că sunt cunoscute cazuri tragice. În plus, se adaugă și separarea temporară de cei dragi ca un dezavantaj al acestei profesii.

În activitatea profesională, militarii se confruntă adesea cu situații limită care implică riscuri mari, stres emoțional, rezistență la efort fizic și solicitări intelectuale pentru a ghida corect capacitățile personale și colective în acțiunile lor. Succesul unei misiuni depinde în totalitate de calitatea oamenilor implicați, conexiunea dintre ei, încrederea reciprocă și conducerea lor [4]. Militarii au nevoie de o pregătire profesională pentru a avea capacități remarcabile, ei trebuie să fie capabili să acționeze în siguranță în toate condițiile menționate, să accepte riscurile specifice confruntărilor militare, să gestioneze stresul, să fie sociabili și să inspire încredere. Toate aceste calități vor asigura concentrarea în activitatea lor și vor îmbunătăți organizarea și interacțiunea eficientă.

Într-un mediu militar modern extrem de dinamic, în care suntem supuși unui număr tot mai mare de cereri și solicitări diversificate, este necesar ajustarea sarcinilor și obiectivelor la

capacitatea umană. Având în vedere că această capacitate poate fi exprimată în activitatea individuală, sunt necesare anumite condiții pentru ca individul să-și poată exprima potențialul în mod optim [4]. Deoarece în organizația militară oamenii lucrează în grupuri, este esențială armonizarea lor într-un spirit de unitate, astfel încât fiecare membru, simțindu-se parte a grupului, să-și valorifice toate resursele pe care le are. În promovarea acestei unități și solidarități în grupuri intervine liderul, care prin comportamentul său poate contribui la armonizarea sau dezorganizarea vieții colectivului militar

Climatul organizațional într-un grup militar are valoare atunci când comandantul își circumscrie comportamentul pe următoarele coordonate: organizează temeinic munca subordonaților pe bază de obiective clar formulate și corect repartizate; manifestă încredere în subordonați, informându-i asupra problemelor care îi interesează; consultă oamenii și ține seama de propunerile viabile; manifestă simpatie față de doleanțele îndreptățite ale subordonaților; este principial în acordarea recompenselor și pedepselor; își asumă răspunderea pentru ordinele date; promovează subordonații corespunzător aptitudinilor și rezultatelor obținute [6].

Importanța leadership-ului militar în activitatea motivațională a militarilor este vizibilă prin îndeplinirea misiunilor cu succes. Un comandant poate ajuta la dezvoltarea competențelor și abilităților militare, la reducerea stresului și la crearea unui mediu de lucru pozitiv și de încredere. Prin promovarea valorilor și standardelor morale și etice, leadership-ul militar poate influența cultura organizațională și poate contribui la dezvoltarea unor militari responsabili, capabili să ia decizii bune și să își asume responsabilitatea pentru acțiunile lor, poate ajuta la crearea unui sentiment de încredere și loialitate față de comandanți și organizația militară, ceea ce poate îmbunătăți eficiența și puterea forței armate. În cele din urmă, leadership-ul militar motivațional poate ajuta la menținerea siguranței și securității naționale, prin dezvoltarea și menținerea unei forțe armate puternice.

Liderul militar trebuie să fie capabil să transmită informații importante, cum ar fi schimbările în strategia organizației sau planurile de acțiune, și să ofere feedback constructiv subordonaților săi. Capabil să comunice nu numai verbal, ci și non-verbal e o trăsătură definitorie a liderului. Comportamentul și acțiunile liderului pot transmite un mesaj puternic subordonaților săi și pot influența modul în care aceștia își îndeplinesc sarcinile și relaționează cu colegii lor. Comunicarea eficientă poate ajuta la creșterea încrederii între lider și subordonați, la îmbunătățirea cooperării și a coeziunii în cadrul echipei și la evitarea confuziei și a neînțelegerilor care pot duce la erori sau la performanțe slabe.

Adaptarea la stilurile de comunicare diferite ale subordonaților săi și sensibilizarea la nevoile și preferințele lor individuale sunt abilități importante pentru un lider militar [1]. Fiecare subordonat poate avea un stil de comunicare diferit și poate fi receptiv la diferite tipuri de feedback și îndrumare. Liderul trebuie să fie sensibil la aceste diferențe și să se adapteze stilului de comunicare al fiecărui subordonat. De exemplu, unii subordonați pot prefera să primească feedback direct și deschis, în timp ce alții pot avea nevoie de o abordare mai delicată și mai subtilă. În plus, unii subordonați pot prefera să primească feedback într-un mediu privat, în timp ce alții pot fi confortabili să primească feedback într-un mediu de grup.

Tendența liderului de a fi eficient îl orientează atât spre îndeplinirea misiunii, cât și spre subordonat. El trebuie să fie capabil să detecteze preferințele și nevoile individuale ale subordonaților săi și să se adapteze stilului de comunicare pentru a se asigura că feedback-ul și

îndrumarea sunt eficiente și că subordonații sunt motivați și își îndeplinesc sarcinile cu succes. Adaptabilitatea și sensibilitatea la nevoile individuale ale subordonaților sunt abilități critice pentru un lider militar și pot ajuta la îmbunătățirea comunicării și a motivației în organizație[8].

Liderii trebuie să se concentreze pentru a face ca oamenii să progreseze prin creșterea competitivității și cooperării dintre echipe, respectiv a performanței organizației. Liderii vor crea un mediu care încurajează dezvoltarea abilităților, învățarea și deschiderea la nou astfel încât cei din echipă să participe la procesul de transformare a resurselor. Astfel, constatăm că în afară de disciplină și regulamente militare activitatea de conducere este legată de motivație, comportament interpersonal și procesul de comunicare. Leadership-ul motivațional este perceput și ca unul transformațional, este un proces dinamic, unde relația dintre lider și membrii echipei este reciprocă, influențează performanța la nivel individual cât și organizațional, iar liderul militar este empatic și înțelege nevoile și preocupările subordonaților săi oferindu-le sprijin emoțional în situații dificile.

Empatia poate ajuta la creșterea încrederii și a respectului subordonaților față de lider, la crearea unui mediu de lucru pozitiv și la îmbunătățirea performanței individuale și a echipei. Liderul empatic poate ajuta subordonații să se simtă mai confortabil în a-și exprima preocupările și problemele lor, ceea ce poate duce la o mai bună comunicare și la găsirea unor soluții mai eficiente. Cu toate acestea, este important ca un lider să fie empatic, dar să nu piardă din vedere obiectivele organizației și să ia decizii bazate pe rațiune și pe interesele organizației, nu doar pe emoții. Liderul militar empatic trebuie să găsească un echilibru între nevoile subordonaților săi și nevoile organizației și să ia decizii care să servească interesele ambelor părți. Empatia este esențială pentru construirea relațiilor solide cu echipa și pentru asigurarea bunăstării lor, însă liderul trebuie să fie capabil să ia decizii raționale care să sprijine obiectivele strategice ale organizației și să mențină eficiența operațională. Prin abordarea aceasta, un lider empatic poate crea un mediu de lucru pozitiv și productiv în care subordonații se simt susținuți și motivați să atingă obiectivele organizației.

Dimensiunile leadership-ului transformațional sunt următoarele:

1. Influența idealizată – liderul aduce cu sine viziunea, inspiră sentimentul de mândrie în a aparține, câștigă respect și încredere, și stimulează optimismul;
2. Inspirație – definită drept abilitatea liderului de a servi ca exemplu pentru subordonați, de a comunica viziunea și de a folosi simboluri pentru a concentra eforturile.
3. Considerația individualizată – liderul sprijină subordonații în atingerea potențialului maxim, contribuind la dezvoltarea personală a acestora, iar prin această abordare, el conectează nevoile individuale actuale ale angajaților cu obiectivele organizației, folosind mentorat, training și coaching pentru a realiza acest lucru;
4. Stimularea intelectuală - liderul aduce idei inovatoare care stimulează reflecția și revizuirea ideilor vechi, promovează gândirea critică, imaginația și inițiativa subordonaților, îmbunătățindu-le capacitatea de a-și accepta propriile credințe și valori sau de a găsi soluții noi și originale la provocările cu care se confruntă.

Leadership-ul transformațional reprezintă o abordare mai nouă de conducere, apărută acum 40 de ani. El reprezintă o formă de leadership inspirațional, în care liderul își inspiră membrii echipei contribuind la transformarea acestora în angajați mai buni și mai performanți. Studiile au arătat că stilul de leadership transformațional este puternic corelat pozitiv cu performanțele și rezultatele echipei, mai ales în comparație cu alte tipuri de leadership [5]. Acest

tip de leadership este unul dintre cele mai recomandate pentru a fi utilizate astăzi în vederea creșterii performanței oricărei organizații.

Motivarea militarilor poate fi realizată prin dimensiunile enumerate mai sus cât și prin utilizarea unor tehnici precum recunoașterea și aprecierea performanțelor, stabilirea unor obiective clare și realizabile, oferirea de feedback constructiv și oferirea de oportunități de dezvoltare profesională și personală [1]. Aceste tehnici pot fi folosite de liderii militari pentru a motiva subordonații săi să atingă obiectivele organizației și să își îmbunătățească performanța.

Recunoașterea și aprecierea performanțelor sunt importante pentru a crește satisfacția la locul de muncă și pentru a încuraja angajații să își continue eforturile. Stabilirea unor obiective clare și realizabile ajută la îmbunătățirea direcției și clarității muncii, iar feedback-ul constructiv poate ajuta la îmbunătățirea performanței prin identificarea punctelor tari și a celor slabe ale unui subordonat și oferirea de îndrumări pentru îmbunătățire. Oportunitățile de dezvoltare profesională și personală pot fi utilizate pentru a crește motivația și angajamentul subordonaților față de organizație, oferindu-le posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile și de a progresa în carieră.

Practicarea leadership-ului motivațional oferă efecte pozitive importante atât pentru eficacitatea armatei, cât și pentru membrii ei[9]. Leadership-ul bazat pe o motivație conduce la atașamentul crescut și încrederea în lider, dorința de a fi supus liderului, performanțe ridicate, consolidarea coeziunii de grup, întărirea credințelor comune, reducerea conflictelor, nivelul ridicat de satisfacție și implicarea personală în atingerea obiectivelor.

În concluzie, leadership-ul motivațional poate ajuta la creșterea moralului și a loialității militare, la reducerea stresului și la creșterea performanței individuale și a echipei, iar un lider militar motivat poate ajuta la crearea unui mediu de lucru pozitiv și la dezvoltarea unei culturi a performanței și a excelenței în cadrul organizației militare. El poate avea un impact semnificativ asupra organizației militare și asupra subordonaților săi, prin crearea unei culturi a performanței, a încrederii și a loialității. Liderul care reușește să inspire subordonații săi să își depășească limitele și să își îndeplinească sarcinile într-un mod eficient poate contribui semnificativ la succesul misiunii militare. De asemenea, liderul militar poate fi un model de comportament și de etică profesională, servind ca un exemplu pentru ceilalți membri ai organizației.

Leadershipul motivațional prezintă diverse aspecte importante. Un lider motivat coordonează activitatea echipei pentru a atinge obiectivele propuse, facilitează o comunicare eficientă, rezolvă conflictele, stabilește direcția de acțiune a organizației, departamentului sau diviziei, gestionează resursele disponibile, ia decizii informate și eficiente, promovează o performanță optimă a angajaților, încurajează dezvoltarea și perfecționarea acestora, supraveghează și evaluează munca echipei, intervine atunci când este necesar, armonizează abilitățile angajaților cu cerințele postului, identifică oportunități de îmbunătățire a mediului de lucru și oferă posibilități de dezvoltare. În plus, un lider motivat motivează și încurajează angajații, promovează relații de muncă pozitive, armonioase și productive.

BIBLIOGRAFIE

1. ARADAVOAICE, Gh. *Comandantul și arta de a conduce*. Editura Sylvi, București, 2000. 313 p. ISBN/Cod: 973-9488-71-4.
2. ARĂDĂVOAICE, Gh. *Liderul militar: Realități și deziderate*. București: Editura Militară, 2011, 428.p. ISBN. 978-973-32-0861-7.
3. DUȚU, P. *Leadership și management în armată*. București. Editura: Universității Naționale de Apărare Carol I. București, 2008, 48 p. ISBN 978-973-663-689-9.
4. FILIPESCU I., ȘTEFAN, B., *Teoreticienii ai organizațiilor și managementului. Dicționar și crestomație* [online]. București, 2011.[citat 28.02.2024]. Disponibil:https://mpra.ub.uni-muenchen.de/116120/1/MPRA_paper_116120.pdf
5. <https://pdfcoffee.com/leadership-ul-in-organizatia-militara-pdf-free.html>.
6. MOȘTOFLEI, C. *Liderul militar în România*. București: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2007. 44 p. ISBN 978-973-663-598-4.
7. SADULSKI, J. *Effective Military Leaders Use 3 Different Leadership Styles* [online] 06.06.2022. [acesat 01.03.2024]. Disponibil: <https://amuedge.com/effective-military-leaders-use-3-different-leadership-styles/>.
8. TELEȘPAN, C., MERCE, E., *Leadership-ul în organizația militară. Abordări Teoretice* [online]. Editura Academiei Forțelor Terestre, Sibiu, 2003. [citat 28.02.2024].
9. VASILACHI, L., LEANCĂ V. *Leadership-ul motivațional - element prioritar în performanța militară*. În: Dezvoltarea Armatei Naționale în contextul aprofundării reformelor democratice. Materialele conferinței cu participare internațională, 1martie 2017. Chișinău, 2017, p.96-100. ISBN 978-9975-84-033-0.

MODELING PEDAGOGICAL SITUATIONS AS A MEANS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

MODELAREA SITUAȚILOR PEDAGOGICE CA MIJLOC DE PREGĂTIRE A VIITORILOR PROFESORI PENTRU ACTIVITATEA PROFESIONALĂ

Larysa TKACHENKO, PhD, Associate Professor,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6972-6350
larisa_tkachenko_80@ukr.net

CZU: 378.126(470)

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p129-134

Abstract. The article examines the modern problems of forming the readiness of future teachers of higher education institutions for professional activity. The modeling of pedagogical situations is theoretically substantiated as a means of developing this readiness, including the mastery of innovative methods and forms of education. The analysis and systematization of scientific research related to this problem and the specifics of the readiness of future teachers was carried out. The article considers scientific approaches to the concepts of «model», «modeling», «pedagogical situation» and analyzes the essence of modeling as one of the key factors in the formation of the personality of a future teacher of a higher education institution. It is substantiated that modeling is an effective teaching method used in the process of professional training of future teachers. The purpose of such training is not only to master theoretical material, but also to develop critical thinking, the ability to generate new ideas and skillfully apply them in the educational process. This is achieved through observation, analysis, research, experimentation, solving pedagogical situations, etc. It is noted that it is advisable to use pedagogical situations in lectures and practical classes, during independent work, writing research papers, and pedagogical practice. It is established that effective methods of solving pedagogical situations are role-playing games and discussions followed by analysis of specific situations. These methods contribute to deepening knowledge of the problems under discussion and activating the creative potential of future teachers. It is also concluded that modeling is an important prerequisite and tool for the successful performance of professional duties by future teachers of higher education institutions.

Keywords: model, modeling, pedagogical situations, future teachers, professional training.

Modernization of higher education in modern conditions requires constant improvement and makes higher demands on modern teachers. Society expects from them not only the transfer of knowledge, but also active support for the development of the personality of education seekers, the formation of their critical thinking and preparation for professional activity in the conditions of the modern world.

In this regard, the training of future teachers in institutions of higher education is under special control and undergoes a deep multi-level analysis. New approaches to education are being studied, taking into account modern trends and needs of society. Non-standard methods, forms and means of training future teachers are offered, which are aimed at developing their creative thinking, analytical and problem-solving skills, communication skills, as well as the ability to work in a team and use modern technologies in the educational process.

An important component of such training is supporting teachers in the process of self-improvement, learning new methods and technologies, as well as participation in professional associations and unions for the exchange of experience and implementation of best practices, which will ensure effective and high-quality teaching of educational components and quality education for future generations.

The problem of modeling the process of training a future teacher really arouses interest among scientists and practitioners in the field of education. Modeling as a method of scientific knowledge is widely used in various fields of science. However, in the context of pedagogical science, the problem of using modeling in the process of training future teachers began to be actively investigated only in recent decades.

The beginning of this can be found in the growing attention to pedagogical practice, requirements for the quality of education and the constant need to adapt to changes in the modern world. Modeling has become an effective tool for analysis, design and optimization of the process of training future teachers.

Modern research actively develops the concepts of modeling the educational environment, pedagogical situations, innovative pedagogical approaches and strategies. They are aimed at optimizing the educational process, improving the quality of training of future teachers, as well as developing their professional competencies, adaptability and innovative thinking.

The modeling process is widely known in both practical and theoretical pedagogy, as evidenced by the works of famous scientists. Thus, M. Biryukova, K. Volynets, S. Golub, and others studied the process of modeling in the activity of a teacher of higher education institutions. O. Tkacheva, T. Ilyina studied the method of researching the professional activity of a teacher. Scientists O. Berezyuk, A. Verbytskyi, V. Semichenko, L. Semushyna, O. Dakhin, V. Zagvyazynskyi, F. Semenova emphasize the importance and necessity of using modeling in the educational process of a higher school.

In the works of scientists, it is noted that one of the priority tasks of a higher education institution, in the preparation of future teachers, is the formation of a subject of professional activity. This means creating conditions so that future teachers not only receive a certain set of knowledge and skills, but also develop professional self-awareness, the ability to analyze and improve their own pedagogical activities and use innovative pedagogical technologies.

The formation of the subject of professional activity involves not only the transfer of theoretical knowledge, but also the active practical activity of education seekers, aimed at solving real pedagogical tasks and situations. An important element of such training is the creation of situations that are close to the real conditions of professional activity, which allow students to gain practical experience, develop critical thinking and the ability to make informed decisions.

Goal article consists in revealing the role of modeling pedagogical situations in the professional training of future teachers of higher education institutions.

The main terms of this study are «model», «modeling», «pedagogical modeling».

The term «model» in translation from the French language (*modele*) means a measure, sample, norm, and from the Latin (*modeling*) - an image, a simplified description of a complex phenomenon or process, that is, a sample that reproduces the structure and action of any object and is used to obtain new knowledge about the object.

In the «Great explanatory dictionary of the Ukrainian language» the category of model is defined as «an imaginary or conventional (image, description, scheme, etc.) image of any object, process or phenomenon, which is used as its representative» [1].

In the interpretation of V. Maslov, a «model» is a subjective reproduction in the mind of a person (a group of people) and an external reflection in various ways and forms of the most essential signs, traits and qualities that are characteristic of a specific object or process, which are objectively related to it (object) are inherent and give a general idea of the phenomenon we are interested in or its individual components [3, p. 180].

The Pedagogical Dictionary, edited by M. Yarmachenko, defines the definition of «modeling» as the process of researching certain phenomena, processes or systems of objects by building and studying their models. Modeling belongs to the main categories of knowledge on which both theoretical and experimental methods of scientific research are based [5, p. 206].

Pedagogical modeling is one of the types of modeling used in education and pedagogy. This is the process of creating and using models for the purpose of understanding, analyzing and implementing pedagogical concepts, methods of teaching and education.

S. Goncharenko notes that pedagogical modeling is a scientifically based design that meets the specified requirements and the planned construction of the future model of the studied pedagogical process, taking into account the properties that are studied during the pedagogical experiment. The goal of pedagogical modeling is to identify opportunities for improving the educational process, finding reserves for increasing its efficiency and quality based on model analysis [2, p. 213].

Pedagogical modeling can include the creation of pedagogical models that describe various aspects of the educational process, such as the structure of the lesson, the organization of learning, the interaction between the teacher and the learner, etc. These models help teachers better understand and plan their activities, as well as more effectively introduce innovations into the educational process.

Pedagogical modeling can also include the use of computer technologies and software to create virtual learning environments, simulations, and other interactive learning tools. All this contributes to the improvement of the quality of education and the training of future teachers.

The creative aspect of the professional activity of future teachers of higher education institutions actually emphasizes the problem of modeling and solving pedagogical situations.

The term «pedagogical situation» is interpreted by I. Zyazyun as an element of the teacher's activity, which indicates a discrepancy between the expected level of upbringing of the students of education and the one obtained. In his opinion, each pedagogical situation can be modeled differently, but the effect of education will directly depend on the teacher's knowledge and abilities [4].

Analyzing the essence of this concept, one can draw a conclusion about its basic characteristic as a set of conditions in which the teacher sets a goal and makes a decision.

The skills of modeling and solving pedagogical situations are important for future teachers, because they face various situations in the educational process, requiring a creative approach and effective solutions. These skills help prepare future teachers for their professional responsibilities, ensuring their ability to adapt to and effectively manage a variety of teaching situations.

This approach allows future teachers to acquire not only theoretical knowledge, but also practical skills in modeling pedagogical situations, which play an important role in their further professional activities.

The readiness of future teachers for professional activity through the use of technology for modeling pedagogical situations has its own specifics. This approach allows students to acquire the practical skills and abilities necessary for a successful career in education. The specificity of this readiness consists in several aspects:

- *Practical orientation.* Modeling pedagogical situations enables future teachers to immerse themselves in real professional circumstances, gain practical experience, and feel responsible for decision-making in the lecture hall.
- *Development of creativity.* Through modeling various scenarios of pedagogical situations, future teachers learn to think creatively and find unconventional ways to solve problems.
- *Communication skills.* Working with different roles in pedagogical situations contributes to the development of effective communication, listening and mutual understanding skills with students.
- *Systematic thinking.* Modeling pedagogical situations helps future teachers to navigate the educational process and understand the relationships between its various aspects.
- *Adaptability.* By working with different variations of pedagogical situations, students learn to quickly adapt to changing conditions and challenges that may arise in practice.

The specifics of the readiness of future teachers for professional activities with the help of modeling pedagogical situations lies in their practicality, creativity, communication skills, systemic thinking and adaptability.

Modeling pedagogical situations encourages future teachers to develop communication skills and reveals their model thinking, helping to move from empirical to creative level of training. This helps to reduce the time of adaptation to professional activity. Modeling is aimed at forming the readiness of future teachers to work in higher education institutions.

The use of model situations in the educational process allows for a better understanding of pedagogical phenomena, to identify systems of connections and relationships, and creates an intermediary link between the theory and practice of teaching activities. Analysis of such situations leads to predictions of results that can then be applied in specific environments.

A positive aspect of working with models of pedagogical situations is the reduction of fear of mistakes, since the teacher controls the process and helps to correct inaccuracies. Master's students also get an idea of the professional duties of a teacher and the values of pedagogical ethics, which contributes to their development. This gives them an opportunity to evaluate other professional experiences and reflect their own. The use of pedagogical situations activates the development of practical thinking of future teachers and contributes to the development of their ability to solve specific problems. Such practice also stimulates motivation to learn and promotes self-analysis, self-evaluation and self-development.

Modeling pedagogical situations includes several stages, such as preparatory, practical and creative. This approach to learning is important in lectures, seminars and practical classes,

as well as in writing scientific papers and independent work. Solving pedagogical situations through role-playing games and discussions contributes to deep assimilation of knowledge, development of creative potential, motivation for the profession, independent decision-making and mastery of pedagogical skills.

Effective methods of solving pedagogical situations are role-playing games and discussions with the analysis of specific situations. These methods stimulate the creative potential of future teachers, contribute to the development of positive motivation for the profession and the formation of pedagogical skills. Such active learning methods help future teachers to make independent decisions, develop argumentation skills and enter the profession faster.

According to P. Shcherbany, an outstanding scientist who has deeply studied this problem, «the game has specific characteristics inherent only to this type of educational activity, without which the game cannot be considered educational and pedagogical. These include: simulation of conditions close to real ones imitating professional and pedagogical activity; step-by-step development of the game, as a result of which the completion of the tasks of the previous stage affects the progress of the next one; presence of difficult and conflict situations; mandatory joint activity of game participants; description of the psychological-pedagogical situation and the object of game simulation simulation; control of playing time; pre-developed rating system; rules governing the course of the game; elements of competition» [6].

The game is an effective method of modeling real pedagogical situations, which reproduces the professional activity of a teacher and students of education in an educational environment. During the game, participants can take on the roles of both teachers and conquerors of worlds, as well as observers who analyze the actions and decisions of participants. This contributes to the development of various skills and abilities of future teachers, such as diagnostic, communicative, organizational, etc.

In the process of the game, future teachers simulate a real pedagogical situation, performing different roles of teachers and students of education. This contributes to the development of various skills and abilities of the future teacher of higher education, such as diagnostic, communicative, organizational and others. Modeling pedagogical situations in practical classes allows future teachers to analyze and solve various situations, which is an integral part of their professional activity. This approach helps to realize that they will constantly face specific pedagogical challenges that will require a quick and effective solution.

It is important that future teachers understand that in their professional activities they are constantly faced with various situations that require immediate solutions. Therefore, it is important that during training they can develop their own skills for analyzing and solving pedagogical situations.

Therefore, modeling and solving pedagogical situations play a key role in the training of future teachers, helping them to develop the creativity, analytical abilities and professional competences necessary to successfully fulfill their responsibilities in higher education.

REFERENCES

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. Rezhym dostupu: <http://www.lingvo.ua/>
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druge dopovnene i vypravlene. Rivne: Volynski oberehy, 2011. 552 s.
3. Ielnykova H. V., O. I. Zaichenko, V. I. Maslov. Teoretychni i metodychni zasady modeliuvannia fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity: monohrafiia. Kyiv, Chernivtsi : Knyhy – XXI, 2010. 460 s.
4. Ziaziun I. A. Filosofiia pedahohichnoho svitohliadu. Profesiina osvita: pedahohika i psykhologiiia. 2014. Vyp. 4. S. 209-221.
5. Pedahohichnyi slovnyk / Za red. M. D. Yarmachenka. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2001. S. 323.
6. Shcherban P. M. Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh : navch. posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 2004. 207 p.

GLOBAL AND REGIONAL ISSUES OF EDUCATIONAL SPACE FORMATION

PROBLEME GLOBALE ȘI REGIONALE ALE FORMĂRII SPAȚIULUI EDUCAȚIONAL

Mykola RYK, PhD, Senior Lecturer,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6813-5628
rykmykola@gmail.com

CZU: 378.

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p135-13

Abstract. The article deals with theoretical and practical issues of educational space formation in the conditions of globalization. The author considers globalization as an objective-historical process of integration of the socio-planetary space and at the same time a process of multiplication of new differentiations and contradictions in the economy, politics, culture, education, which take place at the regional level. In this process, special attention is paid to education, which hasn't responded to globalization changes and remained a passive-balanced, inertial-stable system for a long time, but now it has begun to respond actively to the key challenges of globalization. The answer became the development of open education and noospheric thinking as a civilizational basis for resolving contradictions between the processes of globalization and regionalization of the educational space. Regionalism is considered as a kind of variety, a local variant of globalism. Globalization and regionalization interact as two dialectically opposite sides of a single civilizational process, on the one hand they act as sharp opponents and competitors, and on the other – allies and partners. The author also reveals the specifics of the formation of the globalized educational space, which has become a consequence of the formation of interstate unions and international organizations based on the interests of cooperation in the fields of economy, politics, security, ecology, etc. At the beginning, cooperation in the field of education, science, culture, and information was far from the main type of interaction between the member states of these associations, but over time, the formation of an interstate global educational and intellectual space became a real fact, which is now fully functioning and actively influences all other directions of cooperation. It has been proven that education is intended to develop the universally essential characteristics of a person, to form its individual and personal traits. At the same time, education acts as a powerful cultural factor, an important means of preserving and transmitting the identity of a particular nation. Therefore, all modernization projects carried out in the field of education should first of all take into account the individual-regional and integral-global aspects of this process. Both aspects are dialectically interconnected and are two sides of a single process, therefore giving preference to one of them leads to extreme forms of manifestation of this dependence, i.e. to simple reproduction and repetition of one's regional experience in the first case, or to complete renewal and entire borrowing of someone else's global standards – in the second.

Keywords: globalization, regionalism, education, modernization, educational space.

Today, the process of forming educational space in the context of globalization is an important theoretical and practical problem. Globalization is viewed by many foreign scholars and statesmen as an objective and inevitable process of the world's historical development, a fundamental socio-cultural phenomenon, and an inevitable path of civilization's progress. Specifically, A. Giddens, John Paul II, and others [2; 3] analyze globalization issues in the

context of forming public consciousness and society culture, developing social cognition and education of the globalized society, developing the foundations of civil society and social anthropology, the concept of sustainable development, ethics, cultural studies, theology, and pedagogy. Ukrainian scholars (V. Andrushchenko, V. Kremen, V. Kravets, etc.) have shown particular attention to relevant problems [1; 4; 5]. Their efforts outlined the main contours of globalism and global studies in relation to Ukrainian realities, identified the main dimensions of human life in the context of global values, highlighting the positive and negative consequences of global interventions by various entities on humanity as a whole, raising the globalization-education issues to the level of philosophy of education.

Nowadays, the idea that globalization only brings integration and unification of all spheres of human society's life no longer dominates in science. In fact, globalization represents an objectively historical process of integrating social-planetary space and, at the same time a process of proliferating new differentiations and contradictions in the economy, politics, culture, and education, which occur at the regional level. This is particularly evident in the field of education, which for a long time did not respond to globalization processes and remained a balanced, inertially stable system but has now become the main response to the key challenges of globalization. The modernization processes that have begun in the educational systems are not oriented towards random examples and template changes but simultaneously consider the significant interests and needs of regions and the requirements and trends of globalization. Thanks to such an approach, both universally global and specifically regional factors of social development are taken into account. This makes it possible to determine the role of ethnocultural priorities in the development of globalization and to retain the relative socio-cultural autonomy of different regions. The development of open education and noospheric thinking as a civilizational basis for resolving the contradictions between the processes of globalization and regionalization of the educational space has become a response to these challenges.

Regionalism emerged as a unique variant, a local version of globalism. Globalization and regionalization interact as two dialectically opposing sides of the same civilizational process, where, on the one hand, they act as fierce opponents and competitors and, on the other, as allies and partners. A specific alternative to globalization, which dictates the interdependence of distinct identified spaces and creates conditions for their integration, is systematic regionalization, aimed at reducing regional disparities and aligning growth rates and development levels of different territories. The growth and strengthening of regions create preconditions for their efficient integration.

On a global scale, the formation of a common educational space has been the result of the establishment of interstate alliances and international organizations based on interests in cooperation in economy, politics, security, environment, and so forth. Cooperation in the fields of education, science, culture, and information was far from the main type of interaction among the member states of these unions, but over time, the formation of an interstate global educational-intellectual space became a reality, now fully operational and actively influencing all other directions of cooperation. Now, contacts in education and science are not seen as derivatives of political-economic collaboration but as an independent process with its own laws, characteristics, properties, global and regional contradictions, and advantages.

The processes of interpenetration of pedagogical ideas and paradigms create new connections and interdependencies at various sociocultural levels, which simultaneously promote both unity and differentiation of the educational space. Meanwhile, in the context of widespread telecommunications, information technologies, and the Internet, new forms of unification and standardization in the education sector emerge, blurring previous perceptions of the uniqueness of culture, education, upbringing, school, personality, and so on.

Education is meant to develop the universally essential characteristics of a person, shaping their individual and personal traits. At the same time, education acts as a powerful cultural-creating factor, an important means of preserving and transmitting the identity of a particular nation. Therefore, all modernization projects carried out in the field of education should primarily take into account both the individual-regional and integral-global aspects of this process. Both aspects are dialectically connected to each other and are two sides of a single process, hence favoring one over the other leads to extreme forms of this dependency's manifestation, that is, to a simple reproduction and repetition of one's regional experience in the first case, or to complete renewal and total adoption of foreign global standards in the second.

Educational and intellectual integration within the European continent occurs at two levels – national and university. On one side, the regionalization of education is an integration union of the educational systems of European states, declared by the Bologna Convention, and on the other – the voluntary cooperation of institutions of higher education and scientific institutions in various fields. Globalization demands investments in education, which forms the human capital upon which the intellectual potential not only of the region but also of the state as a whole is based, as knowledge allows for the creation of modern technologies and their skilled application in practice. Education helps every region to preserve its national identity, to select only the positive aspects from the globalization process and to discard imperfect examples of mass culture. Therefore, Ukrainian pedagogical science needs to actively participate in the global educational process, conducting equal and mutually beneficial cooperation with its Western partners based on its own regional and national educational priorities.

The choice of a model for globalization-regional development and its implementation depends not on leaders and ruling political elites but on the education of the people, the collective intellectual potential of the nation. Education reflects the level of cultural development of society, its interests, needs, and perspectives, realized through the activities of each individual representative of a specific society in any historical era. The content of education always concentrates on what is the most relevant at the time, facilitating the formation of a type of person who in individual activities can most fully realize the main interests of the society in which they were educated. Only education can provide individuals with guidelines for achieving harmony with the natural and social environment, avoiding political, social, ecological, and other contradictions, assisting in understanding and adherence to the principle that satisfying the needs of one generation should not be achieved at the expense of worsening opportunities for future generations. An educated person will always remember the words of Antoine de Saint-Exupéry, that we have not inherited the Earth from our ancestors, but we have borrowed it from our descendants.

Conclusions. Thus, all socioeconomic and political integration processes occurring within the European space were accompanied by systematic integration in the fields of education, science, culture, information, technology, etc. In this context, regionalization processes were not merely separate elements of a single global integration but a unique counter-trend – protecting local systems from being absorbed by the global market. Integration that takes into account the specifics of regions has a dialectical nature, as it gains a dual opportunity: on one hand, to protect itself from global trends and absorption by the worldwide continuum, and on the other hand, to become an actual component of global integration and go through a preparatory, transitional stage before fully entering the global world space.

BIBLIOGRAPHY

1. ANDRUSHCHENKO, V. P. *Dawn of Europe: The Problem of Forming a New Teacher for the United Europe of the 21st Century*. Kyiv: Znannya Ukrainy, 2011. 1099 p. Bibliography: pp. 799–993.
2. GIDDENS, A. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Kyiv: Altpress, 2004. 100 p.
3. JOHN-PAUL II. Peace with God the Creator - Peace with All of Creation. *Oikumena*. 1991, No. 1, pp. 91-97.
4. KRAVETS, V.; KIKINEZHDI, O.; VASYLKEVYC, Y. Formation of a Gender-Fair Environment in Ukrainian Educational Institutions: Eurointegration Context. *New Collegium: Scientific Information Journal*. Kharkiv: Collegium, 2023, No. 1-2, 2023 (110), pp. 15-23. DOI: 10.30837/nc.2023.1-2.15
5. KREMEN, V. G. Man Facing the Challenge of Globalization: Creativity, Man, Education. In: KREMEN, V. G., eds. *The Phenomenon of Innovation: Education, Society, Culture*. Kyiv: Pedagogical Thought, 2008, pp. 9-48.

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER SCHOOL IN CONDITIONS OF MIXED LEARNING

OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL AL ȘCOLILOR SUPERIOARE ÎN CONDIȚII DE ÎNVĂȚARE MIXTĂ

Yuliia BAHNO, dr., conf. univ.
Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina

Yuliia BAHNO, PhD, Associate Professor
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3513-6154

CZU: 378.02(470)

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p139-144

Abstract. The article describes the optimization of the educational process in the conditions of blended learning, in particular: digital tools for the organization of blended learning are outlined; basic forms and methods of learning in a mixed format. The practice of working in the conditions of mixed education in higher education proved the need for new ways of organizing the educational process, finding new forms of work, which consist in the coordination of education seekers in the cognitive process during lectures and practical classes, the implementation of educational projects, consulting and support in matters of the development of their educational trajectories. The main thing in this process is the result, namely the understanding of the importance of theoretical knowledge for students of higher education; the need for their updating; integration of the studied material; application in new situations and problem solving; development of critical and creative thinking; adaptation to professional activity; analysis and evaluation of the results of professional activity. That is why the article considers the main aspects of such lectures: lecture-dialogue, generalized, binary, with pre-planned mistakes, lecture-press-conference, lecture -consultation. The basis of these lectures is the motivation of students' educational and research activities; organization of activities and modeling of final work results, methods of their evaluation; encouragement to generate creative ideas; solving creative tasks. This was facilitated by the tasks proposed during the lectures, which were compiled with the aim of forming a positive attitude towards future pedagogical activities; oriented to the search for information about innovations in education; aimed at the development of creative and individual personality qualities, creative abilities, research skills, creative thinking of the future teacher; contribute to the development of the ability to control and evaluate the pedagogical process and its individual elements. The optimal educational methods were chosen to direct students to the activation of their independent creative activity, namely the application of real practical tasks in educational activities, analysis of pedagogical situations, modeling of practical situations, etc.

Keywords: Institutions of higher education, educational process, mixed education, forms of education, methods of education, educational tasks, results of education, lectures, students of higher education.

Modern educational practice has significant achievements in the implementation of mixed learning in higher education, which combines traditional face-to-face learning with modern forms of electronic learning, which enhance the advantages and compensate for the disadvantages of each of them. According to O. Boltyanskyi, N. Boltyanskyi "the possibilities of mixed learning allow to expand the psychological component of learning motivation, to ensure the mastery of methods of performing information and analytical activities within the framework of the learning process, obtaining knowledge in the chosen profession" [1, p.45]. Modern pedagogical theory and educational practice of the organization of blended learning

have gained significant development thanks to the advanced research of foreign and domestic scientists, in particular, E. Banados, A. Rosett, D. Painter, F. Vaughan, S. Berezenska, K. Bugaichuk, I. Vorotnikova, O. Korotun, V. Kuharenko, A. Litvinov, K. Lisetskyi, T. Oliynyk, and others.

However, the issues of optimizing the educational process of the higher school in conditions of mixed education remain unresolved in full. After all, it is the well-founded choice of innovative educational technologies, forms, methods and means of learning that allow you to realize the set goal and solve educational tasks in the shortest possible time, based on the observance of didactic laws and principles, taking into account the individual characteristics of those seeking education and the capabilities of teachers, which will allow you to demonstrate quality indicators of learning results.

Depending on the strategy of the educational institution in the implementation of mixed learning and the specifics of the tasks that are solved by the educational components in the preparation of future specialists, in the educational practice of the University of Grigory Skovoroda in Pereyaslav, different types of lectures are used, in particular:

- problematic – familiarizing students with the technological features of educational activities in higher education, with the features of performing individual actions and methods of work during the study of a separate discipline;
- lecture-dialogue - conducted on the basis of the Socratic method with the help of a direct dialogue between the teacher and students, it makes it possible to avoid passive perception of educational information;
- theoretical construction, which helps to teach students to systematize and generalize their educational results on the basis of mastering theoretical concepts, principles, rules, laws;
- methodological - reveals the nature, structure and methods of scientific knowledge (facts - hypothesis - model - conclusions - experiment - practical application);
- general subject – built on clarifying the connections of fundamental educational objects with various educational disciplines;
- summarizing demonstrates to students the results of systematization of their knowledge, achievements, problems;
- binary – a dialogue between two teachers (or representatives of different scientific schools, or a scientist and a practitioner) on an integrative scientific problem;
- a lecture with pre-planned errors, designed to stimulate students to constantly monitor information through the search for errors (content, methodological, methodical);
- a lecture-press-conference held as a scientific-practical session with a problem raised in advance and a discussion lasting 5-10 minutes;
- lecture-consultation follows different scenarios: either "question - answer" or "question - answer - discussion".

Let's note the main provisions that determine the choice of the type of lecture (Table 1).

Table 1. The main provisions that determine the choice of the lecture type

No	Type of lecture	Orientation of lectures in solving educational tasks
1.	<i>A problematic lecture</i>	Presupposes, on the part of the teacher, the design of educational activities and educational results; creation of cognitive situations adapted to a specific topic; the ability of psychological and pedagogical management to solve the situations proposed by students. According to A. Lozenko , the problem lecture includes an analysis of the proposed situation from the point of view of information content, goals and conditions of the solution - for the formulation of the problem, its justification, modeling of the solution and actions, direct extraordinary solution of problem situations , and mandatory analysis of the obtained results [2].
2.	<i>Lecture with the help of students</i>	Helps activate students' cognitive abilities; provides feedback during the lecture session; the teacher can find out what difficulties arise in the process of perceiving information; provides correction of assimilation. The student becomes the main subject of educational interaction, taking an active part not only in the lecture, but also in its design. However, it is important to effectively organize preparation for the lecture, using methods of direct communication or combining them with forms of information and communication (e-mail, chat, forum).
3.	<i>Lecture-visualization or visualized lecture</i>	It ensures the implementation of the traditional principle of the education system - the principle of visibility, but the presentation of information or additional materials by technical means of education is innovative. Using this type of lecture class helps to turn oral information into visual; contributes to the individual trajectory of material perception and comprehension in accordance with the subjective experience of the student; ensures construction of knowledge by all participants of educational interaction. Such lectures are conducted with the aim of: effective formation of abstract thinking, activation of thinking processes (memory, attention, imagination, etc.); increasing motivation to learn educational information, which is presented in audio-visual form; formation of professional competence of future specialists [3].
4.	<i>Lectures with scheduled errors</i>	They provide an opportunity for the teacher to assess the quality of assimilation of the previous material, and for students to test themselves and demonstrate knowledge of the subject, the ability to navigate in it. Such a lecture encourages students to work throughout the entire lecture session, to actively participate in the process of discussing the essence and importance of the mistakes made by the teacher, which contributes to increasing the effectiveness of learning, maintaining interest in the educational component, allows to intensify and optimize the cognitive processes of students of education, to form professional skills and skills of future specialists.
5.	<i>Binary lectures</i>	The purpose of the binary lecture is to highlight didactically structured educational material that requires further independent mastering by students. According to a group of scientists O. Yurakh and others, binary lectures are used: 1) when there are different solutions to a debatable issue or different points of view on one scientific problem and each of the lecturers defends personal judgments - we called them binary lectures and disputes ; 2) for the organization of intersubject continuity, when the first lecturer extrapolates the main data of one discipline to master another, and the second lecturer supplements and specifies this information [4]. However, in the process of mixed learning, when organizing such lectures, it is worth remembering the active and conscious participation of students in lectures, so the question arises: "How to involve all participants in the educational process in active participation?"
6.	<i>Lecture-conference</i>	They are held for the purpose of self-realization of each student of education, namely as a lecturer. After all, when organizing such lectures, the teacher must carry out systematic work on the selection, systematization and

		presentation of information (lecture material) by the students in front of the audience, on the other hand, the non-involved students must prepare correct questions on the topic of which such a lesson will be held, which in their turn requires thorough preparation and mastery of the material in its entirety. The skill of the teacher depends on: how such a lecture will be constructed; whether there will be a discussion; what the discussion will be like - specially created, spontaneous, controlled or uncontrolled; what conclusions will the students of education make; whether it is necessary to summarize the educational material.
--	--	--

The main content of each type of lecture is the formation of professional competence on the basis of general pedagogical skills and abilities (Table 2).

Table 2. General pedagogical skills and skills of formation of professional competence of future teachers

No	Skills and abilities	The content of the optimization of pedagogical influence in conditions of mixed learning
1.	gnostic	encourage learning about educational innovations, in particular regarding the forms, methods and means of organizing the educational process of higher education in both psychological and pedagogical and methodological issues; to carry out an analysis of the experience of implementing innovations, a thorough study of such experience, and the identification of positive and negative consequences of such practice
2.	estimated	form: - the ability to determine the didactic factors of innovations; - the ability to analyze and make decisions, evaluate and predict the consequences of one's own actions (reflection)
3.	design	to create situations for education seekers to select optimal forms, methods and means of education
4.	communicative	encourage students to engage in written and oral communication, include constructive interaction in discussions, thus demonstrate the ability to conduct dialogue, demonstrate empathetic perception and the ability to understand others;
5.	organizational	stimulating the activities of each participant in the educational process in a positive emotional atmosphere, on the basis of subject-subject interaction, co-creation, cooperation, mutual support and goodwill
6.	self-development	to create in future teachers an internal need for constant enrichment of knowledge; general professional development and development of one's own pedagogical skills

The organization of lecture classes in a mixed format presupposes, in turn, compliance with the following requirements:

1. *procedural* – focus on the formation of thorough theoretical, factual, methodical knowledge; study of advanced pedagogical experience and ways of its implementation; search for new psychological-pedagogical and methodical materials and research;
2. *technological* - introduction of innovative educational technologies that make it possible to project, forecast and predict educational and pedagogical activity in a separate type of educational activity, in particular, methods of interaction of students in accordance with the type of educational and cognitive activity and the results of their activities and learning results based on individual and differentiated approaches; design new forms of education; develop criteria and tools for evaluating learning outcomes;

3. *cooperation* – encouragement to establish motivated positive contacts in the educational environment and regulate interpersonal relationships in the student body; value attitude to competent scientific speech, correct formulation of concepts; to encourage and motivate the real participation of each student in a specific situation and encourage him to master the educational material.

It should be noted that the optimization of the educational process, in particular, during lectures, involves the following sequence of its stages:

- awareness of the general goals of educational activity in general and its specific stage;
- identification of contradictions between requirements, goals and possibilities of their achievement;
- selection of methods and techniques of educational and cognitive activity in accordance with the laws, principles and goals of education;
- the optimal combination and sequence of using the forms and methods of learning in revealing the content;
- analysis of the consequences of training and taking into account the results during practical classes and performing tasks for independent work.

It should be remembered that the result of lectures is students' understanding of theoretical material and awareness of its importance for future professional activity. That is why the teacher in the process of blended learning needs to pay attention to aspects that reflect the content of key and professional competencies and, in general, the learning outcomes of the educational program, namely:

- knowledge, as intellectual results of the closest level, which are the easiest to achieve;
- understanding - meaning of the material (understanding) and using information in a certain way (application); the results of understanding require a certain novelty in the student's answers (for example, the ability to solve a new problem) and are related to interpretation, integration of the studied material, application in new situations, in solving new problems;
- the ability to think at a higher level is the analysis and evaluation of examples of professional activity (for example, in the course of outlining and analyzing a problem, evaluating the possibilities of overcoming it); creative thinking skills are needed in the process of creating something new (for example, a plan for solving problems); solving problems involves elements of critical and creative thinking;
- emotional perception – creation of an emotional image of future activity.

As evidenced by modern practice, the optimization of the educational process in institutions of higher education in conditions of mixed education requires compliance with the following rules:

- the planning of both lecture and practical classes should take into account the capabilities of students and remember that independent learning of educational material takes longer and requires greater efforts to master it, therefore it is necessary to consistently move from teaching the basics of knowledge to a higher level of mastery, remove non-essential fragments, and concentrate on more complex concepts and material;
- creation of conditions for the formation and development of students' professional skills, abilities and personality qualities of the future specialist, etc.;

– consistent and internally agreed distribution of educational material of the content component on the basis of previously acquired knowledge, skills and abilities and taking into account the peculiarities of preliminary training;

- clear selection of the main, essential in the studied material, efforts to systematize it, generalize it to students;

– skilfully taking into account the specifics of future activities for the realization of professional knowledge, skills and abilities;

- strict observance of both the scientific and methodical basis of educational activities, the discipline of the educational process;

- transition to studying the next educational material only after thoroughly mastering the previous one.

One of the main problems of introducing a mixed form of education is choosing the optimal ratio of the best traditions of the existing educational system, modern pedagogical innovations, digital tools and information and communication technologies.

BIBLIOGRAPHY

1. Boltyansky O.V., Boltyanska N.I. Mixed learning in institutions of higher education. *Improving the educational process in a higher education institution: a collection of scientific and methodological works*. 2021. Issue 24. pp. 40-46. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/tstt/wp-content/uploads/sites/6/zbirnyk-nmp-udoskonalennja-osvitno-vyhovnoho-procesu-v-zvo-2021.pdf>
2. A.P. Lozenko Problem lecture in the context of personally directed didactic training of the future primary school teacher. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_10.pdf
3. Tur O.M. Formation of professional competence of higher school students by means of interactive lectures. *Abstracts of the 75th scientific conference of professors, teachers, researchers, graduate students and university students*, May 2 - May 25, 2023, Poltava. T.2. 2023. P.264-266. URL: <https://nupp.edu.ua/page/profil-vikladacha-oksana-tur.html>
4. Yurakh O. M., Pavlykivska B. M., Popadynets O. G., Kocherga Z. R., Pastukh M. B., Yurakh G. Yu., Kotyk T. L., Hryshchuk M. I., Dubina N.M. Binary lecture as a method of optimizing the educational process at a medical university. *Clinical anatomy and operative surgery*. 2021. No. 1. Volume 20. URL: <http://kaos.bsmu.edu.ua/article/view/245456>

SECȚIA 5

INOVAȚII SOCIALE, EDUCAȚIONALE ȘI CULTURALE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR CONTEMPORANEITĂȚII

ORGANIZAREA EFICIENTĂ A ACTIVITĂȚILOR ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE PE PERIOADA ESTIVALĂ

EFFICIENT ORGANIZATION OF ACTIVITIES IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE SUMMER PERIOD

Stela GÎNJU, dr, conf. univ,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0673-2099
ginju.stela@upsc.md

Adelina FURTUNĂ, masterand,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0003-3619-0440
a81709890@gmail.com

Stela GÎNJU, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau,
Adelina FURTUNĂ, masters,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p145-149

Abstract. The educational process, like any other process, whether natural or social, relates to the concept of time and temporality. That is why the correct, optimal and efficient organization of time becomes a concern for teachers, in relation to themselves, but also in the activities organized with children. If, during the school year, teachers from early childhood education institutions, guided by various documents and educational policies, can demonstrate their competence in time management through the qualitative distribution of time resources, which leads directly to the instructional-educational process, didactic performances and work capacity, then in the summer period this aspect becomes more complicated. The instructive-educational process in early education institutions during the summer period has some particularities: the lower number of children; carrying out Curricular provisions throughout the day (personal development activities, including routines, transitions, daily activities specific to the summer period, music education, physical education and extracurricular activities); carrying out activities mainly in the open air; emphasizing the freely chosen game; bringing well-being to children. The article will present the results of a focus group organized with teachers, regarding the problems encountered in the efficient organization of activities with preschoolers during the summer period. Various methodological and managerial aspects of organizing time with preschoolers during the summer period will be described.

Keywords: Summer period, curriculum, early education

Procesul educațional, ca și orice alt proces, fie natural sau social, se raportează la conceptul de timp și temporalitate. De aceea organizarea corectă, optimală și eficientă a

timpului devine o preocupare pentru cadrele didactice, în raport cu sine, dar și în activitățile organizate cu copiii. [1]

Dacă în perioada anului școlar, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie, ghidate de diverse documente și politici educaționale pot să-și manifeste competența managementul timpului prin distribuirea calitativă a resurselor de timp, ceea ce conduce direct la procesul instructiv-educativ, performanțele didactice și capacitatea de muncă, atunci în perioada estivală acest aspect devine mai complicat.

Procesul instructiv-educativ în grădinițele de copii din Republica Moldova are anumite particularități în perioada estivală, realizarea acestuia desfășurându-se conform Reperelor metodologice privind organizarea procesului educațional [4]

- valorificarea Curriculumului pe tot parcursul verii;
- alocarea unui timp separat și important jocului liber ales în programul zilnic de activitate;
- desfășurarea activităților cu copii, predominant în aer liber;
- determinarea duratei activităților, în corelare de particularitățile de vârstă și interesele copilului;
- diversificarea activităților, pentru a menține interesul copiilor și pentru a-i oferi noi provocări.
- aducerea stării de bine copiilor

E bine știut că prezența preșcolărilor la instituția de educația timpurie în perioada estivală este redusă. În pofida acestui fapt, totuși, copiii care frecventează și pe timp de vară grădinița trebuie să beneficieze de un proces instructiv-educativ de calitate, de formare a competențelor pe domeniile de activitate, indicate de Curriculumul educației timpurii. Actele normative, emise de Ministerul Cercetării recomandă, că: ”cele mai binevenite pentru perioada de vară sunt activitățile ludice, distractive. Educatorii vor proiecta și realizează cel mai des activități artistico-estetice și activități de fortificare a sănătății, ținând cont de interesele și particularitățile de vârstă ale copiilor.”[4]

În scopul asigurării continuității dintre procesul instructiv-educativ desfășurat pe parcursul anului, planificarea activităților organizate pe parcursul verii va avea un caracter tematic și se va realiza prin abordarea temelor globale, sugerate de CET: ”Eu și corpul meu; Eu ca personalitate; Eu și ceilalți; Eu și lumea înconjurătoare” [2].

După Seinvert J., Managementul eficient al timpului presupune parcurgerea a patru etape:

- a) stabilirea unui set de obiective axat pe un număr delimitat de domenii de interes ce trebuie rezolvate;
- b) planificarea activităților specifice îndeplinirii sarcinilor fie pe durata planificată realizării complete a obiectivelor, fie săptămânal sau fie zilnic;
- c) stabilirea priorităților astfel încât acesta să asigure o succesiune logică în îndeplinirea sarcinilor, dar și o corelare între complexitatea sarcinii și timpul alocat îndeplinirii sarcinilor;
- d) stabilirea de date precise la care să se facă evaluarea cu privire la îndeplinirea sarcinilor.”[3, p. 91-96].

În cadrul cercetării noastre, pentru constatarea corectitudinii planificării și desfășurării activităților pe perioada estivală în instituțiile de educație timpurie, am utilizat metoda focus-grup.

La focus-grup au participat 15 cadre didactice din IET nr.4 "Grigore Vieru" mun. Bălți, recrutate pe bază de voluntariat. Focus-grupul propriu-zis a durat 25 de minute. Discuția a fost realizată în baza unui ghid de interviu:

Ghid de interviu pentru focus –grup

1. Cât de important este diversificarea activităților preșcolarilor pe perioada estivală?
2. Aveți un program bine determinat pentru organizarea timpului preșcolarilor în perioada estivală?
3. Ce strategii aplicați cel mai des cu preșcolarii în perioada estivală?
4. Ce deficiențe întâlniți în organizarea timpului cu preșcolarii în perioada estivală?

La prima întrebare, cadrele didactice au menționat că în perioada estivală este foarte important de a îmbina activitățile cognitive cu cele distractive, a petrece cât mai mult timp la aer liber, a organiza și desfășura activități de călire a organismului copiilor, a organiza unele excursii planificate din timp, jocuri și alte activități îndrăgite de copii. Au mai menționat despre importanța existenței unui plan variat, interesant și motivant pentru venirea copiilor la grădiniță.

La a doua întrebare, cadrele didactice au recunoscut că nu au un program bine determinat pentru organizarea și promovarea activităților cu preșcolari pe timp de vară. Totodată, au menționat că în perioada estivală existența unui astfel de program este important.

La a treia întrebare, cadrele didactice au menționat că pentru o bună organizare a timpului în perioada estivală se străduie întotdeauna să țină cont de ceea ce le este pe plac copiilor și anume: jocuri, lecturi, concursuri sportive, teatre și dramatizări de povești, educația fizică la aer liber, distracții muzicale și ecologice. Educatorii au enumerat următoarele strategii didactice, pe care le utilizează frecvent vara: conversația, demonstrația, observația, experimentul, învățarea prin descoperire, jocul și metodele interactive.

La a patra întrebare, cadrele didactice au numit următoarele deficiențe, cu care se confruntă în perioada estivală: implicarea minimă a părinților, lipsa unui teren de joacă dotat cu utilaj și echipament securizant, lipsa unui parc în apropierea grădiniței, sistarea activităților instituțiilor de educație timpurie pe perioada vacanțelor; comasarea grupelor de copii de diferite vârste (deoarece numărul de copii se reduce considerabil), diminuarea procesului de planificare a activităților pe timp de vară.

Abordarea eficientă a problemelor respective va asigura o experiență bogată din punct de vedere afectiv și emoțional participanților la procesul educațional, va oferi oportunități multiple pentru fortificarea sănătății fizice și psihice, dezvoltând interesul lor cognitiv, precum și pentru creșterea cunoștințelor necesare pentru părinți în privința organizării vacanțelor pe perioada de vară a copiilor.

Propunem în continuare un program de activități structurate săptămânal pentru perioada de vară:

Perioada	Activitățile	Domeniile de dezvoltare
3 iunie – 7 iunie	Matematica în natură	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea cognitivă
10 iunie – 14 iunie	Zilele săptămânii	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
17 iunie – 21 iunie	Jocurile copilăriei	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială

24 iunie – 28 iunie	Săptămâna albastră	Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
1 iulie – 5 iulie	Săptămâna verde	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
8 iulie – 12 iulie	Săptămâna galbenă	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
15 iulie – 19 iulie	Săptămâna roșie	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
22 iulie-27 iulie	Săptămâna oranj	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
29 iulie-2 august	Săptămâna culorilor	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii Dezvoltarea cognitivă
5 august – 9 august	În lumea poveștilor	Dezvoltarea personală, emoțională și socială Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii
12 august – 23 august	Săptămâna hand-made	Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății Dezvoltarea personală, emoțională și socială
28 august – 30 august	În lumea literelor	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii

Exemple de activități *Săptămâna roșie*.

Copiilor li se dă posibilitatea de a picta obiecte de culoare roșie din mediul înconjurător (măr, vișine, cireșe, frunzele toamna).

Copiii vin îmbrăcați în haine de culoarea săptămânii. Hrana pe care o servesc, la fel în preponderență este de culoarea săptămânii. Se învață fructele, legumele, care au culoarea săptămânii.

Exemple de activități *Săptămâna În lumea literelor*

Copiii găsesc obiecte în natură, care încep cu prima literă a numelui sau a prenumelui său; copiii modelează litere din diverse materiale naturale: conuri, bețișoare, pietricele, etc., copiii scriu cu creta pe asfalt diverse litere, etc.

Exemple de activități *Săptămâna hand-made*

Copiii vor confecționa diverse lucruri din hârtie, plastic reutilizat; din ceramică, plastilină, aluat, etc., utilizând diverse tehnici. La finele săptămânii se va organiza un târg.

În perioada estivală, natura oferă numeroase oportunități pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor. Pentru copii, perioada de vară are un impact major privind călirea organismului,

stimularea emoțiilor pozitive. În sezonul estival, ar trebui să se continue activitatea sistematică pentru toate domeniile de dezvoltare a copilului, prin organizarea activităților interesante și variate pentru copii.

Cadrele didactice, conducându-se de cei trei piloni ai managementului timpului: planificarea, organizarea și controlul, vor putea organiza eficient și în perioada estivală activități interesante și utile pentru copiii preșcolari.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002, 159 p. ISBN 973-681-105-0
2. CUTASEVICI, A. (coord.naș) *Cadru de referință al Educației timpurii din Republica Moldova*. Chișinău : Lyceum, 2018, 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8
3. LOTHAR, J. SEINVERT *Organizează-ți bine timpul*. București: Rentrop Sraton, Grup de editură și consultanță în afaceri, 1997, 80 p. ISBN: 973-98033-4-2
4. VRÎNCEANU, M. (coord.) *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie în anul de studii 2022-2023 și 2023-2024* [online]. Chișinău, 2022. [citat 20.03.2024] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_educatie_timpurie_sm_2022-2023_29.08.2022_final_0.pdf

MULTILINGVISMUL – O NOUĂ ABORDARE A COMPETENȚELOR COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

MULTILINGUALISM- A NEW APPROACH TO THE SKILLS OF EARLY – AGE CHILDREN

Natalia CARABET, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-9096-0587
carabet.natalia@upsc.md
ncarabet@yahoo.com

Natalia CARABET, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.2.025

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p150-155

Abstract. The article addresses the issue of training language skills, including multilingual skills, in early-age children. The common European space favors the development of multilingualism in children of the youngest age. Today, pedagogy specialists, being motivated by parents' requests, emphasize - on the one hand - on the study of communication languages - non-native languages, but on the other hand, the experience of developing early-age children through development (sometimes - training) communication skills, expression of ideas, relationship with peers and adults - namely through language. Of course, the process of studying non-native languages (multilingualism) is updated to a series of peculiarities of the education of young children, preschool children, namely - accessible contents, comparison and access to the child's small experience, explanation of concepts, practice through role-playing games, etc.

Keywords: Education, children, competence, multilingualism

Educația timpurie în Republica Moldova, la etapa actuală, este orientată spre procesul de formare- dezvoltare a competențelor la copii. Acest proces este unul firesc, care pune în valoare vârsta timpurie, în care desigur se pune accent pe toate procesele ce urmează să fie dezvoltate. Desigur, cadrele didactice și manageriale din IEI sunt realiste, noi înțelegem că rezultatele se vor evidenția mult mai târziu, și succesele copiilor (succese academice, succese de socializare și adaptare socială a copiilor) la fel, vor fi observabile mai târziu. Totuși, acest lucru nu înseamnă că cadrele didactice nu vor depune efort, toată silința și priceperea pentru a asigura un proces educațional de calitate azi, zi cu zi.

Cum este menționat în documentele de politici educaționale, Curriculum pentru educație timpurie (CET 2019), [4] Competența copilului este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață (Curriculum pentru educație timpurie, 2019).

În articol noi, însă, dorim să abordăm problema competențelor de comunicare ale copiilor preșcolari, mai bine zis a competențelor de comunicare în limbile străine, deoarece Moldova este un stat multietnic, multinațional, copiii preșcolari foarte des se confruntă cu

persoane (mai apropiate sau străine) care comunică și în alte limbi, decât maternă. Acest fapt multilingvismul [4,9,10], bilingvismul, este racordat la competențele transversale ale educației timpurii.

- *Competențe de comunicare, de rând cu competențele*
- *Sociale, civice,*
- *Personale, interpersonal,*
- *Cultural, intercultural,*
- *Antreprenoriale,*
- *De a învăța să înveți pe parcursul vieții.*

Deci, putem menționa că multilingvismul poate fi abordat și realizat din vârsta timpurie, și, ca rezultat, reprezintă sisteme de cunoștințe, abilități și valori (până la urmă), care vor fi dezvoltate pe durata perioadei timpurii.

Dacă e să facem o mică paralelă dintre competența de comunicare în limba maternă a copilului și multilingvismul, [7] atunci vom menționa –

- *Formarea unui comportament psihosocial, emoțional de comunicare,*
- *Formarea abilităților de comunicare,*
- *Exprimarea mesajelor orale,*
- *Demonstrarea unui comportament verbal coerent, adecvat situațiilor,*
- *Demonstrarea comportamentului nonverbal în diverse context,*
- *Descrierea obiectelor și fenomenelor,*
- *Aplicarea anumitor criterii și aspect de descriere, etc.*

Din moment ce Republica Moldova este parte a familiei europene, practice toate documentele de politici educaționale sunt racordate la valori și standarde europene, competențele lingvistice sunt esențiale pentru crearea și dezvoltarea unui spațiu European al educației, în care multilingvismul ar fi o poartă- trecere spre cooperare, mobilitate, colaborare fără frontiere. Multilingvismul vine să realizeze valorile UE, și anume- să fim uniți prin diversitate, să respectăm diversitatea, să depunem efort pentru a înțelege și a aprecia diversitatea. Ținând cont că copiii de azi deja sunt alte generații, care ei însuși reprezintă deschidere și schimbare, digitalizare și comunicare, este firesc să ne axăm pe formarea competențelor lingvistice, pe dezvoltarea multilingvismului din preșcolaritate. Multilingvismul are mai multe avantaje, din care menționăm:

Pentru cetățeni- [5,10]

- *Perspective educaționale, personale, profesionale, politice noi,*

Pentru societate-

- *Sensibilizare și colaborare culturală, lingvistică, coeziune socială, adaptare socială, angajare în câmpul muncii fără probleme, ascensiuni în carieră, depășirea izolării, deschiderea căilor spre succes și realizare, oferirea perspectivelor inclusive tuturor limbilor de comunicare, aplicarea strategiilor modern și inovatoare de cunoaștere- studiere a limbilor, crearea unei gândiri lingvistice, care pune accent pe adaptarea rapidă și coeziunea socială.*

Cercetătorul Sergiu Ostaf, în articolul Promovarea politicilor europene de educație bilingvă și multilingvă în R. Moldova, [10] trasează o paralelă dintre multilingvism și

bilingvism, pe care specialistul o consideră instruire. De fapt, S. Ostaf [10] pledează pentru studierea a două sau mai multe limbi concomitent, în spațiul educațional (grădiniță, școală) din vârstele cele mai timpurii. Pe de altă parte, cercetători din pedagogie- L. Mocanu, L. Armașu menționează impactul studierii limbilor în context educațional dar și cotidian, fiind vorba de grădinițe- aici ne referim la rutine, plimbări în timpul zilei și jocuri, proceduri de sănătate, realizarea deprinderilor cultural- igienice etc.

Ce ține de societate, atunci copiii (elevii), care sunt nevoiți să migreze cu părinții lor, mai devreme sau mai târziu vor simți nevoia de a studia o a doua (a treia) limbă de comunicare, deoarece așa cum adulții se integrează în spațiul profesional, așa și copiii urmează studiile și sunt instituționalizați în grădinițe și școli. La nivel social și educațional putem menționa unele avantaje ale multilingvismului: [8]

- *Sporirea gradului de toleranță între actori educaționali și sociali,*
- *Creșterea respectului reciproc,*
- *Creșterea respectului interetnic,*
- *Integrarea minorităților în spațiul educațional (copii) și profesional (adulți, părinți),*
- *Dezvoltarea diasporilor minorităților,*
- *Cultivarea toleranței și loialității sociale,*
- *Consolidarea unor relații sociale, cultural, religioase, etc.*

Ca orice proces, cultural sau educațional, multilingvismul are nevoie de susținere, investiții. Deseori investițiile la început sunt financiare, de ordin economic. [11] Noi considerăm că din perspective multilingvismului poate trebuie de început cu resursele umane- cadre didactice de calitate, cărora le sunt apropiate principiile multilingvismului- cadre care cunosc mai multe limbi, respective culturi, pot demonstra o acceptare și toleranță a diversității, pot sincer promova respectul față de diversitate.

Pe lângă resurse umane de calitate, credem că mai putem enumera unele condiții de succes în contextul multilingvismului -[5]

- *Comunicare liberă, pe durata zilei întregi, în două limbi,*
- *Dezvoltarea limbajului prin prezența în instituția de educația a cadrelor pregătite,*
- *Trăirea experiențelor multiculturale (sărbători, tradiții, evenimente culturale și sociale),*
- *Asigurarea flexibilității cognitive (realizarea schimbului de conținuturi, metode, etc.),*
- *Asigurarea unui mediu competitiv, în care copiii cu competențele multilingve dezvoltate vor avea șansa să se manifeste ca lideri,*
- *Participare egală la procesul de studiere a limbilor,*
- *Accesibilitate lingvistică- pentru elevi, copii, cadre didactice, părinți- dacă este cazul,*
- *Echitate în accesul copiilor la diverse resurse educaționale, tehnologice, digitale,*
- *Disponibilitatea resurselor educaționale din instituție pentru a fi utilizate în educația multilingvă,*
- *Managementul timpului- considerăm că educația multilingvă, dacă este orientată spre formarea competențelor, are nevoie de timp pus la dispoziția copiilor pentru a învăța, a repeta, a exersa, or, limba vorbită (în diferite context educaționale create de cadrele didactice) este o limbă vie!*

- *Elaborarea unor strategii de evaluare a competențelor copiilor adecvate nivelului (timpurii), adecvate particularităților de vârstă dar și stării de bine a copiilor preșcolari.*

Cum menționează cercetătoarea Cristina Straistari-Lungu, în articolul *Învățarea limbilor străine în educația timpurie*- o problemă a educației, multilingvismul azi corelează cu obiectivul de la Barcelona, obiectiv care relatează că un copil azi este bine să studieze limba maternă plus 2. Cu siguranță acest obiectiv vine să formeze competențe lingvistice la copii de diferite vârste prin asigurarea durabilității și efectelor pe termen lung. [6]

Deci, însuși politicile educaționale din UE pun azi accent pe problematica învățării cât mai timpurie a limbilor, maternelor și străine, acest lucru pornind de la importanța însuși a procesului de comunicare, respective- relaționare, colaborare umană etc. În Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică [2] (Barcelona 2004-2006) este stipulat: Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă din grădiniță și școala primară, niveluri la care se formează principalele comportamente față de celelalte limbi și culturi, perioade în care sunt așezate bazele necesare învățării ulterioare. Tinerii elevi devin conștienți de propriile lor valori și determinări culturale și încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes față de ceilalți. [2]

Comisia europeană, la fel atribuie mare importanță formării- dezvoltării competențelor lingvistice a copiilor dar și multilingvismului. Astfel, a fost elaborat [1] Cadrul European comun de referință pentru limbi _învățare, predare, evaluare) și Portofoliul European al limbilor (Ghid pentru profesori, formatori, cadre didactice). Aceste două documente vin să actualizeze concepția studierii limbilor (maternă și străine), propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și a procesului de formare a competențelor lingvistice la copii. Aceste documente propun cadrelor didactice să realizeze o analiză a procesului de studiere a limbilor pentru a reconsidera didactica predării, unitățile de conținut, ce se cer a fi adaptate la maxim copiilor, particularităților individuale și de vârstă, probele și metodele de evaluare a competențelor copiilor, astfel ca eforturile comune (cadrul didactic, copilul, părinții) să fie conjugat, comun și rezultativ.

Consiliul de la Barcelona din martie 2002 [2] a susținut ideea studierii limbilor din vârstele timpurii, astfel salutând multilingvismul. Într-un comunicat al consiliului este stipulat: „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun”.

În cele ce urmează prezentăm exemple de politici și strategii educaționale de studiere a limbilor din vârste timpurii, prin exemplul unor state.

Tabelul 1. Demararea procesului de studiere a limbilor (multilingvism) în unele state

Statul	De când este realizată practice intenția	Vârsta copiilor
Franța	2008-2009	De la 4 ani Prin joc, activități muzicale, cunoașterea diversității
Spania	1999-2009	De la 4 ani Prin comunicare (copil- copil), la dorința copiilor, prin activități comune dar la inițiativa copiilor, vizite, excursii, cu implicarea familiei

Italia	1999-2009	De la 3 ani Cunoașterea diferențelor, respectul diversității, interacțiune cu un cadru didactic- vorbitor în limbă străină, prin texte literare, povești, prin joc
Polonia	2009-2011	De la 3 ani Prin curiozitatea copilului față de alte culturi, prin muzică, opera de artă (plastică)
Cipru	2011	De la 5 ani Prin jocuri cu folosirea textelor literare
Germania	2008	De la 8 ani Prin activități cotidiene, rutină, prin texte literare
Slovacia	2010	De la 8 ani Prin activități cotidiene, rutină, excursii
Letonia	2011	De la 7 ani Prin activități cotidiene, rutină, jocuri, activități de igienă, alimentație, sănătate
Marea Britanie	2008	De la 4 ani Prin texte literare, poezii
Suedia	1009	De la 8 ani Jocurile copiilor, plimbări și activități de muncă în natură

După cum observăm, la nivel metodologic se face apel la acele strategii care sunt apropiate, adecvate copiilor de vârstă timpurie. [4,5] Dacă în unele state se atestă succes în dezvoltarea competențelor multilingve, atunci acest fapt se datorează măiestriei și profesionalismului Dlor.

Ce ține de experiența Republicii Moldova, este foarte cunoscut, la nivel de republică, Proiectul ANTEM, care, din 2019 colaborează cu un șir de instituții de educație timpurie. În cadrul Acordului ANTEM- Instituții de educație au fost prevăzute o serie de acțiuni pe termen lung și scurt, precum și activități comune care au drept scop facilitarea studierii limbii române de către minoritățile naționale. <https://antem.org/semnarea-acordului-de-colaborare-dintre-antem-si-dgets-mun-chisinau/>

La final venim cu o propunere- să sărbătorim împreună Ziua Internațională a Limbilor (26 septembrie anual), cu scopul de a promova cunoașterea și comunicarea liberă în diferite limbi, care ne va uni, ne va apropia de valorile culturale umane.

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
2. Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun. COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008.
Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/le-gal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
3. Curriculum pentru educație timpurie (CET 2019)
4. Goraș-Postica, V., Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: Competența interculturală. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2015. p. 8-21. ISBN 1810-6455.
5. <https://antem.org/semnarea-acordului-de-colaborare-dintre-antem-si-dgets-mun-chisinau/>
6. Ostaf, S., Promovarea politicilor europene de educație bilingvă și multilingvă în R. Moldova, Didactica Pro..., Nr.2(48) anul 2008

7. Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice/D. Little, R. Perclová; trad. din lb. fr.de G. Moldovanu. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003. 120 p. ISBN 9975-78-260-4.
8. Straistari-Lungu, C., (coaut.). Educația copiilor prin jocuri. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 144 p. ISBN: 978-9975-9866-4-9
9. Straistari-Lungu, C., Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine. In: Univers Pedagogic, 2016, nr.4 (52). p. 92-99. ISSN 1811-5470.
10. Straistari-Lungu, C., Învățarea limbilor străine în educația timpurie – o problemă a educației. Materialele conferinței științifice internaționale, 24-25 martie 2023, Seria XXV, Volumul II. CZU: 373.2:811, DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p224-230

ABORDAREA CONSTRUCTIVISTĂ A ÎNVĂȚĂRII: CONFIGURAȚII ACTUALE

THE CONSTRUCTIVIST APPROACH TO LEARNING: CURRENT CONFIGURATIONS

Lilia LAȘCU, dr., lector univ.
UPS„Ion Creangă” din Chișinău

Lilia LAȘCU, PhD, Univ. Lecturer,
”Ion Creanga” SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-2730-7032
lascu.lilia@upsc.md

CZU: 37.022

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p156-159

Abstracts. The article highlights theoretical approaches with reference to the phenomenon of learning from a constructivist perspective. The major directions/perspectives – cognitive constructivism and social constructivism – are presented and characterized. The value of constructivist principles that make the learning process more efficient is outlined. Ideas specific to constructivist learning, interpretive and applied perspectives in approaching educational theory and practice are presented.

Keywords: constructivism, scientific knowledge, self-construction, learning, learning paradigm, etc.

Constructivismul este considerat unul dintre cele trei principale paradigme ale învățării contemporane, împreună cu behaviorismul și cognitivismul. Constructivismul este o „*teorie a cunoașterii*” care susține contribuția subiectului cunoscător la constituirea sau „*construirea*” realităților cunoscute [5, p. 55].

Paradigma învățării prin „*construcția cunoașterii*” a apărut în anii 1980-1990, când cercetarea cogniției a trecut de la studiile de laborator și a acordat prioritate contextelor din lumea reală. Cunoștințele stocate în memorie necesită reorganizare, adaptare, transformare, procesare și multe altele pentru a găsi soluții pentru situații-problemă sau probleme din viața reală.

În studiile lui Kant, „*cunoașterea*” provine din experiență, dar nu este întotdeauna derivată din ea. În consecință, *cunoașterea* care provine din experiență este numită „*a posteriori*”, în timp ce cunoașterea care provine independent de experiență este numită „*a priori*”. Autorul afirmă că cunoașterea este formată dintr-o „*materie*”, adică impresiile sensibile care provin din experiență, precum și dintr-o „*formă*”, care presupune ordinea și unitatea pe care facultățile intelectuale le atribuie materiei [5, p.55].

În acest context, *teoria cunoașterii prin experiență* este fundamentul lui J.Dewey pentru constructivism și rolul învățării active și prin descoperire. Autorul nominalizat anterior subliniază că cunoștințele reale sunt dobândite prin *experiența personală*, mai degrabă decât prin receptarea informațiilor despre experiențele altora.

