



**ION CREANGA**  
STATE  
PEDAGOGICAL  
UNIVERSITY  
OF CHISINAU



# ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

**24-25 martie 2023**

**Seria XXV**

**Volumul II**

**ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**CHIȘINĂU, 2023**

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău din 31.05.2023, procesul verbal nr. 11.

## ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALE ALE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

### Coordonare științifică:

**Diana Antoci,** conf. 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,** conf. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design  
**Andrei Braicov,** conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică  
și Tehnologii Informaționale  
**Aluchi Nicolae,** conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie  
**Ion Mironov,** conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie  
**Viorica Andrițchi,** prof. univ., dr. hab., director, Centrul de Formare Continuă și Leadership  
**Ecaterina Scherlet,** director, Biblioteca Științifică

Redactare literară: **Ghrigore Chipper,** dr., conf. univ.

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINE  
ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

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

„Știință și educație: noi abordări și perspective”, conferință științifică internațională (25; 2023; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 25, 24-25 martie 2023 / coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]; comitetul științific: Alexandra Barbaneagra [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2023 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-773-5.

Vol. 2 : Științe ale educației. – 2023. – 451 p.: fig., tab. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău [et al.]. – Texte, rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-783-4.

37:001.89(082)=135.1=111  
S 85

Copyright © Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2023

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

### **Instituții organizatoare:**

- Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
- Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
- Universitatea Umanistă de Stat din Ismail, Ucraina
- Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia
- Universitatea de Stat „Mykhailo Dragomanov”, Ucraina

### **Instituții partenere:**

- Universitatea din Genova, Italia
- Universitatea Liberă Internațională din Moldova
- Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România
- Universitatea Pedagogică de Stat din Armenia „Khachatur Abovyan”, Armenia
- Institutul de Chimie Macromoleculară „Petru Poni” din Iași, România
- Universitatea din Bacău, România

## COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI:

- Alexandra BARBANEAGRA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0003-4777-1550, Rector UPSC, Republica Moldova
- Puiu-Lucian GEORGESCU**, profesor universitar, dr. ing., ORCID 0000-0001-9455-9291, Rector al Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România,
- Cezar Ionuț SPÎNU**, profesor universitar, doctor, ORCID 0000-0001-7589-5505, Rector al Universității din Craiova, România,
- Norbert G. PIKUŁA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-7862-6300, Director al Institutului de Asistență Socială, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Poland
- Natalia TERENCEVA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0002-3238-1608, Șef al Departamentului de Sport Olimpic și Profesional, Universitatea de Stat “Mykhailo Dragomanov”, Ucraina
- Diana SPULBER**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-7395-986X, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea din Genova, Italia
- Lukasz ALBANSKI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-5819-1557, Institutul de Pedagogie Specială, Învățământ Școlar și Educație Profesională, Polonia
- Elena PRUS**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-9419-5459, Universitatea Liberă Internațională în Moldova
- Tudor COZARI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0003-4875-463X, UPSC, Republica Moldova
- Siranush KARAPETYAN**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-9560-9414, Departamentul de logopedie și terapie de reabilitare, Universitatea Pedagogică de Stat „Khachatur Abovyan”, Armenia
- Viorica ANDRIȚCHI**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0001-8504-9679, UPSC, Republica Moldova
- Dumitru COZMA**, profesor universitar, doctor habilitat, ORCID: 0000-0003-4794-1935, UPSC, Republica Moldova
- Ludmila URSU**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0003-1096-0665, UPSC, Republica Moldova
- Adrian GHICOV**, conferențiar universitar, doctor habilitat, ORCID: 0009-0005-7369-2583, UPSC, Republica Moldova
- Aurora Adina COLOMEISCHI**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-9663-8302, decan al Facultății de Științe ale Educației, Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava, România
- Gina Aurora NECULA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-7151-1471, decan al Facultății Transfrontaliere, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
- Liliana MĂȚA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-9293-3286, Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău
- Ana SIMAC**, profesor universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-2627-6756, UPSC, Republica Moldova
- Maria VIRLAN**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0001-6843-2609, UPSC, Republica Moldova
- Angela SOLCAN**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-7906-145X, UPSC, Republica Moldova
- Elena SOCHIRCA**, conferențiar universitar, doctor, ORCID: 0000-0002-7716-4842, UPSC, Republica Moldova
- Alexandru ROTARU**, doctor, ORCID: 0000-0002-1280-9515, Institutul de Chimie Macromoleculară „Petru Poni” din Iași, România
- Viorel ROBU**, doctor, ORCID: 0000-0002-2882-6475, Universitatea “Vasile Alecsandri” din Bacău, România

## COMITETUL ORGANIZATORIC AL CONFERINȚEI:

<b>Diana ANTOCI – președinte,</b>	conferențiar universitar, doctor habilitat, UPSC, Republica Moldova
<b>Silvia CHICU,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Tatiana VASIAN,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Maria POPESCU,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Victoria PLAMADEALA,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Valentina OLĂRESCU,</b>	profesor universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Nina GARȘTEA,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Corina ZAGAIIEVSCHI,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Lilia CEBANU,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Gabriela TOPOR,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Svetlana DERMENJI-GURGUROV,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Larisa NOROC,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Natalia PROCOP,</b>	doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Oxana GOLUBOVSKI,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Anastasia SAVA,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Andrei BRAICOV,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Liubomir CHIRIAC,</b>	doctor habilitat, profesor universitar, UPSC, Republica Moldova
<b>Dorin AFANAS,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Igor POSTOLACHI,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Nicolae ALUCHI,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Diana COȘCODAN,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Lilia BRÎNZA,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Ion MIRONOV,</b>	conferențiar universitar, doctor, UPSC, Republica Moldova
<b>Viorica ANDRIȚCHI,</b>	profesor universitar, doctor habilitat, UPSC, Republica Moldova
<b>Ecaterina SCHERLET,</b>	UPSC, Republica Moldova
<b>Angela MALANIUC,</b>	UPSC, Republica Moldova
<b>Lilia CONSTANTINOV,</b>	asistent universitar, doctorandă, UPSC, Republica Moldova

## CUPRINS

<b>Elena Prus</b> NOI PROVOCĂRI ALE CERCETĂRII LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI.....	11
<b>Vasile Cojocaru, Valentina Cojocaru</b> ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE EVALUARE ÎN CONDIȚIILE ONLINE DE FORMARE UNIVERSITARĂ A CADRELOR DIDACTICE .....	17
<b>Dumitru Patrașcu</b> PENTRU UN MANIFEST ÎN EDUCAȚIE .....	28
<b>Larisa Cuznețov</b> PERSPECTIVE DE ABORDARE A PROFESIONALIZĂRII STUDENȚILOR PEDAGOGI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ȘI CONSILIERII FAMILIEI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	39
<b>Liudmyla Levaieva, Svitlana Kucherenko</b> ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT METHODS OF ENSURING THE DEVELOPMENT OF THE ENTERPRISE IN THE INTERNATIONAL ENVIRONMENT .....	45
<b>Cristina Butnaru-Sandache</b> PROFESIONALIZAREA DIDACTICĂ ÎN ACTUALITATE: NEVOI, PROVOCĂRI, SOLUȚII. O PERSPECTIVĂ A STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI.....	52
<b>Elena Cristina Gheorghe, Nicolae Silistraru</b> COMPONENTELE MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI METACOGNITIVE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE PRIN COMUNICARE DIDACTICĂ.....	59
<b>Laura Diaconu (Maxim)</b> STUDENTS AND UNIVERSITY TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS ONLINE LEARNING. A STUDY ON ROMANIA .....	63
<b>Elena Vinnicenco</b> ABORDAREA CONSTRUCTIVISTĂ A ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE STRATEGIILE DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE.....	70
<b>Ala Cuțulab</b> ASPECTE DE MODERNIZARE ȘI PERFEȚIONARE A METODEI DIDACTICE – EXPERIMENTUL .....	75
<b>Maria Maleavschi</b> CONCEPTUL DE SARCINĂ ÎN LOGICA ABORDĂRII ACȚIONALE.....	80
<b>Larisa Vasylivna Tkachenko</b> FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	84
<b>Tatiana Niculcea</b> RELEVANȚE EVOLUTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC DIN REPUBLICA MOLDOVA .....	90
<b>Natalia Nastas, Ecaterina Lungu</b> INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	97
<b>Elena Gabriela Barbu, Maia Boroșan</b> CONOTAȚII ACTUALE ALE CULTURII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE DEPENDENȚEI DE INTERNET A ELEVILOR.....	102

<b>Cristina-Iuliana Rica</b> EDUCAȚIA ELEVILOR SUPRADOTAȚI .....	109
<b>Elena Bîrsan</b> PERSPECTIVE TEORETICE ALE INTEGRĂRII SOCIALE CA VALOARE A ASERTIVITĂȚII PEDAGOGICE.....	117
<b>Lucia Pîrău</b> MECANISM DE DEZVOLTARE A CULTURII INOVAȚIONALE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL.....	123
<b>Andreea-Monica Liță</b> COMPORTAMENTUL ASOCIAT BULLYINGULUI ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL.....	129
<b>Florentina Ciulei</b> NEVOIA DE DEZVOLTARE PERSONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRII .....	137
<b>Nataliia Kaliuzhka, Nelia Samoilenko</b> KEY EDUCATIONAL COMPETENCES AND INFOMEDIA LITERACY COMPETENCES: THEORETICAL ASPECT .....	143
<b>Nelia Samoilenko</b> STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A DIDACTIC PHENOMENON.....	150
<b>Vasilica Andrasciuc Birtok</b> SOCIALIZAREA LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ.....	156
<b>Nadejda Baraliuc</b> STRATEGII DIDACTICE SPECIFICE PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE TIMPURIE .....	161
<b>Natalia Carabet</b> CONTRIBUȚIA RECOMPENSELOR ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PREȘCOLARILOR.....	167
<b>Lidia Cojocari</b> FAMILIARIZAREA COPIILOR DE 6-7 ANI CU NATURA PRIN METODE INTERACTIVE.....	173
<b>Amalia Enache</b> ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ CA SURSĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI DEZVOLTARE LA COPIII PREȘCOLARI .....	178
<b>Stela Gînju, Gheorghe Gînju</b> CONTINUITATEA ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA CONȚINUTURILOR DESPRE FLORĂ LA NIVELUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	186
<b>Efrosinia Haheu-Munteanu</b> INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN CAZUL COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE .....	192
<b>Lilia Lașcu</b> STRATEGII MOTIVAȚIONALE SPECIFICE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI .....	197
<b>Liuba Mocanu</b> ROLUL ADJECTIVELOR ÎN EVOLUȚIA LIMBAJULUI COPIILOR MICI.....	202
<b>Aliona Ohrimenco (Boțan)</b> IMPORTANȚA EMOȚIILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EDUCAȚIONALE.....	206
<b>Mihaela Pavlenco</b> DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ALGORITMICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MARE.....	211

<b>Elena Stamati, Budiștean Cristina</b> VALENȚELE JOCULUI POPULAR ÎN EDUCAȚIA MORALĂ A COPIILOR .....	218
<b>Cristina Straistari-Lungu</b> ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE – O PROBLEMĂ A EDUCAȚIEI.....	224
<b>Svetlana Talpă</b> EDUCAȚIA COREGRAFICĂ ÎNTRE ACTUALITATE ȘI MODERNITATE.....	231
<b>Lilia Cebanu, Cristina-Raluca Lazar</b> SPECIFICUL ACTIVITĂȚII DE LUCRU ÎN ECHIPĂ ÎN RELAȚIA MANAGER – CADRE DIDACTICE .....	235
<b>Ludmila Armașu-Canțir, Liliana Scînteii</b> ABORDAREA STRATEGIILOR DRAMATICE PENTRU OPTIMIZAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ.....	241
<b>Ana Bulat, Ludmila Ursu</b> EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI.....	247
<b>Cosmina Chircuși</b> EPISTEME ALE UNEI METODOLOGII SPECIFICE EDUCAȚIEI ARTISTICE ȘI ESTETICE ÎN CLASELE PRIMARE.....	255
<b>Claudia Veronica Ciobanu</b> IMPACTUL CREATIVITĂȚII ÎN FORMAREA CULTURII ARTISTIC-ESTETICE.....	260
<b>Valentina Ciobanu</b> FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN ASCULTAREA ACTIVĂ LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	265
<b>Aliona Codreanu</b> MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE .....	270
<b>Angela Curacițchi</b> DEZVOLTAREA ALFABETIZĂRII ÎN LECTURĂ A ELEVILOR DIN ȘCOALA PRIMARĂ CA O CONDIȚIE PENTRU UN PROCES DE ÎNVĂȚARE DE SUCCES .....	275
<b>Tatiana Dubineanschi</b> OPORTUNITĂȚI DE VALORIFICARE A ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	280
<b>Nicolae Fedoreț</b> PREDAREA LA DISTANȚĂ A ARTEI MUZICALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SECUNDAR GENERAL DIN UCRAINA.....	285
<b>Nina Garștea</b> COMUNICAREA ONLINE ȘI SEMNIFICAREA ETICĂ A CADRELOR DIDACTICE.....	292
<b>Silvia Golubițchi</b> PRODUCEREA MESAJULUI ORAL – MODALITATE DE REALIZARE A COMUNICĂRII ORALE ÎN CLASELE PRIMARE.....	298
<b>Liliana Saranciuc-Gordea, Alina Branișter</b> FORMAREA ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE DESCRIERE A MODIFICĂRIILOR CORPORALE ÎN PUBERTATE, ÎN DEPENDENȚĂ DE PARTICULARITĂȚILE DE GEN .....	303



<b>Liliana Saranciuc-Gordea</b> ASPECTE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE DE PROIECTARE A REUNIUNILOR METODICE LA CADRELE DIDACTICE CU STATUT DE CADRU DE CONDUCERE – NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	309
<b>Daniela Monica Grozavu</b> ASPECTE SPECIFICE ALE RELAȚIEI FILOZOFIE – PEDAGOGIE MUZICALĂ .....	314
<b>Lilia Martea</b> ABORDĂRI PSIHLOGICE PRIVIND COMUNICAREA SCRISĂ LA ELEVII DIN ȘCOALA PRIMARĂ.....	318
<b>Iuliana Amalia Nica</b> ABORDĂRI ACTUALE ALE EVALUĂRII FORMATIVE - REPERE TEORETICE .....	325
<b>Alexandra Nour</b> FORMAREA ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE.....	330
<b>Zinica Nour</b> ADAPTAREA CURRICULUMULUI PRIN VALORIFICAREA RESURSELOR ARTELOR VIZUALE.....	336
<b>Viorica Obobroceanu</b> ATITUDINI INTERPRETATIVE PRIN EDUCAȚIA STREAM LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE .....	343
<b>Cornelia Onofrei</b> PERSPECTIVE PRIVIND STRATEGIILE DE FORMARE A COMPETENȚELOR MUZICAL-CREATIVE.....	349
<b>Vasile Panico</b> UN MODEL-IDEAL DE ANALIZĂ A TEORIEI GENERALE A CERCETĂRII PEDAGOGICE.....	354
<b>Natalia Popa, Liliana Saranciuc-Gordea, Irina Ivasi</b> ASPECTE DE UTILIZARE A JOCULUI DE ROL LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	362
<b>Elena-Bianca Stelea, Viorica Crișciuc</b> FORMAREA COMPETENȚELOR DE ALFABETIZARE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL.....	367
<b>Ion Țapu</b> ABORDAREA SISTEMATICĂ A SĂNĂTĂȚII PRIN INTERMEDIUL MIȘCĂRII LA COPIII DIN CLASELE PRIMARE .....	372
<b>Angela Teleman</b> ASPECTE DIDACTICE PRIVIND DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE SCRIERE ÎN PERIOADA ABECEDARĂ.....	377
<b>Mariana Vacarciuc</b> STRATEGII DE OPTIMIZARE A CALITĂȚII PROCESULUI EDUCAȚIONAL MUZICAL PRIN VALORIFICAREA ASPECTELOR SPECIFICE ALE ART-PEDAGOGIEI .....	382
<b>Ala Vitcovschi</b> ABORDĂRI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN ÎN CADRUL DISCIPLINELOR EDUCAȚIE PLASTICĂ ȘI EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ DIN CLASELE PRIMARE.....	386
<b>Tatiana Gherștega, Victoria Perliman</b> DEZVOLTAREA TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE PRIN ACTIVITATEA DE MENTORAT .....	392

<b>Ecaterina Moga</b> DEZVOLTAREA STRATEGICĂ A UNEI ECHIPE INOVATOARE PRIN FORMAREA UNEI CULTURI ORGANIZAȚIONALE ȘI UN LEADERSHIP AUTENTIC .....	399
<b>Svetlana Nastas</b> INSTRUMENTE DE EVALUARE/AUTOEVALUARE A TRASEULUI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	403
<b>Aliona Paniș, Veronica Mihailov</b> ETICA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXT NAȚIONAL.....	407
<b>Victoria Perliman</b> CONTEXTE ACTUALE PRIVIND STATUTUL PROFESIEI DE CADRU DIDACTIC.....	413
<b>Violeta Popa</b> FORMAREA CONTINUĂ A SPECIALIȘTIILOR DIN OLSDÎ – PREMIȘĂ PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII LA NIVEL LOCAL.....	418
<b>Cezara Popel</b> FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: ACTUALITATE ȘI NECESITATE .....	424
<b>Valentina Tonu</b> FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE – IMPERATIV DE ASIGURARE A CALITĂȚII.....	429
<b>Tatiana Verdeș</b> ROLUL FEEDBACKULUI ÎN ASIGURAREA PROGRESULUI ȘI PERFORMANȚEI.....	433
<b>Violeta Vrabii</b> LIDERUL TRANSFORMAȚIONAL PRIN MODELUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI EFICIENȚA LIDER – ECHIPĂ.....	441
<b>Olena Serhiichuk</b> DEVELOPMENT TRENDS OF HIGHER TEACHING EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION EDUCATIONAL REFORMS.....	446

# NOI PROVOCĂRI ALE CERCETĂRII LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI

*Elena Prus, dr. hab., prof. univ.  
Universitatea Liber Internațională din Moldova*

## NEW RESEARCH CHALLENGES AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

*Elena Prus, Doctor Habilitatus, Professor,  
Free International University of Moldova  
ORCID: 0000-0001-9419-5459,  
prus.elena2019@gmail.com*

**CZU: 378.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p11-16**

**Abstract.** The research represents the active area of science, as a thinking model that responds to new challenges through the competitive search for innovative solutions to current issues in several ways: the global availability and veracity of scientific sources, the configuration of priority fields, the reconfiguration of traditional fields, etc. The scientific component is increasingly linked to the emergence of the informational, communicational and computational paradigm.

The context of systemic polycrises at the beginning of the 21<sup>st</sup> century of different type has energized and revolutionized some fields and revealed specific issues in different spheres and regions. These fundamental mutations are also a turning point for rethinking and building the intelligent future of education and research. The dangerous scenarios of the 21<sup>st</sup> century, during which catastrophes, bio-terrorism and wars continue, impose the need for constant innovation, regular paradigm shifts, globalization of research efforts, technological capacity and securing resources in different fields, which is a gateway to a new laboratory of the spirit. We are in the presence of a global innovation, the integration of man and the social body in the universe of science. Today the development of research, which involves the interaction of *soft/human* (itarian) sciences with *hard/exact* ones, is seconded by the “moralization”/confrontation/normalization of the relations between these fields.

Only the coagulated synergies of the active and the passive approach can capture the evolution of the research and education approach in its fundamental complexity. We are convinced that the dialogue of our ideas and knowledge can lead to a high academic endeavor, in the true sense of *universitas*.

Începutul decadei a doua a secolului XXI aduce cu sine un context global modificat. În condițiile actuale radical schimbate, semioticianul italian Umberto Eco ne-ar fi îndemnat la o nouă abordare cognitivă a realității așa cum a făcut-o anterior: „Trebuie s-o luăm din nou, de la început”, ar fi reiterat el. „Noua paradigmă” se referă la un brusc salt înainte către *un nou fel de a fi, de a gândi și de a reprezenta lumea* s-a produs odată cu pandemia coronavirusului, care a pus sub semnul întrebării existența și securitatea condiției umane în ansamblu.

Coronavirusul a devenit un punct culminant în epoca policrizelor actuale: criza sistemelor (medical-sanitar, economic, mai recent și financiar-bancar etc.), dublate de „criza de corupție, a incompetenței” și de politizarea crizelor ș.a., care a degenerat în declanșarea unui conflict militar desfășurat în vecinătatea noastră.

Acest context de crize sistemice de diferit tip: criza de eveniment, criza de structură (instituțională), criza de cicluri a dinamizat și chiar a revoluționat unele domenii, a creat epifenomene și a scos la iveală problemele specifice în diferite sfere și regiuni. Aceste mutații fundamentale constituie un punct de cotitură și pentru regândirea și construirea viitorului **inteligent** al cercetării și învățământului.

Scriitorul și editorul belgian Hubert Nyssen constata o criză a gândirii, deci a clarviziunii și discernământului, care nu servește plenitudinea individului, ci doar individualismul și violența: «la vraie crise c'est la crise de nos sociétés est une crise de la pensée, donc de la clairvoyance et du discernement, il n'est pas bon d'oublier que l'éducation, les langues et les livres devraient servir la plénitude de l'individu plutôt qu'un individualisme de masse soumis aux prescriptions totalitaires, ici du profit, et de la violence»

«Criza universității europene» este și ea o temă mult dezbătută în ultima vreme (în special la etapa Post-Bologna), în cheia schimbării revoluționare care transformă «vechea» universitate (citadelă a tradiției, a unei cunoașteri stabilizate) într-o instituție de tip «nou». De fapt, Adevărata Universitate, considera filozoful grec Phaedrus, nu este atât o instituție, clădire cu adresă juridică, cât o stare de spirit care poate genera idei noi. Spiritul universitar înseamnă până la urmă spirit critic. O tendință se impune tot mai mult astăzi în Statele Unite, în Europa, mai bine zis pe plan mondial – Universitatea devine tot mai mult locul inovațiilor și a creației, un laborator al viitorului, iar numeroasele premii Nobel acordate universitarilor sunt un argument elocvent în acest sens.

Prin noua paradigmă virtuală structurile tradiționale au devenit tot mai deschise transformărilor adânci ca rezultat al dezvoltării tehnologiilor spațiului digital educațional și eficientizării inovațiilor predării, prin reciclarea convențiilor/ metodologiilor/ materialelor tradiționale și dezvoltarea noilor traiectorii ale platformelor multimedia.

Știința este activă și reconstruiește lumea, fiind nu doar moștenitoarea rațiunii grecilor, dar și a voinței creștine de a reface lumea, de a crea o lume mai bună. Este în continuare valabil ceea ce Marx a spus cu două secole în urmă: „Nu mai este vorba de a înțelege lumea, ci de a o transforma”.

Cercetarea reprezintă zona activă a științei, ca model de gândire. Cercetarea răspunde noilor provocări prin căutarea competitivă a soluțiilor inovatoare la problemele de actualitate prin mai multe modalități: disponibilitatea și veridicitatea globală a surselor științifice, configurarea domeniilor prioritare și reconfigurarea domeniilor tradiționale, convergența eforturilor transdisciplinare, crearea noilor grupuri de cercetători.

Putem spune că noi am nimerit acum direct în viitor: explorăm din perspectiva digitală tehnologiile interactive de comunicare și sondăm rețeaua labirintică a hipertextului infinit din spațiului virtual. Însă infodemia (excesul de informații) încă nu înseamnă cunoștințe, și cu atât mai mult cunoștințe sistemice. Organizarea sistemelor, structurilor, paradigmatelor și rețelelor de cunoștințe țin de domeniul cercetării.

A devenit o evidență tot mai pregnantă faptul că domeniul cunoașterii își schimbă statutul în era postindustrială. Astăzi, dezvoltarea științei, care presupune interacțiunea științelor *soft/uman(itar)e* cu cele *hard/exacte*, a fost secondată de „moralizarea”/ confruntarea/normalizarea raporturilor dintre aceste domenii. Suntem, cum afirmă filozoful francez Jacques Ellul, în prezența unei inovații tehnice globale, integrarea omului și a corpului social în universul științei.

Astăzi, știința, la propriu, prin vaccinul împotriva pandemiei, a demonstrat că salvează vieți și nu mai doar este un discurs al elitelor, știința a devenit indispensabilă. Iar gândirea critică, ipotezele noi sunt astăzi imperios necesare. Discursul științific a evoluat divers: uneori teoria a propus modele, alteori practica a fost factorul decident.

În era postumanismului, paradigmatica sentință a sofistului grec Protagoras „Omul este măsura tuturor lucrurilor” este pus sub semnul întrebării. Mai este valabilă oare astăzi această afirmație? Sau riscăm să fim martorii subjugării omului de către tehnologie, întrucât postumanismul, în care intrăm, configurează altfel lumea? Observăm că pășim într-o eră a suspiciunii, într-o lume în care omul riscă chiar să fie scos din ecuație de mașini și de inteligența artificială.

În ce constă amenințarea și cum îi facem față? Este tot mai evident, că actualmente se încearcă depășirea umanismului, în formularea lor antică și renescentistă, postumanismul pune la îndoială conceptele fundamentale ale umanismului precum natura umană, excepționalismul uman, subiectivitatea umană, conștiința de sine a omului, dualitatea minte-corp, autonomia omului, esența umană, valoarea umană, condiția umană, cultura umană. Totul se încearcă a fi redimensionat. Este o direcție antiumanistă, care s-a dezvoltat foarte mult după epoca renescentină, care a început o dată cu maeștrii suspiciunii, Nietzsche, Freud și Marx. Această mișcare este pornită ca o revoluție „în numele omului”. Tragicul paradox constă însă în faptul că s-a ajuns să fie exclus omul în numele omului. Michel Foucault constată astăzi „moartea omului”, la fel cum înainte Nietzsche proclamase „moartea lui Dumnezeu”. Dacă a putut să moară Dumnezeu, cum să nu moară și omul, lucruri foarte legate.

Tot filosofii atrag atenția asupra faptului că viitorul inteligent, pierde din specificitatea considerată esențialmente umană. Așa cum se descrie în unele romane science-fiction, o ipoteză ar fi ca în viitorul apropiat să trăim într-o realitate virtuală augmentată, unde nu vom putea deosebi realul de imaginar. Iar acest lucru ne va schimba și pe noi. „Omul nou” este acel care a păstrat ceva din organicul său, dar care a preluat foarte mult din tehnologii – aceasta pare a fi formula omului transuman. *Transumanismul* încearcă să „amelioreze” omul cu ajutorul tehnologiilor. Tendințele, tehnologiile și produsele derivate de care unii foarte mult se tem (cipuri, smartphone-uri, camere ascunse etc.), alții le așteaptă ca pe mari provocări, avem elemente și atitudini care coexistă. Futurologii prognozează ca omul va intra într-o competiție cu roboții. Roboții vor păstra ceva din uman, iar noi vom avea ceva din roboți (transplante, proteze, cipuri etc.) Vor fi două tipuri de umanități care se vor afla în concurență. Futurologul Yuval Noah Harari propune mai multe teorii despre viitor, înaintează ipoteza că omul se va reduce la un macrocip. Pe de o parte, computerul amplasat în creier poate crește nivelul de inteligență, dar de asemenea face ca omul să poată fi manipulat, ajungând la acel hotar în care nici nu va observa cât de bine este manipulat.

„Capitalismul digital” care se anunță, este de fapt o economie bazată pe inovații și un testament al avantajelor oferite de tehnologie pentru a-i conferi putere individului și a-l elibera – acesta ar fi și dezideratul uman. Însă pe măsură ce pășim în viitorul extrem, aceste inovații ar putea fi folosite și împotriva omului. Astfel, libertatea omului, unul dintre cele mai prețioase daruri ale omului, devine subiect de discuție major: o vom pierde sau aceasta ni se va amplifica? Riscuri *versus* oportunități – aici se situează dilema. Să ne amintim înfricoșătoarea declarație a robotului umanoid Sofia, de-a dreptul șocantă la expoziția de la Geneva, care zâmbea atât de frumos, dar a enunțat că vrea să distrugă umanitatea. + amenințări

Care este destinul oamenilor în viitor? Vom deveni super-oameni, așa cum ne așteptăm, sau vom deveni sclavi? În renumitul roman al lui Aldous Huxley „Minunata lume nouă”, (iar noi știm că lumea science fiction deseori anticipează lumea ontologică de gradul I) scriitorul britanic a reușit să contureze profetii asupra lumii futuriste, acțiunea fiind plasată în 2540, și a modulului în care tehnologiile vor modifica societățile. Ce se va întâmpla, de fapt? Un proces denumit digitalizarea conștiinței? Dar ce se va întâmpla cu sufletul? se întreabă adeptii religiilor. Se pierde singularitatea omului, deoarece omul este în primul rând suflet.

Cercetătorii presupun că în viitor vor fi două tipuri de ființe: *androizii*, care sunt niște roboți avansați, ce vor semăna cu ființele umane și *science-cyborgii*, care sunt jumătate oameni, jumătate roboți. În ce combinație dintre tehnologie cu esența umană va fi constituit „omul nou”? Ne-am teme să folosim distincția subiect – obiect, deoarece nu se știe cât de „subiecți” vom rămâne. Atenuări, disperări neașteptate ne pot amenința. Ne apropiem de apariția spontană a unei conștiințe globale în rețea. Un nou gen de inteligență artificială se dezvoltă privirilor

noastre, diferită de inteligența umană, care poate fi greu de înțeles de către ființele umane și care este un nou super-creier electronic. „Noul om” va gândi altfel. În postumanism nu se vorbește despre sfârșitul omului, ci al acelui univers al cărui centru îl constituie omul, atenționează cercetătorii. Un univers ce se autogenerază adaptativ, un multivers în care oamenii și ființele artificiale interacționează, comunică și împărtășesc opinii – o lume în care va exista tot ce doriți. E vorba despre infrastructura unei *minte-rețea*. O entitate ce încearcă să imite tot ceea ce este bun la oameni. Știința se îndreaptă spre realizarea roboților cu conștiință, care vor face alegeri și vor lua decizii, ceea ce va redefini întreaga paradigmă a ceea ce pot fi roboții. Roboții vor fi redefiniți, dar și omul va fi redefinit. Este aceasta o evoluție sau o involuție, o degradare? Inversia-perversia relației *om-mașină* a fost denunțată de președintele francez Raymond Poincaré încă în perioada interbelică: „Nous ne pensons pas pour produire des machines, nous produisons des machines pour penser”. Dacă la începutul modernității și modernizării lumii toate mașinile munceau în locul omului, treptat s-a ajuns ca acestea să și trăiască în locul omului! Omul se vede astfel deposedat de funcția definitorie a vieții sale. Robotul care încearcă să devină om, sau care are trăsături umane din literatura science-fiction, ajunge să se transforme în omul care a vrut să se robotizeze.

Figura principală a postumanismului este post-omul, care uneori poartă numele de monstru, de cyborg, nu este nici o ființă reală, nici una imaginară, ci una virtuală – definește profesorul american Donna J. Haraway. Identitatea sa este fluidă, eterogenă, mereu în devenire. Se produce tranziția dinspre natural spre artificial. Cum dăm o definiție a omului în postumanism? Două sunt locurile unde putem căuta un răspuns. Mai întâi, în schimbarea raportului dintre suflet și corp, grație imaginii. Omul pare să fie astăzi mai mult corp decât suflet, decât spirit, iar această mișcare face astăzi corpul mai inteligent, mai „smart”, iar mintea, invers - mai corporală, omul post-uman apare drept un corp etalat și un spirit nomad. Scenariile pe care le au în minte cercetătorii actuali privind omul și umanitatea sunt veritabile producții science-fiction. În postumanism dispar esențial demarcațiile dintre existența corporală și țelurile umane, *devenirea-hibrid* se completează cu *devenirea-mașină*. Scopul este de a prelua elemente bune de la toate entitățile existente astăzi, de la om, de la animal, de la mașină, într-un demers, probabil, spre perfecțiune. Iar orizontul care se anunță este unul al unei eterne schimbări.

Dar postumanismul nu trebuie confundat cu literatura futuristă și mișcarea foarte activă acum care se numește transumanism.

Câteva alte idei de punctat: Cum ne receptăm unul pe celălalt în postumanism? Postumanul, realitatea biotehnologică trebuie înlocuită de fapt de o nouă cultură, în care hibridii vor putea prelua inițiativa, vor oferi alternative culturale, politice, de idei, ceea ce poate fi destul de periculos. Ne apropiem de limita orizontului – mașina, în care capacitatea ființei umane se va pune la foarte mare încercare, dar și de incertitudinea cu privire la posibila structură socială. Tendințele bio- și ecotehnologice ne dau și speranța de creare a unor oameni noi care să depășească limitările biologice ale condiției umane. Speranțele sunt legate de zona mișcărilor ecologice și a ideologiei de tip eco în sensul conturării unui proces de reumanizare a omului.

Astfel, întotdeauna umanitatea revine și încearcă să nu scape și omul din ecuație. Este important să păstrăm umanul inerent, iar postumanul să fie un neo-umanism.

Scenariile secolului XXI în care catastrofele, bio-terorismul și războaiele continuă, generează noi provocări care reprezintă o poartă spre un nou laborator al spiritului. Pericole ca insecuritatea datelor, manipularea informației sau știrile false trebuie combătute prin cercetări specializate, susținute de credibilitatea instituțiilor și de renumele cercetătorilor. Mai mult ca niciodată, avem nevoie de un plan global, subliniază Yuval Noah Harari: „Umanitatea, afirmă el, trebuie să facă o alegere. Vom merge pe calea dezbinării sau vom adopta calea solidarității

globale? Dacă alegem dezbinarea, aceasta nu va prelungi doar criza, ci va duce probabil la catastrofe și mai grave în viitor. Dacă alegem solidaritatea globală, aceasta va fi o victorie nu numai împotriva coronavirusului, ci și împotriva tuturor epidemiilor și crizelor viitoare (adică actuale) care ar putea asalta omenirea în secolul XXI.” În acest sens, orizontul zilei de mâine va impune ca soluție intelectuală optimă configurarea unui nou umanism ca proiectare a unei lumi care poate repara și regenera omul și realitatea, care respectă umanul.

Anvergura intrării într-o nouă etapă a societății mondiale (Edgar Morin, *Société monde*) necesită și adaptarea creativă a comunității academice de a reflecta activ la schimbările iminente în căutarea soluțiilor intelectuale asupra problemelor de actualitate ale domeniilor, cum ar fi:

- Reconceptualizarea globalizării; Globalizare *versus* interesul național; circuite regionale;
- Noile strategii de transfer tehnologic pentru domeniul educațional;
- De la economia mobilității la economia securității sanitare, alimentare, financiare, energetice etc.
- Transumanismul: inteligența artificială, robotica, securitatea informațională;
- Noul umanism și valorile tehnoculturii informației;
- Utopiile ca viziune a viitorului inteligent;
- Literatura/cinematografia crizelor;
- Stresul, managementul conflictelor și responsabilitatea cetățenilor;
- Conflictul între deontologie, etica aplicată și civilitate creștină;
- Infodemia și efectele comunicării mediate electronic;
- Diversificarea virusologiei: de la virusul biologic la cel electronic și uman;
- Resursa medicală și calitatea organizării sănătății;
- Resursa umană și noua normalitate; identitatea electronică.

Doar sinergiile coagulate ale demersului activ și cel pasiv pot surprinde evoluțiile demersului de cercetare în fundamentala sa complexitate și solidaritate astăzi mai cu seamă în vederea unei suprasarcini vitale - construirea păcii. Ideea unei păci perpetue, vechi de 3 secole, și-a arătat limitele. Dar visul de pace rămâne (*I have a dream* !). Comparabilă cu efortul lui Sisyphe urcând fără încetare piatra pe munte, pacea este « prima sarcină politică », după expresia juristului austro-american Hans Kelsen în 1944. În contextul noilor provocări și noilor practici în condițiile unui nou *modus cogitandi/vivendi* în epoca unei lumi din ce în ce mai complexe și interdependente, nerealizarea imperativului de pace ar putea să ne antreneze pe toți în neantul haosului.

Revenirea la normalitate se va face prin revalorificarea culturii, educației, moralei, respectarea demnității umane în armonie cu sine, cu Celălalt și cu natura. Suntem convinși, că dialogul ideilor și cunoștințelor noastre poate conduce la un înalt discurs academic, în sensul adevărat al lui universitas ca spațiu al intelectualilor iluminați.

## BIBLIOGRAFIE

1. CANTON, J. *Provocările viitorului*. Polirom: Iași, 2010.
2. CARY W. *What is Posthumanism?* Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 2010.
3. ELLUL, J. *La Technique ou l'Enjeu du siècle*. Paris : Economica, 2008.
4. HARARI, Y. N. *Leccióni pentru secolul XXI*. Iași, Polirom, 2018.
5. HARAWAY, D. J. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, New York: Routledge, and London: Free Association Books, 1991 (includes "A Cyborg Manifesto").
6. HAYLES, K. N. *How We Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1999.
7. MARGA, A. „Viața în era digitală” *Andrei Marga. Societatea nesigură*, București: Niculescu, 2016.
8. NYSSSEN, H. *Portrait. Réception de madame Assia Djebar à l'Académie Royale de Langue et de littérature française de Belgique*. <https://www.hubertynyssen.com/djebar.htm>
9. PEPPERELL, R. *The Posthuman Condition*. Bristol and Portland: Intellect Books, 2003.
10. *Postumanismul*. Coord. Alex Ciorog. București: Tracus Arte, 2019.



# ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE EVALUARE ÎN CONDIȚIILE ONLINE DE FORMARE UNIVERSITARĂ A CADRELOR DIDACTICE

*Vasile Cojocaru, prof. univ., dr. hab.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Valentina Cojocaru, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## LEARNING ASSISTED BY EVALUATION IN THE ONLINE CONDITIONS OF THE ACADEMIC TRAINING OF TEACHERS

*Vasile Cojocaru, dr. hab., prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-8099-6738  
cojocaruvasile55@gmail.com  
Valentina Cojocaru, PhD., assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-6764-7114  
valentinacj59@gmail.com*

**CZU: 37.026**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p17-27**

**Abstract.** The article specifies the completeness of the teacher's training process components from the perspective of constructivist and competence pedagogy with arguments for the need to promote the strategy for assisted learning and evaluation in online conditions, a strategy aimed at formative and holistic assessment of students' achievements of learning tasks in each topic/module of the UPS „I. Creangă” Master's Program in Educational Management, using specific assessment criteria. In this context, learning is understood, approached, researched and practiced as a progressive transformation of behavior in interaction with knowledge objects and life situations, which imprints a creative learning, creative thinking that results in learning products perceived as a „result”, that expresses a „purpose”, „the result of an experience”, „value”.

**Keywords:** learning, assessment, purpose, strategy, competence, teachers.

Formarea universitară este relevantă dacă este o formare prin **studii și cercetare**, studentul își construiește cunoașterea, învățarea, ghidat/îndrumat în parteneriat de profesor/mentor, parteneriat orientat spre construirea în comun a cunoașterii, cu accentul de la domeniul cunoașterii, în continuă transformare, pe dezvoltarea unor competențe relevante (metacognitive și de autoevaluare) pentru dezvoltarea unei anumite specializări, competențe ale profesionalizării în cariera didactică. Această perspectivă reclamă *medii de instruire constructiviste*, în care instruitul are rol activ și decisiv în interpretarea informației, bazată pe rezolvare de probleme pragmatice și personal importante, instruirea autoreglată cu predominarea reflexiei și feedbackul-ului. Astfel, învățarea e concepută ca obținere a sensurilor, înțelegere a realității.

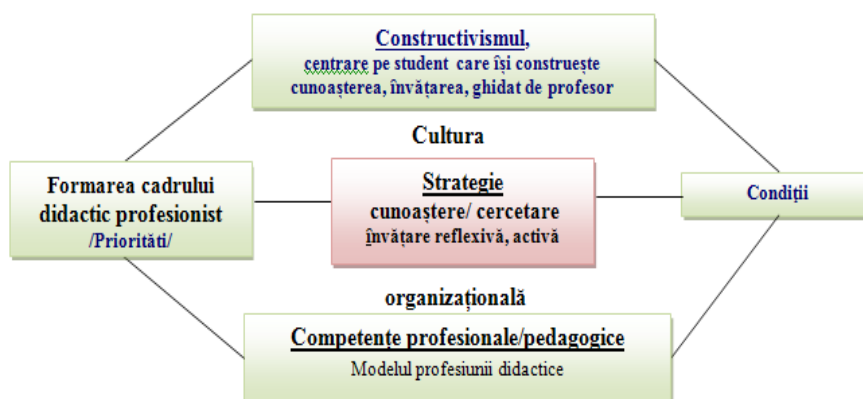
Actualmente, opțiunea unică pentru persoane și organizații este *să învețe în permanență și să traducă învățarea în acțiune*. În această perspectivă, esențială este sporirea calității produsului final, adică formarea unui **specialist integral/complex**, capabil să se regăsească în orice domeniu al activității profesionale și al vieții sociale și reclamat de acest context socioeconomic, ceea ce necesită o trecere în pregătirea universitară de la un specialist pentru o profesie oarecare la un specialist *aparținând profesiei date*, ca **model acțional standartizat**, ca un „**produs**” **intelectual**, rezultat al construirii „identității” profesionale [3].

În această logică a înțelegerii, cercetătorul V. Țviracun inițiază teza științifică a necesității *intensificării cunoașterii și gândirii* (teoretice/conceptuale și practice/pragmatice) ca factori de eficiență în pregătirea cadrelor didactice, cu definirea conceptului de *capacitate conceptual-cognitivă*, ca însușire și potențialitate, care poate și trebuie valorificată pentru a genera rezultate cât mai bune în dezvoltarea intelectuală și profesională. Factorii de reușită constituie respectarea principiilor *reflepracticii*, care asigură mișcarea ascendentă a gândirii și cunoașterii studentului [7].

În prezent, *constructivismul ca epistemologie și competențele* sunt componentele edificatoare ale procesului de formare având ca finalitate – *formarea profesională de calitate/ profesionalizarea carierei didactice*. O taxonomie a finalităților operabilă în direcția evaluării sistemului de învățământ pentru perfecționarea continuă a funcționalității acestuia trebuie să se consolideze în câteva elemente de bază.

Având ca reper teoriile taxonomiei rezultatelor (Bloom, Astin, Hrshman, Lening, Tolingerova, Perry), important este să definim cât mai concret noțiunea de **finalitate**, care, în cazul nostru, poate fi concepută ca **un rezultat, rezultatul unei experiențe, valoare** („finalitatea” nu poate fi neutră din punct de vedere valoric) [1].

Plecând de la teza că *educația însăși este o finalitate* și având în vedere cele două dimensiuni complementare: *dimensiunea socială – dimensiunea psihologică*, structura concepută ca o descriere a funcționalității universității în perspectiva eficienței procesului de formare ca strategie în mod sintetic integrează câteva componente esențiale interdependente – fig. 1.



**Fig. 1. Integralitatea componentelor procesului de formare a cadrelor didactice [1]**

Procesul de modernizare a instituției educaționale, în ultimă instanță, după cum menționează David Hopkins, Mel Ainscow și Mel West, este determinat de *schimbarea ce rezultă din cultură*, afirmație exprimată prin formula:  $P > S > \{ \} Co > Cu$  ( $P$  – prezintă prioritatea pe care și-o definește instituția educațională,  $S$  – strategia selectată, acoladele – perioada de destabilizare,  $Co$  – crearea de condiții, iar  $Cu$  – schimbarea realizată din cultură), proces ce trebuie să se desfășoare la cele trei niveluri diferite: *instituțional, al profesorului-formator/mentor și al studentului*, prioritățile fiind stabilite, iar strategiile pot varia în mod clar la toate cele trei niveluri, pe când schimbarea condițiilor trebuie să se producă la *nivel organizatoric, didactic, instructiv/formativ* [apud 1]. În context, N. Vințeanu susține că „universitatea are ca finalitate integrarea a 3 zone de acțiune și reflecții asupra acestora:

- a) transmiterea culturii și formarea de capacități de a o transmite;
- b) *formarea profesională a specialiștilor de înaltă clasă din toate domeniile economice, sociale, culturale;*
- c) *asigurarea cercetărilor științifice proprii, din care să rezulte soluții la problemele cu care se confruntă societatea*” [apud 3, p. 22].

Cultura organizațională este elementul cheie în determinarea comportamentului individual, de grup și organizațional, reprezintă identitatea organizației/instituției, este indicatorul direcției dezvoltării organizației/instituției, fapt confirmat în perioada schimbării arhitecturii învățământului superior după structură (formare pe cicluri), conținuturi, metodologii de învățare/cercetare, evaluare. Astfel, referindu-ne la cele abordate, menționăm că *constructivismul ca epistemologie și competențele* sunt componentele edificatoare ale procesului de formare a cadrelor didactice, formare care nu este un scop în sine, ci urmează atingerea unei finalități, concepute ca *rezultat, rezultatul unei experiențe, valoare*, în special, îmbunătățirea calității formării cadrelor didactice profesioniste prin schimbarea de cultură organizațională/instituțională și, în consecință, a calității educației/formării cadrelor didactice,

În această perspectivă, **strategia de formare** constituie cea mai importantă și actuală problemă în procesul de modernizare a formării inițiale a cadrelor didactice. Învățarea eficientă, inteligentă și temeinică este un proces cu etape specifice, care presupune efort de receptare, de înțelegere, de prelucrare, de memorare/gândire și redare personală a cunoștințelor însușite, competențelor formate. În învățământul creativ și inteligent, bazat pe participare și colaborare, precum trebuie să fie învățământul superior, învățarea nu mai este redusă la „acumulare”, „stocare”, „asimilare”, „recepționare” de cunoștințe, deprinderi ș.a., ci este înțeleasă, abordată, cercetată și practică ca o *transformare progresivă a comportamentului în interacțiune cu obiectele cunoașterii și situațiile de viață*, ceea ce necesită o învățare creativă, gândire creativă care integrează, investighează, problematizează și experimentează mintal, contribuie la formarea unui stil de învățare activ-participativ, anticipativ, creativ. Astfel, se impune centrarea întregii metodologii pe formarea tipurilor de competențe profesionale vizate de program, inventarierea metodelor utilizate, cu o mai bună adaptare a acestora la conținuturile abordate și la specificul instruirii adulților, *privilegierea metodelor interactive și activităților practice*. În acest context, drept exemplu poate servi experiența acumulată la UPSC privind dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin intermediul e-learning, utilizând platforma Moodle și aplicând o metodologie validată. În procesul de formare/dezvoltare a competențelor manageriale în cadrul modulului Managementul calității a Programului de master în Managementul Educațional, utilizând platforma Moodle, o persoană care are competențe în domeniul vizat activează cunoștințele prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Cunoștințele integrate competențelor de formare managerială prin parcurgerea Modulului Managementul calității în educație [2]**

Cunoștințe declarative	Competențe specifice și cunoștințe procedurale	Cunoștințe atitudinale
<i>Concepte:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calitate</li> <li>• managementul calității</li> <li>• modele de asigurare a calității</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definirea conceptului de calitate a educației și a conceptelor înrudite;</li> <li>• Identificarea semnificațiilor managementului calității în educație</li> <li>• Specificarea sistemelor de asigurare a calității: ISO, EFQM, CQAF,</li> <li>• Specificarea Modelului procedural și a Modelului transformațional de asigurare a calității</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptarea unui set de valori care fundamentează un concept comun a „calității educației”</li> <li>• Centrare pe client, conformitate cu scopul și nevoile exprimate ale clientului</li> <li>• Responsabilizare instituțională față de procedurile care asigură calitate</li> <li>• Atașament în respectarea principiilor managementului calității</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sistemul de management al calității</li> <li>• monitorizarea calității educației</li> <li>• evaluarea calității educației</li> <li>• standarde educaționale</li> <li>• evaluare instituțională internă</li> <li>• evaluare externă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinarea cadrului conceptual-metodologic de asigurare a calității în școală</li> <li>• Proiectarea și metodologia implementării sistemului calității în școală</li> <li>• Diagnosticarea calității în instituția educațională</li> <li>• Construirea sistemului de monitorizare a calității în școală</li> <li>• Identificarea criteriilor de evaluare instituțională internă din perspectiva calității.</li> <li>• Determinarea metodologiei de evaluare instituțională externă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promovarea unei culturi organizaționale adecvate, motivarea personalului</li> <li>• Specificarea relațiilor între furnizorii și beneficiarii calității</li> <li>• Comportamentul cognitiv și acțional, autoevaluare</li> <li>• Raționamentul și orizontul de proiectare-implementare a sistemului calității</li> <li>• Receptivitate la inovații</li> <li>• Adaptabilitate la standarde educaționale, cerințele sociale, individuale.</li> </ul>
--	--	---

*În context, formarea universitară trebuie să țină cont de versiunea actualizată a taxonomiei lui Bloom, care face diferențe între dimensiunea proceselor cognitive și dimensiunea cunoștințelor – fig. 2.*

	1. Factuală	2. Concepută	3. Procedurală	4. Metacognitivă
<b>F. Creație</b>				
<b>E. Evaluare</b>				
<b>D. Analiză</b>				
<b>C. Aplicare</b>				
<b>B. Comprehensiune</b>				
<b>A. Amintire</b>				

**Fig. 2. Noua versiune a taxonomiei lui Bloom [6]**

Taxonomia revizuită înlocuiește *treapta „achiziția informației” cu treapta „amintirea”, care constă în recunoașterea, definirea, memorarea, repetarea, reproducerea informației.* Dacă în acest aspect diferența nu este considerabilă, pe treptele ulterioare ale taxonomiei se renunță la treapta *sinteză* din taxonomia veche, adăugându-se treapta *creație* în vârful piramidei. Această ultimă treaptă vizează *asamblarea, construirea, crearea, dezvoltarea, generarea unui produs nou.* Pe de altă parte, dimensiunea cunoștințelor este compusă din 4 categorii: *factuală, conceptuală, procedurală și metacognitivă* [6, p. 67].

După cum se poate cu ușurință observa, menționează într-un studiu actual și de valoare cercetătoarea din Iași Camelia Onu, noua taxonomie a dimensiunii cognitive pune accent pe diferențierea dintre *a ști și a ști cum să faci*, lucru tradus în practică prin accentul pus pe *formarea abilităților practice, de învățare a învățării, pe lângă acumularea cunoștințelor* [6, p.68]. Contribuția majoră a acestei taxonomii revizuite, accentuează autoarea, constă în

extinderea înțelegerii proceselor actuale de predare, învățare și evaluare. Noile dimensiuni îl fac pe student participant activ la propria sa formare, facilitând, de asemenea, proiectarea instruirii și evaluării. Fiecărui nivel al proceselor cognitive îi corespunde un anumit nivel al cunoștințelor; studentul poate să înțeleagă cunoștințe procedurale sau metacognitive, după cum poate să le analizeze sau să le evalueze. Este evident că aceste mutații conceptual-procedurale trebuie nu doar conștientizate, înțelese, ci **și** aplicate în practicile de formare inițială a cadrelor didactice.

Astfel, în condițiile învățării on-line, o atenție deosebită se acordă evaluării formatoare și celei sumative a studenților în procesul de realizare a Programului de master în management educațional, utilizând Platforma Moodle UPSC. Fiecare modul al programului respectiv conține la temele corespunzătoare sarcini de învățare, **îndeplinirea cărora vizează valoarea rezultatelor studentului, apreciate și comentate de către profesor/formator și, după caz, cu revenire la situația de învățare respectivă**. Această evaluare prioritar apreciativă este orientată cu precădere spre calitate, este *efectuată după criteriile de evaluare de calitate*. Sarcinile la temele respective integrează conținuturile determinate sunt raportate la noua versiune a taxonomiei lui Bloom și respectă două dimensiuni distincte, proprii pregătirii universitare a cadrelor didactice:

- *Dimensiunea acțională*, care se fundamentează pe ideile operaționale ale învățării ca sistem procesual-euristic (creativitatea), procesual-operațional (dezvoltarea), praxiologic (prin obiective), tehnologic (procesarea informativă).
- *Dimensiunea interacțională*, care vizează structurarea situațiilor de învățare, a experiențelor de învățare în interacțiunea învățare-mediul

Spre exemplu, modulul Managementul calității al Programului de master în Management educațional prevede 8 sarcini pentru evaluarea formatoare: definirea conceptului și a principiilor calității în educație; prezentarea Modelului EFQM cu indicarea ponderii procentuale a fiecărui indicator cu referință la instituția de învățământ în care activează; specificarea conținutului conceptelor înrudite ale calității: „planificarea calității”, „asigurarea calității”, „controlul calității”, „îmbunătățirea calității”; elaborarea unei grile de monitorizare a calității instruirii la nivel instituțional din perspectiva competențelor prevăzute de curriculumul școlar; identificarea cadrului de evaluare internă a instituției școlare; precizarea componentelor și indicatorilor de eficiență educațională în cazul evaluării externe a instituției școlare etc., precum și două evaluări sumative:

1. *De elaborat modelul conceptual al sistemului de management al calității în instituția școlară în care activează masterandul.*
2. *De specificat diferențele conceptuale dintre „instituția de calitate” și „instituția obișnuită”.*

O analiză de ansamblu a acestor sarcini denotă că ele cadrează cu afirmația că „**învățarea care are sens le oferă cursanților cunoștințele și procesele cognitive de care au nevoie pentru a putea rezolva probleme**” [Anderson, apud 1], afirmație confirmată de două exemple prezentate în continuare, care se referă la evaluările sumative.

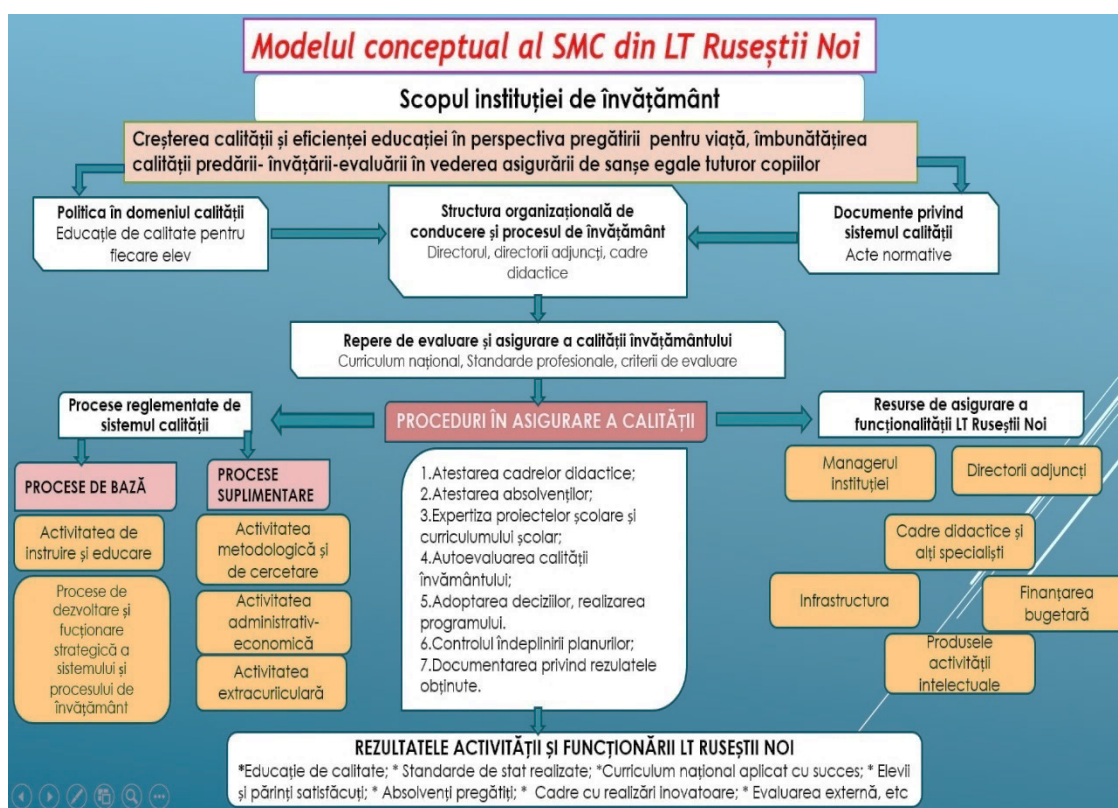


Fig. 3. Modelul conceptual al sistemului de management al calității

Modelul prezentat (fig. 3) integrează elementele-componente de bază (politici în domeniul calității, structura organizațională, documente privind sistemul calității/manualul calității, sistemul informațional...), specifică procesele, procedurile și resursele de asigurare a calității, rezultatele preconizate. Modelul respectiv este unul complex, integrativ, sistemic, funcțional, deschis, denotă o cunoaștere științifică și înțelegere corectă a domeniului dat de către autor.