J.Piaget, precizează că „*constructivismul*” este un mod de a cunoaște care vă ajută să vă adaptați la realitate. Prin urmare, fundamentul teoriei constructiviste se bazează pe dezvoltarea cognitivă, o etapă a abilităților cognitive. Acest stadiu are un rol de construcție și implică două procese complementare, *asimilarea și acomodarea*, care sunt interiorizări ale cunoașterii ce au

fost construite pe parcursul timpului. Astfel, procesul mental prin care o persoană încorporează noile experiențe în schemele operatorii și în experiența cognitivă proprie se numește *asimilare*. *Acomodarea* este procesul mental prin care o persoană își adaptează schemele anterioare pentru a se adapta noilor circumstanțe și contexte.

În acest context, perspectiva constructivistă asupra învățării se concentrează pe conceptul de „*construcție a cunoașterii*” prin utilizarea resurselor interne ale individului și activismul său în procesul de învățare. În acest caz, se concentrează pe ceea ce se întâmplă în interiorul individului, mai degrabă decât pe ceea ce se întâmplă din exterior asupra subiectului.

Cercetarea constructivismului radical (E. Von. Glasersfeld), constructivismul cognitiv (J. Piaget) și constructivismul social (L.S.Vîgotski) au fost rezultatul unei analize aprofundate a fenomenului constructivismului în învățare.

În cadrul studiului dat, vom examina teoriile constructiviste care sunt reprezentative pentru practica educațională în acest studiu. Acestea includ constructivismul cognitiv (J. Piaget), constructivismul social (L.S.Vîgotski) și dezvoltarea școlii de la Geneva [5, p.57].

Teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget este baza *constructivismului cognitiv*, care susține că educatorii trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență, procesând activ informații prin minte și experimentând experiențe personale directe.

Totodată, teoria stadiilor dezvoltării cognitive, dezvoltată de J. Piaget, a arătat că calitatea și intensitatea învățării sunt influențate de nivelul dezvoltării inteligenței. În contextul acestei poziționări, cunoștințele „*se construiesc*” printr-o interacțiune continuă a subiectului cu mediul. Acest lucru înseamnă că subiectul folosește activ conceptele și obiectele, atribuie sensuri noi experiențelor, creează noi modalități de a înțelege, construi și interpreta experiența și așa mai departe. Principiul piagetian privind „*rolul activ al subiectului în actul de învățare*” este esențial pentru sistemul de învățământ. El susține că subiectul trebuie să fie implicat activ într-un mediu stimulator cu o gamă largă de activități și materiale, ceea ce creează cele mai bune condiții pentru învățarea prin descoperire.

Bazat pe *zona proximei dezvoltări* a lui L. S. Vîgotski, *constructivismul social* subliniază natura socială a cunoașterii și afirmă că „*cel ce învață*” este atât un gânditor activ, cât și un actor social. L. S. Vîgotski a dezvoltat conceptul de „*învățare activă*” a subiecților, dar se referă la învățarea în grup. Autorul citat anterior susține că subiecții fac parte dintr-o cultură și dintr-un context social, iar specificul culturii determină dezvoltarea lor.

L. S. Vîgotski stabilește modul în care interacțiunea socială joacă un rol în dezvoltarea subiectului. Prin urmare, învățarea poate fi transformată în dezvoltare; Deși procesele învățării nu coincid cu cele ale dezvoltării, ele formează „*zona proximei dezvoltări*” [5, p. 73].

În acest context, dezvoltarea precede învățarea, iar *zona proximei dezvoltări* face legătura dintre cele două procese. Acest fenomen presupune că capacitatea unui subiect de a se descurca singură reprezintă *nivelul actual de dezvoltare*, iar capacitatea sa de a se descurca sub supraveghere din exterior reprezintă *potențialul său de dezvoltare*. Prin urmare, cadrul didactic nu trebuie să aștepte ca copilul să-și dezvolte competențele mentale doar prin acțiunile lor, chiar dacă aceasta poate fi o experiență semnificativă. În procesul de învățare a subiectului, cadrul didactic joacă un rol esențial. Cu toate acestea, această intervenție trebuie efectuată în funcție de *zona proximei dezvoltări* [5, p.78-79].

Reprezentanții constructivismului școlii de la Geneva, susțin ideea că interacțiunea socială creează noi instrumente cognitive pentru subiecți, ceea ce le permite să participe la interacțiuni sociale [3, p.316].

Abordarea constructivismului cognitiv și social se concentrează penar pe ideea că cunoștințele umane sunt construite prin procese active și creatoare în care oamenii experimentează și reflectă asupra experiențelor lor personale și își „*construiesc*” o nouă cunoaștere (s.n).

În pedagogia modernă, *construcția cunoștințelor* revine studentului, subiectului-cunoscător. Aceștia sunt esențiali pentru obținerea acestor rezultate prin munca lor. Or, eforturile de producere a cunoștințelor de acest tip sunt considerate a fi o parte a unui proces mai complex numit *formarea subiectului prin cunoaștere*.

Prin urmare, paradigma constructivistă pune bazele unei înțelegeri a învățării umane în toate complexitățile sale. Cunoașterea nu poate face abstracție de persoana care cunoaște sau învață și de contextul în care se află subiectul, deoarece „construcția învățării” necesită integrarea atât a elementelor cognitive interne, cât și a elementelor cognitive interne ale contextului.

Interpretarea realității, construirea semnificațiilor proprii, structurarea individuală sau în grup, încercări greșite, experiențe autentice, reflecții prin corelare, orientarea proceselor cognitive și multe altele sunt modalități prin care *învățarea* este definită în *perspectiva constructivistă*. Astfel, *învățarea constructivistă* este un proces care evoluează în mod continuu, independent și influențat de mediul social ceea ce înglobează interiorizare și autoreglare a conflictelor cognitive prin experiențele proprii, reflecțiile sau relațiile verbale [4, p. 95].

În această ordine de idei, se ilustrează importanța îndeplinirii unor standarde pentru a îmbunătăți învățarea constructivistă. Principiile pedagogice sunt standarde strategice și operaționale care, atunci când sunt respectate, garantează eficiența activităților planificate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Construirea sistemului de principii menționat anterior provine din ideile didacticii postmoderne care susțin o pedagogie constructivistă. Aceste concepte promovează un model de instruire interpretativă, descriptivă și narativă care se bazează pe resurse de învățare autonome, autoorganizate și subiective. Acest model stimulează capacitatea subiecților de a înțelege și de a se adapta la noi situații prin autoorganizare, interpretare în raport cu sine și context [2, p.54].

În acest context, am selectat sistemul de principii care urmează:

- Principiul priorității construcției „cunoașterii”;
- Principiul autonomiei și al individualizării (personalizării);
- Principiul învățării contextuale;
- Principiul învățării prin colaborare;
- Principiul priorității evaluării formative [4, p.93].

Principiul priorității construcției mentale, subiecții se apropie de stilul cunoașterii științifice prin organizarea și realizarea experiențelor cognitive; activități de căutare și interiorizare a sensului; formularea de ipoteze, fie individual, fie în grup; procesarea informațiilor pentru a generaliza și conceptualiza; utilizarea diferitelor moduri de reprezentare a realității pentru a percepe o gamă largă de informații [1, p.108].

Principiul autonomiei și al individualizării (personalizării). Principiul dat presupune propus pregătirea subiecților pentru a învăța singuri. Pe de altă parte, este necesar ca fiecare

subiect să fie încurajat să-și extindă cunoștințele despre lumea reală prin utilizarea experienței lor anterioare și înțelegerea directă a noilor informații [1].

Principiul învățării contextuale, ce presupune plasarea subiectului în situația de a utiliza o varietate de informații, prezentate într-un mod cât mai diferit posibil, astfel încât să fie cât mai aproape de realitate posibil. Mediul constituie suportul de studiu individual. Aplicațiile practice, evaluarea și dezvoltarea învățării constructiviste în diferite contexte sunt tot mai problematizate atunci când vine vorba de îmbunătățirea învățării constructiviste.

Principiul învățării prin colaborare, presupune încurajarea interacțiunilor între subiecți pentru a colabora și coopera atunci când folosesc resursele, organizează activități, discută rezultatele învățării individuale și altele asemenea.

Principiul priorității evaluării formative, dinamice presupune, că evaluarea formativă ar trebui să se concentreze în primul rând pe modul în care se produce învățarea; construirea soluțiilor; înțelegerea și rezolvarea situațiilor reale; prelucrarea datelor și experiențelor; și utilizarea strategiilor. În acest fel, achiziția de cunoștințe și reproducerea cât mai precisă a acestora pot fi evidențiate, mai degrabă decât progresul făcut de subiect, evoluția sa cognitivă și dobândirea de competențe și abilități [1, p.109].

Ca model general, constructivismul subliniază „rolul activ al celor care învață”, atât în contexte formale, cât și nonformale, prin capacitatea lor de construcție, deconstrucție și reconstrucție a propriilor cunoștințe, care sunt valabile în orice situație și activitate.

În concepția constructivistă, *învățarea aparține subiectului*, subiectul caută și procesează informații singur, creează noi sensuri și concepte singur, colaborează pentru a verifica rezultatele, restructurează schemele, creează interpretări diferite etc.

Conform constructivismului, învățarea se bazează pe propriile structuri mentale și pe mediul de învățare care oferă instrumentele necesare învățării. Este un proces complex de cunoaștere, apreciere și acțiune proprie.

În contextul celor relatate, paradigma învățării centrate pe subiect este baza concepției constructiviste, așa cum am menționat anterior. Astfel, „cel ce învață” este cel care începe propriile experiențe de învățare, căutând în mod constant informații pentru rezolvarea problemelor și reconstruind în mod constant ceea ce știe deja.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARI, V., LAȘCU, L. Teoria și metodologia formării competenței de self-management a activității de învățare la studenți. Chișinău: Pulsul Pieții, 2022. 178p. ISBN 978-9975-3568-1-7.
2. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Didactica publishing house 2015. 831p. ISBN: 978606683295
3. GUȚU, V. Pedagogie. Chișinău: CEP, USM, 2013, 508p.
4. JOIȚA, E. Profesorul și alternativă constructivistă a instruirii. 2007, 220p.
5. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009, 228p. ISBN 978-973-46-1525-4.

ETAPELE DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

STAGES OF PROSOCIAL BEHAVIOR DEVELOPMENT IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN

Ana-Maria BEȘU, prof. învățământ primar,
LT „Dimitrie Leonida” Piatra-Neamț, România
ORCID: 0000-0001-8875-8497
maria_maty31@yahoo.com

Ana-Maria BESU, Primary School Teacher,
"Dimitrie Leonida" TH School, Piatra-Neamț, Romania

CZU: 316.627-053.5

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p160-165

Abstract. The proposed article explores the importance and evolution of prosocial behavior during middle childhood, focusing on the significant contributions of prestigious researchers: Albert Bandura, Carol Gilligan, Martin Hoffman, and Nancy Eisenberg. In this developmental stage, children face a series of social and emotional challenges, and educators play an essential role in guiding this process. By analyzing the theories and research of these experts, the article provides a comprehensive perspective on how children develop socioemotional skills and prosocial behaviors. Concepts such as social learning, gender perspectives, empathy, altruism, and emotional self-regulation are explored, highlighting their importance in shaping healthy prosocial behavior. The article also suggests ways to promote socioemotional development in educational environments, offering a useful guide for educators and parents to support children in developing a strong prosocial behavior during middle childhood.

Keywords: prosocial behavior, moral understanding, empathy, emotional self-regulation, socioemotional competencies, altruism, theory of mind, gender perspectives.

De-a lungul decadelor, cercetarea în domeniul dezvoltării morale și a comportamentului prosocial la copii a fost subiectul unui interes considerabil. Studiile privind teoriile de învățare socială, procesele afective și cognitive implicate în internalizarea morală, precum și factorii care influențează comportamentul prosocial au contribuit la înțelegerea complexității dezvoltării prosociale. Această introducere sintetizează contribuțiile semnificative ale unor cercetători precum Albert Bandura, Martin L. Hoffman, Carol Gilligan și Nancy Eisenberg, care și-au dedicat carierele explorării diverselor aspecte ale dezvoltării morale și prosociale la copii.

Albert Bandura, un pionier în domeniul teoriei învățării sociale, a evidențiat importanța modelării comportamentului în dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor. În studiul său din 1960, "Social Learning Theory," Bandura a subliniat că copiii dobândesc abilități sociale prin observarea și imitarea comportamentelor adulte. În contextul comportamentului prosocial, acest lucru implică preluarea atitudinilor și acțiunilor pozitive, cum ar fi ajutorarea și partajarea, prin intermediul modelelor sociale din mediul lor.

I. Etapa de copilărie timpurie (6-7 ani), potrivit cercetărilor lui Martin Hoffman, este caracterizată de dezvoltarea înțelegerii morale și a empatiei. Această etapă marchează începutul explorării copiilor în ceea ce privește regulile morale și manifestarea unei creșteri a empatiei și altruismului. Iată o detaliere cu termeni specifici pedagogiei pentru această etapă:

Înțelegerea morală. În această perioadă, copiii încep să înțeleagă regulile morale de bază, Hoffman, M. L. (1983) [7]. Ei încep să dezvolte o conștientizare a ceea ce este corect și greșit, bazată pe normele sociale și valorile transmise de adulți și comunitatea lor.

Dezvoltarea empatiei. Hoffman susține că empatia este centrală în dezvoltarea morală, manifestată prin capacitatea de a simți și înțelege emoțiile altora, Hoffman, M. L. (2000) [14]. Copiii încep să manifeste capacitatea de a simți și de a înțelege emoțiile altora, ceea ce contribuie la dezvoltarea comportamentelor prosociale.

Dezvoltarea altruismului. Altruismul implică acțiuni dezinteresate în beneficiul altora, manifestându-se prin gesturi de ajutor și preocupare pentru bunăstarea celor din jur, Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989) [8]. În această etapă, copiii încep să arate gesturi de ajutor și să manifeste preocupare pentru bunăstarea celor din jur.

Motivația Prosocială. Hoffman explorează motivația prosocială, adică dorința de a ajuta și de a împărtăși cu ceilalți, Hoffman, M. L. (1983) [7]. În această etapă, această motivație începe să se dezvolte, iar pedagogii pot încuraja și consolida aceste comportamente.

Teoria dezvoltării morale a empatiei. Hoffman a dezvoltat teoria potrivit căreia dezvoltarea morală este strâns legată de dezvoltarea empatiei, Hoffman, M. L. (2000) [14]. Înțelegerea emoțiilor altora și capacitatea de a resimți suferința lor sunt esențiale pentru dezvoltarea unei perspective prosociale.

Tabelul 1. Dezvoltarea morală și empatiei în copilări timpurie din perspectiva cercetătorului Martin Hoffman

Elemente educaționale	Descriere
Înțelegerea morală	Explorarea regulilor morale de bază
Dezvoltarea empatiei	Promovarea capacității de a simți și înțelege emoțiile altora
Dezvoltarea altruismului	Încurajarea gesturilor de ajutor și manifestarea preocupării pentru ceilalți
Motivația prosocială	Stimularea dorinței de a ajuta și împărtăși cu ceilalți

„Teoria durerii”, Hoffman a introdus conceptul de "teorie a durerii", susținând că empatia față de suferința altora este un factor esențial în apariția comportamentelor prosociale, Hoffman, M. L. (2000). Pedagogii pot utiliza această teorie pentru a explica copiilor impactul suferinței asupra celor din jur și importanța implicării în acțiuni prosociale.

Promovarea comportamentelor prosociale prin exemple și discuții. Pedagogii ar trebui să ofere exemple pozitive și să discute cu copiii despre situații în care manifestarea empatiei și a comportamentelor prosociale aduce beneficii pentru toți membrii comunității.

Furnizarea de feedback și încurajare pozitivă. Copiii ar trebui să primească feedback pozitiv atunci când manifestă comportamente prosociale, ceea ce îi va motiva să continue să se comporte altruist și empatic.

În această etapă, pedagogii au rolul de a facilita dezvoltarea înțelegerii morale, a empatiei și a comportamentelor prosociale, oferind orientare și susținere în cadrul unui mediu educațional pozitiv și interactiv.

II. Etapa de copilărie mijlocie (6-8 ani) este crucială pentru dezvoltarea comportamentului prosocial, iar contribuția lui Albert Bandura și teoria sa socială cognitivă a avut un impact semnificativ în înțelegerea acestui proces.

Învățarea socială în această etapă, copiii încep să învețe comportamente sociale prin observarea și imitarea celor din jurul lor, Bandura, A. (1977) [5]. Acesta susține că procesul de învățare socială implică observarea modelelor și reproducerea comportamentelor observate.

Modelarea comportamentului prosocial pe care le observă la adulți, părinți, sau în mediul lor social, Bandura, A. (1965) [1]. Exemple pot include ajutorul acordat altor copii, împărțirea și colaborarea în jocuri sau sarcini.

Dezvoltarea empatiei. În această etapă, copiii încep să dezvolte empatie, adică capacitatea de a simți și înțelege emoțiile altor persoane, Bandura, A., & Menlove, F. L. (1968) [3]. Acest aspect este esențial pentru comportamentul prosocial, deoarece îi motivează pe copii să își exprime grijile și să ajute la rezolvarea problemelor altora.

Copiii învață să vadă situațiile din perspectiva celorlalți și să își dezvolte o înțelegere a gândirii și sentimentelor altora. Această abilitate sprijină dezvoltarea unei comunicări eficiente și promovează înțelegerea reciprocă.

Tabelul 2. Stimularea comportamentului prosocial în perioada copilăriei mijlocii din perspectiva cercetătorului Albert Bandura

Elemente Educaționale	Descriere
Modelarea comportamentului prosocial	Prezentarea și exemplificarea activă a comportamentelor pozitive, precum ajutorarea și partajarea, în mediul educațional.
Exerciții de rol	Jocuri structurate care permit copiilor să experimenteze și să practice comportamente prosociale într-un mediu sigur și ghidat.
Discuții și feedback pozitiv	Dezbateri în cadrul grupului cu privire la importanța și consecințele comportamentelor prosociale, oferind feedback pozitiv pentru aceste acțiuni.
Expunere repetată la modele pozitive	Organizarea activităților și a situațiilor care expun copiii la modele pozitive, inclusiv exemple de comportamente prosociale, pentru a consolida învățarea socială.
Oportunități pentru practică și reflecție	Crearea de situații în care copiii pot pune în aplicare și practica comportamentele prosociale, urmate de discuții și auto-reflecții asupra experiențelor lor.

Teoria socială cognitivă și experimentele cu „Bobo Doll”

Albert Bandura a efectuat studii celebre, cum ar fi experimentele cu "Bobo Doll", care au arătat că copiii pot învăța comportamente prin observarea modelelor. În acest experiment, copiii care au fost expuși la adulți care manifestau comportamente agresive au imitat acele comportamente când li s-a dat ocazia.

Implicarea în activități cooperative. În această etapă, se promovează activitățile cooperative în cadrul grupului de vârstă. Jocurile și activitățile care implică colaborarea îi ajută pe copii să își dezvolte abilitățile sociale și prosociale.

Supravegherea și ghidarea adultă. Un aspect important este implicarea adulților în supravegherea și ghidarea comportamentelor copiilor. Prin furnizarea unui model prosocial și oferirea de feedback și încurajare, adulții pot influența pozitiv dezvoltarea comportamentului prosocial.

III. Etapa de copilărie târzie (9-10 ani) Copilăria târzie, în special în intervalul de vârstă de 9-10 ani, reprezintă o perioadă crucială în dezvoltarea morală a copiilor. Carol

Gilligan, în lucrarea sa "In a Different Voice," a adus contribuții semnificative la înțelegerea acestei etape, abordând perspectiva de gen și teoria eticii feminine.

Dezvoltarea morală. În copilăria târzie, se observă o consolidare și o extindere a înțelegerii morale a copiilor, Carol Gilligan "In a Different Voice" (1982) [6]. Ei încep să dezvolte o conștientizare mai profundă a normelor sociale și a valorilor morale.

Conștientizarea impactului comportamentului asupra altora. Copiii încep să înțeleagă consecințele și impactul comportamentului lor asupra celorlalți, Carol Gilligan "In a Different Voice" (1982) Această conștientizare este esențială pentru dezvoltarea responsabilității sociale și a comportamentului prosocial.

Promovarea perspectivei de gen. Gilligan a evidențiat importanța luării în considerare a perspectivelor de gen în studiile de moralitate, Carol Gilligan "In a Different Voice" (1982) Acesta a susținut că femeile și bărbații pot adopta abordări morale diferite, iar pedagogii ar trebui să fie conștienți de această diversitate și să promoveze egalitatea de gen.

Studiile de moralitate și prosocialitate. Gilligan a abordat aspecte specifice legate de **etica feminină** și a argumentat că femeile pot avea o abordare morală diferită, mai orientată spre relații și îngrijire. Acest aspect adaugă o perspectivă unică în studiile de moralitate și prosocialitate.

Tabelul 3. Dezvoltarea morală și comportamentul prosocial în copilăria târzie din perspectiva cercetătorului Carol Gilligan

Elemente Educaționale	Descriere
Dezvoltarea morală și conștientizarea impactului comportamentului	Dezbateri etice și discuții deschise despre valori.
Promovarea perspectivei de gen	Activități de grup care abordează stereotipurile de gen Lecturi și discuții care evidențiază realizările femeilor
Empatia și Altruismul	Activități de voluntariat și proiecte care dezvoltă empatia Promovarea atitudinilor prosociale în relațiile interpersonale

Lucrarea "In a Different Voice" reprezintă o contribuție semnificativă a lui Gilligan în care argumentează pentru o abordare etică distinctă, bazată pe perspectiva feminină. Ea a evidențiat importanța relațiilor și a eticii grijii în dezvoltarea morală.

Teoria eticii feminine. Gilligan a dezvoltat teoria eticii feminine care susține că abordarea morală a femeilor se concentrează mai mult pe relații, îngrijire și responsabilitate față de ceilalți. Aceasta reprezintă o schimbare față de tradiționala teorie a dezvoltării morale propusă de Lawrence Kohlberg.

Susținerea dezvoltării identității de gen pozitive. În această etapă pedagogii ar trebui să creeze un mediu care să sprijine dezvoltarea unei identități de gen pozitive, promovând egalitatea și încurajând copiii să explore și să înțeleagă diversitatea de gen.

În această etapă, copiii dezvoltă o înțelegere mai profundă a morții și încep să-și consolideze propriile lor valori și principii morale, iar pedagogii au rolul de a ghida această evoluție și de a promova comportamentele prosociale într-un context sensibil la perspectivele de gen.

IV. În etapa de copilărie mijlocie (8-10 ani), Nancy Eisenberg se concentrează pe autoreglarea emoțională și prosocialitate. Această perioadă este crucială pentru dezvoltarea

abilităților socioemoționale și a comportamentelor prosociale. Iată o detaliere cu termeni specifici pedagogiei pentru această etapă:

Autoreglarea emoțională se referă la abilitatea copiilor de a gestiona și regla propriile lor emoții, Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010) [13]. Pedagogii pot sprijini această dezvoltare prin furnizarea de strategii de reglare a emoțiilor și prin crearea unui mediu în care copiii să învețe să recunoască și să facă față emoțiilor lor.

Prosocialitatea

Eisenberg se concentrează pe dezvoltarea comportamentelor prosociale, care includ acte de ajutor, împărțire, cooperare și alte comportamente care au impact pozitiv asupra celorlalți, Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989) [8]. Pedagogii pot încuraja prosocialitatea prin modelarea comportamentului prosocial și prin susținerea și recompensarea acestor comportamente.

Competențe socioemoționale aceste competențe includ înțelegerea emoțiilor proprii și ale altora, capacitatea de a citi și interpreta limbajul nonverbal și dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă, Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006) [11]. Pedagogii pot promova aceste competențe prin activități și exerciții care implică recunoașterea și exprimarea emoțiilor, precum și prin promovarea comunicării sănătoase în relații.

Cercetare extinsă asupra dezvoltării emoționale și a prosocialității. Nancy Eisenberg a efectuat cercetări extinse în domeniul dezvoltării emoționale și a prosocialității, contribuind la înțelegerea proceselor psihologice care stau la baza comportamentelor prosociale, Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983) [9]. Această cercetare oferă pedagogilor perspective și strategii bazate pe dovezi pentru a sprijini dezvoltarea socioemoțională a copiilor.

**Tabelul 4. Autoreglarea emoțională și prosocialitatea în etapa copilăriei
 mijlocii din perspectiva cercetătorului Nancy Eisenberg
 Promovarea empatiei și a perspectivei sociale:**

Elemente educaționale	Descriere
Autoreglarea emoțională	Furnizarea de strategii de reglare a emoțiilor Crearea unui mediu pentru recunoașterea și gestionarea emoțiilor
Prosocialitatea și modelarea comportamentului	Modelarea și încurajarea comportamentului prosocial. Sprijinirea și recompensarea actelor prosociale.
Competențe socioemoționale	Activități pentru recunoașterea și exprimarea emoțiilor. Promovarea comunicării sănătoase în relații.
Promovarea Empatiei și a Perspectivei Sociale	Activități pentru dezvoltarea empatiei și înțelegerii perspectivelor sociale
Încurajarea comunicării deschise Implicarea părinților în dezvoltare	Crearea unui mediu sigur și susținător pentru exprimarea deschisă a emoțiilor și comunicarea eficientă. Colaborarea strânsă cu părinții pentru asigurarea continuității între mediile de acasă și școală în dezvoltarea socioemoțională.

Pedagogii pot utiliza activități care să promoveze dezvoltarea empatiei și a înțelegerii perspectivei sociale. Aceste activități pot include discuții despre experiențele altora și jocuri de rol pentru a ajuta copiii să vadă lumea din diverse perspective.

Încurajarea comunicării deschise. Un aspect important în această etapă este încurajarea copiilor să-și exprime emoțiile și să comunice deschis, acestea pot crea un mediu sigur și susținător pentru a promova comunicarea și relațiile pozitive între copii.

Implicarea părinților în dezvoltarea socioemoțională. Colaborarea strânsă cu părinții este crucială pentru a asigura o dezvoltare socioemoțională sănătoasă. Pedagogii pot oferi informații și resurse părinților pentru a încuraja autoreglarea emoțională și comportamentele prosociale și pentru a crea continuitate între mediile de acasă și școală.

Prin abordarea acestor aspecte, pedagogii pot contribui semnificativ la dezvoltarea autoreglării emoționale și prosocialității în etapa de copilărie mijlocie.

Aceste metode și procedee sunt adaptate pentru a se potrivi vârstei și nivelului de înțelegere a copiilor din clasele primare I-IV, încurajându-i să învețe și să manifeste comportamente prosociale într-un mod distractiv și interactiv.

BIBLIOGRAFIE

1. Bandura, A. (1965). "Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses."
2. Bandura, A. (1971). "Social Learning Theory." *Journal of General Psychology*.
3. Bandura, A. (1977). "Social Learning Theory."
4. Bandura, A., & Menlove, F. L. (1968). "Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems."
5. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models."
6. Carol Gilligan (1982). "In a Different Voice."
7. Eisenberg, N. (2000). "Emotion, regulation, and moral development."
8. Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). "The Roots of Prosocial Behavior in Children."
9. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). "Prosocial Development."
10. Eisenberg, N., Lennon, R. (1983). "Sex differences in empathy and related capacities." *Psychological Bulletin*.
11. Eisenberg, N., Morris, A. S. (2003). "Moral Cognitions and Prosocial Responding in Adolescence."
12. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). "Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment."
13. Hoffman, M. L. (1983). "Affective and cognitive processes in moral internalization." *Developmental Psychology*.
14. Hoffman, M. L. (2000). "Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice."

CONSTATĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

EXPERIMENTAL FINDINGS REGARDING THE ORGANIZATION OF PLASTIC EDUCATION ACTIVITIES AT PRESCHOOL AGE

Oxana GÎSCĂ, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID:0009-0003-3038-376x
giscaoxana@gmail.com

Oxana GÎSCĂ, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 373.2:73

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p166-172

Abstract. Preschool age is considered a period of development of imagination, fantasy, dreaming, play, in general. Plastic education activities are an important means of dynamizing the child's mental life, his intellectual, affective-volitional and motivational processes. The teaching staff in preschool institutions are meant to offer the little one contents with plastic education activities corresponding to the preschool age, starting with activities with a chosen theme that will form the spirit of observation necessary to perceive the shapes, colors, size and arrangement in space of them, facilitating oculo-motor and psychomotor development in intuiting patterns and voluntary execution coordination. Then, by perceiving works of art and creating works by children and organizing exhibitions, a certain behavior will be formed that will positively influence the intellectual development of preschoolers. Through this article, we will present the analysis of the confirmatory experimental study regarding the teachers' opinion about the way to organize plastic education activities at preschool age.

Keywords: activity, integrated activity, teaching staff, organization, plastic education, field, dimension.

Activitățile plastice organizate în instituțiile de educație timpurie au un aport semnificativ în pregătirea copilului pentru formarea deprinderilor de scris pe care le va dobândi în școală, prin ținerea corectă a instrumentelor de lucru (a creionului și a pensulei), prin mișcarea degajată a acestora pe suportul de lucru (pânză, hârtie etc.). Totodată, activitățile de educație plastică dezvoltă imaginația, creativitatea, gândirea logică, spiritul de observație, musculatura fină, educă gustul estetic. De modul de proiectare, *organizare și desfășurare* a activităților integrate depinde rolul cadrului didactic.

Astfel, prin intermediul studiului realizat cu un eșantion de 160 de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie s-a dedus opiniile cadrelor didactice privind managementul organizării activităților integrate la dimensiunea *Educație plastică* din perspectiva *dezvoltării holistice* a preșcolarilor.

Dezvoltarea holistică în opinia cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie este o abordare a învățării, care subliniază importanța bunăstării fizice, emoționale și psihologice a copiilor, în special în copilăria timpurie în învățarea prin interacțiuni de bază cu lumea naturală - cu toate oportunitățile ei de provocare, asumare de riscuri și dezvoltare socială. Cei mai mulți dintre noi învățăm cel mai bine atunci când ne simțim motivați și inspirați, iar copiii nu sunt diferiți! Să sari în bălți, să te joci în noroi, să construiești castele de nisip și să găsești insecte este mai mult decât un simplu joc. Acesta este modul în care copiii învață despre

ei înșiși în lume. Și, lăsând la o parte toate aspectele tehnice, acesta este în esență ceea ce a fi copil înseamnă explorarea și descoperirea. Concentrându-ne atenția asupra conexiunii minții, corpului și spiritului unui copil, îmbrățișăm dezvoltarea lor reală și autentică - indiferent de cultură, mediul socioeconomic, sex sau vârstă.

Aceste argumente sunt reflectate și în răspunsurile itemilor instrumentului de bază (chestionarul) aplicat de noi cu scopul de a identifica opiniile cadrelor didactice vis a vis de organizarea activităților de educație plastică la vârsta preșcolară.

Itemul 1. *Ce înțelegeți prin conceptul de organizare?* a scos în evidență opinia cadrelor didactice privind conceptul de organizare din punct de vedere managerial. S-a constatat că majoritatea cadrelor didactice cunosc parțial acțiunile funcției de organizare 63% în cadrul eșantionului experimental și 55% eșantionul de control; răspunsuri complete au fost oferite de 23% cadre didactice din EE și 28%-EC; răspunsuri incomplete 14% EE și 17% EC.

Rezultatele scontate sunt prezentate grafic în figura 1.

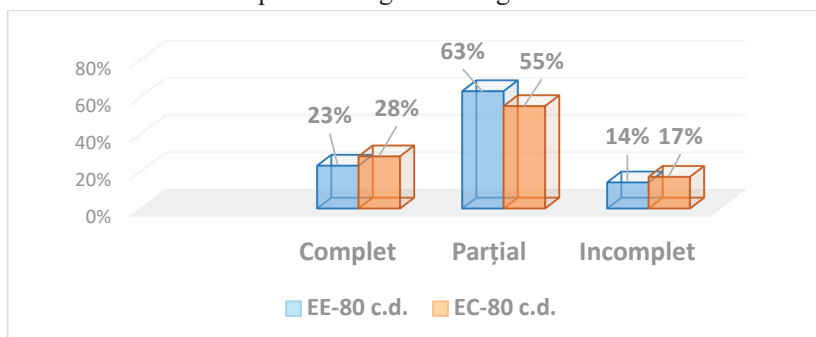


Fig. 1. Gradul de cunoaștere a conceptului de organizare în opinia cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie (EE și EC)

Organizarea la preșcolari se referă la capacitatea de a se auto-organiza și de a înțelege structura și rutina într-un anumit mediu, cum ar fi o grupă de grădiniță sau un loc de joacă. Această abilitate include abilitatea de a respecta regulile și instrucțiunile, de a participa la activități de grup și de a gestiona timpul și spațiul în mod eficient și cooperant. Organizarea la copiii preșcolari include:

- Capacitatea de a auzi și înțelege instrucțiunile unui educator sau părinte pentru a îndeplini sarcini sau a participa la activități.
- Înțelegerea conceptelor simple legate de timp, cum ar fi ordinea evenimentelor sau activităților într-o zi sau săptămână.
- Capacitatea de a naviga în mediul fizic și de a se adapta la diferite activități sau reguli legate de spațiu, cum ar fi aranjarea jucăriilor sau a altor resurse în mod independent, în mod corect.
- Participarea activă la activități de grup, cum ar fi jocuri sau activități artistice, respectând regulile și ținând cont de nevoile celorlalți copii.
- Acțiuni de a-i învăța să-și dezvolte abilități de gestionare a propriilor nevoi zilnice, cum ar fi mâncarea, îmbrăcarea și igiena personală.
- Capacitatea de a se adapta la schimbările din rutină sau noile circumstanțe într-o manieră calmă și constructive etc.

Dezvoltarea abilităților organizatorice ale preșcolarilor este esențială pentru pregătirea acestora pentru școală și pentru a le oferi o bază solidă pentru dezvoltarea personală și socială pe termen lung.

Un alt item analizat a scos în evidență modul de proiectare a activităților de educație plastică ce contribuie la dezvoltarea holistică a preșcolarilor, rezultatele fiind prezentate cantitativ în tabelul 1.

Tabelul 1. Modul de proiectare a activităților de educație plastică ce contribuie la dezvoltarea holistică a preșcolarilor

<i>Variante de răspuns</i>	<i>EE-80 c.d. nr/%</i>	<i>EC-80 c.d. nr/%</i>
a. Sunt planificate în funcție de interesele și nevoile individuale ale fiecărui copil	22/28%	27/34%
b. Sunt planificate în funcție de planurile de învățare ale grupurilor de preșcolari	8/10%	15/19%
c. Sunt planificate în funcție de curriculumul național pentru educația preșcolară	30/38%	24/30%
d. Nu există o planificare specifică pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor	20/24%	14/17%

Rezultatele prezentate în tabelul 1. ne demonstrează raportul de 28%-34% dintre cadrele didactice care afirmă că activitățile de educație plastică sunt planificate în funcție de interesele și nevoile individuale ale fiecărui copil; 10%-19% sunt de părerea că activitățile sunt planificate în funcție de planurile de învățare ale grupurilor de preșcolari; 30%-38% - au selectat varianta unde activitățile sunt planificate în funcție de curriculumul național pentru educația preșcolară și 17%-24% au ales varianta a patra - nu există o planificare specifică pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor.

Planificarea activităților de educație plastică pe baza intereselor și nevoilor individuale ale preșcolarilor se realizează prin *următoarele acțiuni*:

1. *Observația și înțelegerea intereselor individuale*: Educatorii pot observa și interacționa cu copiii pentru a identifica activitățile sau materialele care atrag cel mai mult pe fiecare copil. Fiecare copil poate avea interese și hobby-uri diferite, cum ar fi desenul, pictura, modelajul, colajul etc.

2. *Crearea un mediu stimulant*: Să se asigure un mediu de învățare bogat cu o varietate de materiale și resurse pentru educația artistică. Includerea unei varietate de materiale, cum ar fi creioane colorate, acuarele, aluat, hârtie colorată, carton, pensule, bucăți de stofă, cutii, nasturi și multe altele.

3. *Ajustarea activităților pentru a se potrivi cu nivelul de dezvoltare al copiilor*: Activitățile trebuie să fie adecvate vârstei și nivelului de dezvoltare al fiecărui copil. Să se i-a în considerare abilitățile motorii fine ale fiecărui copil, nivelul de concentrare și imaginația atunci când se planifică activitățile de educație plastică.

4. *Să se ofere opțiuni și autonomie*: Să se permită copiilor să aleagă activități în funcție de interesele lor. Să se ofere copiilor mai multe opțiuni în materiale și activități încurajându-i să-și exprime interesele și ideile.

5. *Activități personalizate*: După ce s-a determinat interesele și nevoile individuale ale copiilor, creați activități personalizate pentru fiecare copil sau grup mic de copii. Acest

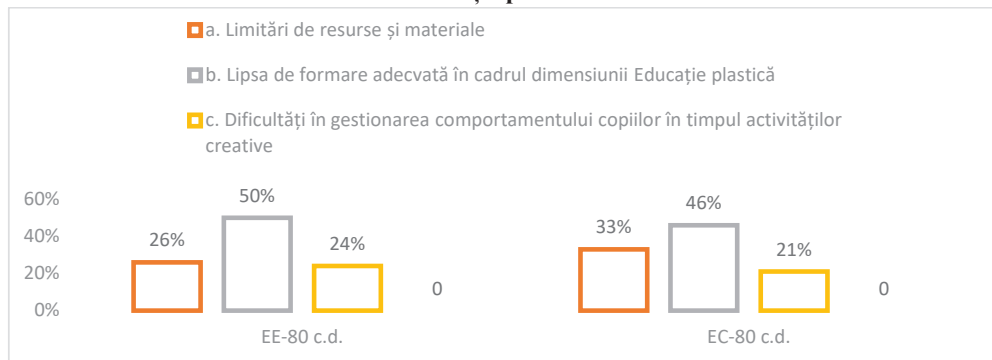
lucru poate implica oferirea de provocări care se potrivesc abilităților și intereselor fiecărui copil.

6. *Integrați interesele în activitățile de grup:* Încurajați colaborarea și comunicarea între copii, astfel încât aceștia să poată împărtăși și să se inspire reciproc atunci când lucrează la proiecte comune sau în activități de grup.

7. *Evaluare și ajustare continuă:* Fiți deschiși la feedback și observați reacțiile copiilor și progresul în activitățile artistice. Ajustați activitățile pe baza feedback-ului pentru a vă asigura că rămân relevante și captivante pentru fiecare copil. Prin implementarea acestor strategii, educatorii pot crea un mediu de învățare antrenant și motivant pentru fiecare copil respectând în același timp interesele și nevoile individuale.

Itemul 3: *Care sunt provocările întâmpinate în organizarea activităților de educație plastică la vârsta preșcolară ? a scos în evidență provocările întâmpinate de cadrele didactice prezentate în figura 2.*

Fig. 2. Provocări întâmpinate de cadrele didactice în organizarea activităților de educație plastică



Provocările întâmpinate de cadrele didactice sunt limitele de resurse materiale în raport de 26%-33%; lipsa de formare adecvată la dimensiunea educație plastică 46%-50% și 21%-24% sunt dificultăți în gestionarea comportamentului copiilor în timpul activităților creative. La etapa actuală conform standardelor minime de dotare a instituțiilor de educație timpurie sunt specificate materialele necesare de desfășurare a activităților în cadrul centrelor de interes (Centrul ARTE), astfel, cadrele didactice trebuie să țină cont de numărul materialelor didactice destinate grupei de 15-20 de preșcolari în concordanță cu unitățile de conținut, proiectele tematice planificate și nu în ultimul rând de interesele preșcolarilor [4, pag. 21]

Există o serie de moduri de a te educa în ceea ce privește educația vizuală ca cadru didactice, unde propunem formări profesionale continue și dezvoltare personală prin parcurgerea: *cursurilor de formare profesională continuă, cercetare independentă, participări la diverse workshop-uri, traininguri, ateliere de lucru etc.*

Prin participarea la aceste activități și căutând continuu oportunități de formare și dezvoltare profesională în domeniul educației plastice, vă veți putea îmbunătăți cunoștințele, abilitățile și aduceți experiențe educaționale mai bogate și mai antrenante pentru preșcolari.

Cum sunt monitorizate progresele preșcolarilor în ceea ce privesc competențele plastice și dezvoltarea holistică a fost o altă întrebare, care ne-a permis să deducem următoarele rezultate prezentate cantitativ în tabelul 2.

Tabelul 2. Monitorizarea progreselor în dezvoltarea competențelor plastice și holistice a preșcolarilor

<i>Variante de răspuns</i>	<i>EE-80 c.d. nr/%</i>	<i>EC-80 c.d. nr/%</i>
a. Observații și înregistrări permanente în registrul de observații	55/69%	60/75%
b. Evaluări formale periodice	75/94%	78/98%
c. Evaluări ale portofoliilor creative ale copiilor	45/56%	58/73%
d. Nu avem un sistem specific de monitorizare și evaluare a progreselor preșcolarilor	11/14%	8/10%

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2, constatăm că cadrele didactice monitorizează progresele preșcolarilor prin *observații și înregistrări permanente în registrul de observații în raport de 69%-75%*, prin *evaluările formale periodice 94%-98%*; *evaluările portofoliilor creative ale copiilor 56%-73%* și 10%-14% au răspuns că nu dispun de un sistem/forme specific de monitorizare și evaluare a progreselor preșcolarilor. Cu regret, ultimele rezultate nu ne sugerează răspunsuri pozitive, cu toate că în instituțiile de educație timpurie există și se îndeplinește raportul anual de progrese ale preșcolarilor pentru fiecare domeniu de activitate.

Evaluarea progresului în domeniul educației plastice la copiii preșcolari se poate face într-un mod adecvat vârstei și nevoilor de dezvoltare ale copilului. Propunem câteva modalități de a efectua *evaluări formale periodice în domeniul educației artistice preșcolare*:

- *Observația sistematică*: Educatorii pot observa și înregistra sistematic activitățile artistice ale copiilor preșcolari. Aceste observații ar trebui să se concentreze pe aspecte precum *creativitatea, utilizarea materialelor, concentrarea și abilitățile motorii fine*.
- *Portofoliu de artă*: Educatorii pot crea și întreține portofolii de artă care conțin lucrările lor de artă. Aceste portofolii pot fi apoi utilizate pentru evaluare și reflecție ulterioară.
- *Observați interacțiunea și comunicarea*: Când preșcolarii fac proiecte artistice, educatorii pot observa cum interacționează între ei și vorbesc despre munca lor. Aceste aspecte pot oferi informații importante despre dezvoltarea socială și emoțională a copilului, precum și despre abilitățile sale artistice.
- *Evaluare bazată pe criterii*: Dezvoltați un set de criterii de evaluare adecvate vârstei pentru copiii preșcolari, concentrându-se pe domenii precum exprimarea creativității, utilizarea culorilor și formelor, precum și dezvoltarea abilităților motorii fine.
- *Sesiuni de revizuire în grupuri mici*: organizați sesiuni de revizuire în grupuri mici în care preșcolarii își pot prezenta și discuta lucrările lor de artă într-un cadru mai restrâns, mai familiar. Aceste sesiuni pot oferi oportunități pentru evaluarea colegilor și feedback-ul educatorului.
- *Implicarea părinților și a familiei*: Implicați părinții și familiile în procesul de evaluare, oferindu-le oportunitatea de a vedea și aprecia munca copilului lor și de a participa la discutarea progresului copiilor în educația artistică.

- *Evaluare prin joc și explorare:* Încurajează evaluarea prin joc și explorare, oferind preșcolărilor provocări și sarcini artistice într-un mediu de învățare necompetitiv, picture, modelaje, aplicații bazate pe joc.

Este important ca evaluările formale de rutină să fie adaptate nivelului de dezvoltare și nevoilor individuale ale copiilor preșcolari și să fie efectuate într-o manieră sensibilă și empatică, care încurajează și sprijină copiii să exploreze descoperirea și creativitatea în educația artistică.

Un alt item a scos în evidență *rolurile educatorului în organizarea activităților de educație plastică*. În opinia eșantionului experimental au fost identificate rolul de informator - 30%; organizator-19%; agent motivator-20%; îndrumător-19% și evaluator-13%. În cadrul eșantionului de control constatăm rolul de lider-33%; model- 28%; consilier-19%; manager-15% și creator-5%.

Pentru o viziune detaliată prezentăm grafic rezultatele constatate în figurile 3,4.

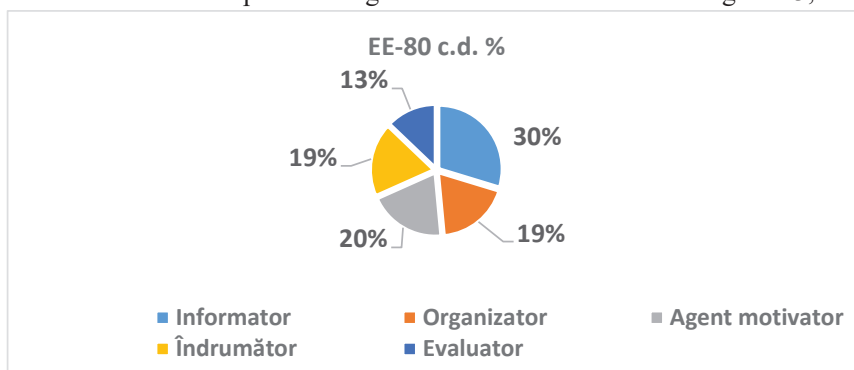


Fig.4. Prezentarea grafică a rolurilor cadrelor didactice în organizarea activităților de educație plastică identificate în opinia eșantionului experimental (EE)

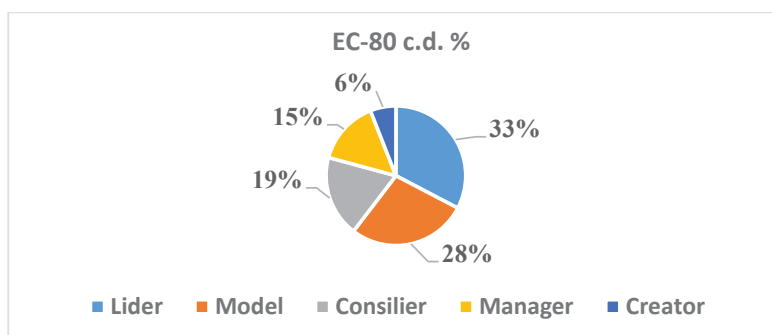


Fig.5. Prezentarea grafică a rolurilor cadrelor didactice în organizarea activităților de educație plastică identificate în opinia eșantionului de control (EC)

Conform rezultatelor prezentate în figurile 4,5 deducem că rolul cadrelor didactice în organizarea activităților de educație plastică este esențial pentru a crea un mediu stimulant și atractiv pentru dezvoltarea creativității și talentelor artistice ale copiilor.

Cadrelor didactice acționează ca facilitatori de învățare, creând un mediu de sprijin în care preșcolarii se simt inspirați și încurajați să exploreze și să experimenteze cu diverse materiale și tehnici de artă; este responsabil cu planificarea și organizarea activităților de

educație plastică, inclusiv selectarea materialelor și resurselor adecvate, identificarea obiectivelor de învățare și crearea unui program de activități variate și captivante; oferă îndrumare și sprijin individualizat fiecărui copil în activități plastice, ajutându-l să-și dezvolte abilitățile artistice și să-și exprime creativitatea personalizat și autentic; evaluează progresul copiilor în educația plastică, observând și înregistrând dezvoltarea lor tehnică, creativitatea și expresia artistică; încurajează și susține creativitatea și gândirea critică a copiilor, oferindu-le oportunități de a-și exprima ideile și de a dezvolta propria perspectivă artistică etc. Totodată, cadrele didactice servesc drept modele pentru comportamentul pozitiv și atitudinile față de procesul creativ și de rezolvare a problemelor în arte. Prin exemplul său, el încurajează copiii să-și urmeze pasiunile și să depășească obstacolele în demersurile lor artistice. Ei sunt comunicatori și parteneri educaționali, comunică și colaborează cu părinții și familiile pentru a sprijini și încuraja desfășurarea activităților artistice și învățarea în afara grădiniței.

Îndeplinind aceste roluri, cadrele didactice pot crea un mediu de învățare încurajator și stimulant în care copiii își pot dezvolta abilități artistice, își pot exprima creativitatea și se pot inspira reciproc în domeniul educației artistice.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru Educație Timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p.
2. DUMINICĂ, S., CEBANU, L., GÎSCĂ O., DASCAL, A. *Proiectarea pas cu pas a activităților de educație plastică la vârsta preșcolară*. Editura Print Caro, Chișinău, 2023. 3 ISBN 978-9975-165-64-8.
3. Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019.92 p.
4. Standarde minime de dotare a instituției de educație timpurie
5. https://mecc.gov.md/sites/default/files/smdiet_-_08.02.2018.pdf (accesat la data de 14.03.2024)

PARTICULARIZĂRI ÎN SFERA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

SPECIALIZATIONS IN THE SPHERE OF LANGUAGE AND COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Nadejda BARALIUC, dr., lector univ.
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-7478-9583
baraliuc.nadejda@upsc.md

Nadejda BARALIUC, PhD, University Lecturer
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 373.2:316.77

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p173-176

Abstract. The article contains approaches to the contents subsumed under the field of Language and communication in kindergarten. It outlines the characteristics of preschoolers and the openness to the integration of various individual, family, social, cultural variables by consulting various specialized works that illustrate various levels of language development in the environment of the preschool education institution. The attention paid to correct expression is emphasized as a prerequisite for access to primary education, the preschooler communicates voluntarily and involuntarily in the dynamics of the roles he assumes in the multitude of contexts by pronouncing words and substituting them, he omits or inverts the sounds in the word, uses gestures to indicate what he wants or gestures of withdrawal, the use of verbal intensity depending on moods, all these and a few more are analyzed under the aspect of verbal peculiarities that manifest themselves at different stages of age and individual pace of development. Aspects of verbal, nonverbal and paraverbal communication in preschool are reflected.

Keywords: Language, communication, preschool, phonetic, lexical-semantic, morphological, syntactic, stylistic, verbal, nonverbal, paraverbal, development.

Vârsta preșcolară, considerată și cea de „a doua copilării” [10, p. 223], sau o mai numim și „vârsta de aur a copilăriei” [9, p. 164], vom analiza această vârstă din perspectiva particularităților preșcolare subsumate cadrului comunicativ și relațional, a dezvoltării memoriei, a intereselor, a activităților dominante și reglarea emoțiilor cu precizări și opinii ale specialiștilor din domeniu

Vârsta preșcolară mică, vârsta de 3 – 4,5 ani [9, p. 135] este considerată de specialiști prin *egocentrism* și *sincretism*, prin invocarea și exemplificarea celor mai importante tipuri de interogații, a rolurilor pe care le preia din anturajul în care se dezvoltă și a emoțiilor, prin prisma dezvoltării limbajului și a comunicării.

Egocentrismul, constă în „raportarea tuturor evenimentelor la sine și la dispozițiile sale, în incapacitatea de a separa realitatea personală de cea obiectivă” [6, p. 16], respectiv, la vârsta de 3 ani remarcăm „vorbură egocentrică frecventă” [7, p. 31], ulterior, copilul devine deschis către ceilalți, către realitatea comunicativă și stabilirea relațiilor impuse de zona obiectivului, ies la iveală „tendințe de colaborare cu partenerii de joacă, de a-l ajuta pe adult în unele activități” [10, p. 226]. Cadrul didactic, părintele poate miza pe această perspectivă circumstanțe în care preșcolarul, se simte important, valoros prin faptul că ajută adultul, să capete încredere în manipularea cu anumite obiecte, prin a descoperi texte diferite, preferințe,

prin a da noi aplicații unor elemente care încep de la simple semne trasate până la desenele schițate pe nisip până la deosebirea sunetelor produse de lovirea unor obiecte din bucătărie, de la folosirea pastelor drept piese pentru construcție până la transformarea draperiei din living în casă.

Sincretismul reprezentat „prin îmbinarea fără logică, la întâmplare a însușiri lor și relațiilor dintre fenomene” [6, p.16], este caracterizată prin însușiri originale ale întrebărilor și răspunsurilor de tipul „De ce?”, aceste aspecte poate fi nuanțat în plan relațional prin contextele de interacțiune și comunicare dintre adult și copil, dar și dintre copil și copil în cadrul jocului de rol, la 4 ani copilul înțelege deja „unele roluri sociale: femeie, doctor, bărbat, asistentă” [7, p. 235]. la fel și prin receptarea de texte literare ce conțin mesaj distinct în acest sens.

Vârsta preșcolară medie, cuprinde vârsta de la 4,5 ani – 5,5 ani [9, p. 166], între 4 și 5 ani, conform lui savantul Golu, este pătașă elementului „intuitiv” [6, p. 8], și progresului caracterizat prin „capacitatea de desprindere de real, de concret și instalarea posibilități de ficțiune și imaginarea unor situații inedite, ceea ce facilitează schemele mentale folosirea simbolurilor” [10, p. 227], deci are loc „creșterea simbolistici mentale”, oglindită în „interesul pentru jocul cu subiect” [9, p. 166], de altfel și în „capacitatea de a crea verbal și comportamental roluri prin care copil reconstituie episoade din realitatea înconjurătoare (jocul cu rol și subiect)” [9 p. 111].

Se evidențiază „interesul pentru achiziția de noi cuvinte” [10, p. 227] prin corelarea obișnuită acestei vârste cu „intensa dezvoltare” a „capacității de cunoaștere” [9 p. 166], se diversifică contextele utilizării normelor de politețe și unele diferențe în modul de se raporta, comunicativ, față de persoane de vârste diferite. Important la această vârstă în opinia specialiștilor, este apariția și dezvoltarea „*limbajul interior*” [1, p. 15].

Se atestă la preșcolarul mijlociu, și anumite „rețineri” în plan comunicativ, copilul „gândește înainte de a vorbi” [9, p. 166], din acest motiv apare riscul de a nu mai comunica, din frica de a nu greși, apare blocajul cauzat de presiunea pe care o resimte preșcolarul de la adulții din jur său, în special pe cei pe care îi consideră importanți cum ar fi mama, tata, bunica, bunicul, educatoare, nu este de ignorat și reacțiile colegi de grupă, fraților în provocarea blocajelor.

Dezvoltarea preșcolarului la această etapă a dezvoltării raportată la sentimentele manifestate de cei din jur și a cauzelor manifestării acestora „ceea ce semnifică evenimentele la care participă” preșcolarul, cât și la implicațiile sale la nivel acțional, al personajelor, al mesajului pe care acesta le subordonează povestirilor și poveștilor, trăind intens credibilitatea celor audiate și la „deznodământul echitabil moral al întâmplărilor” și la „sanționarea a ceea ce este nedrept, necinstit și la restabilirea adevărului și a binelui” [9, pp. 166 - 167]. Deschiderea preșcolarului este mai intensă când este încurajat și stimulat de adulți este bine ca aceștia să-i arate copilului că este ascultat, urmărit cu atenție, înțeles și încurajat să-și asume rolul de povestitor [9, p. 167], drept argument servind faptul că preșcolarul mijlociu au un interes sporit pentru „lectura povestirii după ilustrații” [9, p. 190], cât și vizionarea emisiunilor, filmelor de desene animate a teatrelor de păpuși [9, p. 111] universul operelor literare pentru copii, transpunerea acestora și în alte configurații de artă.

Vârsta preșcolară mare 5-6/7 ani [10 p.26] vârsta precedat plecării la școală se caracterizează printr-o modificare a raportului dintre componenta *activă* și cea *pasivă* ale limbajului [6, p. 12], ambele obțin valoare deosebită în comunicarea preșcolarilor. Copiii se

arată din ce în ce mai interesați de universul cifrelor și al literelor, de actul citit-scrisului [10, p. 227], inițial reperul este doar citirea unui singur cuvânt monosilabic sau scrierea propriului prenume cu litere mari de tipar, aproape de 6 ani copilul reușește „să stabilească corespondența dintre semnificat și semnificant, ceea ce constituie deja prelexie, își fixează lateralitatea; își dezvoltă motricitatea fină, anticipând prin desene, jocuri de construit, pictură, decupaje activitatea grafică; realizează elementele pregrafice” [3, p. 64] Preocupări respective vin să completeze „tendențele de diversificare” în activitatea creativă, reprezentate în preferințele muzicale, colaj, serbări [9, p. 112].

Conformându-se la persoanele din jur, din mediul familial, și din spațiul instituției preșcolare, preșcolarul mare demonstrează deschidere spre înțelegerea și implicarea pozitivă sau uneori chiar negativă a comportamentelor celorlalți, „începe să cunoască în parte valoarea socială a acțiunilor umane și prezintă contagium importante în conduita sa (prin imitație activă și pasivă), însușindu-și numeroase modalități de a reacționa, proprii familiei și colectivului de copii cu care vine în contact” [9, pp. 167-165], tot aici se impune etapa folosirii frecvente a răspunsului „Nu” la solicitările primite cu toate că mai târziu, „copilul se conformează cerinței” [9, p. 167]. În această etapă, tot mai mult, câștigă importanță explicațiile de altfel care sunt în favoare copilului, el înțelege că este bine să îndeplinească sau nu o anumită acțiune, o operație datorită faptului că i-a înțeles rolul, finalitatea, implicațiile, potențialul negativ, nu pentru că „așa a spus mama, tata, bunica, bunelul”. Completarea acestor caracteristici are loc, la vârsta preșcolară mare, de fapt copilul „poate exprime convingător emoțiile intense generate de activitățile pe care le realizează” [10, p. 227] favorizând în astfel îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți.

Accederea la un alt nivel de școlarizare este un factor important în dezvoltarea preșcolarului mare care implică intrarea copilului în clasa pregătitoare și încercarea de a se adapta la noul mediu școlar, cum ar fi autonomia raportată la modul comunicativ și la stabilirea relațiilor sociale, așa zisele „comportamente de autonomie socială”, care conțin „comportamente legate de relaționare socială”, „competențe emoționale”, „comportamente legate de respectarea și interpretarea regulilor”, „de exercitare a unor responsabilități în familie la grădiniță”, „comportamente de luare a inițiativei și de implicare în activitățile de decizie împreună cu părinții/educatorii”, [5, p. 116]. Această etapă are loc antrenarea prin a se autoprezenta folosindu-și nume, prenume, vârstă, adresa, orașul, a informațiilor pentru contactarea părinților, descrierea familiei, întreținerea discuției telefonice sau dialogul în contexte cotidiene, exprimarea verbală a emoțiilor și reglarea acestora în dependență de particularitățile de vârstă și cele individuale, discuția pentru soluționarea unei situații de conflict, respectarea regulilor din grupa de preșcolari sau în cadrul unui joc unde este un grup mai restrâns respectiv, în luarea unor decizii la nivel colectiv, asumarea de roluri, asumarea de responsabilități acasă și la grădiniță, etc.

Domeniului Limbaj și comunicare, [4], cu referire la particularitățile dezvoltării psihice sunt caracteristici ale preșcolarilor, cu referire la capacitatea preșcolarilor de a-și concentra atenția, în lucrările de specialitate sunt menționate o serie de repere care evidențiază faptul că „concentrarea atenției crește de la 5-7 minute, la preșcolarul mic, la 12-14 minute, la preșcolarul mijlociu, la 20-25 de minute, la cel mare, în situații obișnuite, și chiar la 40-45 de minute în joc, în audiția ori vizionarea de diafilme, teatru de copii etc.” [10, pp. 11-12], sun și studii care evidențiază creșterea și până la 45-50 de minute a capacității de concentrare a atenției pentru

preșcolarii mari [9, p. 188]. care „devine cu atât mai mare cu cât preșcolarul este obligat să execute mișcări de același fel sau să se rețină de la activitate” [9, p. 165], datorită profesionalismului și faptului că cadrul didactic își cunoaște contingentul de copii implicând momente de (re)captare a atenției prin strategii didactice.

Dezvoltarea limbajului, implică și dezvoltarea gândirii, întrucât „odată cu apariția limbajului, sau, mai exact, a funcției simbolice, care face posibilă dobândirea limbajului (1,5 an - 2 ani), începe o perioadă, ce durează până la 4 ani, în cursul căreia se dezvoltă o gândire simbolică și preconceptuală” [8, p. 169], mai apoi, până la 7-8 ani, „se formează, în continuitate intimă cu faza precedentă, o gândire intuitivă, ale cărei articulații progresive duc până în pragul operației” [8, p. 169], gândire intuitivă în preșcolăritate este asociată, cu „înțelegerea de către copil a fenomenelor și modul în care apar lucrurile (aparența)” [2, p. 107].

Dezvoltarea aceasta fructuoasă a competențelor nu mai este la fel de izbitoare și dificil de explicat în nici o altă perioadă a dezvoltării preșcolare, deci rolul deosebit al cadrului didactic este indiscutabil în alegerea experiențele cele mai potrivite pentru fiecare nivel al dezvoltării a preșcolarului

BIBLIOGRAFIE

1. BOTIȘ M. A. Desenul. Factor al dezvoltării intelectuale în grădiniță. Baia-Mare: Proema 2017
2. BUJOR L. Structura și dinamica personalității la vârstele timpurii. București: Didactica Publishing House, 2019
3. BURLEA, G., Tulburările limbajului scris-citit. Iași: Polirom, 2007.
4. Curriculum pentru Educație Timpurie, Lyceum, Chișinău, 2019
5. FARCAȘ, G. Autonomia copilului de vârstă mare. Repere pedagogice. Iași: Polirom, 2019
6. GOLU, F. Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009
7. MUNTEAN A. Psihologia dezvoltării umane. Iași: Editura Polirom, 2006.
8. PIAGET J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965
9. ȘCHIOPU U. Psihologia copilului. București: Editura Diana Press SRL, 2009
10. VERZA Emil, VERZA Florin Emil. Psihologia copilului. București: Editura Trei, 2017. 254 p. ISBN 978-606-40-0363-8

REPERE EXPERIMENTALE ALE ACTIVITĂȚII DE MENTORAT ÎN OPINIA CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

EXPERIMENTAL POINTS OF MENTORING ACTIVITY IN THE OPINION OF TEACHERS FROM EARLY EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

Lucia CAZACU, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID 0009-0001-5739-6443
cazacu1985@mail.ru

Lucia CAZACU, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 373.2.011.31

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p177-181

Abstract. The training and professional development of the teaching staff constantly requires new visions and additions to improve the paradigms of professional development, including at the workplace. Mentoring offers a unique possibility of avoiding ineffective individual effort, of self-doubt, of overcoming blockages, of positive professional affirmation. In addition to professional skills and accumulated experience, today's teaching staff must show flexibility and receptivity to new things, the ability to learn continuously through courses, seminars, trainings, through mentoring, self-taught, from colleagues, etc. Thus, mentoring is considered a complex process that involves guiding and supporting a beginning teacher or a student who wants to become a teacher. A mentor teacher coordinates and guides another inexperienced teacher in solving teaching-learning-assessment problems, provides professional support and guides the new teacher's training through reflection, collaboration and evaluation. The article reflects the results of the experimental study organized with teachers from early childhood education institutions based on the analysis of the instrument applied at the ascertainment stage in order to identify the teachers' opinion regarding the necessity of mentoring activity at the level of early childhood education institutions.

Keywords: teachers, institution, activity, mentoring, organization, guidance.

Activitatea de *mentorat* a reprezentat și reprezintă o problemă complexă și încă neexplorată suficient la nivelul organizațiilor educaționale. Acest termen a fost utilizat pentru prima dată în domeniul economiei apoi introdus și în domeniul educației încă din anii 80 cu scopul de a îmbunătăți calitatea comportamentului educațional și a educației viitorilor profesori. Confrunțați cu situația cadrelor didactice care renunță la profesie în primii ani de funcționare într-un ritm foarte ridicat și nivelul de pregătire nu este adecvat, experții americani au inclus activități de mentorat în programele de adaptare profesională, încă din primii ani de activitate, facilitând trecerea de la formarea inițială la formarea profesională continuă. În domeniul educației acest subiect reprezintă o provocare pentru toate sistemele de învățământ, care sunt necesare pentru optimizarea continuă a activităților desfășurate de cadrele manageriale și didactice, motiv pentru care se studiază în raport cu pregătirea și dezvoltarea sa profesională. În Republica Moldova, problema și nevoia de a îndruma, susține activitățile cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie a devenit stringentă, atât în primii ani de practică, cât și în anii carierei profesionale a acestora, de a motiva implementarea și de a evita celebrul fenomen de „burnout profesional” [adaptat apud 3]. Pentru a ne dezvolta profesional și a avansa în cadrul profesiei didactice, este important să reevaluăm factorii care contribuie la performanța eficientă.

Datorită cerințelor actuale privind procesul de învățământ și profilul de competență al cadrelor didactice, apare ideea că, în esență, cadrele didactice trebuie să se transforme în manageri ai dezvoltării personale, vieții personale și profesionale, și să devină responsabil pentru bunele practici educaționale. Mentorii de succes sunt cadre didactice cu experiență - formatori, modele de urmat, care pot oferi oportunități și îndrumări pentru dezvoltarea altora, oameni compatibili, cu pregătire și experiență de bază, pentru a identifica situațiile și evenimentele care au loc sau pot interveni în viața debutanților, oferindu-le cunoștințe și experiență pentru a face față evenimentelor actuale și potențialelor viitoare în profesia lor, în societatea vieții, în comunitățile din care sunt membri și în mediile externe în care participă. Mentorii sunt resurse umane cu experiență profesională, care posedă anumite calități psihologice, personale și etice, mai presus de toate sunt modele de identitate, surse de ajutor și informare, tipul de persoană care are capacitatea de a menține relații dinamice. Modul în care fiecare persoană își asumă și își îndeplinește rolurile și responsabilitățile respective se asigură că relația sa este reciproc avantajoasă [adaptat apud 4]

În acest sens a fost realizat un studiu experimental cu 90 cadre didactice din instituțiile de educație timpurie cu scopul de a identifica percepțiile cadrelor didactice despre activitatea de mentorat desfășurată la nivelul instituțiilor de educație timpurie. Dezbaterile în cadrul sesiunii de comunicări organizate în cadrul unei mese rotunde la nivel de instituție ne-a permis să constatăm că cadrele didactice nu cunosc suficient aspectele activității de mentorat, precum: *conceptul de mentorat, rolul și responsabilitățile într-o relație de mentorat, modalitățile de integrare profesională a debutanților în activitatea educațională etc.*

O componentă prioritară în activitățile de mentorat a fost evidențiată în cadrul dezbaterilor de către cadrele didactice, și anume necesitatea activității de mentorat și principiile acesteia. Se constată în opinia a 54 % din cadrele didactice că la nivelul instituțiilor de educație timpurie sunt necesare formări profesionale privind activitățile de mentorat în mod stringent; 26% sunt considerate ca necesare în unele situații și 20% nu sunt siguri că ar fi nevoie de astfel de formări. Principalele principii în opinia respondenților sunt prezentate grafic în figura 1.

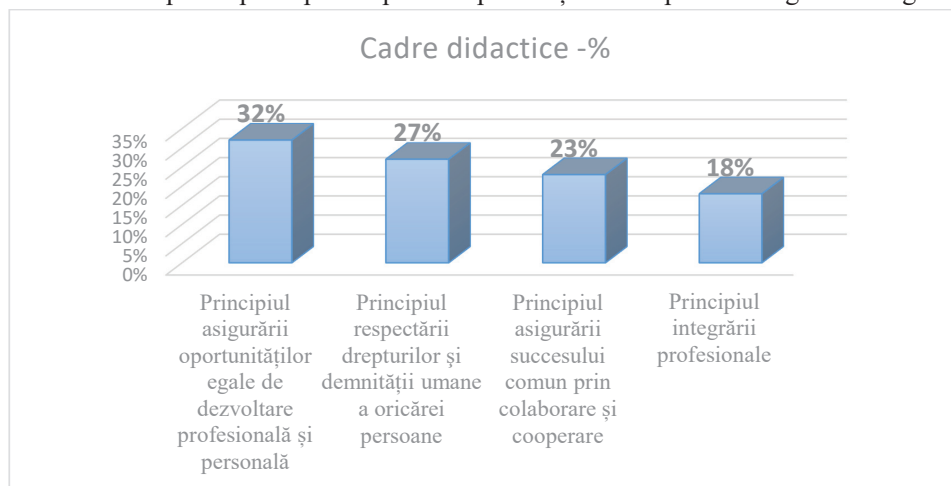


Fig.1. Principii ce stau la baza activității de mentorat în opinia cadrelor didactice

Conform rezultatelor redată în figura 1 constatăm că 35% din cadrele didactice implicate în experiment pun accent pe *principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare*

profesională și personală; 25% consideră că principiul respectării drepturilor omului și a demnității tuturor oamenilor este adecvat, indiferent de gen, origine etnică, naționalitate, vârstă, religie, statut social, abilitate fizică sau intelectuală etc; 27% -principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare și 13%- principiul integrării profesionale integrării profesionale.

O altă componentă a activității de mentorat analizată a fost identificarea necesităților proprii de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Astfel, rezultatele prezentate în tabelul 1 ne demonstrează nevoile de dezvoltare profesională în opinia respondenților:

Tabelul 1. Nevoi personale de dezvoltare profesională

<i>Necesități de dezvoltare profesională</i>	<i>Cadre didactice %</i>
Autoevaluarea și autoobservarea	75%
Instrumente de autocunoaștere	67%
Analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale, performanțelor	54%
Analiza rezultatelor cadrului didactic debutant raportate la obiectivele din planul de mentorat	35%
Compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor	32%
Analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale	54%

Rezultatele prezentate în tabelul 1. ne demonstrează faptul că cadrele didactice au nevoie de autoevaluare și autoobservare în raport de 75%; 67% au nevoie de instrumente de autocunoaștere; 54%- analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale, performanțelor; 35%- analiza rezultatelor cadrului didactic debutant raportate la obiectivele din planul de mentorat; 32%- compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor și 54% - analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale.

Deci, în baza nevoilor identificate de către cadrele didactice tindem să relatăm că un rol deosebit de important îl au și calitățile unui mentor ce constau în dedicarea de a împărtăși experiența sa cu mentorabilul, oferindu-i un model de comportament, profesionalism și sprijin în toate domeniile legate de proiectare, predare și evaluare. Deoarece activitățile didactice sunt strâns legate de vârsta și caracteristicile personale ale copiilor preșcolari, este necesară cunoașterea personalității fiecărui copil educat. Realizând o parte din activitățile desfășurate în grup cu stagiul, sarcina mentorului este de a prezenta viitoarelor cadre didactice personalitatea preșcolarilor, capacitatea acestora de a îndeplini sarcinile de învățare prin diverse activități, în funcție de caracteristicile personale. Pentru o bună cunoaștere, mentorul pune la dispoziția debutantului diverse strategii manageriale/didactice precum și modalitățile prin care poate cunoaște personalitatea copilului. Din aceste considerente au fost identificate și analizate categoriile de competențe ale cadrului didactic mentor și descriptorii acestuia prezentate în figura 3.

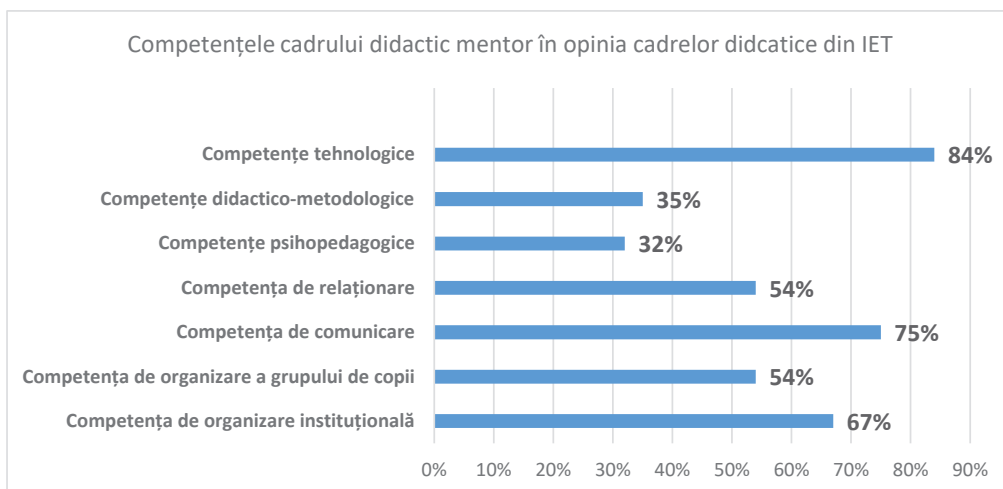


Fig.3. Competențele cadrului didactic mentor în opinia cadrelor didactice

Rezultatele reflectate în figura 3 ne demonstrează faptul că un rol deosebit se atribuie competențelor tehnologice-84%. Ca competențe specifice a competenței tehnologice au fost propuse *exersarea unor comportamente relevante digitale pentru perfecționarea activității didactice, conceperea și utilizarea materialelor, mijloacelor de învățământ cât mai inovative.*

În dezvoltarea abilităților de comunicare, 75% dintre respondenți demonstrează un comportament empatic, au capacitatea de a accesa o varietate de surse de informații în scopuri de documentare, proiectare, organizare și implementare, de a crea oportunități de feedback cu colegii, preșcolarii săi, de a opera cu limbajul nonverbal, de a urmări înțelegerea mesajelor educaționale, de a iniția comportamente conștiente de susținere, a iniția și purta discuții libere, a formula întrebări relevante etc. 67% din cadrele didactice sunt de părerea necesității dezvoltării competenței de conducere instituțională; de a participa la lucrul în grup; de a organiza activități cu diverse cadre didactice, de a favoriza stabilirea unor acorduri interinstituționale în scopul formării profesionale continue la locul de muncă, de a organiza timpul, spațiul, resursele de care dispune o instituție, de a colabora cu alte cadre didactice în realizarea unor proiecte de interes comun.

Competențelor de relaționare și de organizare a grupului de copii i-a fost acordată 54%. Astfel, conform competenței specifice de relaționare cadrele didactice își asumă anumite *responsabilități, provoacă motivațiile, interesele de cunoaștere, curiozitate a copiilor în cadrul activităților curriculare și extracurriculare, au scopul de a facilita stabilirea unui climat plăcut, stimulat, în grupul de copii, de a favoriza stabilirea unor relații cu caracter interpersonal între copii, de a interacționa cu ușurință cu colegii săi și nu în ultimul rând de a-și păstra sub control propriul comportament.*

Precedată de competența de comunicare sunt *competențele didactico-metodologice* - 35%. Cadrul didactic este responsabil de a identifica și compara diferite metode didactice, de a alege metodele în funcție de stilul de învățare al debutanților, de a opera cu diferite metode și strategii pentru a satisface diversele nevoi, de a managera timpul în funcție de ritmul acestora, a identifica și aplica schimbările potrivit itinerarului didactic urmărit. În cadrul dezbaterilor au fost discutate și *competențele psihopedagogice*, care în opinia cadrelor didactice (32%) au un rol decisiv în procesul educațional: *de a stăpâni diverse modele de învățare, de a realiza*

diverse activități complexe, bogate în stimuli precum și diverse situații de instruire pentru a stimula realizarea competențelor în funcție de capacitățile fiecărui formabil.

În baza aspectelor relatate anterior, deducem concluzia că cadrul didactic de astăzi nu mai este persoana care le știe pe toate în specialitatea sa, ci este o persoană care trebuie să conștientizeze că trebuie să se formeze continuu, să cunoască și să utilizeze în activitatea didactică noile tehnologii de informare și comunicare, să reflecteze permanent asupra demersurilor și acțiunilor sale, să promoveze o învățare de calitate în rândul celor educați.