O analiză comparativă pe ansamblu a diferențelor conceptuale a „instituției de calitate” și „instituției obișnuite” (tabelul 2) denotă că tranziția spre o „instituție de calitate” necesită schimbare la nivel de misiune și viziune, structură organizațională, de abordare a managementului școlii, procesului de predare-învățare-evaluare centrat pe formare de competențe, de reconsiderare a resurselor umane în bază de competențe, de redimensionare a culturii organizaționale/manageriale, asigurare a condițiilor optime de învățare, dezvoltare personală și organizațională. Astfel, o școală bună este centrată pe elevul care învață, pe performanțe. Accentul pe învățare implică monitorizarea progresului elevilor, așteptări înalte, colegialitate și profesionalism, încredere și respect față de elevi, echitate. O astfel de școală este marcată de climatul favorabil învățării: implicarea și responsabilizarea elevilor, mediul clasei, apreciere și stimulente, comportament pozitiv al elevilor. O școală bună, de calitate are misiune comună, scopuri clare, stil didactic, valori, convingeri împărtășite, este marcată de implicarea comunității și este generatoare de practici sociale.

**Tabelul 2. Diferențe conceptuale dintre „instituția obișnuită” și „instituția de calitate”**

INSTITUȚIE OBIȘNUITĂ	Principii în formarea calității educaționale	INSTITUȚIE DE CALITATE
1.Centrarea pe nevoie proprii, interne 2.Centrarea pe detectarea problemelor; 3.Aprobarea nesistematică a dezvoltării personalului; 4.Lipsa unei viziuni strategice și a planurilor privind calitatea; 5.Considerarea criticilor și a reclamațiilor ca probleme; 6.Inexistența unei politici clare privind standardele; 7.Preocuparea dominantă a managementului de câvț privind controlul; 8.Implicarea în procesele de îmbunătățire doar a managementului; 9.Existența unui „facilitator al calității”; 10.Acordarea unei importanțe sporite regulilor și procedurilor; 11.Neclarități privind rolurile și responsabilitățile; 12.Inexistența unei strategii de evaluare sistematice; 13.Considerarea calității ca mijloc de reducere a costurilor ; 14.Existența doar a planificării pe termen scurt 15.Considerarea calității doar ca o activitate /problemă în plus; 16.Considerarea calității doar pentru a satisface cerințele externe; 17.Lipsa unei misiuni specifice; 18.Promovarea unei culturi centrale pe erarhie.	<b>1.Principiul conformității sau orientării spre client</b>  <b>2.Principiul prezumției care presupune din start excluderea eșecului școlar.</b>  <b>3.Principiul căutării excelenței</b>  <b>4.Principiul evaluării</b>  <b>5.Principiul coerenței</b>  <b>6.Principiul selecției și al ierarhizării culturale</b>  <b>7.Principiul managementului participativ</b>  <b>8.Principiul racordării la social</b>	1.Centrare pe client/beneficiar ; 2. Centrarea pe prevenirea apariției problemelor; 3.Investiția în oameni 4.Existența unor politici, strategii și planuri privind calitatea; 5.Considerarea criticilor și reclamațiilor ca posibilități de învățare; 6.Definirea caracteristicilor de calitate pentru toate domeniile organizaționale; 7.Preocuparea managementului de vârf privind asigurarea calității; 8.Împlicarea tuturor angajaților în procesele de îmbunătățire; 9. Existența unui „facilitator al calității” care conduce procesele de îmbunătățire; 10.Încurajarea creativității și considerarea oamenilor ca genetând calitatea; 11.Cunoașterea calră a rolurilor și responsabilităților; 12.Existența unei strategii clare de evaluare; 13.Considerarea calității ca mijloc de creștere a satisfacției clientului; 14.Existența planificării pe termen lung; 15.Considerarea calității ca parte a culturii; 16.Dezvoltarea calității este corelată cu imperativele strategice; 17.Srabilirea unei misiuni specifice; 18.Tratarea angajaților în calitate „clienți”.

*În general, sistemul de evaluare aplicat vizează pe ansamblu nivelurile taxonomice/ conținuturile modului pe linia de cunoaștere și înțelegere, aplicare și rezolvare de probleme – tabelul 3.*

**Tabelul 3. Matricea de specificații**

Niveluri taxonomice/ conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Rezolvare de probleme	Total % (număr de itemi)
Calitatea în educație	10 (1)			10 (1)
Semnificațiile managementului calității în educație	10 (1)			10 (1)
Sisteme și modele de asigurare a calității educației		10 (1)		10 (1)
Cadrul conceptual-metodologic de asigurare a calității în unitatea școlară		10 (1)		10 (1)
Sistemul de management al calității în școală		10 (1)	10 (1)	20 (2)
Monitorizarea-evaluarea calității		10 (1)	10 (1)	20 (2)
Evaluarea instituțională internă și externă din perspectiva calității		10 (1)	10 (1)	20 (2)
<b>Total:</b>	<b>20 (2)</b>	<b>50 (5)</b>	<b>30 (3)</b>	<b>100 (10)</b>

**Criteria de apreciere la evaluarea sumativă la Modulul Managementul Calității în Educație:**

*Prezentarea modelului conceptual al sistemului de management al calității în instituția de învățământ în care activați (total – 14 puncte).*

1. Originalitatea prezentării modelului, caracterul inovativ și descrierea completă – 14 pct.
2. Prezentarea completă a modelului-conceptual de management al calității în toate determinantele sale cu precizarea succintă a conținutului elementelor-componente – 12 pct.
3. Prezentarea completă a modelului conceptual de management al calității în toate determinantele sale fără a preciza conținutul componentelor – 10 pct.
4. Prezentarea incompletă a modelului conceptual de management al calității cu precizarea succintă a conținutului elementelor-componente – 9 pct.
5. Prezentarea incompletă a modelului conceptual de management al calității cu precizarea conținutului unor elemente-componente – 8 pct.
6. Prezentarea incompletă a modelului conceptual de management al calității – 7 pct.

În viziunea studenților - viitoare cadre didactice, motivația lor pentru studii depinde în mare parte de referirile cadrului didactic la aplicații concrete în timpul predării, de interesul declanșat de studiul disciplinei respective, de actualitatea informațiilor predate și de o bună colaborare profesor-student.

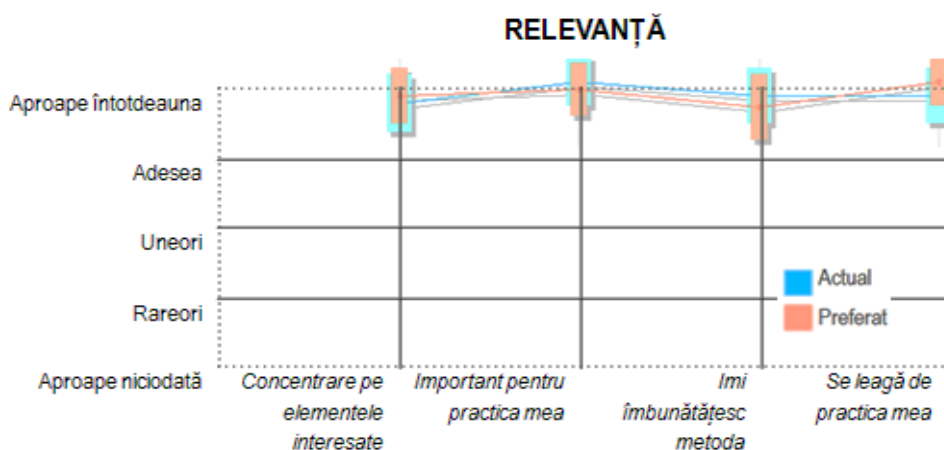


Fig. 4. Relevanță

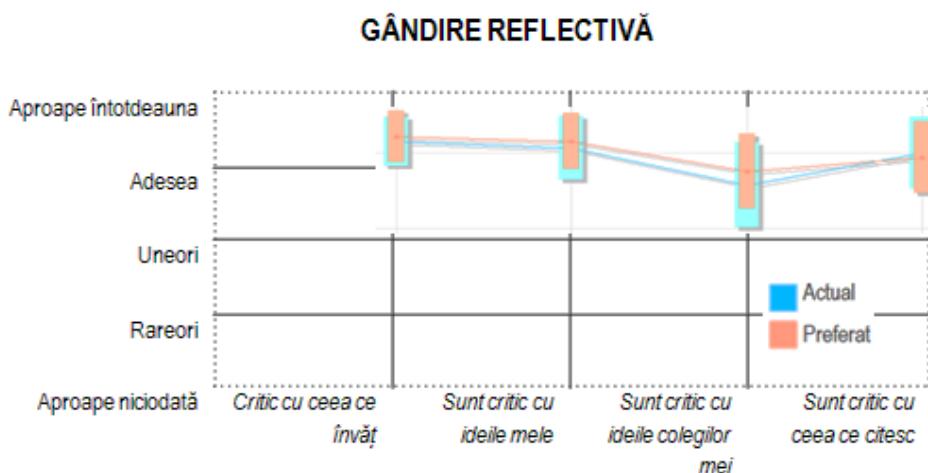


Fig. 5. Gândire reflectivă



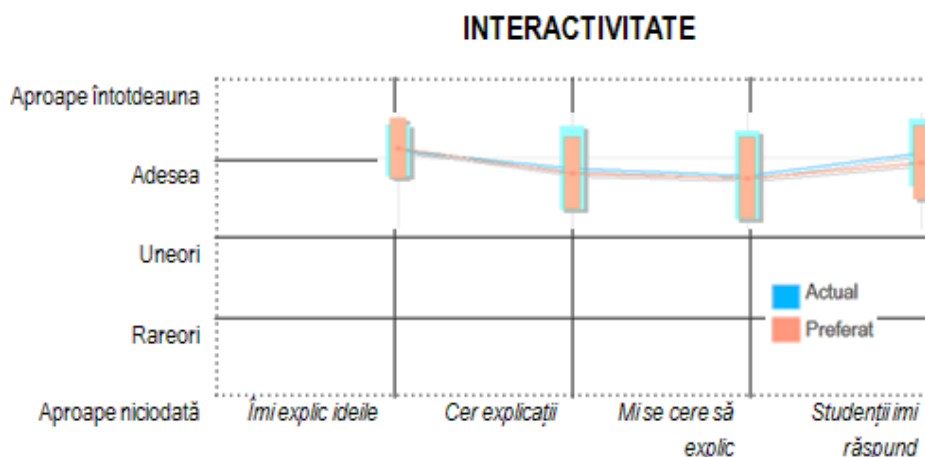


Fig. 6. Interactivitate

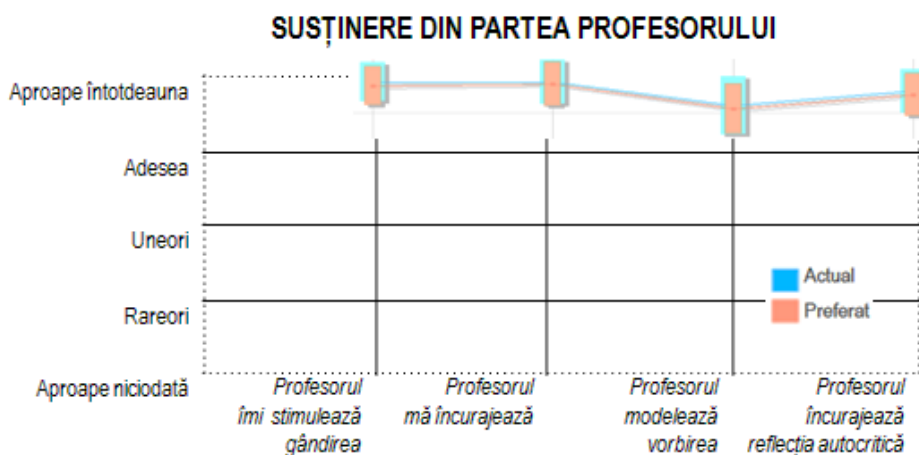


Fig. 7. Susținere din partea profesorului

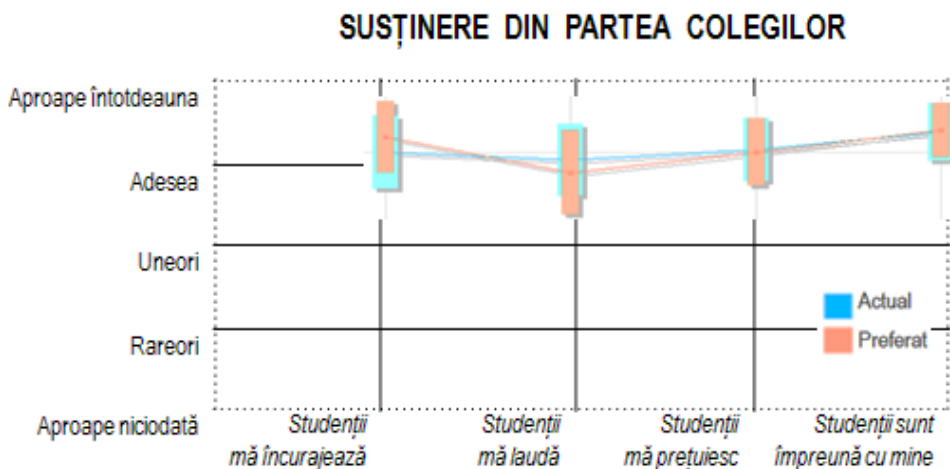


Fig. 8. Susținere din partea colegilor

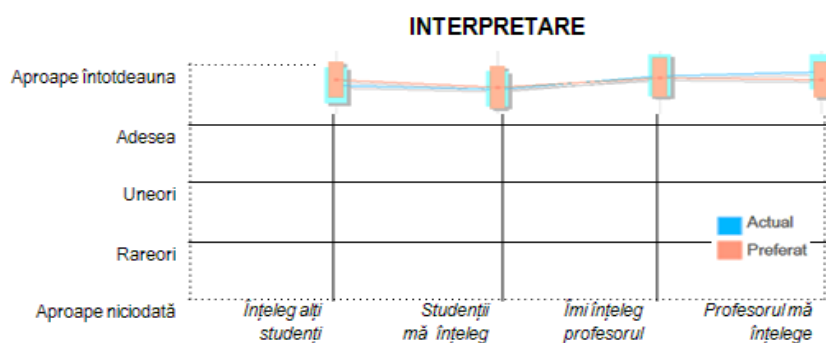


Fig. 9. Interpretare

În vederea optimizării procesului didactic, studenții plasează în prim-plan reducerea volumului informației și actualizarea acesteia, aplicarea metodelor activ-participative, interactive, posibilitățile applicative ale cursului, inteligența/cultura profesională a profesorului, gestionarea eficientă a timpului, structurarea judicioasă a materiei prezentate, explicațiile suplimentare ale profesorului, utilizarea materialelor didactice, dotarea adecvată a sălilor de curs – fig. 10.

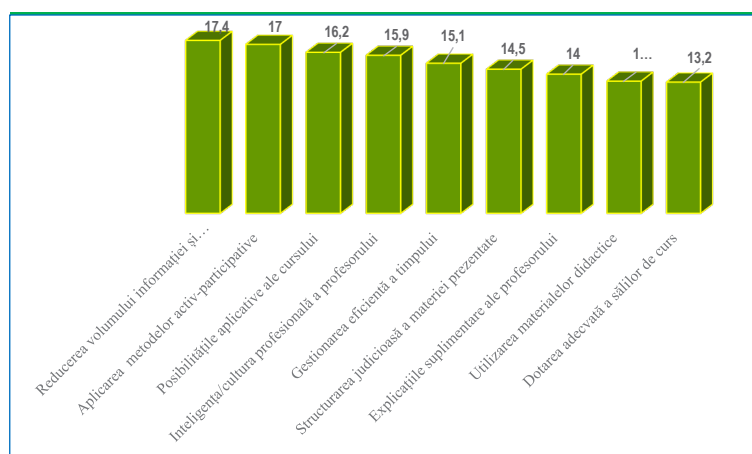


Fig. 10. Doleanțele studenților în perspectiva optimizării procesului didactic [1]

În temeiul celor prezentate, putem conchide că aplicarea complexă, integratoare și nu secvențială, parțială a liniilor de acțiune a Procesului Bologna, prevederilor Codului educației în domeniul vizat este un imperativ pentru actorii câmpului universitar în actualitate, atenția fiind concentrată asupra satisfacerii opțiunilor individuale de formare a studenților în procesul de predare-învățare-evaluare.

În concluzie:

- „Învățarea asistată de evaluare” contribuie la dinamizarea procesului de predare-învățare-evaluare, are un *rol de reglare, ameliorare, implicare activă* a studenților în procesul de formare profesională;
- La etapa actuală evaluarea universitară trebuie abordată dintr-o altă perspectivă, mai umană, mai logică, să intre într-o nouă paradigmă denumită pretențios **o nouă cultură a evaluării**;
- Practicarea „învățării asistată de evaluare” vine să sprijine dobândirea de către studenți

a unor competențe evaluative, manifestarea de către aceștia a unor comportamente concordante cu evoluțiile din domeniul teoriei și a practicii moderne, dar și în context cu valorile eticii și ale deontologiei profesionale.

### BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V., Gh.; COJOCARU, Valentina. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*: Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0
2. COJOCARU, V. Gh.; COJOCARU, Valentina; POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: Î.S. F.E.P. ”Tipografia Centrală”, 2017. 224 p. ISBN 078-9975-53-858-9
3. GUȚU, VI.; CALLO, T.; COJOCARU, V., GH. *Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii*. Chișinău: CEP USM, 2007. ISBN 978-9975-70-417-5
4. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 320p. ISBN 978-973-679-31-68
5. MANOLESCU, Marin. *Referențialul în evaluarea școlară*. București: Editura Universitară, 2015, 353 p. ISBN 978-606-28-0265-3
6. ONU, CAMELIA. *Elemente de pedagogie universitară*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2017. 236 p. ISBN 978-606-714-344-7
7. ȚVIRCUN, V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Litera Educațional, 2012. 310 p. ISBN 978-606-848-19-13

## PENTRU UN MANIFEST ÎN EDUCAȚIE

*Dumitru Patrașcu, prof. univ., dr. hab.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

### FOR A MANIFESTO IN EDUCATION

*Dumitru Patrașcu, dr. hab., prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0001-7153-7727  
patrascu.dumitru@upsc.md*

**CZU: 37.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p28-38**

**Abstract.** In this article, the necessity of education and education reform is debated; positive results and criticism of the reform; the reasons for appealing to the manifesto in favor of justifying the position regarding the education reform.

**Keywords:** education, education reform, manifesto in education, motivation for the manifesto.

În Republica Moldova se realizează reforma învățământului/educației și a strategiilor educației. Ideea reformării este importantă pentru toți cetățenii țării. Reforma educației este atent analizată de reprezentanții societății și ai cercurilor educaționale, articulând-o și dezvoltând-o de experți în educație (profesori, consilieri educaționali, cadre universitare și preuniversitare, cetățeni, etc.).

În acest articol mă prezint ca un cadru universitar și cercetător cu expertiză în domeniul educației. De aceea intervin pentru afirmarea reformei învățământului/educației și a strategiilor educației din/în perspectiva aspectelor pozitive ale lor și, astfel, *să îndreptăm lucrurile* în urma criticilor (ne)argumentate privitor la reformă și strategii în educație.

În fața cantității de informații negative care circulă în societate și care uneori conțin inexactități, cred că este de datoria noastră să reafirmăm meritele reformei și ale strategiilor pentru a înțelege mai bine, a ne face o mai bună idee despre această importantă mișcare de inovare.

#### **Sufletul în centrul reformei**

*Cercetând, colaborând, predând, să facem accesibile rezultatele cercetării noastre și să acționăm pentru a ajuta comunitățile să obțină bunăstare: aceasta este viziunea noastră asupra rolului pedagogilor de astăzi!*

La anumite momente ale vieții mele, am făcut alegerea de a mă dedica predării și învățării, educației și cercetării. Eu simt pasiunea și setea de a înțelege mereu puțin mai mult lumea educației. Cred că, folosind instrumentele riguroase ale cercetării științifice, am datoria și responsabilitatea de a contribui la promovarea proiectelor educaționale pe care societatea din Republica Moldova le pune la dispoziție populației sale.

Astfel, eu, ca universitar, sunt angajat social să susțin emanciparea individuală și colectivă a celor care compun societatea noastră. În epoca globalizării, am și mandatul de a lucra activ cu colegi din diferite țări pentru a încerca să dezvoltăm/căutăm soluții creative și bazate pe cercetare pentru a rezolva noi probleme care trec cu mult dincolo de granițele statului. În 2023,

imaginea unui cercetător închis în laborator sau într-o bibliotecă nu se potrivește cu adevărat cu munca pe care o facem: avem mandatul de a cerceta, de a colabora, de a predă, de a face accesibile rezultatele cercetării noastre și de a acționa pentru a ajuta comunitățile să atingă bunăstarea.

În acest sens, manifestul este produsul unei acțiuni bazate pe munca didactică și de cercetare în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și al Institutului de Cercetare, Inovare Și Transfer Tehnologic, precum și al activității în școala preuniversitară. Astfel, cred că trebuie să mă pronunț în favoarea unei școli competente pentru a forma societatea de mâine. În inima mea, am împărtășit în general concluziile organelor internaționale privind educația în secolul XXI.

Începând cu anii 1990, Ministerul Educației din Republica Moldova a lansat o reformă școlară exigentă. S-au aprobat direcțiile curriculare pentru a dezvolta cunoștințele și competențele la elevi, pentru a-i ajuta să reușească într-o lume în schimbare, în care doar dobândirea cunoștințelor nu este suficientă. Se știa că schimbările propuse în reforma educației vor stârni controverse. Mai mult, cercetările din științele sociale și ale educației ne arată că acest tip de schimbare necesită timp. Cu toate acestea, la trei decenii de ani de la lansarea reformei, suntem întristați să observăm că discursul despre această reformă, în mass-media, s-a concentrat mai mult pe controverse și nostalgie decât pe promovarea progreselor științifice și tehnologice în educație. Mai precis, în ultimii ani, legislația a adus atât de multe schimbări în reformă încât procesul se îndreaptă într-o direcție opusă scopului principal: a-i ajuta pe toți elevii să obțină succese. Impactul eșecurilor nu se va simți pe termen scurt, dar în douăzeci sau treizeci de ani va trebui să revenim la o perspectivă de dezvoltare a competențelor. Aceasta ne determină să acționăm cu toată energia și tot sufletul.

Deși practicienii și savanții au reacționat la ceea ce considerăm a fi eșecuri de la implementarea reformei în școală, considerăm că este necesar să preluăm acest cuvânt în mod individual, printr-un manifest. E nevoie de lumină nouă asupra reformei pe care o considerăm necesară și justificată. Dorim să relansăm discuția pentru a ajuta Republica Moldova să ajungă în fruntea evenimentelor internaționale și pentru a ne asigura că educația din republică este întotdeauna privită ca preocupare pentru inovație.

La începutul manifestului, precizăm de ce decidem să reacționăm individual în acest moment și oferim lămuriri cu privire la necesitatea reformelor educaționale în societățile în continuă schimbare. Luăm apoi notă de diversele controverse care fac cap de afiș cu privire la această reformă. Prin urmare, căutăm să clarificăm bazele reformei. Astfel, diferitele părți ale manifestului trebuie să prezinte contribuții la reflecția asupra problemelor reformei. Ne ocupăm de echitatea socială și educațională, de munca necesară în colaborare și parteneriat, de munca de predare care vizează pregătirea cetățenilor de mâine, noile realități asociate tehnologiilor informației și comunicațiilor precum și de evaluarea școlară. De asemenea, considerăm necesar să reflectăm asupra formării cadrelor didactice pentru ca aceasta să evolueze și să contribuie la discuția despre valoarea pe care o societate o acordă predării și educației.

Întrucât nu credem că modelul școlar de ieri este modalitatea promițătoare de formare a tinerilor de astăzi, vom prezenta principii și recomandări care să permită sistemului de învățământ din Republica Moldova să-și reia marșul în conducerea unei școli centrate pe dezvoltarea tuturor elevilor săi, o școală competentă orientată spre bunăstare.

### **De ce un manifest în educație astăzi**

*Educația este o alegere socială! Prea mulți miniștri ai educației au zăbovit să pună la îndoială diferite aspecte ale actualei reforme pentru a-i atenua impactul.*

În Republica Moldova au fost mulți miniștri ai Educației de la începutul reformei în educație. În urma acestei reforme, instituțiile educaționale s-au poziționat și se vor poziționa mai bine în clasamentele internaționale, pentru ca ele să concureze mai ușor cu instituțiile educaționale din afară țării. Dar numărul mare de miniștri într-un timp scurt și insistența acestora de a dori să modifice diverse aspecte ale reformei, fără a stabili vreo legătură reală cu fundamentele acesteia, reflectă caracterul politic pe care l-au căpătat schimbările de-a lungul anilor, adesea în detrimentul dimensiunilor educaționale și sociale.

În DEX cuvântul *manifest* se definește ca *o declarație prin care o persoană sau un grup de persoane își fac(e) cunoscut(e) în mod public un program, hotărârile, concepțiile, intențiile etc.; un text cu conținut politic, răspândit pentru a determina acțiuni imediate.* [1, p. 597]

Potrivit *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* [2], un *manifest* este o *declarație scrisă, publică și solemnă, prin care un guvern, o personalitate sau un grup politic își expune programul, își justifică poziția.*

Din definițiile aduse observăm că ele sunt aproape identice, ceea ce ne permite să acceptăm o astfel de concepere a termenului manifest.

Nu suntem nici guvern, nici personalitate politică, nici grupare politică. Sunt o persoană/cadru universitar și cercetător care a dobândit expertiză în domeniul științelor educației. Doresc să fac aici o declarație publică prin formă de manifest pentru a reafirma reforma învățământului/educației din Republica Moldova în aspectele ei pozitive, și anume *să îndrepte lucrurile* în urma criticilor negative, prea adesea prost/neargumentate. Într-adevăr, în fața cantității de informații negative care circulă, în special în mass-media, și care uneori conțin inexactități, credem că este de datoria mea să reafirm meritele fundamentelor reformei pentru a înțelege mai bine, pentru a ne face o mai bună idee despre profesorii/educatorii deja profund implicați în procesul reformei.

Principalele motive care ne-a determinat să încropim acest manifest sunt:

- **Controversele Reformei.** Există multe controverse cu privire la reformă, educație și, în general, dezvoltarea competențelor. Mulți profesori pun la îndoială angajamentul profesional, pentru că toată lumea vorbește prea des despre munca lor denigrată. Față de amploarea acuzației împotriva reformei și a aplicării acesteia, există diverse puncte de vedere ale experților în științele educației vizavi de scopurile educaționale ale reformei.
- **Terminologia reformei luată în derâdere.** Există câțiva termeni folosiți în reforma învățământului (curriculum, competențe, competențe transversale, socio-constructivism...), care sunt ridiculizați, de parcă educația nu ar putea avea propriul vocabular. Acești termeni, oricât de bine documentați în științele educației, sunt adesea scoși din context și folosiți fără nicio explicație, ceea ce îi golește de sensul lor. De aceea e de dorit ca acești termeni să fie identificați mai bine și să fie luată poziție pentru a reafirma bazele reformei, care justifică utilizarea lor și pentru a înainta noi strategii în educație.
- **Nevoia de schimbare.** Reafirmăm că schimbările în educație sunt necesare. A sta împotriva schimbării în educație înseamnă a ignora evoluția omului, societății și progresul țării. E necesară revenirea la perspectivele tradiționale de predare, care contravin progreselor cercetării privind predarea, învățarea și evaluarea.
- Un element esențial care necesită schimbare este schimbarea culturală pe ansamblu în țară. Avem nevoie de a îmbina cultura civică și cultura consumatorului; de a dezvolta cultura matematică, economică, juridică, cultura muncii, cultura tehnologică, inventivitatea și gândirea critică, calitățile individualiste și cele de echipă/colectiviste, formarea capacităților gândirii de lungă durată, încrederii unul în celălalt, negociabilității, de a extinde lungimea orizontului...

- **Necesitatea unei viziuni pe termen lung.** Denunțăm faptul că în ultimii ani au avut loc mai multe schimbări fragmentare și sunt juxtapuse fără o viziune de ansamblu pe termen mediu și lung, fără a lua în considerare costurile financiare și sociale. Chiar și *backtracking* (*întoarcerea în urmă*) este costisitoare. Orice schimbare necesită timp și merită o reflecție bazată pe cercetări în educație și în alte domenii conexe.
- **Întoarcerea înapoi și concepții fără teme.** Dorim să denunțăm anumite retrageri, hotărâte de Ministerul Educației și de foști miniștri, mai ales în ultimii ani: buletin criptat și unificat, revenirea la cunoștințe (de parcă ar fi fost depășite cu abordarea bazată pe competențe), posibilitatea deschiderii de clase speciale (de parcă aceste clase ar fi fost toate închise), revenirea la dictare (de parcă nu mai facem nimic), etc. Se observă atâtea concepții despre predare, învățare și educație câți miniștri au fost în timpul mandatului lor. Cu toate acestea, amintim că educația nu este o chestiune de decizie personală. Este o alegere socială!
- **Participarea părinților la reflecție.** Dorim să informăm populația în general și părinții în special ca aceștia să reflecte și să discute despre reforma și strategiile educației.
- **Imaginea școlii transmisă de mass-media.** Dorim să denunțăm anumite lucruri prezentate în mass-media. În timp ce mulți își propun să informeze populația, alte posturi se situează pe o poziție anti-reformă, anti-schimbare, anti-strategie în educație.
- **amplă dezbateri societale.** De dorit să se declanșeze dezbateri dincolo de obiectivele politice (sau chiar electorale) pe termen scurt, astfel încât Republica Moldova să devină un model inspirator în educație. Ne dorim ca aceste dezbateri să fie largi și ca educația să devină o prioritate reală în Republica Moldova, dar nu numai proclamată.

#### **De ce reforma, reforma sau iarăși îmbunătățiri continue**

*Educația nu mai poate fi ceea ce a fost cândva! Reforma actuală este rodul unei evoluții societății imprimate cu sigiliul globalizării.*

Când vorbim de reformă, nu este vorba de revoluție, ci de evoluție atât culturală, cât și socială. Când vorbim de reforma școlară, este mai presus de toate o chestiune de exprimare a îmbunătățirilor dorite, și asta, într-un mod organizat. Sistemul educațional din Republica Moldova a cunoscut mai multe reforme care au și astăzi repercusiuni pozitive, și cea pe care o parcurgem în prezent, cu punctele sale forte și slabe.

Rezultatele reformelor care au avut loc în școala din RSS Moldovenească sunt bine cunoscute sub aspect pozitiv și negativ, de aceea le vom trece cu vederea.

După declararea independenței R. Moldova sistemul educațional a fost ajustat structural și organizațional, programele/curricula au lăsat profesorilor o mare libertate, au apărut diverse tipuri de curricula unite într-un model instrumental care vizează eficacitate și eficiență. Ideea cheie este de a le adăuga rigoare, astfel încât toți elevii să-și termine școala cu realizări similare și măsurabile. Obiective de atins urmăresc să asigure uniformitatea și o anumită completitudine a cunoștințelor și know-how-ului de dobândit. Pe plan economic, este apariția abordării clientului, a productivității, a concurenței internaționale. Determinarea unor obiective academice realizabile și măsurabile, puternic influențate de teoriile comportamentale din psihologie, se încadrează perfect în această orientare.

La începutul secolului al XXI-lea, asistăm la o dezvoltare extraordinară în domeniul tehnologiilor informației și comunicațiilor. În timp ce la începutul anilor '80 era util să memorăm marile momente din istoria umanității pentru a citi mai bine indexul unei enciclopedii, treizeci de ani mai târziu, pentru a ști să reperezi indicatorii care fac posibilă încrederea în informațiile

culese, iar capacitatea de a justifica eficacitatea abordărilor noastre de învățare devine o prioritate. În plus, productivitatea societăților noastre, în mare măsură influențată de progresele din diferitele domenii științifice și tehnologice, ridică probleme noi, mai complexe, încurajând munca în interdisciplinaritate și dezvoltarea competențelor la nivel înalt. Putem reacționa la problemele actuale și le putem răspunde în mod corespunzător.

În urma acestei schimbări de secol în ceea ce privește comunicațiile și circulația informației s-a impus necesitatea reformei școlare în Moldova și alte țări. Practic, reforma actuală, punctul culminant al multor schimbări în educație din ultimii ani este un proiect în concordanță cu timpul său. Prin urmare, școala își dă *misiunea, în conformitate cu principiul egalității de șanse de a instrui, socializa și califica elevii, făcându-i în același timp capabili să întreprindă și să reușească într-o carieră școlară.*

Fără a pierde din vedere rolul esențial al cunoștințelor în fiecare dintre disciplinele școlare, care este de a ajuta la o mai bună înțelegere și reprezentare a lumii în care trăim, această reformă își propune să dezvolte competențele tuturor elevilor: fie că sunt discipline sau transversale, fie că se referă la învățământul preșcolar sau la diversele domenii de învățare. Realitatea intervenției educaționale este susținută astăzi de cercetări în neuroștiință, psihologie cognitivă, inteligență artificială, precum și în educație. Instrumentele tehnologice și informatice disponibile transformă modul de a privi învățarea. Prin urmare, reforma actuală se dorește să fie, în primul rând, un vehicul de democratizare și adaptare la o realitate în schimbare, permițând tinerilor să-și dezvolte abilitățile, adesea în moduri diferite, dar întotdeauna în acțiune.

Școala de astăzi din Republica Moldova se înscrie și în globalizarea schimburilor nu doar economice, ci și culturale, politice, sociologice și geografice. De aceea este imperativ ca tinerii să-și lărgescă orizonturile, să devină mai deschiși către diversitatea culturală și spre diferență, mai creativi în procesul lor de rezolvare a problemelor, să fie mai mulți colaboratori în contribuția lor la societatea de mâine. Acest lucru dă sens școlii, încurajând tinerii să se implice mai mult în rolul lor de elevi, iar mai târziu în responsabilitățile lor ca indivizi autonomi și cetățeni.

Reforma actuală este rodul unei evoluții a societății imprimate cu sigiliul globalizării. Este inspirat de progresele cercetării în psihologie, sociologie, tehnologie, științe ale educației și didactică. Face parte din noile cadre de referință sau paradigme în ceea ce privește învățarea, fie că este cognitivă sau socio-constructivistă. Ea este a timpului ei. Dar are nevoie și de timp pentru a câștiga avânt și a avea o influență certă asupra realității școlare. Nu ar fi cei mai mari dușmani ai săi imobilitatea, nostalgia, rezistența și poate chiar ignoranța anumitor persoane sau a anumitor grupuri interesate de sistemul nostru de învățământ?

### **Să fim mândri de sistemul nostru de învățământ! Sau cum să-l prețuim.**

*În loc să ne gândim la puținele eșecuri ale sistemului nostru de învățământ, ar fi mult mai bine să ne întrebăm ce funcționează și de ce.*

Programul PEIS (Programul pentru Evaluarea Internațională a Studenților) al OCDE publică sistematic rezultatele tinerilor din diferite țări în ceea ce privește performanța la nivel internațional în înțelegerea cititului, matematică și științe.

Moldovenii pot fi mândri de sistemul lor de învățământ la matematică, informatică, știință, lectură. Dar de ce, atunci, sistemul nostru de învățământ este atât de denigrat? De ce avem întotdeauna această tendință de a vedea doar negativul? De ce trebuie să așteptăm sondaje internaționale pentru a vedea punctele noastre forte și abilitățile evidente în educație?

Nu este ușor să răspundem la astfel de întrebări, dar se pare că cu greu știm să ne evidențiem mai repede decât să ne depreciem decât să ne felicităm colectiv. Să aruncăm o privire mai atentă



asupra cazului Finlandei. Această țară a putut profita de rezultatele sale internaționale foarte bune. A dezvoltat chiar un „turism educațional” care servește la descoperirea bogățiilor sale educaționale. Conform rezultatelor, Moldova urmărește această țară foarte îndeaproape. De ce nu s-ar putea aplica o astfel de idee aici? De ce nu am avea aceeași experiență turistică de o oferit lumii? Luați exemplul tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în educație, unde noi avem succese. În acest domeniu, progresele din Moldova în cercetare sunt semnificative, iar inovațiile numeroase. De ce auzim atât de puțin despre asta? Cum se face atunci că unii cetățeni ar vrea să renunțe la noțiunea de competențe sau să fie retrase pe plan secundar?

Este adevărat că schimbările recente în educație au destabilizat oamenii care lucrează în acest domeniu și au dus la unele nemulțumiri. Este adevărat că părinții doresc să înțeleagă conținutul materiei și să poată susține copiii în învățarea lor. Neavând răspunsuri satisfăcătoare la întrebările lor, prea mulți oameni cer o întoarcere la „modurile vechi bune”. Aceste plângeri, aceste recriminări, aceste atacuri la adresa inovației nu pot decât să creeze o devalorizare a muncii personalului școlar și a profesioniștilor din învățământ, care merită o apreciere mai bună, mai ales având în vedere rezultatele noastre internaționale, în special cele ale PISA. De asemenea, este adevărat că „criticarea” sistemului nostru de învățământ poate părea să aibă un efect stimulativ asupra guvernului nostru. Dar denigrarea sistemului nostru de învățământ are efectul dorit, sau mai degrabă încurajează guvernul nostru să dea înapoi în fața orientărilor inovatoare ale reformei?

În ceea ce privește promovarea sistemului nostru de învățământ, se pare, așadar, că ar putea fi efectuate reflecții colective pentru a identifica clar motivele succesului Moldovei la nivel internațional. În loc să te uiți la câteva sughițuri, ar fi bine să te întrebi ce funcționează și de ce. Apoi, ar putea fi interesant să privim ce se face în altă parte, de exemplu în Finlanda, o țară care a adoptat o perspectivă socio-constructivistă și nu ezită să spună acest lucru. Prin această analiză putem să găsim mijloace relativ specifice de îmbunătățire a sistemului nostru de învățământ, care este fără îndoială perfectibilă.

### **În educație este esențial să aveți timp pentru a explica concepte noi.**

*Științele educației, ca și alte domenii de activitate, au propriul vocabular pentru desemnarea noilor realități și luarea în considerare a cercetărilor recente.*

De la începutul implementării reformei, mai multe expresii au fost luate în derâdere atât de diverse mass-media, cât și de către cadre pedagogice. Termeni precum curriculum competență, competență transversală, socioconstructivism au fost pronunțați în tot felul de moduri, au fost folosiți în diferite sosuri de parcă nu ar fi fost posibil să le înțelegem, ca și când termenii noi nu ar putea fi folosiți în educație. De ce nu ar folosi lumea educației expresii specializate sau concepte complexe? În alte domenii, astfel de termeni sunt ușor acceptați: gripă A H1N1, SIDA, Covid, infarct, gaz de șist etc. Toate aceste cuvinte au intrat în vocabularul nostru în scurt timp. Deși sunt specializate și complexe, nu există nicio îndoială că oamenii le vor înțelege. Acest lucru se face rapid, mai repede decât în educație, pentru că societatea, mass-media, școala sunt de acord să integreze sensul acestor termeni, poate pentru că este o problemă de sănătate. În educație, importanța acestei integrări poate să nu apară atât de repede, dar mizele sunt la fel de valabile.

Toată lumea a mers la școală și are propriile scheme de referință. Părinții ca toți ceilalți. Și ei vor să înțeleagă ce se spune la școală și ce fac copiii lor acolo. Nimic mai legitim. Cu toate acestea, lumea a evoluat și este normal ca termenii să se schimbe pentru a reflecta mai bine o realitate complexă. Deja, folosim câteva cuvinte pe care le știam foarte puțin sau deloc

acum zece sau cincisprezece ani: e-mail, Web, Internet, iPod, iPhone, iPad, celular, TV digital, software, Facebook... Și acești termeni sunt rapid integrați în limbaj, „de parcă nimic nu s-ar fi întâmplat”. Părinții nu vor neapărat ca copiii lor să facă ceea ce fac ei la școală. Ei știu că lumea s-a schimbat. Și, la școală, noi moduri de a face necesită noi moduri de a le numi. Atunci de ce să ne batem joc de termenii noi folosiți în educație? De ce să nu acordăm timp părinților, societății și presei să înțeleagă mizele schimbărilor în educație? Mass-media cer explicații clare în două sau trei minute sau într-un text de 500 până la 1000 de cuvinte. Este adevărat că suntem într-o eră a vitezei, dar dacă viteza este dăunătoare progresului academic, avem întrebări de pus.

### **Buletinul unic: o utopie a omogenității?**

*Biletul unic se bazează pe iluzia că standardizarea este necesară, că ajută la învățare și că respectă corectitudinea.*

Dintre controversile din educație, trebuie recunoscut că evaluarea școlară este o problemă deosebit de spinoasă care mobilizează constant multă energie și care dă naștere multor discuții și emoții. Această stare de lucruri este de înțeles. Raportarea învățării elevilor înseamnă a judeca activitatea școlară a tinerilor pentru a-i informa pe aceștia și pe părinții lor. Această sarcină este complexă și implică cu siguranță probleme emoționale, morale și sociale. Mai mulți profesori l-ar putea confirma: este un gest profesional care este întotdeauna greu și delicat de realizat.

Odată cu reforma, munca de evaluare s-a prezentat de acum înainte ca actul profesional de a emite o judecată asupra dezvoltării deprinderilor (care include capacitatea de a exploata cunoștințele învățate) prin utilizarea diferitelor mijloace. Elevii nu mai trebuiau pur și simplu să „întoarcă” cunoștințe, ci trebuie să știe să demonstreze că le-au învățat folosindu-le pentru a rezolva o problemă care necesită înțelegerea lor. Desigur, această muncă de evaluare a fost mai complexă pentru cadrele didactice, dar un număr mare de medii școlare au fost încântate să meargă în direcția corectă pentru a îmblânzi evaluarea abilităților elevilor. De asemenea, am accentuat funcții mai corecte și echitabile în spatele muncii de evaluare: prin eliminarea mediilor de exemplu, această lucrare nu a mai avut funcția de a compara elevii între ei, ceea ce, de altfel, nu aduce niciun ajutor elevilor, în special pentru cei care manifestă o oarecare dificultate.

Cu toate acestea, în ultimul an, un nou cadru de referință pentru evaluare a fost impus întregului mediu școlar, primar și gimnazial atât în școlile publice, cât și în școlile private. Prezintă un singur buletin care pare să aibă ca principal atribut revenirea la o durată mai scurtă de însușire a cunoștințelor predate. Numărul de criterii de evaluare și numărul de rezultate care trebuie înregistrate și comunicate sunt reduse și, la rândul lor, se oferă mai puține informații elevilor și părinților acestora. Mai mult decât atât, noțiunea de competențe este înlocuită cu cea de cunoaștere, care revine, și se elimină dezvoltarea competențelor generale de nivel înalt pe care fiecare cetățean trebuie să le construiască (competențe transversale). În sfârșit, ce se poate spune despre revenirea la repetarea clasei la sfârșitul fiecărui an școlar, când toate rezultatele cercetării confirmă că această măsură nu ajută elevii să reușească și că mai mulți elevi ar putea reuși dacă ar fi posibil să progreseze pe mai mult de un an.

Punem sub semnul întrebării alegerea de a crea un singur buletin informativ. De asemenea, deplângem faptul că s-au cheltuit atât de mulți bani pentru a implementa o măsură care reflectă un regres semnificativ în dosarul de evaluare. Energiile și munca investită pentru a face din evaluarea școlară un instrument care promovează progresul tuturor elevilor sunt reduse la nimic pentru a răspunde, în opinia noastră, imperativelor politice și electorale.

Își dorește școala de astăzi să ofere o educație care să pună în valoare memorarea cunoștințelor fără a-și face griji dacă elevii știu sau nu ce, când și cum poate fi folosită? Dorim

să favorizăm memorarea cantitativă a cunoștințelor sau o învățare mai aprofundată? Își dorește școala de astăzi un mod de evaluare care să plaseze fiecare dintre elevi în relație cu colegii lor atunci când cunoaștem impactul pe care aceste cunoștințe îl pot avea asupra elevilor care se află sub media clasei lor? Școala își propune succesul pentru toți elevii săi, care constituie un grup eterogen. Cu toate acestea, votul unic se bazează pe o iluzie de omogenitate. Nu există o contradicție acolo? De ce, atunci, un singur buletin în Republica Moldova?

**„Greșelile reformei! » sau analize cauza - efect accelerat...**

*A identifica doar problemele, a căuta o singură cauză și a o denunța ascunzând un set de factori nu poate contribui la îmbunătățirea unui sistem de învățământ, la interogarea pentru a pregăti mai bine tinerii într-o societate în schimbare.*

Tinerii nu mai știu să citească, ar putea fi vina reformei? Nu mai știu să scrie, cu siguranță e reforma! Sunt prea multe abandonuri, această reformă nu își ține promisiunile! Asemenea remarci s-au făcut auzite rapid încă de la începutul implementării noilor curricula. Încă de la începutul acestui mare proiect național în educație, au apărut o varietate de opinii și emoții pentru a exprima plângeri cu privire la educație în invocarea și țintirea reformei. Într-o societate democratică este important să-i auzim pe cetățeni exprimându-se, să pună întrebări și să participe la discuții. Totuși, ar fi important ca dezbateră să țină cont de complexitatea situației educaționale și de multitudinea de variabile aflate în joc. Nu putem să identificăm doar problemele, să căutăm o singură cauză și să o denunțăm prin disimularea unui set de factori la îmbunătățirea unui sistem de învățământ, să se pună în discuție pentru a pregăti mai bine tinerii într-o societate în schimbare.

Multe dintre problemele raportate/asociate reformei au existat cu mult înainte de implementarea curricula. A face denunțuri prea repede fără ca modificările să fie aplicate nu poate duce decât la eșecul acestei reforme cât și la revenirea la practicile anterioare. Contestarea prea rapidă a reformei nu poate contribui decât la crearea inconsecvențelor în sistemul nostru de învățământ prin integrarea unor schimbări pe care cu siguranță dorim să ne fie de ajutor, dar care subliniază lipsa de coerență între fundamentele schimbărilor (motivele fundamentale pentru care reforma a fost pusă în loc).

În propunerea reformei Ministerul Educației s-a bazat pe o analiză riguroasă și neapărat complexă a problemelor școlare (rata eșecului școlar și abandonului școlar, problema motivației tinerilor, problema excluziunii sociale și școlare, noi realități legate de tehnologiile de comunicare etc.). Pe baza acestei analize, el a propus o viziune globală asociată cu fundamente și componente precum și cursuri concrete de acțiune, conștient totodată că aceste propuneri, inspirate din cele mai recente descoperiri științifice în materie de învățare și dezvoltare umană, au inclus noutăți uneori surprinzătoare cu privire la viziunea general acceptată a unei școli, a unei clase și a muncii elevilor. Cu toate acestea, Moldova a dorit să -și ridice poziția în educație la nivel internațional.

Chiar dacă s-a dorit o implementare ideală, nu a fost posibil ca toate îmbunătățirile să fie implementate în toate clasele din Moldova în același timp și cu aceeași intensitate. Câteva studii sugerează, de asemenea, că elementele majore ale reformei sunt încă, până în prezent, foarte puțin aplicate și că mulți nu vor face modificările care se fac în prezent în evaluare. Păcat că nu am acordat suficientă atenție celor trei tipuri de reacții la o schimbare majoră, în special în educație, unde sunt vizate mai multe grupuri de oameni (societate, mass-media, politică, părinți, profesori, direcții, consilii școlare, universități). Totuși, unii și-au dorit, aceste schimbări, care merg în direcția muncii lor începute acum câțiva ani (primul tipul). Alții au

nevoie de o explicație, sunt zguduiți, dar sunt deschiși la schimbare (al doilea tip). Rămâne grupul de oameni foarte interziceți (al treilea tip). A le acorda prea des o importanță excesivă nu ajută la inovație. Este recunoscut că nu este posibil să se impună schimbări semnificative ființelor umane. Înțelegerea schimbării este cea care trebuie promovată. Timpul petrecut în acest sens a fost supărat de interferențe mai mult sau mai puțin majore, ceea ce face să credem că reforma nu a fost cu adevărat implementată în anumite cercuri. Tinerii au dificultăți în a citi, a scrie și a reuși. Putem afirma, cu integritate, că aceste situații sunt efectele directe ale reformei importante care trebuia să aibă loc treptat și diferit în funcție de mediu din ultimii ani?

### **Profesorii noștri și profesori competenți pe băncile de acuzații**

*E ușor să spui că cineva este incompetent, că o reformă este inadecvată, dar este mai greu să susții aceste remarci asupra fundațiilor.*

Problema discursului nostru popular despre educație este că toți avem experiență în școală. Ne dă această experiență dreptul să acuzăm și să denunțăm fără temeii? Cine ar îndrăzni să comenteze actul chirurgical al unui medic? Cine ar îndrăzni să-i spună dentistului său că nu face ceea ce trebuie sau electricianului său că nu este competent? În educație, fiecare își permite toate comentariile pentru că toată lumea a mers la școală, dar această experiență nu oferă expertiză în predare și învățare. Prea mulți oameni își permit să critice reforma și, uneori, chiar pe baza unor anecdote. Cu toate acestea, înainte de a spune că reforma nu este bună, înainte de a spune că suntem în proces de ucidere a idealurilor în formarea profesorilor, este totuși necesar să ne bazăm pe fundații care nu intră sub anecdota, a evenimentului din viața reală, a eu, când mergeam la școală. Prin aceste exemple, invităm oamenii să fie precauți cu privire la tot ceea ce este transmis de toată lumea în domeniul educației.

Totul este încă în regulă? Nu! Totul este întotdeauna bun? Nu!!! Totul este întotdeauna rău? Chiar mai puțin!!!

Nuanțe! Înainte de a spune că un profesor este incompetent, este necesar să înțelegem că predarea este o profesie care poate fi învățată și practică în condiții care se schimbă rapid și care complică mereu sarcina. De asemenea, este important să ne întrebăm cu credință ce, în credința cui, putem judeca competența personalului nostru didactic. *Eu, când am fost la școală* nu mai ține, pentru că nu mai este aceeași școală, nu mai sunt aceiași copii, nu mai este aceeași societate, o societate care se pune să consume din școală ca din restul. Devine necesară contextualizarea a ceea ce trebuie să dezvolte școala.

Nuanțe!! Înainte de a spune că reforma nu este bună, ar fi nevoie de studii care să o demonstreze. *Sunt mai puțin bine pregătiți decât înainte* nu poate fi folosit ca dovadă științifică. Înainte de ce? În fața cui? Mai puțin bine pregătit pentru ce? Pentru cine? Ar trebui să existe un alt studiu care să compare modele de clasă în care reforma este experimentată și altele unde nu este, elevii cu aceleași caracteristici în ambele modele și evaluări ale ceea ce se dorește pentru tinerii noștri? Acolo, s-ar putea spune că reforma este mai bună decât s-ar fi crezut. Fără astfel de studii, comentariile sunt anecdotice. Fără astfel de studii, nu se poate demonstra ce vine din reformă și nici ce aparține culturii unei școli și mediului școlar al acesteia. De foarte multe ori, discursurile auzite sunt nuanțate cu presupuziții negative cu privire la schimbare, pentru că schimbarea este destabilizatoare!

Este ușor să spui că cineva este incompetent, că o reformă este inadecvată, dar este mai greu să susții aceste remarci asupra fundațiilor. Ce se întâmplă dacă am adopta o altă postură? Acea a încrederii? Acea a încrederii în expertiza noastră din Republica Moldova în educație? Dacă ne-am întreba înainte de a acuza?

## O ilustrație în fișierul de competențe transversale

*Este legitim să punem la îndoială deschiderea presei de a publica explicațiile cadrelor pedagogice cu privire la schimbările școlare? O opinie nu se formează prin analiza diferitelor puncte de vedere?*

Credem fundamental în polemicile sociale, deoarece acestea pot promova o înțelegere mai profundă și o mai bună înțelegere a problemelor ridicate de o idee. Totuși, ni se pare important că cele două fețe ale unei monede pot fi întotdeauna subiect de discuție în jurul unei controverse în mass-media. Luând notă de argumentele celuilalt, este posibil să progresăm și să ajungem la o viziune mai completă și mai comună asupra dezbaterii reale. Din aceste dezbateri putem face ajustări de ambele părți și, în cele din urmă, ajungem la o idee mai consensuală.

Experții în educație sunt adesea criticați pentru că nu își îndeplinesc responsabilitatea de a informa și populariza problemele reformei școlare. În fața acestui reproș, este legitim să punem la îndoială, la rândul nostru, deschiderea oamenilor din presă de a publica explicațiile cadrelor pedagogice pe baza rezultatelor cercetărilor privind schimbările școlare?

În urma unui protest împotriva reformei și a competențelor transversale, noi am acceptat să petrecem 90 de minute cu un jurnalist dintr-un cotidian republican. În cadrul acestui schimb, dialogul evidențiază faptul că, indiferent de alegerea carierei, toate ființele umane beneficiază de dezvoltarea anumitor abilități de nivel înalt sau de îmbunătățirea strategiilor și abilităților pentru a face față capriciilor vieții de zi cu zi. Se discută apoi că mecanicul, medicul și planificatorul financiar, de exemplu, se află în fața unor situații care necesită: 1) să prelucreze și să exploateze mai multe informații simultan, 2) să recurgă la o abordare eficientă pentru rezolvarea problemelor, 3) să învețe să emită judecăți în cunoștință de cauză bazate pe cunoștințe, 4) să folosească partea creativă a creierului lor pentru a proiecta soluții. Aceste patru abilități majore sunt numite abilități intelectuale inter-curriculare. Dialogul continuă prin abordarea faptului că mulți elevi trebuie să învețe la școală metode de lucru care să includă și capacitatea de a folosi noile tehnologii. Jurnalistul și coaforul au toate avantajele în adoptarea unor astfel de metode pentru a-și îndeplini sarcina: să producă un text interesant pentru jurnalist sau să creeze o coafură originală pentru coafor. Aceste abilități se numesc competențe transversale de natură metodologică. În cele din urmă, discutând despre mai multe tipuri de familii de astăzi și despre diferite medii de lucru, dialogul ilustrează că școala are cu siguranță de lucru pentru a ajuta viitorii cetățeni să dezvolte abilități de colaborare și comunicare. Este de la sine înțeles că această învățare este legată de cunoștințele pe care un individ le dobândește despre felurile sale de a acționa, de a reacționa și de a fi. Ele nu apar în mod natural la toți indivizii. Unii elevi au nevoie de ajutor. Acestea sunt abilități inter-curriculare de natură personală și socială, precum și abilități legate de comunicare.

La finalul întâlnirii, jurnalistul recunoaște că competențele transversale sunt instrumente pe care toată lumea le folosește în viața de zi cu zi. El precizează că este probabil aplicația care gâdilă populația.