BIBLIOGRAFIE

1. Cozma, T., Diac, G. (coord.) Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern. Iași: Editura Universității „A.I. Cuza”, 2008.
2. CREȚU, C. Psihologia succesului. Iași: Polirom, 2005.
3. IUCU, R., PĂCURARI, O. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective. București: Humanitas Educațional, 2001.
4. https://lege.md/codul_educatiei/art-58

DANSUL CA FENOMEN CULTURAL ȘI PSIHOLGIC

DANCE AS A CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Svetlana TALPĂ, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-5829-736X
talpa.svetlana@upsc.md

Svetlana TALPĂ, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 37.04:793.3

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p182-186

Summary. In this article we proposed the study of dance to be a symbolic phenomenon of culture and a special psychocultural phenomenon, due to its multifunctionality, is capable to promote the process of social communication in the historical and cultural continuum. The representation of dance as a psychocultural phenomenon presupposes a view of it as a historical way of human existence. When analyzing cultural determinants and their communicative properties, we must pay special attention to language, customs and art, because it is precisely for these types of social practices that the main function, meaning and main value are fused by communication, which is traditionally divided into verbal and nonverbal. The study of dance as a phenomenon and symbolic sign of culture is a multifaceted problem, and as a psychocultural phenomenon, dance is one of the oldest natural manifestations of man. Thus, dance can be considered not only as a means of purification and emotional transformation, but also as a means of self-knowledge, which, in turn, leads to effective self-expression and the adequate construction of the social communication process.

Keywords: dance, psychocultural phenomenon, nonverbal communication, sign, symbol,

Arta și în special dansului fac parte din multitudinea formelor expresiilor culturii [3]; [4]; [14]. Pentru a putea analiza integrarea fenomenului artistic-coregrafic printre formele culturii, inițial este necesar să apreciem noțiunea de *cultură*. *Cultura* are origine latină, fiind întâlnită pentru prima dată în creațiile filosofilor antichității ca: Cicero și Horațiu, care utilizează două aspecte ale culturii: *cultura agrorum* și *cultura animi* [2, p. 11]. Semnificația de: a colecta, a cultiva, a prelucra, a educa și a dezvolta se datorează originii latine a acestui cuvânt, ce provine de la verbul *colere* [1]. În prezent, în contextul lingvisticii contemporane noțiunea *cultură* are o largă circulație, aceasta fiind integrată în cele mai diverse sfere ale activității umane, cum ar fi: cultura fizică, cultura muzicală, cultura agricolă, cultura vorbirii, cultura comunicării, cultura arheologică, cultura biologică, cultura ecologică și multe altele [Apud].

Reprezentarea dansului ca fenomen psihocultural presupune o viziune asupra lui ca mod istoric de existență umană. Potrivit lui I.G. Belyavsky, *conținutul real al culturii constă în dezvoltarea omului însuși, în toată bogăția abilităților, nevoilor, formelor sale de comunicare...* [5, p.41]. Cultura poate fi considerată ca o anumită etapă a procesului istoric, exprimând nivelul de relație dintre om și natură, cunoașterea dobândită, creativitatea artistică, integrată în diverse forme de viață socială. În același timp, este necesar să se sublinieze importanța deosebită a comunicării culturale ca cel mai important aspect al socializării.

Atunci când analizăm determinanții culturali și proprietățile comunicative ale acestora, trebuie să acordăm o atenție deosebită limbii vorbite, obiceiurilor și artei, deoarece tocmai pentru aceste tipuri de practici sociale funcția, sensul și valoarea principală este comunicarea, împărțită în mod tradițional în *verbal* și *nonverbal*. Comunicarea lingvistică, pe lângă verbalizarea valorilor spirituale, îndeplinește funcțiile de menținere a contactului informațional și comunicativ [5]. Aceasta include nu numai diferite tipuri de mesaje, ci tot felul de interpretări asociate cu înțelegerea lor. Pe această bază, o persoană își înțelege continuu esența și participă la înțelegerea esenței celorlalți, iar psihicul uman apare ca reflectând lumea obiectivă și, în același timp, fiind un coautor al lumii, completând și schimbându-i practic, în același timp și proprietățile activității de creare a sensului.

Alături de vorbire, cel mai important mijloc de comunicare și înțelegere reciprocă între oameni este comunicarea *nonverbală* [8]. Acesta este tipul de comunicare care furnizează informații foarte semnificative în mod latent, parcă *între cuvinte*. Pentru a fi eficient în comunicare, trebuie să te eliberezi de detalii inutile, de orice mișcări inutile care o complică, scrie Cherry Gilchrist în lucrarea sa *Circle of Nine* [7]. Cu toate acestea, respectarea acestor recomandări pare adesea extrem de dificilă din cauza unei atitudini ambigue față de interlocutor. Totodată, problema comunicării eficiente a apărut de mult timp, iar rădăcinile sale se întorc în istoria omenirii.

Reconstrucția culturilor arhaice i-a permis lui N.Ya. Marr să formuleze o ipoteză despre limbajul antic al semnelor, pe care l-a numit vorbire *cinetică*. Conform acestei ipoteze, cel mai vechi limbaj este limbajul gesturilor - *semnele* (indicatoare) și limbajul semnelor picturale - *simboluri*. În culturile arhaice, sunetul este precedat de mișcări mimice sau pantomimice, care reflectă anumite stări emoționale. Pe această bază, A. Murray a atribuit dansului preistoric rolul de exprimator al emoțiilor, un locuitor al limbajului nenăscut.

Potrivit lui R. J. Collinwood, percepția oricărei limbi ca o formă specială de gest corporal face posibilă considerarea dansului - originea tuturor limbilor [4].

Studiul dansului ca fenomen cultural este un subiect cu mai multe aspecte specifice. Istoria originii dansului datează din vechile civilizații, în care dansul era o componentă importantă a vieții. Asemenea muzicii cu structura sa ritmică, dansul a acționat inițial, având în vedere relevanța sa, și continuă să acționeze până în zilele noastre ca un *semn-simbol* al creației omenirii. Mișcările ritmice i se atribuie funcții imperative care operează la scară cosmică, implicând și acumulând concentrarea forței sau eliberarea de energie în exces.

Ca fenomen *psihocultural*, dansul este una dintre cele mai vechi manifestări dezinvolve ale omului [5]; [6]; [9]; [15]. De la apariția umanității, el a exprimat întreaga paletă de emoții și sentimente umane, jucând un rol social important, purtând în sine coduri semantice, consacrate ritualului și transmise generațiilor următoare. De exemplu, în Egiptul Antic, după înmormântarea defunctului, se executa un dans special, care trebuia să ofere vitalitate celui decedat. Tradițiile șamanice (vrăjitoarești) demonstrează o legătură incontestabilă între dansul ritmic la tamburin sau obiecte de percuție și o stare de transă. Dansul în cerc este înzestrat cu simbolism cosmic pronunțat și, în funcția sa, este asociat cu protecție și siguranță.

Originile dansului sunt în imitarea naturii, a animalelor, a ritualurilor ceremoniale și magice. Dansul, recurgând la semnificații și simboluri, dă un sentiment de comuniune cu divinul și transformă dansatorul în obiectele pe care le imită, uneori în acest scop fiind utilizate și măștile. Pentru multe popoare, dansurile sunt o reproducere simbolică preliminară a oricărui

eveniment (recoltă, luptă, vânătoare etc.), prezent pentru a asigura obținerea un rezultat favorabil.

Dansul, ca o combinație de mișcări plastice și ritmice, este asociat cu forțele naturii și creativității. Se crede că odată cu dansul, pacea, ordinea, liniștea și creativitatea pătrund jovial în societate.

Oamenii au avut întotdeauna nevoie de plasticitate în mișcări, inclusiv cele legate de nivelul relațiilor dintre genuri. Trebuie remarcat faptul că tocmai cele mai vechi forme ale dansurilor de ritual, apărute sub sistemul mutual primitiv, aveau o divizare clară în masculin și feminin. La formarea lor, rolul principal l-au jucat diferențele fizice și fiziologice dintre organismele masculine și feminine, și diviziunea primară a muncii și funcțiile sociale formate pe această bază.

Astfel, cuvântul „dans” poate avea mai multe sensuri, cum ar fi:

1. Dansul - o explorare a posibilităților. Permite orice tensiune a mușchilor și ligamentelor, posibile puncte de echilibru, diverse combinații de mișcări. Dansul poate fi un sistem de mișcări organizate ale corpului uman, în spațiu și timp, sau un divertisment, ceea ce reprezintă aspectul fiziologic al dansului.

2. Dansul reflectă caracteristicile personale și tiparele comportamentale ale unei persoane. De asemenea el reprezintă structura, natura comunicărilor interpersonale, atitudinea față de sine, față de ceilalți, locul în societate ș. a., ceea ce reprezintă aspectul psihologic al dansului.

3. Dansul reflectă diverse adevăruri spirituale. În dansul spontan, improvizational-plastic, caracteristicile spirituale apar și dispar imediat, pe când în dansul cu formele bine structurate adevărurile spirituale pot fi repetate iar și iar, fără schimbare, ceea ce permite ca dansul să acționează ca un text literar.

Dacă o formă de dans include mișcări simbolice care sunt înțelese de alte persoane, un astfel de dans poate fi transmis și răspândit în societate [10]; [13]; [15]. Așadar, Bartenieff, Pauley și Lomax, într-un studiu intercultural al dansului în diferite societăți, au descoperit că mișcările pe care oamenii le făceau în trecut în timpul muncii lor de zi cu zi, treptat au devenit parte din stilul lor de a dansa, formând dansul culturii respective. De exemplu, mișcările rapide, asemănătoare unei săgeți, necesare pentru pescuitul pe gheață și aruncarea sulitei, precum și poziția largă și stabilă a eschimosului au fost încorporate în dans. În patrimoniul cultural al artei dansului autohton de menționat este dansul *COASA* ce demonstrează pașii și mișcările țăranilor care desfășoară munca în câmp, fie de semănat fie de cosit.

Oamenii de știință cred, de asemenea, că valorile și normele sociale au fost transmise din generație în generație prin dans, susținând astfel mecanismul de supraviețuire și transmitere a ritualurilor culturale. Această împrejurare le-a permis să considere dansul ca pe o memorie externă.

Considerând dansul un „câștig” pur umană, un fenomen socio-cultural deosebit, savantul german K. Bucher, pe baza unei cantități mari de materiale etnografice, demonstrează că sursa mișcărilor de dans ritmice ale omului primitiv este structura ritmică a muncii [9]. Totuși, se pune întrebarea: oare ar fi putut apărea o structură ritmică a muncii dacă nu ar fi existat anumite premise fiziologice pentru aceasta?

În opinia noastră, mișcările ritmice, și în special mișcările de dans, sunt, în primul rând, o consecință a organizării ritmice ale corpului uman. Corpul nostru este un instrument al

ritmurilor: inima bate și multe alte pulsații apar în el: există ritmuri cerebrale, ritmuri de somn și ritmuri emoționale. Toate organele interne și procesele mentale funcționează într-un anumit ritm. Ritmul este regulatorul omului, el oferă oportunitatea unei autogovernări conștiente. În lucrarea *Factorul de timp în psihicul uman*, al autorului B.I. Tsukanov este subliniat faptul că fiecare individ are un ritm individual de mișcare, care, conform datelor obținute, este în mare parte asociat cu propria sa unitate de timp. Folosind expresia lui Stanislavsky K.S., putem spune că baza mișcărilor este *ritmul dat fiecăruia de natura și respirația sa...* [15, p.64]. Pe această bază, ritmul poate fi văzut ca desemnând puncte de tranziție în care energia fie este acumulată, fie primește o nouă stimulare, iar în acest model de acumulare și stimulare se creează un model ritmic individual specific dansului. Dacă vorbim despre *dans de masă* (grup), acesta va fi eficient cu condiția ca indivizii care participă să experimenteze împreună intervale neutre, pe care acesta din urmă le realizează ca unitate psihologică confortabilă a limitelor și a duratei în sine [15].

Astfel, dacă considerăm mișcarea drept sensul vieții, atunci legea acestei mișcări va fi ritmul. Este interesant că specificul psihologic al vieții în diferite culturi se reflectă în caracteristicile ritmului, predominanța metro-ritmului sau a ritmului în muzică, care, în consecință, poate indica orientarea rațională, practică sau impulsivă a culturii în ansamblu [11, p.600].

Dansul ca mijloc universal de expresivitate este profund legat de fundamentele fiziologice, motorii, emoționale și psihologice ale unei persoane [9]; [12]. Un gest expresiv poate transmite emoție mult mai clar decât multe cuvinte, deoarece vorbește direct și transmite starea de spirit a momentului cu o simplitate elocventă [7].

În lucrarea *Despre semnificația dansului*, Mihail Voloshin scrie: *Ce este mai frumos decât un chip uman, care reflectă cu adevărat și armonios acele valuri de dispoziții și sentimente care se ridică din adâncurile sufletului? Avem nevoie ca corpul nostru în întregime să devină o „față”. Acesta este secretul frumuseții elene; acolo tot trupul era o oglindă a spiritului. Prin urmare, dansul în esența sa este cea mai înaltă și mai veche dintre toate artele. Este mai înalt decât muzica, este mai presus decât poezia, pentru că în dans, în afara cuvintelor și a instrumentelor, o persoană devine însuși un instrument, un cântec și un creator, iar tot corpul său sună ca timbrul unei voci.*

Dansul este o artă națională. În timp ce suntem doar spectatori ai dansului, dansul nu și-a dobândit încă semnificația culturală, purificatoare. Aceasta nu este artă care poate fi admirată din exterior: trebuie să fii captivat de ea, trebuie să o creezi singur. Românii doar priveau dansurile; în timp ce elenii le și dansau – aceasta este diferența dintre două culturi: militar și artistic. Primul creează un balet, al doilea - un sacrament de curățire. Când vorbesc despre dans, vorbesc doar despre acesta din urmă [6].

Dansul ca fenomen cultural are valoare curativă, terapeutică, favorizând recunoașterea și exprimarea sentimentelor de către individ. *Muzica și dansul sunt mijloace religioase și culturale vechi, testate pentru a scoate haosul spiritual într-o nouă ordine. Dar punctul aici nu este în dans, ci în ritm: haosul spiritual care provine din echilibrul perturbat al forțelor și din manifestările lor la o persoană poate fi formalizat și realizat atunci când o persoană stăpânește din nou toate ritmurile și relațiile numerice care se formează în corpul lui. Pentru a face acest lucru, toată conștiința trebuie să fie acordată fără probleme spiritului muzicii. Dar conștientizarea ritmurilor organice din interiorul său este dansul [6].*

Începând de la nivelul chinestezic, dansul ne conduce la descoperirea materialului emoțional prin reprezentări simbolice: imagini, amintiri, dezvăluirea semnificațiilor personale, experiențe de viață și experiențe înregistrate în corp. Astfel, treptat corpul se eliberează, devine mai ușor, mai încrezător, depășește limitele create și capătă o nouă *înfațișare*. Procesul de transformare duce la faptul că *trupul și sufletul se contopesc, iar mișcarea însăși devine bucurie, tristețe și orice alt sentiment...* [7, p.212].

Astfel, dansul poate fi considerat nu doar un mijloc de purificare și transformare emoțională, ci și un mijloc de autocunoaștere, care, la rândul său, conduce la auto-exprimare eficientă și la construirea adecvată a procesului de comunicare socială. Ceea ce explică importanța semnificativă a dansului ca fenomen psihocultural.

BIBLIOGRAFIE

1. BELIAVSCHI, I.G., *Istoricescaia psihologia*. Odessa: Odeschii gosudarstvenii universitet, 1991, 250 p.
2. COUL, M., *Culturno-istoricescaia psihologia*. Nauca budushevo. M.: Coghito-tzentr. 1997, 432 p. ISBN: 5-89353-007-1
3. FLOREA, E. *Arta ca fenomen socio-cultural*. *Studiul Artelor și Culturologie: istorie, teorie, practică*, nr. 2 (35), 2019. Disponibil: https://revista.amtap.md/wp-content/files_mf/158038808232.Floreaartacafenomen.pdf
4. GILKRAIST, C., *Crug deviati. Aspecti psihichi sovremenoj jenshini v deviati arhetipah*. M.:Sofia, 2007. ISBN: 978-5-91250-394-8
5. GORELOV, I. N., *Neverbalnie componenti comunicatzii*. M.: Mir, 1980, 52 p.
6. KOZLOV, V. V., GHIRȘON A. E., VEREMEENCO N. I., *Integrativnaia tantzevalino-dvigatelinaia terapia*. S-Pb.: Reci, 2006. ? p. ISBN:
7. MALCHINA PÎH I. G., *Telesnaia terapia*. Moscva: Ăcsmo, 2005, 600 p.
8. PASÎNCOVA, N. B., *Vlianie muzicalinovo dvijenja na âmotzionalinuiu sferu licinosti*. Moscva 2017, 159 p. ISSN 2073-0071
9. PIZ, A., *Iazic telodvijenii*. M.: Ai Kio, 1992, 262 p.
10. RUSU, L. *Estetica poeziei lirice. Logica frumosului. Opere*. Vol. 3. București: Editura Academiei Române, 2011, 204 p.
11. SILVESTROV, V. V., *Filosovscoe obosnovanie teorii i istorii culturî*. M.: VZPI, 1990,
12. SOCOLOV, G. *Istoria și filosofia culturii*. Chișinău: F.E.P. Tipografia centrală, 1998, 399 p. ISBN: 9975-923-62-3
13. TZUCANOV, B.I., *Vremia v psihiche celoveca*. Odessa: AstroPrint, 2000. 217 p.
14. VIANU, T. *Estetica*. București: Orizonturi, 2010. 432 p.
15. ВОЛОШИИ М. А. *О смысле танца*. Disponibil:
16. http://dugward.ru/library/voloshin/voloshin_o_smysle.html (accesat 31.03.2024)

PREVENIREA CONFLICTELOR ÎN RÂNDUL PREȘCOLARILOR PRIN INTERMEDIUL POVEȘTILOR TERAPEUTICE

PREVENTING CONFLICTS AMONG PRESCHOOLERS THROUGH THERAPEUTIC STORIES

Daniela Mioara PETREA, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID:0000-0001-9704-6512
petrea.m.daniela@gmail.com

Daniela Mioara PETREA, PhD Student
State University of Moldova

CZU: 373.2.064

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p187-191

Abstract. This article brings to the fore the importance and role of therapeutic stories, in order to prevent conflicts among preschoolers, by reducing anxiety, aggression, fears, violent behaviors. The most common themes presented are the new contents adapted to the actors of the kindergarten as well as the effects they have on them. Therapeutic stories have the role of introducing children to a magical world with the aim of changing behaviors and attitudes, in other words, to heal. The functions of the therapeutic fairy tale are presented and a quasi-experimental research aimed at reducing anxiety among large group preschoolers and improving behavior, thus shaping self-confidence, with long-term beneficial effects, a favorable ground to support a harmonious development in the future. The proposed objectives, methods, research tools and results obtained from the program are presented. Therapeutic stories help children to discover important values, transposed through beautiful words and expressions, to discern positive behaviors from negative ones and to find solutions when faced with a problem, with the aim of preventing conflicts between preschoolers.

Keywords: conflicts, preschool education, therapeutic stories, aggressivity, preschoolers.

Conflictul este omniprezent, în magnitudini și tipuri diferite, unele au rol reglator, aduc beneficii actorilor implicați, altele, nu. Conflictul este o relație, în care fiecare parte, percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celeilalte persoane ca opuse celor ale sale. Ca o normalitate, prin interacțiunea mai multor persoane cu păreri, opinii, scopuri diferite, conflictele și-au făcut apariția și pe tărâmul magic al preșcolarilor. Acestea debutează cu intrarea în colectivitate, grupa mică, principala cauză fiind nevoia de exprimare, deoarece marea majoritate a preșcolarilor verbalizează foarte puțin, nevoia de afirmare în cadrul grupului, dorința de a domina în cadrul jocurilor libere și a activităților liber alese și continuă cu "n" motive, în celelalte grupe.

Conflictul poate fi și benefic, deoarece scot la suprafață situații limită pe care preșcolarii nu reușesc să le gestioneze, cum ar fi temeri, frici, prevenirea comportamentelor agresive, cu scopul de a se dezvolta armonios din punct de vedere socio-emoțional.

De cele mai multe ori, situațiile noi cu care se confruntă în sala de grupă, persoanele noi pe care le întâlnesc, precum și interacțiunea dintre acestea sunt copleșitoare și augmentează nevoia de a exterioriza încărcătura emoțională. Unii preșcolari reușesc să se exteriorizeze plângând, alții aruncând cu diverse obiecte, alții devin violenți și lovesc obiectele sau preșcolarii, însă toate aceste comportamente provin din nevoia de socializare, adaptare, integrare, apartenență la un

anumit grup. Uneori prin cuvinte, tonalitatea vocii, gesturi diferite, posturi corporale, grimase faciale, observăm implicarea acestora într-un conflict, altelei transpar în felul în care organismul acestora reacționează. Copiii au nevoie să fie ascultați, aprobați, înțeleși, îndrăgiți, simpatizați de cei din jur, dar mai ales de doamna educatoare.

La trei ani, poate și patru,

Toți piticii îi trec pragul

Cu emoție în glas

Și cu energie-n pas.

Provocări sunt la tot pasul...

Doamna, Gigel mi-a luat ceasul!

Sofi l-a împins pe Călin,

S-a supărat Moș Martin!

În ochii curioși, răsar mărgăritare rare,

Ce au nevoie de soluții salvatoare-

Prin personaje cu puteri supranaturale,

Atunci când conflictul apare.

Să ne învingem teama, Piratul Louis ne-a învățat,

Cum să controlăm furia, Tobias ne-a explicat,

Alături de alte viețuitoare am exersat,

Metode de prevenire a conflictelor și tehnici de respirat.

Aceste versuri au scopul de a ne introduce în lumea minunată a preșcolarilor și de a preveni conflictele care apar în grupă, cu ajutorul personajelor din basme. Povestirea este o tradiție istorică importantă. A fost descrisă asemeni unui proces de relatare a unei experiențe sau a unui grup de experiențe fie adevărate, fie fictive, pentru a educa sau amuza [Lawlis, 1995]. Povești, metafore, mituri, legende și basme, despre toate, s-a spus că au multe funcții, inclusiv transmiterea familiară și culturală a tradițiilor, exprimarea sentimentelor, precum și comunicarea valorilor și cunoștințelor [Aurela, 1987; Brems, 1993; Hughes, 1995; Pellowski, 1977]. În plus, poveștile pot fi folosite pentru a explora și descoperi soluții, situații provocatoare și dileme cu care copiii se pot confrunta în mod normal în dezvoltarea acestora [Bettelheim, 1977; Brems, 1993; Snyder, McDermott, Cook și Rapoff, 1997].

Poveștile terapeutice diferă de basme prin faptul că sunt îndreptate către o situație particulară cu care se confruntă copilul și poate include elemente din viața copilului, care face povestea mai relevantă și mai familiară.

Poveștile sau basmele terapeutice au rolul de a dezvolta abilități de rezolvare a unor probleme, de a hrăni imaginația, de a preveni comportamentele agresive, de a-și învinge temeri, frici, de a relaționa cu cei din jur, etc.

Poveștile terapeutice sunt un liant, în dezvoltarea emoțională a preșcolarilor. Ele oferă un mod sigur și confortabil de a explora și de a înțelege emoțiile, precum și de a dezvolta încrederea în forțele proprii și a empatiza cu cei din jur. Scopul utilizării poveștilor terapeutice este de a-i ajuta pe copii să descopere lumea minunată a poveștilor terapeutice, să descopere valori importante, transpuse prin cuvinte și expresii frumoase. Prin ascultarea, dramatizarea, jocurile de rol din aceste povești, copiii învață să asculte, să discearnă comportamentele pozitive de cele negative și să găsească soluții, când se confruntă cu o problemă, finalitatea fiind prevenirea agresivității și a conflictelor între preșcolari.

Colectarea de date a inclus metode, precum: utilizarea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru identificarea unor lucrări cunoscute în ceea ce privește utilitatea și importanța poveștilor terapeutice, în prevenirea agresivității și conflictelor ce apar în rândul preșcolarilor, identificarea unor documente relevante ca urmare a căutărilor bazate pe publicații incluse în baza de date academică, analiza referințelor citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, precum și consultarea unor reviste de specialitate. În general, aceste constatări sugerează că preșcolarii de grupa mică sunt capabili de înțelegere a povestirii terapeutice și a basmelor.

Eberhart (1970) a dezvoltat o variație a MST pentru a fi utilizată la copiii preșcolari. Acest proces se bazează pe afirmația lui Piaget (1969) care susține faptul că preșcolarii răspund cel mai bine la indicii vizuale și la activități și au structuri organizatorice diferite din copiii aflați în stadiile ulterioare de dezvoltare. Tehnica de terapie de grup a lui Eberhart (1970), încorporează desenul în MST pentru a facilita înțelegerea copiilor cu vârste cuprinse între 2 și 6 ani. Copiii implicați în procedura lui Eberhart (1970), care au avut rezultate pozitive, au fost cei care aveau abilități verbale adecvate precum și un nivel optim de concentrare.

S. Filipoi-1998, demonstrează faptul că „indiferent de vârstă, avantajele folosirii conștiente, intenționate a basmului ca mesaj terapeutic sunt aceleași, astfel:

- basmul terapeutic iluminează, deoarece se adresează intuiției și fanteziei, lărgind spațiul interior al copilului;
- basmul terapeutic este un vehicul foarte potrivit pentru modele comportamentale și valori morale, schimbarea de poziției îi este doar sugerată și are mai mult caracter de joc;
- mesajul terapeutic este preluat la fel ca mesajul unui vis, nefiind legat direct de experiența vieții reale;
- basmul contribuie la dezvoltarea unei noi atitudini față de starea patogenă, comunicarea fiind făcută prin această formă;
- basmul aduce soluții cu totul neașteptate, cu efort emoțional pozitiv, ajungând chiar să contrazică logica și obișnuința;
- subiectul are posibilitatea să lărgescă sensul original al mesajului terapeutic;
- basmul ca mesaj terapeutic poate fi folosit în combinație cu un instrument de comunicare, deoarece creează subiectului o bază de identificare protejându-l și învățându-l totodată să se autoînțeleagă, să se autoaprecieze pozitiv cât și să-și descopere propria putere interioară de a se „autovindecă”.

Un studiu de cercetare cvasi experimental, atrage atenția asupra rolului poveștilor terapeutice pentru scăderea anxietății în rândul preșcolarilor de grupă mare [Mirela Pandelică, 2023, p.77].

Obiectivul general-teoretic al studiului este acela de a argumenta eficacitatea utilizării jocului în cerc, jocului de rol, a dramatizării, tehnicilor expresiv-creative, în general, a povestirii și basmului terapeutic în cadrul unui plan terapeutic în dezvoltarea socială și a exprimării libere a preșcolarilor.

Programul propus, este susținut de obiectivele practic-aplicative:

O₁. Identificarea preșcolarilor care prezintă anxietate sau risc de anxietate;

O₂. Aplicarea unui plan terapeutic în vederea scăderii anxietății sau riscului de anxietate la preșcolari.

O₃. Măsurarea și evaluarea efectelor în urma aplicării planului terapeutic pentru scăderea riscului de anxietate și dezvoltarea socială a preșcolarului

Ipoteza generala:

- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor cu anxietate sau risc de anxietate, atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor, și astfel scade gradul de anxietate.
- Ipoteze specifice:
- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor cu anxietate de separație ,atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor, și astfel scade gradul de anxietate.
- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor care prezintă frică de rănire fizică, atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor, și astfel scade gradul de anxietate.
- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor cu anxietate socială, atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor și astfel scade gradul de anxietate.
- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor care prezintă semene ale prezenței unei tulburări obsesiv-compulsive, atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor, și astfel scade gradul de anxietate.
- Dacă se aplică un plan terapeutic copiilor care prezintă semene de anxietate generalizată, atunci se sporesc capacitățile de comunicare și exprimare ale preșcolarilor, și astfel scade gradul de anxietate.

Metode utilizate în cadrul cercetării:

Observația, înregistrarea, descrierea obiectivă și detaliată a datelor;

Metode psihometrice, care se referă la selectarea și aplicarea scalei prin intermediul căreia se stabilește nivelul de anxietate al preșcolarilor, s-au urmărit:

- Consemnarea promptă a datelor (scheme, fișe de observare, tabele, protocoale de observație);
- Urmărirea fenomenului în ipostaze diferite, pentru validarea datelor.

Analiza statistică a datelor a avut în vedere testarea anumitor calități și stabilirea existenței unei relații între acestea.

Experimentul a urmărit testarea ipotezei prin măsurarea și analiza efectelor unei variabile independente asupra variabilei dependente.

Instrumente utilizate:

Mijloace utilizate în cadrul programului terapeutic și instrumente de culegere a datelor: scala de evaluare a anxietății la preșcolari (variante pentru părinți) din cadrul Platformei de evaluare a dezvoltării 3-6,7 ani, vol. I, autori Mircea Miclea, Anca Bălaj, Mihaela Porumb, Dan Porumb, Sandra Porumb care cuprinde 28 de itemi și încă 5 itemi care aparțin tulburării obsesiv-compulsive (care nu se cotează). Dimensiunile evaluate au fost: anxietatea de separare, frica de lezare fizică, fobia socială, tulburarea obsesiv-compulsivă și tulburarea de anxietate generalizată.

Programul terapeutic întreprins a avut ca efect, prin detensionarea organismului, prin descoperirea unor modalități de acțiune și identificare a propriilor resurse, precum și prin experimentarea unor noi modalități de acțiune, îmbunătățirea comportamentului preșcolarilor

și astfel conturarea unui EU mai puternic, mai creativ, cu efecte benefice pe termen lung, un teren propice care să susțină o personalitate bine definită în viitor.

CONCLUZII: Poveștile terapeutice au un rol important în prevenirea și soluționarea conflictelor în rândul preșcolarilor, prin reducerea anxietății, fricilor, agresivității și comportamentelor violente. Cu ajutorul personajelor și a comportamentelor expuse, preșcolarii au exersat tehnici de respirație, tehnici de prevenire a comportamentelor agresive și a furiei, toate acestea având scopul de prevenire a conflictelor în rândul preșcolarilor și de dezvoltare socio afectivă și emoțională, într-o atmosferă propice învățării.

BIBLIOGRAFIE

1. AURELA, A., *A systematic storytelling therapy*, Psvchiatra Fennica, 1987, p. 31- 40.
2. BETTELHEIM, B., *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairv tales*, New York: Vintage Books, 1977.
3. CREȚU, T., *Psihologia vârștelor*, Editura Departamentului de Învățământ deschis la Distanță, Universitatea București, 2001.
4. *Curriculum pentru educația timpurie*, 2019.
5. EBERHART, A., *Therapeutic storytelling with preschoolers*, American Storytelling 56 Academy of Child Psychiatry, 1979, p. 119-127.
6. LAWLIS, G. F., *Storytelling as therapy: Implications for medicine. Alternative Therapies*, 1995, p.40-45
7. MIRELA PANDELICĂ, 2023, *Barriere în dezvoltarea comportamentului social la vârșta preșcolară*, Editura Ars Libris, Costești, p.77.
8. <https://www.slideshare.net/ramo13/povesti-terapeutice-51764006>, accesat pe 21.03.2024, la 10.32.
9. <https://docplayer.net/86538441-Platforma-de-evaluare-a-dezvolt%C4%83rii-3-6-7-ani.html>, accesat pe 20.03.2024, la 13.45.
10. <https://terapia-prin-povesti.blogspot.com/2014/04/povestea-ca-element-terapeutic.html>, accesat pe 20.03.2024, la 10.40.

**IMPLEMENTAREA UNOR TEHNICI ȘI DIRECȚII TEATRALE CA STRATEGIE
PENTRU SURMONTAREA STAGNĂRII**

**IMPLEMENTATION OF THEATRICAL TECHNIQUES AND DIRECTIONS
AS A STRATEGY FOR OVERCOMING STAGNATION**

Satvir KAUR SINGH, drd.,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0009-0003-5325-5672

satvirsingh.1395@gmail.com

Natalia ȚURCAN, master în studii culturale,

Universitatea din București, România

ORCID: 0009-0003-6177-0738

n.turcan@yahoo.com

Cristina URSU, drd.,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0000-0002-8066-1321

ursu.cristina1@usm.md

Satvir KAUR SINGH, Phd student,

State University of Moldova

Natalia TURCAN, master's degree in cultural studies,

University of Bucharest, Romania

Cristina URSU, Doctoral student,

State University of Moldova

CZU: 37:792

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p192-202

Abstract. The dialectical movement of the innovative circuit spirals between stagnation and upward progression. In the contemporary age – the context of rapid scientific and technological progress, being still is equivalent to taking a few steps back. Moreover, stagnation is part of the internal truth of the thing, becoming a key moment of innovation itself. Theater (in its multiple original manifestations, such as improvisation, forum theater, social theater, shadow theater, legislative, sociodrama, living library, labyrinth theater, origami theater, physical theater) can diminish stagnation and perceive it as an empty expanse, always using it as a starting point. This article will mention how theater manifests itself in a multiplicity of forms that offer models of solutions to social challenges (such as stereotypes, schemes of a fixed thought, in which people from different social groups - different from our group - are put in a box and given masked individuality), cultural (such as locking art into cliché forms and images or reiterating themes without bringing them to have any impact on the audience, as well as the constant effort to maintain an appropriate balance between form and substance.), and educational (keeping attention and interest alive, learning through experience and application, developing personality and critical thinking).

Keywords: art-action, social theatre, physical theatre, labyrinth theatre, stagnation, innovation.

Adevărul intern se desprinde din contrapunerea stagnării și inovării. Această mișcare dialectică în model hegelian se prezintă drept o spirală a mișcării în dezvoltare de idei, tehnici, aplicații, metode participative, mișcări artistice. Adevărul implică starea-de-deschidere către

libertate (de exprimare, creativă, fizică, relațională, de explorare a identității de a lua riscuri ș.a.), iar libertatea, după Heidegger, este tocmai „esența adevărului” [11, p. 144]. Tehnicile de teatru, precum teatrul forum, social, de umbre, legislativ, sociodrama, biblioteca vie, teatrul labirint, origami, teatrul fizic implică libertatea de explorare a adevărului în multiple moduri: explorarea perspectivelor multiple, reflectarea realității, stimularea empatiei, încurajarea dialogului deschis, examinarea subiectivității ș.a. Prin urmare, stagnarea sau, în alt registru, antonimele conceptelor listate premergător, se contrapune acestora și, astfel, permite reînnoirea în sine a adevărului într-un anumit punct al manifestărilor inovatoare. „Un mers ce se produce pe sine însuși, care înaintează prin sine și se reîntoarce la sine” [10, p. 45] prin orânduirea perechii stagnare-inovație pe dimensiunile educaționale, culturale și sociale în contextul provocărilor contemporaneității. Acum, de vreme ce, așa cum Regina i se adresează lui Alice, „Aici e nevoie de toată goana de care ești în stare ca să rămâi pe loc” [8, p. 22], stagnarea însăși (faptul de a bate pasul pe loc) se numără în rândul acestor provocări.

Teatrul drept motor al inovației în educație

Stagnarea procesului de învățământ actual se datorează, în mare parte, lipsei de implicare emoțională veritabilă, a „gândirii grijulii” (*caring thinking*) [15, p. 262], căci nu fiecare cadru didactic este pasionat de ceea ce face, sau se fac resimțite efectele arderii profesionale (*burnout*), întrucât „profesia de pedagog este cea mai provocatoare carieră de urmat. Munca acestuia nu constă doar în educarea elevilor, ci să creeze planuri de lecție, să atribuie teme pentru acasă, să evalueze lucrările și să ofere feedback, să participe la adunările cu părinții și să îndeplinească alte formulare și rapoarte școlare” [18]. Copiii simt asta și, din start, preiau atitudinea celui care le este mentor. Credem că o soluție în depășirea acestei probleme o poate avea arta, căci despre puterea ei tămăduitoare s-a știut din Antichitate.

Considerăm că arta, în esența ei, este o metodă captivantă și eficientă de combatere a stagnării în domeniul educațional. Stagnarea care vizează mai mult antrenarea automatizată a memoriei la disciplinele școlare, decât cele trei dimensiuni ale gândirii: *critică, creativă și grijulie* [15]. Prin integrarea elementelor teatrale în procesul de învățare, se deschide efectul *mirării* drept un aliat al educației, întrucât, „în educația tradițională, copilul care se miră este tratat cu același dispreț ca cel care pune întrebări” [3, p. 250].

În primul rând, teatrul permite o abordare holistică a învățării, punând accent pe experiența senzorială și emoțională a elevilor. Prin intermediul jocului de rol, a improvizației și a interpretării personajelor, elevii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile de comunicare, empatie și rezolvare a problemelor într-un mediu sigur și stimulat. Astfel, printre beneficiile teatrului în educație se numără dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie, rezolvare a problemelor și creativitate. Participarea la activități teatrale poate avea un impact pozitiv semnificativ asupra elevilor atât pe termen scurt, cât și pe termen lung.

În al doilea rând, teatrul oferă o platformă excelentă pentru explorarea subiectelor sensibile sau complexe din curriculumul școlar. Prin intermediul dramatizării și a scenariilor interactive, elevii pot să-și aprofundeze înțelegerea și să-și exprime perspectivele asupra unor teme precum istoria, literatura, știința sau probleme sociale contemporane. De asemenea, prin implicarea în producții teatrale sau proiecte creative, elevii dobândesc abilități practice valoroase, cum ar fi lucrul în echipă, rezolvarea de probleme și gestionarea timpului. Participarea la astfel de activități îi încurajează să-și depășească limitele și să-și descopere potențialul creativ și artistic.

Astfel, teatrul prezent în educație poate să contribuie la creșterea nivelului de implicare și motivație a elevilor în învățare, transformând procesul educațional într-o experiență captivantă și memorabilă. Prin inovația în teatru, se deschid noi căi de explorare și descoperire a cunoașterii, contribuind astfel la combaterea stărnării și promovarea unui învățământ mai dinamic și relevant pentru nevoile și aspirațiile elevilor.

Cercul Dramatic „Alter Ego” înființat în 2022 în IPLT „Ion Creangă” din satul Cuizăuca, raionul Rezina are ca obiectiv major combaterea stărnării educaționale și artistice în acest mediu. Printr-o dedicație absolută și o muncă imensă, elevii acestei instituții au dezvoltat un interes deosebit nu doar față de arta teatrală, ci și față de tot ceea ce poate fi numit cultură și calitate. Au fost realizate activități memorabile, care au plăcut publicului și actorilor juniori. Dar cel mai mare succes, dincolo de fragmentele de spectacole, proză sau poezie, este dragostea pe care o au acești copii față de teatru. S-a produs un fel de uniune emoțională între membrii Cercului Dramatic, căci se simt foarte bine împreună și când le revine să iasă în scenă, în prim-plan se pune ideea de calitate.

Pe parcursul celor aproape 2 ani de activitate, elevii au încercat multiple roluri și ipostaze, recitând fragmente de poezie sau proză, interpretând fragmente dramatice din operele românești cunoscute, precum „Casa mare” de Ion Druță, „Steaua fără nume” de Mihail Sebastian, „Piatra din casă” de Vasile Alecsandri, „Enigma Otiliei” de George Călinescu, „Luceafărul” de Mihai Eminescu, „Apus de soare” de Barbu Ștefănescu Delavrancea, „Suflete arse” de Tatiana Spânu. Toate acestea le-au apropiat foarte mult de operă și personaje, astfel încât au reușit să simtă emoția descrisă de autor și să o redea publicului, ceea ce este extrem de important în cunoașterea de sine și a celuilalt, în relația drept eveniment ontologic dintre perechea Eu-Tu, „cuvântul fundamental Eu-Tu întemeiază lumea relației” [6, p. 31]. Faptul fundamental al existenței umane este omul între oameni, aici – parteneriatul ontologic dintre actor și spectator.

În urma sondajului realizat cu elevii implicați în activitatea Cercului Dramatic „Alter Ego”, fiecare a confirmat că și-a schimbat viziunea asupra teatrului și a culturii de când a devenit membru, a depășit frica de a vorbi în public și își poate exprima deschis opinia. Câțiva elevi au menționat că au găsit susținerea de care aveau nevoie, ceea ce le-a oferit curaj și încredere în forțele proprii. Unii au notat că au descoperit noi laturi ale personalității sale, că pot face ceea ce nu credeau că sunt în stare. De aici concluzionăm că motto-ul Cercului Dramatic a fost ales pe potrivă – „Nosce te ipsum”. De asemenea, la întrebarea dacă ar recomanda semenilor implicarea în vreun cerc dramatic, au răspuns unanim pozitiv.

Grație implicării afective în activitatea dramatică, elevii manifestă un entuziasm sporit față de unele discipline școlare, devin mult mai deschiși la tot ce este nou, acceptă provocările și critică lipsa calității. Acest lucru vorbește despre cultivarea unui spirit civic, a unei axe valorice proprii, care nu vine din stereotipurile societății, ci din conștientizarea propriei valori.

Totodată, înțelegem că latura afectivă și gradul înalt de afecțiune față de orele de cerc vine din rutina orelor tradiționale, în care li se cere memorarea exactă a unor definiții, teoreme sau concepte, care nu pot fi expuse cu propriile cuvinte ale elevului, chiar dacă acestea, în esență, redau același lucru. Astfel, intensitatea emoțională trăită la repetiții compensează șezutul în bănci timp de 6 lecții, 5 zile săptămânal și contribuie la crearea stării de bine a elevului aflat în mediul școlar.

Un alt tip de spectacol, practicat în aceeași instituție, acum câțiva ani, este *teatrul social*, care „scapă societatea de frici” [16] și se concentrează pe utilizarea artei scenice pentru a adresa probleme sociale și să ofere o platformă de exprimare și conștientizare a unor teme sensibile sau dificile. Aici, oricine poate deveni actor de teatru social, inclusiv spectatorii, fiind o metodă de educație interactivă. Este „un teatru bazat pe comunitate, pe realități locale și pe resurse locale. Oglindește situații problematice, chestionează realități și facilitează pentru membrii comunității un proces prin care pot dialoga, argumenta și testa abordări alternative.” [17, p. 4]. În contextul școlar, teatrul social abordează probleme precum bullying-ul, discriminarea, diversitatea culturală sau impactul mediului asupra comunității. Elevii erau implicați în procesul de creare a pieselor de teatru sau ale scenariilor care să reflecte și să sensibilizeze asupra unor astfel de probleme, contribuind astfel la dezvoltarea empatiei, a înțelegerii sociale și a spiritului civic.

Pe de altă parte, teatrul artistic, practicat acum, se concentrează mai mult pe aspectele estetice și interpretative ale artei scenice, punând accent pe dezvoltarea abilităților de actorie, regie și producție teatrală. În mediul școlar, teatrul artistic oferă elevilor ocazia să-și exploreze creativitatea și să-și dezvolte abilitățile de comunicare și exprimare artistică. Prin participarea la producții teatrale, elevii învață să lucreze în echipă, să-și depășească inhibițiile și să-și construiască încrederea în sine. Dar are de câștigat și publicul, căci poate vedea rezultatul muncii colegilor săi în fragmentele din piese de teatru, care le cultivă simțul frumosului.

Prin urmare, atât teatrul social, cât și cel artistic au roluri importante în educație și pot să ofere beneficii semnificative pentru elevi. Integrarea ambelor abordări în programul școlar poate să ofere o experiență holistică și echilibrată în ceea ce privește utilizarea teatrului ca metodă educativă, contribuind astfel la formarea unor indivizi mai conștienți, creativi și empatici.

Perspectiva culturală a inovației

Dihotomia dintre stagnare și inovație este cât se poate de valabilă și în aspectul cultural al vieții. De-a lungul secolelor, fiecare traversare a timpului a fost marcată de diverse stiluri și transformări ale esteticului în toate formele existente ale artei. Fiecare etapă nouă în artă a însemnat o formă de inovație, în comparație cu stilul predominant care o precedă.

Inovația în domeniul cultural provine adesea din dorința de a explora noi tehnici, materiale și concepte, precum și de a contesta și a redefini limitele existente ale expresiei artistice. De-a lungul secolelor, artiștii au provocat convențiile estetice și au căutat să își îmbogățească și să își reinventeze practicile într-un efort de a reflecta schimbările sociale, politice și tehnologice ale epocii lor. Inovația poate lua forma unor mișcări artistice radicale, cum ar fi impresionismul, cubismul sau dadaismul, care au ieșit din tiparele convenționale și au deschis calea către noi modalități de exprimare artistică, întrucât „așa s-a născut DADA, dintr-o nevoie de independență, de neîncredere față de comunitate” [7, p. 50] sau „A distruge înseamnă a crea” [9, p. 122], conform lozincii lui Bakunin.

Cu toate acestea, odată cu inovația, vine și riscul de stagnare. Uneori, dorința de a rămâne fidel tradiției sau de a satisface gusturile de masă poate duce la repetiție și uniformitate în producția culturală. Estetica pe care o considerăm comercială și tendințele dominante pot să submineze diversitatea și originalitatea, transformând cultura într-un produs de consum standardizat, lipsit de substanță și profunzime.

Evoluția formelor estetice de-a lungul anilor este un proces complex, în care inovația și stagnarea interacționează în moduri imprevizibile. Cu toate acestea, în fața acestei dihotomii, artiștii și creatorii culturali sunt chemați să își continue căutarea pentru exprimare autentică și să își îndrepte privirea spre noi orizonturi de inspirație și descoperire. Prin promovarea diversității, inovației și dialogului creativ, putem spera să depășim limitele stagnării și să cultivăm un mediu cultural bogat și vibrant, care să reflecte complexitatea și diversitatea umanității.

În vederea acestor principii, în ultimele decenii ia amploare o nouă formă de exprimare artistică, numită *teatru fizic*. Una dintre definiții este propusă de actorul Jacques Lecoq - „Teatru fizic este o formă de exprimare artistică care pune accentul pe corpul actorului ca mijloc principal de comunicare și exprimare. Este o explorare a potențialului creativ al corpului uman în interpretarea și transmiterea poveștilor și emoțiilor”. „Noi căutăm corpul cuvintelor” [14, p. 61]. În natura sa inovativă, teatrul fizic își găsește rădăcinile în diverse tradiții culturale și artistice, inclusiv în pantomimă, dans, teatru experimental și circ. Este o formă de teatru non-verbală, care pune accentul pe corpul actorilor ca mijloc principal de comunicare și expresie artistică. Totodată, teatrul fizic se remarcă prin creativitatea și diversitatea tehnicilor și stilurilor utilizate, incluzând măști, acrobație, manipulare de obiecte, tehnici de cloun și multe altele. Prin explorarea limitelor corpului uman și a posibilităților sale de exprimare, teatrul fizic oferă o platformă pentru inovație și experimentare artistică fără limitele impuse de cuvinte sau limbaj. Deși nu în totalitate, această formă de teatru se plasează oarecum în opoziție cu teatrul clasic. Avantajul major pe care îl are teatrul fizic este acela de a-și direcționa mesajul spre partea empirică, emoțională a spectatorului și abia după aceea spre cea rațională – în timp ce teatrul verbal funcționează pe o traiectorie inversă.

În secolul XXI, teatrul fizic este de o relevanță și importanță majoră, mai ales într-o lume dominată de tehnologie și comunicare digitală. Într-o eră în care oamenii sunt adesea absorbiți de ecranele lor și sunt expuși la o avalanșă de informații verbale, teatrul fizic oferă o experiență directă și viscerală, care îi invită pe spectatori să își folosească imaginația și să își conecteze emoțional cu povestirile și mesajele prezentate pe scenă. Despre caracterul inovativ al teatrului fizic vorbește și regizoarea Anna Birch: „Teatru fizic este o forță de inovare în peisajul teatral contemporan, oferind practicieni și spectatori o experiență artistică captivantă și revigorantă. Prin explorarea neîngrădită a potențialului expresiv al corpului uman și adoptarea unor tehnici și stiluri diverse, teatrul fizic își propune să conteste și să depășească limitele stagnării culturale” [4].

Un exemplu perfect al acestei inovații în domeniul cultural din Republica Moldova este Teatrul MADE, o companie independentă, care prezintă publicului spectacole de teatru fizic, alegând acest model de exprimare pentru a vorbi despre subiecte importante. Dincolo de originalitatea formei, în Teatrul MADE există și permanenta intenție de a aborda subiecte actuale și relevante pentru publicul din Republica Moldova, dar și cu ecou internațional. Despre unul dintre aceste spectacole va fi vorba în continuare.

„Nu striga la mine” este o producție din 2017, regizată de Ianoș Petrașcu. Cei doi actori care construiesc spectacolul au adus în scenă două identități care trăiesc fiecare întâi în ipostaza de copil, apoi în cea de adult. Istoria relatată în scenă vorbește despre traumele create copiilor în familiile în care cearta este o stare de spirit constantă. Noi nu vedem în scenă familiile, pentru că acestea sunt doar un fundal sonor deranjant, menit să confere și publicului o stare de

disconfort. Acea stare pe care o simte cineva aflat în permanență în pericol și în mijlocul unui conflict care îl înghite. La fel de înghițiți de frica și frustrarea care îi copleșește sunt acești doi copii, care se ascund în spatele unor uși. Uși pe care le închid în fața unei dureri pe care nu o mai pot suporta. De aceea și partitura coregrafică este una care reprezintă pe de o parte frică, timiditate și anxietate, pe de altă parte rezerve, o stare constantă de neîncredere și un spirit întotdeauna pregătit să devină violent, pentru că alte modele de comunicare nu are la îndemână.

În acest spectacol, vorbim despre traversarea de la copil la adult, a unei persoane expuse în permanență unui mediu toxic în familie. Ipostaza copilului transmite mult mai viu emoțiile și mult mai sincer, mai deschis. Apoi, în ipostaza adultă, cele două personaje intenționează să creeze un cuplu și încep prin a avea un comportament firesc, traumele fiind camuflate sau încapsulate. Odată cu creșterea intimității dintre cei doi, acestea devin tot mai evidente și izbucnesc cu o nouă forță, fiind, pe deasupra, îmbrăcate și într-o sumedenie de preconcepții sociale. Așadar inovația acestui spectacol este că ne aduce în față un fenomen care nu este palpabil, dar prezența sa este de netăgăduit.

În afară de formula coregrafică și regizorală pe care o alege autorul spectacolului, un alt element important și specific teatrului fizic este utilizarea în scenă a unor tipare de mișcare, majoritatea dintre ele făcând parte din limbajul paraverbal. Acesta face parte din elementele principale care contribuie la înțelegerea atât de clară a spectatorului în raport cu ceea ce vede în scenă. Un alt avantaj al acestui spectacol este că el nu ilustrează în mod gratuit o asemenea poveste, ci încearcă să includă spectatorul într-un proces de reflecție, care nu judecă, ci încearcă să găsească sursa și să caute eventuale soluții de scurtă și de lungă durată.

Acest spectacol este unui potrivit pentru dihotomia stagnare – inovație și pentru că propune, pentru problema discutată, o formulă de schimbare, adică, într-o anumită formă, o inovație narativă. Orice convingere limitativă se poate anula dacă se produce un proces de analiză și se găsesc alternative de acționare și gândire. Așadar, cele două personaje, în momentul de criză cel mai intens, aleg să trăiască acest moment de reflecție și să renunțe la stagnare prin efortul și dorința de a se autodepăși. Așadar vorbim despre depășirea stărnării în acest caz nu doar în formă, dar și în conținutul, în istoria propriu-zisă care se petrece în scenă.

Așadar, observăm, în acest scurt studiu de caz, că o inovație culturală acționează pe trei paliere – pe de o parte, vine cu o nouă formă artistică, deci inovează piața culturală și diversifică formele de teatru la care spectatorul poate avea acces. Pe de altă parte, încearcă să lupte cu ideea de stagnare în subiectul propriu-zis al istoriei pe care o aduce în scenă, ceea ce, în consecință, vorbește despre consistența produsului artistic și orientarea sa spre o abordare complexă a problemei sociale despre care discutăm – violența în familie și traversarea traumelor prin generații, precum și efectul unui comportament nociv asupra unui copil și ecurile sale la maturitate. Iar cel de-al treilea palier pe care se poate produce o schimbare și combatere a stărnării este efectul social pe care îl poate avea un asemenea produs teatral. În primul rând, orice fapt care ne afectează emoțional face deja parte din noi, iar atunci când ceva ne convinge prin și cu afecțiune și consistență, ne schimbă nu doar felul de a gândi, ci în consecință și felul de a acționa și trata anumite situații. O opinie similară expune omul de teatru și scriitorul brazilian Augusto Boal: „Spectacolul este o pregătire pentru acțiune. *Poetica celor asupriți* este în esență poetica eliberării: spectatorul nu mai delegă puterea personajelor fie să gândească, fie să acționeze în locul său. Spectatorul se eliberează; el gândește și acționează pentru el însuși!

Teatrul este acțiune! Poate că teatrul nu este în mod inerent revoluționar; dar nu aveți dubii, este o repetiție a revoluției! [5, p. 135].

Stagnarea este, până la urmă, un fenomen firesc pentru orice societate, dar el trebuie tratat doar ca o anticameră pentru ceva nou, care să miște lucrurile din loc și să aducă unei noi societăți ceva mai relevant în vederea noilor necesități sau priorități. Teatrul și producțiile culturale sunt cele care măsoară cel mai precis pulsul unei societăți și pot, în egală măsură, s-o „diagnosticeze”, precum și s-o ajute să progreseze prin diverse metode, fiind în cea mai strânsă legătură cu toate celelalte domenii și, mai ales, având o majoră influență asupra gândirii și a comportamentului uman.

Deconstrucția stereotipurilor prin Muzeul Viu

Una dintre provocările contemporaneității credem că este stereotipizarea, gândul fixat, care nu permite mișcarea înainte în iubirea față de Celălalt. Odată ce un stereotip („piatră” în gândire) a căpătat formă în cogniție, devine rezistent la schimbare. Arta este mijlocul prin care se manifestă pe viu aceste convingeri limitative, în care ne raportăm acestor gânduri care subzistă la un nivel în acord cu prefixul „sub-” ca atare; sunt încrustate fie social, fie personal – și împiedică perceperea individualității celui alt; efectiv o acoperă, o maschează.

Proiectul Centrului Raional de Tineret Anenii Noi „Pietre-Minți. Muzeul Viu”, și-a propus să obiectiveze gândirea într-un *teatru labirint*. Aici sunt vizate crăpăturile în care se strecoară schemele de gândire, în care oamenii din diferite grupuri sociale – diferite de grupul nostru – sunt puși într-o cutie și sunt observați de partea cealaltă a unor lentile distorsionate. Acest proces operează sub nivelul conștientizării explicite a fenomenelor. Art-Acțiunea Muzeului Viu vine tocmai să etaleze aceste sub-aprecieri ale diversității interne ale unui grup social și să accentueze necesitatea unor experiențe a comunității (a ceea ce este comun tuturor membrilor din toate grupurile), a identificării mutuale, precum ar fi misiunea civică împărtășită sau umanul în sine, faptul de a ne naște pe lume. Dorim să facem un pas mai aproape de adevărul iubirii față de aproapele.

Preconcepțiile, gândurile limitative sunt generalizări derutante, deviate în raport cu un grup de oameni ale căror caracteristici nu s-ar diferenția de la individ la individ, precum grupuri formate de naționalitate, rasă, sex, aparențe, greutate, dizabilități, maladii, culoare a părului, profesii, hobby-uri ș.a. Sunt asemenea unor lentile distorsionate, care nu întrezăresc membrii grupului drept individualități, ci, dimpotrivă, membrii sunt văzuți mult mai mult în cheia similitudinilor dintre alți membri ai aceluiași grup. Este un proces de mascare a individualității.

Există diferite modele de reprezentare a stereotipurilor: modelul prototip, modelul exemplar, rețelele asociative, modele bazate pe scheme. [12, p. 241-244]. Conform modelului prototipic, oamenii păstrează reprezentări abstracte ale trăsăturilor tipice ale unui grup și judecă membrii individuali ai grupului pe baza comparațiilor de similaritate între individ și prototip. Stereotipurile sunt reprezentate ca medii ale trăsăturilor grupului, fără o listă specifică de trăsături considerate definitive. Conform modelului exemplar, grupurile sunt reprezentate prin exemplare concrete, individuale. De exemplu, stereotipul despre oamenii de etnie romă ca maneliști s-ar fi stocat în memorie sub forma unor indivizi specifici, cum ar fi Nicolae Guță sau Adrian Minune. În modelul rețelei asociative, contextul are un rol important în activarea și aplicarea stereotipurilor. Acest model concepe stereotipurile ca fiind rețele de trăsături legate între ele, activate în regim automat. Modelul schemei consideră stereotipurile ca fiind credințe generalizate, abstracte, despre grupuri și membrii lor. Schematizarea presupune reprezentarea

informației la un nivel foarte abstract, fără detalii specifice. De exemplu, stereotipul despre bărbați ca fiind agresivi ar fi reprezentat drept o credință generală, în afara contextelor particulare. Toate modelele enunțate mai sus, notează Hilton și Von Hippel, servesc mai mult drept instrumente euristice pentru examinarea stereotipurilor, decât drept subiecte de cercetare aparte [12, p. 244].

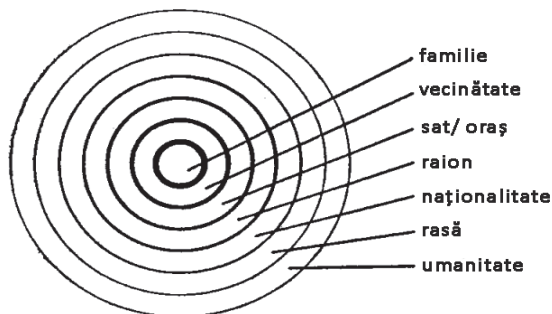


Fig. 1. Seria de cercuri concentrice ale identității de grup

Distorsiunile cognitive, implicate în stereotipizare conduc către distorsiuni de ordin moral (distanțare, eșecul de a percepe membrii unui grup anumit drept individualități sau de a întrezări diversitate în cadrul grupului, tendința de a exagera asemănările din interiorul grupului și diferențele față de celelalte grupuri, percepție nedreptățită ș.a.). În psihologia socială, atitudinile urmăresc firul desfășurării de la stereotip (nivelul cognitiv, schema gândirii care configurează aceste atitudini), prejudecată (nivelul afectiv, componenta emotivă a acestei atitudini), discriminare (componenta comportamentală, felul în care acționăm în mod păgubitor). Acestea vizează grupul intern (in-group) care, într-un exercițiu logic, implică grupul extern (out-group). Întrebarea este dacă loialitatea față de un grup anumit denotă implicit ostilitate și negativism față de grupul extern, „însă accentul psihologic trebuie să se plaseze mai întâi pe dorința de securitate, nu pe ostilitatea însăși” [2 p. 42]. Dacă e să vizăm grupurile în sens circular, într-o serie de cercuri concentrice, atunci extinderea suprafeței unui grup implică o legătură mai slabă dintre membrii care o întregesc. Această figură ar implica, după Gordon W. Allport, faptul că „o loialitate universală este cel mai dificil de obținut” [2, p. 43]. Credem însă că identitatea față de grupul mai mare, în acest caz, umanitatea însăși, nu neapărat are consecința anihilării cercului mai mic. Dimpotrivă, în parcursul ascensiunii față de idealul uman, după Kant – al „uniunii păcii” [13, p. 211] – al dragostei încăpătoare față de Aproapele, cercurile mai mici se asimilează într-o inimă generoasă și, astfel, se împlinesc în natura omului universal, „cetățean al lumii” care viețuiește într-o largire și dilatare a sinelui, ieșit din propria sa existență comună.

În timp ce procesul de categorizare a lumii, în virtutea asemănărilor, este unul firesc – de unde înțelegem lumea prin mijlocirea conceptelor – stereotipurile sunt vizate în literatura de specialitate a psihologiei sociale, filosofiei morale și studiilor culturale drept generalizări false și derutante despre membrii unui cutare grup. „Probabil cea mai importantă consecință a stereotipurilor este că pot conduce la rezultate incorecte, negative atunci când sunt aplicate” [12, p. 254]. Acestea sunt închise, rigide și fixate, stigmatizări sociale, rezistente la dovezi ce justifică contrariul din motivul eșecului de a le percepe sau din motiv că sunt recunoscute drept excepții care definesc regula.

Stereotipul subsumează caracteristicile într-o etichetă pe care le lipesc efectiv pe „fruntea” membrilor, astfel intensificând efectul de „celălalt”, de „străin”, opunându-se printr-o distanțare morală. Interiorizarea stereotipului sau frica de a-l confirma din partea unui grup stigmatizat la fel prezintă o stagnare în procesul firesc al înaintării spre cunoaștere și adevăr.

În cazul în care nu admitem existența acestor „pietre” în minți – preconcepții, scheme cognitive – nu vom putea să lucrăm cu ele; ar subzista în conștiința noastră drept ecrane pe care apar intermitent generalizări înșelătoare. Tocmai de aceea, deși „este evident că știm mult mai mult de unde vin stereotipurile, decât despre cum să le faci să dispară” [12, p. 262], proiectul vizat al unui Muzeu Viu „Pietre-Minți” se prezintă drept o posibilă soluție a problemei. Proiectul își justifică numele prin metafora construită din cuvântul compus, format din cuvântul „piatră” care denumește caracteristicile unei minți rigide și dure în raport cu Celălalt. De aici cunoaștem și proveniența grecească a cuvântului „stereotip”, *στερεός*, care semnifică „solid”. O minte fixată în propriile gânduri, inaptă și lipsită de voința de a vedea în real, de a pătrunde în esența Celuilalt care își desfășoară ființa hic et nunc, în fața disponibilizării interlocutorului. De a vedea firul real și existent care se desfășoară în momentul acum-ului.

Muzeul Viu a fost elaborat de către tineri voluntari, amplasat în locația Centrului Raional de Tineret Anenii Noi, proiectat, prin tehnica teatrului labirint, în mai multe camere care vizează diferite stereotipuri, provocări ale societății actuale. Exponatele din muzeu sunt vii, astfel încât stereotipurile au fost reprezentate fizic prin instalații artistice, dinamice și întruchipate de către tinerii voluntari. La început, vizitatorii intră în camera celor 418 stereotipuri, având drept motto citatul din „Divina Comedie”, pre-infernul, cântul III: „să lase-orice speranță cine-a-intrat” [1, p. 79]. Pe pereții camerei au fost reprezentate toate cele 418 stereotipuri, notate pe foi și acoperind tot spațiul dinăuntru. Apoi, de-a lungul holului, mai multe camere își țin ușa deschisă, abordând și punând vizitatorii față în față cu gândurile lor limitative: persoanele cu HIV și dizabilități (în care este privită neputința faptului de a nu avea picioare, ci roți), stereotipuri care vizează starea financiară precară sau „ce spune lumea”, ageism (gândul că vârsta odată împlinită, devine un punct de oprire pentru toate lucrurile), stereotipul de gen, camera blondei și a brunetei (asocierea culorii de păr cu un anumit potențial cognitiv sau altul).

Proiectul a adunat în sumă 230 de beneficiari, număr care relevă extinderea proiectului în rândul comunității pentru o mai alertă conștiințiozitate față de drumul individual al fiecărui om prin lume. Astfel, printre schimbările pe termen scurt ale proiectului se numără faptul expunerii vizitatorilor în fața propriei gândiri fixate într-un stereotip sau altul, provocată de a se examina pe sine în oglinda reprezentării; faptul perceperii unui om mai degrabă având o experiență unică trăită, decât membru șters al unui grup, reprezentare a unui stereotip; stimularea unui dialog deschis în rândul tinerilor, dezbateri în comunitate în raport cu prejudecățile societale. Pe termen lung, comunitatea devine mai colaborativă în eforturile de a combate un gând eronat, un stereotip care împiedică relația autentică cu Celălalt, cu membrii comunității; faptul de a conștientiza o „piatră” în gândirea individuală poate să contribuie la eliminarea ei pentru totdeauna, astfel cunoscând libertatea în acest aspect; școlile din comunitate pot integra tehnica teatrului labirint, Muzeul Viu, în scopuri educaționale, în raport cu stereotipizările în rândul elevilor și a efectului de bullying.

La finalul vizitelor, fiecare participant era îndemnat să înscrie impresiile de după. Redăm aici câteva exemple: „*Sincer mi-a plăcut... Mai mult de spus se poate de liniștea și rușinea simțită. Un nimeni prin întunerice*”; „*Ideea Muzeului Viu este fascinant de genială.*”

Trăim zilnic aceste experiențe, dar nu le conștientizăm, iar voi ați reușit perfect să le puneți pe tavă”; „Așteptarea de afară a fost foarte grea, căci în fiecare secundă apăreau întrebări: Ce e acolo?, dar oare de ce este întuneric?”; „Parcurgând acest muzeu, am simțit un amalgam de emoții: de la tristețe - la nostalgie, de la speranță la uimire. [...] Muzeul a reușit să redea realitatea cu care se confruntă tinerii în ziua de azi” (extrase din Cartea de recenzii a muzeului).

Odată recepționate înscrierile vizitatorilor, credem că un asemenea proiect fundamentat pe tehnica de teatru labirint a contribuit semnificativ la schimbări pe termen scurt și lung atât pe plan individual, cât și colectiv. Aceasta se datorează inclusiv caracterului inovativ al unui asemenea proiect de tineri, care constă în modul înnoitor de abordare a subiectului social sensibil (aici, stereotipizările) în prim-planul atenției, în vizorul comunității prin medierea procesului de metacogniție (observarea propriei judecăți). Astfel, învățarea devine o experiență memorabilă, cu impact. Muzeul Viu nu este doar un spațiu expozițional, ci o platformă care provoacă gândirea să se concentreze pe cazul unic al acum-ului și aici-ului (în schimbul rătăcirii în gânduri fixate, sterpe, dure). Proiectul s-a concentrat pe crearea unei conexiuni deschise între vizitatori și propriile lor stereotipuri, aceștia primind de la începutul vizitei o piatră gri, ca, mai apoi, în camera de ieșire din teatrul labirint, s-o coloreze, în cadrul unui atelier de creație, în culorile cu care asociază un stereotip sau altul, recunoscut pe parcursul experienței. Credem că un proiect mediat prin tehnica teatru labirint poate evolua, pentru a aborda alte provocări și probleme identificate de comunitatea locală și națională, menținându-și caracterul adaptabil și relevant societății.

Concluzii

Teatrul se prezintă drept un instrument versatil și cu rezonanță pentru explorarea adevărului în contextul provocărilor contemporaneității. Teatrul social (dileme umane, care provoacă reflecții critice asupra in justiției), fizic (transcenderea cuvintelor prin corp și mișcare, cu o forță vizuală de rezonanță) sau labirint (călătorie în spațiul interior al psihologiei umane, pentru a dezvălui straturile din ascunzișurile conștiinței) – soluționări propuse aici pentru faptul stagnerii, care pot contribui la libertatea individuală și colectivă prin explorarea identității, promovarea dialogului deschis, ruptura cu convențiile și normele impuse, activismul social, generarea de noi idei și mișcări, condamnarea in justiției, eradicarea stigmatizărilor sociale, a stereotipizărilor, depășirea modelului de școală care se rezumă la antrenarea memoriei ș.a. În lumina acestor considerații, tehnica teatru depășește faptul de a fi la suprafață (sau în adâncime goală) un mijloc de divertisment, ci este o sursă de reflecție și inovație pe toate trei dimensiunile: educațională, culturală și socială. Astfel, se cultivă un mediu în care „libertatea este esența adevărului” [11, p. 144] și fundamentul progresului și bunăstării în comun. Libertatea de a cunoaște nemijlocitul, de a nu lăsa nimic în afară, de a cunoaște fenomenele în întreaga lor plinătate.

BIBLIOGRAFIE

1. ALIGHIERI, D. *Divina comedie*. Iași: Polirom, 2000. 736 p. ISBN 973-683-491-3.
2. ALLPORT, W. G.. *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1979. 575 p. ISBN 978-0201-00-179-2.
3. BĂLAN, M. *Cum să faci filosofie cu copiii?*. București: Eikon, 2023. 281 p. ISBN 978-606-49-0864-3.
4. BIRCH, A. *TotalTheatre explores* [online]. UK, 2006. [citată 26.03.2024]. Disponibil: <http://www.totaltheatre.org.uk/explores/voices/birch.html>
5. BOAL, A. *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press, 2008. 209 p. ISBN: 978-074-53-2838-6.

6. BUBER, M. *Eu și Tu*. București: Humanitas, 1992. 168 p. ISBN 973-28-0319-3.
7. BUCUR, R., MUȘINA, A. *Antologie de poezie modernă*. București: Leka Brâncuș, 1998.
8. CARROLL, L. *Alice în Lumea Oglinzii*. Chișinău: editura Prut Internațional, 2005. 142 p. ISBN 9975-69-752-6.
9. CĂLINESCU, M. *Conceptul modern de poezie. De la romantism la avangardă*. București: Humanitas, 2017. 320 p. ISBN 978-973-50-5698-8.
10. HEGEL, F. *Fenomenologia spiritului*. București: IRI, 2000. 472 p. ISBN 978-973-96-3487-8.
11. HEIDEGGER, M. *Repere pe drumul gândirii*. București: Politica, 1998. 446 p.
12. HILTON, L. J., HIPPEL, W. Stereotypes. *Annual Review of Psychology*. 1996, 47, pp. 237-271. ISSN 0066-4308. doi.org/10.1146/psych.716.
13. KANT, Imm. *Spre pacea eternă*. București: Casa Școalelor, 1943. 174 p.
14. LECOQ, J. *Corpul poetic: o pedagogie a creației teatrale*. trad.: Raluca Vida – Oradea: Artspect, 2009.
15. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 2003. 318 p. ISBN 978-0521-01-225-6.
16. PREAȘCĂ, D. *Cum teatrul social scapă societatea de frici?* [online]. Chișinău, 2019. [citat 25.03.2024]. Disponibil: <https://www.moldova.org/cum-teatrul-social-scapa-societatea-de-frici/>
17. TEODORESCU, G. *Teatrul social. Suport de curs pentru elevi*. Chișinău: Casa Editorial-Poligrafică „Bons Offices”, 2018. 28 p.
18. VENUS, E. N. , HAGUTIN, J. M. S., , ANALIZA L. C. Effects of Teachers Burnout to Their Job Satisfaction. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2023, 5(6), pp. 1-22. E-ISSN: 2582-2160.

VALORIFICAREA TEHNICILOR NETRADIȚIONALE ALE APLICAȚIEI ÎN GRĂDINIȚĂ

VALUATION OF NON-TRADITIONAL TECHNIQUES OF APPLICATION IN KINDERGARTEN

Elena STAMATI, drd., asist. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7191-0963
stamati.elena@upsc.md

Elena STAMATI, PhD, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 373.2.02

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p203-207

Abstract. The article addresses the issue of application as a technique or process of decorative art. The application is the most accessible and the simplest method of creating works of art, it is based on cutting out various details and applying them to the background in a certain order. The parts are fixed to the base using different adhesives. Nowadays, a wide variety of elements can be used in applications: paper of various types, fabrics, threads, dried plants, leaves, seeds, flowers and other materials from nature. The work presents the materials and tools necessary for the application: scissors, glue brushes, the support for them, etc. Some definitions of the application concept are proposed, application types and forms are exposed. Various non-traditional appliqué techniques are also described: broken appliqué, modular overlapping appliqué (mosaic), symmetrical appliqué, ribbon appliqué, thread appliqué, quilling, origami, collage, etc.

Keywords: application, non-traditional techniques, paper, materials

Vârsta preșcolară este o etapă de vârstă care determină în mod decisiv dezvoltarea ulterioară a unei persoane. La vârsta preșcolară, procesul de cunoaștere a copilului are loc într-un mod emoțional și practic. Fiecare preșcolar este un mic explorator, descoperind lumea din jurul lui cu bucurie și surpriză. Copilul se străduie pentru o activitate viguroasă și este important să nu lase această dorință să dispară, ci să contribuie la dezvoltarea ei ulterioară.

Una dintre cele mai apropiate și naturale activități pentru un copil este activitatea artistică. În dezvoltarea artistică a preșcolarilor, capacitatea de a percepe o operă de artă și de a crea în mod independent o nouă imagine (în desen, modelare, aplicație) este centrală, care se distinge prin originalitate, variabilitate, flexibilitate și mobilitate.

Aplicația este un tip de activitate creativă ce presupune decuparea diferitor forme și lipirea acestora pe o bază (de obicei hârtie sau carton). Cel mai comun material pentru aplicare este hârtia colorată, cartonul și materialul. Cu toate acestea, scoarța de copac, frunzele uscate, ace, paie, crenguțe, pene, iarbă, mușchi, coji de ouă, fire, vată, scoici și pietricele, mărgelile, capace de sticle de plastic și multe materiale diferite pot fi folosite cu succes în acest scop.

În opinia cercetătoarei M.A. Gusakova, există trei genuri ale aplicației din hârtie [2, p.35]:

- **obiectuală**, formată din imagini individuale (frunză, creangă, copac, pasăre, floare, animal, ciuperci etc.);

- **cu subiect**, care reflecta anumite evenimente, fenomene;
- **decorativă**, inclusiv ornamente și modele care pot fi folosite pentru decorarea diverselor obiecte.

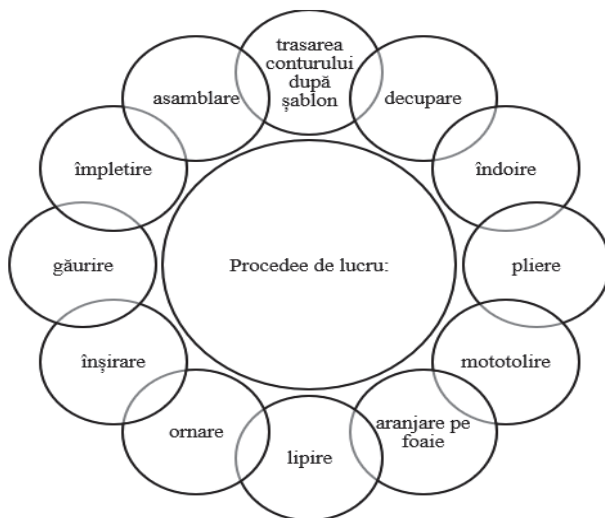


Figura 1. Procedee de lucru specifice activității de aplicație

În cadrul activității de aplicație, copilul este familiarizat și îndrumat să utilizeze varii procedee de lucru, precum [1]:

Lucrul asupra aplicației se face într-o anumită ordine, care trebuie respectată cu strictețe. Orice aplicație începe cu alegerea subiectului, după care se face schița, se alege hârtia, se decupează detaliile, se aranjează pe fundal și se încheie. După aceasta are loc uscarea aplicației.

Organizarea și desfășurarea activității de aplicație este necesar de pregătit din timp toate materialele necesare hârtia în sine pentru fundal și elemente, o pensulă sau două de diferite dimensiuni, lipici, foarfece, suport pentru pensulă și șervețele curate. Hârtia care va fi folosită ca fundal ar trebui să aibă o densitate mare, iar culorile acesteia trebuie selectate în funcție de ideea viitoarei imagini. De exemplu, dacă dorim să aplicăm flori atunci se recomandă ca hârtia să fie verde, o barcă va fi aplicată pe hârtie albastră, copacul va fi aplicat pe o suprafață în două culori: albastră și verde etc. Pentru elementele individuale ale aplicației, este potrivită hârtie moale, elastică și de culori aprinse. Foarfecile cu care lucrează copilul ar trebui să aibă vârful rotunjite. Foarfecile sunt depozitate în suporturi speciale cu mânerle sus. Învățăm copilul să fie atent când lucrează cu foarfecile - aceasta nu este o jucărie, nu le poate flutura, trebuie întotdeauna să le pună la loc cu grijă. Pensulele selectate vor avea dimensiuni diferite, deoarece elementele aplicației sunt, de asemenea, diferite - mici și mari. Pentru suprafețe mari se folosesc perii plate late. După activitate, explicăm copilului și îi arătăm cum trebuie să clătim bine peria cu apă caldă, după care uscată și apoi pusă într-un suport special, așezând peria cu vârful în sus.

Aplicația este una dintre tipurile preferate de activitate ale copiilor, procesul în sine și rezultatul obținut aduc multă plăcere copilului. Copiii sunt mulțumiți de culoarea strălucitoare a hârtiei, aranjarea ritmică reușită a figurilor, iar tehnica de tăiere și lipire este de mare interes pentru ei. Aplicația din hârtie pentru copii poate fi o activitate foarte interesantă și educativă.

Beneficiile acestei activități asupra dezvoltării copilului sunt multiple:

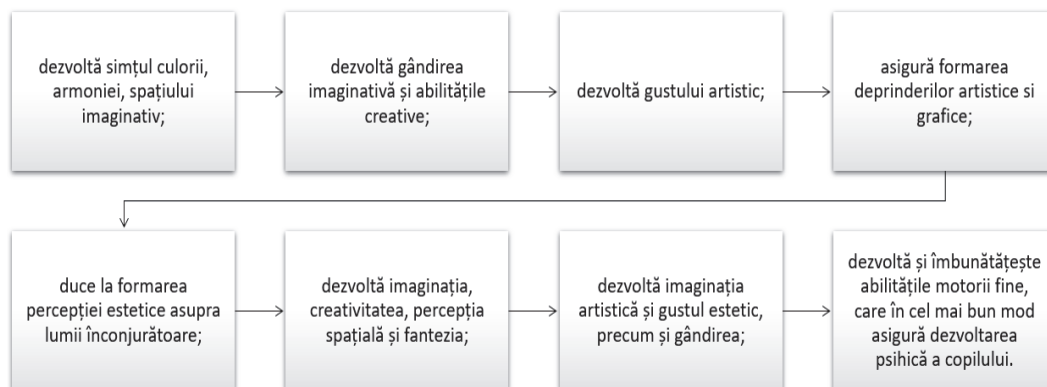


Figura 2. Valoarea activității de aplicație în dezvoltarea copilului

Aplicația netradițională este o tehnică de decorare care diferă de aplicația clasică și permite să creăm compoziții originale și neobișnuite. Se bazează pe utilizarea materialelor netradiționale, cum ar fi paiete, pietre, sticlă, piele, textilele și altele, precum și diverse metode și tehnici de lucru cu acestea. Această aplicație este potrivită pentru a crea articole unice, accesorii, îmbrăcăminte și alte produse care vor atrage atenția prin originalitatea și individualitatea lor. Aplicația netradițională permite copilului să se exprime, să-și manifeste creativitatea și să experimenteze cu diferite materiale și tehnici, făcând fiecare piesă cu adevărat unică.

Tehnicile de aplicare netradiționale reprezintă un impuls pentru dezvoltarea imaginației, creativității, manifestarea independenței, inițiativa și exprimarea individualității. Aplicând și combinând diferite moduri de a descrie într-o singură lucrare, preșcolarii învață să gândească, să decidă singuri ce tehnică să folosească pentru a face cea sau altă imagine expresivă.

Una din tehnicile netradiționale sau inovative care a început să se realizeze în Instituția de educație timpurie, în cadrul activităților de aplicație, este Tehnica „**Iris folding**”, este o tehnică specială de pliere a hârtiei colorate sau se mai numește „pliere curcubeu”. Pentru început, pregătim fâșii înguste sau late din hârtie colorată, apoi le pliem într-un mod special în spirală. Drept urmare, apar lucrări tridimensionale interesante.

Plierea curcubeu a apărut în Olanda la mijlocul secolului trecut. În acea perioadă se foloseau camerele cu diafragme și olandezii au simțit că munca lor seamănă cu aceasta. De asemenea, ei au asociat cu irisul ochiului, de unde și provine acest nume neobișnuit.

Deși au trecut mai bine de șaptezeci de ani, tehnica nu și-a pierdut relevanța. Este utilizată pe scară largă în lumea modernă, devenind una dintre activitățile moderne ale artei decorative și aplicate.

Dacă înainte se folosea doar hârtie colorată și carton pentru realizarea produselor, acum gama de materiale a devenit mult mai largă. Acum se folosesc resturi, hârtie origami și diverse țesături.

Tehnica este populară deoarece este ușor de stăpânit și accesibilă chiar și preșcolarilor mai mari. În plus, materialele pentru realizarea produselor sunt ieftine, iar rezultatul muncii poate mulțumi atât copiii, cât și adulții. Tehnica este folosită nu numai pentru realizarea de carduri și picturi, ci este folosită și ca element decorativ. Este folosit pentru scrapbooking la realizarea agendelor, este ușor de realizat cu alte tehnici. Materialele și instrumente necesare sunt:

- ✓ hârtie colorată (cel puțin 3-5 culori).
- ✓ carton (ar trebui să fie suficient de gros).
- ✓ bandă adezivă.
- ✓ lipici.
- ✓ agrafe.
- ✓ rigla;
- ✓ creion simplu;
- ✓ foarfece;
- ✓ cuțit de papetărie.

Pentru început, este mai bine să se înceapă cu modele standard: triunghi, pătrat, cerc. Pe baza lor, o mare varietate de picturi sunt create prin pliere. Pentru a face acest lucru, pe carton este aplicat un design tematic, apoi părțile de hârtie pliate sunt aplicate și lipite pe acesta.

Principalele elemente utilizate în tehnică sunt triunghiurile și dreptunghiurile. Pentru a crea un desen tridimensional, pregătiți (îndoiiți) numărul necesar de piese, care sunt apoi ajustate la șablon.

Exemple de lucrări realizate prin tehnica Iris folding:



O altă tehnică la fel de interesantă este tehnica prin tăiere, numită și „*Aplicație pufoasă*”; prin care sunt create aplicații tridimensionale pe hârtie ce promovează dezvoltarea creativității, a abilităților motorii fine și a gândirii abstracte.

În plus, această activitate învață răbdarea, perseverența și munca grea, care sunt atât de lipsite la copiii moderni. Această tehnică devine din ce în ce mai populară datorită metodei sale simple de execuție și efectului neobișnuit de „covor pufos”, plăcut la atingere și vizual. Această tehnică poate fi clasificată atât ca metodă de aplicare, cât și ca tip de quilling (tăierea hârtiei). Cu ajutorul tăierii se pot crea picturi tridimensionale uimitoare, mozaicuri, panouri, elemente decorative interioare, cărți poștale.

Scopul acestei tehnici este crearea de imagini și obiecte folosind elemente tridimensionale din hârtie. Elementul de tundere volumetric se numește „tuns” sau „cap”. Este o bucată de hârtie moale comprimată într-o pâlnie sau un con. Din astfel de elemente este creat produsul dorit. Fiecare „sfârșit” este ca o singură mișcare de perie în crearea unei imagini, ca o buclă în tricotate sau o mărgea în mărgelă.

Această tehnică necesită perseverență, acuratețe, atenție și o anumită dexteritate. Pentru realizarea ei va fi necesar un set minim de materiale și instrumente: hârtie, lipici, foarfece și un instrument de tăiere a hârtiei „crosscut”. Nu toată hârtia este potrivită pentru tăiere. De obicei, această tehnică folosește hârtie ondulată sau, cu alte cuvinte, hârtie creponată, șervețelele obișnuite de hârtie sunt potrivite și pentru tăiere.

O mare varietate de materiale sunt folosite ca bază. De fapt, se poate „mobila” orice suprafață pe care această hârtie este lipită cu hârtie creponată. Prin urmare, pentru panouri, picturi și mozaicuri, se ia o bază plată - o foaie de hârtie vatman, carton, plăci ușoare etc. Pentru lucrările volumetrice, semifabricatele sunt realizate din spumă de polistiren, ziare, papier-mâché și plastilină.

Exemple de lucrări:



Această activitate ajută la dezvoltarea și formarea percepțiilor vizuale, a imaginației, a conceptelor spațiale, a memoriei, a sentimentelor și a altor procese mentale. Se formează trăsături de personalitate precum perseverența, concentrarea, acuratețea și munca grea.

Varietatea de materiale utilizate face activitatea de aplicație mult mai atractivă și mai interesantă. Disponibilitatea utilizării tehnicilor netradiționale este determinată de caracteristicile de vârstă ale preșcolarilor.

Specificul aplicației le oferă copiilor posibilitatea de a dobândi mai activ cunoștințe despre culoare, structura obiectelor, dimensiunea, planul formei și compoziția acestora. Copiii au posibilitatea de a lipi forme decupate și de a le compara, așezând o formă peste alta. Acest lucru va permite să se obțină cunoștințe și abilități compoziționale, ceea ce este important nu numai pentru crearea de aplicații cu subiect și decorative, dar și pentru desen. Decupările de hârtie creează o anumită armonie, promovează coordonarea mișcărilor mâinii, autocontrolul și îmbunătățesc deprinderile tehnice ale copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. DUMINICĂ, S., CEBANU, L., ș.a. Proiectarea pas cu pas a activităților de educație plastic în instituțiile preșcolare. Chișinău: Biblioteca educatorului.
2. ГУСАКОВА, М. Аппликация. Иллюстрированное учебное пособие. М. Просвещение 1987. 128 с.
3. <https://minikar.ru/ro/prayers/cho-to-razvivaet-applikaciya-u-doshkolnikov-applikacii-dlya-malyshei-uchim/>

**MUZICA – DOMENIU REFLECTAT ÎN POLITICILE EDUCAȚIONALE
DIN PERSPECTIVA EVOLUĂRII DE LA OBIECTIVE SPRE COMPETENȚE**

**MUSIC – DOMAIN REFLECTED IN EDUCATIONAL POLICIES FROM
THE PERSPECTIVE OF EVOLUTION FROM OBJECTIVES TO COMPETENCES**

Cornelia ONOFREI, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-7977-425X
onofreicornelia@yahoo.com

Cornelia ONOFREI, PhD student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 37.02:78

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p208-213

Abstract. Since change is a part of our lives today, education is no exception to this constant endeavor. Concerns related to the improvement of the Romanian education system and its alignment with European and international standards have been amplified by the need to prepare students for an increasingly competitive and rapidly changing labor market. As the needs of modern society have evolved, the concern for updating has emphasized the development of skills relevant to the labor market and to life in society. The reform approach focused on relevant aspects, such as:

- updating the school curriculum to include transversal skills such as critical thinking, problem solving, effective communication, teamwork;
- the implementation of teaching and assessment methods that promote the development of practical skills and life skills;
- promoting non-formal education and lifelong learning to meet the changing needs of society and the economy.

The transition in the Romanian education system was a process, which involved curricular reforms, alignment with European standards, adapting the vision of education and a investment in teacher training. This transition continues to be an evolving process, with the aim of ensuring that the education system meets the needs and demands of contemporary society.

Keywords: changing society, transition in education, skills, key skills, music study discipline

Contemporaneitatea asistă la multiple schimbări în societate, iar procesele educaționale nu fac excepție de la acest demers permanent. Preocupările legate de îmbunătățirea sistemului de învățământ din spațiul Moldo-Român și alinierea acestuia la standardele europene/internaționale au fost amplificate de necesitatea pregătirii elevilor pentru o piață a muncii din ce în ce mai competitivă și în schimbare rapidă.

Despre o reformă curriculară s-a discutat încă din anii '90 ai secolului 20, dar aceasta a fost pusă în practică treptat, o dată cu cristalizarea conceptualizării noțiunii de competență, văzută ca un ansamblu de cunoștințe, aptitudini și deprinderi necesare a fi deținute de o persoană pentru a putea face față cu succes la situații variate de viață (Figura 1).

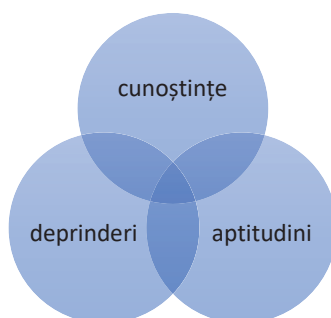


Figura 1. Componentele structurale ale competenței

Accentul pe acest subiect a devenit mai pronunțat începând cu implementarea reformei în sistemul educațional, realizată în anii 2000. Conform celor mai noi cercetări din domeniu, s-a ajuns la concluzia ca în educația tinerei generații în locul accentului pus preponderent pe reproducere și cunoștințe teoretice să se treacă spre dezvoltarea competențelor și abilităților practice ale elevilor. Mai mult decât atât, ”o învățare eficientă nu mai este cea axată pe memorare, ci pe dezvoltarea unor procese cognitive superioare, condiționând dezvoltarea strategiilor proprii de învățare” [4, p. 9].

În perioada post-2000, au fost adoptate diverse programe și strategii educaționale care au urmărit dezvoltarea competențelor-cheie. Aceste competențe includ abilități de comunicare, gândire critică, rezolvare de probleme, colaborare și adaptabilitate, toate considerate esențiale pentru a face față provocărilor societății moderne.

De-a lungul anilor, s-au derulat multiple dezbateri și discuții în cadrul comunității educaționale, între experți, cadre didactice și factori de decizie, cu privire la modul în care se pot implementa mai eficient aceste schimbări și cum se pot adapta programele școlare pentru a răspunde nevoilor societății contemporane. Potrivit lui Andreas Schleicher, director pentru educație al OECD, „există un mare decalaj între ceea ce are nevoie lumea și pentru ce sunt concepute sistemele noastre educaționale” [9]. Este important de menționat că aceste discuții continuă să evolueze, iar schimbările în sistemul educațional se fac în mod continuu pentru a răspunde cerințelor unei lumi în schimbare.

Curriculum național din Republica Moldova și România a fost reformat total atunci când s-a făcut trecerea de la obiectivele operaționale ce decurgeau din obiective educaționale generale (obiective cadru și obiective de referință), la obiectivele operaționale ce decurg din competențe generale și competențe specifice disciplinei, acestea fiind derivate din competențele-cheie care ajută un individ să devină o personalitate complexă, instruită și împlinită profesional, integrată în societate și utilă, care face față provocărilor lumii actuale. Ținând seamă de *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 2006 privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* [5] și revizuirea acestora din 2018 [6], acest concept – „competențe-cheie”, a fost introdus și în spațiul moldo-român, schimbare ce a vizat centrarea pe formarea și dezvoltarea competențelor la toate nivelurile de învățare, nu doar la cel profesional și tehnic (de unde provine termenul de competență). În acest mod s-a conturat profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu, profil ce sintetizează așteptările exprimate în finalitățile educației.

În contextul integrării în Uniunea Europeană și al adaptării la standardele europene în educație, pe măsură ce nevoile societății moderne au evoluat și cerințele pieței muncii s-au

schimbat, preocuparea pentru actualizare a pus accentul pe dezvoltarea competențelor relevante pentru piața muncii și pentru viața în societate. Demersul reformativ s-a concentrat pe aspecte relevante, cum ar fi:

- actualizarea curriculumului școlar pentru a include competențe transversale precum gândire critică, rezolvarea problemelor, comunicare eficientă, lucrul în echipă etc;
- implementarea unor metode de predare și evaluare care să promoveze dezvoltarea competențelor practice și a abilităților de viață;
- promovarea educației non-formale și a învățării pe tot parcursul vieții pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale societății și economiei.

Ținem să menționăm în mod aparte că, specialiștii din aria educațională românească au centrat curriculumul național românesc pe formarea competențelor-cheie din dorința adecvării modelului cultural promovat la un viitor a cărui fațete nu avem cum să le anticipăm. Astfel, în 2011 este promulgată Legea Educației Naționale nr.1 [7], lege prin care România stabilește ca finalitate principală formarea competențelor (Art. 4) și implementează cele opt competențe-cheie recomandate de forurile europene, acestea fiind stipulate la secțiunea curriculum (Art. 68): competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, competențe de comunicare în limbi străine, competențe de bază de matematică, științe și tehnologie, competențe digitale, competențe sociale și civice, competențe antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competența de a învăța să înveți.

Pe cale de consecință, s-a impus imperios necesitatea implementării unui nou Curriculum național, prin care să se poată forma și dezvolta competențele-cheie. Această abordare holistică s-a răsfrânt asupra curriculumului, asupra rezultatelor învățării, asupra practicienilor educației, asupra mediului de învățare, asupra elevilor. Drept urmare, s-au adoptat planuri-cadru noi, iar acest aspect a fost pus în practică în cascadă: în 2013 pentru învățământul primar, în 2016 pentru gimnaziu.

În 2023 a fost promulgată Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 [8]. În cadrul acesteia finalitățile educației au rămas aceleași, dar s-au revizuit competențele-cheie care conturează profilul de formare al elevului (Art. 91), și anume: competență de citire, scriere și înțelegere a mesajului, competență în multilingvism, competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie, competență digitală, inclusiv de siguranță pe internet și securitate cibernetică, competență personală, socială și de a învăța să înveți, competență civică, juridică și de protejare a mediului, competență antreprenorială, competență de sensibilizare și exprimare culturală.

Studiu de caz: Disciplina Muzică / Educație muzicală / Muzică și mișcare

Conținutul și abordarea disciplinei școlare Muzică a fost supusă reformei educaționale complexe ce a avut loc în ultima perioadă de timp. Noua Lege a Învățământului din anul 1995 (Legea nr. 84/1995) a introdus modificări semnificative în sistemul de învățământ românesc, consolidând autonomia școlară și introducând principii noi de organizare și funcționare a sistemului educațional. Prin această lege s-au adus schimbări în programele de studiu, cu scopul de a le face mai relevante și mai adaptate la nevoile societății contemporane. Printre acestea, trecerea de la disciplina „Muzică” la „Educație Muzicală”. Înainte de această schimbare, materia se numea simplu „Muzică” și era predată fără a se acorda o atenție deosebită aspectelor educaționale și teoretice ale muzicii. O dată cu reformele din sistemul de învățământ din anii '90, s-a realizat că este important să se ofere elevilor o educație muzicală mai amplă și să se

încurajeze dezvoltarea lor în această direcție. Astfel, în 1997, s-a implementat această schimbare semnificativă, transformând disciplina „Muzică” în „Educație Muzicală”. Această modificare a implicat o abordare mai cuprinzătoare a studiului muzicii, incluzând aspecte teoretice, istorice și practice. Tranziția spre predarea noului curriculum s-a desfășurat pe parcursul mai multor ani și a implicat o serie de modificări în conținutul și structura programelor școlare. Una dintre principalele motivații pentru această schimbare a fost să se acorde o mai mare atenție și relevanță învățării muzicii în școli, să se dezvolte o înțelegere mai profundă a muzicii și a proceselor implicate în educația muzicală, în locul unei abordări mai superficiale a disciplinei.

Trecerea la „Educație Muzicală” a implicat includerea unor componente mai largi și mai complexe ale educației muzicale, cum ar fi teoria muzicii, istoria muzicii, aprecierea muzicii și chiar practica instrumentală sau vocală în unele cazuri. Scopul a fost să se ofere elevilor o experiență mai cuprinzătoare și mai bogată în domeniul muzicii, care să le permită să își dezvolte atât abilități practice, cât și cunoștințe teoretice. Cu această schimbare, educația muzicală în școala românească a devenit mai structurată și orientată spre dezvoltarea cunoștințelor și abilităților elevilor în domeniul muzical: „Scopul educației muzicale trebuie să fie modelarea ființei umane prin muzică [...]. Cântecul și învățarea lui în școală va constitui deci dominantă modelului pedagogic”. [1, p.21].

Începând cu anul școlar 2012-2013 s-a introdus în învățământul primar din România clasa pregătitoare. Aceasta a devenit obligatorie pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani, marcând astfel începutul învățământului primar. Introducerea clasei pregătitoare a avut ca scop adaptarea copiilor la mediul școlar, facilitarea tranziției către învățământul primar și pregătirea elevilor pentru etapele următoare ale învățământului obligatoriu. În consecință, în anul 2013 s-a impus implementarea unei noi versiuni a programei școlare pentru învățământul primar, schimbare care a adus modificări în conținutul și structura materiilor de studiu. Printre modificările aduse, s-a intervenit asupra denumirii de „Educație muzicală”, aceasta devenind „Muzică și Mișcare”.

Disciplina aceasta, relativ nouă, este o practică educațională și artistică care integrează elementele muzicale și cele ale mișcării corpului pentru a promova dezvoltarea creativității, expresiei și conștientizării corporale. Este adesea folosită în contextul educației muzicale și al educației artistice în general, dar poate fi și o componentă a exercițiilor fizice.

Tabelul 1. Aspecte caracteristice disciplinei „Muzică și Mișcare”

Caracteristici ale disciplinei nou introdusă, „Muzică și Mișcare”	Aspecte relevante
expresia creativă	oferă un cadru în care participanții pot explora și exprima creativitatea lor atât prin intermediul muzicii, cât și al mișcării corpului; improvizația și spontaneitatea sunt încurajate pentru a stimula imaginația și originalitatea
coordonarea și controlul corpului	prin exerciții și activități specifice, "Muzica și Mișcarea" îi ajută pe elevi să își dezvolte controlul corporal, coordonarea și conștientizarea spațială și temporală
înțelegerea muzicii și ritmului	prin intermediul dansului și al mișcării ritmice, elevii învață să înțeleagă structura muzicii, ritmul, tempo-ul și alte elemente muzicale într-un mod holistic și practic

comunicare nonverbală	muzica și mișcarea sunt mijloace prin care oamenii pot comunica și interacționa nonverbal; această formă de comunicare este esențială în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale
beneficii pentru sănătate	participarea la activități de muzică și mișcare poate avea beneficii semnificative pentru sănătatea fizică și mentală, inclusiv reducerea stresului, îmbunătățirea stării de spirit și creșterea nivelului de energie
diversitate și incluziune	disciplina "Muzică și Mișcare" poate fi adaptată pentru a fi accesibilă și incluzivă pentru persoanele cu diverse abilități și background-uri culturale

Disciplina „Muzică și Mișcare” reprezintă o modalitate captivantă și benefică prin care elevii pot explora, înțelege și aprecia legătura dintre muzică și corp, precum și impactul acesteia asupra dezvoltării personale. Potrivit cercetătoarei M. Vacarciuc „utilizarea muzicii crește productivitatea activității, face să se micșoreze stresul și menține o sănătate mai bună a personalului.” [3, p. 45].

În același timp, noua disciplină se încadrează în specificul competenței-cheie de sensibilizare și exprimare culturală, competență ce poate fi formată conform lui A. Ardelean și O. Mândruț [2, p. 26-27] prin următoarele componente:

Tabelul 2. Elementele constitutive ale competenței de sensibilizare și exprimare culturală

Cunoștințe	Deprinderi/aptitudini	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> – conștientizarea moștenirii culturale locale, naționale și europene; – conștientizarea locului patri-moniului cultural în lume; – cunoștințe de bază referitoare la opere culturale majore, inclusiv cultura populară contemporană; – înțelegerea diversității culturale și lingvistice în Europa și în alte regiuni ale lumii; – înțelegerea necesității de a conserva această diversitate culturală și lingvistică; – înțelegerea importanței factorilor estetici în viața zilnică. 	<ul style="list-style-type: none"> - a aprecia critic și estetic operele de artă, spectacolele, precum și exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini; - a compara propriile puncte de vedere și opinii cu ale altora; - a identifica și a realiza oportunitățile sociale și economice în activitatea culturală; - a dezvolta aptitudini creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale. 	<ul style="list-style-type: none"> - înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale; - creativitate și voință de a dezvolta propriul sens estetic prin practica personală a exprimării artistice și prin participarea la viața culturală.

Așadar, tranziția către un accent mai mare pe competențe în educația atât românească, cât și cea din Republica Moldova a fost un proces gradual și a fost influențată de mulți factori, inclusiv schimbările în viziunea asupra scopurilor educației, nevoile societății și evoluția în gândirea educațională la nivel global.

În concluzie, ținem să menționăm că trecerea de la obiectivele clasice la competențe în sistemul de învățământ din spațiul moldo-român a fost un proces complex, care a implicat reforme curriculare, alinierea la standardele europene, adaptarea viziunii asupra educației și o investiție semnificativă în formarea cadrelor didactice. Această tranziție continuă să fie un proces în evoluție, cu scopul de a asigura că sistemul de învățământ răspunde nevoilor și cerințelor societății contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. ALDEA, Georgeta, MUNTEANU, Gabriela. *Didactica educației muzicale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001. 232 p. ISBN 973-30-2844-4
2. ARDELEAN, Aurel, MÂNDRUȚ, Octavian. *Didactica formării competențelor*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 212 p. ISBN 978-973-664-578-5
3. CUZNEȚOV, Larisa, VACARCIUC, Mariana, *Strategii de consiliere a familiei: depășirea dificultăților și a conflictelor interioare prin valorificarea muzicii*. În *Revista de științe socioumane* nr. 3 (40) 2018, p. 41-46. ISSN 1857-0119
4. FRANȚUZAN, Ludmila. *Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. 45 p. ISBN 978-9975-3274-8-0
5. Jurnalul oficial al Uniunii Europene din 30.12.2006. [citat 27.02.2024]. Disponibil: <https://LexUriServ.do> (europa.eu)
6. Jurnalul oficial al Uniunii Europene din 4.06.2018. [citat 27.02.2024]. Disponibil: Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning Text with EEA relevance. (europa.eu)
7. Legea educației naționale nr. 1/2011. [citat 27.02.2024]. Disponibil: <https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011>
8. Legea învățământului preuniversitar din România. [citat 27.02.2024]. Disponibil: <https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjtq2tm/legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198-2023>
9. SCHLEICHER, Andreas *Creativitatea și gândirea critică în școală* [online]. Londra: 2019. [citat 27.02.2024]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=M3zEig3FpSw>

FOLCLORUL MATEMATIC ÎN ÎNVĂȚAREA CIFREI CINCI CU PREȘCOLARI

MATHEMATICAL FOLKLORE IN LEARNING THE NUMBER 5 WITH PRESCHOOLERS

Cristina SÂRGHII, director adjunct,
Gimnaziul „Alexandru Lupașcu”, Volovița, r. Soroca
sirghiicristinaa72@gmail.com,

Cristina SÂRGHII, deputy director
”Alexandru Lupașcu” Gymnasium, Volovița

CZU: 373.2.02:51

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p214-217

Abstract. Mathematical folklore has a colossal influence on the mathematics education of preschoolers. The study of numbers in this case takes place by applying stories, poems, stories, riddles, counters, proverbs, etc. All learning of numbers is done on the basis of children's personal experience and, in particular, on the basis of the greatest wisdom of the people - mathematical folklore. Mathematical folklore for preschoolers refers to the use of traditions, stories, songs, games and other forms of cultural expression of the ancestral treasure.

Keywords. Math folklore, preschool math education, numbers, riddles, counting

Folclorul matematic este adaptat nivelului de dezvoltare și de înțelegere a preșcolarilor și poate să facă învățarea matematicii mai accesibilă, mai plăcută și mai interactivă pentru aceștia. Prin intermediul poveștilor, cântecelor, ghicitorilor, numărărilor, prolemlor versificate, jocurilor mobile și activităților practice, copiii învață să identifice și să aplice concepte matematice, cum ar fi numerele, forme geometrice, operații matematice simple etc.

În esență, folclorul matematic pentru preșcolari în baza experienței lor, prin intermediul pedagogului transformă conceptele abstracte ale matematicii în experiențe concrete și pline de viață, oferindu-le copiilor oportunități de învățare care se îmbină perfect cu necesitățile și interesele lor în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională.

Folclorul matematic în didactica matematicii preșcolare reprezintă o abordare inovatoare și captivantă pentru a educa concepte matematice de bază copiilor mici. Folclorul matematic poate educa la elevii mici prin includerea poveștilor, cântecelor, ghicitorilor, numărărilor, problemelor în versuri, jocuri și alte forme de exprimare culturală care implică elemente matematice și numerice. Aceste elemente folclorice sunt adaptate la nivelul de înțelegere și interes al copiilor preșcolari și servesc drept instrumente eficiente pentru consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților lor matematice.

În ceea ce privește descrierea cifrei cinci, aceasta poate fi abordată într-un mod ludic și creativ pentru a atrage atenția copiilor mici și pentru a le consolida înțelegerea despre sensul logic al numărului cinci.

Iată câteva moduri prin care folclorul matematic poate fi utilizat pentru a descrie cifra cinci în context preșcolar:

Povestiri, frământări de limbă și ghicitori:

Folclorul poate implica povestiri sau ghicitori care au legătură cu numărul cinci. De exemplu, o poveste despre un personaj care găsește cinci flori magice sau o ghicitoare despre un animal cu cinci picioare poate fi folosită pentru a introduce cifra cinci.

Ghicitorile formează cunoștințe enciclopedice populare

Furculiță cu cinci dinți,

Căpătată din părinți. (*Mâna și degetele ei*)

Sunt cinci țigănci

Două mame au câte 5 fii,

Fiecare are câte un nume.

Cine le-a spune? (*Două mâini cu degetele lor*)

Două mame au câte 5 feciori. (*Mâinile*)

Capra calcă-n clenci,

Clenciul crapă-n cinci,

Una dintre-acele cinci

Nimerește în opinci.

Cântece și poezii:

Melodiile cântecelor pentru copii și poeziile pot fi utile pentru a fixa cifra cinci în memoria copiilor. De exemplu, un cântec despre cinci găini sau o poezie

despre cinci jucării pot fi folosite pentru a ajuta copiii să își amintească cifra/numărul cinci și să îl asocieze cu obiecte anumite, concrete.

Cum arată cifra 5 (CINCI)?

Ca o seceră, să știți.

Cinci cu cine-ar semăna?

Las-că știm: cu secera! (*Grigore Vieru*)

Jocuri și activități practice:

Folclorul matematic poate fi integrat în jocuri și activități practice pentru a face învățarea mai interactivă. De exemplu, un joc în care copiii trebuie să găsească și să adune cinci obiecte diferite într-un coș sau un joc de memorie în care trebuie să găsească perechi de imagini care reprezintă cinci obiecte identice.

Povești de grup:

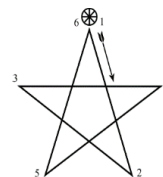
Copiii pot fi încurajați să asculte, apoi să creeze povești de grup în care folosesc cifra cinci în mod creativ. Aceste povești pot fi apoi împărtășite cu ceilalți copii, ceea ce le oferă oportunitatea să își exerseze abilitățile de comunicare și să își consolideze înțelegerea despre numărul cinci.

De exemplu: „**Balada celor cinci motănași**”.

Balada celor cinci motănași, scrisă de Ion Druță, este o poveste înduioșătoare, plină de tâlc, în care drăgălășenia pisicuțelor se împletește cu o măiastră personificare, și este scos în evidență puternicul impuls matern ce stăpânește atât în lumea oamenilor, cât și în cea a animalelor. În anul 1977 Ministerul Învățământului Public din RSSM i-a acordat scriitorului Premiul Ministerului pentru această baladă.



Pentagonul este figura geometrică de forma unui poligon cu 5 (*CINCI*) laturi. Pentagoanele au cele mai variate forme, dar cea mai frecvent acceptată este Steaua cu 5 (*CINCI*) colțuri. Omul are *CINCI* simțuri: miros, auz, văz, gust, pipăit. Steaua cu *CINCI* colțuri simbolizează corpul uman și poartă numirea „haykal”, adică „templu” (templul uman)



Cele 5 (*CINCI*) colțuri determină 5 (*CINCI*) continente: Euro-Asia, Africa, Australia, America de Nord și de Sud, Antarctica.

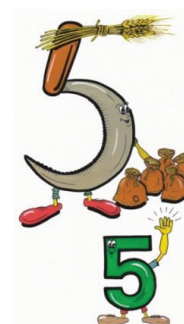
Numărul-cifra *cinci* își are originea în cuvântul „panca” care în limba sanscrită înseamnă mâna. Cinci este un număr sacru pentru multe popoare. Este semnul unirii, al centrului, al armoniei, este simbolul – microcosmosului – omul cu brațele și picioarele desfăcute dar și a macrocosmosului – două axe, una verticală și una orizontală intersectate într-un centru.

În cadrul ocupației se poate utiliza poezia:

5 se pare că mă-nșel,
E o seceră de-oțel.
Dar, deși unealta-i nouă,
Coada ei e frântă-n două.

Arte și creație:

Folclorul matematic poate fi integrat și în activități artistice și creative. De exemplu, copiii pot crea colaje sau desene care includ exact cinci elemente sau pot folosi degetele pentru a picta sau a desena cifra cinci pe hârtie.



Copii trebuie să facă concluzia că **ÎNȚELEPCIUNEA POPORULUI se depistează în PROVERBE ȘI ZICĂTORI**. Iată unele proverbe și zicale în care este atestată cifra 5 (*CINCI*).

Cinci degete sunt la o mână și nu se aseamănă unul cu altul.

Cinci degete, dar diferite.

Balaur cu cinci capete.

CINCI lupi nu sunt atât de înfricoșători, ca lingușirea omului rău.

Un stup e, pur și simplu, stup, iar cinci deja e o stupină.

Câinelui turbat și cercul cu raza de CINCI kilometri nu-i este un cerc.

CUVINTE ÎNARIPATE – VORBE SPUSE DIN BĂTRÂNI

Ca cele CINCI degete. A ști foarte bine, mot a mot, fundamental.

A CINCEA roată la căruță. Om nedorit la moment, inutil în orice afacere.

De la a cincea la a zecea. Într-un fel neordonat, în mod aleatoriu, ocazional.

Prin integrarea acestor elemente de folclor matematic în didactica matematicii preșcolare, educatori și părinți pot oferi copiilor oportunități creative și distractive de a explora și a înțelege lumea numerelor și formelor înconjurătoare.

Un loc aparte aparține problemelor pentru copii și numărătorilor:

PROBLEME MĂREȚE PENTRU MINȚI ISTETE

1. Trei cai au alergat împreună 5 km. Câte câți au alergat fiecare? (5 km)
2. Tania avea 5 nuci. Ea ia dat o nucă fratelui, și ei au împărțit nucile în mod egal. Câte nuci au avut fratele la început? (Trei nuci)
3. Pisica cântărește 3 kg. Acesta este cu 2 kg mai puțin decât cântărește un câine. Cât cântărește câinele? (5 kg)

4. Harbuzul cântărește 5 kg. Doi băieți s-au apropiat și au tăiat două bucăți a câte un kilogram. Câte au rămas? (3 kg)

5. Într-un borcan încap 5 pahare de apă, iar în celălalt - 1 pahar. Cu cât este mai mare volumul primului borcan decât volumul la al doilea borcan? (Cu 4 pahare)

6. Denumiți cinci zile a săptămânii fără a numi numărul și numele zilelor din calendar. (Alaltăieri, ieri, astăzi, mâine, poimâine)

PROBLEME ÎN VERSURI

Trei romanițe – ochi gălbui,
Două vesele-albăstrele
Câte flori sunt în buchetul
Cadonat măicuței mele? (Cinci)

UNU, DOI, TREI, PATRU, CINCI

Mama cumpără opinci,
Tata cumpără secară,
Iar tu ieși pe uș-afară!
UNU-i soarele pe cer
DOI sunt ochișorii mei,
TREI sunt frunze la trifoi,
PATRU labe la pisoi,
Dacă vrei să-l știți pe **CINCI**,
Ia uitați-vă aici
1, 2, 3, 4, 5!

JOCURI MOBILE PENTRU PICI DÂRJI ȘI VOINICI

Puteți numi alte 5 cuvinte (pe subiecte: animale, plante, obiecte de uz casnic etc.). Există o mulțime de astfel de cuvinte, dar nu fiecare va putea ridica 5 cuvinte și le va pronunța unul câte unul fără întârziere în ritmul pasului.

BIBLIOGRAFIE

1. Gorovei, Artur. Folclor și folcloristică. Chișinău: Hiperion, 1990, 515p.
2. Cojocaru I. Matematica versificată. Chișinău: Pulsul Peții, 2017, 246 p.
3. Poleak G. Probleme amuzante. Moscova: 1953 (în rusă)
4. Sorokin P. Probleme distractive la matematică. Materiale didactice pentru pedagogii claselor primare. Moscova: Prosveșcenie, 1967
5. Vangheli S. *Auraș, păcurăș (Din folclorul copiilor)*. Ediția a II-a. Chișinău: Lumina, 1976, 48 p.
6. Vieru G. *Spune-i soarelui o poezie*. Chișinău: Literatura artistică, 1989, 36p.

THE APPLICATION OF EXPERIENTIAL TEACHING MODEL IN COLLEGE ENGLISH PRACTICAL TEACHING

APLICAREA MODULUI DE PREDARE EXPERENȚIALĂ ÎN PREDAREA PRACTICĂ A LIMBII ENGLEZE ÎN COLEGIU

Binghua GUO, drd.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0009-0009-8941-0383
guogladys1004@gmail.com

Binghua GUO, PhD student, China,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,

CZU: 377.02:811.111

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p218-223

Abstract. The presented content delves into a theoretical examination of the prevailing teaching models utilized in University English classes, with a primary objective of bolstering students' oral communication proficiency. Experiential teaching methodologies, particularly through role-play, entail students assuming diverse roles and immersing themselves in contextual experiences as part of the pedagogical process. Implementing this instructional technique in university English courses aids students in comprehending and reinforcing fundamental classroom concepts, broadening their vocabulary repertoire, nurturing collaborative skills, and promoting proactive learning approaches. Specifically within university-level English education, the pragmatic application of experiential teaching methodologies serves to enhance students' listening and speaking abilities, thereby enhancing their overall competency in English language acquisition and fostering positive educational outcomes. This study endeavors to underscore the significance of integrating innovative teaching technologies into role-playing experiential teaching methods, with students as the focal point of research. This approach entails an exploration and synthesis of diverse high-tech teaching methodologies, such as self-directed and self-paced learning, technology-mediated experiential learning, and student-centered instructional approaches, which amalgamate computer hardware, software, and educational theories to facilitate learning in university English classrooms. The ultimate aim is to enhance classroom teaching efficiency and optimize the learning experience for students.

Keywords: Role-Playing, high-tech teaching methodologies, Cooperative Learning

Introduction

In the era of fostering an innovative society, education plays a pivotal role not only in imparting traditional knowledge and skills but also in cultivating adaptability to novel scientific advancements. The contemporary landscape demands individuals equipped with robust intellectual acumen and adeptness in navigating intricate technological realms. Thus, higher education institutions bear the responsibility of nurturing students' personal and professional growth within this dynamic milieu.

Pedagogical practices, in this context, necessitate the integration of cutting-edge educational technologies to facilitate a comprehensive learning experience. This entails the strategic utilization of innovative teaching methodologies, such as project-based learning and personalized instructional models, to foster creativity and problem-solving skills. Furthermore, the evolution of pedagogical technologies underscores the tactical implementation of educational strategies, aligning instructional models with emerging educational objectives and

standards. Through the seamless integration of educational and pedagogical technologies, educational institutions can effectively navigate the complexities of modern education, ensuring the holistic development of students within an innovative society.

I. The Necessity of Role-Experience Teaching Method

Role play exercises give students the opportunity to assume the role of a person or act out a given situation. These roles can be performed by individual students, in pairs, or in groups which can play out a more complex scenario. Role plays engage students in real-life situations or scenarios that can be “stressful, unfamiliar, complex, or controversial” which requires them to examine personal feelings toward others and their circumstances [1,P6]

The origin of role-experience teaching method can be traced back to psychodrama. Albert Bandura agreed with the behaviorists that behavior is learned through experience. However, he proposed a different mechanism than conditioning. He argued that we learn through observation and imitation of others' behavior and posit that humans acquire their social behavioral capabilities by observing and imitating the social behaviors of various roles in society[2,P8]. The environment plays a decisive role in the entire process of observation and imitation[3,P6]. To guide human behavior towards an ideal direction, it is essential to exert control over the environment in which individuals find themselves. Role experience enables individuals to focus more on themselves and their behavior in social life, fostering a sense of responsibility.

Traditional teaching methods primarily involve teachers lecturing while students listen. This approach is confined to the knowledge presented in textbooks, often lacking student initiative. Particularly in university English education, this method emphasizes grammar and vocabulary acquisition, with less-than-ideal results in listening and oral expression skills. Contemporary society demands comprehensive development of individuals' English proficiency.

The emergence of experiential teaching methods, specifically role-experience teaching, has brought about a reform in traditional teaching models. Role-experience teaching involves instructors creating specific situational environments, with students taking on various roles. This enables students to gain sensory, hands-on experiences, learn to integrate knowledge in practical situations, deepen understanding, and reinforce textbook knowledge. Simultaneously, it hones their English listening and speaking abilities.

Role-experience teaching places students at the forefront, fostering mutual assistance and cooperation between students and teachers, enhancing communication, and incorporating a societal, practical dimension. It cultivates a sense of collaboration among students and establishes a distinct communication style between students and teachers. The advent of this teaching method significantly addresses the shortcomings of traditional models and has found widespread application.

II. Application of Role-Experience Teaching Method in Practical College English Teaching

1. Selection of Appropriate Situational Environment, Creating Suitable Role Atmosphere

In the practical application of the role-experience teaching method in college English education, instructors need to choose suitable settings and environments, minimizing the impact of external disturbances on the experiential context. The selection of spacious venues conducive to student engagement and sufficient teaching time imposes hardware requirements [4,

p.9]. However, practical constraints such as tight schedules or limited facilities in many schools make meeting these hardware conditions challenging. To address these challenges, teachers should undertake thorough preparation before classes.

Implementing the role-experience teaching method involves dividing large student groups into smaller units. The content for role experiences should be tailored to suit small-group activities, allowing for flexible scheduling of time and environment. Simultaneously, instructors can enhance the atmosphere by modestly decorating the environment to align with the experiential content. This creates a sense of immersion for students, sparking their enthusiasm for learning and experiencing.

2.Emphasizing the Selection of Experiential Content, Advocating a Hierarchical Experiential Model

In the selection of experiential content, it is crucial to align with students' knowledge levels. If the content is excessively challenging, students may feel overwhelmed, struggling to comprehend and express the information. On the other hand, content that is too simplistic may restrict cognitive depth, hindering profound understanding and learning. Excessively easy material might lead to a lack of student engagement and investment. Ideally, experiential content should correlate with the teaching points in the university English course, reinforcing textbook learning outcomes and enhancing the application of knowledge.

Considering the varying English proficiency, overall qualities, and individual characteristics of students participating in role experiences, it's challenging to create content suitable for all. Therefore, roles should be designed based on the practical teaching content, allowing students to choose roles that match their English proficiency, preferences, and interests. This approach aims to boost students' intrinsic interest in participating in role experiences.

Also, based on the students' majors and grades, the selection of experiential content can be tailored to integrate with their respective professional knowledge points, achieving enhanced learning outcomes.

3. Full guidance by the teacher, tracking the effectiveness, and enhancing student engagement

The implementation of role experiential teaching places students as the central figures throughout the entire teaching process, with the teacher playing a role in planning and controlling the entire instructional journey. Thus, the teacher must continuously observe the students' role-playing progress, address challenges promptly, guide students in delving into their roles, and facilitate reasonable expression of roles, fully leveraging the advantages of role experiential teaching. After the role experience, a summary of the effects is conducted, emphasizing key knowledge points and rectifying any issues or errors that occurred during the process. Additionally, students are required to organize data post-lesson for analysis and summary, solidifying the outcomes of practical teaching.

Moreover, it is essential to consistently stimulate students' proactive and positive participation in role experiences. David A. Kolb's seminal work outlines the theory of experiential learning and its role in personal and professional development [5, p.11]. Given the strong independent awareness of university students and the diverse external factors influencing them, meeting various student needs can be challenging through group interactions alone. For individual students reluctant to participate or uninterested in the experience, teachers should

proactively understand their reasons and difficulties, providing timely assistance and guidance. For students with psychological concerns, reasonable psychological guidance is essential. Creating a liking for this experiential learning method and instilling active participation in students will lead to a more efficient implementation of role experiential teaching.

III. The Beneficial Impact of Role Experiential Teaching on Teaching Work

- **Creating a Positive Language Environment:**

Given that China primarily uses Mandarin, students often lack a practical environment for English learning [6, p.4]. Role-experiential teaching provides a relaxed English atmosphere, allowing students to freely express themselves, enhancing their abilities.

- **Fostering Mutual Help and Communication:**

Promoting a sense of teamwork, role experiential teaching encourages both language and emotional communication among students. This not only improves individual expression and critical thinking but also cultivates a sense of collective pride.

- **Enhancing Teacher Understanding of Students' Comprehensive Abilities:**

The diverse scenarios in role experiential teaching help students discover their shortcomings. Through themed designs, teachers assess students' overall abilities, identifying strengths and weaknesses. Targeted guidance is provided, enhancing overall learning efficiency.

- **Improving University English Practical Teaching:**

Application of role experiential teaching refines the segmentation and serialization of university English curricula. Putting students at the forefront and emphasizing practical experience enhances their English application skills. This teaching method significantly elevates students' listening and speaking abilities, contributing to accurate mastery of vocabulary and grammatical structures.

- **Reflecting Modern Education's Emphasis on Student-Centrist Learning:**

Role experiential teaching aligns with modern education's focus on student-driven learning. It vividly embodies the characteristics of autonomous student learning, bringing forth a comprehensive manifestation of contemporary teaching models.

IV. Integration of Innovative Teaching Technologies with Role-playing experiential teaching methods

The integration of innovative technologies in future teachers' professional training fosters independent learning and positive motivation. These technologies, including computer presentations, electronic resources, and educational games, create a conducive learning environment. Students can engage with educational material at their own pace and utilize various resources for comprehension. This approach enhances pedagogical skills by providing a diverse range of learning tools and mediums, leading to a more effective and engaging learning experience. Overall, the incorporation of innovative technologies facilitates personalized learning, positive emotional experiences, and the development of essential pedagogical competencies among future educators [7, p.4].

It is expedient to consider modern systems of interactive teaching in legal disciplines as complexes of a certain way ordered technologies (including distance learning technologies), having the appropriate specifics and logic. For example, an interactive system for teaching law may include such blocks as: a competence-based approach to the study and teaching of law (the

method of Socratic dialogue); “Technology of productive activity of intelligence”; a course to improve creative competence; collection of articles and teaching materials “Using interactive methods in teaching legal sciences”; training courts, that is, possible questions for role and business feedback (general information, preparation and methodological recommendations for conducting a civil procedure, assessment form); interactive teaching methods as part of public education; small groups, rules for effective group work; how to organize effective work in small groups; training in professional skills (interactive teaching methods); feedback, practical advice; development and use of role-playing games; work in “legal clinics”, etc [8,P6].

To effectively integrate innovative teaching technologies with role-playing experiential teaching methods, consider the following academic steps:



Figure 1. The academic steps for teaching technologies on class

Align Technology with Learning Objectives: Choose technology tools such as Visual Media that complement the learning outcomes of the role-playing activities. Ensure that the technology enhances engagement, facilitates interaction, and supports the intended educational goals.

Provide Training and Support: Offer training sessions and ongoing support to both educators and students to familiarize them with the chosen technology tools. This will increase confidence in using the technology effectively during role-playing exercises.

Promote Active Learning: Encourage active participation and collaboration among students during role-playing scenarios by incorporating interactive features of the technology. This could include real-time feedback, multimedia elements, or ramified elements to enhance the immersive experience.

Evaluate Impact: Regularly assess the effectiveness of the integration of technology with role-playing methods through student feedback, performance metrics, and academic research. Use this feedback to refine and improve the approach for future implementations.

Maintain Pedagogical Integrity: Ensure that the use of technology does not overshadow the pedagogical principles of the role-playing activities. Technology should enhance the learning experience while maintaining the authenticity and richness of the experiential learning process.

Conclusion

The conclusion emphasizes the multifaceted nature of innovative educational endeavors, necessitating adept and constructive management. The incorporation of innovative pedagogical technologies heralds substantial shifts in educational paradigms, addressing issues such as personalized learning, differentiation, and fostering individual educational perspectives.

Both traditional and innovative teaching methodologies are advocated for, as they are mutually reinforcing and indispensable in various educational contexts. This symbiotic relationship underscores the imperative of maintaining equilibrium between the two approaches. Furthermore, the integration of innovative technologies in higher education fosters

the enhancement of pedagogical competencies among future educators, thereby augmenting students' academic performance. Simultaneously, it facilitates the modernization of regional education systems and the evolution of universities through the adoption and refinement of innovative pedagogical methodologies. Ultimately, as innovative pedagogical technologies become entrenched in educational frameworks, they naturally supplant traditional modalities. Consequently, institutions of higher learning can tailor their educational frameworks to align with global higher education standards and the evolving international cultural milieu.

REFERENCES

1. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University.
2. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
3. Yang, Zhiping. "Guidelines for Positive Psychology Group Activities" [M]. Beijing: Machinery Industry Press, 2010.
4. Yu, Weishen. "Thoughts and Characteristics of Experiential Teaching Model and the Compilation of University Experiential English" [J]. *Chinese Foreign Language*, 2005.
5. David A. Kolb. (2006). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*
6. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
7. Yangtao Kong (2021). "The Role of Experiential Learning on Students Motivation and Classroom Engagement". <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.771272/full>
8. Cooper, J.R., (1998) multidimensional approach to the adoption of innovation, *Management Decision*, Vol.36(8), pp.493-502. <http://dx.doi.org/10.1108/00251749810232565>
9. Charalambos, V. (2014). The rhetoric of reform and teachers' use of ICT. *British Journal of Educational Technology*. 46. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12149>

SECȚIA 6
PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

CERCETAREA PEDAGOGICĂ – REGLATOR ÎN MODERNIZAREA EDUCAȚIEI

PEDAGOGICAL RESEARCH – REGULATOR IN THE MODERNIZATION
OF EDUCATION

Nina GARȘTEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1926-6234
garstea.nina@upsc.md

Nina GARȘTEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 378.091+001.89

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p224-229

Abstract. The article addresses the relationship between research and education, or pedagogical research is a determining factor of innovations, of improvements occurring in education, in education as a whole. In this context, the purpose of pedagogical research is to discover ways to modernize educational action. The main benchmark of pedagogical research is the reflection on knowledge or the adoption of the new as new. The specificity of pedagogical research as a rule of modernization consists in the fact that it must have a prospective character and be continuously ameliorative. Modernization involves the reorganization of universities so that they are strongly focused on research, promoting the cumulative development of performances in education and research, so that the new symbolic of pedagogical research is applied cognitive production.

Keywords: pedagogical research, process of modernization, reflection, conceptualization, education.

După cum afirma Im. Kant, arta educației sau pedagogică trebuie să devină judicioasă, pentru a putea să dezvolte natura umană în așa fel ca ea să-și atingă menirea. Mecanismul în arta pedagogică trebuie *prefăcut în știință*, altfel ea nu va deveni niciodată o străduință sistematică, iar o generație ar dărâma ceea ce a clădit cealaltă [3, p 21].

Este demonstrat că dezvoltarea pedagogiei ca știință a fost dintotdeauna condiționată, dar mai cu seamă în ultimul timp, de cercetarea pedagogică. În general, cercetarea științifică pedagogică se află la originea completării conținuturilor teoretice explicative și predictive ale acestei ramuri a cunoașterii, a descoperirii unor noi tehnologii și metode de predare-învățare-evaluare, a perfecționării practicii educaționale în raport cu exigențele societății contemporane, a creșterii eficienței managementului școlar, a proiectării și realizării practice a reformei în învățământul național etc. Cercetarea pedagogică reprezintă factorul determinant al inovațiilor, al ameliorărilor ce survin în învățământ, în educație în ansamblul ei. În acest context, finalitatea cercetărilor pedagogice constă în descoperirea *modalităților de modernizare* a acțiunii educaționale astfel încât să-i crească eficiența în raport cu standardele stabilite [Apud 5, p.135].

Cercetarea pedagogică este poziționată la nivelul relațiilor multiple pe care sistemul de învățământ le are cu sistemul social global în *procesul de modernizare* și cu principalele

subsisteme ale acestuia: economic, cultural, comunitar, natural. Ea evoluează în zona cercetării sociale, tipică științelor socioumane: sociologie, politologie, antropologie, economie, psihologie. Ca domeniu specific de activitate și de cunoaștere socială, cercetarea pedagogică are legătură directă cu: 1) pedagogia ca știință socioumană specializată, prin obiect, metodologie și normativitate; 2) conceptele pedagogice fundamentale fixate epistemologic la nivelul științelor pedagogice fundamentale: a) teoria generală a educației/fundamentele pedagogiei; b) teoria generală a instruirii/ didactica generală; c) teoria generală a curriculumului [2, p.54].

Modernitatea, la rândul ei, constă în fundamentarea cognitivă a condițiilor de modernizare sau de adoptare a *noului ca nou*, într-un gen de metareflexie, adică de *reflecție asupra cunoașterii* și tehnologiilor modernizatoare. În prezent, ne confruntăm pretutindeni cu schimbări rapide și radicale care sunt circumscrise modernității. Societățile europene au intrat într-un nou stadiu al modernității, în care accentul este pus pe reflexivitate, în vederea *modernizării modernității* însăși [7, p.17]. În felul acesta, cercetarea pedagogică își reînnoiește aparatul conceptual și interpretativ pentru a redeveni o componentă importantă a reflexivității modernității actuale. Noțiunile de modern și modernizare marchează distincția noutății, a schimbării. A moderniza presupune o ancorare în prezent și a se înscrie pe o traiectorie ce rezonază cu viitorul sau îndrăznește să aducă viitorul în prezent pentru a-l configura cât mai repede [Ibidem, p.21]. Astfel, modernizarea invită la reflecție.

Cadrul de referință al cercetării pedagogice într-un *proces de modernizare* trebuie delimitat prioritar, deoarece există o diferență între „metodologia cercetării în educație” – care valorifică modelul interdisciplinarității – și metodologia *cercetării pedagogice* determinată de „o perspectivă explicit strict pedagogică”. În practica socială, în investigațiile realizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, cercetarea în educație și cercetarea pedagogică nu pot fi separate. Mai mult, abordările interdisciplinare, pluridisciplinare/ multidisciplinare și transdisciplinare sunt necesare și în ascensiune. Eficiența lor depinde însă de gradul de raportare la conceptele pedagogice fundamentale, care asigură orientarea investigațiilor asupra dimensiunilor esențiale ale domeniului cercetat [2, p.55].

Specificul cercetării pedagogice ca *reglor de modernizare* constă în faptul că aceasta trebuie să aibă un *caracter prospectiv*, adică să vizeze dezvoltarea personalității elevului din perspectiva cerințelor dezvoltării sociale, să proiecteze tipul de personalitate necesar în viață și, de asemenea, trebuie să fie *continuu ameliorativă*, adică trebuie să ducă, prin intervențiile sale modelatoare, la sporirea eficienței actului pedagogic concret. O cercetare pedagogică științifică presupune *cunoașterea exactă, riguroasă și demonstrabilă* a unor date cu valoare de adevăruri obiective despre realitatea educațională. Ea trebuie să exprime într-o formă clară, coerentă și inteligibilă, realitatea fizică și obiectivă a educației, dar, în egală măsură, și realitatea subiectivă a ființei umane. Totodată, ea presupune și un produs intelectual prin descoperirea semnificațiilor educației și cunoașterea acestora, ea este un produs al *rațiunii cunoscătoare* [6, p.124].

În procesul de modernizare un rol deosebit îl are *tendința de conceptualizare* în cercetare, care se manifestă printr-o atitudine prescriptivă ce se situează sub forma unor nominalizări directe. Această tendință este completată de o alta, spre evoluție liberă, de tratare intensivă a *strategiilor și tehnologiilor*. Echilibrul dintre aceste tendințe este dat de cadrul concret al predării-învățării, care, de facto, nu trebuie considerat ca un raport de rezolvare a

problemei, ci ca un raport tensionat, ca direcție analitică cu dominantă proiectivă. De asemenea, extensiunea pe care viziunea constructivistă o impune socialului ar putea găsi o cauziune tematică de prim ordin, socialul fiind integrat unei viziuni globalizante. O astfel de perspectivă ar permite revelarea punctelor tari care denotă profunzimea lor importanță.

La rândul ei, *conceptualizarea* este o operație logică, având caracter analitic, care se bazează pe demonstrarea adevărului pe care îl descoperă și îl susține. Ea are un caracter de argumentare factologică de tip obiectiv-positivist. Rezultatul conceptualizării este un răspuns cu valoare de certitudine, din care, la rândul său, se pot deduce alte adevăruri. Ceea ce caracterizează produsul conceptualizării este corectitudinea, exactitatea și respectul faptelor asupra cărora se apleacă analiza cercetătorului. Conceptualizarea reprezintă fundamentul oricărei forme de cunoaștere științifică, ea permite discernerea adevărului de fals. Cercetătorii care conceptualizează au un dezvoltat spirit analitic, ei se află într-o permanentă tensiune intelectuală, fiind motivați de dorința de a expune cât mai convingător ideile lor. Atitudinea de cercetător se manifestă în curiozitate investigatională, reprezentată de satisfacția dată de cunoașterea științifică. Ei caută și găsesc fapte noi, penetrând cu gândirea fenomenele și realizând o descriere exactă a lor [5, p.137].

În atmosfera de diversitate tematică impusă de învățământul formativ, un alt aspect își pregătește reîntrarea în forță. Cu prestigiul refăcut de timp, sprijinită de noile orientări în pedagogie, este readusă în lumină atât *dezvoltarea*, cât și *formarea*, în calitate de exponent concret al reorientării învățământului spre *pragmatism*. Drept consecință, asistăm la o expansiune sporită a tematicii investigaționale formative, care impune un model inspirat de acțiunea educațională ce se modelează conform unor cadre rigide [6, p.127]. Or, în contextul actual al cercetărilor în pedagogie, conceptul de *originalitate* aduce în atenție alte numeroase aspecte, cum ar fi cel de *noutate*, *inedit*, *propriu*, luând valori deosebite în funcție de punctul de vedere din care este considerat. Substanța noțiunii de originalitate se constituie în jurul unor entități reclamate de actualitate în contextul detașării de tradiționalismul descriptiv.

Deschiderea epistemică a cercetărilor pedagogice este dată de ideea ca acestea să se implice activ în căutarea și găsirea *ineditului util* în cadrul pedagogic actual. De fapt, maniera în care sunt concepute direcțiile de cercetare științifică în pedagogie face evidentă o deplasare conștientă în abordarea unor acțiuni concrete, care vizează modelarea în esență a elevului/studentului, care este depozitarul celor mai importante valori general-umane. Aceste acțiuni, cum sunt *formarea*, *optimizarea*, *dezvoltarea*, *eficientizarea*, *recuperarea*, *pregătirea*, *modelarea*, *corelarea*, *dirijarea*, *monitorizarea* etc. sunt controlate, ulterior, de ceea ce putem numi „act de înțelegere” ale cărui condiții de reprezentare devin repere de analiză și sinteză [Ibidem, p.128].

Așadar, putem pune la baza descrierii procesului de modernizare a direcțiilor de cercetare științifică în pedagogie următoarele premise fundamentale: cercetarea, în general, și cercetarea științifică pedagogică, în special, fiind o activitate de tatonare, este independentă față de sistemul educațional și, în același rând, dependentă de tendințele specifice acestuia; cercetarea științifică evoluează continuu și impune, de fiecare dată, pe o anumită perioadă de timp, o orientare generală.

Alegerea unei teme de cercetare adecvate invită la reflecție, când cercetătorul anticipează cercetarea sa, proiectându-și o anumită activitate științifică. Este momentul „fixării” unui reper sigur și de cântărire a viitoarelor rezultate. Este un „dialog” între cercetător și

subiectul cercetării sale. În felul acesta, cercetătorul intuiește valoarea de adevăr a viitoarei sale cercetări prin importanța teoretică pe care o va conferi investigației și prin importanța beneficiilor oferite domeniului. Cercetarea științifică pedagogică actuală manifestă deci o *funcție euristică activă*, după cum am spus anterior. Aceasta denotă voința de a traversa realul educațional pentru a atinge un nivel profund de analiză, intra-fenomenal. Mesajul investigațional este destul de bogat, în adecvare directă cu necesitățile instituțiilor de educație [6, p.131].

Rolul cercetării pedagogice constă în explicarea, interpretarea, generalizarea și inovarea *fenomenului educațional* prin schimbări de structură sau prin introducerea de noi metodologii mai eficiente. Inovarea pedagogică presupune, la rândul ei, o mișcare de la tradiție la modernitate, prin introducerea unor schimbări, în scopul creșterii eficienței procesului de instruire și formare a personalității omului contemporan. Inovațiile în domeniul învățământului pot fi realizate sub forma unor schimbări de concepție privind sistemul de organizare, programele, manualele școlare și metodele de învățământ, schimbări referitoare la relațiile interpersonale, ca, spre exemplu, relația profesor-elev sau schimbări de natură materială, dacă ne referim la mijloacele de învățământ și la laboratoarele de tehnologie didactică [5, p.135].

Trebuie să precizăm că persistă abordarea unor problematici din *teoria educației*, cu repercusiuni în sociologia, filosofia, psihologia educației, pedagogia familiei, a grupurilor, pedagogia timpului liber, educației sociale în general. În felul acesta, cercetarea pedagogică poate fi considerată astăzi, generic, o *strategie de reglare* și autoreglare permanentă a sistemului și procesului de învățământ, strategie care contribuie substanțial la rezolvarea complexelor probleme educative în aspect socio-economic. Ținând cont de specificul obiectului de studiu și de posibilitățile de construire de teorii și paradigme, specialiștii în educație argumentează tot mai convingător statutul actual al pedagogiei științifice, afirmând tot mai mult că cercetarea pedagogică este una *integrativă*. În funcție de complexitatea faptului educațional studiat, cercetarea pedagogică este mono-, multi-, inter-, transdisciplinară. Pentru că practica educațională a devenit tot mai complexă, purtătoare de noi virtuți și subtilități obligatoriu de luat în considerare de către practicienii care urmăresc să obțină maximum de eficiență în munca lor, s-a generalizat în ultimul timp *cercetarea multi- și interdisciplinară*. Însă nu rare sunt și cazurile când în unele situații concrete cercetarea monodisciplinară generează anumite inovații didactice sau interpretări teoretice inedite. Desigur, tipurile de cercetare pedagogică sunt interdependente, se întregesc și se completează reciproc. Cercetătorii în pedagogie din republică descoperă ceea ce este așteptat mai degrabă decât noutăți surprinzătoare și curioase, însă ei dezleagă cu discernământ probleme bine definite, ei intuiesc dezlegarea și găsesc, în cele din urmă, dimensiunile cu ajutorul cărora se rezolvă problema.

De asemenea, modernizarea implică reorganizarea universităților astfel ca acestea să fie *puternic centrate pe cercetare*, bazată pe o *nouă politică academică* [7, p.232]. Opțiunea pentru dezvoltarea *cumulativă* a performanțelor în instruire și în cercetare este necesară, chiar dacă instruirea și cercetarea se află într-o relație concurențială. Atunci când output-ul cercetării instituționale scade, prestigiul universității are de suferit, deoarece, prin însăși natura ei, universitatea este o instituție *de învățământ și cercetare*. Pentru a evita o consecință negativă, universitățile pot opta pentru echilibrarea ponderii instruirii și cercetării prin menținerea unui număr rezonabil de studenți și angajarea în proiecte competitive de cercetare și pentru un raport dintre instruire și cercetare care să fie pus în termenii „eficienței Pareto”, atunci când este

imposibil ca ceva sau cineva să fie într-o stare mai bună fără a face ca altcineva să ajungă într-o stare mai rea. Cercetarea pedagogică academică se confruntă nu numai cu necesitatea redefinirii raportului dintre ponderile cercetării fundamentale și aplicative, ci și cu cea a *productivității*. Noua simbolică a cercetării pedagogice o constituie *producția cognitivă* și, ca posibilitate, aplicarea inovațiilor în procesul educațional [Apud 7, p.266].

Investirea în cercetarea pedagogică generează externalități sociale pozitive importante și creșteri ale calității vieții individuale, ambele induse de acumularea capitalului uman. Deoarece actualmente se creează un nou tip de viață socială, pregătirea subiecților în cadrul valorificării științei pedagogice prin prisma schimbărilor devine un moment de mare importanță strategică.

A gândi complex educația înseamnă a o gândi ca pe o ordine care se alimentează din propria substanță. A cerceta complex educația înseamnă a o cerceta ca pe un fenomen ce se alimentează din realitatea ordonată în categorii existențial-valorice. Așadar, la periferia cunoștințelor pedagogice se află diverse sectoare, destul de incerte ca întindere, de fenomene pedagogice ale căror natură și dinamică sunt presupuse, dar ale căror cauză, legi, principii sunt încă necunoscute și urmează a fi descoperite. Potențial cognoscibile, acestea vor influența extinderea cercetării dincolo de fenomenele deja cunoscute. Din acest motiv, acest sector al pedagogiei rămâne un domeniu rezervat cunoașterii viitoare. A unei cunoașteri ce presupune dezvoltarea în continuare a gândirii pedagogice științifice, o perfecționare a metodologiei de cercetare și descoperire, a unor tehnici noi [5, p.141].

Prin urmare, particularitățile cercetării pedagogice sunt datorate unei utilizări specifice, fiind un sistem de acțiuni, un proces refăcut în întregime în actul investigațional. În fapt, cel ce se implică în cercetarea pedagogică trebuie să posede o „mecanică” superioară, să manifeste o anumită inițiativă, o libertate evidentă, păstrând drept cadru realul socializat al activității educaționale. Orice cercetare pedagogică își are originea în *voința de a vedea altfel educația*, fiind o tentativă euristică mai mult sau mai puțin susținută, prin care cercetătorul se străduie să depășească anumite limite. În acest context, cercetarea pedagogică conține latent posibilități de descriere mai adecvată a posibilităților de educație. Date fiind premisele de la care pornește cercetarea pedagogică astăzi, aceasta poate depăși un nivel simplist al analizei și se poate apropia de obținerea unei noi viziuni, mai profunde, a realului și viitorului educațional. Deci putem pune complexitatea cercetării pedagogice pe seama co-prezenței mai multor domenii sincronice și diacronice și a conștiinței pedagogice, în virtutea ordinii stabilite prioritar în educație. Alfabetizarea în cercetarea pedagogică presupune, așadar, un stoc de cunoștințe științifice, acceptabile social, care presupun o înțelegere bună a metodei științifice de producere și testare a cunoașterii pedagogice.

Aceste reflecții generalizate conduc spre următoarele *concluzii*:

- Descoperirea modalităților de *modernizare a acțiunii educaționale* este un obiectiv de bază al cercetării pedagogice;
- Principalul reper al cercetării pedagogice îl constituie *reflecția asupra cunoașterii* sau de adoptare a noului ca nou;
- Un factor important al cercetării pedagogice este *caracterul prospectiv* al acesteia, care trebuie să fie continuu ameliorativă;

- Modernizarea implică reorganizarea universităților astfel ca acestea să fie *puternic centrate pe cercetare*, promovând dezvoltarea cumulativă a performanțelor în instruire și în cercetare;
- Noua simbolică a cercetării pedagogice o constituie producția cognitivă aplicativă.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2017. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6.
2. CRISTEA, S. Cercetarea pedagogică. În: *Didactica Pro...*, 2014, nr. 2 (84), pp. 56-60. ISSN 1810-6455.
3. KANT, Im. *Despre pedagogie*. București: Paideia, 2002. 80 p. ISBN 978-606-748-063-4.
4. MITRU, D. *Cercetarea pedagogică. Inovarea teoriei și practicii educaționale* [online]. [citat 03.03.2024]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/49214985/Cercetarea-pedagogic%C4%83-Inovarea-teoriei-%C5%9Fi-practicii-educa%C5%A3ionale>
5. ȚVIRCUN, V., CALLO, T. Tendințe moderne în cercetarea pedagogică din Republica Moldova. În: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*, 2017, nr.1 (44), pp. 135-141. ISSN 1857-0461.
6. ȚVIRCUN, V., CALLO, T. Direcții tematice ale cercetării științifice în pedagogie. În: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*, 2016, nr.3 (42), pp. 124-131. ISSN 1857-0461.
7. VLĂSCEANU, L. *Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă*. Iași: Polirom, 2007. 304 p. ISBN 973-46-0547-X

**ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE
RECEPTARE A TEXTELOR LITERARE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE**

**ENHANCING DIDACTIC STRATEGIES IN PREVENTING AND
FIGHTING THE BULLYING PHENOMENON IN PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Valentina CIOBANU, dr., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-7323-6629

ciobanu.valentina@upsc.md

Daniela MÎȚU, profesor în inv. primar,

Școala Gimnazială „Iulia Hașdeu”, com. Tarcău, România

ORCID: 0009-0007-1705-1321

mîtu_daniela@gmail.com

Valentina CIOBANU, PhD, Associate Professor

”Ion Creangă” SPU of Chisinau

Daniela MÎȚU, teacher in primary education,

"Iulia Hașdeu" High School, Tarcău com., Romania

CZU: 373.3.026

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p230-236

Abstract. In this article, is addressed the problem of training the competence of the reception of literary texts for the students of primary level of education. It is elucidated the methodological approach of training the competence of reception of literary texts for students of primary level of education, which can be more effective, if the teachers would organize correctly activities for understanding epic texts, respecting the three stages of reception: comprehension, interpretation and application. The epic texts will not be understood by the students of the primary education level only through a simple reading, but it is necessary to carry out a thorough analysis in order to capitalize on its content. The article represents the analysis and interpretation of results of the applied questionnaire, on the basis of which we conclude that in order to eradicate the difficulties encountered by primary school students in the formation of the competence of reception epic texts, teachers must organize didactic activities of reception in accordance with the particularities of age and apply specific reception methods: explanatory reading, problematizing, algorithmizing, etc.

Keywords: epic text, reception, comprehension, interpretation, application.

Formarea competenței de receptare a textelor literare în clasele primare este una dintre competențele de bază „care reprezintă principala condiție a reușitei elevilor în școală” [2, p.32]. Preocupându-ne de problema formării competenței de receptare a textului literar la elevii nivelului primar de învățământ, în cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte metodologice privind receptarea operelor literare în funcție de cele trei etape: *comprehensiunea, interpretarea și aplicarea*.

În opinia autorului Constantin Parfene „structura operei literare își dezvăluie semnificația artistică numai în procesul receptării, în relație cu sensibilitatea, imaginația și cultura estetică a subiectului receptor” [5, p. 22]. Textile literare sunt înțelese în mod diferit de receptor. Un rol deosebit în formarea competenței de receptare a textelor epice la elevii claselor primare revine învățătorului, care trebuie să organizeze diverse activități didactice.

Pentru a forma competența de receptare a textelor epice la elevi, cadrele didactice trebuie să cunoască cele trei etape de receptare.

În opinia autorului Hans Robert Jauss distingem următoarele trei etape de receptare:

- „*comprehensiunea* care este echivalentă cu prima lectură, aceasta din urmă, la rândul ei, fiind un ”timp al percepției estetice.
- *interpretarea* echivalentă cu a doua lectură, reprezentând continuarea și complinirea *comprehensiunii*. În procesul interpretării se produce o schimbare fundamentală de orizont.
- *aplicarea* - a treia lectură/postlectura”[6, p. 80].

Preocupându-se de etapele de receptare a textelor literare, Alina Pamfil susține „*comprehensiunea* definește nu doar *comprehensiunea*, ci și procesele de analiză și interpretare” [4, p. 274]. Autoarea este de părere că ”înțelegerea textului literar include, alături de componenta rațională și o componentă emoțională” [4, p. 274]. Preocupându-ne de aspectele metodologice de receptare a textelor literare la elevii nivelului primar de învățământ, ne vom referi la cele trei etape pe care le-am enumerat mai sus.

Prima etapă de receptare a textului literar, *comprehensiunea*, corespunde cu prima lectură în rezultatul căreia elevii sunt captivați de text și se transpun în universul sensibil al textului literar. Prima lectură a textului epic se adresează mai întâi sensibilității elevilor și este numită de unii autori, care au cercetat această problemă, lectura ”naivă” sau „liniară”, deoarece trezește diverse emoții.

Pentru a verifica reacțiile emoționale ale elevilor, după prima lectură cadrul didactic va adresa 2-3 întrebări, în scopul de a preciza gradul de înțelegere a textului literar și care sunt emoțiile apărute în rezultatul lecturii. Astfel, emoțiile care apar în rezultatul contactului elevului cu textul epic este o componentă a receptării.

Discuțiile efectuate după prima lectură pot fi realizate în baza celor trei întrebări sugerate de David Bleich: „*Ce sentimente v-a provocat lectura?; De ce întâmplări personale v-a amintit textul?; De ce alte cărți v-ați amintit?*” [1, p.35-38].

În acest sens menționăm că această etapă, ce corespunde primei lecturi, mai poate fi numită *etapă sensibilizatoare*, întrucât se solicită din partea elevilor un anumit grad de afectivitate. Astfel, vom constata că după prima lectură elevii nu vor înțelege foarte bine mesajul textului literar.

Următoarea etapă, *interpretarea*, este echivalentă cu cea de-a doua lectură, presupune recitarea textului de către elevi, căutând să-și motiveze impresiile de lectură. La lecțiile de Limba și literatura română în clasele primare un loc aparte trebuie să ocupe prima lectură a textului literar, care poate fi realizată prin diverse activități didactice. Pentru a eficientiza formarea competenței de receptare a textelor literare la elevii nivelului primar de învățământ, relectura poate fi realizată și prin activități de ”interogare a textului” [4, p. 287].

Pentru ca elevii nivelului primar de învățământ să înțeleagă mai bine textul lecturat, sugerăm cadrelor didactice să selecteze acele tehnici specifice receptării textelor epice. Astfel, menționăm că lectura textului cu voce tare nu va favoriza înțelegerea mesajului transmis de autor, din acest motiv sugerăm cadrelor didactice să realizeze cu elevii activități prin relectura individuală, aplicând tehnica lectura cu creionul în mână și propunându-le să marcheze prin semnul întrebării momentele pe care nu le-au înțeles din text.

Pentru ca înțelegerea textului epic să fie eficientă, o variantă de activități de receptare pe care le putem propune cadrelor didactice este adresarea întrebărilor pe care le formulează

elevii și răspunsurile pe care le așteaptă fie de la colegi, fie de la învățătoare. Drept exemplu de întrebări ce ar putea fi adresate elevilor în baza textului „Puiul” de I. Alexandru Brătescu-Voinești, clasa a IV-a, după prima lectură pot fi următoarele: *Ce sentimente v-a trezit textul „Puiul” de I. Alexandru Brătescu-Voinești? Care este învățătura textului?*

La etapa de interpretare și analiză a textului literar o altă modalitate ar putea fi relectura textului, evidențiind fragmentele textului epic. La această etapă metoda de bază va rămâne *lectura explicativă*, care presupune integrarea și altor metode ca: *analiza literară, problematizarea, algoritmizarea etc.* Singura cale reală eficientă de înțelegere și interpretare a textului epic este contactul nemijlocit al elevului cu textul în cadrul analizei și interpretării fiecărui fragment al operei literare. În acest sens Adriana Lazar susține ”a analiza un text înseamnă a face o disecare a lui prin delimitarea componentelor sale, prin extragerea și valorificarea conținutului de idei, de sentimente precum și a mijloacelor artistice” [3, p. 105].