Spre marea surpriză a pedagogului, în acest cotidian nu a fost publicat niciun articol care să explice semnificația competențelor transversale... În timp ce pedagogul era convins că și-a îndeplinit responsabilitatea de a populariza ideea despre competențele transversale, jurnalistul niciodată nu s-a raportat la acest schimb. Mai mulți factori pot explica cu siguranță acest fapt: dezbaterii nu a mai trezit atât de mult interes, alte evenimente au monopolizat atenția presei, redactorul și-a dorit un text mai degrabă senzational decât explicativ. Cine știe? Nu avem răspunsul. Ceea ce știm este că mulți dintre noi am dedicat timp popularizării informațiilor fără

ca această lucrare să facă obiectul unei comunicări luminate către public. O astfel de situație a contribuit la decizia de a produce un manifest în educație care va fi propus publicului larg.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. DEX al limbii române. Ediția a II-a. București: Univers enciclopedic, 1996, 1192 p.
2. Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2010. 2842 p. ISBN – 10: 2321018968.

# PERSPECTIVE DE ABORDARE A PROFESIONALIZĂRII STUDENȚILOR PEDAGOGI ÎN CONTEXTELUL EDUCAȚIEI ȘI CONSILIERII FAMILIEI ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT<sup>1</sup>

*Larisa Cuznețov, prof. univ., dr. hab.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## PERSPECTIVES OF APPROACHING THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING STUDENTS, IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND FAMILY COUNSELING IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

*Larisa Cuznețov, PhD., univ. prof.,  
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-7677-1763  
larisacuznetov@mail.ru*

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p39-44**

**Abstract.** The article contains a theoretical study that elucidates the arguments regarding the approach to the professionalization of teaching staff in the context of education and family counseling in the educational institution. At the same time, it reproduces the system of skills necessary for the targeted process, the impact of pedagogical styles, their classification according to the criteria presented; the difficulties encountered by students and the family in the educational process, dividing them into school and family difficulties. Finally, the author proposes some strategies and perspectives for approaching the professionalization of student teachers in the field announced in the title of the article.

**Keywords:** The professionalization of pedagogic students, family education and counseling, educational institution, pedagogical competence, pedagogical style, strategies and perspectives for approaching the professionalization of teachers in initial training.

Evenimentele complexe și contradictorii de astăzi, criza economică globală, conflictele la nivel mondial și regional, criza morală, ritmul accelerat al schimbărilor din societatea contemporană afectează și fac tot mai dificilă și vulnerabilă viața adulților și a tinerei generații. Familia, ca pilon de bază al societății și culturii unui popor, conștientizează deseori cu greu și depășește anumite provocări sociale. Problemele care apar în contextul social influențează direct familia, coeziunea, adaptabilitatea și stabilitatea acesteia. Evident că realitățile enumerate au impact direct asupra educației familiale și școlare a copiilor și tinerilor, complică activitatea instituțiilor de învățământ, începând cu cele preșcolare, continuând cu cele preuniversitare și finalizând cu instituțiile de învățământ superior. Dacă primele contribuie la formarea habitusului primar al personalității copilului, treptele de învățământ primar, gimnazial și liceal contribuie într-un mod activ și holistic la formarea sistemului de cunoștințe, abilități și competențe fundamentale, cultivă elevii, valorificând armonios nu numai cele *cinci dimensiuni/conținuturi ale educației* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), ci și multiplele deziderate ale *noilor educații* (educația pentru democrație; educația pentru pace; educația pentru sănătate; educația pentru familie; educația pentru mass media; educația pentru timpul liber; educația pentru

---

<sup>1</sup> Articolul este publicat în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifra proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

mediu/ ecologie etc.), plasând reușit accentul pe dezvoltarea unei cariere școlare de succes, orientarea profesională și dezvoltarea personală, apoi, instituțiile superioare de învățământ sunt axate pe realizarea coordonatelor *educației permanente* (învățarea pe întregul parcurs al vieții omului), pe sporirea calității profesionalizării studenților în toate domeniile activității umane: medicină, pedagogie, psihologie, jurisprudență, economie, agricultură, inginerie etc.

Astfel, studiul nostru va fi orientat spre elucidarea unuia dintre cele mai importante aspecte ale pregătirii și profesionalizării cadrelor didactice - munca și colaborarea instituției de învățământ cu elevii și familia, și anume educația și consilierea elevilor și a părinților. Activând circa 35 de ani în domeniul formării cadrelor didactice, am avut posibilitate să analizez și să reflectez asupra multor aspecte legate de pregătirea acestora atât în procesul formării inițiale, cât și în procesul formării continue. La fel, am avut posibilitate să mă familiarizez cu situația reală în învățământul superior de profil în câteva state europene (România, Bulgaria, Danemarca, Austria, Olanda, Germania, Marea Britanie etc.). Nu pot remarca faptul că am rămas extraordinar de uimită de unele aspecte, însă există un șir de elemente ca prevalarea activității practice a studenților pedagogi în unitățile școlare, implicarea mai activă a acestora în voluntariat cu caracter pedagogic etc., pe care le-am putea prelua și dezvolta la noi, ajustându-le la specificul culturii noastre, la necesitățile țării, oamenilor, învățământului.

Contactul și comunicarea frecventă cu adulții și copiii, consilierea familiilor, activitățile cu părinții în instituțiile de învățământ preuniversitar, discuțiile cu pedagogii (tineri și cu cei care au o experiență de muncă mai mare) mi-au permis să fac anumite concluzii vizavi de starea și conținutul real al colaborării, muncii școlii cu familiile elevilor. Aici se pot observa două tendințe, chiar aș spune extreme: una *directivă*, axată pe cunoașterea părinților cu cerințele, obligațiunile sale față de școală/clasă/elev, adresarea către ei privind acordarea ajutorului obligator, cu predilecție a celui material, și alta *nondirectivă*, centrată pe stimularea aspectelor de susținere, consiliere, ajutorare concretă a familiei, sporirea calității educației familiale a copiilor prin inițierea și desfășurarea unor ședințe sistematice de formare-consolidare a competențelor parentale în domeniul remedierii și depășirii dificultăților în relațiile copii-părinți; a edificării și menținerii unui climat favorabil în cadrul familiei, participării active a adulților la formarea personală a copilului, dar și depunerea efortului în propria cultivare, autoperfecționare și actualizare reușită de sine. Cu toții cunoaștem că părinții deseori nu sunt încântați de faptul cum școală, pedagogii colaborează cu ei, cum abordează și tratează elevii, nu au încredere că este posibil un dialog constructiv, o comunicare și relaționare obiectivă, sinceră și permanentă. Sigur că putem aduce anumite explicații de tip causal: complexitatea curriculumurilor disciplinare, clase aglomerate, copii hiperactivi, alintați; crizele, anumite particularități de vârstă a copiilor și cadrelor didactice; starea de burnout a adulților, uneori incompetența acestora etc. Un șir de momente negative a adus și pandemia: părinții, practic, nu frecventează școala, nu sunt admise activitățile colective, asistarea părinților la lecții, manifestări culturale etc. Totodată, orice instituție de învățământ și orice pedagog care ține la imaginea sa se gândește la reputația și prestigiul său și al școlii - depune eforturi sustenabile și muncește sistematic și eficient asupra optimizării procesului instructiv-educativ și asupra fortificării colaborării cu familia, proiectează conținutul și procesul acesteia, realizează permanent ședințe de consiliere, plecând de la necesitățile tuturor actorilor implicați (elevi, părinți, pedagogi, manageri școlari).

Cât privește pregătirea profesională a cadrelor didactice, aceasta este axată pe studierea aprofundată a disciplinelor de specialitate, familiarizarea cu bazele psihologiei și pedagogiei generale, psihologiei vârstelor, psihologiei educației, uneori a dezvoltării persoanei etc.



Disciplinele enumerate sunt absolut indispensabile pentru formarea competenței profesionale a studenților pedagogi, dar, concomitent cu metamorfozele problematice produse de micșorarea duratei studiilor de licență (trei ani) și reducerea duratei stagiilor de practică profesională, studentul pedagog nu dovedește să consolideze și să conștientizeze cele studiate, să se maturizeze din punct de vedere moral, profesional, deontic; să se adapteze la necesitățile, cerințele și condițiile instituției de învățământ etc., ceea ce îi creează anumite dificultăți de integrare profesională. Evident că studiile de masterat completează destul de reușit aceste goluri, în planurile de învățământ a acestora se prevăd cursuri de *Pedagogie a familiei*, *Consiliere educațională* etc., însă ele au un caracter general și uneori chiar superficial, nu prea se acordă atenție studierii detaliate și aprofundate a conținutului, modalităților și posibilităților de colaborare școală-elev-familie-comunitate.

La fel, am stabilit un șir de contradicții și argumente, care ar trebui luate în seamă privind eficientizarea consilierii familiei în instituția de învățământ și în profesionalizarea cadrelor didactice:

- în primul rând, includerea studierii la toate treptele de învățământ preuniversitar a ariei curriculare *Consilierea și dezvoltarea personală a elevilor*, începând cu anul de studii 2018-2019, care obligă instituțiile vizate, managerii școlari, serviciul psihologic și cadrele didactice să revadă și să restructureze/remodeleze colaborarea, interacțiunile sale cu elevul și familia acestuia prin activizarea educației, inițierii și consilierii părinților în scopul pregătirii lor pentru a susține, a menține și a consolida intervențiile școlare, centrate pe dezvoltarea personală în cadrul școlar și în cadrul familial;
- activitatea axată pe consilierea și dezvoltarea elevului concomitent cu pregătirea părinților în domeniul dat va contribui la sporirea calității procesului educațional, întrucât este cunoscut și explicat din punct de vedere științific faptul că acțiunile paralele, sinergice, bine gândite, planificate și realizate de către actorii educaționali asigură efectul scontat mai rapid și eficient;
- regretabil, dar observăm frecvent atitudini declarative și acțiuni fragmentare, episodice (de campanie) din partea instituțiilor de învățământ în ceea ce privește colaborarea cu familia, după cum am menționat anterior, accentul fiind pus deseori pe solicitarea unui ajutor și suport material, și nu pe realizarea sistematică a unei activități de enculturație a părinților, inițierii și pregătirii acestora în direcția realizării scopurilor dezvoltării personale ale elevilor;
- investigațiile realizate prealabil pe câteva eșantioane reprezentative (1100 s. - studenți de la facultățile pedagogice și 290 s.- cadre didactice tinere, cu o experiență pedagogică de până la 3 ani) au demonstrat că respondenții chestionați întâmpină dificultăți în munca de consiliere și colaborare cu familia elevilor: studenții pedagogi - în cadrul stagiului de practică profesională; cadrele didactice debutante - în organizarea, desfășurarea și monitorizarea activității de conlucrare, colaborare și consiliere a familiilor elevilor.

Acestea au fost motive rezonabile, în viziunea noastră, care ne-au orientat spre elaborarea acestui studiu. Așadar, încercăm să determinăm un *substrat de competențe pedagogice*, necesare cadrelor didactice în munca cu familia elevilor, care comportă corelații și oportunități profesionale, fiind condiționate de aptitudinile speciale, dar și de nivelul pregătirii și culturii generale și de specialitate, inclusiv de nivelul funcționării proceselor psihice cognitive superioare; de gradul cunoașterii particularităților de vârstă și învățare a elevilor și adulților, de cunoașterea dificultăților întâmpinate de familie în educația copiilor; de capacitățile de valorificare eficientă a strategiilor de muncă, consiliere și colaborare cu familia elevilor în cadrul instituțiilor de

învățământ. **Sistemul de competențe** pe care îl propunem nu reprezintă ceva radical nou, acesta a fost dedus în baza studierii literaturii de specialitate [2, p.182], a observațiilor noastre și a analizei experienței avansate în domeniul vizat. Bineînțeles că propunem și descriptorii acestora, totodată, am corelat competențele cu specificul activității de educație, dezvoltarea personală a elevilor; consilierea și colaborarea cu familia elevilor în instituțiile de învățământ, ierarhizându-le în felul următor:

- **competența epistemică** reprezintă ansamblul de cunoștințe și abilități în domeniul specialității profesate, conectat la cunoașterea și realizarea posibilităților dezvoltării personale; consilierii elevilor și părinților în instituția de învățământ, la cooperarea și colaborarea școală-elev-familie-comunitate;
- **competența teleologică** se manifestă prin capacitatea de a concepe, a proiecta și a realiza finalitățile educației sub forma unei pluralități de scopuri, obiective și dimensiuni cu caracter informativ/teoretic, axiologic și pragmatic în domeniul specific de consiliere a elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv în domeniul cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate;
- **competența euristică** în domeniul vizat conține cunoștințe, abilități și capacități de cercetare, inovare, abordare creativă a domeniului de consiliere a elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv a domeniului cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate;
- **competența instrumentală și de conducere** a procesului de consiliere a elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv a procesului cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate, care rezidă în capacitatea de a aplica cunoștințele și abilitățile cu privire la aspectele tehnologice de elaborare, valorificare și monitorizare a strategiilor/formelor, metodelor, procedeelelor și tehnicilor de armonizare a procesului instructiv cu activitatea suportivă, axată pe dezvoltarea personală a elevilor, remediarea și prevenirea dificultăților de natură socioafectivă și psihopedagogică a actorilor educaționali;
- **competența decizională** (în aspectul abordat) este raportată la realizarea posibilităților dezvoltării personale, consilierea elevilor și părinților în instituția de învățământ, la cooperarea și colaborarea școală-elev-familie-comunitate;
- **competența de monitorizare, evaluare și abordare reflexivă a educației și consilierii familiei și elevilor în instituția de învățământ** va asigura ghidarea, verificarea, logica, coerența și eficiența activității în cauză, apelând nu numai la competența de specialitate a cadrului didactic, ci și la gândirea științifică a acestuia, la creativitatea, inventivitatea; capacitățile lui cognitive, reflexive, de ipotetizare și cercetare.

Evident că sub incidența formării profesionale și explorării competențelor expuse, cadrul didactic va avea posibilitatea, începând cu formarea inițială, să conștientizeze necesitatea formării și consolidării anumitor **stiluri pedagogice**. În acest context, precizăm că **stilul profesional pedagogic** încorporează un aliaj de calități, care depinde de particularitățile personalității cadrului didactic, pregătirii, inteligenței și erudiției acestuia, de aspirațiile și tendințele de autoactualizare; de experiența acumulată, de talentul, pasiunea și vocația sa de învățător-educator. Unii cercetători [1; 2; 5] susțin că stilul pedagogic reprezintă produsul adaptării psihologice și deontice la profesia aleasă. Noi susținem teza expusă și o completăm cu ideea că stilul pedagogic mai este influențat și de modelele/exemplele concrete ale cadrelor didactice, pe care le-a observat și cu care a interacționat într-un mod direct individul în procesul educațional. În această ordine de idei, plecând de la accepțiunile cercetătorilor Vl. Guțu și Călin Marin C. [2; 5] și având în vedere profesionalizarea cadrelor didactice în domeniul de

consiliere a elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv al eficientizării cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate, propunem o clasificare a stilurilor pedagogice, pe care le-am structurat după anumite criterii. Astfel, conform **criteriului *Deschidere la nou, inovații***, deosebim *stilul cognitiv creativ, axat pe cercetare și inovație și stilul pedagogic, axat pe acțiuni de rutină*. Conform criteriului ***Centrarea pe orientarea, consilierea și ghidarea elevilor și părinților***, deosebim *stilul pedagogic directiv/autoritar* (comunicare și îndrumare riguroasă, conform regulilor stricte); *stilul pedagogic nondirectiv/evolutiv* (îndrumare facilitatoare a schimbărilor pozitive treptate); *stilul pedagogic umanist/sociocentric* (îndrumare atentă, centrată pe poziția *noi vom decide; noi vom realiza* etc.). Bineînțeles că stilul cadrului didactic influențează caracterul comunicării și interacționării pedagogului cu elevii și părinții acestora.

În concordanță cu cele relatate, scoatem în evidență dificultățile cu care se confruntă elevii și familiile lor. **Problematica dificultăților** vizate este variată și poate fi delimitată în:

- a) *aspecte școlare*: adaptarea școlară dificilă; realizarea carierei școlare; obținerea succesului școlar; insuccesul școlar; conduita indezirabilă în cadrul școlar a elevului; relaționarea anevoioasă cu colegii; relaționarea anevoioasă cu pedagogii; bullying-ul; pasivitatea în participarea la activitățile curriculare și extracurriculare etc.
- b) *aspecte familiale*: conduita indezirabilă în cadrul familial; modul indecent de viață al familiei; nerespectarea drepturilor copilului; neglijarea psihoemoțională a copilului; comunicarea și relaționarea neadecvată în familie; violență domestică; incompetența și incultura părinților; neacordarea ajutorului în realizarea sarcinilor/temelor pentru acasă etc.

Plecând de la elementele profesionalizării studenților pedagogi în domeniul consilierii elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv al eficientizării cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate, de la fundamentele teoretico-aplicative ale acestora [1; 3; 4], propunem ***două perspective de abordare a problemei nominalizate*** anterior: ***prima - centrarea pe orientarea și interacțiunea sistematică și sistemică/holistică a procesului de pregătire generală și specifică a cadrelor didactice, îmbinată cu studierea aprofundată a managementului și modalităților de consiliere a elevilor și a familiei în instituția de învățământ și a doua - centrarea pe auto/perfecționarea, autoactualizarea permanentă și racordarea acestora la învățarea pe întregul parcurs al vieții***.

În final, propunem câteva strategii și orientări de sporire a calității profesionalizării studenților pedagogi în domeniul consilierii elevilor și părinților în instituția de învățământ, inclusiv al eficientizării cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate, după cum urmează:

- Strategia restructurării curriculumurilor disciplinare la obiectele de cultură generală și de specialitate, a programelor stagiilor de practică profesională în cheia asigurării formării la studenții pedagogi a competențelor de realizare optimă a managementului consilierii educaționale a elevilor și familiilor acestora în instituția de învățământ; a eficientizării cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate;
- Strategia infuzării modulelor/conținuturilor cu privire la realizarea optimă a managementului consilierii educaționale a elevilor și familiilor acestora în instituția de învățământ; a eficientizării cooperării și colaborării școală-elev-familie-comunitate;
- Strategia valorificării eficiente a principiilor inter-, pluri- și transdisciplinarității în procesul de predare-învățare-evaluare a tuturor disciplinelor în cadrul pregătirii profesionale a studenților pedagogi.

Cu certitudine că sub influența aspectelor evocate și reieșind din coordonatele analizate, în activitatea de profesionalizare a studenților pedagogi vom explora cele **patru orientări teoretico-practice** utilizate de noi cu succes:

- studierea aprofundată a fundamentelor științifice cu privire la organizarea-desfășurarea optimă a colaborării școală-elev-familie-comunitate în contextul educației și consilierii elevilor și familiei în instituția de învățământ;
- centrarea studenților pedagogi pe studierea comprehensivă și consolidarea cunoștințelor cu privire la particularitățile de vârstă și personalitate a elevilor și adulților în corelație cu principiile și strategiile pedagogiei și psihologiei vârstelor (inclusiv a andragogiei);
- desfășurarea sistematică și planificată a voluntariatelor, care au ca scop acordarea unui suport psihopedagogic consultativ elevilor și familiilor acestora în instituția de învățământ;
- explorarea eficientă a **Modelului pedagogic de profesionalizare a studenților pedagogi din perspectiva educației și a consilierii elevilor și familiei în instituția de învățământ**, instrument metodologic și tehnologic - propus de noi - care include următoarele componente:
  - **Repere teoretice**, acestea presupun cunoștințe profunde asimilate, consolidate și conștientizate prin intermediul studierii - cercetării domeniului vizat; aplicarea analizelor epistemologice;
  - **Repere practice**, obiectivate în:
    - **Abilități și competențe specifice de educație și consiliere a copiilor și adulților în condițiile variatelor instituții de învățământ** (preșcolare, învățământ primar, gimnaziu, liceu);
    - **Atitudine reflexivă, conștiințioasă și orientată axiologic spre enculturația familiei și exersarea ei în colaborarea sistematică cu școala;**
    - **Proiectarea, structurarea și armonizarea relaționării, colaborării și cooperării școală-elev-familie-comunitate;**
    - **Centrarea pe autoperfecționare și actualizarea de sine a propriei persoane și a părinților elevilor.**
  - **Finalități: capacități și competențe de educație și consiliere a elevilor și familiei în instituția de învățământ (la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare/transversale).**

În concluzie, suntem tentați să credem că realizarea în practică a profesionalizării studenților pedagogi a acestor aspecte, perspective, strategii și orientări teoretico-aplicative va contribui la eficientizarea procesului vizat.

## BIBLIOGRAFIE

1. BONCU Șt., CEOBANU C. (coord.) *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom. 2013. 381 p. ISBN: 978-973-46-4045-4.
2. CĂLIN Marin C. *Teoria și metateoria acțiunii educative. Reconsiderare, adăugări și demersuri aplicative*. București: Aramis. 2003. 207 p. ISBN: 973-85940-3-0.
3. CUZNEȚOV Larisa. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a părinților*. Chișinău: Primex-com SRL. 2018. 186 p. ISBN: 978-9975-110-93-8.
4. CUZNEȚOV Larisa. *Consilierea parentală*. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-com SRL. 2013. 112 p. ISBN: 978-9975-4253-7-7/
5. GUȚU VI., ȘEVCIUC M., GORAȘ-POSTICĂ V. et al. *Didactica universitară*. Chișinău: CEP USM. 2011. 294 p. ISBN: 978-9975-71-100-5.

# ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT METHODS OF ENSURING THE DEVELOPMENT OF THE ENTERPRISE IN THE INTERNATIONAL ENVIRONMENT

*Liudmyla Levaieva, PhD, assoc. prof.,  
„Hryhorii Skovoroda” University, Pereyaslav, Ukraine*  
*Svitlana Kucherenko, PhD, assoc. prof.  
„Hryhorii Skovoroda” University, Pereyaslav, Ukraine*

## METODE DE ORGANIZARE ȘI DE MANAGEMENT DE ASIGURARE A DEZVOLTĂRII ÎNTREPRINDERII ÎN MEDIUL INTERNAȚIONAL

*Liudmyla Levaieva, dr., conf. univ.,  
Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereyaslav, Ucraina*  
**ORCID:0000-0003-0697-2700**  
*Svitlana Kucherenko, dr., conf. univ.,  
Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereyaslav, Ucraina*  
**ORCID:0000-0001-7560-1212**  
*samoilenkonelia@gmail.com*

**CZU: 005.7**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p45-51**

**Abstract.** The relevance of the research topic is due to the fact that the development of the enterprise on the international market in the conditions of globalization and the formation of the global economy is caused by the evolution of internationalization, the transformation of productive forces, the impact of changes in the international business environment and the deepening of relations between national economies.

The article is devoted to the study and substantiation of organizational and management methods of ensuring stable development of the enterprise in the international environment.

The results. The article describes the organizational and management methods of ensuring the development of the enterprise in the international environment.

Organizational support of strategic management is a set of structural and dynamic organizational relationships inside and outside the organization, which includes a set of specific subordinate and coordination, linear and functional, as well as other organizational connections, systems of subordination, reporting, control, etc., methods of organizational analysis, organizational design, legal norms, embodied in internal normative documents, with the help of which a market-oriented enterprise uses the opportunities provided by the environment, contributes to the achievement of development goals through the implementation of selected strategies.

It was determined that the main task of organizational support for strategic management is the formation of strategic organizational potential capable of ensuring a high level of manageability and the effectiveness of the strategic development process. The main directions of action of the mechanism of formation of organizational and management methods for ensuring the development of the enterprise in the international environment are proposed.

Based on the study of the factors of the external and internal environment, which directly or indirectly affect the organizational and management potential of the competitiveness of the enterprise, the main goal of developing and using the mechanism for forming the specified potential was formulated, which consists in ensuring the stable competitive status of the enterprise in the long term by developing and implementing effective management decisions regarding purposeful, systematic and adequate distribution and use of competitive potential and advantages.

**Keywords:** international market, development strategy, management process, organizational structure, enterprise development, potential.

The modern, changing external environment forces enterprises to constantly adapt to new operating conditions. Organizations engaged in foreign economic activities are extremely susceptible to such influence. The development of the company's development strategy, taking into account the influence of external factors and the international environment, is the basis of its successful functioning in the future.

Any organization overcomes significant difficulties in the process of adapting to changes in the external environment. Adaptation to new conditions of activity is impossible within the framework of outdated organizational solutions, without determining the directions of necessary transformations of organizational forms and systems and without implementing innovative organizational measures. It is necessary to take into account that organizational transformations should not hinder the strategic development of the enterprise, but on the contrary, ensure the stability of activities in new conditions.

In order to really achieve the goals of strategic management of the enterprise's foreign economic activity, in the process of forming an effective strategic management system, it is necessary to take into account that the implementation of the tasks in all areas should be carried out in their interconnection and interdependence. For organizational support of strategic changes in foreign economic activity, the strategic management system must have an appropriate support system [1].

Organizational support of strategic management is a set of structural and dynamic organizational relationships inside and outside the organization, which includes a set of specific subordinate and coordination, linear and functional, as well as other organizational connections, systems of subordination, reporting, control, etc., methods of organizational analysis, organizational design, legal norms embodied in internal regulatory documents, with the help of which a market-oriented enterprise uses (or not) the opportunities provided by the environment, contributes (or not) to the achievement of development goals through the implementation of selected strategies.

Organizational provision of strategic management makes it possible to create, improve the existing and ensure the effective functioning of individual elements of the organizational system, as well as the organizational mechanism of management of the business entity or their totality as a whole in accordance with the selected strategies in such a way that these organizational elements of the system act as elements of the strategic development [2].

In the process of implementing organizational support for strategic management, it is necessary to understand that the goals of traditional organizational systems are significantly different from strategically oriented systems. Their feature is the mandatory coincidence with the strategic goals of the enterprise, and unlike the multi-directional goals of the organization, they must be interconnected and have a management definition.

The main task of organizational support of strategic management is the formation of strategic organizational potential capable of ensuring a high level of manageability and the effectiveness of the strategic development process. The most important aspects of the organizational and management support for the strategic development of foreign economic activity are a systematic approach to the management of foreign economic activity, planning, a complex control system, and coordinated activity of all units involved in the implementation of the strategy [2].

Organizational support for the strategic development of the enterprise's foreign economic activity is a multi-level system of transformations aimed at the fulfillment of long-term tasks and goals of the enterprise in the field of foreign trade, which involve changing the organizational structure of management, the formation of new vertical and horizontal connections at the enterprise, work methods and organizational culture [3].

Based on the fact that the process of forming the organizational and management potential of enterprises is a process of identifying strategic organizational and management opportunities and resources capable of increasing the probability of achieving the strategic goals of the enterprise through the implementation of development reserves, one should first of all determine the factors that affect the process of «forming the potential of the enterprise in the organizational and management aspect» [4].

That is, the formation of organizational and management methods for ensuring the development of an enterprise in the international environment is a process of activating existing and potential organizational and management capabilities, resources and competencies that will ensure the effective use of the enterprise's competitive potential, strengthen the competitive position in strategic business areas and create new competitive advantages in the conditions destabilizing influence of the external environment.

In the economic literature, the mechanism is considered as a principle scheme of the interaction of the controlling and controlled subsystems through the practical use of levers, methods aimed at regulating certain processes or objects in the control system at all levels of functioning (Table 1) [2].

**Table 1. The main directions of action of the mechanism of formation of organizational and management methods for ensuring the development of the enterprise in the international environment [2]**

Ensuring the current competitive position of the enterprise in the international environment	Ensuring competitiveness in the long term
<ul style="list-style-type: none"> <li>- increasing the efficiency of using competitive potential;</li> <li>- increasing the volume of orders from existing consumers;</li> <li>- improvement of product quality;</li> <li>- increasing production capacity;</li> <li>- steady increase in profit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strengthening advantages and ensuring the longest possible period of maintaining competitive positions;</li> <li>- ensuring the viability and sustainable development of the enterprise;</li> <li>- improving the image of the enterprise;</li> <li>- formation of an effective organizational and management structure.</li> </ul>

The geopolitical role of the region in the country's economy, the development of regional infrastructure, availability of available and cheap resources, etc. factors) and micro levels (competitiveness, competitive policy, strategic potential of competitors, the possibility of copying advantages, as well as the influence of consumers, suppliers, contact audiences, stakeholders, etc.) [3].