Interpretarea și analiza textului literar trebuie să se facă în funcție de particularitățile de vârstă, întrucât la nivelul primar de învățământ gradul de înțelegere a textului literar este mai redus și predomină analiza elementară, în care accentul se pune pe *sensibilitate*. De exemplu, analizând textul literar „*Veverița*” de Mihai Sadoveanu, le vom propune elevilor să împartă textul în fragmente și să citească fiecare din acestea în parte. Lecturând primul fragment, elevii vor identifica și explica cuvintele necunoscute ca: *inundate* și *pâlcuri*. Apoi vom solicita elevilor să le includă în enunțuri.

După relectura primului fragment vom adresa elevilor întrebarea: *Când și unde au descoperit vizitatorii veverița?* Astfel, vom stabili împreună cu ei *spațiul* și *timpul* realizării acțiunii, ajutându-i să distingă informația de detaliu din text. Apoi le vom solicita să identifice *personajele literare* din text, stabilind că acestea sunt: *veverița* și *Motocel*.

Pentru a înțelege mai bine textul literar, vom identifica *mijloacele artistice*, propunându-le elevilor să le sublinieze. Elevii vor selecta din primul fragment următorul mijloc artistic: *pâlcuri de viorele ca niște fulgi de cer*.

După ce s-a făcut analiza primului fragment, le vom solicita elevilor să formuleze o idee principală, întitulând planul de idei. La fel vom analiza și următoarele fragmente, formulând alte întrebări: *Cum arăta mica vietate?*, astfel ajutându-i pe elevi să identifice *trăsăturile fizice* ale veveriței. Și în cel de-al doilea fragment elevii vor avea sarcina de a selecta din text *mijloace artistice: ochisorii ca două pâlcuri de ploaie*.

Modalitatea de interpretare a textului epic la nivelul primar de învățământ va rămâne *Lectura explicativă*. Menționăm că textele epice nu vor fi înțelese de elevii nivelului primar de învățământ doar printr-o simplă lectură, ci este necesar ca să realizăm o analiză temeinică în vederea valorificării conținutului acestuia.

Pentru a-i ajuta pe elevii nivelului primar de învățământ să înlătore dificultățile în receptarea textelor epice, în special în *identificarea esenței textului, ideilor principale, identificării personajelor, acțiunilor din text, timpul și locul desfășurării acțiunii, identificării mijloacelor artistice, elaborarea planului de idei*, le vom propune diverse sarcini și activități de analiză și interpretare a textului epic, corespunzător particularităților de vârstă. În procesul acestor activități elevilor le revine misiunea de bază de a participa la experiența descrisă în textul literar, implicându-se afectiv în cele descrise de autor.

Astfel, la etapa de interpretare a textului literar rolul hotărâtor îi revine cadrului didactic, care trebuie să cunoască metodologia formării competenței de receptare a textelor epice la elevii

nivelului primar de învățământ și să fie foarte receptiv la opiniile exprimate de elevi în timpul interpretării textelor epice.

Etapa aplicării este ultima din cele trei și constă în capacitatea elevilor nivelului primar de învățământ de a aplica și a interpreta, a generaliza unele idei.

C. Șchiopu menționează că „elevii, la această etapă de lucru, sunt solicitați să analizeze comportamentul personajelor, unele circumstanțe în care acționează sau care le detremină să ia o decizie ori să se comporte într-un anumit mod, relațiile dintre personaje, diverse atitudini umane” [6, p. 80].

În cadrul acestei etape le putem propune (în baza textului „Puiul” după Al. Brătescu-Voinești, clasa a IV-a) următoarea sarcină de lucru: *Analizați comportamentul puiului și argumentați ce a determinat-o pe prepeliță să ia decizia de a pleca fără să se uite în urmă.*

O altă sarcină pe care am putea-o propune ar putea fi: *Încercați să fiți scriitori și modificați încheierea textului.*

De asemenea, la această etapă cadrele didactice pot propune elevilor diverse sarcini care au caracter aplicativ (în baza textului „*Fata babei și fata moșneagului*” după Ion Creangă): *Caracterizați fata babei și fata moșneagului, aplicând tehnica „Diagrama Venn”.*

Putem propune elevilor să realizeze dramatizarea unui fragment din textul „*La cireș*” după Ion Creangă. O tehnică activ-participativă ce poate fi aplicată la această etapă este *Jocul de rol*, solicitându-i unui elev să fie în rolul lui Ion Creangă care va răspunde la toate întrebările adresate de colegi. Elevii din clasă adresează întrebări din viața autorului

În scopul de a determina care dintre etapele de receptare a textelor literare, activitățile și metodele didactice sunt mai eficiente în formarea competenței de receptare a textelor epice la elevii nivelului primar de învățământ, am realizat un chestionar din 7 itemi în Google Forms. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 40 de cadre didactice atât din Republica Moldova, cât și din România.

Analizând rezultatele înregistrate de cadrele didactice din învățământul primar, constatăm că la Itemul 1. „*Care dintre cele trei etape o considerați mai importantă în receptarea textelor epice pentru elevii claselor primare?*”, 47,4% dintre cadrele didactice evaluate au susținut că mai importantă este etapa de *interpretare* a textului literar, 31,6% au răspuns că este *comprehensiunea* și 21,1% au menționat - *aplicarea*.

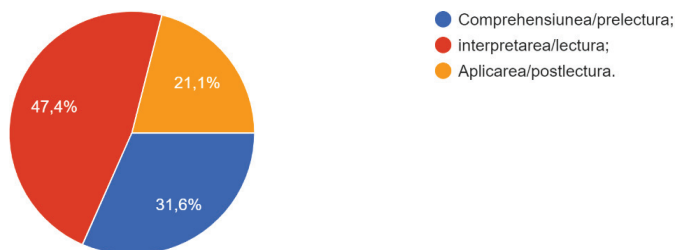


Fig. 1. Rezultatele înregistrate la itemul 1

Cât privește Itemul 2. „*Ce activități didactice realizați mai frecvent cu elevii din clasele primare în cadrul prelecturii?*” s-au înregistrat următoarele rezultate: 42,1% dintre cadrele didactice au menționat activități de oferire a informației necesare pentru înțelegerea textului literar; 31,6% au menționat că sunt cele de activare a unor cunoștințe pe care elevii le

dețin în legătură cu tema din text, iar 26,3% au răspuns activității de stimulare a unor anticipări legate de text.

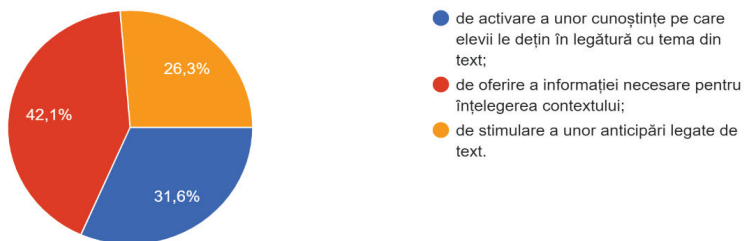


Fig. 2. Rezultatele înregistrate la itemul 2

Analizând rezultatele înregistrate la Itemul 3 *”Care sunt dificultățile pe care le întâmpină elevii nivelului primar de învățământ în receptarea textului literar la etapa lecturii?”*, am constatat că: 47,4% dintre cadrele didactice au susținut că întâmpină dificultăți la identificarea ideii principale, 31,6% au menționat - să aranjeze ideile în consecutivitate logică și doar 21,1% la sută au menționat că întâmpină dificultăți la stabilirea conexiunilor între experiențele personale și cele ale personajelor.

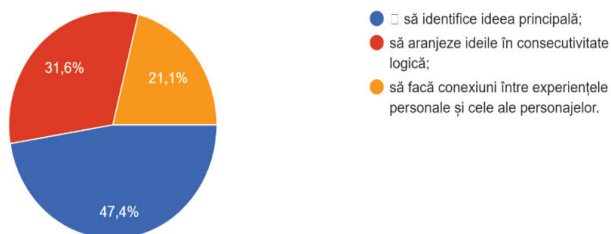


Fig.3. Rezultatele înregistrate la itemul 3

Referindu-ne la Itemul 4 *„Ce metode didactice aplicate la lecțiile de Limba și literatura română contribuie la eficientizarea formării competenței de receptare a textului literar?”*, constatăm că la acest item 73,7% dintre subiecți au susținut că este lectura explicativă, iar 15,8% au menționat că este problematizarea și 10,5 % consideră că este algoritimizarea.

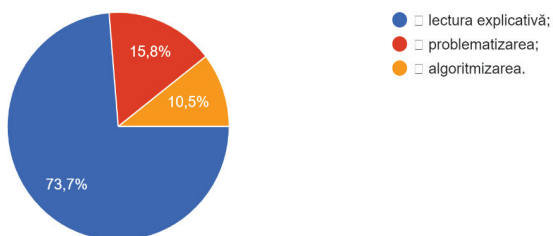


Fig. 4. Rezultatele înregistrate la itemul 4

Rezultatele înregistrate la Itemul 5 *„Care forme didactice de organizare a clasei considerați că-i ajută mai mult pe elevii claselor primare în receptarea textelor literare?”*,

42,1% dintre cadrele didactice au răspuns activitățile individuale, iar 33,3% au răspuns activități în perechi și 26,3% au menționat activitățile în grup.

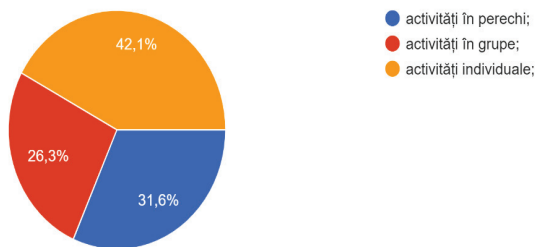


Fig. 5. Rezultatele înregistrate la itemul 5

La cel de-al 6-lea Item "Proiectați frecvent activități de postlectură în baza textului literar, oferindu-le elevilor posibilități:?", am constatat că rezultatele diferă: 44,4% au menționat că le oferă posibilități să discute, împărtășindu-și opiniile, 38,9 dintre cadrele didactice au răspuns că oferă posibilități de a dezvolta interpretări proprii ale textului; 16,7 au menționat că oferă posibilități de realizare a unor dezbateri.

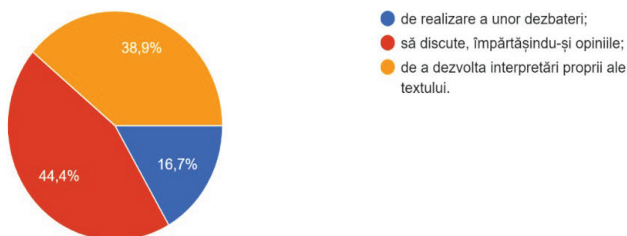


Fig. 6. Rezultatele înregistrate la itemul 6

Analizând datele chestionarului înregistrate la Itemul 7 "Oferiți elevilor claselor primare posibilitatea de a se autoevalua privitor la înțelegerea textelor literare?", constatăm următoarele rezultate: 100% dintre cadrele didactice au răspuns Da.

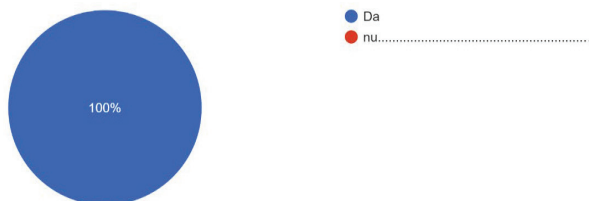


Fig. 7. Rezultatele înregistrate la itemul 7

Cercetarea realizată ne-a ajutat să formulăm următoarele concluzii: pentru elevii nivelului primar de învățământ etapa cea mai eficientă de înțelegere a operei literare este interpretarea, calea cea mai eficientă de înțelegere și interpretare a textului epic.

Pentru a înlătura dificultățile întâmpinate de elevii claselor primare în formarea competenței de receptare a textelor epice, propunem realizarea activităților de interpretare și analiză elementară a textului literar în funcție de particularitățile de vârstă, care vor fi ghidate de învățător.

Cadrele didactice vor eficientiza formarea competenței de receptare a textelor epice la elevii nivelului primar de învățământ, dacă vor cunoaște cele trei etape de receptare: *comprehensiunea, interpretarea și aplicarea*, aspectele metodologice de receptare a textelor epice și vor organiza *activități didactice de receptare* în conformitate cu particularitățile de vârstă, aplicând *metode didactice specifice receptării textelor epice*.

BIBLIOGRAFIE

1. David Bleich, *Reading and Feeling: An Introduction to Subjective Criticism*, apud Charles Temple și Jean Gillet, p.35-38. ISBN 978-0814139219
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC; Lyceum, 2018, 272p. ISBN 978-9975-3263-8-4.
3. Lazar A. *Limba și Literatura Română pentru învățământul primar - studii de metodică* – Editura Bibliotheca, Târgoviște, 2018, 303p. ISBN 978-606-772-339-7.
4. Pamfil A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. București: Editura Art, 2016, 376 p. ISBN 978-606-710-419-6.
5. Parfene C. *Literatura în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 293p.
6. Șchiopu C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău, 2022, 223p. ISBN 978-9975-3207-4-0.

**MOTIVAȚIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ –
FORMARE ÎNȚIALĂ ȘI CONTINUĂ**

**MOTIVATION FOR THE TEACHING CAREER –
INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING**

Victoria STRATAN, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-1258-6008
stratan.victoria@upsc.md

Victoria STRATAN, PhD, lecturer
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p237-244

Abstract. The motivation for the teaching career is a priority of any reform policy not only in the educational field but also in the social field. Motivation is essential for a successful teaching career. Several intrinsic and extrinsic factors can influence teachers' motivation. This article aims to provide an analysis of motivation for a teaching career, exploring several dimensions of this complex concept. The article brings to attention the concerns, the problems related to the motivation for the teaching career: the decrease in professional satisfaction; lack of recognition and appreciation; difficult working conditions; and salary. The study highlights the factors influencing the motivation for the teaching career, and the types of emotions as motivational triggers, which direct and support an activity. The structural forms of motivation and the functions of motive are explored. To better understand the problem, the results of the action research are reflected, synthetically, correlative to the problem of motivation for the teaching career - initial and continuous training. The research directions that could lead to a better understanding of the motivation for the teaching career are elucidated.

Keywords: motivation, reason, teaching career, initial training, continuing professional training.

Alegerea carierei didactice este o decizie importantă, cu implicații profunde atât pentru persoană, cât și pentru societate în ansamblu. Motivația care stă la baza acestei alegeri este un factor esențial care influențează satisfacția profesională, performanța și dedicarea cadrelor didactice. În esență, motivația pentru cariera didactică este un subiect de o importanță majoră pentru sistemele educaționale din întreaga lume. Motivația pentru cariera didactică reprezintă astăzi o prioritate a oricărei politici de reformă, nu doar în domeniul educațional ca atare, ci în plan mai larg, social. Într-adevăr, așa cum sistemul educațional reprezintă motorul de dezvoltare pentru progresul social, tot așa capitalul uman reprezintă elementul cheie privind succesul și viabilitatea măsurilor de reformă la nivelul sistemului educațional.

Profesorii motivați sunt esențiali pentru a oferi tinerii generații o educație de calitate și pentru a contribui la succesul lor academic și personal. Există o legătură pozitivă între motivația elevilor și motivația cadrelor didactice. Astfel, cadre didactice motivate semnifică educabili motivați. Însă reciprocitatea acestei situații este îngrijorătoare: cadre didactice nemotivate poate conduce ușor la apariția lipsei de motivație și la educabili.

Actualmente, există o serie de preocupări legate de motivația profesorilor. Dintre problemele remarcăm:

- **Scăderea satisfacției profesionale.** Studiile [3, 5] au arătat că satisfacția profesorilor a scăzut semnificativ în ultimii ani, din cauza unor factori precum presiunea din partea elevilor și a părinților, birocrăția excesivă și lipsa resurselor.
- **Lipsa de recunoaștere și apreciere.** Profesorii se simt adesea subapreciați și nerespectați de societate, ceea ce poate duce la demotivare și lipsă de implicare.
- **Salariile mici.** Profesorii din multe țări primesc salarii mici, ceea ce poate fi un factor demotivant pentru cei care iau în considerare o carieră didactică.
- **Condiții de lucru dificile.** Profesorii se confruntă adesea cu clase supraaglomerate, lipsa resurselor și un mediu de învățare nesigur, ceea ce poate face ca predarea să fie o sarcină dificilă și stresantă.

În această ipostază, se prefigurează **problema de cercetare**: *Care sunt factorii ce influențează motivația pentru cariera didactică? Sunt dascălii persoane aparte, care au o structură tipică profesiei?*

Accentuăm că există o multitudine de factori ce pot influența motivația pentru cariera didactică, aceștia putând fi grupați în diverse categorii:

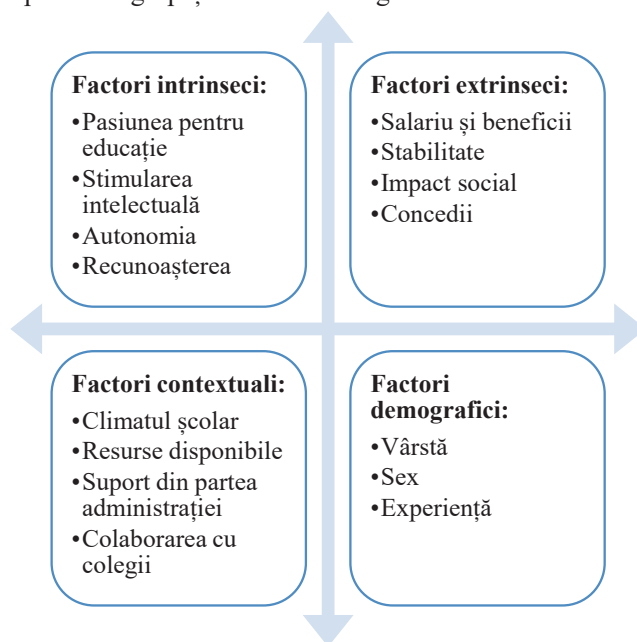


Fig. 1. Factori ce influențează motivația pentru cariera didactică

Se impune, în această ordine de idei, explicitarea factorilor oglindiți în figura 1. Astfel, distingem:

Factori intrinseci:

- **Pasiunea pentru educație.** Dorința de a transmite cunoștințe și de a facilita învățarea altora este un factor intrinsec major al motivației pentru cariera didactică. Cadrele didactice pasionate găsesc satisfacție în a observa progresul educabililor și de a contribui la formarea lor ca personalitate.
- **Stimularea intelectuală.** Profesia didactică oferă oportunități constante de învățare și de dezvoltare personală. Cadrele didactice trebuie să fie la curent cu cele mai noi descoperiri din domeniul lor și să adapteze strategiile didactice la nevoile educabililor.

- **Autonomia.** Cadrele didactice au o oarecare autonomie în ceea ce privește modul în care își organizează activitățile educaționale. Acest lucru poate fi un factor motivant pentru cei care apreciază independența și libertatea de a fi creativi.
- **Recunoașterea.** Cadrele didactice care primesc recunoaștere pentru munca lor din partea educabililor, părinților și colegilor se simt mai motivați și mai apreciați. Recunoașterea poate lua diverse forme, de la laude verbale la premii și recompense.

Factori extrinseci:

- **Salariu și beneficii.** Salariul și beneficiile oferite de profesia didactică pot fi un factor important de motivație, mai ales pentru cei care au familii de întreținut.
- **Stabilitate.** Profesia didactică oferă o oarecare stabilitate a locului de muncă, ceea ce poate fi un factor important pentru cei care caută un loc de muncă sigur pe termen lung.
- **Impact social.** Cadrele didactice au un impact semnificativ asupra vieții educabililor. Ei pot contribui la formarea caracterului tinerii generații, la dezvoltarea competențelor și la pregătirea lor pentru viitor.
- **Concedii.** Cadrele didactice beneficiază de concedii mai lungi decât majoritatea altor profesioniști, ceea ce le permite să petreacă mai mult timp cu familiile lor sau să se implice în alte activități.

Factori contextuali:

- **Climatul educațional.** Un climat educațional pozitiv și susținător poate motiva cadrele didactice să fie mai implicați și mai dedicați educabililor.
- **Resurse disponibile.** Cadrele didactice care au acces la resurse adecvate, cum ar fi materiale didactice de calitate și tehnologii moderne, pot fi mai motivați să predea eficient.
- **Suport din partea administrației.** Cadrele didactice care se simt susținuți de administrație sunt mai motivați să își facă meseria bine.
- **Colaborarea cu colegii.** Cadrele didactice care colaborează bine cu colegii lor pot beneficia de sprijin reciproc și de schimb de idei, ceea ce poate duce la o mai mare motivație.

Factori demografici:

- **Vârstă.** Studiile au arătat că cadrele didactice mai tinere tind să fie mai motivate decât cele mai în vârstă. Acest lucru poate fi datorat faptului că ei sunt mai energici, mai deschiși la noi idei și mai adaptabili la schimbări.
- **Sex.** Există o diferență de gen în ceea ce privește motivația pentru cariera didactică. Femeile sunt mai motivate de factori intrinseci, cum ar fi pasiunea pentru educație și dorința de a ajuta educabilii, în timp ce bărbații sunt mai motivați de factori extrinseci, cum ar fi salariul și beneficiile.
- **Experiență.** Cadrele didactice cu mai multă experiență tind să fie mai motivați de factori intrinseci, cum ar fi satisfacția de a vedea elevii învățând și crescând [1, 2, 6].

Deducem, așadar, că motivația pentru cariera didactică este un factor complex care este influențat de o multitudine de factori. Factori diferiți pot motiva diferiți indivizi, iar motivația unui cadru didactic se poate schimba în timp.

Corelativ aspectului ce vizează personalitatea cadrelor didactice – *sunt dascălii persoane aparte, care au o structură tipică profesiei?* Cercetătorii S. Rosenholtz și M. Smylie

(1984) au observat că persoanele care aleg să pătrundă în cariera didactică sunt mai degrabă determinate de motive intrinsece decât de motive extrinsece. Rollins (2008) demonstrează că principalul element în definirea profesorului este motivația intrinsecă de care acesta dă dovadă [apud 6]. În esență, *legea motivației* reflectă acțiunea generatoare de energie, de susținere a timpului activității prin resurse și impulsuri externi și/sau interni, de selecție a priorităților, de raționalizare a eforturilor și timpului alocate, de depășire a obstacolelor, barierelor, frustrărilor, insatisfacției și dependențelor, de facilitare a internalizării valorilor și atitudinilor.

Cercetătorii G. Lemeni și M. Miclea afirmă că ceea ce *motivează* oamenii pentru realizarea comportamentelor sunt:

a) nevoia de a menține echilibrul de funcționare fizică și psihică (fiziologice, de securitate și stimă de sine);

b) nevoia de a se adapta la mediu (nevoia de exprimare și relaționare, de autocontrol și influența asupra mediului);

c) nevoia de dezvoltare personală (nevoia de cunoaștere, autonomie, competență, autorealizare) [4, p. 40].

Gândurile și emoțiile, de asemenea, au un rol motivațional ce declanșează, direcționează, susțin o activitate (inclusiv didactică) sau determină dezangajarea dintr-o anumită sarcină. Privind motivația sub acest aspect procesual, în care pentru fiecare sarcină avem faza de declanșare, de direcționare, de susținere și de dezangajare din sarcină, putem identifica:

- gânduri și emoții care sunt implicate în toate aceste faze (autoeficacitatea, adică credințele pe care persoanele le au despre capacitatea lor de a rezolva sarcini).
- componente specifice doar anumitor faze ale procesului (evaluarea rezultatelor este specifică fazei de dezangajare).

Privită în ansamblu, sfera motivațională reflectă două tipuri de dependențe:

a) dependența existenței omului și a echilibrului său biopsihosocial de condițiile mediului extern;

b) dependența accesului influențelor factorilor mediului extern în interiorul organismului de stările de necesitate sau de sarcinile specifice de autoreglare (autoorganizare) ale individului.

Astfel, motivația imprimă raporturilor noastre cu lumea externă un caracter activ și selectiv. Tocmai de aceea, ea devine o lege generală a dezvoltării și desfășurării comportamentului și activității. Când starea de necesitate se reactualizează și se transpune în planul reflecției subiective, spunem că ea devine *motiv*.

Cercetând acest fenomen, observăm că *motivul* îndeplinește două funcții:

1) declanșatoare și energizantă;

2) de selecție și orientare.

Prima funcție activează mecanismele de execuție și efortul de efectuare a comportamentelor adecvate: de explorare și identificare a obiectului corespunzător satisfacerii stării de necesitate date; de obținere și eventual de transformare a obiectului; de finalizare (de satisfacere propriu-zisă). Cea de-a doua funcție se realizează în virtutea unor legături stabile între starea de necesitate (respectiv motivul), condițiile în care starea respectivă poate fi satisfăcută și modelele de acțiune (comportamentale) prin care se obține efectiv satisfacerea. Reactualizând aceste legături, motivul conferă activității un caracter selectiv și orientat.

În această ipostază, se prefigurează formele structurale ale motivației. Distingem multe forme structurale ale motivației:

- **Trebuințele** sânt structurile motivaționale cel mai puternic integrate și consolidate în profilul personalității. Ele reflectă cel mai direct și, în același timp, cel mai intens dependența echilibrului biopsihosocial al omului de condițiile mediului extern. Ele reprezintă forța motrică cea mai puternică a activității și comportamentului. Nesatisfacerea lor timp mai îndelungat periclitează însăși existența individului.

- **Interesele** reflectă o legătură intern-activă, selectivă și relativ-stabilă a omului cu anumite obiecte, fenomene, evenimente, persoane și mai ales domenii de activitate. Spre deosebire de trebuințe care implică doar o activare psihică, interesele sânt formațiuni psihologice mai complexe care presupun organizare, constanță și eficiență. În structura lor internă sânt incluse atât elemente informațional-cognitive (cunoștințe într-un domeniu oarecare, activism mental), cât și elemente afective (ele fiind trăite de obicei, ca o stare de tensiune agreabilă) și voliționale (perseverență, autocontrol). Interesele presupun mobilizarea întregii personalități și orientarea atenției către un anumit obiectiv. Interesele se corelează îndeosebi cu înclinațiile și aptitudinile (către cariera didactică). De obicei, manifestăm interes pentru acele activități în care sperăm să obținem succes și pentru care dispunem de anumite abilități, capacități. Pentru a optimiza activitatea, interesele trebuie să poseze o stabilitate și o anumită intensitate. Prezența cât mai multor interese îmbogățește viața spirituală a persoanei și constituie o garanție a obținerii unor performanțe ridicate în activitate (inclusiv în cariera didactică).

- **Idealurile** sânt sisteme de idei sau imagini semnificative care subordonează și reglează toate celelalte tendințe ale omului, care îi dirijează întreaga conduită și viață. Din punct de vedere psihologic, ele presupun o înaltă generalizare a cunoștințelor omului, o puternică adeziune afectivă, o mare capacitate de orientare a conduitei. Cercetările de psihologie au pus în evidență prezența, în structura psihologică a idealului, a componentelor precum: sensul și semnificația vieții dependente de condițiile vieții sociale; scopul vieții, care presupune acțiunea orientată spre atingerea a ceva, implicând o componentă intelectual-voluntară și una axiologică (de valoare); modelul de viață, care se elaborează în legătură cu celelalte, fiind o concretizare, o reprezentare tipică a lor.

- **Convingerile** reprezintă idei adânc implantate în structura personalității asociate cu trăiri emoționale tonice, mobilizatoare, care impulsionează spre acțiune. Ele implică cunoașterea, dar și valorizarea, aprecierea. Nu este suficient să știi că este bine să muncești, ci trebuie să trăiești afectiv această idee astfel încât să te impulsioneze spre traducerea ei în fapt. Convingerea este o idee-forță, o idee-valoare, pe care individul și-o apără și care, la rândul ei, dă consistență și finalitate pregnantă conduitei [2].

În lumina celor reflectate, motivația este un factor important al performanței în activitate. Având aceleași abilități, două persoane (cadre didactice) pot să obțină performanțe diferite în funcție de gradul de motivare și implicare în sarcină. Emoțiile sunt componente motivaționale care au rolul de a media între intenția de acțiune și implicarea în acțiune, respectiv nivelul de performanță la care se ajunge. Ele pot amplifica, diminua sau bloca accesul la resursele cognitive și energetice. Emoțiile pozitive (bucurie, speranță, dragoste, încredere etc.) favorizează în general concentrarea și creativitatea, capacitatea de memorare și de calcul, implicarea în activități, rezistența la frustrare, efort îndelungat și ambiguitate. Acestea cresc

motivația persoanei de a se implica într-o activitate, precum și șansele obținerii unor performanțe superioare. Emoțiile negative (anxietate, tristețe, supărare, teamă) blochează, de regulă, capacitatea de concentrare, de memorare și de rezolvare a problemelor, conducând la comportamente de evitare, neimplicare în activități. Acestea favorizează motivații de evitare a activităților, determinând în timp scăderea performanței.

De asemenea, un rol important îl are intensitatea emoțiilor. Intensitatea scăzută va determina o stare de relaxare, nefavorabilă implicării și susținerii energetice a activităților, conducând, astfel, la performanțe scăzute. Intensitatea ridicată determină de cele mai multe ori o mobilizare energetică excesivă, cu efect de dezorganizare asupra comportamentului și a capacității de concentrare și poate conduce, de asemenea, la obținerea unor performanțe scăzute. De exemplu, un cadru didactic extrem de tensional – fie fiindcă este foarte speriat, fie fiindcă dorește foarte mult să obțină performanță – are toate șansele să nu reușească să-și focalizeze atenția pe sarcină și să obțină o performanță cu mult mai scăzută față de aceea de care este cu adevărat capabil. Intensitatea moderată, ușor peste nivelul mediu, este cea mai adecvată pentru mobilizarea energetică a competențelor [4].

Pentru a înțelege mai bine problema, am realizat o *cercetare acțiune* la nivelul ciclului I, licență (15 studenți) și în cadrul cursurilor de formare profesională (70 cadre didactice). Precizăm că am valorificat *chestionarul* drept instrument de cercetare. Chestionarul a avut ca *scop identificarea factorilor care motivează persoanele să aleagă o carieră didactică*.

În continuare prezentăm, selectiv, în funcție de relevanța problemei abordate, rezultatele implementării chestionarului.

La itemul *ce i-ar motiva pe tineri să opteze pentru cariera didactică* respondenții (studenți, ciclul I, licență) afirmă: *majorarea salariilor; dragostea pentru copii; valorificarea de către societate a acestei nobile profesii; condiții moderne de lucru (TIC); posibilitatea de angajare ulterioară în câmpul muncii în oraș, condiții de lucru la cel mai înalt nivel; numărul mic de elevi în clasă (maxim 25); susținerea din partea colegilor; mândria că înveți, crești generații; să se discute încă de pe băncile școlii despre cât de frumoasă și cât de nobilă este meseria de profesor, având ca exemplu cadrele didactice din instituție; impactul pozitiv asupra vieții altora.*

Referitor la *elementele ce fac o persoană să își dorească să devină cadru didactic*, respondenții (cadre didactice – formare profesională continuă) au răspuns preponderent: *„chemarea” resimțită spre profesiunea didactică (vocație pedagogică) – 35,7% și iubirea față de copii/ oameni/ pasiunea pentru predare – 35,7%*. Totodată, **18,6%** respondenți susțin că *influența provenită de la un model pozitiv de cadru didactic*. Observăm că experiențele cu profesori inspirați pot juca un rol semnificativ în motivarea către o carieră didactică. Experiența de a fi ghidat și încurajat de un profesor care te face să crezi în tine poate inspira dorința de a oferi aceeași experiență și altor elevi.

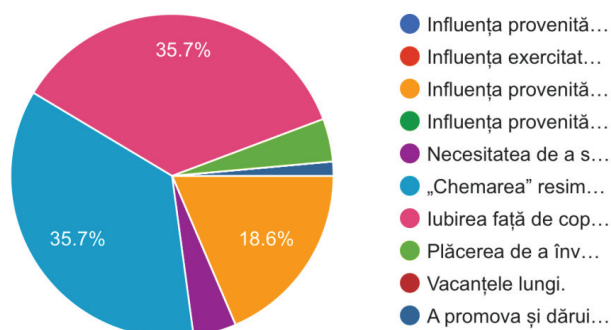


Fig. 2 Elemente ce determină o persoană să-și dorească să devină cadru didactic

Referitor la alte elemente, remarcăm, din figura 2, un procentaj nesemnificativ, prezentat descrescător, în funcție de opțiunile respondenților: *influența provenită de la familie; necesitatea de a sprijini comunitatea din care provin, de a oferi șanse egale de dezvoltare elevilor; a promova și a dărui dragoste copiilor; influența exercitată de către prietenii; vacanțele lungi și plăcerea de a învăța.*

Rezultatele sintetice, ale *cercetării acțiune* realizate, ne permit să evidențiem că motivația pentru cariera didactică este o problemă complexă ce necesită o abordare multiplă de cercetare. Este important de reținut că decizia de a deveni cadru didactic și a rămâne în sistemul educațional este complexă și implică o multitudine de factori personali și profesionali. Înțelegerea factorilor care influențează motivația este esențială pentru a atrage și a reține profesori talentați și dedicați în învățământ.

Concluzie. Prin înțelegerea factorilor care influențează motivația pentru cariera didactică și prin dezvoltarea de strategii eficiente pentru a o crește, se poate contribui la îmbunătățirea calității educației și la crearea unui sistem educațional performant. Motivația pentru cariera didactică este un concept complex, influențat de o varietate de factori individuali și contextuali. Profesorii motivați intrinsec și extrinsec joacă un rol esențial în asigurarea unei educații de calitate. Un alt aspect semnificativ, aferent motivației pentru cariera didactică, ține de implementarea unor politici educaționale care să promoveze motivația intrinsecă a tinerii generații, dar și a cadrelor didactice încadrate în activitate, oferindu-le autonomie profesională, oportunități de dezvoltare profesională și un mediu de lucru pozitiv. Se impune, evident, indentificarea și implementarea unor strategii de creștere a gradului de recunoaștere și apreciere a profesiei didactice în societate.

Direcții de cercetare. Există o serie de direcții de cercetare importante care pot contribui la o mai bună înțelegere a motivației pentru cariera didactică și la identificarea de soluții pentru problemele actuale:

- **Factori individuali care influențează motivația.** Investigarea mai detaliată a factorilor individuali ce influențează motivația pentru cariera didactică, cum ar fi personalitatea, valorile, credințele și experiențele anterioare.

- **Impactul contextului școlar.** Studiarea modului în care contextul școlar, cum ar fi conducerea școlii, cultura școlară și relațiile cu colegii, influențează motivația profesorilor.

- **Politici educaționale care promovează motivația.** Investigarea modului în care politicile educaționale pot fi concepute pentru a promova motivația pentru cariera didactică și pentru a crea un mediu de lucru pozitiv și susținător.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, G. *Educația, profesorul și vremurile*. Pitești: Paralela 45, 2009. 286 p. 978-973-47-0754-6
2. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării*. Iași: Polirom, 2015. 339 p. ISBN 978-976-46-5627-1
3. GORINCIOI, V. Impactul satisfacției în muncă asupra arderii emoționale la profesorii universitari. In: Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale, 26-28 septembrie 2013, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2013, 2013, R, SS, pp. 113-115.
4. LEMENI, G., MICLEA, M. (coord.) *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca, Editura: ASCR, 2010. 259 p. ISBN 978-973-7973-90-0
5. NEGURĂ, P. Cum sporim atractivitatea profesiei pedagogice? Sinteză de politici. Chișinău. 2018. Disponibil: https://soros.md/wp-content/uploads/2022/11/Negura_PB_26.11.2018.pdf [citat 15.03.2024]
6. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Ghidul profesorului*. Iași: Polirom, 2017. 256 p. ISBN 978-973-46-6698-0
7. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general [citat 27.02.2024] Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf?ysclid=luemn8vvvo888261844

MODALITĂȚI DE COMBATERE A ANALFABETISMULUI FUNCȚIONAL ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

WAYS TO COMBAT FUNCTIONAL ILLITERACY IN PRIMARY SCHOOL

Tamara MUNTEANU, dr., lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-8376-1360
munteanu.tamara@upsc.md

Tamara MUNTEANU, PhD, Univ. Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 373.3.091

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p245-249

Abstract. The author, in this article, outlines the notion of functional illiteracy which is manifested by students having difficulties in understanding and applying the information read or in developing reading-writing and calculation skills. The importance of early recognition of achievement issues in school is emphasized to ensure students' success in their educational journey. Thus, the causes that can lead to functional illiteracy are highlighted, for example socio-economic factors, lack of support from the family, health problems, excessive use of television, computer and telephone. The levels of cognitive performance as well as the positive practices of diminishing/combatting the effects of functional illiteracy of western countries are presented. The author proposes some solutions to combat the effects of functional illiteracy in primary grades and emphasizes the fact that the joint effort of teachers, parents, the community and decision-makers can contribute to reducing the effects of functional illiteracy in primary grades and to supporting all students to achieve their maximum potential in terms of their education and development.

Keywords: functional illiteracy, primary school, school success, combating, solutions.

Termenul de *analfabet* descrie o persoană care nu a învățat niciodată să scrie și să citească. *Analfabetismul funcțional*, în schimb, definește situația în care o persoană, deși instruită în sensul parcurgerii școlarității, nu este capabilă să înțeleagă, să decodeze ceea ce citește sau aude, nu poate explica/exprima ceea ce citește, are dificultăți în efectuarea unor operații matematice simple, are inabilități în privința competențelor de bază, în realizarea conexiunilor dintre cunoștințele dobândite [2]. Conform definiției UNESCO din 1978, noțiunea de *analfabetism funcțional* reflectă „*persoana care nu are știință de carte pentru a demara acele activități care să îi asigure funcționarea efectivă în grupul sau comunitatea din care face parte în scopul dezvoltării personale și sociale*” [8].

Astfel, funcțional analfabetă este considerată persoana care nu este în stare să acceseze sau să interpreteze anumite informații în situații concrete de viață. De exemplu, persoana analfabetă funcțional nu este capabilă să înțeleagă instrucțiunile de exploatare ale unui produs, de a pătrunde în esența celor relatate pe etichetele produselor, de a memora și implementa corect regulile de păstrare ale produselor, întâmpină probleme la completarea unor acte simple la angajare, la îndeplinirea unui formular, nu pătrunde în esența celor citite din anumite surse.

Statisticile realizate la nivelul Uniunii Europene susțin că rata analfabetismului funcțional poate survine și din surplusul informațional, care este tot mai evident în viața

cotidiană. Acest lucru ne bulversează, astfel încât această informație nu mai este atât de utilă, ba chiar poate lucra în detrimentul nostru. Pentru ca informația să devină utilă, este necesar ca creierul să o poată filtra, procesa, asimila și apoi valorifica în viața de zi cu zi. Tocmai revoluția informațională provoacă această criză informațională, omul ajungând la limita posibilităților sale de receptare, memorare și înțelegere a informației.

Alții oameni de știință susțin faptul că analfabetismul funcțional a luat amploare atunci când computerul, telefonul și televiziunea au devenit prea accesibile și s-au răspândit în masă. Lumea virtuală ne-a „invadat” definitiv, îndepărtându-ne de filele cărților.

Datele statistice din ultimii ani au constatat că în lume sunt circa 785 de mln de oameni care sunt fie analfabeți funcțional, fie analfabeți total, acest lucru ar însemna că aceste persoane nu-și pot îndeplini sarcinile de bază, cotidiene. Astfel, diferite studii au estimat analfabetismul funcțional la nivel mondial, acesta variind de la o țară la alta. Spre exemplu: Finlanda (4%), SUA (14%), România și Bulgaria (50%), Brazilia (70%). Testul PISA nu ne dă mari speranțe de remediere în acest sens nici pentru anii următori. Analfabetismul este valabil atât pentru țările mai dezvoltate, cât și pentru cele în curs de dezvoltare. Se atestă însă faptul că majoritatea persoanelor analfabete fac parte din păturile sociale mai vulnerabile, cu stare precară din punct de vedere financiar (salarii mai mici cu 30-40% decât a persoanelor alfabetizate).

Prin urmare, în funcție de abilitatea de receptare, asimilare și interpretare a conceptelor logice, oamenii pot fi divizați în câteva categorii de *performanță cognitivă*:

- *I categorie – analfabeții*, adică cei care nu știu să citească.
- *II categorie – pot fi numiți convențional analfabeți funcțional*. Știu să citească și să reproducă cele citite, dar nu reușesc să pătrundă în esența conținutului din text.
- *III categorie – analfabeți funcțional*, dar voalat. Înțeleg ideile textului, dar nu sunt capabili să coreleze conținutul cu experiențele anterioare sau cu viața cotidiană. Astfel, acest conținut, deși înțeles teoretic, nu poate fi aplicat ca resursă într-un nou context.
- *IV categorie – incapabili să formuleze proprii idei*, dar reușesc perfect să-și însușească/atribuie idei străine (a vedetelor, profesorilor sau chiar a politicienilor).

Astfel, vom reliefa *cauzele care pot duce la analfabetismul funcțional*:

- ✓ *Educația deficitară*. Analfabetismul funcțional poate fi cauzat de un sistem educațional inadecvat sau de lipsa accesului la o educație de calitate. Abilitățile de citire, percepere a conținutului citit, scriere și calcul pot fi afectate de lipsa de resurse, absenteismul școlar sau instruirea slabă.
- ✓ *Factorii socio-economici*. De cele mai multe ori, persoanele care provin din medii defavorizate sau care se confruntă cu condiții de trai precare au un acces limitat la o educație de înaltă calitate sau sunt nevoite să practice meserii cu un nivel de alfabetizare scăzut.
- ✓ *Lipsa de sprijin din partea familiei*. Un mediu familial care nu încurajează sau nu susține învățarea, poate afecta negativ dezvoltarea abilităților de citire, percepere a conținutului citit, scriere și calcul. Copiii pot ajunge la analfabetism funcțional dacă nu primesc ajutor sau sprijin în timp ce învață. Implicarea părinților este crucială în procesul de dezvoltare a unui copil, care are nevoie de sprijin în primii ani de școală, pentru a evolua într-un mod armonios.
- ✓ *Probleme de sănătate*. Persoanele cu probleme de sănătate sau dizabilități pot fi expuse la un risc crescut de analfabetism funcțional. Problemele de vedere, tulburările de

învățare sau dificultățile de concentrare pot afecta capacitatea de a citi, a înțelege informațiile și a scrie.

- ✓ *Exploatarea în exces a televizorului, computerului, telefonului* a îndepărtat omul de carte, pentru că astfel este mai comod, căci imaginea, acțiunea, mesajul verbal înlocuiesc textul.

Cercetătorul Ovidiu Pânișoară afirmă faptul că starea lucrurilor nu se va schimba, atâta timp cât nu au loc schimbări considerabile în sistemul educațional. Acesta precizează că „Noi facem schimbări pseudo-cosmetice, dar ar trebui să schimbăm lucrurile fundamentale”. Expertul în educație afirmă că problema sistemului de învățământ românesc sunt programele școlare, din care derivă și manualele, care rămân „extrem de greoaie, acestea orientând spre o învățare mecanică”. Conținuturile fiind prea dificile, profesorul nu are timp pentru explicații, or copilul își formează niște strategii de gândire atunci când explicăm copilului și îl ajutăm să înțeleagă, nu se naște cu ele [4].

În această ordine de idei, pentru a diminua efectele analfabetismul funcțional, cauză a stagnării societății pe toate palierele de dezvoltare, diverse țări organizează varii campanii de promovare a lecturii, acesta fiind un remediu de combatere a analfabetismului funcțional.

Astfel:

- *Polonia*: un program național „*Prima carte a copilului meu nou-născut*” (mamele nou-născuților primesc o carte gratuit); programul „*Toată Polonia le citește copiilor*” – ateliere de lectură, care sunt gestionate de către persoane publice (actori, cântăreți, politicieni); varii campanii de promovare a lecturii.
- *Lituania*: programul național de promovare a lecturii „*Reading Promotion Program*” – ateliere de lectură, organizate în contexte nonformale, la fel, moderate de către diferite personalități.
- *Cipru*: propune un program pentru școlile din regiuni vulnerabile, social dezavantajate (comunități rome) – suport în dobândirea competențelor de literație, calcul și gestionarea problemelor comportamentale în context școlar.
- *Portugalia*: dispune de o rețea de agenții care colaborează cu experți în educație, pentru descoperirea copiilor cu eșec școlar/analfabetism funcțional, ulterior se organizează diverse activități, se inițiază varii programe naționale de lectură, ba chiar a fost inclusă o oră de lectură pe săptămână în curricula obligatorie (la clasele primare și gimnaziale); crearea unui mediu virtual de promovare a lecturii (colecții de e-book).
- *Marea Britanie*: s-au adunat 700 voluntari dispuși să contribuie la alfabetizarea copiilor.
- *Italia*: vine cu programul „*Născuți pentru a citi*” s-a fondat o rețea din medici de familie/pediatri, profesori, bibliotecari care colaborează în vederea suportului copiilor din diverse comunități să-și dezvolte abilitățile de lectură.
- *Franța*: este fondată Agenția Națională de combatere a analfabetismului, care colaborează cu Ministerul Francez al Educației în vederea lansării unor politici educaționale de combatere a eșecului școlar și a analfabetismului funcțional.
- *Suedia*: copiii care manifestă analfabetism funcțional beneficiază de un plan educațional de sprijin. Planul este elaborat în colaborare cu părinții, care au dreptul să consulte acest plan și să-l aprobe sau dezaprobe.

- *Grecia*: propune servicii de mentorat pentru copii (socializare, joacă, învățare), cu suportul asistenților sociali.
- *Finlanda*: conform Legii Educației, toți copiii beneficiază de sprijin în învățare. În caz că unii copii au nevoie de suport adițional, are loc o evaluare psihopedagogică a copilului pe mai multe dimensiuni/componente, care permite elaborarea unui plan individual de învățare [8].

Astfel, alfabetizarea la cote înalte a devenit o prioritate pentru majoritatea țărilor lumii, deoarece aceasta servește drept punte de dezvoltare economică, socială, culturală și ea conturează viitorul societății. Pe când România, afirmă unii cercetători, în ultimii ani nu a avut vreun program pentru combaterea analfabetismului funcțional, programele școlare nefiind adaptate la rezolvarea acestei probleme majore. Nu există programe speciale pentru alfabetizare, pedagogii doar constată fenomenul. Astfel, unii elevi din clasa a noua nu pot realiza comprehensiunea unui text de clasa a patra. De aceea, profesorii susțin că pentru combaterea analfabetismului funcțional trebuie de acționat începând cu clasele primare.

Ca urmare, important fiind abordarea integrată și orientată către o intervenție timpurie, venim cu unele *soluții* pentru a combate sau diminua efectele analfabetismului funcțional în clasele primare:

1. *Identificarea precoce a elevilor predispuși către analfabetism funcțional*: realizarea unor evaluări periodice pentru a identifica elevii care se confruntă cu analfabetism funcțional sau dificultăți de învățare în stadii incipiente.
2. *Oferirea suportului și sprijinului individual*: implementarea unor programe și strategii personalizate pentru elevii identificați, pentru a le consolida abilitățile de citire, înțelegere a conținutului citit, scriere și calcul.
3. *Crearea unui mediu de învățare pozitiv și incluziv*: asigurarea unui mediu de clasă sigur, care să sprijine diversitatea de nevoi ale elevilor și să faciliteze învățarea fiecărui copil.
4. *Formarea continuă a cadrelor didactice*: asigurarea formărilor de dezvoltare profesională și, totodată, asigurarea cu resurse educative pentru ca profesorii să aibă competențele și instrumentele necesare pentru a identifica și sprijini elevii cu dificultăți de învățare.
5. *Promovarea parteneriatelor școală-comunitate*: implicarea părinților, comunității locale și a altor organizații și instituții în eforturile de combatere a analfabetismului funcțional, prin crearea unui cadru de sprijin pentru elevi într-o formă extinsă.
6. *Utilizarea tehnologiilor educaționale*: integrarea instrumentelor și resurselor digitale în procesul de învățare, pentru a oferi oportunități interactive și personalizate de dezvoltare a abilităților de bază.
7. *Monitorizarea și evaluarea constantă a progresului*: implementarea unor sisteme eficiente de monitorizare și evaluare a progresului elevilor, pentru a identifica evoluția acestora și pentru a favoriza intervențiile în funcție de nevoile individuale.

Totodată, în același sens, binevenite pot fi și alte activități:

- promovarea practicii de citire zilnică acasă și la școală;
- utilizarea diverselor strategii de predare a citirii și scrierii;
- ofertarea de activități post-lectură și de scriere care să încurajeze elevii să-și exprime gândurile, sentimentele și să-și dezvolte abilitățile de analiză și interpretare a textelor;
- promovarea colaborării între elevi, încurajarea unui spirit de echipă și de sprijin reciproc.

Mulți cercetători afirmă că anume absența unei culturi a lecturii este cauza care duce la analfabetismul funcțional. Pentru a diminua acest fenomen cercetătorii au constatat că un rol important în acest sens îi revine *educației prin lectură*, căci o societate fără cultura lecturii este o societate care, încet, dar sigur, se autodistruge. Doar prin lectură demonstrezi abilitatea de comprehensiune a textului, de interpretare, de evaluare critică a informațiilor prezentate, de formulare a ipotezelor și concluziilor. Din păcate, majoritatea țărilor lumii, indiferent de condițiile sociale sau economice, în secolul XXI atestă o criză a lecturii. Astfel, Gustave Flaubert vine cu un îndemn valabil pentru toate timpurile: „*Citește pentru a trăi, lectura fiind procesul ce definește valorile materiale și spirituale create de omenire, iar competența lectorală deja formată, marchează semnificativ personalitatea fiecăruia dintre noi*” [2].

Prin urmare, implementarea acestor măsuri și prin efortul comun al cadrelor didactice, părinților, comunității și factorilor de decizie, putem contribui la diminuarea efectelor analfabetismului funcțional în clasele primare și la sprijinirea tuturor elevilor să-și atingă potențialul maxim în ceea ce privește educația și dezvoltarea lor. „Plasarea culturii și educației în centrul politicii de dezvoltare a unui stat constituie o investiție esențială în viitorul lumii și o condiție prealabilă pentru procesele de globalizare. Calitatea educației determină, într-o mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru ca fiecare cetățean să-și poată folosi abilitățile la maximum” [6, p. 17].

BIBLIOGRAFIE

1. *Analfabetism funcțional* [citat 21.03.2024]. Disponibil: http://www.cjraemm.ro/download/2017-2018/2017-10-26-Analfabetismul-funcional_final.pdf
2. *Analfabetismul funcțional în secolul al XXI-lea – un fenomen transfrontalier* [citat 19.03.2024]. Disponibil: <https://destepti.ro/analfabetismul-funcional-in-secolul-al-xxi-lea-un-fenomen-transfrontalier>.
3. ANGHEL, F. *Strategii și modele în alfabetizarea funcțională*. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2005.
4. *De ce sunt elevii români analfabeți funcțional. Educația formelor fără fond și a veșniciei lipse de timp. Europa Liberă România* [citat 21.03.2024]. Disponibil: <https://romania.europalibera.org/a/analfabetism-funcional-scoli-romania/31854547.html>
5. RĂDĂCINĂ, N. *Între analfabetismul absolut și cel funcțional* [citat 22.03.2024]. Disponibil: <https://scoala9.ro/intre-analfabetismul-absolut-si-cel-funcional/132/>.
6. *Republica Moldova în PISA* [citat 20.03.2024]. Disponibil: http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf.
7. STAȘ, M. *Educație și securitate națională. Vulnerabilități, amenințări, soluții. Argument pentru schimbarea paradigmei Educației. Jurnal de blog 2013-2014*. București: Editura BMI Publishing, 2014. 234 p. ISBN 978-606-93320-8-5
8. UCRAINCIUC, S. *Rolul lecturii în combaterea analfabetismului funcțional* [citat 22.03.2024]. Disponibil: http://moldlis.bnrm.md/bitstream/handle/123456789/1361/Ucrainciuc_Rolul_lecturii.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FORMAREA COMPETENȚELOR CURRICULARE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR PRIN INTERMEDIUL PRESEI ȘI AUDIOVIZUALULUI

THE FORMATION OF CURRICULAR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH THE MEDIA AND AUDIOVISUAL

Daniela DEVDER, învățător, grad didactic superior,
IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani”, Chișinău
ORCID: 0009-0009-6451-8435
devderdaniela1975@gmail.com

Daniela DEVDER, teacher, higher teaching degree,
PI Theoretic High School "Princess Natalia Dadiani", Chisinau

CZU:373.3.017

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p250-254

Abstract. Information, the link between the individual and the social, has become, in recent decades, a double-edged sword. Its main purpose has been mystified, so that it meets the political needs, of domination, of false values, most of the time, emissions of manipulation strategies in the service of globalization. The alert lifestyle has facilitated the acceleration of information flows ranked according to some deforming criteria. The shocking, the sensational or the absurd have begun to govern the interest of today's society, which, for the sake of ratings or in the absence of an education or media culture, values the insignificant and the non-value, adopting an irresponsible behavior regarding the interpretation and use of information. The decay of essence in favor of appearance seems to guide the internalization and processing of media artifacts. That is perhaps why the act of seeing is sometimes a dangerous one. And maybe that's why seeing doesn't always mean knowing. And maybe that's why, often, reading cannot be equivalent to understanding.

Keywords: Information, strategies, media artifacts, curriculum competences.

În decursul ultimelor decenii, informația a devenit un factor crucial care conectează lumea individuală cu cea socială, o armă care are două tăișuri. Ea a încercat să-și ascundă adevăratul scop, adesea folosesc strategii de manipulare pentru a satisface nevoile politice și de dominare, ignorând valorile autentice. Stilul de viață agitat a contribuit la creșterea rapidă a cantității de informații clasificate în funcție de anumite criterii distorsionate. Interesul societăților actuale este dominat de aspecte șocante, senzaționale sau absurde, iar acest lucru se datorează obsesiei pentru rating sau lipsei unei educații și culturi media adecvate. Oamenii acordă o importanță ridicată informațiilor insignifiante și fără valoare, adoptând un comportament iresponsabil în interpretarea și utilizarea acestora.

În prezent, observăm o tendință de prioritate acordată în mod exagerat aspectului, în detrimentul substanței, iar acest lucru pare să influențeze modul în care ne interiorizăm și procesăm mediul digital. De aceea, uneori, privirea poate să fie riscantă. Uneori, a privi nu implică neapărat a înțelege sau a poseda cunoștințe. De multe ori, cititul nu poate fi considerat la fel de înțelegere, iar acest lucru poate fi cauzat de mai multe motive.

Aceste condiții cer ca educația prin media să fie aplicată în diverse modalități, dintre care dezvoltarea și implementarea conștientizării civice apar ca obiectiv important și prioritar. Trebuie să fim atenți monitorizând fenomenul media, deoarece copiii și tinerii îl consumă tot mai mult. Fiind afectați într-o măsură semnificativă, ei sunt influențați în ceea ce privește:

- *comportamentului și relaționării cu ceilalți;*
- *alegerii stilului de viață;*
- *selectării și ierarhizării valorilor.*
- *implicării sale în procesele de dezvoltare ale societății democratice;*
- *implicării în generarea și promovarea de valori*

Mass-media trebuie să devină mai mult decât o sursă de informație și să joace un rol important în corectarea problemelor, în creșterea nivelului de conștientizare, în impulsivitatea implicării și inițiativei cetățenești într-o lume în care balanța între valori și non-valori, libertate și constrângere este delicată. Această viziune conduce la ideea că este necesară dezvoltarea abordarea generală a competențelor, valorilor și atitudinilor:

- *competențe cognitive* (utilizarea conceptelor specifice științelor umaniste, sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte și fenomene din viața reală);
- *competențe emoționale* (aderarea la principiile și valorile drepturilor omului și cetățeniei democratice);
- *competențe de implicare* (capacități de implicare și acțiune nemijlocită)

Mass-media stimulează dezvoltarea abilităților menționate, pentru a atinge scopul propus, adică folosirea informației într-o manieră calitativă și inovatoare. Procesul de predare - învățare se va concentra pe punerea în practică a definițiilor și conceptelor cheie în diverse tipuri de activități practice de învățare. Sunt sugerate diverse metode de abordare activă și participativă, cum ar fi *dezbaterile, brainstorming-ul, diamantul, turul galeriei, ciorchinele, floarea de nufăr, studiul de caz, proiectul, interviul, colajul, povestea fotografică și reprezentarea grafică, dilema și jocul teatral.*

Pentru a eficientiza metodele didactice menționate anterior, propriu utilizarea următoarelor modalități de organizare: *lucru în perechi; colaborarea în echipă; grupul de concentrare.* Procesul de evaluare va avea ca obiectiv principal metodele de evaluare. Diversitatea formelor de comunicare este reflectată prin diferite instrumente, inclusiv proiecte, portofolii, jocuri teatrale, studii de caz și aplicații practice, cum ar fi *articolele, comunicatele de presă, știrile, revistele, ziarele, newsletterele, paginile web, stațiile de radio, filmele, spoturile publicitare, reclamele, clipurile și creațiile multimedia.* Selecția este realizată în așa fel încât să evidențieze progresul în timp abilităților de decodare a informației;

- *abilităților de structurare a informațiilor;*
- *abilităților de utilizare a informații;*
- *gradului de participare – cooperare,*
- *gradului de implicare – inițiativă și creativitate în producerea și diseminarea informațiilor;*

Este nevoie de o interconectare a diferitelor tipuri de competențe pentru a obține rezultate de succes. organizate într-un mod structurat pentru a asigura un proces eficient de învățare. Scopul acestor proiecte este de a promova formarea și dezvoltarea sistemelor de competențe prin utilizarea abordării curriculare/integrate.

În continuare vă propun câteva sugestii metodologice, privind organizarea și desfășurarea activităților de învățare în ciclul primar:

Aplicația 1. Eu și lumea (căutarea informațiilor.) Se vor forma grupuri de aproximativ 4-5 elevi pentru căutarea informațiilor în cadrul acestei activități. Fiecare echipă va fi

responsabilă de colectare a unui număr cât mai mare de informații referitoare la „*Animalul/personajul, locul de vacanță, povestea, preferată*” este să reinterpreteze în această activitate folosind un atlas geografic, o carte cu povești captivante, un volum plin cu informații despre regnul animal și vegetal și un dicționar în cuvinte ilustrate. *Învățarea prin descoperire* este un proces prin care persoana construită cunoștințe și înțelegeri noi prin explorarea și experimentarea pe cont propriu. Pe baza sarcinii de lucru primite, elevii vor descoperi ce gen de cărți trebuie să consulte, cum ar fi beletristică sau științifică. Ei vor căuta informații generale despre publicația respectivă prin prefață, vor căuta subiectul dorit prin cuprins, vor analiza opinia despre calitatea informațiilor prin postfață și vor căuta alte informații în bibliografie pentru a găsi informații noi.

Metoda KWL este o tehnică de învățare utilizată pentru a stimula gândirea critică și pentru a încuraja participarea activă a elevilor în procesul de învățare. Aceasta implică trei etape: Ce știu (What I Know), Ce vreau să aflu? (What I Want to Know) și Ce am învățat (What I Learned). Mai întâi, elevii își împărtășesc cunoștințele existente pe un anumit subiect în cadrul primei etape, Ce știu? Acest lucru poate fi realizat prin discuție în grup, scriere sau orice altă modalitate de comunicare. Această etapă îi ajută pe ei să-și aducă aminte și să-și clarifice cunoștințele existente. A doua etapă, Ce vreau să aflu?, implică punerea de întrebări și formularea unui plan clar de învățare. Copiii identifică lacunele în cunoștințele lor și își stabilesc obiective de învățare. În ultima etapă, Ce am învățat?, elevii își împărtășesc și reflectă asupra cunoștințelor pe care le-au dobândit. Această etapă poate include o prezentare, un eseu sau orice altă activitate prin care școlarii își evidențiază noile informații și înțelegeri. Metoda KWL poate fi folosită în diferite contexte educaționale și este utilă în creșterea angajamentului elevilor și a înțelegerii subiectului studiat. Găsirea resurselor de informații necesare pentru a efectua un studiu poate fi realizată și prin utilizarea metodei KWL.

Debriefing - în acest proces se dezvăluie componentele unei publicații, precum și importanța lor și metodele de căutare a informațiilor în funcție de subiectul abordat.

Aplicația 2. Cărticica mea cu povestiri. Va fi necesară efectuarea acestei aplicații într-o serie de etape. Principalul obiectiv este să se identifice mesajul comunicat prin intermediul imaginii și să se interpreteze înțelesul acestuia.

Metoda *Floarea de Nufăr* se referă la o tehnică specifică de abordare a unei situații sau probleme, care implică răbdare, echilibru și adaptabilitate. Se poate opta pentru o reprezentare simplă, și anume un copil însoțit de o floare. Elevii sunt solicitați să facă legătura dintre cuvintele "copil" și "floare" și propriile idei pe acest subiect. De exemplu: un copil reprezintă puritate, inocență și drăgălășenie, în timp ce o floare aduce în minte gingășie, sensibilitate și candoare. Vor fi identificate similitudinile care au condus la asocierea celor două elemente. *Metoda Brainstorming-ului* permite să se identifice scopul reprezentării, adică mesajul imaginii, cum ar fi creșterea gradului de conștientizare, de exemplu. Apoi, elevii trebuie să formuleze într-o singură propoziție mesajul lingvistic corespunzător imaginii.

Activitatea se desfășoară în echipe. Elevii se pot organiza în grupuri. Toate grupurile vor primi câte o imagine dintr-o poveste necunoscută care este comună pentru toate grupurile. Aceștia vor trebui să se ocupe de redarea ideii principale a textului și de menționarea detaliilor care oferă distinctivitate mesajului în ansamblu, precum gestica sau culoarea. La final, echipele vor crea întreaga poveste pentru a o compara cu cea reală.

Interpretarea teatrală. Elevii se pot aduna în grupuri de câte trei persoane. Fiecare grupă va fi însoțită cu o imagine dintr-o poveste pe care nu o știe. După ce își imaginează scena, vor pune în scenă aceasta, astfel încât să transmită mesajul reprezentat în imagine.

În acest caz, se poate urmări discriminarea diferitelor imagini din punctul de vedere al funcțiilor acestora: informativă, educativă, de divertisment.

Metoda proiectului. Se pot da grupelor de copii ca sarcini de lucru, următoarele:

- *Crearea unei povești în benzi desenate; realizarea unei versiuni proprii a unei povești cunoscute;*
- *Crearea unui set de planșe;*
- *Realizarea unui dicționar cu imagini ;*

Metoda Diagramă Ishikawa, cunoscută și sub numele de *Metoda Fishbone,* este o abordare utilizată pentru a identifica și cauzele unui anumit fenomen sau problemă. Echipele de colaborare se conturează. Fiecare grup va primi o publicație specifică unei anumite domenii științifice, cum ar fi istoria, științele sau divertisment. Elevii au responsabilitatea de a recunoaște categoriile de informații disponibile în aceste reviste, iar în plus, trebuie să explice în acest scop pot fi utilizate aceste informații în diferite situații. Probabil una dintre cele mai eficiente și inovatoare abordări în gestionarea proiectelor este reprezentată de *Metoda Proiectului.* Aceasta se bazează pe organizarea și structurarea eficientă a activităților într-un anumit proiect, având scopul de a obține rezultate de succes într-un timp și cu resursele optimizate. Metoda are la bază următorii pași: definirea clară a obiectivelor și a scopurilor proiectului, elaborarea unui plan detaliat care să cuprindă toate activitățile necesare, asignarea responsabilităților și alocarea resurselor proiectelor, monitorizarea și evaluarea constantă a progresului în comparație cu planul de stabilitate inițial și ajustarea acestuia, iar la final, implementarea și încheierea proiectului, urmată de evaluarea rezultatelor și a procesului de realizare a acestuia.

Utilizarea *Metodei Proiectului* asigură o gestionare eficientă a timpului și a resurselor, precum și o mai bună organizare și coordonare a activităților și persoanelor implicate în proiect. Pentru fiecare grupă, este necesar de pregătit toate materialele pentru a realiza o prezentare a unui eveniment istoric, geografic sau de divertisment. Elevii trebuie să respecte un plan predefinit în prealabil care va clarifica: documentele necesare, publicațiile ce trebuie să fie consultate, informații relevante, ideile ce trebuie să fie transmise, argumentele ce trebuie construite, impactul pe care trebuie să prezinte trebuie să-l aibă asupra auditoriului și alte elemente relevante.

Aplicația 3. „Ziarul, o lume întreagă pentru toată familia mea”

Metoda Dilemei. Se pot da următoarele afirmații pentru a se începe argumentarea pro și contra:

- *„Ziarul prezintă evenimente de ultimă oră.”*
- *„Ziarul transmite părerile ziariștilor.”*
- *„Ziarul relatează, în cea mai mare parte, numai evenimente negative”.*

Se extrage concluzia referitoare la funcția principală a presei: transmiterea informațiilor de ultimă oră.

Aplicația 4. „Radioul copiilor”. „Televiziunea celor mici”

Brainstorming. Lucrând pe grupe, elevii vor avea, ca sarcină de lucru, realizarea unor grile de programe radio și TV pentru copii, astfel încât să materializeze toate funcțiile media

audio – vizuale. Totodată vor trebui să țină seama și de durata acestora, ca să creeze un echilibru adecvat educației lor. Fiecare grup va găsi o denumire și un logo potrivit canalului TV/radio.

Aplicația 5. Părerea mea contează. Viitorul jurnalist.

Activitate pe perechi. Fiecare pereche de elevi va primi o temă, asupra căreia va emite cât mai multe păreri/puncte de vedere (pozitive, negative, așteptate, neașteptate). Se vor forma grupe de lucru care au sarcina de a prezenta un eveniment din puncte diferite de vedere: vesel, trist, dramatic și neutru.

Debriefarea – prezentarea informațiilor pot genera atitudini diferite, pot minimaliza sau maximaliza semnificații. Așadar, sarcina cititorului obiectiv și responsabil este discriminarea faptelor de interpretare și realizarea unei percepții proprii.

Aplicația 6. Joc. Judecătorul de pace./ Adevărul și numai adevărul!

Jocul este o activitate de divertisment în care participanții se angajează într-o serie de acțiuni competitive sau cooperative în scopul de a se distra și a-și testa abilități. Instanța de judecată aflată în cadrul justiției de pace are obligația de a prezenta în fața instanței doar adevărul fără niciun fel de interpretare sau distorsiune

Studiul de caz (ipostaze situaționale). Vom exemplifica un incident obișnuit care are loc în școală: încălcarea unui drept al copilului, un conflict între doi elevi, o neînțelegere etc. interesat de media. Fiecare echipă trebuie să exprime perspectiva sa, cu excepția jurnaliștilor care vor redacta un articol despre eveniment. Se va face o comparație a punctelor de vedere și se va alege varianta cea mai apropiată de realitate. În următoarea fază, cititorii vor fi implicați în mod activ în procesul de debriefing, analizei acestuia se vor pronunța cu privire la conținutul și mesajul transmis de autor. Pentru a răspunde la întrebări, este posibil să se utilizeze Floarea de nufăr.

Nu e drept să rămânem indiferenți față de progresul tehnologiei. Trebuie să încercăm să educăm media în beneficiul nostru, folosindu-ne de receptivitatea, viziunea și creativitatea copiilor și tinerilor. Media trebuie valorificată pentru a informa individul și nu pentru a-l manipula. „Mass-media este dotată tehnologic pentru conducerea societății. Aceasta acționează asupra sentimentelor oamenilor, formează valori, gusturi și gânduri.” (Doctor Dmitri Avdeev)

BIBLIOGRAFIE

1. Cucu, George, *Mass media și influențele asupra educației*, Editura Tempus, București, 2002.
2. Sălăgean, Daniela, Ținică Silvia, Pintilie Dorin, *Ora educativă*, Editura Eurodidact, Cluj Napoca, 2004.
3. Handrabura, Loreta, *Dezvoltarea unei culturi media printr-o educație media adecvată*, Centrul pentru Journalism Independent, Chișinău, 2016, <https://educatia.mediacritica.md/ro/2018/02/11/dezvoltarea-unei-culturi-media-printr-o-educatie-media-adevata/>
4. Oanea, Maria-Cristina, *Efectele negative produse de mass-media, in dezvoltarea personalitatii la adolescent*, 13.12.2012, <https://www.la-psiholog.ro/https-faraoncrisrina2009wixsite-website-blog/efectele-negative-produse-de-mass-media-n-dezvoltarea-personalitatii-la-adolescent>
5. Tribuna învățământului „Ora de dirigenție. Dirigentele”, București, 1993.

**ASPECTE METODOLOGICE DE FAMILIAREAZARE A ELEVILOR
DIN CLASELE PRIMARE CU CARTEA ROȘIE**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF FAMILIARIZING PRIMARY SCHOOL
PUPILS WITH THE RED BOOK**

Gheorghe GÎNJU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chisinau
ORCID: 0000-0001-6053-9284
ginju.gheorghe@upsc.md

Gheorghe GINJU, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU:373.3:502/504

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p255-259

Abstract. The biodiversity of the Republic of Moldova is in an alarming state and, unfortunately, the number of rare species is constantly increasing. This fact also denotes the number of species included in the Red Book of the Republic of Moldova. If in the first edition (1978) 26 species of plants and fungi and 29 species of animals were included, then in the second edition (2001) – 126 species of plants and fungi and 116 species of animals, and in the third edition (2015) – 208 species of plants and fungi and 219 species of animals. In order to save rare species, in 2002 the "National strategy and action plan in the field of biological diversity conservation" was elaborated, according to which a special place in the protection of biodiversity belongs to the training and education of the population, namely: lit. D, point 1. Development of a complex pre-university, university, postgraduate ecological training program and its implementation in the educational process. The article will analyze the main documents and educational policies of the Republic of Moldova regarding the achievement of this objective, as well as describe various methodological aspects of teaching the material related to the rare plant and animal species included in the Red Book of the Republic of Moldova and forming the attitude about the need to protect them.

Keywords: Red Book, primary education, methodological suggestions

În prezent, Republica Moldova se confruntă cu mari probleme ecologice: pe de o parte, încălzirea globală contribuie la schimbarea climei în una secetoasă ce poate duce la deșertificarea teritoriului și afectează puternic ecosistemele palustre și lacustre (seacă bălțile, lacurile, râulețele, luncile, etc.), iar pe de altă parte, criza energetică cu care ne confruntăm a dus la tăierea multor arbori, cu periclitatea și a ecosistemelor silvice. În consecință, biodiversitatea Republicii Moldova a ajuns într-o stare alarmantă și, spre regret, numărul speciilor rare se află în continuă creștere. Conform datelor prezentate de academicianul Andrei Negru [7, p. 5], Lista Roșie a speciilor de plante din flora spontană a țării atinge cca 30% din numărul total de specii. Acest fapt denotă și numărul de specii incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova. Dacă în prima ediție [1] au fost incluse 26 specii de plante și ciuperci și 29 specii de animale, atunci în ediția a doua [6] – 126 specii de plante și ciuperci și 116 specii de animale, iar în ediția a treia [9] – 208 specii de plante și ciuperci și 219 specii de animale.

Pentru salvarea speciilor rare în anul 2002 s-a elaborat „Strategia națională și planul de acțiune în domeniul conservării diversității biologice” [4], conform căreia un loc deosebit în protecția biodiversității îi revine instruirii și educației populației (lit. D, pct. 1. *Elaborarea unui program complex de instruire ecologică preuniversitară, universitară, postuniversitară și implementarea lui în procesul educațional.*) În articolul dat facem o analiză a principalelor

documente și politici educaționale din Republica Moldova privind realizarea acestui obiectiv în clasele primare, precum și se vor descrie diverse aspecte metodologice de predare a materialului referitor la speciile de plante și animale rare incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova și formarea atitudinii despre necesitatea ocrotirii lor.

Aspecte curriculare de studiere a speciilor rare incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova în clasele primare, în principal, se regăsesc direct în cadrul disciplinei opționale *Educația ecologică* și indirect la disciplina obligatorie *Științe*, dar mai puțin și infuzional la alte discipline școlare: dezvoltare personală, educație pentru societate, limba și literatura română, etc..

În urma analizei curriculum-ului disciplinei *Educația ecologică* [2] găsim o subcompetență (unitate de competență), un conținut și activități de învățare direct sub denumirile de Cartea Roșie a Republicii Moldova, specii rare și protecția lor, și anume, în clasa a III-a avem subcompetența 1.2. *Recunoașterea unor viețuitoare incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova în baza imaginilor*, conținutul *Protejarea și conservarea speciilor florei și faunei sălbatice rare sau pe cale de dispariție din Republică*, cu următoarele activități de învățare recomandate:

- *discuții despre conținutul și rolul Cărții Roșii a Republicii Moldova;*
- *identificarea în imagini, slaid-uri, în natură, etc. a plantelor și animalelor incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova;*
- *rezolvare/alcătuire de crossword-uri, rebusuri cu conținuturi selectate din Cartea Roșie a Republicii Moldova.*

Dar, ținem să menționăm faptul că în majoritatea școlilor din republică nu se selectează această disciplină opțională și, cu mare regret, aceste conținuturi rămân nestudiate. Deși, conform *Instrucțiunii privind procesul de selectare și organizare a disciplinelor opționale în învățământul general*, aprobată prin ordinul nr 635 din 31.03.2021 a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, în clasele primare părinții scriu cerere de selectare a disciplinelor opționale prin consultare cu opinia copiilor, dar cadrele didactice mai degrabă recomandă părinților să selecteze discipline legate de matematică și limba română ca mod suplimentar de pregătire pentru examenele de absolvire a treptei primare.

În curriculum-ul la disciplina *Științe* [3] conținuturi legate direct de Cartea Roșie nu le regăsim, de aceea unele cadre didactice nu acordă nici o atenție speciilor rare. În urma studierii amănunțite a acestui document reglator, vin cu următoarele recomandări unde este necesar de inclus și material despre Cartea Roșie a Republicii Moldova sau Mondială.

În clasa a II-a, la următoarele unități de competență:

1.2. *Recunoașterea diversității plantelor cultivate și a animalelor de lac* (de exemplu, se vine cu informații despre animalele acvatice din Cartea Roșie a Republicii Moldova).

1.6. *Explicarea în cuvinte proprii a influenței plantelor și animalelor, a fenomenelor naturii asupra mediului înconjurător.*

2.3. *Clasificarea păsărilor: călătoare și sedentare.*

3.5. *Explicarea influenței fenomenelor naturii asupra animalelor.*

4.2. *Recunoașterea diversității plantelor și animalelor de pădure, a plantelor decorație de exterior.*

4.6. *Propunerea unor acțiuni de protecție a plantelor și animalelor.*

În clasa a III-a, la unitățile de competență:

2.1. *Recunoașterea diversității lumii vii.*

2.4. *Clasificarea și compararea plantelor și animalelor din diverse medii de viață, din diverse grupuri.*

2.6. *Propunerea unor acțiuni de protecție a mediului local.*

3.1. *Recunoașterea diversității plantelor și animalelor din diverse zone naturale (se aduc informații referitoare la speciile din Cartea Roșie Mondială pe diverse zone naturale).*

3.3. *Clasificarea plantelor și animalelor din diverse zone naturale.*

În clasa a IV-a, la unitatea de competență:

4.6. *Realizarea unor proiecte pentru soluționarea unor probleme simple din mediul înconjurător local.*

În continuare voi veni cu câteva repere metodologice privind predarea conținuturilor despre speciile rare incluse în Cartea Roșie adresate elevilor din clasele primare. La etapa evocării se poate de provocat interesul elevilor printr-un studiu de caz, cum ar fi citirea unei telegrame primită de la pădurar, cu următorul conținut: ”Dragă învățătoare, în zilele de odihnă trecute, în pădurea noastră am întâlnit mulți copii din clasa Dvs. cu buchețele de ghiocci. Ce ne facem, doar știm că ei sunt incluși în Cartea Roșie?”. În baza studiului de caz prezentat confruntăm elevii direct cu o situație reală. Metoda are un pronunțat caracter formativ. Apoi se poate de trecut la un asalt de idei, ca una din metodele cele mai eficiente de stimulare a creativității și de generare de idei noi, prin adresarea unei întrebări problematizante: ”Cu ce se asociază la voi Cartea Roșie?”. Copiii vor veni cu mai multe idei: cu animale și plante pe cale de dispariție; că este o lege; că, de exemplu, culoarea roșie e una care avertizează, echivalentă, în cazul dat, cu cuvântul STOP, etc. Învățătorul face o generalizare și numai decît menționează asocierea Cărții Roșii cu simțul rușinii: cu câte mai multe specii are Cartea Roșie a unei țări, cu atât mai nerușinat este poporul care o deține. Obligativu se subliniază și faptul că Moldova este o țară mică ca teritoriu, dar posedă o Carte Roșie foarte groasă, cu 427 specii.

La etapa realizarea sensului învățătorul aduce informații noi despre speciile incluse în Cartea Roșie și e de dorit să țină cont de:

- studierea cel mult a două specii de plante și a două specii de animale pe an;
- de regulă, să se selecteze specii critic periclitare;
- factorul limitativ să fie, în principal, cel antropogen;
- să nu fie cu denumiri complicate (de exemplu așa cum e *Cetonischema-aerugiosa*);
- să posede aspect frumos și viu colorat.

Pentru elevii claselor primare recomand următoarele specii:

a) plante - garofiță-triunghiulară, cornaci, ghiocelul-nival, săbiuța, papucul-doamnei, limba-șarpelui, peștișoara, dedițelul-mare, nimfa-albă, negara-piramidală;

b) animale – liliacul-comun, nurca-europeană, vidra, pelicanul-creț, lopătarul, acvila-imperială, vipera-de-stepă, morunul, rădașca, gândașul-rinocer.

Pentru fiecare specie trebuie de adus o succintă caracteristică cu indicarea: categoriei de raritate, apartenența taxonomică (pasăre, pește, arbore, etc.), o mică descriere, de indicat factorii limitativi și obligativu de găsit poze.

Categoriile de raritate de găsim la fiecare specie marcată printr-un triunghi cu diferite laturi roșii în dependență de raritate (de exemplu: speciile critic periclitare posedă toate laturile roșii), cât și la statutul speciei. În Cartea Roșie a Republicii Moldova au fost incluse speciile din trei categorii de raritate: critic periclitare, periclitare și vulnerabile. Consider că obligatoriile cadrele didactice trebuie să vorbească și despre speciile extinse - specii care n-au mai fost găsite pe teritoriul țării în ultimii 50 ani, după cercetări repetate în locul cunoscut anterior, precum și în alte locuri asemănătoare. Cu mare regret, de la noi au dispărut următoarele specii: bourul european (reprezentat pe stema Moldovei), zimbrul, dropia, acvila imperială, cauza principală a dispariției fiind numai omul.

Deoarece în Cartea Roșie nu sunt date definițiile categoriilor de raritate, dar la copii pot apărea întrebări, am considerat oportun să aduc parametrii acestor noțiuni conform categoriilor de raritate elaborate de Uniunea Internațională pentru Conservarea Naturii, preluate de laboratorul de Floră Spontană a Grădinii Botanice (Institut) a A.Ș.M. [8] și de care se conduc autorii Cărții Roșii:

- CR (critic periclitată) – specie pe cale de dispariție; cu reducerea populației a cel puțin 80 la sută pe durata de 10 ani a trei generații; aria ocupată de specie este de 10 km².
- EN (specie periclitată) – specie rară; cu reducerea populației a cel puțin 50 la sută pe durata de 10 ani a trei generații; aria ocupată este la 500 km².
- VU (specie vulnerabilă) – specie rară; cu reducerea populației a cel puțin 20 la sută pe durata de 10 ani a trei generații; aria ocupată este la 2000 km².

La lecțiile cu conținuturi din Cartea Roșie sunt binevenite poveștile sau legendele despre speciile rare, fiindcă elevilor din clasele mici foarte mult le plac să asculte povești și legende – relatări scurte, cu învățăminte morale de la personaje supranaturale și aventuri fabuloase, deseori legate de întâmplări sau legende locale. Printre beneficiile educative a poveștilor enumerăm: învățarea morală și etică (să distingă binele de rău), dezvoltarea vocabularului, cultivarea imaginației, experiența emoțiilor, etc. Poveștile și legendele au o natură captivantă, care atrage atenția copiilor și îi transportă într-o lume fascinantă și sigură, oferindu-le confort și liniște.

O colecție interesantă de povești ecologice despre speciile rare le găsim în lucrarea *Cartea Roșie pentru cei mici, părinți și bunici* de Gînju, Stela; Gînju, Ștefan [5] sau învățătorii singuri pot să le alcătuiască așa cum am făcut-o și eu și vă aduc mai jos o poveste despre planta rară – papucul-doamnei:

Maria Oltea (n. 1405 – d. 1464), cunoscută și sub numele de Doamna Oltea, auzind că feciorul ei, Ștefan cel Mare și Sfânt, este rănit undeva prin codrii Moldovei, s-a pornit să-l caute. Alergând așa, într-o margine de pădure s-a poticnit de un ciot de copac și și-a pierdut un papuc aurit, cu panglici cafenii-roșietice. Fiind urmărită de ostașii dușmani, ea n-a mai avut timp să-l caute și a plecat așa desculță mai departe, găsindu-și și îngrijindu-și fiul. Dumnezeu a avut grijă de ea și, pentru a ascunde urmele ei, a prefăcut papucul într-o plantă cu florile cele mai frumoase din pădurile noastre, așa cum sunt toate mamele cu grijă de copii. Planta dată a fost numită de populație Papucul Doamnei, care s-a răspândit larg prin pădurile noastre. Însă, din cauza frumuseții florilor, populația a colectat-o mereu pentru buchete și a adus-o pe cale de dispariție, în prezent găsindu-se doar în două locuri în Republica Moldova.

La aceste ore putem include și diverse jocuri, la fel, activități educative preferate de elevii claselor primare. În acest sens o gamă largă de instrumente în crearea conținuturilor

educaționale digitale ne oferă platforma LearningApps, printre care menționăm alcătuirea de crossword-uri, scanword-uri, puzzle – grupe, jocul milionarii, ordonează perechi, etc. Aplicația data este gratuită și ușor de utilizat. În figura 1 vă prezint un scanword alcătuit pe această platformă.

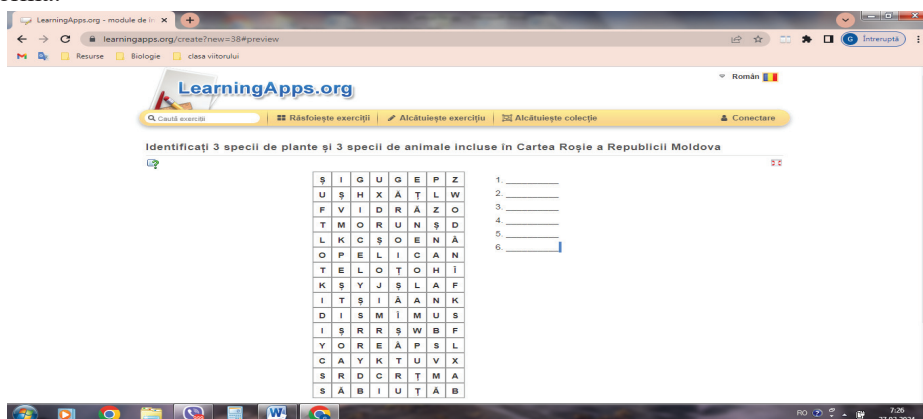


Fig. 1. Scanword elaborat pe platforma LearningApps

La etapa extensie a lecției recomand copiilor să elaboreze o Carte Roșie electronică cu 5 specii de plante și 5 specii de animale, utilizând informația din Cartea Roșie a Republicii Moldova și una din următoarele instrumente: FlipHTML5; <https://bookcreator.com/>; <https://www.mystorybook.com/>; StoryJumper; BookBildr; Bookemon; Studenttreasures.

În concluzie, țin să menționez faptul că suntem obligați să protejăm speciile cu care convețuim pentru generațiile viitoare, iar rolul școlii în acest sens este primordial.

BIBLIOGRAFIE

1. AVERIN, Iu., coord. *Cartea Roșie a RSS Moldova*. Chișinău: Cartea moldovenească, 1978. 117 p.
2. BOTGROS, I., GORAȘ, M. *Curriculum școlar pentru clasele I-a – a X-a, disciplina opțională „Educația Ecologică”*. Chișinău, Ministerul Educației, 2005. 37 p.
3. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Curriculum Național pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
4. CAPCELEA, A., coord. *Strategia Națională și planul de acțiune în domeniul conservării diversității biologice a Republicii Moldova*. Chișinău: Ministerul Mediului, 2002.
5. GÎNJU, S., GÎNJU, Șt. *Cartea Roșie pentru cei mici, părinți și bunici* [Resursă electronică] – Chișinău : [S. n.], 2020. – 30 p. - 1 disc optic electronic (CD-ROM ; 700 Mb ; 52x speed) : sd., col.; în container, 15 x 15 cm. – Titlu preluat de pe eticheta discului. – Cerințe de sistem: Windows OS, HDD 64 Mb, PDF Reader. - ISBN 978-9975-46-435-2.
6. NEGRU, A., coord. *Cartea Roșie a Republicii Moldova*. Chișinău: Știința, 2001. 287 p. ISBN 9975-67-169-1.
7. NEGRU, A. *Problemele conservării biodiversității vegetale a Republicii Moldova*. În: Biodiversitatea vegetală a Republicii Moldova: Culegere de articole. Chișinău: Societatea de Botanică din Republica Moldova, 2001. pp. 5 – 9. ISBN 9975-917-92-5.
8. NEGRU, A., coord. *Plante rare din flora spontană a Republicii Moldova*. Chișinău: CE USM, 2002. 198 p. ISBN 9975-70-149-3.
9. TELEUȚĂ, A., coord. *Cartea Roșie a Republicii Moldova*. Chișinău: Știința, 2015. 491 p. ISBN 978-9975-67-998-5.

EDUCATIONAL AND RESEARCH PREPARATION OF HIGHER ART AND ART-PEDAGOGICAL EDUCATION APPLICANTS

PREGĂTIREA PENTRU CERCETARE A VIITORILOR SPECIALIȘTI ÎN ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

Olena REBROVA, dr., conf. univ.,
Universitatea Națională Pedagogică „K.D. Ușinski”, Ucraina
ORCID: 0000-001-7549-6811
helen.music56@gmail.com

Mariana VACARCIUC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0001-5184-4076
vacarciuc.mariana@upsc.md

Olena REBROVA, PhD Habilitated, Associate Professor,
SI “South Ukrainian National Pedagogical University K. D. Ushynsky”, Ukraine
Mariana VACARCIUC, PhD, Associate Professor,
”Ion Creanga” SPU from Chisinau

CZU: 378.126:7

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p260-268

Abstract. The article actualizes the issue of research preparation of higher education applicants of art specialties, as well as pedagogical specialties that envisage teaching art. The research component of future specialists' preparation is considered in the context of its content and role in the holistic academic culture of applicants, which covers two key segments: research and information-communication, technological. It is shown how they are connected with the artistic-pedagogical content of the study profile. Actual content aspects of teaching students art are presented, which become the subject of research by scientists and have prospects for the cognitive-search activities of higher art and art-pedagogical education applicants. Special attention is paid to future musical art teachers, future choreography teachers, as well as primary school teachers who study the programs containing educational components for teaching art disciplines. The prolongation and latency of educational and research preparation of future specialists is shown through the implementation of individual educational-research tasks, through artistic-analytical activity in working on works of art and through creative self-expression in performance and methodological activities, which is accompanied by the search and discovery of new knowledge for the education applicant. Pedagogical conditions are proposed that have been tested in the educational process and have shown an increase in students' motivation for educational and research activities: purposeful mastery of the interrelationships of science and art as a sphere of creative self-realization; involvement and combination of the socio-cultural experience of the education applicants with the educational process at the level of course projects and individual educational-research tasks.

Keywords: educational and research preparation, higher education applicants, future musical art teachers, future choreography teachers, teachers of art disciplines, future primary school teachers.

Modern world practice is characterized by the activation of scientific and research activities of higher education institutions. Universities are becoming not only centers of providing education to applicants at three levels (bachelor's, master's and PhD), but also a research environment that fosters significant scientific discoveries by simultaneously providing

education and forming search and research competences, scientific competence as the ability to search, experiment and discover new knowledge.

There is a stereotypical view of research activity in universities, namely: real science means real discoveries in such fields as physics, biology, engineering, programming, etc. At the same time, a research field is one that is based on its own laws and regularities. Interdisciplinarity as a characteristic feature of modern science makes it possible to remove such stereotypes. In particular, this applies to the characteristics of such scientific fields that are connected with art and art education. Therefore, future teachers of art disciplines, all those who will be able to teach art in education institutions of various forms and levels, should receive training in scientific and research activities in the professional field, that is, in the field of art and its teaching.

Various specialists in the field of teaching art disciplines are currently in demand. In accordance with the socio-cultural requests, educational-professional programs are developed and their implementation is ensured in relation to the training of musical art and choreography teachers, musical art teachers for the field of knowledge “Culture and Art”, leaders of children’s creative teams, as well as primary school teachers who can teach music and dance to primary school pupils. Preparation of specialists in the field of teaching art must necessarily include a research activity segment, a research component, since pedagogy is generally an experimental science. The educational activity of future specialists of this profile is often carried out precisely in conditions of uncertainty, which actualizes their ability to solve problems through research.

The problem is that such training for teacher, in particular art teachers, is a complex, integrated, interdisciplinary one. However, not all standards and educational-professional programs take this fact into account. Young people are often guided by their desire for creative self-expression. The motivation to sing and dance is strong. This is especially observed in the field of choreographic specialties. This influenced the fact that in most European countries, choreography belongs to the so-called sphere of performing arts. A negative consequence follows from this – the sphere of teaching, choreographic pedagogy cannot correspond exclusively to performativity. Choreography as an art form is a very complex, interdisciplinary artistic phenomenon, which causes the complexity of preparing specialists to teach the art of dance.

With regard to musical art and choreography, it is worth paying attention to a new direction, which is connected with the recreational function of art, the improvement of human health. The experience of Ukraine, which is currently in the terrible conditions of war, indicates an increase in the population’s demand for art as a means of relieving stress and allowing for spiritual satisfaction. It is known that research on art therapy and choreotherapy is carried out both in Ukraine and in Europe. In particular, these are the works of I. Malashevskya (2022), O. Mikulinska (2019), T. Van Lith (2016), C. Case & T. Dalley (2014) et al.

Practice shows that recently parents of autistic children are turning to art, in particular music and choreography. Art schools in Ukraine have special and inclusive classes in which children with this disease also study. Therefore, preparation for work in such conditions requires the ability of the teacher to investigate ambiguous phenomena, find special methods, approaches, independently and quickly make decisions based on previous experience of study at universities.

The purpose of this article is to identify two important aspects regarding the activation and effective preparation for educational and research activities of art and art-pedagogical education applicants. It is about content lines that interest students in active cognitive-search activity and the form of its organization. These aspects are interconnected, since the content of research sometimes dictates the form of implementation, and the organization of students' educational and research activities as part of management takes into account various factors, in particular, the current needs of society, the openness of the system to the training of a future specialist, the connection of training with the needs of the labor market.

Taking into account that the research component in university studies is currently one of the most pressing problems of art and art-pedagogical education, it is necessary to pay attention to the scientific aspects of art itself, in particular, musical art and choreography. Especially, in the context of such complex interdisciplinary combinations as choreography and sport, choreography and therapy, music and therapy, music and spiritual heritage of the people, global and multicultural vectors of musical and choreographic art; the art of dance and music as a means of understanding national identity.

If we consider future specialists' training from the perspective of a holistic or systemic approach, its complexity, integration, and interdisciplinary nature immediately come to mind. For creative specialties, the leading component is definitely the one that covers the process of mastering art: at the level of theory, practice (performance, production), creativity and psychological-pedagogical support, without which it is, in principle, impossible to prepare a fully creative personality capable of producing the values of culture and art in society

But it is necessary to look at it from the other side, and to point out that during studies at universities, academic culture is gradually formed in the students. This is a fairly complex process, which includes not only the direct acquisition of knowledge, the formation of professional skills, soft skills, but also the observance of academic integrity, the ethics of research activities, the acquisition of experience in the application of such cognitive and search skills and the ability to present the results of one's own achievements, interesting explorations, results of one's own research, studies, observations, etc. Without this, competences, which are designated as abilities in the educational programs, cannot be formed. The entire complex of acquired professional, humanitarian, methodological, creative knowledge, skills, etc. are transformed into abilities due to the experience of their application. Therefore, our educational-professional art programs are usually defined as practice-based.

The research segment of specialists' training should also become practice-based, accompanied by the process of formation of academic culture as an end-to-end quality of a person with a higher education diploma. In the modern educational space, academic culture includes, among other things, research, information-communication, technological competences, which ensure the ability to increase cognitive-search effectiveness in the educational process of acquiring professional experience.

Practice and author's research indicate that science, being concentrated mainly in higher education institutions, leads to the creation of laboratories within which it is possible to develop creative ideas and projects. So, for example, in the laboratory "Innovations in Art Education" at Ushynsky University (Odesa, Ukraine), all possible conditions are created for the realization of research by postgraduate and master's students, both musicians and choreographers.

“Research processes also affect the quality of student training: the best methodological discoveries are often innovative in nature” [O. Rebrova, 2019, p. 15].

Training of musicians and choreographers in higher education institutions also has its own research segment in the integral process of academic culture formation, which is precisely prolonged in time and has a certain latent, hidden character. What is the research field for a choreographer and a musician, a future teacher, an art education applicant? How to involve in research and scientific activities those who seek self-realization in creativity?

First, it is necessary to reveal the essence of science as a creative phenomenon to the applicants. And then form ideas about art and art pedagogy as a scientific field of knowledge. This strategy turned out to be effective, as it was considered by us in a comprehensive study as an end-to-end pedagogical condition: *purposeful mastery of the relationships between science and art as a sphere of creative self-realization*. Another, unanimous pedagogical condition is defined as: *involvement and combination of the applicants' socio-cultural experience with the educational process at the level of course projects and individual educational-research tasks*. Such a condition in itself stimulates the cognitive-search activity of the applicants, as it is an opportunity to show themselves, to present their professional achievements outside the university, which becomes the subject of analysis, formulation of conclusions and construction of a vector of further actions in the professional artistic sphere.

The academic culture of the students is the result of the introduction of these pedagogical conditions. Because in a broad sense, we interpret the *academic culture of an individual* as a professional integrated quality based on the ability to apply a diverse combination of actual and relevant educational (educational, research, creative) and production (practice) competences at a high level of integrity, ethics of communication and organization, high-quality self-presentation and qualifications.

The sooner the applicants change their opinion about the importance of educational-research, cognitive-search activities in the educational and creative processes, the higher their academic culture and learning results will be.

How to explain to applicants what science and choreography have in common? The answer is simple: choreography is creativity, creativity is a process, the result of which is the emergence of something new, an image, a composition, an idea... which did not exist, but it arose and we know it, it is new knowledge. What is science? It is also creativity, the result of which is the emergence of new knowledge.

Therefore, the research component for musicians and choreographers and those primary school teachers who are motivated to teach art must be reflected by them as directly related to art in general, and specific types of artistic creativity in particular. It is singing, playing, conducting, rhythmic, and dancing with its varieties and complex functions in society. So that immediately, already from the 1st year, there were clear ideas about the difference between university education and vocational education, where the dominant line of the educational process is performance.

Let's consider several content-informational trajectories that are of interest to applicants and require active cognitive-search activity from them. The first aspect that is relevant in this sense is forming an idea of the subject area of research activity in music and choreography. It can include several clusters.

1. Cluster: music and choreography as art forms, their phenomenology. Choreography as an art form: forms, genres, types, evolution, semiotic component, compositional creativity. That is, everything that can be mastered, studied, learned through the process of discovering new knowledge for oneself. So is musical art, its styles, types, genres, features of performance using this or that musical instrument. For example, many students have a desire to learn to play by ear. At the same time, they have little experience and not very high-quality pre-higher education. We suggest that they familiarize themselves with this problem in scientific sources. For example, an article by R. H. Woody & A. C. Lehmann (2010) that addresses this very issue: the ability of students-musicians to play by ear. The solution is quite original – to switch from the “classical approach to it” to an amateur one, i.e. playing folk instruments. Its effectiveness is demonstrated by the research of the authors and the experience of folk music-making. Students learned about interesting research and turned to their own music-making experience. They began to mention various cases and determine the connection between amateur music-making and the speed of playing by ear without “oppression and restrictions”.

2. Cluster: cultural and ethnomental aspects of art is a worldview resource for educational and research activities. On the one hand, art always needs interpretation at the level of theory-explanation and at the level of performance. This is a hermeneutic vector of art education; it really needs a cultural approach. At the same time, S. Shyp indicates several factors affecting the understanding of art [S. Shyp, 2023]. For example, “...properties of a specific artistic phenomenon that prevent a person from understanding it”, S. Shyp refers to them as objective; “...properties of the person himself, which prevent understanding of a specific artistic phenomenon, regardless of the properties of this phenomenon itself”. This is a subjective factor [S. Shyp, 2023. P. 25]. These factors are essential for the process of adequate understanding of a work of art. It is the result of understanding that determines the quality of further needs and the formation of value coordinates.

On the other hand, art is always a reflection of mentality, both in a generally defined sense (as a type of thinking), artistic (as a reflection and product of the artistic thinking of the artist determined by the style, era), and ethnomental properties that can always be found both in choreography (folk and stage, folklore), and in music (folk music and ethno-national musical and intonation peculiarity) [O. Rebrova, 2023]. Performance is also a mental act, in particular, a performing one [L. Kondratska, O. Rebrova, H. Nikolai, T. Martyniuk, L. Stepanova & H. Rebrova, 2021]. We give cultural and ethnomental emphasis to such a phenomenon as value orientations. It is a reflection of the needs of the individual. But in artistic creativity, there are no clearly defined boundaries of what can become valuable for an individual. “The sphere of values creates a special cultural-historical reality. In values, they see the goal and means of cultural activity of a person, and in culture – the transformation by a person of himself and his world in accordance with certain values” [O. Rebrova, 2023, p. 163]. Art also has generally defined values (valuable artifacts that are evidence of the cultural evolution of mankind, art as a means of creative development of the individual, national images and symbols inherent in art, etc.). At the same time, there are absolutely individual needs in artistic creativity, which become the subject of pedagogical attention. In particular, scientists consider artistic values according to a certain type of art. An example can be a thorough study of Svetlana Talpă [S. Talpă, 2023], dedicated specifically to artistic values, which the researcher defines according to classical, folk

and modern dance and the formation of ideas of future teachers of the art of dance precisely to the artistic values inherent in it.

3. Cluster: pedagogical potential of art and its polyfunctionality in society. Research investigations into the impact of the art of its images, specific language, intonation, self-expression, or vice versa, calm satisfaction during perception, etc., all this is subject to research by the education applicants during the writing of essays, coursework and qualification (master's) work; or become a source of compositional creativity for the future choreographer.

This cluster corresponds to the polyfunctionality of art. Currently, relevant are art therapy studies, which are reflected in foreign studies. It is about the therapeutic function of music and choreography, generally about art therapy. This aspect is of great interest to modern youth, both in Ukraine and in foreign countries. Let us recall the works of I. Malashevskya (2022), T. Van Lith (2016), C. Case & T. Dalley (2014) et al. Such functions of art motivate students to search for new, up-to-date information, enhance cognitive-search actions. Another, interesting problem for education applicants, related to the pedagogical direction of the functions of art, is information-communication. Art has actively entered the virtual space of a modern person, in particular, into the activities of future musical art teachers. Virtual (augmented) reality has its own aesthetics, but it is a product of information and communication technologies, therefore, their use is a modern segment of the competitiveness of future specialists in the field of art and art-pedagogical education. In this regard, O. Pavlenko notes that information technologies are becoming a tool "... thanks to which a future musical art teacher can realize himself, creatively express his individuality" (Pavlenko, 2021, p. 3).

The modern portrait of the communication space also influenced the renewal of the artistic-communicative function of art. It has acquired new aesthetic features that evaluate and imagine the beauty of movements, relationships, the feeling of tragedy and beauty according to new criteria. But what are the opportunities in such a reality for a modern art teacher, how can a primary school teacher use it, what can he offer to children who spend a lot of time on gadgets, tablets... The question must have an answer. And the next generation of aesthetic teachers who strive to teach students art as it was and developed throughout the history of human development will have to look for it.

One more function of art, to which the applicants' attention should be paid, is developmental. Many abilities of children can be developed through art. So, for example, the combination of movements and music, which is characteristic of Dalcroze rhythmics, was used by flute teachers and musicians for a qualitative feeling of music and its image and emotions, and "learning through the body overcomes specific technical difficulties; embodies the feeling of the score" [R. Ridout, J. Habron, 2020].

Other scientists present research on various types of "... teacher's bodily activity", which can be applied during the study of instrumental and vocal music. As a result, the learning process is facilitated by non-verbal methods, and "... by physical modeling, demonstration of actions, pedagogical gestures and touch" [M. Bremmer, L. Nijs, 2020].

The authors Fabiana Silva Ribeiro & Flávia Heloísa Santos (2020) show in their work how music affects the overcoming of mathematical difficulties in children with dyslexia.

Such pedagogical potential functions attract education applicants. They are also interested in the artistic sphere of music and choreography, how emotional intelligence, artistic representations, etc. are formed. These important aspects of art perception are related to the

acquisition of artistic-emotional experience, without which it is difficult for a person to adequately perceive works of art.

4. Cluster: teaching methodology in the context of scientific research. This area is relevant for students, as they use the method both for themselves, for their improvement, and to accumulate methodological and research experience for higher quality independent work in teaching art. We pay attention to such studies, where the technique becomes a means of self-expression and motivates the students to master it for further competitiveness. This is a study by young Chinese scholars Liu Xian (2019), Wu Xuan (2020), He Yin (2023), He Jinyi (2023), Zhou Ye (2020).

In addition to the main generalized pedagogical conditions, partial pedagogical conditions were also used in the study, i.e., those that were appropriate at some specific stage, or during the application of innovative forms.

These forms included binary guest lectures conducted by the authors of the article. Within the lectures, issues of innovative technologies were raised, which were interesting to the applicants and encouraged them to search for their own techniques and methods. The organizational resource of the “Innovations in Art Education” laboratory was purposefully introduced. This enabled enhancing the educational process organization and introducing project technologies. These technologies included: cognitive-search game “Musical and dance quest” (assistant professor O. Mikulinska, associate professor Yu. Volkova); meetings with creative personalities: “Honored Teacher of Ukraine”, a graduate of the Faculty of Music and Choreography Education, who gives concerts to soldiers on the front line, Anna Yeremus, Professor, Doctor Habilitated of the Poznań Academy of Music; the students’ performance and its presentation (2nd year students under the artistic direction of the associate professor of Music Art and Choreography Department Iryna Herts presented in the Clown House their creative project “Alice in Wonderland”) and so on.

The research component evolves in the academic process from year to year due to the expansion of such forms. At the same time, a permanent and proven form is an individual educational-creative task, or an individual educational-research task, which students accomplish in all educational components.

In addition, practice has shown that theoretical and empirical methods of psychological and pedagogical science should be extrapolated to artistic and research processes of pedagogical content. For example, the application of theoretical methods in the study of artistic phenomena, genre-style and emotional-image attribution of artistic works in the context of art pedagogy, analysis of the phenomena of the choreographic-pedagogical process, etc.

Conclusions. An experimental study on the effectiveness of educational and research preparation of higher art and art-pedagogical education applicants has shown two important aspects that should be relied on and introduced into the educational process: reliance on content lines that interest students and motivate them for cognitive-search activity and diversification of the forms of such preparation. This should be part of the educational process management, which is oriented towards the current needs of society, the openness of the system of future specialists training in the field of art and its teaching. Content lines are defined as clusters. Attention was paid to the following clusters: music and choreography as art forms, their phenomenology; cultural and ethnomental aspects of art; pedagogical potential of art and its multifunctionality in society; teaching methodology in the context of scientific research.

Two end-to-end generalized pedagogical conditions are presented, which were implemented within the laboratory “Innovations in Art Education” at Ushynsky University and in the educational process of Primary Education Department of Ion Creangă State Pedagogical University of Chişinău as well as in advanced training courses: purposeful mastery of the interrelationships of science and art as a sphere of creative self-realization; involvement and combination of the applicants’ socio-cultural experience with the educational process at the level of course projects and individual educational-research tasks. Innovative forms of the educational process organization regarding the optimization of educational and research preparation of education applicants are outlined: individual-educational-creative tasks (as a specific form); projects (gaming and creative), meetings with creative personalities, binary and guest classes.

BIBLIOGRAPHY

1. LIU, XIAN. Pedagogical conditions for methodically directed self-realization of future musical art teachers in the system of piano training (PhD thesis). 2019. Odesa. SUNPU named after K. D. Ushynsky.
2. MALASHEVSKA, I. Methodological foundations of music education of children using music therapy. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2022. 1 (115). P.260-268. ISSN 2414-979
3. MIKULINSKA, O.S. Recreational potential of dance. *Current issues of art education and upbringing*. 2019. Issue 1–2 (13–14). P.14-22.
4. PAVLENKO, O.M. Development of creative self-expression of future musical art teachers by means of information technologies. *Musical art in educational discourse*. 2021. 6. P. 32-37.
5. REBROVA, O., LYNENKO, A. REBROVA, H. Individual learning-creative task in professional training of higher education applicants of art and art-pedagogical specialties. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2022. No. 3 (117). P. 273-288. ISSN 2414-9799.
6. REBROVA, O.Ye. Theoretical study of artistic-mental experience in the projection of art pedagogy: [monograph]. Second edition, revised. 2023. Odesa, SUNPU named after K.D. Ushynsky. 310 p. ISBN 978-617-8095-34-5.
7. U, XUAN. Preparation of future masters of musical art for the formation of vocal culture of schoolchildren by means of participation technology (PhD thesis). 2020. Odesa. SUNPU named after K. D. Ushynsky.
8. HE, YIN. Formation of methodological competence of future piano teachers in the process of ensemble music making (PhD thesis). 2023. Odesa. SUNPU named after K. D. Ushynsky.
9. HE, JINNY. Formation of artistic-design experience of future musical art teachers in the process of piano training (PhD thesis). 2023. Odesa. SUNPU named after K. D. Ushynsky.
10. ZHOU, Ye. Designing of piano training of future musical art teachers for the formation of artistic-emotional experience of schoolchildren (PhD thesis). 2020, Odesa. SUNPU named after K. D. Ushynsky.
11. SHYP, S.V. *Musical hermeneutics: Monograph*. 2023. Sumy: PPE Tsioma S.P. 137 p.
12. CASE, C., DALLEY, T. *The Handbook of Art Therapy*; eBook Published 17 June 2014. Pub. Location London. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315779799/handbook-art-therapy-caroline-case-tessa-dalley>. ISBN 9781315779799.
13. BREMMER, M., NIJS, L. The Role of the Body in Instrumental and Vocal Music Pedagogy: A Dynamical Systems Theory Perspective on the Music Teacher's Bodily Engagement in Teaching and Learning. *Frontiers Educational*, 18 June 2020. Sec. Educational Psychology. Volume 5 – 2020. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00079>. ISSN 2504-284X
14. RIBEIRO, F. S. SANTOS, F.H. Persistent Effects of Musical Training on Mathematical Skills of Children With Developmental Dyscalculia. *Frontiers Psychology*, 10 January. Sec. Educational .Volume 10 – 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02888> ISSN 1664-1078

15. KONDRATSKA, L. REBROVA, O., NIKOLAI, H., MARTYNIUK, T., STEPANOVA, L., REBROVA, H. Musician-performer in the field of bioethics: a mental act. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 11 (02), 2021. P. 132-138. Source: <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1102/PDF/1102.pdf>. ISSN 1804-7890/
16. WOODY R. H. , LEHMANN, A. C. Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. *Journal of Research in Music Education*. 2010. Volume 58, Issue 2. <https://doi.org/10.1177/0022429410370785>
17. TALPĂ, S. Formarea valorilor artistice la studenți în procesul de instruire coregrafică (Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației). 2023. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
18. VAN LITH, T. Art therapy in mental health: A systematic review of approaches and practices. *The Arts in Psychotherapy*. 2016. Volume 47, February. Pages 9-22/<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455615000696?via%3Dihub>. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.003>
19. RIDOUT, R., HABRON, J. Three Flute Players' Lived Experiences of Dalcroze Eurhythmics in Preparing Contemporary Music for Performance. *Frontiers Educational*, 21 February, 2020. Volume 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.0001> ISSN: 1873-5878

RELAȚIA DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE: AVANTAJE, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE DE COLABORARE

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL AND THE FAMILY: ADVANTAGES, CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF COLLABORATION

Gica NEGRISAN, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială Frecăței, județul Tulcea, România
ORCID: 0009-0002-9665-0392

gica_negrisan@yahoo.com

Anatol IONAȘ, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID 0009-0007-4017-3677

anatolie.ionas@gmail.com

Gica NEGRISAN, primary education teacher,
Frecăței High School, Tulcea County, Romania

Anatol IONAȘ, PhD, Associate Professor,

“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.018.262

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p269-274

Abstract. In this article we aim to talk about the *school-family* partnership which is crucial for the educational success of children in primary education. The active involvement of parents in their children's school life brings numerous benefits, including improved academic performance, emotional and social support, and more efficient communication among all parties involved. However, there are challenges, such as cultural or linguistic differences and a lack of time or resources. Overcoming these difficulties requires promoting open and transparent communication and providing support and resources for parents. Through effective collaboration and communication, teachers and parents can create a stimulating and supportive learning environment, thereby contributing to the success and well-being of children in primary education. This partnership fosters a sense of shared responsibility for the child's education, enhances parental engagement in school activities, and strengthens the overall school community. When educators and families work together, they can better understand the needs and strengths of each child and tailor their support accordingly. This holistic approach to education promotes not only academic achievement but also social and emotional development, laying a solid foundation for lifelong learning and success.

Keywords: school-family collaboration, parent involvement, primary education, communication, school success.

Colaborarea între școală și familie în învățământul primar este esențială pentru succesul educațional al copiilor și pentru crearea unui mediu de învățare propice dezvoltării lor. Implicarea activă a părinților „aduce nu doar beneficii academice, ci și susținere emoțională, socială, care sunt fundamentale pentru progresul și bunăstarea copiilor”[3, p 32].

Comunicarea eficientă între cadrele didactice și părinți este cheia pentru identificarea și soluționarea problemelor și pentru stabilirea unor strategii personalizate de sprijinire a fiecărui elev în parte.

Procesul didactic „modern al limbii române este direcționat spre abordarea funcțională și aplicativă a unor cunoștințe gramaticale în calitatea lor de elemente ce influențează structura unei comunicări corecte și eficiente” [2, p. 259].

Cu toate acestea, trebuie să recunoaștem că „există provocări, precum *diferențele culturale sau lingvistice și lipsa de timp sau resurse*, care pot împiedica colaborarea eficientă. Prin promovarea unei comunicări deschise și transparente și prin oferirea de suport și resurse adaptate, putem depăși aceste dificultăți și putea construi o relație solidă între școală și familie, în beneficiul educației și dezvoltării armonioase a copiilor” [1, p.78;].

Colaborarea dintre școală și familie este un aspect fundamental în procesul educațional al copiilor din învățământul primar. Această colaborare nu se rezumă doar la simpla prezență a părinților în viața școlară a copiilor, ci și în implicarea activă și constantă din partea ambelor părți, având ca scop comun dezvoltarea și succesul copiilor în toate aspectele vieții lor școlare și personale.

Beneficiile unei colaborări eficiente între școală și familie sunt numeroase și variate. Îmbunătățirea performanțelor academice este unul dintre cele mai evidente avantaje. Atunci când părinții sunt implicați în educația copiilor, aceștia „sunt mai predispuși să îi sprijine în activitățile școlare, să îi ajute să își îndeplinească sarcinile școlare și să le ofere suportul necesar pentru a depăși dificultățile întâmpinate în procesul de învățare”[5, p. 110].

Pe lângă succesul academic, colaborarea între școală și familie contribuie și la dezvoltarea socială și emoțională a copiilor. O relație pozitivă și deschisă între părinți și cadrele didactice poate oferi copiilor un model sănătos de comunicare și relaționare, care să îi ajute să-și dezvolte abilitățile sociale și emoționale și să-și înțeleagă mai bine propriile emoții și sentimente.

Totuși, în ciuda beneficiilor evidente, există și provocări în stabilirea unei colaborări eficiente între școală și familie. Diferențele culturale sau lingvistice pot crea uneori bariere în comunicare și înțelegere, iar lipsa de timp sau resurse poate face dificilă implicarea părinților în activitățile școlare ale copiilor.

Pentru a depăși aceste dificultăți, este esențial să promovăm o comunicare deschisă și transparentă între școală și familie. Cadrele didactice ar trebui să fie disponibile să asculte preocupările și întrebările părinților și să ofere feedback constructiv și sprijin în rezolvarea problemelor. De asemenea, părinții ar trebui să fie încurajați să se implice activ în viața școlară a copiilor lor și să participe la diferite evenimente și activități organizate de școală. Prin colaborarea și comunicarea eficientă între școală și familie, putem crea un mediu de învățare stimulant și susținător, care să sprijine dezvoltarea academică, socială și emoțională a copiilor în timpul anilor de școală primară. Este important să recunoaștem că „educația este o responsabilitate comună, iar colaborarea între toate părțile implicate este cheia pentru succesul și bunăstarea copiilor noștri” [5, p. 110].

Tema *Relația dintre școală și familie: Avantaje, provocări și perspective de colaborare* este de o importanță crucială în domeniul educației primare, deoarece implică două dintre cele mai influente și importante entități în dezvoltarea și educația copiilor. Această relație poate fi considerată fundamentul unei educații de succes și al unei vieți școlare echilibrate pentru fiecare copil. Ea implică nu doar colaborarea între cadrele didactice și părinți, ci și o înțelegere profundă a nevoilor, așteptărilor și contextelor culturale, sociale în care se dezvoltă și învață copiii.

Avantajele unei relații solide între școală și familie sunt multiple și evidente. În primul rând, implicarea părinților în educația copiilor aduce beneficii semnificative pentru performanțele academice ale acestora. Părinții care sunt implicați activ în viața școlară a copiilor sunt mai susceptibili să îi sprijine în procesul de învățare, să îi încurajeze și să le ofere suport atunci când întâmpină dificultăți.

De asemenea, o relație strânsă între școală și familie poate contribui la „promovarea unui mediu de învățare pozitiv și stimulant, în care copiii se simt acceptați, susținuți și încurajați să își dezvolte abilitățile și talentele”[4, p. 19].

Cu toate acestea, există și provocări în stabilirea unei colaborări eficiente între școală și familie. Uneori, diferențele culturale, sociale sau economice pot crea bariere în comunicare și înțelegere între cadrele didactice și părinți. În plus, timpul și resursele limitate pot fi o piedică în calea implicării părinților în activitățile școlare ale copiilor. De asemenea, unii părinți pot fi reticenți să se implice din diverse motive, cum ar fi lipsa de încredere în sistemul educațional sau lipsa de timp din cauza responsabilităților profesionale.

Joyce L. Epstein, cunoscută pentru teoria implicării părinților în educație, subliniază în lucrarea sa, intitulată *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, importanța colaborării între școală și familie în sprijinirea succesului academic al elevilor. Potrivit acesteia, părinții pot avea diferite roluri în educația copiilor și implicarea lor poate influența semnificativ rezultatele școlare.

Urie Bronfenbrenner, prin teoria sa ecologică a dezvoltării umane, evidențiază importanța interacțiunilor dintre școală, familie și comunitate în determinarea succesului și bunăstării copiilor. El subliniază că „influențele multiple și interconectate ale mediului pot avea un impact profund asupra dezvoltării copilului” [4, p. 15].

Kathleen V. Hoover-Dempsey și Howard M. Sandler au investigat în lucrarea intitulată *Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?* motivele și factorii care influențează implicarea părinților în educația copiilor. Cercetările lor au evidențiat percepțiile părinților cu privire la rolul lor în educația copiilor și impactul acestora asupra participării lor în activitățile școlare.

Roland Deslandes și Romaine Bertrand au analizat în lucrarea lor, intitulată *Social Change and the Family-School Partnership: A Mixed-Methods Study of Low-Income, Ethnic Minority Communities*, relația dintre școală și familie în contextul diversității culturale și sociale. Lucrările lor au evidențiat modul în care aceste diferențe pot influența colaborarea și comunicarea între părinți și cadrele didactice.

Prin integrarea cercetărilor și teoriilor dezvoltate de către acești autori și alți specialiști în domeniu, se poate obține o înțelegere mai profundă și mai complexă a relației dintre școală și familie. Această abordare permite fundamentarea practicilor educaționale pe baza unor dovezi și teorii solide, contribuind la îmbunătățirea calității educației și sprijinind dezvoltarea armonioasă a copiilor în contextul școlar.

În pedagogia învățământului primar, relația dintre școală și familie este considerată un pilon fundamental în asigurarea succesului și dezvoltării armonioase a copiilor.

Prin intermediul acestei colaborări, cadrele didactice și părinții pot lucra împreună pentru a sprijini evoluția academică, socială și emoțională a elevilor. Prin „limbaj se realizează educația individului. Limbajul și educația îl plasează pe om în domeniul certitudinii; educație prin comunicare (funcția primordială a limbajului) și cunoaștere – funcția cognitivă care se face

observabilă prin posibilitatea pe care i-o oferă omului de a diferenția binele de rău, frumosul de urât, adevărul de falsitate, valoarea de nevaloare etc”[2, p.260]. Un limbaj „ideal care ar vorbi de nivelul de inteligență al unei persoane nu a fost stabilit încă, din simplul și unicul motiv că limbajul este individual, asemeni stilului”[2, p.260].

Limba, dimpotrivă, „este a tuturor, are caracter *social*, dar limbajul - al fiecăruia în parte, de aceea oricine are libertatea de a-și dezvolta propriul limbaj conform principiului libertății. Astfel, putem spune că limbajul constituie, pe de o parte, o activitate liberă a individului, iar, pe de altă parte, activitățile libere îl formează ca personalitate”[2, p.260].

Teoretic, ne dorim o societate inteligentă, cultă, responsabilă, dar realitatea, practic, este alta, acest lucru fiind valabil și la capitolul limbaj. De aceea „sarcina cadrelor didactice este de a ajuta la realizarea/educarea idealului de limbaj. Remarcăm, în această ordine de idei, că ritmul formării limbajului în context educațional parcurge etape marcate de procesul evolutiv. El este mai accelerat sau mai lent în funcție de factorii (temporali, sociali, culturali, economici, politici etc.) care-l determină sau îl influențează. Astfel, elevii cărora li se formează abilități de cultivare a limbajului începând din mediul educațional preșcolar, vor putea să comunice eficient și mai târziu”[2, p. 260].

Un aspect esențial în această colaborare este comunicarea deschisă și transparentă între școală și familie. Cadrele didactice „trebuie să împărtășească informații relevante despre progresul academic, comportamentul și activitățile desfășurate în școală, în timp ce părinții sunt încurajați să ofere feedback și să împărtășească informații despre experiențele și nevoile copiilor lor ”[3, p. 28].

În același timp, este important ca școala să ofere sprijin și resurse părinților, pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine procesele educaționale și să se implice în mod eficient în educația copiilor . Aceasta poate include furnizarea de materiale educaționale, organizarea sesiunilor de formare sau consiliere pentru părinți, precum și oferirea de informații despre resursele comunitare disponibile.

Colaborarea între școală și familie este un aspect esențial în asigurarea unei educații de calitate și a succesului copiilor în învățământul primar. Implicarea părinților în educația copiilor aduce numeroase beneficii, printre care îmbunătățirea performanțelor academice, sprijinul emoțional și social, precum și o comunicare mai bună între toate părțile implicate.

Atunci când părinții sunt implicați activ în viața școlară a copiilor, aceștia pot oferi sprijin suplimentar acasă pentru consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților academice. De asemenea, implicarea părinților poate contribui la creșterea motivației și încrederii în sine a copiilor, oferindu-le un suport emoțional și motivându-i să își atingă potențialul maxim.

Colaborarea între școală și familie poate fi însă însoțită și de unele provocări. Uneori, diferențele culturale sau lingvistice pot crea bariere în comunicare și înțelegere reciprocă. De asemenea, timpul și resursele limitate pot face dificilă implicarea părinților în activitățile școlare ale copiilor. Pentru a depăși aceste dificultăți, este esențial să se promoveze o comunicare deschisă și transparentă între toate părțile implicate.

Școlile ar trebui să ofere oportunități pentru ca părinții să se implice activ în viața școlară a copiilor, prin organizarea de întâlniri cu cadrele didactice, evenimente școlare sau proiecte de voluntariat în clasă. De asemenea, este important să se ofere suport și resurse pentru părinți,

pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine procesele educaționale și să se implice în mod eficient în educația copiilor.

Parteneriatul școală-familie-comunitate este un model teoretic complex și bine fundamentat, care reprezintă o abordare integrată în domeniul educației. Acest model se bazează pe premisele teoretice ale colaborării între diferitele entități implicate în educație, cum ar fi școala, familia și comunitatea, și urmărește să creeze o rețea solidă de susținere pentru dezvoltarea și succesul copiilor. În cadrul acestui model, „colaborarea între școală, familie și comunitate este considerată esențială pentru a asigura o educație de calitate și pentru a sprijini dezvoltarea integrală a fiecărui copil”[5, p. 87].

Prin intermediul unei comunicări deschise și transparente și a unei implicări active din partea tuturor părților implicate, se urmărește să se creeze un mediu de învățare stimulant și susținător, care să răspundă nevoilor și intereselor individuale ale fiecărui elev. Din punct de vedere științific, acest model este susținut de numeroase cercetări și studii care demonstrează beneficiile colaborării între școală, familie și comunitate în promovarea succesului școlar și a bunăstării copiilor.

Cercetările au arătat că implicarea părinților în educația copiilor are un impact pozitiv asupra performanțelor academice ale acestora, precum și asupra dezvoltării lor sociale și emoționale. De asemenea, colaborarea cu comunitatea poate aduce resurse suplimentare și sprijin pentru elevi și poate contribui la creșterea implicării și responsabilității acestora față de propria educație.

Teoria implicării părinților în pedagogia primară reprezintă un cadru teoretic esențial în înțelegerea și promovarea unei colaborări eficiente între școală și familie în beneficiul dezvoltării și succesului copiilor. Această teorie „subliniază importanța implicării părinților în viața școlară a copiilor și recunoaște rolul esențial pe care aceștia îl joacă în sprijinirea procesului educațional” [6, p. 90].

Din perspectiva pedagogiei primare, teoria implicării părinților accentuează colaborarea dintre cadrele didactice și familiile copiilor pentru a institui un mediu de învățare stimulant și favorabil. Prin această teorie, se subliniază că „părinții sunt primii și cei mai importanți educatori ai copiilor și că participarea lor activă în educația acestora poate influența semnificativ succesul lor școlar și dezvoltarea pe termen lung”[6, p. 87].

În cadrul pedagogiei primare, teoria implicării părinților este pusă în practică prin intermediul diferitelor strategii și activități care promovează comunicarea și colaborarea între școală și familie. Aceste strategii pot include organizarea de întâlniri și sesiuni de informare pentru părinți, implicarea acestora în activitățile școlare ale copiilor, și crearea unui mediu deschis și receptiv în care părinții se simt încurajați să își exprime opiniile și preocupările legate de educația copiilor.

De asemenea, teoria implicării părinților în pedagogia primară recunoaște importanța adaptării strategiilor și practicilor educaționale la nevoile și particularitățile individuale ale familiilor și copiilor. Prin înțelegerea și respectarea diversității culturale, sociale și economice, cadrele didactice pot crea un mediu inclusiv și echitabil în care fiecare copil să poată să își atingă potențialul maxim.

Abordarea științifică a parteneriatului *școală-familie-comunitate* implică, de asemenea, identificarea și implementarea celor mai bune practici și strategii în acest domeniu. Acestea pot include dezvoltarea programelor de formare pentru părinți și cadrele didactice, organizarea de

evenimente și activități educaționale în comunitate, stabilirea unor parteneriate solide cu diferite organizații și instituții locale.

În concluzie, o relație sănătoasă între școală și familie este esențială pentru promovarea succesului și bunăstării copiilor în învățământul primar. Prin colaborare și comunicare eficientă, cadrele didactice și părinții pot lucra împreună pentru a crea un mediu de învățare stimulant și susținător, care să „sprijine dezvoltarea academică, socială și emoțională a copiilor în timpul anilor de școală primară ” [1, p. 23].

BIBLIOGRAFIE

1. Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
2. Anatol Ionas, *Educarea limbajului și rolul limbii în educație*. In: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională „Educația Lingvistică și Literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane”, ediția I, Chișinău, 2017, p.258-261.
3. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
4. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education? Review of educational research*, 67(1), 3-42.
5. Jeynes, W. H. (2007). *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis*. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
6. Sheldon, S. B. (2003). *Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achieve*

NAVIGÂND PRIN UNIVERSURI NARATIVE – IMPLICAȚIILE ACTIVITĂȚILOR DE ASCULTARE ÎN DEZVOLTAREA MULTIDIMENSIONALĂ A ELEVILOR

NAVIGATING THROUGH NARRATIVE UNIVERSES - IMPLICATIONS OF LISTENING ACTIVITIES IN STUDENTS' MULTIDIMENSIONAL DEVELOPMENT

Liliana SCÎNTEI, asist. univ.,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
ORCID: 0000-0001-9431-6804
scintei_liliana@yahoo.com

Liliana SCINTEI, University Assistant,
"Dunărea de Jos" University from Galati, Romania

CZU: 373.3.016:(811.135.1+821.135.1)

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p275-283

Abstract. Literature as the art of the word awakens aesthetic emotions, amplifying the transfer of acquisitions in the field of language and literature in communication from different contexts, but also self-knowledge, recognition of personal emotions or those of others, building one's own values and positive character traits. The paradigm of personal development assumes placing the student and his learning potential at the center of the education process, generating two directions of action: deep understanding of the individual characteristics of students and offering personalized support for their development. The most significant challenge in the study of the Romanian language and literature in the primary grades is to ensure the success of all students in terms of reading and textual comprehension as a foundation for lifelong learning, in all subjects. Integrating listening into the reading curriculum is a beneficial practice. This perspective aligns with other studies that highlight the connection between reading and listening in terms of the comprehension process. In this sense, narrative universes are immersive environments, created with the help of stories, that can influence the thinking, emotion and behavior of listeners. The integration of listening to stories in the lessons of the curricular cycle of fundamental acquisitions has a positive impact both on the comprehension of the text and on the attitudes of the students towards reading and towards learning in general.

Keywords: narrative text, listening, comprehension, attitude, learning.

1.Cadrul teoretic: Importanța narațiunii în dezvoltarea multidimensională a elevilor

Literatura ca artă a cuvântului trezește emoții estetice, iar „*emoția estetică îndeplinește, în procesul educației prin literatură, rolul unui catalizator*” [3, p.27], amplificând efectele de transfer al achizițiilor din domeniul limbii și literaturii în comunicarea din diferite contexte, dar și cunoașterea de sine, recunoașterea emoțiilor personale sau pe ale celorlalți, construirea propriilor valori și a unor trăsături de caracter pozitive. Cercetătorii în domeniul didacticii consideră că predarea limbii materne „trebuie să ia în considerare toate nevoile lingvistice atât la nivel economic, cât și la nivel civic și cultural” depășind utilitarismul și promovând umanismul „bazat pe o viziune globală a persoanei umane și a participării acesteia în comunitate” [5, p. 81]. În viziunea acestora, obiectivele predării limbii materne sunt de natură filozofică, vizând idealul uman, modelul predării fiind unul mai degrabă utopic, axat pe o serie de nevoi sociale:

- *Nevoile lingvistice* sunt legate de dobândirea competenței comunicative, începând cu nivelul alfabetizării, adică al capacității de a citi și de a scrie în diverse situații cotidiene,

la nivelul competențelor lingvistice de bază, caracterizat prin exprimare mai elaborată și abilități precum raționamentul și simțul critic, până la nivelul conceptual, cel mai înalt nivel, la care limba devine obiectul reflecției și al studiului;

- *Nevoile culturale* privesc dezvoltarea cognitivă și socio-afectivă prin cele cinci tipuri de nevoi de dezvoltare personală pe care literatura le poate satisface: evadarea în lumi imaginare, *catharsisul* ca vibrație în fața imaginii artistice, împărtășirea culturală, plăcerea estetică și înțelegerea vieții sub toate aspectele ei.
- *Nevoile academice* sunt legate de influența pe care limba, ca mijloc de comunicare, o are în învățarea celorlalte discipline școlare. Relațiile existente între gândire, învățare și limbaj provoacă dificultăți în dobândirea conceptelor atunci când nu se produce înțelegerea limbajului.
- *Nevoile sociale* cuprind aspecte privitoare la utilizarea limbajului ca instrument de putere și de răspândire a unei ideologii, dar și de promovare a dialogului intercultural, de participare la discuții și dezbateri.

Tranziția spre aplicarea acestor idealuri se realizează prin intermediul acțiunilor educaționale și în acest sens, textele aparținând genului epic servesc drept punte între teorie și realitatea procesului de predare-învățare. „Într-o definiție elementară și cu totul generală, *genul epic cuprinde totalitatea textelor care conțin o narațiune.*” [3, p.213] C. Parfene consideră că narațiunea, din punct de vedere structural, poate fi analizată sub două aspecte esențiale, „*povestirea ca istorie*”- incluzând evenimentele într-o legătură logică, temporală și cauzală, precum și personajele cu raporturile care se stabilesc între ele și „*povestirea ca discurs*”- referindu-se la relația narator-personaj, modurile povestirii, timpul narațiunii și morala sau concepția generală asupra vieții. Opera epică este potrivită și captivantă pentru preșcolar și școlarul mic datorită desfășurării dramatice, gradației interioare a acțiunii ce crește în intensitate până la punctul culminant, conflictului dintre elemente contradictorii finalizat cu victoria binelui. Această evoluție determină participarea activă a copilului, implicarea cognitivă și afectivă totală.

Pe măsură ce se dezvoltă, copiii produc și înțeleg texte narative din ce în ce mai complexe pentru că intră permanent în contact cu narațiunea atunci când vorbesc despre evenimentele zilnice, când repovestesc o experiență anterioară sau o poveste ascultată, când repovestesc conflicte personale sau secvențe de acțiuni în succesiune temporală, logică.

Dezvoltarea personală a școlarul mic prin intermediul textului narativ include beneficii transferabile în plan cognitiv, socio-afectiv și comportamental. În ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, înainte de a deveni cititori experimentați, prin expunerea la narațiune, copiii dobândesc noi modalități de exprimare, își rafinează capacitatea de a formula discursuri coezive și de a înțelege și folosi limbajul în diverse situații. Din punct de vedere cognitiv, analiza structurală și tematică a narațiunii încurajează dezvoltarea gândirii critice, invitându-i să evalueze motivele și consecințele acțiunilor, să extragă mesajul și să realizeze conexiuni cu experiențele personale, cultivând astfel o înțelegere profundă a lumii înconjurătoare. Explorarea textului sprijină formarea unor reprezentări și concepte științifice, stimulează imaginația copiilor, propulsând frontierele creativității acestora. Intrarea creativă în universul narativ este importantă pentru dezvoltarea gândirii divergente, încurajând abordări inovative și originale în rezolvarea problemelor. Pe plan afectiv, poveștile și povestirile facilitează dezvoltarea empatiei prin identificarea cu personaje din contexte și situații variate, îmbunătățind astfel capacitatea

de a înțelege diverse perspective. Înțelegerea este esențială în cultivarea relațiilor sociale armonioase și în promovarea unei societăți incluzive și respectuoase. Personajele narațiunilor oferă modele comportamentale valoroase în dezvoltarea unor strategii personale de consolidare a rezilienței emoționale. De asemenea, elementele culturale și istorice încorporate în text îmbunătățesc cunoașterea lumii, promovează respectul și aprecierea pentru varietatea culturală și istorică. Astfel, universurile narative sunt medii imersive, create prin povești, care pot influența gândirea, emoția și comportamentul receptorului.

Paradigma dezvoltării personale [5, p.32] presupune situarea elevului și a potențialului său de învățare în centrul procesului de educație. În ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, dezvoltarea armonioasă și echilibrată a copilului este o prioritate care generează două direcții de acțiune: prima implică o înțelegere profundă a caracteristicilor individuale ale elevilor, incluzând interesele și dificultățile acestora. A doua direcție se concentrează pe oferirea unui suport personalizat pentru dezvoltare, prin planificarea și desfășurarea unor activități adaptate nevoilor specifice. Cea mai semnificativă provocare în studiul limbii și literaturii române în această etapă constă în asigurarea succesului tuturor elevilor în materie de citire și comprehensiune a textului. Aceste abilități servesc drept bază pentru învățarea la toate disciplinele de studiu, depășind sfera disciplinei limba și literatura română și fiind mai degrabă o problemă socio-culturală, așa cum a identificat-o C. Simard.

Cercetările din ultimele decenii ne determină să recunoaștem că abordarea integrată a citirii și ascultării poate ajuta elevii să își dezvolte de timpuriu abilitățile de vocabular și de înțelegere sau să ofere suport personalizat atunci când elevii întâmpină dificultăți în decodarea și comprehensiunea textului citit.

2. Prezentarea teoriilor care subliniază rolul ascultării textului narativ în dezvoltarea comprehensiunii

T. Sticht et. al. [7] prezintă un model de dezvoltare a abilităților de ascultare și citire, conturând un cadru pentru dezvoltarea integrată a abilităților de receptare orală și alfabetizare. Deși abilitatea de a decoda textul este esențială pentru a citi cu acuratețe și eficiență, aceasta nu garantează pe deplin înțelegerea textului citit. Există copii care citesc expresiv sau foarte repede, pentru că au fost încurajați să facă asta, dar nu demonstrează că au înțeles textul. Dificultățile de înțelegere pot fi cauzate de un vocabular redus, de cunoștințe generale insuficiente și de abilități limitate de gândire critică și conceptualizare. Acești factori pot limita performanța școlară, întrucât o înțelegere profundă a textelor citite este esențială pentru succesul în învățare. Prin urmare, abilitatea de a înțelege textul citit nu se bazează exclusiv pe actul decodării în sine, ci mai ales pe competența lingvistică, pe cunoștințele generale și pe capacitatea de conceptualizare, care sunt dezvoltate în mare măsură prin practicarea ascultării și a vorbirii. T. Sticht confirmă, printre altele, ipoteza că abilitatea de a înțelege textul prin ascultare va depăși abilitatea de a înțelege textul prin citire în timpul primilor ani de școală, până când abilitatea de citire este dobândită [7, p.128].

A. Paris și S. Paris [4] definesc înțelegerea narativă drept un proces complex de creare a sensului care depinde de dezvoltarea abilităților de gândire narativă (cunoștințele despre narațiune, integrarea informațiilor, realizarea inferențelor, înțelegerea relațiilor cauzale și temporale). Acestea sunt considerate abilități de „procesare de sus în jos”, adică acele cunoștințe conceptuale care sprijină înțelegerea cuvintelor și a textului [4, p.40]. Eforturile care se fac pentru alfabetizarea funcțională în clasele primare au condus la elaborarea mai multor

modele de înțelegere a lecturii. Cea mai des întâlnită abordare este bazată pe două secvențe, prima fiind decodarea textului, iar a doua, înțelegerea. Potrivit acestei abordări, înțelegerea presupune efort mental și concentrare care sunt posibile doar după ce decodarea devine automatism și eliberează resursele mentale necesare pentru înțelegere. Abordarea înțelegerii textului după decodare, se numește „procesare de jos în sus”. Ea accentuează rolul decodării, punând înțelegerea în planul secund.

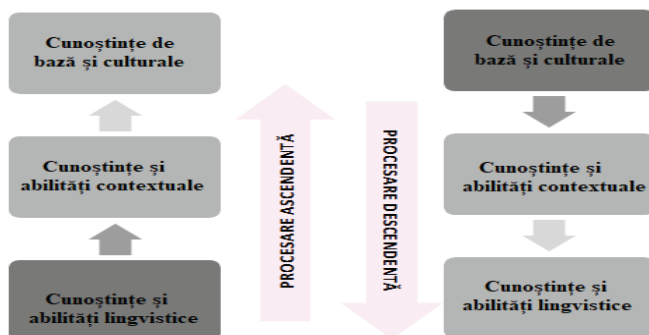


Fig.1.1. Tipuri de procesări în înțelegerea textului narativ, după A. Paris și S. Paris, 2003

A. Paris și S. Paris [4] sunt de acord cu ipoteza că decodarea permite înțelegerea, însă contestă faptul că înțelegerea este derivată doar din decodare sau că înțelegerea trebuie situată într-un plan secund până când sunt dezvoltate abilitățile de decodare. Aceștia consideră importantă dezvoltarea și evaluarea timpurie a înțelegerii textului ascultat sau vizionat pentru a minimiza dificultățile de comprehensiune care apar în evaluarea tipică a înțelegerii lecturii la cititorii începători. Poveștile pot fi transmise copiilor prin lectură cu voce tare, prin vizionare, prin lectura imaginilor, iar instruirea pentru înțelegere, adică exersarea abilităților de gândire ca: integrarea informațiilor, realizarea inferențelor, înțelegerea secvențelor temporale și cauzale, reactivarea cunoștințelor despre elementele principale ale poveștii, poate fi realizată timpuriu.

Un cadru teoretic acceptat de mulți specialiști în domeniu, cunoscut sub numele de "modelul simplu" al lecturii, postulează că succesul în lectură este condiționat de două aptitudini fundamentale: recunoașterea vizuală a cuvintelor și capacitatea de înțelegere auditivă sau lingvistică [Gough și Tunmer, 1986, apud 2, p.199]. Această teorie încearcă să explice procesul de lectură și componentele sale arătând că citirea eficientă este rezultatul interacțiunii dintre două competențe fundamentale: decodarea (sau recunoașterea cuvintelor) și înțelegerea limbajului. Aceste două abilități sunt considerate necesare și suficiente pentru a putea citi cu succes. Modelul este adesea reprezentat sub forma unei ecuații simple: Citirea = Decodarea x Înțelegerea limbajului. Decodarea se referă la abilitatea cititorului de a transforma simbolurile scrise (literele) în unități sonore (foneme) pentru a forma cuvintele. Procesul include cunoașterea alfabetului și regulilor fonetice. Înțelegerea limbajului este capacitatea de a înțelege semnificația cuvintelor și propozițiilor, precum și de a construi un sens din text. Aceasta depinde de vocabular, cunoașterea gramaticii, dar și de abilitatea de a integra informațiile din text cu experiențele sau cunoștințele anterior dobândite. Modelul subliniază că ambele componente sunt esențiale pentru lectură, insuficiența stăpânire a oricăreia putând duce la dificultăți de lectură. De exemplu, un cititor poate recunoaște cuvintele pe pagină (decodare

bună), dar dacă nu înțelege semnificația lor sau nu poate integra informațiile într-un context mai larg, lectura nu va fi eficientă. Invers, un cititor cu un vocabular bogat și o bună înțelegere a limbajului care întâmpină dificultăți în decodarea cuvintelor va avea, de asemenea, probleme în a citi eficient. Pe lângă aceste aspecte, Hogan et.al. [2] au descoperit că recunoașterea cuvintelor are legătură mai mult cu înțelegerea cititului decât cu înțelegerea ascultării.

V. Aryadoust [1] a subliniat relevanța integrării ascultării în curriculumul axat pe dezvoltarea abilităților de lectură, evidențiind o sinergie între aceste două abilități. Acest punct de vedere este susținut prin analiza rezultatelor cercetărilor din domeniile ascultării și lecturii textului din perspectiva comprehensiunii, generând „*teoria cognitivă, integrativă, a comprehensiunii*” [1]. Conform acestei teorii, comprehensiunea se bazează pe două tipuri de procese cognitive:

Teoria integrată a comprehensiunii, după V. Aryadoust

Nivel de procesare	Procese activate	Rezultate
Nivel INFERIOR (PRE-COMPREHENSIUNEA)		
I. Percepția	-perceperea senzațiilor auditive sau/și vizuale	
II. Recunoașterea	- segmentare, selecție, recunoaștere și identificare	Activarea semnificației literelor sau sunetelor și a cuvintelor. Recunoașterea structurilor sintactice.
Nivel SUPERIOR (COMPREHENSIUNEA)		
III. Selecția	- inferențe locale la nivelul: a) cuvintelor; b) propozițiilor	Construirea sensului la nivel local Imagini mentale (în evoluție)
IV. Integrarea	- reactivarea din memoria de lungă durată a: scenariilor sau schemelor anterioare; cunoștințelor lexicale; experiențelor anterioare - activarea competențelor strategice: strategii cognitive și metacognitive - inferențe cauzale, emoționale, pragmatice - elaborarea scenariului prin asociere, întoarcere și revenire, comparare - înțelegerea sensului pragmatic	Reprezentarea bazată pe enunțuri (rezumatul) Reprezentarea bazată pe scenariu Imagini mentale elaborate

Rezultat final: Modelul situației
– reprezentarea globală a textului

3. Strategii de intervenție bazată pe ascultarea textului narativ pentru optimizarea citirii și comprehensiunii

Integrarea ascultării și citirii la școlarul mic trebuie sprijinită prin strategii de instruire activ-creative care să stimuleze simultan ambele competențe de receptare. În acest sens, în cadrul orelor de limba și literatura română, am utilizat o strategie de susținere pe care am numit-o *A-C-C* (Ascultare – Comprehensiune- Citire). Scopul acestei intervenții a fost de a optimiza citirea și comprehensiunea textului narativ. În această intervenție au fost incluși 50 de elevi de clasa a II-a, din mediul urban, în anul școlar 2021-2022.

Strategia *A-C-C* (Ascultare – Comprehensiune – Citire) folosește abilitățile avansate de ascultare pentru dezvoltarea cititului și a comprehensiunii. În sălile de clasă, activitățile care

vizează comprehensiunea se produc după decodarea textului. Pentru optimizarea demersului educațional și remedierea dificultăților, în cadrul acestei strategii am inversat cele două etape, alegând să realizăm comprehensiunea înainte de decodarea textului, folosind abilitățile de ascultare care, conform teoriei lui T. Sticht [7], sunt mai avansate la această vârstă.

Etapetele strategiei **A-C-C** (Ascultare – Comprehensiune – Citire):



În etapa de pre-ascultare am utilizat jocuri și exerciții care să favorizeze predicțiile, înțelegerea unor concepte sau a vocabularului întâlnit în text, reactualizarea unor cunoștințe anterioare, ancore pentru noi acumulări.

În etapa de ascultare, textul a fost citit copiilor cu accent pe aspecte paraverbale și nonverbale care să faciliteze înțelegerea. Pe parcursul ascultării au fost create momente de suspans în care copiilor li s-au adresat întrebări, au fost verificate predicțiile inițiale și au fost făcute altele.

În etapa pe comprehensiune elevii au formulat răspunsuri la întrebări și au folosit hărțile mentale pentru a înțelege structura narațiunii.

Tipuri de întrebări adresate:

- **întrebările temă** – au rolul de a încuraja relatarea liberă și spontană a unui fragment din lectura ascultată (*Ce ai aflat despre....*);
- **întrebările problemă** – clarifică un anumit aspect din întâmplările prezentate (*Cum era personajul? Care au fost faptele personajului? Ce întâmplare ți-a plăcut mai mult?*);
- **întrebările detaliu** – favorizează reamintirea detaliilor care ajută la înțelegerea globală a textului; acestea pot fi: de completare, de verificare, de precizare (*Cine a ajutat personajul? Ce i-a oferit...? Ce i-a spus...?*);
- **întrebările ajutoare** – au rolul de a sprijini copilul în formularea unui răspuns atunci când el nu își reamintește unele detalii (*Ce s-a întâmplat apoi?*).

Un exemplu de abordare a textului narativ folosind strategia A-C-C și resurse digitale poate fi vizualizat la adresa: <https://atelieradda.blogspot.com/2022/04/blog-post.html> .

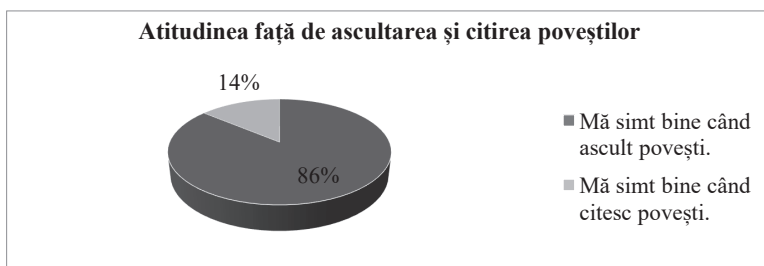
În această abordare, decodarea textului este optimizată, iar trecerea în etapele următoare de receptare a textului, adică interpretare și aplicare, se produce fără a întâmpina dificultăți legate de comprehensiune.

4. Evaluarea atitudinii elevilor față de activitățile de ascultare a poveștilor

Scopul cercetării a fost de a valida posibilitatea eficientizării demersului didactic și creșterii performanțelor în ceea ce privește comprehensiunea textului, la limba și literatura română, prin integrarea strategiei A-C-C. În acest sens, am evaluat atitudinea elevilor față de activitățile de ascultare a poveștilor la două clase de a II-a, din mediul urban, cu un total de 50 de elevi, printr-un chestionar aplicat spre finalul clasei a II-a (luna aprilie) și reluat peste un an, în clasa a III-a.

La chestionarul nr. 1, aplicat în clasa a II-a, răspunsurile elevilor au fost următoarele:

La Itemul 1: Mă simt bine când: ascult povești, citesc povești. Valorile cele mai mari s-au înregistrat pentru răspunsul ascult.



Printr-un interviu nestructurat am dorit să dezvoltăm o mai bună înțelegere a motivelor celor 7 elevi (14%) care au răspuns că se simt mai bine când citesc. Aceștia au răspuns la întrebarea „De ce preferi să citești?”

Răspunsuri înregistrate la întrebarea „De ce preferi să citești?” (clasa a II-a)

Elevul Răspunsul

I.A. *Mă plictisesc când îmi citește altcineva.*

I.M. *Termin mai repede când citesc singură.*

P.A. *Citesc și înțeleg mai bine.*

P.R. *Eu înțeleg altfel personajele. Când îmi citește cineva, personajele sunt diferite.*

S.M. *Îmi place mai mult să citesc.*

T.S. *Îmi place să citesc.*

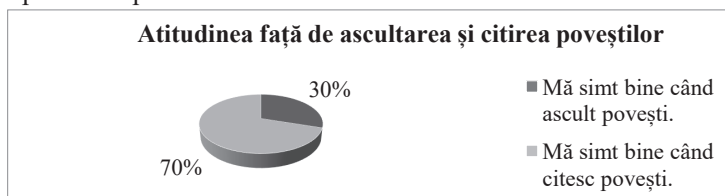
U.E. *Durează mult. Eu citesc mai repede.*

La finalul clasei a II-a (luna aprilie), sunt 7 copii care consideră că cititul individual este mai rapid și mai eficient pentru ei. Acest aspect poate reflecta nu doar competența lor de citire, dar și preferința pentru o abordare directă a învățării. Procesul de citire individuală, fiind avansat, le permite o mai bună implicare cognitivă și emoțională, favorizând o interpretare personală și profundă a materialului citit. Prin citirea individuală, un copil menționează că își creează propriile voci și imagini ale personajelor, ceea ce poate duce la o experiență mai bogată și mai imersivă. Acest lucru evidențiază importanța imaginației și a creativității în procesul de lectură.

La Itemul 2: Este important ca în viață să știi: să ascult, să citesc, să vorbesc, să scriu; valorile cele mai mari au fost obținute pentru răspunsul citesc. Acest lucru indică o recunoaștere timpurie a valorii lecturii în dezvoltarea personală și în învățare, recunoaștere influențată, probabil, de mediul social. Alfabetizarea, în acest context, apare nu doar ca o abilitate tehnică de a descifra litere și cuvinte, ci ca o poartă spre autodezvoltare, copiii valorizând de timpuriu capacitatea de a accesa și de a procesa informații prin citire, ceea ce poate fi un indiciu al dorinței lor de autonomie în învățare și explorare.

La chestionarul aplicat în clasa a III-a, răspunsurile elevilor au fost următoarele:

La Itemul 1: Mă simt bine când: ascult povești, citesc povești; valorile cele mai mari s-au înregistrat pentru răspunsul citesc.



Preferința pentru citire (70%), la finalul clasei a III-a poate fi explicată prin dezvoltarea abilităților de decodare, prin creșterea aspirației de autonomie în învățare, dar poate fi și

rezultatul factorului socio-cultural, în sensul că în comunitate cititul este valorizat și promovat ca activitate esențială pentru dezvoltarea intelectuală și personală.

Printr-un interviu nestructurat am dorit să dezvoltăm o mai bună înțelegere a motivelor celor 15 elevi (30%) care au răspuns că se simt mai bine când ascultă. Aceștia au răspuns la întrebarea „De ce preferi să asculți?”