It is the factors of the external and internal environment that determine the nature of the structural elements of the mechanism, affect their balance, consistency and efficiency of functioning. As for scientific approaches to the formation of the overall potential of the enterprise, the most complete list was provided by O. V. Arefieva, who offers systemic, marketing, functional, innovative, regulatory, complex, reproductive, integration, dynamic, optimization, administrative, behavioral, situational and structural approaches.

O. Yu. Amosov in his research argued about the need to use a complex approach to the formation of the enterprise's potential in the organizational and managerial aspect, which has an important methodological and methodical significance for the system of management and financial management due to the synthesis into a single integrated system of individual functional elements of the specified process. In the opinion of the author, it is appropriate to

note that in order to prevent the occurrence of a crisis situation, the complex formation of the organizational and management potential of the enterprise must be carried out in conditions of stability of the economic entity.

And the mechanism of formation of the organizational and management potential of the competitiveness of the enterprise will be considered a set of system elements that exert a targeted influence of an organizational and management nature on the level of competitiveness of the enterprise through a set of coordinated measures and means necessary for their implementation, taking into account the influence of internal and external environmental factors [5].

The process of forming the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness is one of the directions of its competitive strategy, which requires the creation or activation of organizational capabilities and managerial competencies in such a way that, as a result of their interaction, the long-term success of the enterprise in achieving strategic, tactical and operational goals is ensured. The mechanism of any complex economic process is a structured set of elements such as subject and object, the purpose of the mechanism, information and analytical support, as well as a set of principles, methods and tools.

Based on the study of external and internal environmental factors that directly or indirectly affect the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness, the main goal of the development and use of the mechanism for the formation of the specified potential was formulated, which consists in ensuring a stable competitive status of the enterprise in the long term (maximizing the level of competitiveness) through the development and implementation of effective management solutions regarding targeted, systematic and adequate distribution and use of competitive potential and advantages [6].

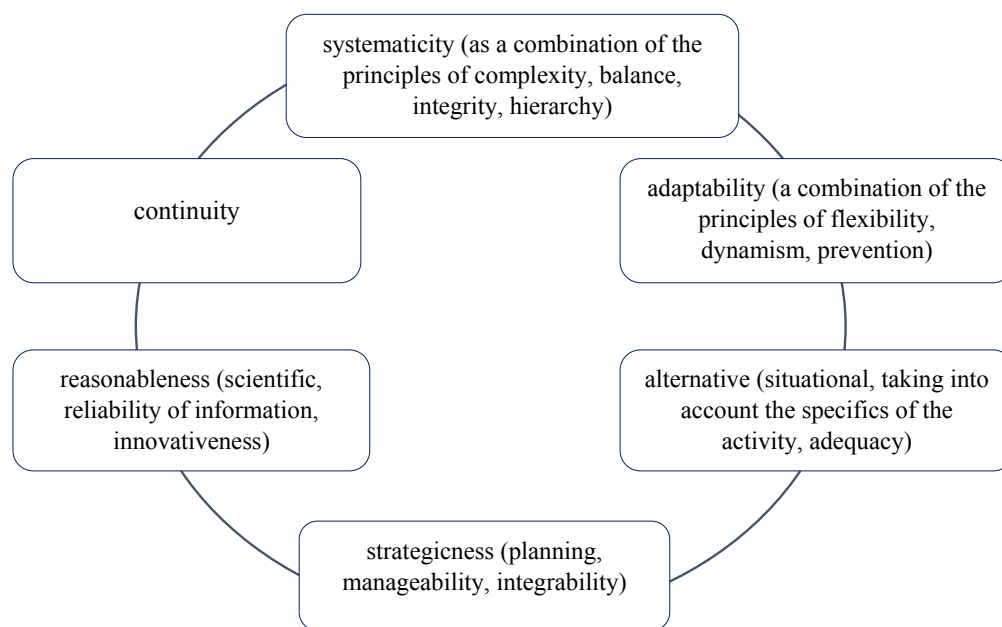
In accordance with the set goal, it is necessary to propose criteria for the formation of the organizational and management potential of the competitiveness of the enterprise, namely indicators characterizing the state of this potential and indicators of the competitiveness of the enterprise. Based on the specifics of the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness, the subjects of the mechanism can be the owners of the enterprise, managers of various levels of management decision-making, specialists of the departments of strategic development of the enterprise, marketing, planning and other functional units within the limits of their powers and obligations, i.e. internal personnel resources, as well as external structures and institutions independent of the enterprise, which have an impact on the enterprise's position on the market (from international organizations, state legislative bodies,

The object is the level (or state) of the formation of the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness, which must be achieved in order to obtain the necessary advantages over competitors and the desired position on the market. The basis of the mechanism should be the principles of forming the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness, the strict observance of which will ensure the success of its implementation. In the absence of works in the scientific literature on the mechanism of ensuring competitive stability, when developing the principles of the mechanism of forming the organizational and management potential of the competitive stability of the enterprise, we will rely on the principles of forming the potential of the enterprise taking into account managerial and organizational aspects, as well as the properties of competitive stability and the principles of ensuring the related concepts.

Thus, among the principles of forming the enterprise's potential in organizational and managerial aspects, a number of economists single out scientificity, situationality, systematicity, complexity, continuity, adaptability, dynamism, controllability, balance, planning, adequacy, and the principle of feedback. As for ensuring the basic competitive position of the enterprise,



which precedes competitive stability, scientists are suggested to take into account such principles as: systematicity, integrity, structuring, balance, fairness, functional orientation, continuity of development, innovativeness, prevention, taking into account the specifics of activity, reliability of information support [7].



**Fig. 1. Principles of forming the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness in the international environment [2].**

In turn, the listed principles are implemented on the basis of a set of tools and methods and appropriate information and analytical support. Thus, in order to achieve the main goal of developing a mechanism for forming the organizational and management potential of the enterprise's competitiveness, economic methods of analysis and evaluation, forecasting and planning, organization and management, as well as motivation and control are used, which correspond to all stages of making and implementing management decisions [2].

Information and analytical support for the formation of the organizational and management potential of the competitiveness of the enterprise is a set of measures that ensures the receipt of timely and reliable external and internal information, sufficient for comprehensive diagnostics and assessment of the state of this potential and competitiveness of the enterprise, as well as support in making management decisions, taking into account the interaction with the external environment. In addition, during the implementation of the mechanism, in order to achieve the main goal, the subjects must perform a number of functions related to the timely implementation of information and analytical support, the implementation of the control and monitoring function both for the state of the object and for its environment, timely response to changes in the competitive environment,

Organizational and management analysis is a research activity aimed at studying the system of enterprise goals, the strategy for achieving them, the organizational structure of management, the specifics of management processes and organizational culture. The content of the organizational and management analysis of the enterprise is revealed in the table. 2 [3].

**Table 2. Components of organizational and management analysis [3]**

Directions of analysis	Content
Analysis of the system of enterprise goals and strategies for achieving them	Identification and analysis of the organization's mission, goals and limitations for their achievement
Analysis of organizational culture	Research of existing organizational and structural units and their interrelationships
Analysis of management processes	Identification, modeling and analysis of processes
Analysis of information structure	Analysis and structuring of information circulating in the enterprise
Analysis of organizational culture	Research of internal company symbols, stories and traditions

As a result of the organizational and management analysis, the model of business processes and their management, as well as the corresponding information technology model, is established at the enterprise. The analysis determines the problematic and bottlenecks of the enterprise from the point of view of its management organization, its organizational and managerial potential, and also forms the goals of organizational restructuring and approaches to it.

Identification and analysis of the organization's goals system and the strategy for their achievement include: analysis of the organization's mission - the clarity of its formulation, the correspondence of its strategy to the organization's goals, its awareness by the staff, its correspondence to the organization's development prospects; analysis of the company's goals based on the construction of a hierarchical „tree of goals”, which should be accompanied by the formation of scenarios for the development of the company depending on various options for changing the external and internal environment; analysis of the system of responsibility for achieving goals and performing actions aimed at achieving them; at the same time, the matrix of the distribution of responsibility is analyzed, which makes it possible to reveal the completeness of the correspondence of goals, measures and executors [3]. In the framework of modeling and analysis of management processes, management processes and information communication.

Based on the study of the organizational structure and management processes, a model of information circulating in the enterprise is formed. The analysis of the information space of the enterprise makes it possible to reveal the effectiveness of the system of information exchange and support of management processes, to find weak points in the information provision.

Based on the analysis of the management system, problem areas and bottlenecks are identified and the organizational and management potential of the enterprise is assessed. After that, the main approaches, methods and means of organizational design are determined in accordance with the goals of restructuring and the results of the analysis. The result of the organizational and management analysis is the development of a set of requirements for redesigning the organizational structure and management system [6].

Therefore, the formation of organizational and management support for strategic management is a necessary condition for successfully ensuring the high efficiency of the enterprise in the long term [1].

The conducted study of the transformation of the international market, which is taking place under the conditions of the strengthening of competitive processes in the world economic system, and its globalization, allows us to draw the following conclusions. Modern global transformations in the international environment definitely lead to changes in the work of enterprises and provide them with new opportunities for development. At a broad societal level,

they are presented as the result of forces such as the development of new technology or changes in understanding and knowledge that create new opportunities and challenges. These forces are constantly opening up new opportunities for entrepreneurs. Enterprise mobility requires the ability to sense and use new business opportunities faster than competitors. However, acquiring these capabilities, such as continuous delivery and scalability in software products, business models and portfolios,

International enterprises are the most important element of the development of the world economy, international trade and international economic relations. Today, they act as direct participants in the entire spectrum of world economic relations, as „locomotives” of the world economy, and their rapid growth in recent decades reflects the intensification of international competition, the deepening of the international division of labor, and the urgent need for the formation of a new philosophy of business management [10].

Global business parameters are formed in a hypercompetitive environment, where information resources become a key factor in achieving efficiency and long-term competitiveness in global commodity and financial markets. The formation of the international business environment takes place on the scale of intensive investment and innovation processes, where the motives of all subjects of the global economy are common.

The distribution and redistribution of added value becomes relevant as a result of changes in the technological component of the reproductive process within large corporations or countries. The influence of the technological environment determines, today, the functioning of international business. The motive of international business ceases to be profit, but the creation and implementation of a commercial innovation.

## BIBLIOGRAPHY

1. ZINCHENKO, D. V. (2015). Organizational and managerial alternatives for ensuring the strategic development of the enterprise's foreign economic activity. VII All-Ukrainian scientific and practical conference „Modern approaches to enterprise management”. URL: <http://conf.management.fmm.kpi.ua/vi-konf/paper/view/1462>
2. ANDREEVA, E. L. (2014). The mechanism of formation of the organizational and management potential of the competitiveness of machine-building enterprises. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University*, 2 (43). 29-30.
3. Organizational and managerial analysis of the enterprise's activity. URL: <https://library.if.ua/book/28/1906.html>
4. AMOSOV Oleg (2012). The Formation of the Potential of the Enterprise: Organizational and Management Aspects, *Business Inform*, 12. 337-340.
5. International journal of new economics and social sciences. URL: <https://ijoness.com/resources/html/article/details?id=186149&language=en>.
6. The essence of the company's development strategy. URL: <http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2012/ep/content/file90.htm>
7. Factors influencing the production potential of the enterprise. URL: [https://pidruchniki.com/1467042853561/ekonomika/faktori\\_vplivu\\_virobnichiy\\_pote\\_nastl\\_pidpriyemstva](https://pidruchniki.com/1467042853561/ekonomika/faktori_vplivu_virobnichiy_pote_nastl_pidpriyemstva)
8. Strategic planning of the economic development of the enterprise. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/22832/1/8-45-51.pdf>
9. ZHUKOV, S. (2012). International business transformation in the competitiveness of its subjects and globalization of economy. *Geopolitics of Ukraine: history and modern times*, 7. 279-280.
10. UDOB, N. M. (2014). Formation of a new philosophy of business management international trading companies *Foreign trade: ekonomik, finance, law*, 3. 53-61. URL: [http://zt.knteu.kiev.ua/files/2014/3\(74\)/uazt\\_2014\\_3\\_7.pdf](http://zt.knteu.kiev.ua/files/2014/3(74)/uazt_2014_3_7.pdf)

# PROFESIONALIZAREA DIDACTICĂ ÎN ACTUALITATE: NEVOI, PROVOCĂRI, SOLUȚII. O PERSPECTIVĂ A STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI

*Cristina Butnaru-Sandache, lect. univ., dr.,  
Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, România*

## DIDACTIC PROFESSIONALIZATION TODAY: NEEDS, CHALLENGES, SOLUTIONS. A PERSPECTIVE OF FUTURE STUDENT TEACHERS

*Cristina Butnaru-Sandache, PhD, lecturer  
"Dunarea de Jos" University of Galati, Roumanie  
ORCID: 0009-0002-8968-9889  
cristina.butnaru@ugal.ro*

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p52-58**

**Abstract.** The effects of the evolution of science and technology, of globalization, of the crises of recent years (political, sanitary, financial), also affect the level of the teaching profession. The world for which children are educated is constantly changing, adaptability is a condition for integration in social life, and teachers themselves must be prepared for change and for new paradigms of shaping students. The flexible dimension of didactic professionalization, oriented towards managing these effects, is considered by future teachers as a necessity and, in turn, a challenge. This was highlighted in a descriptive pedagogical research which students participated in second and third year of the Pedagogy of Preschool and Primary Education and the psycho-pedagogical program. The study focused on the degree of preparation that would provide a form of adaptation to the future changes in the socio-professional environment, the challenges in the classroom and the solutions for managing these changes.

**Keywords:** teaching career, future, challenge, adaptation

### **1. Introducere. Problematika profesionalizării didactice în contextul dinamicii sociale**

Preocupările oamenilor de știință și ale specialiștilor în politici educaționale pentru crearea unor paradigme de formare inițială în acord cu cerințele sociale s-au multiplicat odată cu provocările generate de evoluția în toate domeniile. La confluența dintre milenii, era evident că modelele ce-și dovediseră eficiența într-o societate pe cale de reconfigurare profundă necesitau adaptare, chiar inovare. În anii '90-2000, de exemplu, deja se punea problema integrării eficiente a tehnologiei informației și comunicațiilor în pregătirea profesorilor [9, 10], iar tendințele în formarea inițială vizau orientarea spre profilul de competențe, apropierea obiectivelor curriculum-ului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii [4], situarea în contextul transformărilor sociale ale profesionalizării didactice [15]. Accelerarea procesului de schimbare a produs un val de investigații în domeniu la nivel mondial, multe dintre studiile pedagogice ale perioadei 2010-2020 vizând optimizarea acestei profesionalizări prin prisma competențelor necesare în societatea cunoașterii, dar și reintegrări actualizate, reconceptualizări ale unor teorii. Toate elementele educaționale (obiective, organizare, conținut, mediu, organizare) au continuat să fie adaptate la noile cerințe ale societății [18], analiza nevoilor, problemelor, proceselor de schimbare au contribuit la profesionalizarea cadrelor didactice prin cogniții și practici îmbunătățite [1]. Au fost investigate seturi de competențe ale profesorului modern, de

pildă: competențe de management eficient al clasei, practici eficiente de predare și evaluare, abilități tehnologice [11], competențe de specializare, de cercetare, curriculare, de învățare pe tot parcursul vieții, social-culturale, emoționale și de comunicare [16]. S-au re-evidențiat efectele benefice în formarea profesorilor ale paradigmei constructiviste atât din perspectiva necesității unei pregătiri științifice temeinice [19], cât și în dimensiunea aplicativă [13].

Anul 2020 a marcat începutul unei serii de crize (sanitară, politică, economică) care, pe lângă evoluția științifică și tehnologică ce și-a urmat cursul, au adus un surplus de presiune asupra sistemului social general. Subsistemul educațional, ca parte din acest mecanism complex, trebuie să funcționeze astfel încât, în termeni economici, să producă un profit de integrare socială a absolvenților. Date fiind schimbările și imprezibilitatea, precum și caracteristicile generațiilor de elevi din actualitate, este nevoie de profesori ei înșiși adaptabili, deținători ai unor seturi de competențe care să-i susțină în provocările induse de crizele sociale. Dacă ne referim în egală măsură la profesori, la studenți și la elevi, „este necesar ca cetățenii să fie pregătiți, prin bune practici și din punct de vedere atitudinal, pentru a întâmpina viitorul și, mai mult, pentru a-l construi. Devin priorități educația pentru viitor, pentru construcția noului, învățarea de tip creativ inovator, cu caracter participativ, anticipativ și prospectiv.” [6, p. 23] Formarea inițială, orientată spre flexibilizarea caracteristicilor care descriu profesia, se deschide multidimensional, de exemplu spre paradigma axiologică, vizând competențe solicitate de societatea contemporană (cooperarea, comunicarea, armonia, echilibrul interior, respectul, profesionalismul) [3], conceptele de profesor reflexiv în contextul dialogului intercultural [8], de profesor mentales [20]. Mai mult, dacă în urmă cu 15-20 de ani se evidențiază necesitatea introducerii abilităților digitale în setul de competențe profesionale didactice, evoluția a ajuns atât de departe, încât, actualmente, se ridică problema integrării etice a instrumentelor bazate pe inteligența artificială (AI) în procesul de învățământ [5].

În aceste condiții, a îngloba în modelele formării inițiale principiul schimbării educaționale este o necesitate, așa cum a fost de altfel și anterior perioadei pe care o traversăm, pentru că „dintotdeauna educația a însemnat schimbare.” [14, p. 288] Mecanisme prin care studenții viitori profesori interiorizează necesitatea dimensiunii flexibile în profesie sunt activate, pe de o parte, de transformările sociale în care suntem antrenați cu toții, pe de altă parte, de modul în care profesorii construiesc viziunea asupra realității viitoare. Evenimentele din ultimii trei ani au demonstrat că, paradoxal, imprezibilitatea este singura realitate predictibilă. Conștientizând necesitatea schimbării în noi contexte sociale, studenții au nevoie de credința securizantă că vor deține, la absolvire, suficiente abilități adaptative extrase din achizițiile formării inițiale, dar și resurse de suport pentru nevoile profesionale viitoare. De asemenea, au nevoie de o atitudine de încredere (din păcate, există factori sociali care o pot vicia) în profesia pe care și-au ales-o, de o percepție în termeni pozitivi asupra acesteia, ceea ce le poate facilita atât bune rezultate academice, cât și înțelegerea complexității misiunii pe care o vor avea [17]. Conștientizarea propriului nivel de pregătire în relație cu viitoarele provocări din societate, implicit din clasă, este un indicator al reflexivității, al metacogniției, iar în aceste procese un rol important îl dețin modalitățile de generare a cunoașterii. Indiferent în ce paradigmă s-ar desfășura formarea inițială – iar cercetările din ultimii ani au adus în teorie și în practică suficiente reinterpretări și inovații pentru a experimenta și a decide –, aceasta trebuie să fie atât temeinic conceptuală, cât și flexibil pragmatică. În fapt, evidența pentru care pregătim viitorii profesori este aceea că „transformările lumii contemporane solicită un nou mod de a gândi și de a organiza activitatea din învățământ.” [12, p. 22]

## 2. Scopul și obiectivele cercetării

Data fiind dinamica socială în care își vor exercita profesia, activarea unui proces de reflecție cu privire la propria pregătire este oportună pentru studenți. Conștientizarea nivelului de pregătire profesională, pe măsură ce acesta capătă consistență, îi poate determina să acționeze în favoarea identificării unor nevoi de învățare, de aprofundare sau de aplicare. De asemenea, rezultatele studiului pot fi valorificate în activitatea didactică academică, trecând prin filtrul unor reflecții, de data aceasta, ale profesorilor. Prin urmare, cercetarea desfășurată în perioada februarie-martie 2023 a avut ca scop *investigarea percepției studenților din anii II și III cu privire la propria pregătire profesională în relație cu provocările sociale actuale*. Următoarele două obiective au fost derivate din acest scop, astfel încât să orienteze elaborarea instrumentului de cercetare în două direcții concrete: 1. *Identificarea măsurii în care formarea inițială răspunde nevoilor de adaptare a viitorilor profesori la provocările sociale*; 2. *Analiza nevoilor de sprijin profesional anticipate de studenți și a importanței pe care o acordă soluțiilor de răspuns la aceste nevoi*.

## 3. Metodologie și eșantion

Cercetarea de tip constatativ-descriptiv s-a desfășurat prin intermediul anchetei, cu un chestionar elaborat și administrat pe suport online în aplicația Google Forms. Prelucrarea calitativă a rezultatelor și sintetizarea direcțiilor de acțiune au fost precedate de o etapă de documentare științifică, în vederea analizei unor studii relevante în anumite etape de evoluție socială și în actualitate. Instrumentul de colectare a răspunsurilor a fost conceput astfel, încât să servească scopului și obiectivelor propuse, în trei secțiuni:

- *Secțiunea I*, vizând formarea inițială, pe baza întrebării: *Din perspectiva necesității de adaptare a profesorului la schimbările sociale, în ce măsură considerați că vă ajută formarea inițială?*, cu următoarele domenii de profesionalizare didactică: pregătirea pedagogică (discipline pedagogice fundamentale), pregătirea metodică (didactici ale disciplinelor), pregătirea psihologică (psihologia vârstelor și a învățării), pregătirea practică de specialitate (practica pedagogică);
- *Secțiunea a II-a*, vizând nevoile de sprijin anticipate de studenți, pornind de la întrebarea: *În vederea gestionării optime a provocărilor actuale din clasă și din societate, în ce măsură credeți că veți avea nevoie de sprijin?*, cu următoarele responsabilități profesionale: proiectarea și desfășurarea lecțiilor, adaptarea la particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, evaluarea elevilor, managementul eficient al clasei, integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- *Secțiunea a III-a*, vizând soluțiile de răspuns la nevoile identificate, prin intermediul întrebării: *Cât de important considerați că este sprijinul pe care îl puteți obține, în profesia didactică, din următoarele activități?*, cu următoarele activități de suport/dezvoltare profesională: autoformare (studiu individual), mentorat didactic (suport colegial), cursuri de formare continuă, evenimente științifice (conferințe, simpozioane).

Măsurarea s-a realizat prin scalare între 1 și 5, valoarea 1 reprezentând pragul minimal de apreciere, iar valoarea 5 pragul maximal.

Au participat la cercetare 108 studenți în anii al II-lea și al III-lea, înmatriculați în programul de studii Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar și în programul de pregătire psihopedagogică pentru viitorii profesori de gimnaziu, ambele în cadrul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România. Implicarea în studiu a respondenților a fost voluntară și anonimă. Întrucât investigația practică s-a derulat după încheierea semestrului I, includerea în studiu

a studenților din al doilea an, aflați la jumătatea traseului formal inițial, este justificată prin experiențele de învățare și de practică pedagogică suficient de consistente, la momentul anchetei, pentru a-și analiza pregătirea prin prisma provocărilor viitoare.

#### 4. Discuții

Percepția studenților cu privire la pregătirea pentru viitoarele provocări din clasă, în principalele domenii de pregătire inițială, se reflectă în răspunsurile sintetizate după cum urmează:

**Tabelul 1: Secțiunea I – procente privind autopercepția pregătirii inițiale**

Scală de apreciere	1 Foarte puțin	2	3	4	5 Foarte mult
<b>Pregătirea pedagogică</b> (discipline pedagogice fundamentale)	0%	5,6%	18,5%	22,2%	53,7%
<b>Pregătirea metodică</b> (didactici ale disciplinelor)	0%	3,7%	20,4%	18,5%	57,4%
<b>Pregătirea psihologică</b> (psihologia vârstelor și a învățării)	0%	2,8%	24%	10,2%	63%
<b>Pregătirea practică de specialitate</b> (practica pedagogică)	0%	3,7%	14%	16,6%	65,7%

Răspunsurile evidențiază importanța pe care studenții o acordă disciplinelor pedagogice, psihologice, pregătirii didactice și practice de specialitate în procesul de adaptare la provocările profesiei pe care o au în vedere pentru viitor. Se remarcă procente semnificative de încredere în această pregătire, ceea ce înseamnă o conștientizare a necesității ei. În fapt, orice demers de adaptare sau inovare a procesului de învățământ se realizează pe fundamente profund științifice, cu ajutorul unui set de competențe de bază ale profesiei didactice. Cu toate acestea, procentele care indică autopercepția pregătirii la un nivel scăzut, deși mai mici, generează reflecții cu privire la necesitatea flexibilizării pregătirii inițiale. Aceasta se poate realiza prin revizuirea și reorganizarea unor conținuturi, o posibilitate de abordare fiind creșterea gradului de aplicabilitate, de adecvare la problematica societății actuale. De asemenea, diversificarea și actualizarea secvențelor exemplificative, a strategiilor de predare-învățare cu impact reflexiv și analitic, utilizarea resurselor educaționale deschise pentru extinderea perspectivei asupra sistemului de învățământ, au același potențial de flexibilizare în predarea disciplinelor fundamentale.

În privința nevoilor de sprijin profesional pe care le anticipează respondenții, se remarcă următoarea distribuție procentuală pe scala de apreciere:

**Tabelul 2: Secțiunea a II-a – procente privind nevoile de sprijin profesional**

Scala de apreciere	1 În foarte mică măsură	2	3	4	5 În foarte mare măsură
<b>Proiectarea și desfășurarea lecțiilor</b>	4,6%	19,4%	22,2%	18,5%	35,2%
<b>Adaptarea la particularitățile elevilor</b>	2,8%	13%	22,2%	32,4%	29,6%

<b>Evaluarea elevilor</b>	4,6%	14%	27,6%	27,6%	26%
<b>Managementul eficient al clasei</b>	2%	7,3%	24%	28,7%	38%
<b>Integrarea școlară a copiilor cu CES</b>	0%	5,5%	8,3%	22,2%	64%

Aprecierile referitoare la activitățile didactice de bază confirmă încrederea în propria pregătire, doar aproximativ jumătate dintre respondenți acordând nevoii de sprijin valoarea 5 (maximală în studiu) și valoarea 4. Pentru integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale înșă, într-un procent semnificativ, studenții consideră că vor avea nevoie de sprijin într-o măsură mare și foarte mare. Explicația poate consta, pe de o parte, în înțelegerea complexității muncii cu acești copii, pe de altă parte, în diversitatea cazuisticii insuficient exploatată în perioada formării inițiale. De asemenea, cunoașterea politicilor de incluziune școlară și socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale, promovate în etapa formării inițiale, generează, de regulă, un interes sporit pentru intervențiile de natură didactică ce contribuie la acest proces.

Referitor la sursele de sprijin și de soluționare a dificultăților pe care vor întâmpina, respondenții au apreciat că toate modalitățile de dezvoltare profesională sugerate pot fi utile, înșă în măsură diferită. Datele sintetizate în cele ce urmează ilustrează această constatare:

**Tabelul 3: Secțiunea a III-a – procente privind soluțiile de răspuns la nevoile anticipate**

Scală de apreciere	1 Puțin important	2	3	4	5 Foarte important
<b>Autoformare</b> (studiu individual)	2,8%	14,8%	9,3%	18,5%	54,6%
<b>Mentorat didactic</b> (suport colegial)	0,0%	0,0%	3,7%	20,3%	76%
<b>Cursuri de formare continuă</b>	0,0%	0,9%	13%	26%	60,1%
<b>Evenimente științifice</b> (conferințe, simpozioane)	6,4%	14,7%	15,7%	23,2%	40%

Se observă importanța mare pe care respondenții o acordă mentoratului didactic ca modalitate de sprijin în profesia didactică, ceea ce denotă o cunoaștere sau o bună intuire atât a specificului acestei activități, cât și a resurselor de formare pe care le vehiculează prin intermediul profesorilor cu experiență. Deoarece, la itemul anterior, procentul cel mai mare în privința nevoilor de sprijin a rezultat din răspunsurile ce vizează integrarea copiilor cu CES, deducem că mentoratul didactic este, în percepția studenților din lot, una dintre principalele activități de susținere în acest sens. Încrederea în suportul obținut prin intermediul cursurilor de formare este, de asemenea, apreciabilă, aproape același procent indicând și necesitatea studiului individual, al autoformării. Analiza acestor procente profilează maturitate, reflexivitate cu privire la viitor, interiorizare a cerinței de dezvoltare profesională continuă în contextul transformărilor sociale, care, cu siguranță, nu se vor opri.



## 5. Concluzii

Condiția de științificitate [7] în formarea inițială a cadrelor didactice este confirmată de studenții participanți la studiu. Orice adaptare sau reconceptualizare presupune existența unui set de cunoștințe care cu cât sunt mai profunde, cu atât generează mai multă dinamică în utilizarea competențelor dobândite. Echilibrul procentual dintre disciplinele teoretice și practica pedagogică, constatat în răspunsurile cu privire la încrederea în propria pregătire, conduce către o primă concluzie, aceea că studenții chestionați dețin o viziune realistă asupra profesiei. Practica pedagogică n-ar fi posibilă fără fundamente teoretice bine însușite, așa cum acestea ar fi sterile fără posibilitatea aplicării constante. În plus, pregătirea științifică (care înseamnă și asimilări din sfera tradițională a disciplinelor psihopedagogice) deschide orizontul de cunoaștere implicit către anticiparea unor posibile dificultăți și a soluțiilor de gestionare a acestora. De exemplu, principalul obstacol pe care studenții participanți la studiu consideră că îl vor avea în profesie este legat de integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. În contextul politicilor incluzive, problema este realist identificată, pentru că resursele pe care ei le dețin la momentul actual sunt încă insuficiente pentru a gestiona această provocare cu probabilitate mare de a fi întâlnită. În privința intervențiilor rezolutive pentru dificultățile profesionale, bine identificat, în procent semnificativ, este sprijinul care poate veni din mentoratul de carieră didactică; datorită competențelor pe care ar putea să le dețină mentorii [2], această activitate de dezvoltare profesională are un puternic caracter colaborativ și este centrată pe nevoile mentorabilului.

Analiza procentelor care indică scoruri mai mici cu privire la percepția asupra propriei pregătiri conduce către o a doua concluzie: o revizuire, readaptare a conținuturilor și practicilor de formare inițială la problematica societății actuale este necesară. Consilierea studenților în privința modalităților de dezvoltare profesională cele mai potrivite, în funcție de natura viitoarelor provocări din clasă, este, în egală măsură, un important punct de sprijin pentru identificarea soluțiilor la dificultățile profesionale. Orientarea praxisului formării inițiale către dimensiunea aplicativă a competențelor profesionale, prin dezvoltare de abilități și atitudini care să favorizeze adaptabilitatea și flexibilitatea în viitoarea profesie este, așadar, o necesitate la fel de actuală precum în alte etape de evoluție socială.

## BIBLIOGRAFIE

1. AVALOS, B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. În: *Teaching and teacher education*, 27(1), 2011, pp. 10-20, ISSN 1879-2480, doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007.
2. BACO, C., DEROBERTMASURE, A., & Bocquillon, M. Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers/mentor teachers. În: *Teaching & Learning*, (1), 2022, ISSN: 2796-1354, doi:10.13140/RG.2.2.18658.20169/1.
3. BOROZAN, M., & BALȚAT, L. Considerații teoretice privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, 2022, pp. 294-30, ISBN 978-9975-3422-5-4.
4. CEBANU, S. L., Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 25(5), 2009, pp. 24-26, ISSN 1857-2103.
5. CELIK, I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. În: *Computers in Human Behavior*, 138, 107468, 2023, doi: 10.1016/j.chb.2022.107468.

6. CHIȘ, V. *Fundamentele pedagogiei*. Cluj-Napoca: Eikon, 2014, 312 p. ISBN 978-606-711-002-9.
7. CUZNEȚOV, L. Formarea inițială a cadrelor didactice: perspective teoretice și aplicative. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, seria 23, vol. 3, 2021, pp. 95-100, ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-562-5.
8. HAUERWAS, L. B., GOMEZ-BARRETO, I. M., & Fernández, R. S. Transformative Innovation in teacher education: Research toward a critical global didactica. In: *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974, 2023, doi: 10.1016/j.tate.2022.103974.
9. ISTRATE, O. Importanța TIC în formarea cadrelor didactice. În: *România E-learning* <https://www.elearning.ro/importana-tic-n-formarea-cadrelor-didactice> (vizitat 27.02.2023).
10. MURPHY, C., GREENWOOD, L. Effective integration of information and communications technology in teacher education. În: *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7(3), 1998, pp. 413-429, ISSN 1747-5139.
11. NESSIPBAYEVA, O. The Competencies of the Modern Teacher. In: *Bulgarian Comparative Education Society*, 2012, pp. 148-154, ISSN 2534-8426.
12. ORȚAN, F. (coord.). *Pedagogie și elemente de psihologie*. București: Institutul european, 2021, 338 p. ISBN 978-606-24-0319-5.
13. PANIȘ, A. Filosofia constructivistă în profesionalizarea cadrului didactic. In: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*, 2011, pp. 273-277, ISBN 978-9975-56-010-8.
14. PĂNIȘOARĂ, I.O. *59 de principii de pedagogie practica. Profesorul de succes*. Iași: Polirom, 2015, 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
15. PĂUN, E. Profesionalizarea activității didactice. O perspectivă sociologică. În: *Repere-Revista de Stiintele Educatiei*, (1), 2008, pp. 34-48, ISSN 1844-5101.
16. SELVI, K. Teachers' competencies. In: *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 2010, pp. 167-175, ISSN 2065-5002.
17. ȘTEFAN, M. A. Percepția studenților privind profesia didactică și rolul acesteia în reușita academică. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 17(3), 2019, pp. 114-123, doi: 0.36120/2587-3636.v17i3.114-123.
18. SULHAN, M., SAEFUDDIN, A., RIFAI, I., MUSLIH, H. New Paradigm of Teacher Professional Development., În: *Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference (BELTIC 2018) - Developing ELT in the 21<sup>st</sup> Century*, 2022, pp. 526-530, doi: 10.5220/0008220600002284.
19. TUDOR, M. Profesionalizarea activității didactice între „dezirabil” și „inevitabil”, În: *Euromentor*, Volumul III, Nr. 3/septembrie 2012, pp. 33-43, ISSN 2067-7839.
20. VICOL, N. Despre metaformare în educație: profesorul mentales. In *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue*, 2021, pp. 331-338, ISBN 978-606-8624-02-0.

# COMPONENTELE MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI METACOGNITIVE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMĂRE PRIN COMUNICARE DIDACTICĂ

*Elena Cristina Gheorghe, profesor învățământ primar,  
Școala Gimnazială „Șerban Vodă Cantacuzino”, Călimănești, România  
Nicolae Silistraru, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH DIDACTIC COMMUNICATION

*Elena Cristina Gheorghe, primary education teacher,  
Secondary School „Șerban Vodă Cantacuzino”, Călimănești, Romania  
ORCID:0000-0001-8326-1406  
crystyna.alexandra@yahoo.com  
Nicolae Silistraru, PhD, Prof.,  
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-9469-4434  
silistraru.nicolae@upsc.md*

**CZU: 373.3.091**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p59-62**

**Abstract.** The pedagogical model represents a „didactic-methodological conception”, „a schematic pattern” that unifies the theories and paradigms of the education system with practice, offering the educational practitioner a concrete example of a theoretical-methodological approach, in the direction of the formation of a behavior or a competence. The assimilation of behavior oriented towards deep information processing requires the design of an instructional model that capitalizes on the „self-reflexive awareness” of the young schoolchild. The principles that are the basis of the pedagogical model we propose are formulated like instructive axes, approaches that broadly outline the vision of the authors regarding the compatibility of theory with school practice so that the subject of learning can take note of internal-cognitive actions, of the executive functions at his disposal, and at the same time, to call on them whenever the school or curricular context requires it. Didactic communication has an essential role in the formation and development of the metacognitive factor. That is why a series of specific principles are developed to make the informational flow more flexible, to facilitate the access of the young schoolboy to the set of metacognitive skills and attitudes that are intended to be formed through the didactic action of the teacher.

**Keywords:** pedagogical model, principles, factors, metacognitive variables, metacognitive competence.

Calitatea și funcționalitatea modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive la elevii claselor primare sunt condiționate, pe de o parte, de starea parametrilor care definesc intervenția teoretico-metodologică, pe de altă parte, de multitudinea de factori care pot influența reacția de învățare a școlarului mic. Procesul de adaptare a demersului de instruire în vederea obținerii capacităților autoreflexive implică formularea unor principii didactice, identificarea unor strategii eficiente de lucru, dar și respectarea unor condiții metodologice și o inventariere reală a factorilor care pot potența sau crea limite în manifestarea comportamentului autonom în instruire.

Componentele modelului pedagogic propus de autori se află în interdependență sistemică și urmăresc apariția unei noi rețele de conexiuni interne, bazate pe capacitatea subiectului învățării de a-și analiza morfo-structural învățarea. Reorganizarea schemelor mentale și orientarea către învățarea de tip cognitiv, construită, în special, pe raționament și transformată într-o lingvistică specializată de tipul simbolurilor și a proiecțiilor mentale, conduc la conturarea unei viziuni complexe dominată de valoarea autentică a învățării, o intervenție evolutiv-transformatoare a celui care învață într-un catalizator al cunoașterii.

Redăm în Tabelul 1 elementele componente ale modelului pedagogic de formare a competenței metacognitive a elevilor din clasele primare prin intermediul comunicării didactice și interdependența acestora cu tipul învățării caracteristic:

**Tabelul 1. Componentele modelului pedagogic**

<b>Componentele modelului pedagogic</b>		
<b>Principii didactice</b>		<b>Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de principiile formulate</b>
<p>Principiile formării competenței metacognitive:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Principiul accesibilizării cunoașterii prin reducerea decalajelor/diferențelor dintre elevi prin instruirea metacognitivă;</li> <li>Principiul reflectării acționale în dezvoltarea competenței metacognitive;</li> <li>Principiul conexiunilor mentale;</li> <li>Principiul centrării pe înțelegerea mecanismelor intern-cognitive de ordin superior;</li> <li>Principiul învățării prin cercetare personală (acțiune - reacțiune în învățare).</li> </ol>	<p>Principiile comunicării didactice:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Principiul relevanței în comunicare;</li> <li>Principiul comunicării impersonale și interpersonale;</li> <li>Principiul responsabilității opțiunilor în comunicare.</li> <li>Principiul consistenței cognitive;</li> <li>Principiul adaptării comunicării la nivelul de dezvoltare al elevului.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ adaptativă</li> <li>✓ acțională</li> <li>✓ reacțională</li> <li>✓ combinatorie</li> <li>✓ reflexivă</li> <li>✓ internalizată</li> <li>✓ atitudinală</li> <li>✓ structurală</li> <li>✓ diferențiată</li> <li>✓ sistemică</li> </ul>
<b>Factori care influențează procesul dezvoltării competenței metacognitive</b>		<b>Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de factori</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• factori biologici;</li> <li>• factori psihologici;</li> <li>• factori pedagogici;</li> <li>• factori socio-organizaționali.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ interacțională</li> <li>✓ diagnostică</li> <li>✓ situațională</li> <li>✓ comparativă</li> <li>✓ contextuală</li> </ul>
<b>Condiții psihopedagogice</b>		<b>Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de condiții</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• generale;</li> <li>• educaționale;</li> <li>• specifice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ intelectuală</li> <li>✓ motivațională</li> <li>✓ volitivă</li> <li>✓ receptivă</li> <li>✓ afectivă</li> </ul>
<b>Variabilele învățării metacognitive</b>	<b>Taxonomia operațională a învățării metacognitive în funcție de variabile</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflectivitate;</li> <li>• reciprocitate colaborativă;</li> <li>• reziliență;</li> <li>• inovație reflexivă;</li> <li>• independență în învățare;</li> <li>• autoperfecționare / încredere.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ orientată intern-cognitiv</li> <li>✓ inovativă</li> <li>✓ colaborativă</li> <li>✓ de perspectivă</li> <li>✓ globală</li> </ul>
<b>Finalități:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• automatizarea învățării;</li> <li>• formarea gândirii sistemice;</li> <li>• funcționalitatea grupurilor colaborative din mediul școlar;</li> <li>• responsabilizarea elevilor în construirea propriilor cunoașteri științifice / implicare activă spre cunoaștere cu accent pe activități reflexive.</li> </ul>	

Privite din perspective pedagogice, didactice și metodologice, componentele modelului pedagogic așază în linii mari accentul pe construirea unei forme ideale de intervenție, care, prin mecanisme care țin de dezvoltarea unui „control cognitiv” bazat pe reflecție personală și pe integralitatea funcționării neuronale, construiesc reacții de ordin metacognitiv responsabile cu înțelegerea gândirii și a modului în care ea funcționează de către subiectul învățării. Întrucât modelul este construit pe principiul „învățării pentru înțelegere”, se au în vedere acțiuni didactice care angajează elevul într-o combinatorică cognitiv - operațională ce implică, pe lângă inteligență, atât educarea motivației intrinseci, cât și activarea unor „montaje atitudinale” [1] de natură să sporească reacțiile școlarului mic la înțelegere, la luarea deciziilor, la capacitatea de a se implica cognitiv prin efort susținut și prin descoperirea și explorarea gândirii de nivel „meta” în învățare.

Pentru că avem în vedere înțelegerea și *construirea înțelegerii*, astfel încât învățarea să devină accesibilă tuturor celor angajați în procesul formării psiho-comportamentale se impune a cunoaște semnificația semantică și pedagogică a ceea ce reprezintă „înțelegerea”. Astfel, Ioan Neacșu în lucrarea „*Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*” preciza: „*A înțelege înseamnă a conștientiza, a conceptualiza, a integra într-un sistem de referință, a surprinde o semnificație și a pune în evidență o relație esențială sau o asociere de noțiuni, judecăți și raționamente ce conduc la anumite apartenențe categoriale.*” [1]. Autorul consideră înțelegerea „*latura funcțională a gândirii*” sau „*gândirea în acțiune*”, aceasta devenind responsabilă cu dezvăluirea semnificațiilor ce sunt codificate în contexte curriculare, cu scopul de a forma acele competențe profesionale de tipul celor cognitive sau funcțional-acționale, pe de o parte, pe de altă parte, pe acelea transversale, din categoria cărora face parte și competența metacognitivă. Numai că înțelegerea are nevoie de un sistem complet de informații, la care ulterior elevul să se raporteze atunci când își construiește cunoașterea, insuficiența acestora creând așa-zisa „falsă înțelegere”. De altfel, unul dintre principiile formulate în cadrul **Modelului pedagogic** se referă la *consistența cognitivă*. Prin intermediul

acestui principiu încercăm să îi obișnuim pe cei mici să își construiască învățarea și cunoașterea oferind înțelesuri raționale nu doar *stocului informațional* la care sunt expuși, ci și modului în care gândesc și acționează cognitiv asupra asaltului informațional. A oferi rațiune gândirii, informației, conceptelor presupune oferirea unui sens învățării și totodată experimentarea spectrului metacognitiv pe care ni-l dorim format chiar și la un nivel elementar la școlarul mic.

**Modelul pedagogic** este gândit să acționeze în direcția procesării de adâncime prin participarea colaborativă a elevilor și prin apelul la înțelegerea mecanismelor care stau la baza cogniției. Funcționalitatea modelului este dependentă de măsura în care cei angajați în construirea cunoașterii sunt capabili de a exercita, prin metode și procedee specifice, controlul asupra propriei învățări și de a adopta strategii care accelerează procesul de trecere la o gândire reflexivă. De asemenea, autorii caută ca prin intermediul modelului proiectat să răspundă la întrebări, precum:

- Care sunt factorii care limitează procesul de învățare al elevului?
- Cum se manifestă factorul metacognitiv în studiul individual al elevilor?
- Ce condiții se impun a fi îndeplinite pentru a asigura transferul de cunoștințe?
- Cum acționează lucrul colaborativ în dezvoltarea practicilor metacognitive?
- Sunt cunoștințele corect selectate astfel încât să poată fi integrate într-un sistem rațional ce poate fi exploatat și valorificat în cele mai variate și stimulatoare contexte de învățare?
- Care sunt strategiile care promovează un stil de lucru focalizat pe învățarea de tip metacognitiv?
- Cum controlez modul în care aceste procedee metodologice sunt aplicate în studiul individual al elevului?
- Acțiunea metacognitivă potențează motivația elevului pentru învățare?

În acest punct al intervenției, strategiile metacognitive se constituie ca fiind „strategii puternic structurate” [2] devenind hotărâtoare pentru ceea ce înseamnă planificarea, monitorizarea și evaluarea propriei învățări. Independența în utilizarea strategiilor metacognitive trebuie educată elevilor, acest deziderat constituindu-se într-una dintre finalitățile Modelului pedagogic.

Edificarea unei lumi durabile are la bază centrarea, în primul rând pe oameni, iar acest lucru poate deveni o realitate, dacă, începând cu primele trepte de dezvoltare, omul este învățat să își valorifice potențialul cognitiv și metacognitiv.

## BIBLIOGRAFIE

1. MOGONEA, F. *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*, Craiova: Editura Sitech, 2014.
2. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, coeziuni, mecanisme*. Iași: Polirom, 2019.

# STUDENTS AND UNIVERSITY TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS ONLINE LEARNING. A STUDY ON ROMANIA

*Laura Diaconu (Maxim), dr. hab., prof.,  
"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania*

## ATITUDINEA STUDENȚILOR ȘI A PROFESORILOR FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNTUL ONLINE. UN STUDIU PE ROMÂNIA

*Laura Diaconu (Maxim), dr. hab., prof.,  
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România  
ORCID:0000-0001-5745-3850  
lauradiaconu\_07@yahoo.com*

**CZU: 378.09:004(498)**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p63-69**

**Rezumat.** Pandemia COVID-19 a afectat grav economiile mondiale, de la un declin industrial la problemele de sănătate și transformările educaționale. Perioadele de carantină și toate măsurile ulterioare care au fost luate pentru a evita răspândirea virusului au provocat o schimbare majoră și involuntară a condițiilor de muncă și de învățare. Prin urmare, pentru a continua anul universitar 2019-2020, instituțiile de învățământ superior au fost nevoite să se adapteze brusc de la sistemul de învățământ în clasă la sistemul online. Având în vedere toate aceste aspecte, scopul acestei lucrări este de a identifica atitudinea și percepția studenților și profesorilor din România față de educația online, în perioada actualei pandemii. Pentru a atinge acest scop, în iunie 2022 a fost realizat un chestionar online, la două luni după reînceperea cursurilor în clasă și la aproape doi ani de cursuri online. Eșantionul final a inclus 427 de studenți și 67 de profesori. Rezultatele noastre sunt ușor diferite în funcție de cele două tipuri de respondenți. Astfel, atât profesorii, cât și studenții au fost de acord că izolarea socială a reprezentat problema majoră cu care s-au confruntat în timpul orelor online. Cu toate acestea, o altă problemă majoră identificată doar de studenți a fost aceea că aceștia erau mai puțin eficienți atunci când studiau de acasă din cauza lipsei de motivație și a mediului de lucru mai puțin prielnic. În același timp, atât studenții, cât și profesorii au susținut că printre avantajele muncii/studiului de acasă s-au numărat și îmbunătățirea obiceiurilor alimentare și economisirea timpului prin eliminarea navetei zilnice către universitate. Totuși, profesorii au observat și că au avut mai mult timp să petreacă cu familia.

**Cuvinte-cheie:** Pandemia COVID-19, sistemul de învățământ online, studenți români, profesori români, izolare socială, eficiența învățământului online.

### Introduction

According to the statistics, before the COVID-19 pandemic, a very small part of the European Union working population fully developed their jobs from home [1]. In 2019, around 5% of the European Union population worked from home [2], with higher percentages in countries such as Germany (12%) or Slovenia (18.1%). However, some estimation showed that 37% of the jobs in USA and 40% of the jobs in Germany could be done as telework [3]. In the context of the COVID-19 pandemic, the ratios of those working from home or teleworking has greatly changed because the lock-downs and all the subsequent measures that were taken in order to avoid the spread of the virus caused a large and involuntary shift in the working and learning conditions. Thus, the percentage of those working from home increased in the EU states from 5%, in 2019, to 37%, in 2020 [1].

Meanwhile, in order to continue the 2019-2020 academic year, the higher educational institutions had to suddenly adjust from in-class learning to the online system. As indicated by the International Association of Universities, by April 2020, 185 countries had closed on-

campus operations and moved to the online classes, fact that had an impact on 89.4% of the total enrolled learners [4]. While some institutions had only to extend their existing online education system, for others this was a significant shift since they start offering classes online without much preparation. Several studies pointed out the drawbacks of the shift to the online classes. For example, some surveys revealed that poor planning led to online courses with lower quality compared to the on-campus classes [5]. Another study conducted by Cengage showed that faculties not only struggled to teach classes online, but they also diminished the assignments' expectations [6].

According to Swerdloff (2016), the online learning is a method of education through which students learn in a fully virtual environment, by using software programs [7]. The concept was firstly introduced in the 1990s, being brought up to light by the spread of the internet. Initially, it was largely used for the distance learning especially for the higher education programs, being known as e-learning. In this way, students from different geographical areas could have enrolled in the courses offered by an academic institution without being forced to commute.

Considering all these aspects, the purpose of this paper is to identify the attitude and the perception of the Romanian students and university teachers towards the online education, during the current pandemic. In order to achieve this purpose, a web-based questionnaire survey was conducted in June 2022, two months after the in-class courses have started again and after almost two years of online lectures. The next parts of the study are structured as following: a literature review that presents, from a theoretical point of view, the context of the online education, the methodology used to achieve our purpose, the results and the conclusions.

### **Literature review**

Although the online education has been adopted since the beginning of 2000's by certain higher education institutions, at different degrees, the COVID-19 pandemic introduced an unprecedented global need to explore the online teaching/learning opportunities within all the educational levels. In the context of the lockdowns and social distancing measures imposed to limit the spread of the COVID-19 virus, the major debate regarding the online teaching was related to the ability of delivering and receiving quality information. Therefore, a substantial challenge was represented by the possibility of implementing very quickly the e-communication technologies, in order to properly send, receive and use the information.

It was argued that the performance of the students in the online education is largely influenced by the quality of the platforms used in the educational process [8]. Electronic platforms allow the storage and management not only of an unlimited number of courses, but also of an unlimited volume of content within a course [9]. However, the COVID-19 pandemic has brought to light digital inequalities among students, which is a major risk factor for social vulnerability. Not all of the students have the same social conditions or lifestyle, not all have access to the internet or to high-performance digital equipment and not all of them have the necessary skills [10].

Despite all these aspects, only a limited number of studies analyzed the effectiveness of the online courses during the COVID-19 pandemic, from the perspective of both students and educators. From teachers' perspective, the online education requires time to identify and build the platforms and the needed materials [11]. Moreover, it was noticed that teachers still lack confidence in the online assessment techniques [12]. Polly et al. (2021), investigating the barriers while using the digital technologies and the necessary support for academic staff, found that the major problems were the time required to learn the new technologies and the conflict between the focus on teaching and other family/service responsibilities [13]. Another



challenge faced by instructors in higher education when adapting certain activities to the online environment is the risk of losing content knowledge and interactions between peers and/or instructors [14].

From students' perspective, recent studies showed that the online education has fostered depression and anxiety in the pandemic period [15]. Other surveys revealed that many students suffered from social isolation and stress while learning from home [16], issues that prevented them from adapting to the online education [17]. Therefore, Cao et al. (2020) suggested that the mental health of students should be closely watched during epidemics because of the psychological pressure and stress [18]. Moreover, it was noticed that in the context of COVID-19 pandemic, students confronted with various learning challenges that negatively influenced their assessments and graduation exams. For instance, a group of investigators that conducted a U.S. nationwide survey in June 2020 found out that 35.5% of the PhD. students, 18.0% of the master's students and 7.6% of the undergraduate students had delayed exams or even graduation due to pandemic [19]. It has been argued that these failures were determined by the fact that students taking online courses are less likely to participate in collaborative learning activities and discussions with others [20] and, thus, they are not able to develop high retention rates [21].

### Research methodology

In order to achieve our established purpose, a web-based questionnaire survey was conducted in June 2022, after two months the in-class courses have started again and after almost two years of online lectures.

The final sample included 427 students and 67 professors from Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania. All the students that responded to the questionnaire did not have experience with the online classes before the pandemic. However, in the case of professors, 33 of them had conducted online courses before the pandemic, but only for the distance learning students.

Regarding the students, almost a third of them (131 students) were in the master courses, while the others were in the undergraduate studies.

The questionnaire was conducted online, through Google Docs platform, and included 17 questions organized in two parts. The first part referred to the socio-demographic status of respondents, such as gender, the faculty where they study/work, status at the faculty, daily commute, time to study/work, marital status, number of the family members etc. The second section included questions regarding the online education, about organizational, efficiency, social and personal aspects of working/studying.

### Results and discussions

Our findings are slightly different, depending on the two types of respondents. However, most of the professors (88%) and students (97%) agreed that the social isolation was the major problem that they were facing during the online classes (see Table 1). Looking at the gender of the respondents, we did not notice significant differences among men and women, either in the case of students or in the case of teachers.

**Table 1: Social isolation – a major problem during working/learning from home**

5-point Likert scale	Percentage of the students	Percentage of the professors
Strongly disagree	0.22%	1.53%
Disagree	0.22%	1.53%

Neither agree nor disagree	0.22%	4.47%
Agree	2.34%	4.47%
Strongly agree	97%	88%

From the point of view of the advantages of working/studying from home, most of the students and also of professors mentioned that the improved eating habits and the time saved due to the lack of daily commuting to/from university were the major benefits brought by the online courses. Yet, the teachers also noticed that they had more time for spending with their families (see Table 2).

**Table 2: Advantages of working/studying from home**

Items	Percentage of the students	Percentage of the professors
Improved eating habits	92.5%	76.11%
Time saved due to the lack of daily commuting	97.66%	85.07%
Spending more time with family	43.32%	59.7%
Spending more time with friends	20.84%	22.38%
Other advantages	17.79%	19.4%

As it can be seen from table 2, spending more time with friends while working from home did not represent an advantage because, during the pandemic, the restrictions imposed by authorities have limited the social interactions. Among other advantages mentioned by students can be mentioned the fact that they could sleep more and better and they could save money since they did not spend it on eating out and on means of transportation. Some professors have also pointed out as an advantage of working from home the fact that they could spend more time outside the house, in their yards.

Another major issue identified only by students during the online classes was that they were less efficient when studying from home (see Table 3), due to the lack of motivation and poorer working environment. This could easily be explained through the fact that many students were from villages or small cities and did not have either good internet access or devices to properly attend their classes and do their homework. Therefore, students devoted significantly more time to study in the online environment compared to the face-to-face classes (on average, with 2.5 hours more per day). The higher students' workload is consistent with the findings of previous studies which noticed that students perceived the online courses as being more self-directed and believed that they must be more willing to study on their own compared to face-to-face courses [22].

**Table 3: Working/learning from home is more efficient than the face-to-face classes**

5-point Likert scale	Percentage of the students	Percentage of the professors
Strongly disagree	87.05%	4.48%
Disagree	8.03%	14.93%

Neither agree nor disagree	1.41%	62.67%
Agree	1.87%	13.44%
Strongly agree	1.64%	4.48%

As it can be seen from Table 3, most of the professors (62.67%) neither agreed nor disagreed with the fact that they were more efficient while working from home compared to the situation in which the classes were face-to-face. This could be explained through the fact that their working environment from home is at least as suitable as it is the workspace at the university or, maybe in other cases, some professors prepared their classes from home even during the pre-pandemic period.

In the case of professors, another challenge of working from home was the high level of stress (see Table 4), due to the conflict between the work and the family demands. This issue was noticed especially in the case of women that were married and had at least one child. 89% of the women professors mentioned that their interaction with the family members intensified, fact that involved more responsibilities for them.