Răspunsuri înregistrate la întrebarea „De ce preferi să asculți?” (clasa a III-a)

Elevul	Răspunsul	Elevul	Răspunsul
B.T.	<i>Citesc greșit și nu mai înțeleg.</i>	L.N.	<i>Eu nu știu cum se citesc unele cuvinte și pierd mult timp până înțeleg.</i>
B. D.	<i>E mai ușor să ascult.</i>	M. A.	<i>Uit când citesc și nu mai știu ce a fost mai înainte și trebuie să mă întorc.</i>
C. D.	<i>Când citesc sar rânduri și nu mai înțeleg.</i>	M.R.	<i>Nu știu să citesc toate cuvintele.</i>
C. L.	<i>Înțeleg mai bine când citește altcineva.</i>	P.E.	<i>E mai ușor să ascult pe cineva.</i>
C. G.	<i>Eu nu sunt atentă la semnele de punctuație.</i>	P.R.	<i>Durează mai mult să citesc singur.</i>
D.M.	<i>E mai ușor să ascult.</i>	S.C.	<i>Nu înțeleg toate cuvintele când citesc eu.</i>
E.L.	<i>Înțeleg bine când citește altcineva.</i>	Ș.R.	<i>E ușor să ascult și înțeleg repede.</i>
I.D.	<i>Îmi place să ascult povești.</i>		

Aceste răspunsuri reflectă diverse provocări și preferințe în dobândirea abilităților de citire la finalul clasei a III-a. Copiii pot avea dificultăți în decodarea cuvintelor, ceea ce face procesul de citire anevoios. Aceasta poate fi o manifestare a dislexiei. Copiii care se confruntă cu dificultăți de atenție și memorie pot găsi mai ușor să urmeze un fir narativ când ascultă, deoarece acest mod de prezentare poate fi mai captivant și mai puțin solicitant la nivel cognitiv. Unii copii pot fi mai predispuși să învețe auditiv decât vizual. Pentru alții poate fi o problemă de încredere în sine sau de motivație, dar și o nevoie de mai mult sprijin în dezvoltarea abilităților de citire. Strategia A-C-C răspunde nevoilor acestor copii pentru că include materiale audio, exerciții de comprehensiune precum și încurajarea citirii după ce textul a fost înțeles. În ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, ascultarea textului extins, citit cu voce tare de către adult trebuie să continue. Cu toate acestea, ascultarea și citirea trebuie să fie utilizate în mod complementar, ascultarea având rolul de a face mai ușoară și eficientă trecerea către citirea independentă.

5. Concluzii

Promovarea unei abordări integrate a lecturii și ascultării la orele de limba și literatura română în ciclul curricular al achizițiilor fundamentale necesită o viziune holistică asupra învățării, care să combine cercetarea științifică cu metodele tradiționale, dar și cu inovațiile tehnologice și pedagogice. Activitățile de ascultare și comprehensiune a textului narativ vizează nu doar îmbunătățirea abilităților lingvistice, ci și formarea unor personalități capabile de gândire critică și de adaptare la mediul complex și în continuă schimbare al societății contemporane.

Lectura cu voce tare practică de către profesor are un potențial diferit față de activitatea personală de citire a textului de către elev. Prin lectura practică de profesor pot fi introduse texte narative extinse și complexe care îi ajută să învețe concepte noi, să folosească limba în moduri creative, să își extindă cunoștințele despre lume, favorizând procesarea „de sus în jos”.

În primii ani de școală, este important ca profesorul să le citească copiilor, pentru că ei încă nu pot să citească singuri și, chiar dacă citesc, nu au resursele să înțeleagă, în același timp, textul.

Prin explorarea universurilor narative cu ajutorul unui cititor expert este optimizată dezvoltarea personală a școlarului mic în direcții ca:

- transferul achizițiilor din domeniul limbii în comunicarea corectă și clară, adecvată contextului, înțelegerea comunicării nonverbale și paraverbale prin atenția la expresiile faciale, la tonul vocii și limbajul corpului, ceea ce le permite să identifice cum se simt sau ce gândesc ceilalți și de a înțelege că fiecare persoană are propriile sale păreri, sentimente și perspective, care pot diferi de ale lor;
- cunoașterea de sine, capacitatea de a recunoaște și a numi atât emoțiile personale, cât și pe ale altora, construirea propriului set de valori și a unor trăsături de caracter importante ca: punctualitatea, corectitudinea, responsabilitatea, perseverența;
- cunoașterea și relaționarea interpersonală, stabilirea conexiunii cu ceilalți în cadrul activităților de învățare prin cooperare, dezvoltarea empatiei, definită drept capacitatea de a înțelege (componentă cognitivă) și simți (componentă afectivă) ceea ce trăiesc alții și de a reacționa corespunzător la emoțiile lor.

În plus, utilizarea tehnologiei în educație oferă oportunități suplimentare de a îmbogăți experiența de învățare, de a o face mai atractivă prin caracterul ludic al sarcinilor de lucru. Materialele care combină textul scris cu elemente audio și vizuale implică mai mulți analizatori și moduri de procesare a informațiilor, ceea ce poate ajuta la consolidarea atenției și memoriei precum și la o mai bună înțelegere a conținutului.

Pentru a susține dezvoltarea armonioasă integrată a abilităților de ascultare și lectură este importantă și formarea continuă a cadrelor didactice. Acest lucru include accesul la cercetarea științifică, formarea în domenii precum crearea resurselor educaționale cu ajutorul instrumentelor digitale și aplicarea metodelor de predare activă, care încurajează participarea și interacțiunea elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Aryadoust, V. *An Integrated Cognitive Theory of Comprehension*. În: *International Journal of Listening*, 2019, 33:2, pp.71-100, Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1397519>
2. Hogan, T., Adlof, S., Alonzo, C. *On the importance of listening comprehension*. În: *International journal of speech-language pathology*, 2014, 16(3), pp.199–207. Disponibil: <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
3. Parfene, C. *Literatura în școală*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1997, 289p. ISBN 973-9312-01-2
4. Paris, A.H., Paris, S.G. *Assessing narrative comprehension in young children*. În: *Reading Research Quarterly*, 2003, 38: pp. 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3> Disponibil: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.38.1.3>
5. Sămihăian, F., *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014, 407p. ISBN 978-606-710-005-1
6. Simard, C. Dufays, J.L., Dolz, J. et al. *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques », 2010, ISBN : 9782804161736. DOI : 10.3917/dbu.simar.2010.01. Disponibil: <https://www.cairn.info/didactique-du-francais-langue-premiere--9782804161736.htm>
7. Sticht G., Thomas et. al. *Auditing and Reading: A Developmental Model*. Publicat: *Human Resources Research Organization* (HumRRO), 1974, 145 p. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED097641>

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF A JUNIOR SCHOLAR
IN THE CONTEXT OF SOLVING COMMUNICATIVE PROBLEMS
IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

**FORMAREA COMPETENȚEI DE VORBIRE A ȘCOLARULUI MIC
ÎN CONTEXTUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR DE COMUNICARE
LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ**

Angela CURACIȚCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0003-1895-4470
curacitchii.angela@upsc.md

Angela CURACIȚCHI, PhD, Assistant Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chisinau

CZU: 373.3:811.161.1 +821.161.1

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p284-289

Abstract. One of the most significant and urgent tasks in the content of modern education is to improve the speech culture of pupils, since it is speech that acts as an indicator of developed thinking, intelligence and general culture. The development of speech of a junior pupil in the lessons of Russian language and literature is directly related to the process of their communicative skills development, which manifest themselves in created communicative situations. The organization of such a process on an ongoing basis leads to the formation of both speech competence and communicative competence, which makes part of it. The level of speech competence of pupils is determined by the degree of development of each of its components: lexical, grammatical, phonetic, dialogical and monological, which influence the process of junior schoolchildren mastering their native speech, as well as contribute to the effective interaction of communicants. Considering the importance of speech competence in interpersonal communication, various techniques and means of working on the formation of speech in junior schoolchildren are taken into account. By organizing activities on the development of speech, the communicative function of language and speech is realized, in which the solution of communicative problems becomes an effective means of developing the speech of junior schoolchildren.

Keywords: communicative competence, communication skills, communicative situation, communicants, speech competence, components of a speech situation, communicative tasks.

Rezumat. Una dintre cele mai importante și actuale misiuni în conținutul educației moderne este promovarea culturii vorbirii a elevilor, deoarece anume vorbirea acționează ca un indicator al gândirii dezvoltate, inteligenței și culturii generale. Dezvoltarea vorbirii unui școlar mic la lecțiile de limbă și literatură rusă este direct legată de procesul de dezvoltare a abilităților sale de comunicare, care se manifestă în situații de comunicare create. Organizarea unui astfel de proces în mod continuu duce la formarea atât a competenței de vorbire, cât și a competenței de comunicare, din care face parte. Nivelul de competență de vorbire a elevilor este determinat de gradul de dezvoltare al fiecăreia dintre componentele sale: lexicale, gramaticale, fonetice, dialogice și monologice, care influențează procesul de însușire a vorbirii materne a școlarului mic și, de asemenea, contribuie la interacțiunea eficientă între comunicatori. Având în vedere importanța competenței de vorbire în comunicarea interpersonală, sunt luate în considerare diverse tehnici și mijloace de lucru la formarea vorbirii la școlari mici. Prin organizarea de activități de dezvoltare a vorbirii se realizează funcția comunicativă a limbajului și a

vorbirii, în care rezolvarea problemelor comunicative devine un mijloc eficient de dezvoltare a vorbirii școlărilor mici.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare, abilități de comunicare, situație comunicativă, comunicatori, competență de vorbire, componente ale unei situații de vorbire, probleme de comunicare

Одной из наиболее значимых и актуальных задач в содержании современного образования является повышение речевой культуры учащихся, которая влияет на развитие мышления, интеллекта и общей культуры человека. Развитая речь – необходимое средство для осуществления высокого уровня коммуницирования; условие для организации эффективного взаимодействия между людьми, вступающими в общение; способ привлечения внимания собеседников; показатель личностного развития человека; определенный уровень владения информацией об окружающем мире, составляющий кругозор.

Появившиеся тенденции в обществе и в системе школьного языкового образования нацеливают на усиление практической направленности овладения родным языком, в связи с чем приоритетным становится коммуникативный подход, выступающий одним из важнейших условий успешной социализации школьников, способных проявить речевое поведение в контексте созданных ситуаций, и процесс формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – это формируемая способность учащихся, вступающих в процесс общения, связанная с определением и выбором стратегии коммуникации, оценивающая эффективность организуемого общения между коммуникантами, позволяющая контролировать речевое поведение субъектов.

По мнению Быстровой Е.А. *коммуникативная компетенция* представляет готовность учащихся к общению согласно установленным целям, сферам и ситуациям общения, способность осуществлять речевое взаимодействие и взаимопонимание» [1, с. 27].

Процесс формирования коммуникативной компетенции напрямую связан с формированием и развитием коммуникативных умений, которые ученик способен проявить в контексте разворачивающейся коммуникативной ситуации.

Среди коммуникативных умений учащихся на уровне монолога выделяют:

- умение строить высказывание в соответствии с поставленной целью общения;
- умение использовать различные невербальные средства общения (жесты, мимику), сопровождающие высказывание.

Значимыми становятся и коммуникативные умения, используемые учащимися на уровне диалога:

- умение вступать в общение в соответствии с коммуникативной ситуацией и поддерживать его;
- умение использовать в общении нормы речевого этикета, соотносимые с конкретной коммуникативной ситуацией;
- умение взаимодействовать и проявлять речевое поведение с одним коммуникантом или с группой коммуникантов.

Коммуникативная направленность обучения ориентирует на использование различных ситуаций общения, формирующих ценностный и личностный потенциал

ребенка, оказывающих воздействие на его интеллектуальную и эмоциональную сферу. В данных ситуациях учащийся способен продемонстрировать коммуникативные умения пользования родным языком и сформированный уровень речевой компетенции.

В педагогической энциклопедии *речевая компетенция* – это «владение учащимися способами формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи». [4]

Авторы Романова Н.Н. и Филиппова А.В. в словаре речевого общения указывают, что «речевая компетенция составляет часть коммуникативной компетенции, представляет свободное практическое владение речью, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом стиле, т.е. способность использовать накопленный языковой материал в речи с целью общения». [5, с. 174]

Речевая компетенция включает следующие компоненты, каждый из которых необходимо учитывать при формировании и развитии речи младшего школьника (по Кот Т.А.) [2].

1. *Лексический компонент* отражает словарный запас ребенка – владение умением подбирать к словам синонимы, антонимы, определять многозначность и омонимию слов, не называя терминов, выявлять образные выражения, объяснять значение фразеологических оборотов речи, лексическое значение слов (прямое и переносное).
2. *Грамматический компонент* устанавливает уровень развития способности ученика правильно использовать грамматические формы слова в построении связных высказываний.
3. *Фонетический компонент* направлен на развитие речевого слуха младшего школьника, на основе которого происходит восприятие средств звуковой выразительности речи, значимых в устном общении.
4. *Диалогический компонент* обеспечивает общение с окружающими (сверстниками, одноклассниками). Основу составляют диалогические умения учащихся задавать вопросы, отвечать на них, начинать, продолжать и заканчивать разговор с использованием особых речевых формул.
5. *Монологический компонент* предполагает формирование умения воспринимать содержание услышанных или прочитанных текстов, пересказывать их, строить самостоятельно связные высказывания на основе предлагаемых заданий к тексту.

Речевая компетенция младших школьников формируется под руководством учителя. Этот процесс организуется поэтапно.

На начальном этапе учащиеся (1-2-е классы) участвуют в речевом общении: отвечают на поставленные вопросы, задают вопросы; комментируют процесс выполнения разнообразных учебных действий, логично и последовательно излагают небольшие по объему высказывания в устной форме.

На втором этапе (2-3-е классы) у младших школьников появляется желание высказаться, вступить в общение с собеседником. Появляются собственные конструкции

высказываний, которые требуют коррекции как со стороны учителя, так и через постепенно формирующуюся компетенцию самоконтроля.

При осуществлении третьего этапа (3-4-е классы) учащиеся учатся поддерживать беседу, обсуждать предмет разговора в паре и в группе с одноклассниками, строить диалог, придерживаться правил разворачивающейся дискуссии, участвовать в различных формах общения.

На каждом из названных этапов важно создание коммуникативной ситуации, вызывающей потребность общаться и высказывать свои мысли. Процесс выражения мыслей успешен при владении ребенком средствами языка, понимании способа словоупотребления и выбора речевых конструкций согласно обсуждаемому контексту. Поэтому в процессе обучения младших школьников необходимо создавать конструктивную речевую среду, и предлагать лучшие образцы языка для усвоения.

Те задачи, которые ставятся учителем (в ряде ситуаций учащимися), и решаются в общении называются *коммуникативными задачами*.

Поскольку основу организуемой работы на уроках русского языка и литературы согласно куррикулуму для начального образования [3] представляет работа с текстом, то на этапах предтекстовой, притекстовой и послетекстовой деятельности могут решаться различные коммуникативные задачи, позволяющие сформировать как речевую, так и коммуникативную компетенции.

На *предтекстовом этапе* коммуникативные задачи связаны с первичным восприятием текста и нацеливанием на прослушиваемое, чтобы ответить на вопрос, который прозвучал перед слушанием текста. Во внимание принимается работа над отдельно звучащим словом и предложением для уяснения лексического значения слов, значимых в понимании содержания текста.

Коммуникативные ситуации, создающие речевую среду, на данном этапе работы над текстом, представляют организуемые учебные диалоги и монологи по теме, соотносимые с содержанием будущего текста (*Вспомните произведения различных авторов, которые написали произведения по теме «...»? Назовите произведения с одинаковыми названиями, и о чем в них повествуется? Какие произведения произвели на вас впечатление? Можете ли вы их воспроизвести?*)

Притекстовый этап работы над текстом нацеливает на внимательное прочтение текста и уяснение смысла ряда слов через конкретный контекст. Возможны задания, связанные с предугадыванием последующих событий текста. Данный прием требует остановки при чтении, серии вопросов на прогнозирование литературного сюжета.

Создаваемые коммуникативные ситуации на притекстовом этапе работы требуют от учащихся размышлений-монологов по выстраиванию сюжета произведения, толкованию отдельных слов и уточнению процесса их словоупотребления в другом контексте (вне изучаемого текста). (*Предположите, как будет разворачиваться сюжет после происшедшего события, описанного в тексте? Как вы понимаете значение слова в контексте произведения? Вспомните ситуации общения, где данное слово имело другое значение.*)

Коммуникативные задачи на *послетекстовом этапе* ориентируют на глубокое понимание содержания текста. В связи с этим, учитель предлагает учащимся ответить на поставленные вопросы по содержанию для осмысления читаемого. Формулируемые

вопросы ориентируют на понимание сюжетной линии художественного произведения или для выражения оценки и собственного мнения о прочитанном (к концу 4-го класса). Осознанная работа над текстом выделяет прием выборочного чтения отрывков из текста, соотносенных с вопросами. Большое внимание уделяется художественному слову и его роли в формировании представлений о прочитанном, а также в работе над художественными образами.

Организуемый контекст коммуникации на послетекстовом этапе связан с инсценированием отрывков из произведения, демонстрирующих взаимодействие и речевое поведение персонажей. Декламация отрывков-монологов из текста может представлять выборочный ответ на поставленный вопрос. Необходимость аргументировать свое отношение к происходящему в содержании произведения или к конкретному герою, позволяет создавать тексты разных типов, которые звучат как монологические высказывания. Данный этап работы над текстом обладает широкими возможностями для организации интерактивного взаимодействия младших школьников, когда любое учебное задание и создаваемый продукт можно выполнить путем совместных действий, требующих речевого общения.

Важно, чтобы каждый этап не проецировал только учебный диалог, созданный из реплик-вопросов учителя и реплик-ответов учащихся. Важно создание условий по актуализации желания учащихся становиться инициаторами ряда коммуникативных ситуаций на основе текста, например, через форму интерактивных заданий, только тогда можно говорить об учащихся, как о полноправных коммуникантах организуемого речевого взаимодействия на уроках.

В контексте решения поставленных коммуникативных задач учащиеся актуализируют свой словарь и осваивают новые слова, которые входят в практику построения связного высказывания. Создание речевых конструкций позволяет персонифицировать язык, конкретные слова и выражения, отражающие цель коммуникации. Речевое общение на базе текста вызывает естественную потребность освоения учебного материала на уроках русского языка и литературы.

Организация комплексных действий по решению коммуникативных задач, появляющихся на уровне работы с текстом, целенаправленно воздействует на развитие речевой компетенции младшего школьника, которая формируется и развивается через систему речевых умений младшего школьника:

- информационно-содержательных умений, нацеленных на получение информации для построения высказывания (учащийся может обратиться к источникам информации, задать вопросы учителю и одноклассникам);
- структурно-композиционных умений, позволяющих в четкой последовательности излагать сюжетную линию произведения, дополнять (на уровне воображения) экспозицию и концовку произведений;
- умений, связанных с отбором языковых средств для выражения собственных мыслей, соответствующих целям высказывания, создаваемому типу текста;
- умений по совершенствованию содержания высказывания в зависимости от поставленных целей, структуры и речевого оформления.

О сформированной речевой компетенции младших школьников можно говорить тогда, когда учащийся полноценно и осознанно коммуницирует, заинтересован процессом общения.

Организуемый коммуникативный подход через решение конкретных коммуникативных задач в условно принятых ситуациях общения на каждом этапе работы над текстом, обеспечивает коммуникативную направленность всех дидактических действий на уроке, позволяет используемые учебно-методические средства организовать по ситуативно-тематическому принципу, способствует осуществлению речевой деятельности, формирует потребность учащихся в речевом общении.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БЫСТРОВА, Е.А., ЛЬВОВА, С.И., КАПИНОС, В.И. и др. Обучение русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Е.А. Быстровой. М.: Дрофа, 2004. 237 с. ISBN 5-7107-8511-3
2. КОТ, Т. А. Особенности формирования речевой компетенции младших школьников. [онлайн] [доступ 05.03.24]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-rechevoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov>
3. Начальное образование: Национальный курикулум /М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д.р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). 268 p. ISBN 978-9975-3263-1-5.
4. Педагогическая энциклопедия [онлайн] [доступ 02.03.24]. Доступно: <https://didacts.ru/termin/rehevaja-kompetencija.html>
5. РОМАНОВА, Н. Н., ФИЛИППОВ, А. В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М.: Флинта, 2016. 304 с. ISBN 978-5 9765-0783-8

VALORIFICAREA POVEȘTILOR ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIALOGATĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

VALORIZING STORIES IN DEVELOPING DIALOGIC COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Andreea-Simona ELGAMAL, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială Nr.17, Botoșani, România
ORCID:0009-0000-7372-186X
andreeaelgamal@gmail.com

Andreea-Simona ELGAMAL, Elementary School Teacher,
Primary School No. 17, Botosani, Romania

CZU: 373.091:78 (477)

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p290-295

Abstract. In this article, the issue of developing dialogic communication competence through the utilization of stories among primary school students is approached. Through dialogues, dramatizations, and role-playing activities built around stories and fairy tales, students are encouraged to express their opinions, to argue their points of view, and to develop their skills of dialogic communication and conflict resolution in a constructive manner. Thus, these exercises not only help improve their verbal communication skills but also enhance their ability to listen and understand others' perspectives. Creating role-playing games based on sentences or situations from literary texts is an engaging way to promote dialogic communication in primary classes. Students can be encouraged to imagine and interpret characters and situations in an interactive and creative way.

Keywords: Dialogic communication, role-playing, dramatization, stories.

În universul fascinant al orelor de limbă și literatură română de la clasele primare, poveștile, basmele și povestirile sunt elemente fundamentale pentru comunicarea dialogată și dezvoltarea abilităților lingvistice a comunicării dialogate ale copiilor. Într-o atmosferă plină de imaginație și creativitate, textele literare devin instrumente esențiale pentru a construi conexiuni între lumea reală și cea imaginară, între elevi și învățători. În lucrarea sa revoluționară "Pedagogy of the Oppressed", Paulo Freire subliniază importanța utilizării poveștilor, a literaturii în procesul de învățare și de formare a competenței de comunicare dialogată prin stimularea imaginației, empatiei și gândirii critice a elevilor. El crede că literatura și poveștile nu sunt doar mijloace de transmitere a informațiilor, ci sunt instrumente puternice pentru a dezvolta competența de comunicare dialogată. [3]

Scopul principal al disciplinei Limba și literatura română este să formeze competența de comunicare la elevi. Învățătorii reglementează întregul proces de predare și învățare prin intermediul comunicării și folosesc diverse strategii și metode pentru a dezvolta competența de comunicare la elevi [4, pp.21- 26].

În ceea ce privește formarea competenței de comunicare dialogată, utilizarea resurselor furnizate de manualele școlare poate juca un rol important. Manualele școlare sunt concepute să ofere un cadru structurat și cuprinzător, variat pentru formarea acestei competențe.

Comunicarea dialogată joacă un rol important în formarea abilităților de comunicare la elevii claselor primare. În cadrul orelor de limbă și literatură română, utilizarea exercițiilor de

creare a jocurilor, a conversațiilor dialogate dintre personajele din textele literare ajută în formarea și dezvoltarea comunicării dialogate, oferă elevilor oportunitatea de a explora lumi noi și de a-și dezvolta imaginația.

Integrarea jocurilor de rol ce au ca suport textele studiate în clasele primare este o modalitate eficientă de a transforma procesul de învățare într-o experiență interactivă și captivantă. Aceste jocuri dezvoltă înțelegerea textului, îmbunătățesc abilitățile de comunicare dialogată și promovează empatia și colaborarea între elevi.

Comunicarea dialogată implică un schimb interactiv de idei și opinii, care încurajează elevii să-și exprime propriile lor gânduri și să-și argumenteze punctele de vedere. Prin intermediul acestui dialog deschis, elevii învață să gândească critic și să-și dezvolte abilitățile de comunicare eficientă.

Poveștile sunt mai mult decât simple relatări de întâmplări; ele sunt mijloace prin care copiii învață să exploreze emoții, să descopere personaje și să înțeleagă sensuri ascunse. Este atras de personajele din basme, încearcă să le imite, în special pe cele pozitive. „Apropierea de basm a copilului este atât de mare încât acesta poate și dorește să asculte același basm de mai multe ori” [9, 11]. Într-o sală de clasă plină de cărți și povestitori, comunicarea dialogată prinde viață în discuțiile animate despre aventurile eroilor și despre lecțiile de viață ascunse în paginile cărților.

Pentru a înțelege mai bine importanța comunicării dialogate în clasele primare, este esențial să ne oprim asupra rolului învățătorilor și al părinților în facilitarea acestui proces. Prin intermediul discuțiilor ghidate și al întrebărilor deschise, adulții pot încuraja copiii să-și exprime gândurile, să-și pună întrebări și să-și dezvolte abilitățile de ascultare și de exprimare.

Dincolo de textul fiecărei povești sau povestiri se află o bogăție de învățăminte și de lecții de viață, care provoacă inteligența și imaginația copiilor în crearea unor situații dialogate, jocuri și dramatizări. De la basmele clasice la poveștile moderne, fiecare text literar este o fereastră către lumea imaginației și către universul copilăriei. Studiile lui Piaget și Vygotsky evidențiază importanța interacțiunii sociale și a comunicării dialogate în procesul de învățare al copiilor, oferind astfel o bază solidă pentru practicile educaționale moderne. Textele literare, în special povestirile și basmele incluse în manualele de limba și literatura română, joacă un rol esențial în formarea competenței de comunicare dialogată la elevii claselor primare. Aceste opere literare oferă o bogată sursă de inspirație și stimulează imaginația, permițând elevilor să exploreze diverse situații și să dezvolte dialoguri captivante și pline de profunzime. "Jocul este foarte important pentru copil, deoarece este modul său principal de a interacționa cu lumea și de a-și construi înțelegerea acesteia"[6].

Prin intermediul acestor texte, elevii sunt încurajați să analizeze personajele, să înțeleagă contextul acțiunii și să identifice conflictele și temele prezentate. În timp ce studiază povestirile și basmele, ei sunt expuși unei varietăți de situații de comunicare dialogată, fie că este vorba despre interacțiuni dintre personaje sau dialoguri cu scopuri diverse.

Un aspect important al folosirii acestor texte în procesul educațional este că acestea oferă exemple de dialoguri autentice, care reflectă moduri diferite de exprimare și de interacțiune interpersonală. Elevii pot identifica modalități variate de comunicare, învățând să adapteze stilul lor de exprimare în funcție de context și de scopul comunicării. În lucrarea sa "The Uses of Enchantment", Bettelheim explorează rolul poveștilor și al imaginației în dezvoltarea emoțională și intelectuală a copiilor. El subliniază modul în care poveștile și

miturile pot oferi copiilor un cadru sigur pentru a explora și a înțelege lumea lor interioară. "Prin jocurile lor de rol, copiii își explorează fricile, dorințele și aspirațiile, iar basmele îi ajută să își găsească sensul în lume"[1].

Exercițiile care solicită elevilor să alătore dialoguri, să reinterpreteze sau să dezvolte conversații între personaje îi ajută să-și dezvolte abilitățile de ascultare activă, de înțelegere a intențiilor și a emoțiilor celor implicați în dialog. De asemenea, aceste exerciții îi încurajează să-și dezvolte creativitatea și să-și pună în aplicare imaginația pentru a crea dialoguri autentice și captivante. "Prin joc, copiii învață să facă față provocărilor și să își dezvolte imaginația și creativitatea într-un mediu sigur și plăcut."[2]

Prin intermediul dialogurilor construite în jurul povestirilor și basmelor, elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să-și argumenteze punctele de vedere și să-și dezvolte abilitățile de negociere și de rezolvare a conflictelor într-un mod constructiv. Astfel, aceste exerciții nu numai că îi ajută să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare verbală, ci și să-și dezvolte capacitatea de a asculta și de a înțelege perspectiva celorlalți, „contribuie în mod implicit la rafinarea capacităților de exprimare orală și la formarea unei atitudini comunicative (toleranță, ascultare activă, cooperare, încurajare)” [8. 129].

Crearea jocurilor de rol, pornind de la propoziții sau situații din textele literare, este o modalitate captivantă de a promova comunicarea dialogată în clasele primare. Elevii pot fi încurajați să își imagineze și să își interpreteze personajele și situațiile într-un mod interactiv și creativ. Aceste jocuri de rol încurajează imaginația, creativitatea și abilitățile de comunicare dialogată, abilitatea de a asculta și de a răspunde la ideile celorlalți, oferindu-le oportunități de a explora și de a înțelege lumea din jurul lor prin intermediul textelor literare. De asemenea, aceste activități le permit elevilor să se identifice cu personajele și să exploreze teme și probleme relevante din textele studiate.

Propunem câteva exemple de situații sau propoziții din textele literare care pot fi transformate în jocuri de rol de către elevii clasei a II-a :

1. Situație din "Povestea lui Pinocchio":

Propoziție: "Pinocchio se întâlnește cu un personaj ciudat în pădure."

Joc de rol: Elevii pot interpreta rolurile lui Pinocchio și ale personajului ciudat, creând dialoguri și acțiuni care urmează povestea sau inventând continuări ale ei.

Pinocchio: Hei, cine ești tu? Nu te-am mai văzut niciodată prin pădure.

Personajul Ciudat: Salut, Pinocchio! Sunt Căpcăunul Trântor. Mă plimb prin pădure în căutare de aventuri. Tu ce faci pe-aici?

Pinocchio: Ah, eu sunt în drum spre școala mea de zilele acestea. Dar tu, Căpcăune Trântor, cum te descurci prin pădure?

Căpcăunul Trântor: Ei bine, dragă Pinocchio, eu sunt un fel de colecționar de comori ciudate.

Îmi place să găsesc lucruri stranii și să le studiez. Ce spui, vrei să vii cu mine într-o aventură?

Pinocchio: Sună interesant, dar trebuie să ajung la școală. Dar poate ne vedem alta dată pentru o aventură!

Căpcăunul Trântor: Desigur, Pinocchio! Îți doresc drum bun spre școală și să ai parte de multe învățături interesante!

Pinocchio: Mulțumesc, Căpcăune Trântor! La revedere și spor la căutat comori ciudate!

Căpcăunul Trântor: La revedere, Pinocchio! Să ne revedem curând!

2. Situație din "Alice în Țara Minunilor", creată de elevii clasei a III-a :

Propoziție: „Alice se întâlnește cu Cheshire Cat și începe să îi pună întrebări.”

Joc de rol: Elevii pot juca rolurile lui Alice și ale Cheshire Cat, comunicând între ei într-un dialog, dezvoltând idei și interpretări proprii ale personajelor și situației.

Alice: Bună, Cheshire Cat! Ce surpriză plăcută să te întâlnesc din nou în Țara Minunilor!

Cheshire Cat: Salut, Alice! Mă bucur să te revăd și eu. Ce întrebări ai pentru mine astăzi?

Alice: Am tot meditat asupra unui lucru... De ce ai mereu un zâmbet atât de larg pe față? Pare că știi mereu ceva ce eu nu știu.

Cheshire Cat: Ah, draga mea Alice, zâmbetul meu este un mister chiar și pentru mine uneori. Dar cred că este pentru că îmi place să văd că lumea este plină de surprize și enigme.

Alice: Interesant... Și de ce nu rămâneți niciodată complet vizibil? Mă simt mereu ca și cum ai fi pe jumătate dispărut.

Cheshire Cat: Ah, asta este pentru că îmi place să fiu un pic misterios. Îmi place să fiu văzut, dar și să păstrez un aer de enigmă. Ce ar fi Țara Minunilor fără puțină magie?

Alice: Într-adevăr, nu ar fi la fel de minunată fără toate aceste elemente misterioase. Mulțumesc pentru răspunsuri, Cheshire Cat!

Cheshire Cat: Cu plăcere, Alice! Poți conta mereu pe mine pentru câteva răspunsuri și poate chiar pentru câteva întrebări în plus.

3. Situație din "Cenușăreasa":

Propoziție: "Cenușăreasa primește o invitație la balul regal."

Joc de rol: Elevii pot interpreta rolurile Cenușăresei, a mătușilor ei și ale prințului, creând dialoguri și reprezentând evenimentele din poveste.

Cenușăreasa: Uitați, dragelor, am primit o invitație la balul regal! Este o oportunitate minunată!

Surorile vitrege: Ce? Tu? Nu cred că regele ar invita pe cineva ca tine la un eveniment atât de prestigios.

Cenușăreasa: Da, este adevărat! Mă simt atât de recunoscătoare pentru această invitație.

Surorile vitrege: Dar, Cenușăreaso, ce vei purta? Hainele tale sunt atât de simple și demodate.

Cenușăreasa: Adevărul este că nu am încă ceva potrivit pentru un eveniment atât de important. Dar sunt sigură că voi găsi o soluție.

Surorile vitrege: Ha! Ești atât de naivă, Cenușăreaso. Nici măcar nu ai o rochie adecvată pentru un asemenea bal.

Cenușăreasa: Poate că nu acum, dar sunt sigură că cu puțin ajutor și creativitate voi găsi ceva frumos de purtat.

Surorile vitrege: Vom vedea, vom vedea. Dar nu uita că ești doar o servitoare în casa noastră.

Cenușăreasa: Da, știu, dar chiar și așa, sunt recunoscătoare pentru această oportunitate. Voi face tot posibilul să mă pregătesc pentru balul regal.

În cadrul orelor de Limba și literatura română, elevii clasei a IV-a au avut de studiat un fragment din basmul „Spaima Zmeilor” după Ioan Slavici și au primit ca sarcină să creeze un dialog, folosind formule de adresare specifice comunicării dialogate, pornind de la replica copiilor : „Ne e foame ! Ne e foame !” Spre deosebire de jocul de rol, dramatizarea creativă este mai puțin formală, acțiunile fiind rezultatul improvizației „actorilor”[7, 424].

Situația 1

Copilul 1: Uite, se apropie seara și tatăl nostru tot nu s-a întors acasă. Mi-e teamă că ceva rău s-ar putea întâmpla.

Copilul 2: Da, știu, e destul de ciudat. De obicei, tata se întoarce înainte de apusul soarelui.

Copilul 3: Poate că a avut dificultăți în a găsi mâncare în celălalt tărâm. Ai văzut că erau zmeii aceia? Probabil că au încercat să-l oprească.

Copilul 1: Dar tatăl nostru e destul de isteț. A reușit mereu să-i păcălească pe zmei.

Copilul 2: Da, așa e. Îmi aduc aminte când ne povestea despre aventurile lui și cum îi înșela mereu pe zmei.

Copilul 3: Poate că de data asta lucrurile s-au complicat mai mult. Poate că zmeii s-au înțeles între ei și l-au luat pe tatăl nostru prin surprindere.

Copilul 1: Ar trebui să stăm calmi și să avem încredere în el. Tatăl nostru este foarte priceput și știu că va face tot posibilul să se întoarcă acasă la noi.

Copilul 2: Da, dar e deja noapte și noi suntem flămânzi. Nu putem aștepta prea mult.

Copilul 3: Poate că ar trebui să facem ceva. Să ieșim în căutarea lui sau să strigăm în gura mare. Poate ne va auzi și va ști că suntem aici, în nevoie.

Copilul 1: Ai dreptate. Haideți să strigăm împreună: "Ne e foame! Ne e foame!" Poate că cineva ne va auzi și ne va ajuta.

Copilul 2: Da, haideți să facem asta! Cu cât strigăm mai tare, cu atât avem mai multe șanse să fim auziți!

(Ei încep să strige din toți plămânii, sperând că strigătele lor vor ajunge la urechile cuiva care să le ofere ajutor.)

Situația 2

Copilul 1: Nu pot să cred că tatăl nu s-a întors încă. De ce o fi întârziind atât de mult?

Copilul 2: Poate că a întâmpinat dificultăți în tărâmul zmeilor. Ai văzut ce înspăimântători erau acei zmei!

Copilul 3: Da, și știi ce mi s-a părut interesant? Când am început să strigăm că ne este foame, păreau destul de speriați.

Copilul 1: Ai observat și tu asta? Poate că suntem mai puternici decât credem. Poate că zmeii nu sunt atât de înfricoșători pe cât par.

Copilul 2: Dar ce putem face acum? Tatăl nostru nu s-a întors, iar noi suntem flămânzi și neliniștiți.

Copilul 3: Cred că ar trebui să profităm de această oportunitate. Dacă am reușit să-i speriem pe zmei, poate că putem face și mai mult.

Copilul 1: Cum adică?

Copilul 2: Poate că putem găsi o cale să-i convingem să ne lase în pace. Poate că putem negocia cu ei sau să găsim o modalitate de a-i înfrunta.

Copilul 3: Da, avem puterea și curajul să facem față acestor provocări. Nu trebuie să ne lăsăm doborâți de teamă sau de foame.

Copilul 1: Ai dreptate. Haideți să gândim un plan și să acționăm împreună. Cu hotărâre și încredere, putem depăși orice obstacol în calea noastră!

(Ei își unesc forțele și pun cap la cap idei și strategii pentru a face față situației cu zmeii și pentru a-și aduce tatăl înapoi acasă în siguranță.)

Aceste conversații îi ajută să își dezvolte competențele de comunicare dialogată, să învețe reguli sociale și să își exprime emoțiile și gândurile în mod constructiv. Interesul elevilor din învățământul primar pentru comunicarea dialogată este adesea alimentat de curiozitatea lor

naturală și de dorința de a explora lumea din jurul lor. În acest stadiu, elevii sunt în căutare de interacțiuni sociale și de modalități de a-și exprima gândurile și sentimentele.

Posibilitatea de a-și împărtăși ideile, de a spune prin intermediul personajelor ceea ce gândesc, de a-și asculta colegii și de a descoperi noi perspective este o plăcere de a comunica pentru elevii claselor primare. Pentru ei, fiecare conversație este o aventură în care pot descoperi lucruri noi și pot dezvolta relații sociale puternice.

În concluzie, poveștile sunt un instrument valoros în formarea și dezvoltarea comunicării dialogate în școli și în promovarea unui mediu educațional interactiv și stimulat. Ele oferă elevilor nu doar oportunități de divertisment, ci și de explorare intelectuală și dezvoltare personală, consolidând abilitățile lor de comunicare și înțelegere a lumii din jurul lor. Astfel, formarea competenței de comunicare dialogată prin valorificarea poveștilor, prin jocurile de rol, dramatizări, crearea de dialoguri, sunt modalități eficiente de a stimula imaginația, gândirea critică și abilitățile de comunicare ale elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BETTELHEIM, Bruno, *The Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Hardcover and Paperback SUA , 1976, p.352 . Citat [02.03.2024] disponibil online https://www.sfu.ca/media-lab/cmns320_06/readings/bettelheim.pdf
2. BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press Cambridge, 1986, p.210. Citat [02.03.2024] disponibil online https://www.academia.edu/26019685/Review_of_Jerome_Bruners_Actual_Minds_Possible_Worlds
3. FREIRE, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, The Continuum International Publishing Group, London, 1968, p.181 Citat [02.03.2024] disponibil online: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
4. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: MECC, 2018, 272 p.
5. PAMFIL, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești 2016, ISBN 9786067103359
6. PIAGET, J. (1962). *The stages of cognitive development*. In J. Piaget, & H. E. Gruber (Eds.), "Toward a theory of instruction" (p. 11-16). Harvard University Press, 1962;
7. PĂNIȘOARĂ, I.O., *Comunicarea eficientă*, editura Polirom, Iași, p. 475, 2016, ISBN 9789734654796
8. SÂNMIHĂIAN, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române*, editura Art Klett, București, 407 p, 2014, ISBN: 9786067100051;
9. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii române și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint, 2007, 320 p. ISBN 9789731352336
10. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press., 1978. Citat [03.03.2024] disponibil online: <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

**EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR
PRIN PILDELE MÂNTUITORULUI ȘI FABULELE CULTE –
NIVELURI DE RECEPTIVITATE ȘI DIFICULTĂȚI**

**THE MORAL-RELIGIOUS EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
THROUGH THE PARABLES OF THE SAVIOR AND RELIGIOUS FABLES –
LEVELS OF RECEPTIVITY AND DIFFICULTIES**

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, profesor,
Liceul Tehnologic „Oltea Doamna”, or. Dolhasca, județul Suceava, România,
ORCID 0000-0003-1246-004X
adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, professor,
Technological High School "Oltea Doamna", town Dolhasca, Suceava county, Romania,
ORCID 0000-0003-1246-004X
adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro

CZU: 373.3.017.93

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p296-303

Abstract. Analyzing the holistic development of the individual, it is found that moral-religious education complements the academic and technical aspects of education, contributing to the formation of a balanced student. Having profound implications on individual and social development. The parables of the Savior Jesus Christ and religious fables play an essential role in this formation, transmitting universal moral principles, thus we consider a pedagogical research on the impact of these stories in the educational process to be crucial. The study starts from the hypothesis that an educational program focused on moral-religious behavioral modeling, focused on the Savior's parables and religious fables, can form a moral-religious behavior in students. The methodology comprises ascertainment and pre-testing stages, using systematic observation and questionnaire. The questionnaire covers students' perception of moral-religious education, their moral-religious reading experience, the relationship with the Church, school and family interactions, involvement in non-formal activities. The results of the pre-test show that the students appreciate the Religion class, but they do not significantly know the moral-religious parables. An intervention program could contribute to improving their moral-religious perceptions and knowledge. The proposed study makes significant contributions in understanding the impact of moral-religious education on students, supporting the need for the development of effective educational programs in this regard.

Keywords: moral-religious education, parables, religious fables, questionnaire, moral development

Examinând dezvoltarea integrală a individului, se constată că educația moral-religioasă completează și îmbogățește aspectele academice și tehnice ale procesului educativ. Un elev echilibrat nu doar acumulează cunoștințe solide, ci și construiește o bază morală solidă, care îl va ghida în toate aspectele vieții. Astfel, instruirea moral-religioasă a elevilor reprezintă un element esențial al educației, având consecințe profunde asupra evoluției individuale și a societății în ansamblu. Această formare nu doar ajută elevii să-și dezvolte caracterul și să abordeze valori etice și morale fundamentale, ci contribuie și la edificarea unei baze solide pentru o comunitate în care respectul, empatia și înțelegerea reciprocă sunt fundamentale. În acest context, cercetarea pedagogică asupra influenței pildelor Mântuitorului Iisus Hristos și a fabulelor culte în procesul educativ devine o necesitate crucială în dezvoltarea și formarea

moral-religioasă a elevilor. Această abordare nu numai că aduce în discuție aspecte teologice esențiale, dar și explorează modul în care învățăturile și exemplul oferit de Mântuitorul Hristos, precum și de fabulele culte, pot influența în mod semnificativ caracterul și conduita morală a tinerilor. Prin intermediul Pildelor Mântuitorului și a fabulelor culte, pot fi transmise elevilor principii moral-etice universale, cum ar fi iubirea, iertarea, dreptatea, compasiunea, iar cercetarea pedagogică poate identifica modul în care aceste valori sunt percepute și, mai ales, internalizate de către elevi în comportamentul moral personal. De asemenea, tot acum se poate stimula gândirea critică și reflectivă a elevilor în privința aspectelor morale și religioase, încurajându-i să-și pună întrebări, să analizeze și să aplice învățăturile în contextul lor personal și social.

Ca ipoteză de pornire am propus elaborarea și punerea în practică la nivelul claselor din ciclul primar a unui program educațional concentrat pe modelarea comportamentului moral-religios, cu accent pe exemplul Mântuitorului prezentat în pildele Sale și pe învățăturile moral-religioase din fabulele culte, ce poate contribui la dezvoltarea, înțelegerea și adoptarea unui comportament moral-religios de către elevi. Variabila independentă constă în programul educațional ce se concentrează pe modelarea comportamentală moral-religioasă, având ca punct central exemplul Mântuitorului prezentat în propriile pilde și pe învățăturile moral-religioase cuprinse în fabulele culte. Variabila dependentă constă în comportamentul moral-religios al elevilor, evaluat în funcție de nivelul de cunoaștere și înțelegere a normelor morale, nivelul de abilitate în lecturare și nivelul de practicare a comportamentului moral-religios.

Eșantionul de subiecți a fost format dintr-un număr de 140 de elevi din clasele I-IV, de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” din Dolhasca, județul Suceava, România, reprezentând 100% din totalul participanților. În procesul de selecție a eșantionului de subiecți, am avut în vedere asigurarea reprezentativității acestuia, incluzând copii majoritari de religie Creștin Ortodoxă, alături de trei elevi aparținând Cultului Creștin după Evanghelie. Grupul este diversificat, având atât băieți, cât și fete, cu vârste cuprinse între 7 și 11 ani. Elevii provin din medii socio-economice variate, inclusiv din familii cu posibilități financiare ridicate sau scăzute, și sunt rezidenți atât în orașul Dolhasca, cât și în localitățile înconjurătoare (satele Poiana, Valea Poienii și Gulia), ceea ce considerăm că îi face reprezentativi pentru prezentul studiu. În funcție de clasa din care fac parte, A sau B, aceștia au fost împărțiți în două grupuri a câte 70 de elevi, unul de intervenție sau experimental, și unul de control sau de verificare.

Consultând o parte din literatura de specialitate, [6], [5], [4], [3], [7], [12], [2], dar și unele cercetări similare, [13], [8], [11], am concluzionat că este necesară introducerea unei etape cu caracter constatativ, și anume, etapa de constatare pre-experiențială sau etapa de pre-testare. În această fază, accentul s-a pus pe prioritizarea selectării eșantioanelor de subiecți, atât cel experimental, cât și cel de control, și a eșantionului de cunoștințe și deprinderi moral-religioase. Cercetând metodologia propusă de autoarele Liliana Saranciuc-Gordea și Ludmila Ursu [10], am ales ca metodologie utilizată pentru colectarea datelor în cadrul acestei cercetări atât metoda observației sistematice a comportamentului elevilor, desfășurată în timpul orelor de curs și în pauzele dintre acestea, cât și utilizarea metodei chestionarului.

Potrivit Dicționarului explicativ al limbii române, 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]. Practica observației implică o monitorizare sistematică și intenționată a obiectelor, fenomenelor sau ființelor în starea lor naturală, adică în condiții

obișnuite de existență și manifestare. Scopul acestei abordări este de a obține o înțelegere cât mai profundă și de a dezvălui trăsăturile esențiale ale acestora. Este știut faptul că în cadrul unei cercetări, obiectivitatea trebuie să fie un criteriu esențial, însă uneori mai dificil de aplicat. S-a propus adoptarea unei metode de monitorizare intenționată a evenimentelor educaționale în condiții normale, fără intervenții, cu excepția cazurilor de violență, ce, din fericire, nu au avut loc. Observațiile au inclus lecții și comportamentul în pauze, surprinzând diverse aspecte, precum participarea voluntară, abordarea sarcinilor școlare și exprimarea opiniei. Fișele de observare au fost utilizate pentru a organiza sistematic observațiile, analizând modul în care elevii se implicau în rezolvarea sarcinilor și interacționau în cadrul lecțiilor și al pauzelor.

De asemenea, tot în cadrul cercetării, pentru colectarea datelor, s-a utilizat un chestionar focusat pe obținerea răspunsurilor în contextul temei, dar și a obiectivelor și ipotezei cercetării propuse, după cum arată cercetătorii Dorin și Monica Oprea [9, p.85], avantajul principal al chestionarului constând în capacitatea sa de a aduna informații de la un număr extins de subiecți, acoperind diverse aspecte, precum opinii, fapte, nevoi educaționale și interese specifice. În cadrul acestei cercetări, chestionarul aplicat a surprins percepțiile elevilor din ciclul primar de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna” din orașul Dolhasca, județul Suceava, cu privire la educația moral-religioasă din școală, lectura moral-religioasă, relația cu Biserica, interacțiunile din mediul școlar și din familie, precum și implicarea în activitățile nonformale. În introducerea chestionarului, recomandările pentru completare au fost prezentate atât în scris, cât și verbal, oferind claritate asupra modului de răspuns. Participanților li s-a explicat oral scopul chestionarului, subliniindu-se importanța onestității, și li s-a transmis că nu există răspunsuri corecte sau greșite, încurajându-i să răspundă conform propriilor convingeri. Chestionarul a cuprins șapte capitole distincte. Primul capitol a surprins datele de identificare ale participanților, în timp ce al doilea s-a focusat pe percepția elevilor referitoare la educația moral-religioasă în școală. Al treilea capitol s-a axat pe experiența de lectură moral-religioasă a elevilor, iar al patrulea a explorat aspecte ale relației elevilor cu Biserica. Capitolul al cincilea a surprins modul în care elevii se raportează la mediul școlar, iar al șaselea s-a concentrat asupra percepției elevilor cu privire la relația cu familia. În final, capitolul al șaptelea a acoperit percepția elevilor asupra activităților extrașcolare.

După examinarea răspunsurilor furnizate de elevii din ciclul primar, atât de către cei din eșantionul experimental, cât și din cel de verificare, am putut deduce mai multe concluzii. Astfel, în cadrul capitolului ce viza percepția educației moral-religioase, la itemul privind modul în care participă elevii la ora de Religie, s-a putut constata faptul că aceștia participă cu drag la această oră de curs, după cum se poate observa din figura numărul 1, în special datorită faptului că în acest cadru învață multe lucruri interesante, lecțiile fiind ușoare, dar și pentru că sunt atrași de atitudinea cadrului didactic la oră, având parte de jocuri didactice antrenante, din care învață multe „lucruri interesante despre Dumnezeu și alte chestii” (băiat, 10 ani, clasa a III-a).

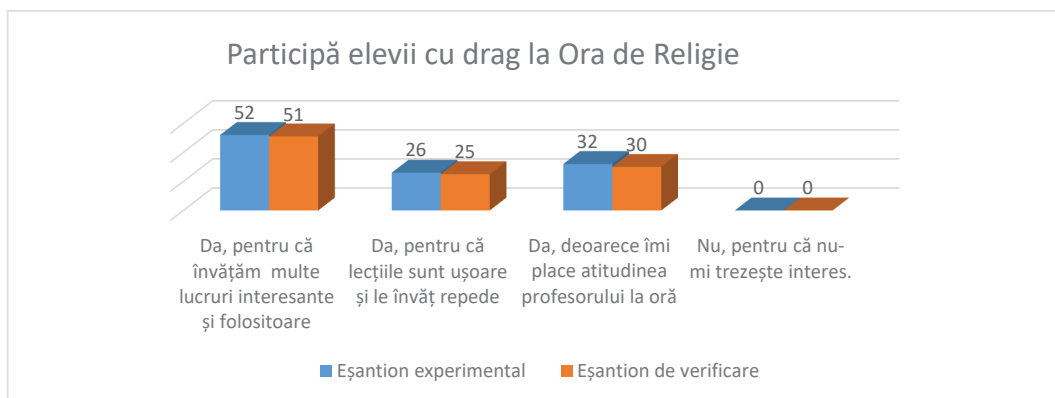


Fig. 1. Motivația pentru care participă elevii ciclului primar la ora de Religie, în pretest

Elevii au propus mai multe acțiuni pentru a face ora de Religie mai atractivă, evidențiind diferențe semnificative între cele două grupuri de elevi doar în ceea ce privește dorința elevilor din eșantionul de verificare de a se juca mai mult și de a participa la mai multe activități suplimentare. În privința clasei în care au început să îndrăgească ora de Religie, elevii au menționat că această disciplină a început să devină interesantă începând cu clasa pregătitoare și până în clasa a IV-a, motivele alegerii acestor clase incluzând descoperirea de noi informații despre Dumnezeu, primirea fișelor de lucru atractive ce implică exerciții de lectură și completare, precum și abilități practice de colorat și decupat. De asemenea, atitudinea pozitivă a cadrului didactic a fost remarcată ca un factor influent în percepția elevilor față de materie, după cum se poate observa din următorul răspuns: „profesorul nostru ne explică frumos și înțeleg.” (băiat, 9 ani, clasa a III-a).

În urma solicitării de a relata o pildă biblică cunoscută, s-a constatat că majoritatea elevilor din cele două eșantioane nu sunt familiarizați cu astfel de pilde, doar 14 elevi din grupul experimental și opt din cel de control menționând fie Pilda fiului risipitor, fie Pilda talanților. Doisprezece dintre aceștia, confundând pildele cu povestirile biblice sau pildele moral-religioase discutate la orele de religie, au amintit despre facerea lumii, arca lui Noe, povestiri biblice și pilda celor trei piersici, după cum se poate observa detaliat în figura numărul doi. Elevii au indicat ca sursă a cunoașterii acestor pilde, în mare măsură, orele de Religie, dar și participarea la slujbele bisericești sau vizionarea animațiilor biblice. Un aspect notabil a fost exprimat de o elevă din grupul de control, care, prin puritate și inocență, a încercat să explice motivul necunoașterii sau uitării unor astfel de pilde prin cuvintele „părintele a zis o pildă, dar am uitat-o” (fată, 11 ani, clasa a IV-a).

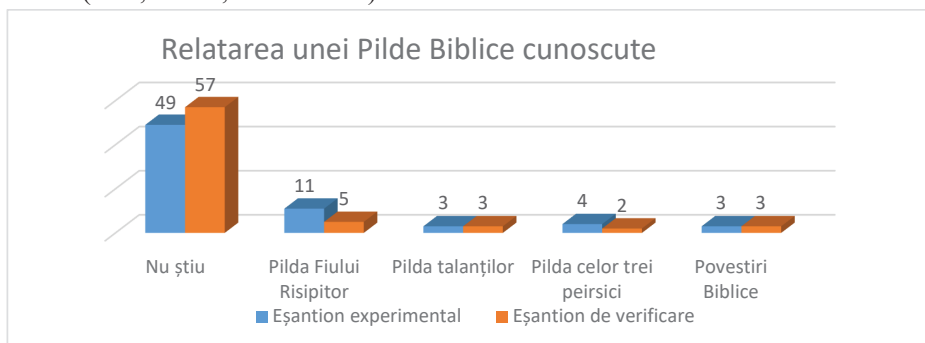


Fig. 2. Relatarea unei pilde biblice cunoscute de către elevii din ciclul primar, în pretest

În cadrul capitolului axat pe lectura moral-religioasă a elevilor, s-a constatat, cu dezamăgire, că lectura personală a acestora, precum și cea desfășurată în timpul orelor de Comunicare în limba română, nu includ, în mare măsură, pildele Mântuitorului sau fabulele culte, după cum se poate observa în figura numărul trei. Cei care totuși au menționat că au citit, au indicat cărțile de rugăciuni, Biblia și bibliile pentru copii drept surse pentru a descoperi pildelor Mântuitorului, cu menționarea doar a Pildei fiului risipitor. În ceea ce privește fabulele culte, doar un elev a menționat că a citit „Fabulele lui Esop”, ceilalți enumerând titluri precum „Ursul păcălit de vulpe”, „Balada unui greier mic”, „George și cheia U” și „Matilda”. Elevii care au parcurs lecturile menționate au spus că au simțit o creștere a stării de bine și o mai mare bucurie, înțelegând că „Dumnezeu ne iubește” (fată, 8 ani, clasa a II-a). De asemenea, ei au subliniat importanța respectului reciproc, a purtării frumoase și a grijii față de ceilalți oameni și față de animale, ca fiind descoperite în urma lecturii.

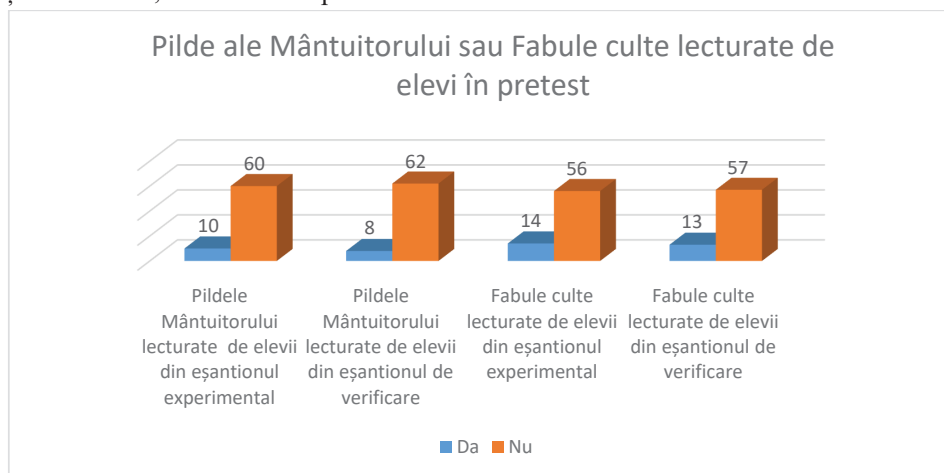


Fig. 3. Numărul de Pilde ale Mântuitorului sau fabule culte lecturate de elevi, în pretest

În urma analizei răspunsurilor oferite în capitolul privind relațiile elevilor la școală, în itemul referitor la prietenii din clasă, dintr-un total de 140 de elevi, doar doi au indicat că nu au încă prieteni în clasă, ceilalți având între doi și 12 prieteni, atât în clasa lor, cât și în celelalte clase. Elevii au explicat motivele pentru care au ales acești prieteni, menționând calități precum bunătatea, înțelegerea, legăturile de rudenie, cunoașterea încă din grădiniță și existența unor interese comune. De asemenea, activitățile variate desfășurate împreună, cu un accent deosebit pe joc, au avut un rol important în consolidarea acestor relații. În cadrul chestionării la finalul acestui capitol, elevilor li s-a solicitat să evalueze dacă cred că manifestă un comportament adecvat și dacă ar dori să schimbe ceva la acesta. Analizând răspunsurile, s-a observat că majoritatea consideră că au un comportament bun și de dorit, fără a fi necesară vreo schimbare, iar orice schimbare menționată vizează relațiile din familie sau școală, cât și utilizarea adecvată a bunurilor personale, după cum se poate observa în figura numărul patru.

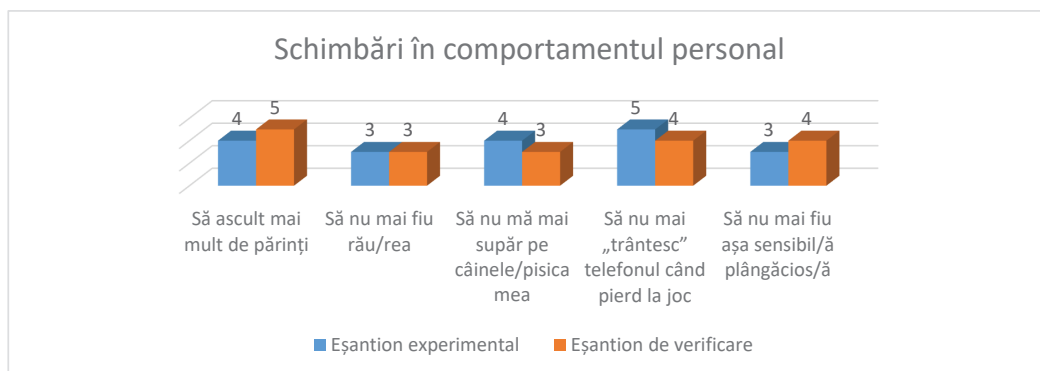


Fig. 4. Părerile elevilor referitoare la comportamentul personal, în pretest

Cu regret, dar și cu speranța că acest comportament se va corecta în urma programului de intervenție, un elev din grupul experimental a declarat că deși este conștient că nu are un comportament de dorit, nu consideră necesară nicio schimbare. În contrast, în rândul elevilor din grupul de control, a fost încurajator să observăm răspunsuri precum „Da, aș vrea să nu mai fac păcate” (fată, 10 ani, clasa a III-a).

În cadrul capitolului ce s-a concentrat asupra relației elevilor cu familia, rezultatele analizei au aratat că elevii percep în mare parte că au o relație pozitivă cu familia lor. Aceasta este o veste îmbucurătoare și indică o atmosferă armonioasă în mediul familial. Se pare că certurile în familie sunt rare și, atunci când apar, au adesea cauze minore, precum neînțelegerile legate de împărțirea jucăriilor, preferințele în privința posturilor TV, lipsa ajutorului în treburile casnice, pasarea responsabilității pe celălalt frate sau pe soră, preferințele muzicale etc. Aceste conflicte par să fie parte firească a dinamicii familiale și sunt mai degrabă legate de aspecte cotidiene decât de probleme grave. Deși, în cea mai mare parte, elevii au indicat că nu sunt familiarizați cu nicio pildă rostită de Mântuitorul sau cu vreo fabulă cu privire la viața de familie, conform datelor prezentate în tabelul numărul unu, aceștia au identificat diverse „soluții” pentru a construi o familie fericită. Printre aceste soluții se remarcă înțelegerea reciprocă, ascultarea activă, petrecerea timpului de calitate împreună, acordarea de ajutor membrilor familiei, menținerea unui climat calm, asumarea responsabilităților casnice, implicarea părinților în activitățile copiilor, participarea tuturor membrilor la mesele în comun, practicarea iertării, menținerea sănătății, organizarea de vacanțe și excursii în familie. Nu în ultimul rând, elevii consideră că împlinirea reciprocă a dorințelor contribuie la construirea unei familii fericite, așa cum se evidențiază în răspunsul obținut de la o elevă din clasa a III-a: „părinții să mai facă și ce vor copiii, iar copiii să mai facă și ce vor părinții”.

Tabel 1. Cunoașterea de către elevi a unei pildă sau fabule despre viața de familie, în pretest

Eșantion	Număr total elevi	Cunosc măcar o pildă spusă de Mântuitorul despre viața de familie	Nu cunosc vreo pildă spusă de Mântuitorul despre viața de familie	Cunosc măcar o fabulă despre viața de familie	Nu cunosc măcar o fabulă despre viața de familie
Experimental	70 (100%)	5 (7,14%)	65 (92,86%)	0 (0%)	70 (100%)
De control	70 (100%)	0 (0%)	70 (100%)	7 (10%)	63 (90%)

În contextul ultimului capitol din chestionar, care s-a concentrat pe percepția elevilor asupra activităților extrașcolare, la prima întrebare, elevii au fost chestionați cu privire la participarea lor la astfel de activități în ultimul an. Un număr semnificativ dintre aceștia au

indicat că au luat parte, alături de colegii din celelalte clase și cadrele didactice, în perioadele postului Crăciunului și a Paștelui, la Sfintele Taine ale Spovedaniei și Împărtășaniei. Aceste activități au fost posibile datorită implicării cadrelor didactice, a bisericii parohiale și a familiilor elevilor, ele desfășurându-se în colaborare cu Parohia „Învierea Domnului” Dolhasca, în cadrul programului național „Hristos împărtășit copiilor”. Pe lângă acestea, elevii au menționat și alte activități, precum diverse excursii, serbări și concursuri tematice, după cum se pot observa în tabelul numărul doi. Cu regret s-a constatat faptul că un număr de 38 de elevi nu au participat la astfel de activități.

Tabel 2. Activitățile extrașcolare la care au participat elevii, în pretest

Eșantion	Număr total elevi	Prgramul „Hristos împărtășit copiilor”	Excursii tematice cu clasa	Serbări școlare	Concursuri școlare	Vizită la mall, Suceava	Nu am fost
Experimental	70 (100%)	25 (35,71%)	5 (7,14 %)	10 (14,28%)	13 (18,57%)	0 (0%)	17 (24,28%)
De control	70 (100%)	20 (28,57%)	7 (10 %)	7 (10 %)	5 (7,14 %)	10 (14,28 %)	21 (30 %)

Prin sublinierea efectelor benefice pe care le-au avut asupra lor, elevii au evidențiat câteva aspecte deosebit de apreciate în cadrul acestor activități. În primul rând, au remarcat că prin participarea la Sfintele Taine ale Spovedaniei și Împărtășaniei, în Biserică, au învățat despre importanța mărturisirii frecvente pentru curățirea sufletească, așa cum reiese din următoarele răspunsuri obținute: „când am fost în excursie la Biserică, mi-a plăcut că am răspuns la întrebările părintelui” (fată, 8 ani, clasa a II-a), „m-am simțit mai curată la suflet când am mers la Biserică” (fată, 10 ani, clasa a III-a). Vorbind despre celelalte activități, elevii au arătat că au învățat să fie mai buni, au dobândit noi cunoștințe și un vocabular mai bogat, dar și că s-au relaxat și, foarte important, au fost fericiți, după cum subliniază o elevă de zece ani din clasa a III-a: „am fost la serbare și mi-a plăcut că toți eram fericiți”. La ultimul item, unde au fost întrebați despre elementele care ar face o activitate extrașcolară mai atractivă, elevii au identificat mai multe sugestii, printre care se numără: oferirea de sucuri, prăjituri și chiar pizza la încheierea fiecărei activități, includerea unui număr cât mai mare de dansuri în cadrul acestora, organizarea lor la intervale de cel mult două luni, acordarea unui număr generos de premii, sugerând chiar „Premii ou Kinder!” (băiat, 10 ani, clasa a III-a), inclusiv momente de cântat și recitat poezii, invitatul părinților, și, desigur, oferirea unei varietăți de cadouri la finalul fiecărei activități.

În urma analizei tuturor acestor răspunsuri, putem concluziona faptul că prezentul studiu aduce contribuții semnificative la înțelegerea impactului pe care îl are educația moral-religioasă prin pildele Mântuitorului și fabulele culte asupra elevilor din perspectiva mai multor paliere, dintre care amintim palierul educațional, cel relațional și cel familial. Considerăm cu tărie că un program de intervenție personalizat, focusat pe pildele Mântuitorului și fabulele culte, ar putea contribui substanțial la îmbunătățirea percepțiilor, cunoștințelor și a deprinderilor moral-religioase.

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. CREȚU, Liliana. *Impactul disciplinei Religie în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți*. [online] În: Valorile moral-spirituale ale educației. 2015. p. 289-292. [citată la 05.09.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/289-292_5.pdf
3. CRISTEA, Sorin, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010. 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
4. CUCOȘ, Constantin (coord.), *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2009. 766 p. ISBN 978-973-46-1405-9.
5. GÎNJU, Tatiana. *Modalități de educație morală a elevilor din ciclul primar*. [online] În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. 2022. p. 9-14. [citată la 02.09.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/9-14_39.pdf
6. HARUȚA, Augustina, *Educația morală a elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii*, [online] [citată la 08.01.2024]. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/1p-502-513.pdf
7. MUNTEANU, Tamara. *Metodologia formării atitudinilor morale*. [online] În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă*. 2020. p. 111-114. [citată la 31.08.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orientări_axiologice_UST_2020-111-114.pdf
8. OPRIS, Dorin, et al. *Utilizarea textului biblic în activitățile didactice desfășurate la religie. Anchetă pe bază de chestionar*. [online] *Altarul Reîntregirii*, 2006, 11.3: 41-61. [citată la 03.09.2023]. Disponibil: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=67760>
9. OPRIS, Monica, OPRIS, Dorin, *Cercetare și religie. Repere și demersuri comune*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2013, p. 85. 262 p. ISBN 978-973-757-815-0.
10. SARANCIUC-GORDEA, Liliana; URȘU, Ludmila. *Studierea 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. [citată la 02.09.2023]. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3611/Studierea-copilului-Metoda-observarii-documentarii-Suport-curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
11. SCHEAU, Ioan, et al. *Rolul valorilor în educație* [online] *Altarul Reîntregirii*, 2016, 21.1: 503-511. [citată la 03.09.2023]. Disponibil: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=481304>
12. ȘCHIOPU, Constantin. *Valori și atitudini în interpretarea operei literare*. [online] *Limba Română*, 2017, 239.3: 88-94. [citată la 1.09.2023]. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88_94_Valori%20si%20atitudini%20in%20interpretarea%20operei%20literare.pdf
13. TIMIȘ, Vasile, 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. [citată la 01.09.2023]. Disponibil: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=193948>

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE TRANSFER A COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE A ȘCOLARULUI MIC PRIN PROIECTE STE(A)M

DEVELOPING THE TRANSFERABILITY OF RESEARCH/INVESTIGATION COMPETENCE OF THE YOUNG SCHOOLBOY THROUGH STE(A)M PROJECTS

Marieta NEAGU, profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească,
Școala Gimnazială Rachieri – structură, Prahova, România
ORCID: 0000-0001-6970-7117
neagu.marieta2015@gmail.com

Marieta NEAGU, teacher for primary education,
"Ion Ionescu" Secondary School, Valea Calugareasca,
Rachieri Secondary School – structure, Prahova, Romania

CZU: 373.3.025:001.89

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p304-311

Abstract. The article presents the results obtained as part of the doctoral thesis with the theme - Development of research/investigation competence in primary school students (Natural Sciences) exemplifies the three types of transfer - sequential, lateral and vertical of the knowledge, skills and research attitudes of young schoolchildren through STE(A)M projects. The approach to the methodological aspects and the instructional process are presented from the perspective of the teacher mediator of learning as well as from the perspective of the activity of the student who builds his own learning. Knowledge is valued integratedly and through meaningful and contextualized activities derived from students' life experiences and their scientific research interests. Curiosity motivates research, and active involvement is determined by planning in accordance with the level of psychopedagogical development of students and their level of competence in investigating Natural Sciences.

Keywords: research/investigation competence, the junior schoolboy, STE(A)M project, transferability

În învățare și cercetare, prelucrarea informațiilor este esențială pentru transformarea acestora în cunoștințe valoroase, permițând elevilor și cercetătorilor să filtreze, să analizeze și să sintetizeze datele pentru a le transforma în cunoștințe aplicabile și semnificative, îi ajută pe participanți să navigheze prin complexitatea crescută a cunoașterii și să genereze soluții inovatoare la problemele întâlnite..

Rolul școlii în acest context este de a oferi un mediu educațional stimulat și diversificat, care să permită fiecărui elev să-și exprime și să-și dezvolte capacitățile individuale. Calitatea mediului de învățare, prin urmare, trebuie să fie adaptată pentru a încuraja explorarea și exprimarea liberă a potențialului fiecărui copil. Cadrele didactice trebuie să monitorizeze procesul de gândire al elevului la fiecare pas al activității de cercetare, observând cum aceasta reflectă asupra propriilor acțiuni. [2]

În cercetarea științifică, principalul obiectiv este obținerea de noi cunoștințe, teorii sau produse. Cercetătorii se concentrează asupra explorării și înțelegerii aspectelor noi sau neexplorate ale realității, cu scopul de a contribui la dezvoltarea științei și a cunoașterii umane.

În schimb, procesul de învățământ are un caracter instructiv. Accentul se pune pe dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor elevilor.

Învățământul modern are ca finalitate de proces dezvoltarea abilităților de cercetare, gândire critică și rezolvarea problemelor, pentru a pregăti elevii pentru cerințele societății contemporane. Acest lucru implică:

- dezvoltarea gândirii investigative, promovarea învățării active și independente. Prin aceasta, elevii devin capabili să caute, să analizeze și să înțeleagă informațiile și să le aplice în contexte concrete, contribuind astfel la dezvoltarea lor personală și profesională.
- în ciclul achizițiilor fundamentale, elevul începe să exploreze și să acumuleze cunoștințe de bază esențiale pentru dezvoltarea ulterioară. Acesta este un moment critic în care copilul își formează abilitățile inițiale de gândire, observație și analiză. Progresând spre ciclul curricular de dezvoltare, elevul ajunge să se descopere pe sine, să-și recunoască și exploreze talentele și preferințele. Acest proces de autodescoperire este esențial pentru orientarea viitoare a fiecărui elev și se realizează prin participarea activă la o gamă largă de activități curriculare și extracurriculare.
- alegerea unei teme adecvate este cu siguranță un aspect crucial în procesul de cercetare și învățare. Temele trebuie să fie relevante pentru obiectivele educaționale, să fie legate de conținutul de învățământ și să fie de interes pentru elevi. O temă nepotrivită poate duce la dezinteres și demotivare. [4]
- Prelucrarea informației este o abilitate fundamentală în cercetare și învățare și poate influența calitatea și profunzimea descoperirilor elevilor.

Capacitatea de transfer a cunoștințelor este un indicator important al înțelegerii profunde și a capacității de aplicare a acestora în diverse contexte. Când elevii pot transfera cunoștințele dobândite într-un context și le pot aplica într-un alt context sau la rezolvarea altor probleme, demonstrează o înțelegere semnificativă a subiectului. Acest lucru poate fi esențial în educație, deoarece scopul nu este doar acumularea pasivă a informațiilor, ci și dezvoltarea abilității de a gândi critic, rezolva probleme și aplica cunoștințele în situații reale.

Dezvoltarea *capacității de transfer* necesită timp și practică. Cu sprijinul și îndrumarea profesorilor, elevii pot învăța să-și aplice cunoștințele într-o varietate de contexte, pregătindu-i pentru rezolvarea cu succes a problemelor din lumea reală. Se promovează învățarea contextualizată în care se utilizează gândirea critică și investigativă cu scopul rezolvării de probleme din aria Științe ale naturii prin proiecte care valorifică investigarea independentă sau de echipă.

Pentru a dezvolta capacitatea de transfer (Tabel1), acțiunile trebuie să fie realizate bilateral, atât de profesori, cât și de elevi. [5]

Tabel 1. Dezvoltarea capacității de transfer

Profesori	Elevi
Promovează înțelegerea conceptelor de bază.	Înțeleg principiile de bază și le pot aplica în contexte diferite.
Indică legături între domenii aparent diferite și creează elevilor contexte în care pot folosi.	Găsesc soluțiile creative sau abordările care pot veni din aplicarea cunoștințelor dintr-un domeniu la rezolvarea problemelor din alt domeniu.
Solicită gândire critică și analitică.	Evaluează informațiile, pot identifica conexiuni și pot face concluzii informate

Promovează învățarea contextualizată.	Participă la o educație contextualizată, care integrează cunoștințele în contexte realiste sau problematizate, facilitează transferul.
Solicită rezolvarea de probleme și proiecte practice.	Aplică cunoștințele în situații concrete.
Încurajează întrebările și explorarea independentă.	Pun întrebări și explorează subiectele pe cont propriu. Aceasta dezvoltă curiozitatea și spiritul de cercetare.

Literatura de specialitate pedagogică descrie trei tipuri de transfer a cunoștințelor (Tabel 2) transfer secvențial, transfer lateral și transfer vertical.

Transferul secvențial, esențial în procesul educațional, implică aplicarea cunoștințelor sau abilităților dobândite într-un context pentru a înțelege și asimila informații noi în contexte diverse, stimulând dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de rezolvare a problemelor. Acest mecanism nu este automat, necesitând o conștientizare activă și intervenția educatoare pentru a facilita conexiunile între experiențele anterioare și noile provocări.

Cunoștințele de bază despre științele vieții, cum ar fi caracteristicile viețuitoarelor, pot fi transferate în rezolvarea unor cercetări despre adaptarea viețuitoarelor la mediu sau, ulterior, în învățarea unor concepte mai complexe.

Transferul lateral se referă la abilitatea de a aplica cunoștințele, abilitățile sau experiența dobândite într-un context sau domeniu la un alt context sau domeniu, care poate fi aparent diferit. Acest tip de transfer implică utilizarea creativă a cunoștințelor și abilităților pentru a rezolva probleme sau a aborda sarcini într-un mediu nou sau neașteptat. Transferul lateral este adesea asociat cu gândirea creativă și rezolvarea problemelor.

Științele naturii sunt aplicate în viața de zi cu zi, cunoștințele despre influența omului asupra mediului de viață, pot fi aplicate în gestionarea resurselor, refolosire, reciclare și diminuarea poluării. Această abilitate demonstrează flexibilitatea cognitivă a individului, fiind crucială în adaptarea la noi situații și provocări, cu implicații semnificative în dezvoltarea personală, profesională și cotidiană.

Transferul vertical se referă la capacitatea de a aplica cunoștințe sau abilități în mod progresiv mai complex sau la niveluri mai avansate. Acest tip de transfer implică utilizarea fundamentelor sau a înțelegerii unor concepte mai simple pentru a aborda sarcini sau probleme mai complexe. Acest proces de construcție treptată a cunoștințelor și abilităților se întâlnește des în învățarea progresivă, în care conceptele sau abilitățile sunt dezvoltate în etape sau niveluri diferite de dificultate.

Începând cu învățarea conceptelor de bază despre Științele vieții, ale Pământului și ale fizicii, descoperite în orele de Matematică și explorarea mediului din ciclul achizițiilor fundamentale, elevii progresează treptat către concepte mai avansate în studiul disciplinei Științe ale naturii, iar apoi prin disciplinele biologie, fizică, chimie sau geografie. Abilitățile dobândite în cercetări și experimente simple servesc drept fundament pentru înțelegerea conceptelor mai complexe, transferul vertical facilitează o bază solidă de cunoaștere ce permite elevilor să construiască și să aprofundeze înțelegerea, contribuind astfel la dezvoltarea lor intelectuală continuă și la adaptabilitatea în contexte diverse de învățare.

Tabel 2. Realizarea capacității de transfer în cele trei direcții

	Secvențial	Lateral	Vertical
Abilități de cercetare	Evaluarea surselor pot fi transferate de la un proiect sau un domeniu de cercetare la altul. Persoanele care au dobândit aceste abilități într-un context le pot folosi pentru a realiza cu succes cercetări într-un alt domeniu.		
Abilități de rezolvare a problemelor		Abordarea logică și metodică pentru a rezolva o problemă la științe poate fi folosită pentru a rezolva o problemă într-un proiect de matematică, de inginerie sau în organizarea evenimentelor.	
Abilități științifice			În învățarea științei, conceptele de bază, cum ar fi legile fizicii sau chimia elementară, servesc ca punct de plecare pentru înțelegerea fenomenelor mai complexe, precum termodinamica sau reacțiile chimice avansate.

Transferul lateral se poate aplica în educația STE(A)M prin:

- Studii de caz - utilizarea acestora poate ajuta elevii să aplice cunoștințele în situații complexe sau reale, pot vedea cum teoria se aplică în practică.
- Proiecte practice - implică aplicarea cunoștințelor în afara școlii este o modalitate excelentă de a promova transferul lateral. Aceste proiecte pot implica colaborarea cu comunitatea locală sau rezolvarea problemelor reale.
- Excursii și vizite - instruirea elevilor în afara școlii pentru a experimenta cunoștințele și abilitățile în contexte reale. De exemplu, o vizită la o fabrică sau la un muzeu poate lega cunoștințele din cărți cu realitatea.
- Programe de internship - oportunitățile de internship sau de voluntariat pot oferi elevilor șansa de a aplica cunoștințele în domenii specifice ale carierei pe care le studiază.
- Simulări și jocuri de rol - jocurile de simulare și jocurile de rol pot ajuta elevii să învețe cum să aplice cunoștințele și abilitățile în situații care pot fi dificile de recreat în mod direct în școală.

Transferul lateral este important deoarece ajută elevii să realizeze legăturile între ceea ce învață în clasă și lumea lor reală, demonstrează capacitatea unei persoane de a aplica în mod flexibil cunoștințele și abilitățile în situații variate, dezvoltă abilități practice, capacitatea de a

gândi critic și de a rezolva probleme și pregătește elevii pentru succesul în afara mediului școlar.[1]

Proiectul STE(A)M a fost utilizat în cadrul cercetării doctorale *Dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la elevii claselor primare (Științe ale naturii)*, în etapa de constatare – sondare a proiectului STE(A)M în vederea dezvoltării CCI la disciplina Științe în ciclul primar. În studiu au fost implicați 44 copii din instituțiile învățământului primar din România: 22 au constituit grupul de control (GC) și 22 grupul experimental (GE). Activitățile STE(A)M au fost realizate doar de către GE, iar GC a parcurs planificarea calendaristică în mod tradițional, conform Programei școlare pentru disciplina Științe ale naturii [3].

Am pornit de la *ipoteza de cercetare*: dacă aplic proiectul STE(A)M la disciplina Științe ale naturii, școlarul mic își dezvoltă capacitatea de transfer a competenței de cercetare/investigare (CCI) și capacitatea de a integra și aplica cunoștințele interdisciplinare în mod eficient. Această ipoteză extinsă sugerează că, prin implicarea în proiectul STE(A)M la disciplina Științe ale naturii, școlarul mic nu doar că își dezvoltă CCI, dar și abilitatea de a face legături între diferite domenii de cunoaștere, promovând astfel o înțelegere holistică și aplicată. Proiectele STE(A)M, prin natura lor integratoare, încurajează elevii să combine și să aplice concepte și metode din știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică, facilitând dezvoltarea unei gândiri flexibile și a unei abordări creative și critice în soluționarea problemelor complexe.

În vederea realizării obiectivelor stabilite și pe, am utilizat diverse metode didactice identificate în baza examinării literaturii de specialitate:

- Studiu de caz - prin care să dezvoltăm la școlarul mic abilitățile - de a identifica o problemă, de a formula ipoteze, deprinderi și abilități de a efectua experimente, de a formula concluzii, de a identifica motivul cognitiv;
- Știu - Vreau să știu - Am învățat - să dezvoltăm abilitățile elevilor de a defini concepte
- Observarea - în vederea dezvoltării capacităților de a identifica și formula problema de cercetare și ipoteza aferentă;
- R. A. I. - pentru eficientizarea dezvoltării abilității de a formula întrebări de investigare din perspectivă integrată în domeniul științelor;
- Experimentul - prin intermediul căruia elevii învață să testeze ipotezele cercetării.

În etapa de constatare, am aplicat un test inițial de diagnoză a nivelului CCI, întregului eșantion care a obținut rezultate asemănătoare pe calificative de notare (Figura 1), ceea ce indică performanțe similare ca nivel de dezvoltare a competenței vizate.

Acest test, a fost administrat în baza analizei rezultatelor obținute de elevi prin intermediul unui set de instrumente de diagnostic și comparare a acestora cu criteriile care indică nivelul competenței de cercetare/investigare și obiectivele experimentului.

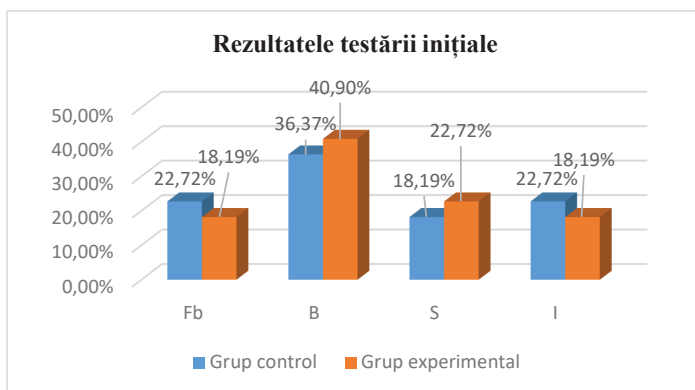


Figura 1. Situație obținută după aplicarea testului de constatare

Analiza calitativă a rezultatelor obținute de elevi în cadrul studiului a evidențiat că, întreg eșantionul de cercetare și-a dezvoltat: abilități de observare, explorare și investigare; abilități experimentare; abilități de comunicare și colaborare. Rezultatele se datorează atât competențelor dobândite în cadrul orelor de Științe, cât și experienței practice dobândite de elevi individual în cadrul activităților cotidiene.

Prezentăm în continuare aspecte metodologice importante în realizarea unui proiect STE(A)M, prin exemplul proiectului intitulat *Trăiește responsabil, protejează natura din jurul tău!* realizat cu grupul experimental în etapa de formare/dezvoltare CCI.

Activitățile proiectului au fost abordate integrat - interdisciplinar, colaborativ în aplicarea gândirii critice asupra problemei de cercetare.

La orele de *Științe ale naturii* am discutat despre (re)sursele de apă disponibile și au identificat râul Teleajen care trece pe la marginea satului nostru, Rachieri, mediu de viață acvatic, stabilind prin metoda *Știu - Vreau să știu - Am învățat* cunoștințele elevilor, dar și ce anume doresc să învețe, astfel am identificat *situația problemă*.

Procesul de investigație științifică constituie un demers exploratoriu în vederea identificării unei rezoluții necunoscute anterior atât, în contextul unei problematice specifice, având ca scop primordial achiziționarea de noi cunoștințe de către elevi. Am făcut cercetări pe teren, albia râului fiind plină de deșeuri. Elevii au conștientizat efectele poluării și am investigat impactului poluării râului asupra viețuitoarelor și a omului: au pus întrebări, au formulat ipoteze, le-au testat, experimentând filtrarea apei, dar și efectele negative ale acesteia.

În contextul transferului de cunoștințe în cadrul studiului interdisciplinar al diferitelor materii școlare într-o clasă, un aspect definitoriu îl constituie inițierea *discuțiilor cu focus cognitiv* la disciplina Științe ale naturii, pe tema unui subiect de studiu ce prezintă conexiuni cu tematică abordate în alte discipline. Această abordare stimulează integrarea și aplicarea cunoștințelor într-un cadru mai larg, încurajând elevii să recunoască și să exploreze legăturile interdisciplinare și să dezvolte o înțelegere holistică a conceptelor studiate.

Flexibilitatea în alternarea metodelor de evaluare, adaptată la specificul perioadei de lucru, la conținutul materiei evaluate, precum și la dinamica motivațională a elevilor, constituie fundamentul unei strategii de evaluare echitabile, obiective și constructive. Această abordare pluralistă și adaptabilă favorizează o evaluare școlară care nu doar măsoară performanța academică, ci și susține dezvoltarea continuă a elevului, recunoscând și valorificând diversitatea abilităților și nevoilor acestora.

După încheierea proiectului STE(A)M de elevii din GE, în urma aplicării unui test final de cunoștințe și abilități de cercetare, aplicat celor două grupuri, s-a constatat că la grupul de elevi din GE au înregistrat un real progres CCI identificat prin calificativele obținute (Figura 2). Această expunere prealabilă la sarcini și probleme variate, încorporate în activitățile educaționale, le-a oferit oportunitatea de a-și dezvolta și rafina abilitățile menționate, consolidându-le capacitatea de aplicare practică a cunoștințelor în contexte noi și diverse.

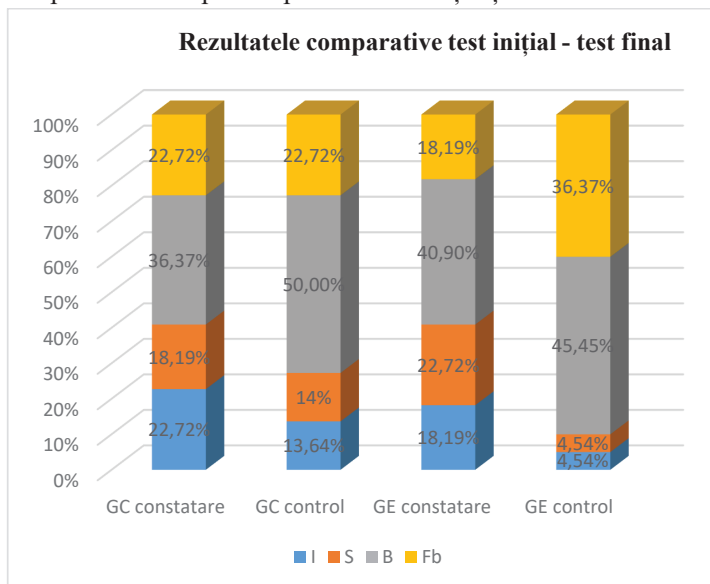


Figura 2. Progresul după aplicarea proiectului STE(A)M

În acest sens, Figura 2, reflectă progresul înregistrat de elevii la testul final din GE, după participarea în cadrul activităților proiectului STE(A)M. Conform datelor, 36,37% dintre copiii din Grupul Experimental (GE) au primit calificativul „Foarte bine” și 45,45% au fost evaluați cu „Bine”. Acești copii demonstrează o înțelegere completă și complexă a competențelor de cercetare, aplicându-le independent și deliberat, integrând aptitudinile în executarea sarcinilor specifice activităților.

Ipozeza se validează prin prisma rezultatului obținut în urma testării și aplicării proiectului, experimentul educațional a promovat evoluția competențelor de investigație în rândul elevilor din ciclul primar, remarcându-se abilități de a formula întrebări, de a concepe ipoteze, de a clarifica concepte, de a efectua observații și comparații, precum și de a trage concluzii.

Această ipoteză subliniază valoarea educației STE(A)M ca mijloc de îmbunătățire a competențelor transversale și de pregătire a elevilor pentru provocările multidisciplinare ale lumii reale.

Concluzia derivată din ipoteza de cercetare și discuțiile anterioare subliniază valoarea incontestabilă a implementării proiectelor STE(A)M în cadrul disciplinei Științe ale naturii, în special la nivelul școlărilor mici. Această abordare pedagogică, care încurajează interdisciplinaritatea și aplicarea practică a cunoștințelor, nu numai că facilitează dezvoltarea competenței de cercetare/investigare și a abilității de a transfera și integra cunoștințele între diferite domenii, dar contribuie și la formarea unei gândiri critice și creative. Proiectele STE(A)M reprezintă un mijloc eficient de a transforma procesul de învățare într-o experiență

dinamică și semnificativă, în care elevii sunt protagoniștii propriului proces educațional, implicați activ în construirea și extinderea bazei lor de cunoștințe.[6] Prin promovarea unei astfel de educații, se asigură nu doar excelența academică, ci și dezvoltarea unor competențe vitale necesare adaptării la complexitatea și provocările societății contemporane. Astfel, integrarea proiectelor STE(A)M în educația științifică la nivel primar se dovedește a fi o strategie esențială pentru cultivarea unei generații de gânditori inovatori, capabili să abordeze problemele globale cu soluții creative și sustenabile.

Prelucrarea informației și capacitatea de transfer al cunoștințelor reprezintă doi piloni esențiali în cadrul procesului educațional, influențând semnificativ calitatea și profunzimea înțelegerii și aplicării cunoștințelor de către elevi. Capacitatea de a transfera cunoștințele dobândite într-un context și de a le aplica în alte contexte sau în rezolvarea problemelor diverse indică o înțelegere profundă a materiei și demonstrează capacitatea elevului de a gândi în mod adaptabil și creativ. Această abilitate este crucială în educație, deoarece obiectivul principal nu constă doar în acumularea pasivă a informațiilor, ci și în dezvoltarea competențelor de gândire critică, de rezolvare a problemelor și de aplicare practică a cunoștințelor în situații reale.

Implementarea proiectelor STE(A)M în cadrul disciplinei Științe ale naturii este un exemplu excelent de practică educațională care promovează atât dezvoltarea competenței de cercetare/investigare, cât și capacitatea de transfer a cunoștințelor. Prin implicarea activă în astfel de proiecte, elevii sunt încurajați să exploreze, să experimenteze și să facă conexiuni între diferite domenii de cunoaștere, facilitând astfel o înțelegere holistică și aplicată. Acțiunile bilaterale, atât din partea profesorilor, cât și a elevilor, sunt esențiale pentru realizarea transferului secvențial și lateral al cunoștințelor. Acest proces implică utilizarea cunoștințelor sau experienței anterioare pentru a înțelege și a asimila noi informații sau pentru a aborda noi sarcini și provocări. Educația în Științe ale naturii, îmbogățită prin proiecte STE(A)M și prin strategii didactice orientate spre transferul de cunoștințe, pregătește elevii să navigheze cu succes prin complexitatea lumii contemporane, echipându-i cu abilitățile necesare pentru a deveni gânditori critici, soluționatori de probleme inovatori și cetățeni responsabili ai societății.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTGROS, Ion FRANȚUZAN, Ludmila, SIMION, Crenguța. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-48-076-5
2. Gherghișan Mariana, Morari Natalia. Formarea competenței metacognitive a elevilor prin activități de cercetare științifică. În: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 3(67), p. 20-25 ISSN 1811-5470.
3. Ministerul Educației Naționale. Programa școlară pentru disciplina Științe ale naturii. Clasele a III-a - a IV-a. București, 2014. 15 p. [citată 10.03.2024], Disponibil: www.edums.ro/invprimar/STIINTE%20ALE%20NATURII%20III%20IV%202014.pdf
4. PURNAVEL, Melania. Motivația pentru învățare. Exemplu de cercetare pedagogică. În: *EDICT - Revista educației* ISSN 1582 – 909X [citată 13.02.2024] Disponibil: <https://edict.ro/exemplu-de-cercetare-pedagogica/>
5. SCLIFOS, Lia. Dezvoltarea competenței de cercetare-model de educație intelectuală. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2009, nr. 2-3(55), pp. 80-83. ISSN 1810-6455.
6. Weidinger Wiltrud. *Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori*. Teacher training international projects in education. Zurich University of Education, 2017. 48 p. www.phzh.ch/ipe [citată la 21.03.2024] Disponibil: https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf

UNELE PROBLEME ALE TEORIEI ȘI METODOLOGIEI GENERALE A CERCETĂRII PEDAGOGICE

SOME PROBLEMS OF GENERAL THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Vasile PANICO, dr., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0000-0002-4431-1770
panico.vasile@upsc.md

Vasile PANICO, PhD, University Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 37.012:001.89

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p312-317

Abstract. The paper reflects some problems in the development of theory and general methodology of pedagogical research. These key issues are the following: determining the development trends of pedagogical sciences; the motivation and formation of the scientific culture of research pedagogues; identifying the unity and specificity between the activity of education as a socio-human phenomenon and the research activity of education in pedagogical sciences; designing and carrying out interdisciplinary research; determining the relationships between theory and methods, general methods and methods of concrete research sciences; elucidating the relationships between the novelty, the scientific and practical value of the research, the evaluation criteria of the research products and the application limits of the pedagogical research products.

Keywords: general research theory and methodology, research activity, interdisciplinary research, relations between educational theory and practice, evaluation criteria for scientific products.

Activitatea de dezvoltare a teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice este generată de necesitățile prognozării și dezvoltării procesului educațional, analizei permanente a științei și practicei educaționale și promovării funcției sociale a educației. Funcția de bază a teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice constă în investigarea celor mai eficiente mijloace de dezvoltare a teoriilor pedagogice pentru a îmbunătăți eficacitatea activității de cercetare.

Problema de bază în dezvoltarea teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice constă în motivarea acestui tip de activitate sociouman și formarea culturii de investigație la pedagogii cercetători. Activitatea de cercetare necesită să fie motivată pozitiv sub aspect sociouman și personal, iar pedagogul cercetător să fie înzestrat cu competențe de investigație la un nivel optim formate din următoarele grupe de științe: educației, psihologice, filosofice, didacticilor pe obiecte și științelor generale. Pentru realizarea acestui obiectiv major este util de sporit competitivitatea pedagogilor cercetători însoțită de un înalt nivel motivațional de ordin sociouman și personal.

Pregătirea cadrelor didactice în universitățile și facultățile cu profil pedagogic necesită să posede o cultură înaltă de cercetare. *Cultura cercetării a pedagogului* practician este alcătuită din următoarele grupe de componente: a) să dețină cunoștințe, abilități și atitudini fundamentale din științele pedagogice și psihologice; b) să dețină capacități de cunoaștere și aplicare

rezonabilă în cercetările pedagogice a principiilor filosofice de cunoaștere (metoda și metodologia, relațiile teorie și practică, principiul istorismului și activismului, unitatea concretului și abstractului, analizei și sinezei, relațiile determinismului extern și intern); c) să posede abilități de cunoaștere și aplicare a conceptelor general-științifice; d) să dețină competențe de integrare și delimitare a cunoștințelor teoretice și practice din științele pedagogice, psihologice, didacticilor particulare pentru realizarea eficientă a investigațiilor pedagogice; e) să fie înzestrat cu capacități de aplicare creativă a produselor științifice în practica educațională și de elucidare a caracteristicilor aparatului categorial în cercetările pedagogice (actualitatea și problema, obiectul și scopul, ipoteza, obiectivele și metodele de cercetare); j) să posede competența reflexivă și apartenența pedagogului cercetător către o școală științifică pedagogică[1,3].

Una din funcțiile de bază a activității profesionale a pedagogului este activitatea de cercetare științifică. Această activitate ocupă un loc modest în programele de învățământ. Mai mult decât atât, pregătirea către activitatea de cercetare necesită să fuzioneze preponderent toate disciplinele pedagogice și psihologice, filosofice și sociologice, didacticele pe obiecte și științele generale, disciplinele opționale și-n special stagiile de practică. Activitatea de integrare și continuitate între ciclurile de studii universitare în formarea la studenți a culturii de cercetare este un subiect special de examinare. Studenții celor trei cicluri de studiu înfruntă un șir de dificultăți de ordin teoretic și practic. Apar mai multe probleme de ordin teoretic și practic. Nominalizăm numai unele din ele care pot deveni *probleme speciale de investigație*.

Care este rolul științelor pedagogice în dezvoltarea cunoașterii fenomenelor educaționale în raport cu schimbările de dezvoltare a societății? Cum și prin ce mijloace poate fi probată valoarea științifică și practică a investigațiilor teoretice? Care sunt mijloacele de integrare a Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice cu teoriile cercetării a didacticilor particulare? Care sunt aspectele gnoseologice ale relațiilor științei și practicei educaționale? Care sunt mecanismele teoretice, praxiologice și mijloacele de realizare a studiilor interdisciplinare? Care sunt instrumentele de fundamentare ale practicii pedagogice inovatoare? Care sunt etapele și mijloacele de realizare a cercetărilor interdisciplinare?

Următoarea problemă fundamentală constă în determinarea unității și specificului dintre realitatea educațională și activitatea de cercetare pedagogică. Soluționarea problemei nominalizate contribuie la producerea a două efecte valorice: a) eficientizarea activității de cercetare prin prognosticarea și îmbunătățirea rezultatelor/produselor investigațiilor științifice; b) fortificarea, eficientizarea practicii educaționale și optimizarea sistemul de educație și instruire. Relația știința și practica pedagogică este legitatea și principiul de bază al dezvoltării acestor două domenii de activități socioumane[6].

Cercetarea pedagogică este un domeniu al cunoașterii științifice, un sistem de cunoștințe științifice despre practica educațională. Relația nominalizată constituie *obiectul de studiu al Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice*.

Principiile și regulile, metodele și procedeele educației nu pot fi deduse logic din concepte și legități. Principiile servesc ca punct de pornire în realizarea unității teoriei și practicei educaționale. Este necesar de ținut cont de competențele care necesită să fie formate la personalitate, obiectivele, condițiile specifice în cadrul cărora se derulează procesul de educație, particularitățile de vârstă și individuale ale educatului/autoeducatului pentru a crea situații educative adecvate. Tranziția de la legități la principii, de la funcția teoretico-științifică

spre funcția constructivă nu se realizează prin transformări logice, dar prin activitatea de cercetare experimentală. *Legitățile se află permanent la baza tranziției de la teorie la practică, de la o funcție la altă funcție a pedagogiei. Legitățile și conceptele teoretice servesc în calitate de orientare în organizarea și derularea activităților practice.* Concretizăm cele expuse mai sus prin următorul exemplu, elaborat de către noi și și publicat în lucrarea „Principiile educației - sistem normativ de relații fundamentale”.

„Principiul unității în formarea conștiinței și comportării la personalitate. Acest principiu se fundamentează pe un sistem de idei teoretice din domeniul pedagogiei, psihologiei, filosofiei și alte științe.

Fundamentele științifice ale principiului unității în formarea conștiinței și comportării la personalitate: interdependența dintre procesul de formare a conștiinței și comportării personalității; structura procesului de educație; dezechilibrul permanent dintre procesul de formare a conștiinței și procesul de formare a comportării la personalitate; caracterul dinamic și contradictoriu în dezvoltarea personalității; interdependența dintre factorii și activitățile orientative și spontane în formarea și dezvoltarea personalității; racordarea procesului educațional la activitatea primordială de dezvoltare a personalității; interdependența componentelor structurale ale personalității (biogenetică, psihică și socială sau educațională); relațiile dintre valorile general-umane și naționale.

Regulile de realizare a principiului nominalizat sunt următoarele: formarea concomitentă, amplă și deplină la elevi/copii a componentelor structurale ale conștiinței (cunoștințe, abilități și deprinderi mintale, opinii, convingeri și idealuri) și comportării (acțiuni și fapte, abilități și deprinderi practice); complexitatea formării comportării în raport cu activitatea de formare și dezvoltare a conștiinței; motivarea permanentă a acțiunilor și faptelor pozitive; formarea la elevi a trebuințelor de a activa independent, de a lua decizii rezonabile și realizabile; dezvoltarea sentimentului datoriei și responsabilității; aplicarea echilibrată a metodelor de formare a conștiinței și comportării la personalitate; crearea condițiilor de succes la elevi/copii în activitățile de viață socială; dezvoltarea activismului independent; abordarea individualizată și diferențiată a procesului educațional; unitatea exigențelor factorilor educaționali; respectarea diversităților viziunilor, opiniilor și convingerilor elevilor/copiilor; crearea condițiilor favorabile de formare și dezvoltare a conștiinței și comportării la personalitate; sprijinul pe particularitățile specifice individuale și de vârstă în dezvoltarea personalității”[3, p. 34].

Științele educației și practica educațională constituie un sistem unic. Unitatea lor presupune în mod inevitabil existența deosebirilor[5]. După cum s-a menționat, obiectul Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice îl constituie raportul dintre realitatea educațională și reflectarea ei în științele educației. Științele pedagogice generează permanent noi produse științifice, obținute de către pedagogul cercetător în cadrul examinării și schimbării obiectului de cercetare. În unele surse științifice se delimitează noțiunile de „obiect/fenomen al realității” și „obiect al științei concrete”. Această delimitare are la bază următoarele argumente: a) educația este un fenomen sociouman și a apărut odată cu societatea, iar științele educației a apărut mult mai târziu odată conturarea obiectului de cercetare al pedagogiei, a unor elucidarea legități, principii și metode de investigație a fenomenelor educaționale; b) unul și același fenomen al realității educaționale poate fi și este examinat de mai multe științe sub diverse aspecte: filosofic, sociologic, psihologic.

O altă problemă-cheie a Teoriei și metodologiei generale de cercetare pedagogică constă în proiectarea și realizarea cercetărilor interdisciplinare.

Cercetările interdisciplinare prevăd realizarea optimă a tuturor formelor de relații la toate etapele de investigație. Cercetările interdisciplinare demonstrează necesitatea realizării unității și specificul științelor educației cu cele sociale, socioumane și umane. În cercetările interdisciplinare pedagogia ca știință despre educație investighează procesul de formare și dezvoltare a personalității și societății sub toate componentele structurale și exercită funcția integrativă sau de „încorporare” a conceptelor și metodelor din alte științe. Procesul și rezultatele obținute se completează reciproc (viziunile asupra obiectului, problema și scopul de cercetare, metodele și criteriile de investigație și-n special modalitățile de aplicare a produselor științifice în practica pedagogică). În cadrul cercetărilor interdisciplinare se produce „alimentarea,” și dezvoltare reciprocă a științelor. Astfel se dezvoltă și se îmbogățeste permanent Teoria și metodologia generală a cercetării pedagogice prin noi concepte și metode de investigație și se obțin noi produse științifice și praxiologice mult mai semnificative și vitale pentru fortificarea practicei educației.

Cercetătorii specialiști din diverse domenii științifice inițial trebuie prin consens să: a) stabilească actualitatea teoretică și practică a cercetării sub aspectul științelor cointeresate; b) recurgă la *acordarea/ajustarea termenilor*, care posedă aceiași denumire în diverse științe, însă posedă conținut diferit/variant; c) selecteze și să justifice importanța metodelor de cercetare interdisciplinare[5,6].

O altă problemă strategică constă în identificarea raportului dintre Teoria și metodologia generală a cercetării pedagogice și alte științe. Relațiile pedagogiei cu alte științe se realizează prin mai multe forme: a) aplicarea în cercetările pedagogice a conceptelor și teoriilor din alte științe (filosofie, sociologie, logică, psihologie, fiziologia sistemului nervos, medicină); b) aplicarea metodelor de cercetare din alte științe. Metodele de cercetare teoretice și praxiologice din alte științe se adaptează la specificul Științelor educație după conținut și modul de aplicare în studiul concret. Astfel, *ideile sau conceptele filosofice constituie* o sursă de bază în dezvoltarea științelor pedagogice. Ideile sau conceptele filosofice în mod nemijlocit relaționează cu conceptele pedagogice și servesc ca bază în dezvoltarea teoriilor pedagogice. Conceptele filosofice nu pot fi aplicate direct în cercetările pedagogice, se cere o implicare nemijlocită a pedagogilor cercetători în readaptarea și reconceptualizarea lor de pe pozițiile științelor educației în funcție de obiectul, conținutul și mijloacele de înlăptuire a studiilor din pedagogia generală și a științelor pedagogice concrete (pedagogia comparată, pedagogia socială și didacticele particulare). Științele filosofice servesc în calitate de sursă pentru dezvoltarea pedagogiei paralel cu alte științe: psihologia, sociologia, istoria. Științele pedagogice preponderent se dezvoltă în baza conceptelor, legităților și metodelor propriu-zis pedagogice.

Argumentele nominalizate se referă și la relațiile pedagogiei cu psihologia. Astfel, în cercetările pedagogice savanții pedagogi permanent apelează la produsele investigațiilor psihologice (legitățile și principiile dezvoltării psihicului uman, relațiile dintre percepție, înțelegere și chibzuire, mecanismele de dezvoltare a comportamentului virtual, relațiile dintre gândire și memorie, gândirea creativă și gândirea critică).

Cercetătorul pedagog examinează legitățile și principiile, metodele și procedeele, conținuturile și formele de educație și autoeducație, care servesc ca bază în formarea și dezvoltarea psihicului la educat/autoeducat. Pedagogia oferă psihologiei indicații, recomandări

practice concrete pentru o dezvoltare eficientă a psihicului elevului/copilului de o anumită vârstă și particularități specifice de dezvoltare. Pedagogia nu poate înlocui psihologia și invers. Fiecare din aceste științe posedă obiectul și metodele specifice de cercetare, corespunzător și produsele științifice obținute sunt diferite.

O problemă indispensabilă a Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice o constituie procesul de determinare a relațiilor dintre teorie și metode, metodele generale și metodele științelor concrete. Teoria realizează funcția explicativă în cercetările științifice. Ea demonstrează, argumentează și elucidează însușirile și relațiile caracteristice obiectului, legitățile de funcționare și dezvoltare a fenomenului pedagogic supus investigației.

Metodele de cercetate constituie căile și mijloace de transformare sau modificare a obiectului pedagogic (educația) pentru a obține noi cunoștințe științifice valorice sub aspect teoretic și practic, care nemijlocit sunt orientate spre eficientizarea procesului educațional. Metoda sau metodele reprezintă un sistem de reguli-exigențe de proiectare și realizare a activității de cercetare pedagogică. Metodele de cercetare se elaborează în baza conceptelor teoretice, a legităților pedagogice și se raportează la structura și conținutul procesului educațional. La rândul său noile concepte și teorii pedagogice servesc ca bază în elaborarea/crearea a noi metode, iar acestea de pe urmă contribuie la modificarea și dezvoltarea ideilor/conceptelor teoretice. Între teoriile și metodele de cercetare pedagogice există relații reciproce, se formează și se dezvoltă concomitent.

Metodele de cercetare pedagogice realizează interrelația dintre pedagogul cercetător și fenomenul pedagogic supus investigației. Unele metode teoretice (analiza și sinteza, inducția și deducția, modelarea) și praxiologice (observarea, chestionarea, experimentul) de cercetare se utilizează în mai multe științe și obțin statutul de metode interdisciplinare. Metodele generale de cercetare se conceptualizează și se dezvoltă de către filosofie, sociologie și logica formală.

Este cunoscut faptul, că *Științele educației* realizează două funcții fundamentale: teoretico-științifică și normativă sau tehnico-constructivă. Prin realizarea funcției tehnico-constructive pedagogul cercetător reflectă realitatea educațională în mod real și prognozează strategiile și mijloacele de schimbare/modificare, planificare/proiectare pentru a procesului educațional în limitele anumitor condiții psihopedagogice. Către această funcție se referă principiile și regulile, metodele și procedeele, obiectivele, conținuturile și formele de educație, recomandările metodice.

Științele educației sunt orientate spre realizarea unui sistem de obiective raportate la cele două funcții nominalizate. Primul grup de obiective presupun determinarea sau redeterminarea, conceptualizarea sau reconceptualizarea esenței activității educaționale, identificarea legităților generale și specifice caracteristice obiectului supus investigației. Legitățile generale și specifice reprezintă cele mai generale forme de întrupare a cunoștințelor teoretice. Indicatori a legităților sunt relațiile de cauză-efect. Legitățile posedă caracter de universalitate, repetabilitate. Sunt legități generale și specifice/particulare de cercetare[1,2,4].

O altă problemă fundamentală a Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice constă în determinarea tendințelor de dezvoltare a științelor pedagogice. Problema nominalizată poate fi soluționată evolutiv în cadrul realizării cercetărilor prin consens interdisciplinar a grupelor de cercetători din științele sociale, socioumane, umane și alte domenii științifice și tehnologice. Ideile/conceptele științifice au menirea de a anticipa și direcționa activitatea de viață socioumană.

În continuate nominalizăm și *alte probleme* caracteristice Teoriei și metodologiei generale a cercetării pedagogice: a) stabilirea criteriilor de evaluare a produselor teoretice și practice a cercetărilor fundamentale pedagogice și raportarea lor la domeniile științelor pedagogice concrete; b) identificarea criteriilor evaluării noutății științifice. În opinia noastră noutatea științifică poate fi plasată pe trei nivele: de concretizare, de completare și de transformare; c) identificarea formelor de manifestare a valorii teoretice; d) elucidarea mijloacelor și strategiilor de aplicare a teoriei sistemelor funcționale în cercetările pedagogice; e) identificarea surselor și condițiilor de formare și dezvoltare a teoriilor pedagogice; j) semnificația fenomenului educațional în investigațiile pedagogice, limitele și condițiile formalizării și modelării în cercetările pedagogice.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I (A-C). București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-195-3
2. CRISTEA, S. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. V. 1, București: Editura DPH, 2016. 108p. ISBN 978-606-683-377-6
3. PANICO, V. Principiile educației-sistem normativ de relații fundamentale. În: Studia universitatis (Seria Științe ale Educației), Categoria B. Chișinău: USM 2017, nr.9 (109). p.32- 37. ISSN 1857-2103
4. PANICO, V. Unele aspecte referitor la formarea culturii cercetării pedagogice. În: Materialele conferinței internaționale, Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Chișinău, 5-6 iunie 2021. Chișinău: UST. Ediția 1.Vol.2, 2021, p.229-240. ISBN: 978- 9975-76-347-9
5. PANICO, V. Interdisciplinaritatea în cercetările pedagogice. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții” 18-19 august 2022. Chișinău: UST, 2023, p. 83-91. ISBN 978-9975-76-417-9 (PDF)
6. КРАЕВСКИЙ, В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. 248 с. ISBN 5-7936-0098-1.

PARTICULARITĂȚILE PROCESULUI DE INCLUZIUNE AL ELEVILOR CU CES ÎN INSTITUȚIILE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

THE PARTICULARS OF THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH SEN IN MASS EDUCATION INSTITUTIONS

Mihaela TOMA, drd.,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0000-0002-9912-6089

tmihaela86@yahoo.com

Mihaela TOMA, PhD student,

State University of Moldova

CZU: 376+373

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p318-322

Abstract. In this article, theoretical aspects and praxeological examples from our own scientific research will be addressed, regarding the challenges involved in the process of inclusion of students with special educational needs in classes in mass education institutions, in terms of the instructional-educational process, under the therapeutic and recuperative aspect of the general state of health of this category of students, from multiple perspectives. The implementation of innovative approaches by teachers in the educational approach of students with special needs will favor a favorable development and evolution of these students, by adapting and individualizing the teaching-learning-evaluation process, depending on personal needs, in order to capture and maintain attention and interest in learning, by continuously stimulating motivation, in order to maximize self-esteem and confidence in one's own strengths, by giving equal chances to a quality and appropriate education according to the gap between chronological and mental age, in order to capitalize on the individual potential available to each student in difficulty, in part.

Keywords: inclusion, innovative approaches, students with SEN.

În cadrul instituțiilor din învățământul de masă este din ce în ce mai necesară incluziunea elevilor cu diferite cerințe educaționale speciale, deoarece sunt tot mai multe cazuri de copii, încă din perioada antepreșcolară și preșcolară, care pot fi identificați atât de specialiști din domeniul sănătății, cât și în mediul școlar, prin intervenție timpurie, împreună cu implicarea părinților sau în când sunt școlarizați în ciclul primar, constatând faptul că se confruntă cu anumite dificultăți de învățare, pentru a facilita incluziunea lor în instituțiile din învățământul de masă.

Pornind de la principiile egalității de șanse în educație a tuturor copiilor în sistemul educațional și asigurarea accesului și participării la propria dezvoltare, în orice instituție de învățământ, facilitându-le o educație adaptată în funcție de nevoile fiecăruia și de înaltă calitate, în raport cu cerințele educaționale speciale pe care le are fiecare în parte [2, p.20,21].

Procesul de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale este unul complex, care se desfășoară pe o perioadă îndelungată de timp, care presupune unele provocări și implică abordarea procesului instructiv-educativ, alături de cel terapeutic-compensator și recuperator, al elevilor cu cerințe educaționale speciale integrați în instituțiile din învățământul de masă, sub diferite aspecte, atât la nivelul școlii, a personalului acesteia, în general, cât și în particular, la

nivelul clasei, implicit a învățătorului, în colaborare strânsă cu toți actorii implicați în acest demers.

În primul rând, personalul de conducere din cadrul instituțiilor din învățământul de masă este necesar să manifeste atitudini pozitive față de procesul de incluziune și față de elevii cu cerințe educaționale speciale, atât prin elaborarea de documente la nivelul unității școlare, prin intermediul cărora să promoveze educația incluzivă.

Astfel, în fază incipientă, vor fi identificate nevoile cu care se confruntă copiii cu diverse probleme și dificultăți în procesul de învățare, din cadrul școlii. Ulterior, vor demara un plan de acțiune, în vederea analizei SWOT, cu privire la fixarea adaptărilor ce trebuie efectuate la nivelul instituției de învățământ, pentru asigurarea condițiilor necesare facilitării procesului de incluziune a elevilor cu nevoi speciale.

O altă etapă esențială este informarea cadrelor didactice și abordarea acestora sub aspectul facilitării procesului de perfecționare profesională continuă în domeniul educației incluzive, în special a profesorilor care au la clasă elevi cu cerințe educaționale speciale.

La fel de importantă este și evaluarea continuă a procesului de incluziune, feedback-ul din partea elevilor, a părinților acestora, în ceea ce privește aplicarea planului de acțiune propus inițial, funcționalitatea lui, aspectele care ar putea fi schimbate pe viitor, pentru a putea îmbunătăți permanent procesul de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul public, în raport cu necesitățile acestora, devenind o unitate școlară prietenoasă, flexibilă, care satisface nevoile tuturor copiilor, transformându-se într-o școală incluzivă.

Personalul didactic, auxiliar și nedidactic este necesar să manifeste interes, deschidere și să aibă atitudini pozitive față de elevii cu cerințe educaționale speciale și de acceptarea lor în școală, contribuind la sprijinirea procesului de incluziune al acestora.

De asemenea, este importantă și determinarea și interesul dovedit pentru participarea și finalizarea unor cursuri de formare continuă în domeniul educației incluzive. În urma absolvirii acestora, cadrele didactice formate vor avea capacitatea de a colabora cu alți specialiști din cadrul școlii, din afara acesteia, iar o altă abordare inovativă ar fi aceea de a încheia parteneriate de colaborare cu centre de educație incluzivă, pentru a forma echipă cu specialiști din cadrul acestor centre, în vederea asigurării unei educații adaptate, adecvate nevoilor și furnizarea de ajutor suplimentar corespunzător elevilor cu cerințe educaționale speciale, prin oferirea unor condiții psihopedagogice favorabile procesului de incluziune al acestei categorii de elevi, prin perfecționarea continuă a relației profesor-elev, dar și pe cea dintre elev-elev, precum și facilitarea unei integrări optime în mediul social.

La nivelul clasei este necesar să se creeze un mediu incluziv, în care elevii tipici și cu CES au oportunitatea de a interacționa, comunica, să își formeze atitudini de respect și voință de a oferi de sprijin, prin empatie, toleranță, conștientizarea și acceptarea diferențelor dintre ei atât din proprie inițiativă, cât și prin stimulare permanentă din partea adulților.

Astfel, menținerea unei atmosfere favorabile și a unui climat educațional prielnic procesului de învățare, în sala de clasă sunt vitale, alături de colaborare pe parcursul activităților educaționale, implicare activă și participare, precum și lucru în echipă. Acestea vor conduce la aplicabilitatea principiului de șanse egale, diminuarea sau stoparea fenomenului de discriminare și marginalizare, ceea ce va favoriza amplificarea stimei și a imaginii de sine în rândul elevilor cu cerințe educaționale speciale, precum și creșterea sentimentului de inferioritate față de elevii

tipici, de apartenență la grup și a incluziunii elevilor cu CES, alături de elevii tipici, în instituțiile din învățământul de masă.

Colaborarea dintre cadrele didactice din școală, dar ca o abordare inovativă a procesului de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale ar putea fi pe viitor, o colaborare cu specialiști din centrele de educație incluzivă, deoarece am depistat prin intermediul cercetării mele, faptul că colaborarea dintre cadrele didactice sau acestea și profesorul de sprijin, din învățământul de masă este slab dezvoltată sau inexistentă, în unele școli nu este profesor de sprijin, întrucât elevii cu cerințe educaționale speciale sunt depistați doar la nivelul instituției de învățământ, iar fără un diagnostic, certificat CES, încadrare în grad de handicap, orientare școlară, acesta nu poate beneficia de servicii de sprijin suplimentar, implicit nici de programe școlare adaptate, în funcție de nevoile lui, întrucât nu se poate forma o echipă multidisciplinară la nivelul școlii, dacă nu este un număr minim de elevi cu CES.

La nivelul procesului instructiv-educativ, dar și terapeutic, compensator și recuperator al elevilor cu cerințe educaționale speciale este eficientă corelarea activităților de tip tradițional cu cele de tip inovator și interactiv, cu ajutorul mijloacelor informatice moderne, a tablei interactive, a unor softuri, jocuri educaționale adaptate, crearea unor fișe de lucru interactive prin intermediul unor programe și platforme educaționale, care permit individualizarea instruirii, în funcție de nivelul cognitiv al fiecărui elev cu CES.

De asemenea, o altă abordare diferită a demersului educațional al elevilor cu cerințe educaționale speciale ar fi îmbinarea armonioasă a activităților de la nivelul clasei, cât și organizarea și desfășurarea unor activități outdoor, în mediul înconjurător, în mediul social, care contribuie la creșterea stimei de sine, interacțiune cu persoane necunoscute, adaptarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în locuri noi, socializarea dintre elevii cu nevoi speciale și elevi tipici din alte instituții din învățământul de masă, dar și cu alți membri din comunitatea locală, în vederea antrenării acestora în activități comune, pentru acceptarea diversității, tolerarea diferențelor dintre copii lor tipici și elevii cu CES, conștientizarea importanței implicării și a aportului adus de ei, prin implicarea activă în vederea depășirii barierelor cu care se confruntă aceștia.

Educația de tip outdoor îi ajută pe elevii cu cerințe educaționale speciale să se înțeleagă mai bine pe sine, autopercepția Eului, să sesizeze mai corect lumea înconjurătoare și în special să fie capabili să cunoască mai bine pe oamenii din jurul lor.

Aceste tipuri de activități sunt considerate atractive și interactive, fiind o strategie modernă de învățare cu un impact pozitiv major asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale, care generează și efecte favorabile în plan educațional, în privința performanțelor școlare, având ca avantaje dezvoltarea abilităților de comunicare, a spiritului inovativ și leadership.

De obicei, am desfășurat aceste activități educaționale în aer liber, în parcul orașului, pe terenul de sport sau la locul de joacă, curtea exterioară a unității școlare și alte locații outdoor, ce țin de mediul înconjurător și de natură.

Educația outdoor este o formă de educație relativ nouă, declanșând efecte de lungă durată în ceea ce privește gestionarea situațiilor de învățare polivalente și mai ales dobândirea unor competențe benefice vieții moderne, prin inovare, spirit de echipă, autonomie și creativitate. De asemenea, pe parcursul acestor activități educaționale outdoor, elevii cu trebuie să beneficieze de servicii suplimentare de sprijin, persoane însoțitoare, să i se ofere șansa de a

aplica în practică cunoștințele teoretice asimilate în cadrul activităților educaționale derulate în sala de clasă.

Construirea unui parteneriat activ și o colaborare fructuoasă între părinții elevilor tipici și a elevilor cu cerințe educaționale speciale, dar și între familie-elev-școală, va facilita o comunicare și o colaborare deschisă și eficientă între părinți, este obligatorie informarea și sensibilizarea acestora despre elevii cu CES care urmează a fi integrați în clasă, alături de copiii lor tipici [1, p.123].

Cadrele didactice îi vor antrena și implica și pe părinții elevilor din colectivul clasei, prin fixarea de comun acord și întocmirea unui grafic de activități extracurriculare, care au misiunea de a îmbunătăți relațiile de intercunoaștere și prietenie dintre participanți. Astfel, flexibilizarea programului școlar și adaptarea activităților educaționale în funcție de nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale, nu trebuie să deranjeze rutina zilnică al școlarii lor tipici, întrucât, ulterior, există posibilitatea de a se isca disensiuni între părinți.

În cadrul parteneriatului între profesor-elev-părinți este esențială implicarea, sugerarea și introducerea de către părinți a anumitor activități educaționale comune, în cadrul instituției de învățământ, participarea la ședințele școlare organizate de către învățător sau de către managerul școlii, la lectoratele cu părinții, astfel încât aceștia să poată monitoriza continuu situația școlară a copiilor [3, p.193].

De asemenea, procesul de învățare al fiecărui elev cu cerințe educaționale speciale trebuie continuat și acasă, mai ales a elevilor aflați în dificultate, necesită oferirea de sprijin la rezolvarea temelor pentru acasă, o atenție deosebită și ajutor suplimentar, alternarea acestor tipuri de activități cu unele de petrecere a timpului liber, acasă, în familie, prin implicarea tuturor membrilor, activități outdoor de recreere, în vederea îmbunătățirii performanțelor școlare.

Cadrele didactice din instituția din învățământul public este necesar să colaboreze și lucreze împreună, promovând practica educațională de team-teaching, ce presupune o relație bazată pe respect, încredere, sprijin reciproc, comunicare, flexibilitate, planificarea activităților educative școlare și extrașcolare din perspectiva interesului superior al elevului, fiind centrate pe nevoile acestuia, elaborarea și implementarea unor programe educaționale personalizate și adaptate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Un rol important îl au și profesorul de sprijin în unitățile din învățământul de masă, mediatorul școlar și psihologul școlii, care asigură elevilor cu cerințe educaționale speciale activități de terapie recuperatorie atât individuală, cât și de grup sau părinte-copil, în spațiile special amenajate pentru astfel de activități, dar din păcate în instituțiile din învățământul de masă, în puține școli există un astfel de cabinet separat, pentru a le putea oferi activități de sprijin în condiții favorabile, beneficiind de susținere suplimentară la nivel cognitiv, la disciplinele la care elevul cu nevoi speciale întâmpină anumite dificultăți, în special la disciplinele de limba și comunicarea română și matematică, dar și în plan psihologic și familial.

De aceea, este prioritară abordarea procesului instructiv-educativ din perspectivă curriculară, prin stabilirea împreună cu elevii cu CES și părinții lor, a obiectivelor propuse, în cadrul programelor școlare adaptate, în funcție de nevoile fiecăruia, monitorizarea permanentă a progresului școlar al acestor elevi, cu ajutorul unor fișe de observare, personal am folosit fișa psihopedagogică, iar apoi am transmis feedback-ul părinților, la anumite intervale de timp prestabilite am efectuat revizuirea acestor programe, pentru a îmbunătăți anumite aspecte, prin

continuarea unor anumite activități care se pliază bine pe copil și a înregistrat rezultate bune, remarcându-se o reușită școlară.

Cadrul didactic/învățătorul de la clasă care practică educația incluzivă, trebuie să transfere achizițiile teoretice și practice dobândite pe parcursul perfecționării către elevii cu cerințe educaționale speciale, prin folosirea în procesul instructiv-educativ a unor metode didactice și mijloace de învățământ incluzive, adaptarea instruirii în raport cu nevoile identificate și reevaluate pe parcursul demersului de incluziune al elevului cu CES [3, p.194].

Pe parcursul traseului educațional, toți elevii trebuie să primească o educație adaptată, adecvată necesităților individuale, dar să fie și flexibilă, în funcție de modificările ce intervin în materie de digitalizare a instruirii. Alături de mijloacele tradiționale folosite la clasă, cadrele didactice utilizează din ce în ce mai mult și mijloacele tehnologice inovatoare, acestea implică și inițierea cadrelor didactice în folosirea lor, prin cursuri de formare în domeniul tehnologiei informației și a comunicațiilor, iar profesorii la rândul lor, să implementeze cunoștințele însușite elevilor de la clasă, valorificându-le abilitățile digitale de care dispun.

Utilizarea tehnologiei moderne în educația elevilor cu CES, favorizează însușirea într-un mod mult atractiv și mai ușor a informațiilor transmise, prin elaborarea și rezolvarea unor fișe de lucru interactive, a unor jocuri educative realizate în diferite programe specializate. Elevii au disponibilitatea de a-și elabora propriile documente digitale, prezentări Power Point, jocuri, ce pot fi ordonate în portofolii personalizate digitale, de ajutor în procesul de evaluare și oferirea de feedback din partea profesorului, dar și pentru a le putea prezenta și împărtăși cu ceilalți colegi de clasă.

Încă din momentul școlarizării, a dobândirii statutului de elev, adulții trebuie să le insufle sentimentul de responsabilitate, atât în cadrul activităților școlare, cât și extrașcolare, în sala de clasă, dar și în afara ei, anumite reguli pe care să le respecte cu strictețe, să își formeze și să exercite anumite abilități, priceperi și deprinderi de muncă, care într-o perioadă îndelungată de timp se vor transforma în competențe necesare în viața cotidiană.

BIBLIOGRAFIE

1. CALUSCHI, M. *Psihologul de familie-necesitate în spațiul românesc contemporan*. Iași: Performantica, 2008. 123 p. ISBN 978-973-730-521-3
2. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016. pp. 20, 21. ISBN 978-973-46-5664-6
3. HADÎRCĂ, Maria, CAZACU, Tamara. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. pp.193, 194. ISBN 978-9975-4367-2-4.

FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE LA ELEVII MICI PRIN DIVERSIFICAREA FORMELOR DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

THE TRAINING OF MATHEMATICAL SKILLS IN LITTLE STUDENTS THROUGH THE APPLICATION OF VARIOUS FORMS OF ORGANIZING THE TEACHING ACTIVITY

Alexandra NOUR, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chisinau
ORCID: 0000-0002-7283-6427
nour.alexandra@upsc.md

Alexandra NOUR, PhD, University Lecturer,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 373.3.016:51

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p323-327

Abstract. In this article, the importance of the application of various forms of organization of didactic activity in the formation of mathematical skills in primary school students was addressed. In order to make the educational process more efficient in mathematics lessons, it is advisable to diversify the forms of organization of the didactic activity. Their choice is made depending on the objectives pursued, the curricular contents, the age and individual characteristics of the students, the degree of endowment with teaching aids, the way the activity will be evaluated, the pedagogical mastery of the teaching staff, etc. The harmonious combination of the three basic forms of activity is the key to a successful educational process, contributing to the development of cooperation and communication skills, to stimulating mutual learning, activating and empowering students, motivating learning. The role of the teacher consists in the successful choice of the form of training organization and the appropriate teaching-learning-evaluation methods, with the ultimate goal of achieving the curricular goals and the formation of mathematical skills. The forms of organization of the educational process are a component of the instructional strategies. The improvement of the educational process requires the creation of an organizational framework conducive to the achievement of the established educational objectives. This action is carried out by: diversifying the forms of organization of the activity within the lesson which continues to represent the basic organizational form and increasing the weight of other forms of organization of the educational process such as: excursions, visits, field activities, practical activities, etc. In order to organize the effective educational process, it is necessary to optimally combine, according to the objectives pursued, three main forms of didactic activity.

Keywords: objectives, contents, forms of organization, didactic strategies, purposes.

Matematica stă la baza numeroaselor aspecte ale activităților de zi cu zi și susține formarea în multe domenii de studiu. Ea este un factor important pentru dezvoltarea gândirii logice abstracte și creative. Finalitățile educației matematice în clasele primare reflectă diverse domenii: dobândirea conceptelor, limbajului matematic și a altor elemente necesare în activități cotidiene și de învățare; dezvoltarea abilităților cognitive prin rezolvări de probleme și situații de problemă din varii domenii; formării atitudinilor pozitive față de matematică ca domeniu distinctiv pentru viață [5, p.62].

Formarea competențelor specifice în cadrul procesului educațional la matematică este un proces organizat, o activitate întreprinsă în vederea realizării unor finalități bine conturate.

Este un sistem a cărui bună funcționare depinde de interacțiunea componentelor sale (obiective, conținuturi, metode, procedee, forme, mijloace de învățământ, resurse umane, relații pedagogice ș.a). Pentru a realiza interacțiunea optimă a tuturor componentelor sale se impune aplicarea diverselor forme de organizare, prin intermediul cărora urmează să se asigure coeziunea armonioasă a activității de predare – învățare. Formele de organizare a procesului de învățământ îmbină elementele componente ale acestuia într-un tot întreg și le oferă o finalitate educativă concretă. Acest lucru este foarte important pentru a crește randamentul, eficiența procesului educațional.

Eficientizarea procesului educațional presupune crearea unui cadru organizatoric pentru realizarea obiectivelor educaționale stabilite. Această acțiune se realizează prin: diversificarea formelor de organizare a activității didactice în cadrul lecției. Pentru realizarea procesului educațional eficient este necesar să se integreze cele trei forme principale de activitate didactică, conform obiectivelor urmărite.

- Activitatea frontală, cu întreaga clasă;
- Activitatea pe grupuri de elevi;
- Activitatea individuală.

Aplicarea diverselor forme de organizare a activității didactice pune la dispoziția cadrului didactic un ansamblu de instrumente utile – selectarea metodelor și procedeele de învățământ, alegerea materialelor didactice necesare, alegerea mijloacelor tehnice de învățământ. Îmbinarea corectă a metodelor, mijloacelor și a activităților de învățare potrivește asigură îndeplinirea obiectivelor propuse la un nivel de performanță cât mai înalt cu întreaga clasă de elevi [2, p.56].

Activitatea frontală a fost considerată mult timp cea mai importantă formă de organizare a clasei, cu o fundamentare teoretică realizată de J. A. Comenius în „Didactica Magna” (1657). Cadrul didactic este cel care coordonează întreaga activitate, iar elevii trebuie să efectueze sarcinile cerute de profesor.

Activitatea frontală presupune relația profesorului cu întreg colectivul clasei. Toți elevii realizează aceeași activitate concomitent. Această formă de activitate se poate folosi la reactualizarea cunoștințelor, la evocare, la predarea noilor cunoștințe sau la fixare, consolidare și dezvoltare. Ea este utilă în procesul de predare-învățare în timpul expunerii temei noi, în timpul construirii raționamentului de rezolvare a unei probleme matematice, în timpul analizei unei situații – problemă din cotidian.

Activitatea în grupuri de elevi este o formă de organizare ce contribuie la stabilirea relațiilor între elevi. În cadrul acestei activități interacțiunea este caracterizată de o interdependență pozitivă dintre obiectiv și răspunderea individuală a elevului. Pentru ca activitatea în grup să fie eficientă este necesar ca fiecare elev din grup să aibă responsabilități clare potrivit rolului înaintat, obiectivelor urmărite, conținuturilor abordate.

Activitatea în echipă le oferă elevilor posibilitatea de a învăța unul de la altul și de a se învăța unul pe celălalt. Pentru realizarea sarcinilor propuse este nevoie ca fiecare elev să se implice activ în procesul de învățare.

Practica învățării în echipe creează premisele sporirii însușitei școlare în care elevii se simt respectați, valorizați și utili, crește încrederea în forțele proprii. Apar mai multe idei, mai bune și astfel sporește performanța atât individuală cât și a grupului. Se încurajează contribuția

personală, aprecierea diversității, dezvoltarea socială, capacitatea de a rezista în condiții de stres și în situații de adversitate.

Activitatea în grupuri permite diferențierea sarcinilor de învățare și contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare. Elevii învață unii de la alții, sunt mai activi, iar motivația învățării este stimulată cu ușurință.

Ținând cont de particularitățile individuale și interesele elevilor se poate de aplicat în cadrul lecțiilor activitatea în grupuri.

Exemplu: Matematica (clasa a II-a)

Unități de conținut: Adunarea și scăderea în concentrul 0 - 100.

Unități de competență: 1.3. Aplicarea adunării, scăderii și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor 0 – 100; aflarea unor numere necunoscute în exerciții, șiruri date; schimb de bani.

Sarcinile distribuite grupurilor:

- *Grupul nr.1.* Completează spațiile cu numere potrivite.
 $8 + 4 = * + 2$ $6 + 5 = * + 1$ $9 + 4 = * + 3$
 $38 + 4 = * + 2$ $26 + 5 = * + 1$ $69 + 4 = * + 3$
 $38 + 24 = * + 2$ $26 + 35 = * + 1$ $69 + 24 = * + 3$
- *Grupul nr. 2.* Completează șirul cu numere potrivite.
a) 12, 23, 34, ..., ..., ... c) ..., 90, 80, ..., ..., 50, 40.
b) 12, 25, ..., ..., 67, ... d) ..., ..., ..., 40, 55, 70.
- *Grupul nr.3.* Completați cu date potrivite, formulați întrebări și rezolvați problema obținută.
În clasa I „, A” învață elevi. Azi au lipsit fete și băieți.
- *Grupul nr. 4.* Completează spațiile cu numere potrivite.
 $= 24 + *$ $= 42 + *$ $= 83 + *$
 $70 = 34 + *$ $50 = 32 + *$ $90 = 53 + *$
 $= 44 + *$ $= 22 + *$ $= 23 + *$
- *Grupul nr.5.* Află numerele necunoscute.
 $56 - a = 29$ $y - 28 = 37$
 $x + 34 = 81$ $45 + b = 91$
- *Grupul nr.6.* Scrie literele în ordinea crescătoare a valorilor numerice și vei afla cui îi place mierea.
 $25 - 8 = 20 - R$ $51 - 6 = 50 - I$ $83 - 5 = 80 - A$ $81 - 9 = 80 - I$
 $43 - 7 = 40 - T$ $62 - 9 = 60 - N$ $57 - 8 = 50 - M$ $40 - 9 = 40 - C$
 $68 - 8 = 70 - \checkmark$

Activitatea în grupuri de elevi este o formă care presupune interacțiuni verbale și socio-afective între elevi, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv. Elevii învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții, se exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colectiv o problema dificil de rezolvat, fiecare elev construindu-și autonomia necesară învățării [10, p.21].

Activitatea individuală presupune un mod de abordare a procesului educațional ce are ca finalitate valorificarea optimă a elevului ca subiect al învățării. Ea devine o strategie activă,

care necesită construirea unei experiențe de învățare pozitive. Activitatea individuală presupune ca fiecare elev să execute o anumită sarcină didactică singur, fără coordonarea cadrului didactic sau a altcuiva. Prin intermediul acestei forme de activitate se formează deprinderile de muncă fizică și intelectuală a elevilor. Se dezvoltă responsabilitatea față de sarcinile primite, ritmul individual de muncă, se cultivă capacitatea de concentrare, inițiativa, flexibilitatea gândirii, originalitatea și creativitatea. Prin verificarea și aprecierea sistematică a sarcinilor executate, se dezvoltă încrederea în forțele proprii a elevilor [9, p.57].

Activitatea individuală este cea în cadrul căreia se poate realiza cel mai bine tratarea diferențiată a elevilor. Astfel, elevii cu un potențial intelectual înalt vor primi sarcini cu grad mai mare de dificultate, care contribuie la stimularea capacităților intelectuale și la evitarea apariției stărilor de plictiseală. Elevii care întâmpină dificultăți la însușirea materiei vor primi sarcini simplificate, dar care să-i facă să înregistreze anumite succese, crescându-le astfel încrederea în sine și dezvoltându-le motivația. Învățarea diferențiată are ca scop înlăturarea unor neclarități din cunoștințele elevilor, atingerea performanțelor minimale acceptate.

Tehnicile de realizare a activității individuale vizează o gradare a sarcinilor educaționale, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. În acest sens, învățătorul are un rol extrem de important în stabilirea unei ambianțe favorabile învățării, de încredere în posibilitățile individului, pentru a dezvolta capacitățile elevilor capabili de performanțe înalte, dar și crearea unui climat de încredere pentru elevii cu un potențial mai scăzut [7, p.34].

Marele avantaj a activității individuale este de a crea posibilitatea ameliorării și dezvoltării nivelului de învățare individual, responsabilizarea elevului în procesul de învățare. Metodele și strategiile utilizate pentru activitatea individuală precum: observația, experimentul, descrierea, comparația, clasificarea, dezvoltă elevilor aptitudini pentru cercetarea independentă, realizarea de proiecte, pregătirea pentru evaluări, etc. Metodele de învățare se însușesc sub îndrumarea educatorului și prin eforturi proprii. Acestea sunt instrumente operaționale folosite pentru achiziționarea și aplicarea în contexte specifice a cunoștințelor, dezvoltarea capacităților intelectuale.

Deprinderile de studiu individual stau la baza constituirii unui stil personal de învățare, a cărui eficiență se manifestă prin: întreținerea motivației învățării; formarea și îmbogățirea culturii generale; însușirea conștientă și activă a conținuturilor; autoînvățarea și învățarea permanentă [8, p.45].

Diversificarea formelor activității didactice contribuie la abordarea procesului educațional bazat pe nevoile, interesele, aspirațiile, particularitățile individuale ale fiecărei persoane în parte și contribuie la formarea competențelor matematice. Aplicarea variilor forme de activitate didactică au ca finalitate valorificarea optimă a personalității elevului, făcându-l un partener de încredere în procesul predare-învățare-evaluare prin construirea de experiențe de învățare pozitive, semnificative, relevante, într-o relație armonioasă între cadrul didactic și elev.

Prin urmare, această abordare poate fi privită ca o paradigmă educațională cu impact preponderent asupra valorificării personalității elevului și creșterii calității activităților educaționale. Elevul este implicat și interesat în a cunoaște, a face, a întreprinde și a crea. El se află în fața provocării de a stăpâni cunoștințele dobândite, de a le actualiza, de a face legături între informație și experiența proprie.

Diversificând formele de activitate didactică învățătorul devine un organizator al experiențelor de învățare: el va aplica metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și acțională, va stimula creativitatea, imaginația și spiritul critic al celor educați. Cadrul didactic trebuie să genereze un climat de încredere, favorabil pentru gândirea independentă, creativă, încurajând și motivând permanent subiecții educaționali.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 155 p.
2. CRISTEA S. Conținuturile și formele generale ale educației. București: Editura Polirom, 2017. 186 p.
3. Curriculum national. Învățământul primar. – Chișinău: Lyceum, 201

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATED
ART EDUCATION IN THE SYSTEM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION
IN UKRAINE**

**FUNDAMENTELE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI
ARTISTICE INTEGRATE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT
SECUNDAR GENERAL DIN UCRAINA**

Tetiana MARTYNIUK, dr.,
Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina
ORCID: 0000-0001-5236-5990

Tetiana MARTYNIUK, PhD,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine

CZU: 373.5.091:7(477)

DOI: 10.46727/c.v2.21-22-03-2024.p328-332

Abstract. The scientific work reveals the influence of modern processes of globalization of world culture and Ukraine's integration into the European educational space on increasing the requirements for the level of training of teacher education specialists capable of solving complex professional problems through the use of a palette of modern technologies. Mastering the integrative technologies of studying the school course "Art" is defined as the most difficult part of training a future art teacher. The article substantiates the position that a teacher should have a synesthetic type of artistic consciousness, the ability to introduce associative artistic and figurative complexes of various types of arts, especially fine arts and music, into the educational process of the school. The article reveals the essence of the paradigmatic renewal of the art education system in Ukraine at the beginning of the twenty-first century. Art education is interpreted as an intermediary between the cultural values of society and the individual and as one that determines the acquisition of general cultural, artistic, cognitive, and communicative basic competencies and forms the motivation and ability of the individual to artistic and creative self-improvement throughout life. The integrative potential of the school course "Art" as an interdisciplinary integration of the relationship between temporal, spatial, synthetic art forms as part of artistic culture and art of mankind is determined. In the context of intra-subject integration, the content of a school course is understood as a differentiated and at the same time integrated interspecies system of artistic images, genres, styles, etc. It is emphasized that artistic and pedagogical innovation is becoming a phenomenon that reflects the search for non-standard and time-relevant artistic and pedagogical technologies. The essence of modern projective, acmeological, communicative, personal development and other technologies is revealed. It is concluded that the introduction of artistic and pedagogical technologies into the practice of studying the school course "Art" enriches the methodological potential of teaching with the experience of technological innovation. It is noted that pedagogical technologies are a mobile part of pedagogical knowledge, which is in constant development.

Keywords: Keywords: integrated learning, art education, interdisciplinary integration, pedagogical technologies, modular technologies, synesthesia, philosophy of education.

The current processes of globalization of world culture and Ukraine's integration into the European educational space increase the requirements for the level of training of art teacher educators capable of solving complex professional tasks using a palette of modern technologies.

The problems of professional formation of the future teacher's personality have been highlighted in the studies of I. Bekha [1], H. Vashchenka [2], S. Honcharenka [3], S. Horbenka [4], I. Ziaziuna [6], S. Klepka [7], O. Kostiuca [8], H. Nikolai [12] and others.

The range of current problems of art education is presented in the works of H. Padalky [13], O. Rebrovoi [14], O. Rostovskoho [15], O. Rudnytskoi [16], D. and others. The issues of pedagogical and artistic and pedagogical technologies have been studied by M. Dychkivska [5], L. Masol [11].

The philosophy of education is a meta-discipline in relation to the content of the discipline of the integrated course "Arts" in general education. O. Rudnytska notes that this field of humanitarian knowledge, in relation to pedagogical science, plays the role of methodology. The philosophical foundations of art education as the basis for its conceptualization are detailed by O. Rudnytska. The scholar emphasizes the content specificity of adapting the philosophical approach to the conceptual problems of art pedagogy by using the example of an expressive analogy with the artist's creative activity. The artist "intuitively feels and reproduces the beauty existing in the world, but cannot explain it in terms of aesthetics or the activities of a scientist who knows the method of science, expands the boundaries of knowledge with his discoveries, but may be mistaken in determining the essence of what he has done." [16. p. 10] Thus, in this context, the purpose of philosophical education is manifested by the realization of the meaning of artistic and pedagogical activity in philosophical categories and concepts that represent the highest level of theoretical cognitive generalization of experience. Accordingly, the content of the philosophy of art education includes art itself as an object of cognition with its own functions and a philosophical view of it.

Modern transformations in the system of general secondary and higher artistic and pedagogical education attract attention as distinct trends in the renewal of the educational space of our time on the basis of art education. This branch of education, which has emerged in recent decades, corresponds to the modern type of scientific rationality, and also draws public attention to the deep spiritual crisis of our time and the ability of art to overcome it. In the context of the intensification of the European integration vector in Ukrainian society, the problems of educating a highly educated personality who is able to actualize cultural achievements in his or her own creative activity, resolve various problems and contradictions, and harmonize life are becoming particularly relevant. The conceptual foundations of the integrated school course "Art" are formulated on the basis of the implementation of a subject-integrative approach to art education. The introduction of the course into the practice of the general secondary education system (NUS, except for grade 4, grades 5-7, 8-9, 10-11), which has been gradually taking place since 2012, has led to a paradigmatic renewal of the art education system (competence paradigm), as well as a revision of the main basic categories of learning that specify the conceptual foundations of the course.

The integrative content of school art education in addressing the issue of sound and color synesthesia appeals to the creation of an artistic image, systems of inter-sign and intersemiotic interspecies interaction, and thus makes it possible to perceive visual, auditory, kinesthetic artistic information; to perceive and comprehend reality through a system of artistic images based on their synesthesia. School art education today is aimed at theoretical and practical implementation of the essence of the integration phenomenon.

The essence of integration in school art education is revealed in the contexts of scientific problems of interspecies artistic synthesis, synesthesia, polyphony of watercolor painting; works of synesthetic artists M. Chiurlonisa, M. Monk, A.T. de Keiersmaker; philosophical, artistic, cultural, psychological, didactic foundations of integration.

The modernization of the education sector has also affected the arts, in particular the field of artistic and pedagogical education. Artistic and pedagogical innovation is becoming a phenomenon that reflects the search for non-standard and contemporary artistic and pedagogical technologies. Among the modern ones are projective, acmeological, communicative, personal development, and other technologies. The practice of studying the school course "Art" confirms the openness of the process of searching for appropriate effective artistic and pedagogical technologies that will contribute to the renewal of the educational process, will be able to fill the content and organization of learning with new semantic and formative constructs. The introduction of artistic and pedagogical technologies into the practice of studying the school course "Art" enriches the methodological potential of teaching with the experience of technological innovation.

Pedagogical technologies are a dynamic part of pedagogical knowledge that is constantly evolving. The artistic and pedagogical technologies tested to date, initiated by a group of scientists led by L. Masol [11], provide ample opportunities for creative experiments in terms of improving the quality of teaching the school integrated course "Art", open up prospects for deepening the scientific and methodological understanding of various types of activities of students of general secondary education in the classroom. "The defining guideline of the new artistic paradigm is the unity of education and upbringing, first of all, the education of the individual in the process of mastering artistic activity, creative growth of the individual" [10 p. 11].

It should be noted that the conceptual foundations of the integrated course "Art" in the GSEI, developed by scientists at the levels of approaches, principles, system of competencies, dominant content lines of the subject, and assessment system, are complemented by a palette of pedagogical methods and technologies.

Integrative artistic and pedagogical technologies play an important role in the system of art education and upbringing of students. In the process of implementing integrative artistic and pedagogical technologies in 10th grade art lessons of general secondary school, teachers have to take into account the age characteristics and level of readiness of students to perceive, analyze, and create in different types of art in the process of studying one topic and, accordingly, adjust their pedagogical intentions, create the necessary pedagogical conditions in the art class. Under the pedagogical conditions for the implementation of integrative artistic and pedagogical technologies in art lessons, we understand such specially created conditions under which a deep integrated comprehension of the aesthetic content of works of music and visual arts is carried out on the basis of their commonality and their influence on the individual is enhanced. The creation of these conditions consists in the appropriate selection of works of art and preparation of students for their perception, verbal interpretation, creative activity, as well as in the organization of a creative environment. We have identified the pedagogical conditions for the introduction of integrative artistic and pedagogical technologies in art lessons, the use of which in the learning process and extracurricular activities contributes to the effective development of school course study by 10th grade students of general secondary education, namely:

The first condition is to create a positive attitude among 10th-grade students of secondary schools toward the holistic perception of works of music and visual arts.

The second condition is the individually differentiated development of the emotional and sensory sphere in the process of integrated perception of works of music and visual arts by 10th grade students of general secondary schools.

The third condition is the targeted expansion of artistic horizons in terms of integrating music and visual arts and activating the cognitive interests of 10th grade students in the field of holistic perception of art forms.

The fourth condition is the formation of creative skills and emotional and value orientations in 10th grade students of general secondary schools in the process of introducing integrative artistic and pedagogical technologies in art lessons.

The methodology for integrating music and visual arts (on the example of the author's thematic project "The Magic of Jazz Rhythm") was developed for 10th grade students of the secondary school. Curriculum for general secondary education institutions Art. Grades 10-11" (Compiled by: Abramian T.O., Arystova L.S., Haidamaka O.V., Harazdovska M.T., Hrechana O.I., Huryn O.M., Novykova N.V., Piroh A.H., Prosina O.V.) is aimed at forming the appropriate classes of artistic competence in schoolchildren of general secondary education, mastering them through the activity of perception, analysis and interpretation of works, creative activity of aesthetic categories of beauty, harmony, rhythm, proportionality, perfection, etc, since communication with art in any activity form has a direct impact on the development of a person's spirituality, aesthetic taste, artistic thinking, motivation for creative activity, worldview, etc.

When developing a methodology for integrating music and visual arts for 10th grade students of the secondary school (on the example of the author's thematic project "The Magic of Jazz Rhythm"), we used a modern abstract painting technique - fluid art (liquid art). Each painting, just like a jazz improvisation, is individual and unique because it depends on the process of pouring liquid acrylic on the canvas. The introduction of a methodology for integrating music and visual arts for 10th grade students of the general secondary school (on the example of the author's thematic project "The Magic of Jazz Rhythm") required the development of a set of methods.

To implement the creative thematic project "The Magic of Jazz Rhythm," we needed the following resources and materials: selected and analyzed in terms of figurative and compositional content music by Ukrainian academic composers representing different genres of jazz art; video clips for listening to it while visualizing works in the fluid art technique, acrylic paints, canvases on stretcher, disposable paper cups, PVA glue, spatulas for stirring paints and structuring the flow of paint on the canvas.

At the first stage of the creative thematic project, the educational activity influenced the emotional and motivational sphere of 10th grade students of the secondary school, formed the experience of perceiving the integrity of musical and visual arts on the example of jazz genres. To fulfill this stage of the methodology, the students were introduced to jazz works and abstract painting through audio and visual acquaintance, conversations, discussions of works, and explanations of their rhythmic, color, and compositional solutions.

At the second stage of the creative thematic project, the educational activity influenced the cognitive sphere of 10th grade students of the secondary school, theoretical and practical conceptual preparation for the creative part of the project took place. The projective invention of the visualization of G. Sasko's ragtime in the context of the experience of abstract art and, in

particular, the fluid art technique led us to a combination of yellow and green colors, a symmetrical flow of lines in a five-part composition, where the linear and color solution of the fifth section resembles the first, and the fourth is associated with the expressiveness of the second. The projective invention of M. Skoryk's visualization of the blues in the context of the experience of abstract art and, in particular, the fluid art technique led us to a combination of blue-violet-red color scheme, a circular spherical flow of lines of the three-part composition, where the second section grows out of the first, and the third is compacted and small. The projective invention of the boogie-woogie visualization by Zh. Kolodub in the context of the experience of abstract art and, in particular, the fluid art technique led us to a combination of white-red-black color scheme, arrow-shaped flow of lines and spots of the three-part composition, where the second section grows rapidly from the first, and the third from the second.

At the third stage of the creative thematic project, the educational activity influenced the creative and activity sphere of 10th grade students of the secondary school, and the triptych "The Magic of Jazz Rhythm" was practiced. The technique we chose has a powerful aesthetic and psychological potential. Pouring acrylic paints on canvases was accompanied by the emotions of creative discovery, harmonized the emotional state of students and was an activity consisting of several stages. The acrylic painting took place in a sequence of several professional actions: preparing canvases, pouring paints into glasses, diluting paints and stirring them to a homogeneous consistency, pouring paints onto blanks and correcting their spreading with a spatula or stick.

BIBLIOGRAPHY

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. Київ, 2008. 848 с.
2. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва. Праці з педагогіки та психології. Т.4. Київ, 2000. С. 196-256.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
4. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX - поч. XXI ст.): монографія. Київ : Кафедра, 2015. 407 с.
5. Дичківська М. Інноваційні педагогічні технології: Практикум. Київ : Слово, 2013. 448 с
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ: Вища школа, 2004. 422 с
7. Клепко С. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ - Полтава - Харків, 1998. 360 с.
8. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Наук. думка, 1965. 123 с.
9. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка, 2008. 424 с.
10. Мартинюк Т. В. Інтегративні технології навчання курсу "Мистецтво" в ЗЗСО: навчально-методичний посібник. Переяслав. Домбровська Я. М, 2021. 126.
11. Масол Л. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
12. Ніколаї Г. Ю. Витоки музично-педагогічної освіти в Україні. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 159-182.
13. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
14. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.
15. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Богдан, 2011. 640 с.
16. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Київ: Інтерпроф, 2002. 271с.