**Table 4: Working/learning from home increases the level of stress**

5-point Likert scale	Percentage of the students	Percentage of the professors
Strongly disagree	31.15%	4.48%
Disagree	61.59%	8.96%
Neither agree nor disagree	1.17%	4.48%
Agree	3.51%	53.73%
Strongly agree	2.58%	28.35%

We can notice the fact that most of the students (92.74%) did not feel much stressed while working from home, maybe because they were in a more familiar context than in a campus and they did not have other family responsibilities, as it happened in the case of professors. However, we notice that, among those students that agreed or strongly agreed with the fact that learning from home increased their stress, a large majority (93%) was composed by women. This can be explained through the fact that they might have been asked to look for their younger brothers or to help their parents with some of the household activities.

### Conclusions

According to the statistics, almost 200 countries all around the world have implemented lockdowns and various other restriction measures in order to avoid the spread of COVID-19 virus. From this perspective, it was argued that the education sector was largely affected by the pandemic, since it faced a shift from face-to-face classes to online learning system. This transition involved the usage of eLearning tools and platforms, which had limitations in terms of accessibility and efficiency. According to the results of our survey, some important conclusions can be depicted. First of all, in case of both professors and students, the most noticeable advantages of working/studying from home are the improved eating habits and saving time due to the lack of daily commuting. Meanwhile, the major disadvantage both for professors and students was the social isolation during the online classes. Moreover, the students felt

less efficient when studying from home due to the lack of motivation and poorer working environment and considered that they had a higher workload that involved more individual study compared to the traditional courses. Professors mentioned that they had more time for spending with their family during the online classes but this increased their level of stress, due to the raise of a conflict between work and family demands.

Despite the fact that both students and professor considered that during the online courses there was an inadequate social interaction while teaching/learning and the knowledge assessment are the biggest drawbacks, students argued that a greater proportion of the educational activities should also be maintained online in the future. Meanwhile, the professors said that only some evaluation tests should be maintained online, in order not to experience a decrease in the quality of the higher education.

### BIBLIOGRAPHY

1. EUROFOUND. *Living, Working and COVID-19*. Publications Office of the European Union - COVID-19 Series: Luxembourg.
2. Eurostat. *Percentage of Employed Adults Working at Home by Sex, Age Groups, Number of Children and Age of Youngest Child*. Available at: [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfst\\_hhwahchi&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfst_hhwahchi&lang=en)
3. DINGEL, J.I., NEIMAN, B. (2020). How many jobs can be done at home? *Journal of Public Economics*, 189, 104235.
4. MARINONI, G., VAN'T LAND, H., JENSEN, T. *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. Available at: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
5. WILLIAMS, A. Did the scramble to remote learning work? Here's what higher Ed thinks. *Chronicle of Higher Education*. Available, at: <https://www.chronicle.com/article/did-the-scramble-to-remote-learning-work-heres-what-higher-ed-thinks>
6. KELLY, A.P., COLUMBUS, R. *Challenge in the time of coronavirus – challenges facing American higher education*. Available at: <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2020/07/College-in-the-Time-of-Coronavirus.pdf>
7. SWERDLOFF, M. "Online Learning, Multimedia, and Emotions", in: Tettegah, S.Y., McCreery, M.P. (eds.), *Emotions, Technology and Learning*, Academic Press, 2016, p. 155-175, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800649-8.00009-2>.
8. IONESCU, C., PASCHIA, L., NICOLAU, N.G., STANESCU, S., STANCESCU, V.N., COMAN, M., UZLAU, M. Sustainability Analysis of the E-Learning Education System during Pandemic Period—COVID-19 in Romania. *Sustainability*, 12, 9030. 2020
9. BECKER, S. A., CUMMINS, M., DAVIS, A., FREEMAN, A., HALL, C.G., ANANTHANARAYANAN, V. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium: Austin, Texas, USA.
10. BEAUNOYER, E., DUPÉRE, S., GUITTON, M.J. COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424.
11. HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*, 2020, 27, pp. 1–12.
12. BOJOVIC, Ž., BOJOVIC, P.D., VUJOŠEVIC, D., ŠUH, J. Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28, 2020, pp.1467–1489.
13. POLLY, D., MARTIN, F., GUILBAUD, T.C. Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: Perspectives of faculty, staff and administrators. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 2021, pp. 135–156.
14. SHUEY, S. Assessing Online Learning in Higher Education. *Journal of Instruction Delivery System*, 16, 2002, pp. 13–18.

15. BAO, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115.
16. ISLAM, M.A., BARNA, S.D., RAIHAN, H., KHAN, M.N.A., HOSSAIN, M.T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS One*, 15(8), e0238162.
17. ESSADEK, A., RABEYRON, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392–393.
18. CAO, W., FANG, Z., HOU, G., HAN, M., XU, X., DONG, J., ZHENG, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
19. SAW, G.K., CHANG, C., LOMELI, U., ZHI, M. (2020). *Fall Enrollment and Delayed Graduation Among STEM Students during the COVID-19 Pandemic*. Network for Research and Evaluation in Education (NREED), p. 1–5. Available at: <https://nreeducation.wordpress.com>.
20. DUMFORD, A.D., MILLER, A.L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 452–465.
21. NORTON, A., Sonnemann, J., McGannon, C. (2013). *The Online Evolution: When Technology Meets Tradition in Higher Education*. Grattan Institute: Melbourne, Australia.
22. OTTER, R.R., SEIPEL, S., GRAEFF, T., ALEXANDER, B., BORAİKO, C., GRAY, J., PETERSEN, K., SADLER, K. (2013). Comparing student and faculty perceptions of online and traditional courses. *Internet and Higher Education*, 19, 27–35, doi:10.1016/j.iheduc.2013.08.001.

# ABORDAREA CONSTRUCTIVISTĂ A ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE STRATEGIILE DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE

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

## CONSTRUCTIVIST APPROACH TO LEARNING BASED ON CRITICAL THINKING DEVELOPMENT STRATEGIES

*Elena Vinnicenco, PhD., assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID ID: 0000-0002-7378-7284  
vinnicenco.elena@upsc.md*

**CZU: 37.091**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p70-74**

**Abstract.** Constructivist learning aims at a process in continuous evolution, a framework for internalization, self-regulation of cognitive conflicts, through experiences, reflections or verbal expressions. The process of relating to peers, effective communication, arguing, expressing one's opinions, finding certain solutions in problem situations can be developed using certain critical thinking strategies. In this context, strengths and weaknesses of constructivist learning, some difficulties and limits of constructivist learning are analyzed.

**Keywords:** constructivist learning, didactic strategies, critical thinking, communication.

Educația este concepută ca o investiție în om. Prin urmare, educația devine o preocupare a întregii societăți prin valorificarea optimă a resurselor sale materiale și umane [4]. Tatiana Callo menționează că în prezent perspectivele postmoderne în pedagogie și modalitățile în care se integrează acțiunea educațională prevăd diverse reprezentări și nu este atât de facil să ne orientăm în diversele demersuri și practici educaționale [2]. În acest context, educația oferă elevului șansa să se implice direct în procesul de formare și dezvoltare. Elevii trebuie învățați să colaboreze, să aibă încredere în forțele proprii, să fie responsabili de cele produse, să găsească soluții la problemele cu care se confruntă și să îmbunătățească mediul în care se dezvoltă.

Învățarea constructivistă este un proces de interiorizare a ceea ce cunoaște elevul prin procesare mintală, prin valorificarea sensurilor, prin interpretare variată, prin formulare de ipoteze, prin experiență directă, prin luare de decizii în unele situații concrete etc. (figura 1). Componenta esențială prin care ne orientăm spre extinderea constructivismului o reprezintă învățarea și, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe și soluții aplicative.



**Fig. 1. Caracteristici conceptuale ale învățării constructiviste**

Procesul de învățare constructivistă bazată pe strategiile de dezvoltare a gândirii critice se axează pe formarea capacității de observare, cunoaștere, a operațiilor mintale etc.

Capacitatea de observare dezvoltă premise ale activității de asimilare a valorilor, pe de altă parte, acestea devin produse ale învățării; antrenează toate simțurile; se cultivă spiritul de observație.

Capacitatea de cunoaștere coordonează faptele dobândite în procesul de observare și păstrare în reprezentări, le generalizează și, în felul acesta, ajunge la stabilirea noțiunilor, regulilor etc.

Capacitatea de formare a operațiilor mentale, analiza, sinteza, generalizarea, compararea, etc. facilitează prelucrarea, interpretarea informațiilor asimilate și asigură înțelegerea noilor cunoștințe.

Procesul de predare și învățare care se bazează pe implicarea activă a elevilor contribuie la formarea capacității de sinteză, de generalizare a cunoștințelor. Elevii însușesc un model comportamental de învățare specific, care favorizează integrarea cu succes a achizițiilor noi în ansamblul de cunoștințe deja existente. Prin urmare, schemele de învățare ale elevilor devin mai aprofundate datorită conștientizării sporite a propriului lor sistem de convingere [1].

Exprimarea gândirii poate fi redată în context verbal, artistic și tehnic. În acest context, se evidențiază că anume limba este componenta principală a tuturor sistemelor, prin intermediul căreia este posibilă comunicarea, respectiv, adaptarea în grup, punerea în valoare a propriei personalități. Astfel, contextul relațional cu semenii, de a comunica eficient, de a argumenta, a găsi anumite soluții în situații-problemă, se poate dezvolta utilizând anumite strategii de gândire critică.

Formarea gândirii critice reflectă o continuitate a cadrului de gândire și învățare. Orice activitate instructivă se constituie pe baza etapelor-cadru: evocarea – realizarea sensului – reflecția – extinderea.

În practica educațională putem aplica numeroase strategii de dezvoltare a gândirii critice în baza cadrului meditativ ERRE [8]. Ca exemplu, vă propunem unele strategii de dezvoltare a gândirii critice redată în figura 2.

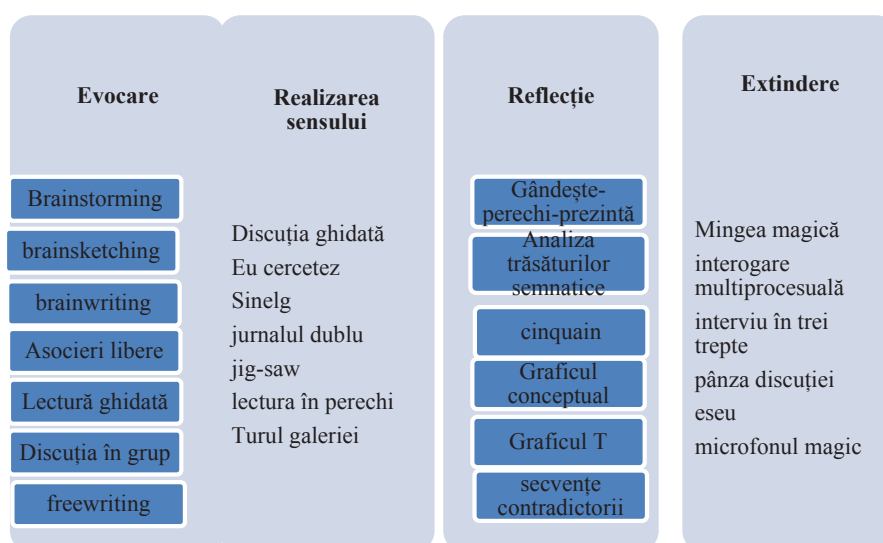


Fig. 2. Strategii de dezvoltare a gândirii critice în baza ERRE

În prezent, apare necesitatea ca elevii, încadrându-se într-o realitate mobilă, să posede abilitatea de a selecta informațiile și de a decide ce este și ce nu este important. Astfel, elevii trebuie să perceapă corelația dintre diversele informații, să se axeze în diverse contexte pe idei și cunoștințe noi, să distingă semnificațiile noțiunilor noi, să respingă informațiile irelevante sau false. În acest sens, e necesar să se redea sens critic, creativ și productiv acelei părți din contextul informațional cu care se vor relaționa.

**Tabelul 1. Caracteristici ale punctelor tari și punctelor slabe în învățarea constructivistă**

Învățarea constructivistă	
Puncte tari	Puncte slabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Învățarea este centrată pe elev.</li> <li>• Învățarea ca proces operează gradual, individualizat.</li> <li>• Profesorul proiectează situații autentice, mijloace accesibile, pentru o învățare eficientă.</li> <li>• Fiecare elev își construiește propriu tip de înțelegere.</li> <li>• Cadrul didactic are menirea de a monitoriza, de a fi un mentor în realizarea obiectivelor educaționale.</li> <li>• Încurajează elevii să aibă o atitudine proactivă.</li> <li>• Elevii devin autonomi și sunt responsabili de comportamentele lor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nu prezintă un model strict de învățare, dar se axează pe principii de rezolvare, interpretare.</li> <li>• Prezentarea informațiilor nu este o condiție, ci multitudinea și flexibilitatea lor, conflictele cognitive.</li> <li>• În proiectare educațională există dilema dintre construire și modelare.</li> <li>• Nu toți elevii au confortul învățării.</li> </ul>

Caracterizând strategiile de tip cognitiv, evidențiem că acestea constau în aplicarea anumitor tehnici:

- ❖ deductive, prin respectarea regulilor și construirea de exemple;
- ❖ predictive, prin folosirea informațiilor bazate pe înțelegere;
- ❖ bazate pe grupare, prin definirea conceptelor în viziune personală;
- ❖ de contextualizare, prin utilizarea imaginii în viața cotidiană;
- ❖ de vizualizare, prin schemă sau imagine;
- ❖ de transfer informațional, prin asocierea cuvintelor și aplicarea lor în situații similare.

Strategiile de tip metacognitiv se axează pe următoarele tehnici:

- ❖ de autocontrol, prin valorificarea propriei înțelegeri;
- ❖ de autoevaluare, prin aprecierea gradului de însușire a materiei;
- ❖ metacognitive, prin descrierea obiectivelor personale și alegerea strategiilor adecvate;
- ❖ de autoinstruire, prin expunerea clară a obiectivelor proprii de învățare.

Strategiile de tip socio-afectiv constau în utilizarea tehnicilor:

- ❖ de cooperare în cadrul grupului;
- ❖ de stimulativă și de reducere a anxietății;
- ❖ de valorificare a propriului progres.

În procesul instructiv se concretizează unele limite ale învățării constructiviste de tip metodologic, procedural, cognitiv și metacognitiv (tabelul 2).



**Tabelul 2. Limite ale învățării constructiviste**

Identificarea sarcinii	Descrierea contextuală
a) De tip metodologic, procedural, cognitiv și metacognitiv, de implicare în procesul de învățare cognitiv-constructivistă	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limite în analiza cuvintelor cheie în contextul realizării unor hărți conceptuale, intermediare;</li> <li>- Dificultăți în utilizarea gândirii critice în timpul procesului, datorate unei metacogniții slab organizate;</li> <li>- Limite în formularea de reflecții, critici, structuri cognitive, reprezentare insuficientă a argumentelor, a interpretărilor proprii, personale, subiective, predomină mai mult reproducerea de cunoștințe, datorită obișnuințelor obținute în urma unei învățări mecanice sau logice.</li> <li>- Relaționare deficitară în sisteme integratoare de cunoștințe;</li> <li>- Dificultăți de investigare, explorare, de descriere textuală, contextuală, metaforică, simbolică.</li> </ul>
b) De comunicare și conștientizare a relațiilor interpersonale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultăți în înțelegerea integrală în rezolvarea de sarcini individuale sau de grup;</li> <li>- Rezerve în implicare interactivă;</li> <li>- Rezerve în exercitarea unor roluri derivate;</li> <li>- Limite în distingerea dintre cooperare colaborare și competiție;</li> <li>- Reprezentare insuficientă a argumentărilor, ipotezelor, soluțiilor multiple, explicațiilor, exemplelor personale.</li> <li>- Manifestare dezinteresată a unora în adoptarea unui nou tip de învățare.</li> </ul>

Referindu-ne la proiectarea și desfășurarea activităților didactice, menționăm că cadrul didactic trebuie să țină cont de particularitățile cognitive ale elevilor, stabilind eficient și corect conținuturile învățării, gradul de dificultate al materiei de studiu, specificul situațiilor de învățare. În acest context, profesorul e necesar să se axeze pe exersarea și asimilarea de către elevi a unor strategii interactive de învățare. Așadar, metodologia didactică conține modalități de predare eficiente, care îi permit cadrului didactic să optimizeze procesul de predare, să se realizeze o exersare de tip cognitiv care să-l antreneze pe elev în diverse contexte de viață.

În acest sens, învățarea poate fi caracterizată din mai multe aspecte:

- ❖ Învățarea prin simulare, prin propria experiență: elevul este implicat în mod activ în realizarea unei însărcinări și respectiv învață în etapa în care deja îndeplinește această activitate;
- ❖ Învățarea bazată pe reflecție: elevul este stimulat să gândească cu referire la o sarcină care trebuie realizată;
- ❖ Învățarea prin explorare: elevul adresează unele întrebări și obține răspunsuri, care îl ajută să înțeleagă ceea ce are de învățat [7].

În acest context, modelele de învățare investigativă au menirea de a-i pune pe elevi în contextul de a răspunde unor întrebări deschise, de a-și expune opiniile, de a emite ipoteze, de a utiliza selectiv informația etc.

Într-un cadru contextual învățarea constructivistă vizează și obiectivele educației nonformale, deoarece diversifică sursele de informare, exersează automotivarea, facilitează

concentrarea, permite utilizarea noilor tehnologii informaționale în documentare, comunicare și construcție proprie. În acest context, se menționează necesitatea aplicării tehnologiilor educaționale moderne în cadrul învățământului formativ, care facilitează selectarea conținutului; formarea capacităților intelectuale; a intereselor cognitive; formarea aptitudinii de investigare științifică, a unui stil de muncă independent etc [3]. Aplicarea tehnologiilor moderne contribuie la utilizarea diversă a instrumentelor intelectuale, la elaborarea raționamentelor, la construcția propriului mod de utilizare a strategiilor interactive [6].

Abordarea constructivistă a învățării încurajează activitatea elevilor, permite utilizarea tehnicilor interactive, care vizează experiențe, rezolvare de probleme cotidiene, sporește flexibilitatea gândirii, a diferitor aspecte ale construcției cunoașterii etc.

### BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I.; CATALANO, H. Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul II, profesori de toate specializările. București: Didactica Publishing House. 2020.
2. CALLO, T. (coord.); PANIȘ, A. (coord.); ANDRIȚCHI V. [et al.]. Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Chișinău: "Print-Caro" SRL, 2010.
3. IONESCU, M.; RADU, I.; SALADE, D. (coord.) Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
4. JINGA, I. Educația ca investiție în om. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
5. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București. EDP. 1996.
6. PATRAȘCU, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
7. PÂNIȘOARĂ, O. Ghidul profesorului. Iași: Editura Polirom. 2017.
8. TEMPLE, Ch.; STEELE, J.; MEREDITH, K. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Supliment al revistei Didactica Pro, nr. 4, Chișinău. 2003.

## ASPECTE DE MODERNIZARE ȘI PERFEȚIONARE A METODEI DIDACTICE – EXPERIMENTUL

*Ala Cuțulab, asistent universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

## ASPECTS OF MODERNIZATION AND IMPROVEMENT OF THE TEACHING METHOD – THE EXPERIMENT

*Ala Cuțulab, asst. univ.,  
Alec Russo Balti State University,  
ORCID: 0000-0003-3348-8738  
ala.cutulab@usarb.md*

**CZU: 37.02**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p75-79**

**Abstract.** The problem addressed in this article consists in identifying the aspects of modernization and improvement of one of the didactic methods with a formative-participatory character - the experiment. The trends in the improvement of didactic methodologies for the purpose of training skills are highlighted, taking into account the formative and informative valences of the experiment. The researched method develops all the components of the personality and exploits the intellectual potential, which is the basis of the evolution of society.

**Keywords:** didactic methodology, experiment, competence, improvement, modernization, informative values, formative values.

Ritmul rapid al schimbărilor în societate, raportat la exigențele și finalitățile procesului de învățământ, tind tot mai mult de a îmbina activitățile de învățare instructiv-educative cu cercetarea științifică, ceea ce ar favoriza relația nemijlocită a elevului cu obiectele cunoașterii sau cu unele modele similare în scop de a accentua caracterul practic-aplicativ al metodelor prin aplicare, demonstrații și experimentare.

Procesul de învățământ axat pe formarea de competențe la elevi evidențiază anumite tendințe de perfecționare a metodologiei didactice, și anume:

- orientarea priorităților metodologice în vederea realizării obiectivelor de natură formativă, prin utilizarea conținuturilor, a experiențelor de învățare, a capacităților și abilităților elevilor;
- axarea în cadrul activităților de instruire pe elev, pe diferențiere și individualizare, pe personalizarea elevului;
- combinarea metodelor de învățare, a procedeelelor de aplicare a metodelor, integrarea metodică a mijloacelor de învățământ, alternarea metodelor interactive în procesul de predare-învățare;
- transformarea treptată a metodologiei instruirii dirijate într-o metodologie a autoinstruirii.

Noua metodologie didactică se referă atât la aplicarea în practică a noilor metode didactice, cât și la perfecționarea și modernizarea metodelor și mijloacelor de învățământ existente, astfel încât ele să corespundă cerințelor concepției curriculare, să contribuie la realizarea finalităților învățământului prin activizarea optimă a elevilor, în plan intelectual și cel practic, prin cultivarea atitudinii euristice investigatoare și prin formarea spiritului de inițiativă.

În acest context, se evidențiază anumite aspecte de modernizare și perfecționare a metodelor didactice, unul dintre care fiind accentuarea caracterului practico-aplicativ prin metoda experimentului [1, pp.126-127].

Una din aceste metode prin care profesorul, datorită abilităților profesionale, îndeamnă elevul spre învățare prin cercetare și aplicare este *experimentul didactic*. În literatura de specialitate *experimentul* este prezentat ca metodă științifică de cercetare, utilizată cu succes în cadrul științelor biologice, prin intermediul căreia profesorul creează o atmosferă de acțiune – de căutare, descoperire, o provocare intenționată în scopul observării fenomenelor biologice [4, p.71]. Experimentul este o metodă de cercetare menită să descopere sau să confirme/infirmă adevăruri atât în științele naturii, cât și în cele sociale. Ca metodă didactică în biologie, experimentul presupune provocarea intenționată a unor procese și fenomene în scopul studierii acestora. Adaptat particularităților de vârstă, experimentul poate fi inclus în setul metodelor active la toate clasele.

Experimentul are valențe informative și formative: accesibilizează informația, asigură înțelegerea proceselor și fenomenelor, formează convingeri științifice, permite formularea și verificarea de ipoteze, concură la formarea unor abilități motrice și la dezvoltarea gândirii (judecăți, raționamente inductive, deductive și ipotetice) [5, p.66]. Experimentul didactic este metoda prin care se învață concepte și principii științifice prin intermediul experimentelor și al observărilor, acel instrument important pentru educația științifică și pentru îmbunătățirea calității învățării.

Experimentul constituie o metodă de predare-învățare cu bogate valențe informative și formative, pentru că:

- ✓ activitățile sunt centrate pe elev, pe gândirea creatoare a lor, pe munca în echipă, pe cooperare;
- ✓ formează la elevi abilități intelectuale și practice, folosind aparatura specifică științelor biologice, prin însușirea și aplicarea unor metode și tehnici de lucru specifice biologiei;
- ✓ asigură descoperirea, aprofundarea și verificarea cunoștințelor biologice de către elevi;
- ✓ contribuie la realizarea unui învățământ activ, euristic;
- ✓ pune pe elev în situația de a reproduce procesele și fenomenele biologice în procesualitatea lor;
- ✓ dezvoltă spiritul de investigație și observație, gândirea flexibilă;
- ✓ sporește încrederea elevilor în forțele proprii, trezește interesul pentru studiul ulterior, spre cercetare [4, pp.71-72].

Știința modernă nu poate fi concepută în afara experimentului, care este un proces de investigare științifică bazat pe observare, colectare și analiză de date. Acest proces implică atât testarea ipotezelor, cât și formularea de noi ipoteze și teorii. Experimentele științifice sunt folosite pentru a testa ipotezele formulate și pentru a genera cunoștințe noi. De obicei, experimentele sunt controlate și replicabile, în scopul de a elimina alți factori care ar putea afecta rezultatul.

Didactica tradițională și cea modernă recunosc importanța experimentului în formarea abilităților intelectuale și practice, accentuând caracterul formativ al învățământului biologic. El se aplică în cadrul:

- lecțiilor de fiziologie vegetală și animală;
- lecțiilor de microscopie;
- în efectuarea de disecții;
- în compararea și cercetarea macroscopică.

Experimentul de biologie reprezintă un procedeu de cercetare științifică ce presupune reproducerea artificială sau modificarea intenționată a unui fenomen natural, în scopul observării lui în condiții special create de cercetător (M. Erdei și A. Isvoran, 2001).

În funcție de scopul didactic urmărit în organizarea și realizarea activității experimentale, se disting următoarele tipuri de experimente (M. Ionescu, 2001, p.132):

- *Experimentul cu caracter de cercetare/descoperire* presupune executarea de către elevi a unor experiențe de provocare a unui fenomen, proces biologic în scopul observării, studierii și interpretării caracteristicilor sale.
- *Experimentul demonstrativ* se aplică în cazul unor fenomene și procese greu accesibile observației directe cu scopul de înțelegere și formare de convingeri științifice.
- *Experimentul destinat formării deprinderilor (abilităților) practice/motrice*, de mânăuire a aparaturii de laborator, a mijloacelor de învățământ, a substanțelor, folosindu-se cu succes în cadrul lecțiilor de microscopie, la realizarea de disecții, la desfășurarea activităților. [3, pp.148-149]

Experimentele biologice se desfășoară în laborator și pot implica atât animale, cât și plante, precum și alte experimente mai complexe, rezultatele cărora sunt înregistrate și analizate pentru a confirma teoriile științifice și, în cele din urmă, a ajuta la progresul științei și al tehnologiei.

În funcție de scopul didactic urmărit, experimentele biologice se diferențiază între ele. Unul din ele este *experimentul destinat formării deprinderilor motrice*, care se bazează pe reproducerea de către elevi a unor experimente (demonstrative sau frontale) în scopul formării unor priceperi și deprinderi necesare în activitatea din laborator (germinarea semințelor, realizarea de preparate microscopice proaspete și fixe).

*Experimentul frontal* presupune ca întreaga clasă să realizeze în grup sau individual aceeași activitate experimentală, în același timp și ritm, sub îndrumarea profesorului. Elevii sunt puși în rol de experimenter, parcurgând etapele care caracterizează învățarea prin problematizare și descoperire. Pentru aceasta, este necesară o organizare riguroasă și o îndrumare competentă, dar *experimentul individual* sau *pe grupe* poate fi integrat într-o lecție de biologie ca moment distinct [5, pp.66-67].

Învățarea experimentală nu se reduce numai la mânăuirea unor instrumente sau punerea în funcție a unui aparat, dar și la participarea activă din partea elevilor pentru a modifica, a schimba condițiile de manifestare a obiectelor și fenomenelor supuse studiului și pentru a ajunge la descoperirea unor date noi [2, p.91].

În biologie, experimentul didactic este folosit pentru a explora concepte și principii biologice. Acest lucru poate fi realizat prin experimente simple, cum ar fi clasificarea organismelor, cultivarea și observarea plantelor, sau prin experimente mai complexe, cum ar fi analiza ADN-ului și a genelor. Experiența experimentală poate fi folosită pentru a înțelege efectele unor factori externi asupra organismelor, cum ar fi schimbările climatice și efectele poluării asupra mediului, pentru a investiga interacțiunile și adaptările comportamentale ale diferitelor specii, pentru a explora și a înțelege lumea și natura, precum și modul în care organismele interacționează cu mediul lor.

Există o diversitate de experimente didactice aplicate în cadrul lucrărilor de laborator. Ca exemplu, pot fi menționate doar câteva dintre ele, care facilitează studierea fiziologiei umane, reprezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Experimente didactice în domeniul biologiei (fiziologie umană)**

Nr. d/o	Denumirea	Scopul	Verificarea ipotezei	Rezultatul
1.	Circulația sângelui prin membrana interditală la broască	Compararea dimensiunilor vaselor sanguine și viteza de circulație a sângelui	Circulația lentă a sângelui prin vasele cu lumenul îngust	Observarea circulației lente a sângelui prin capilarele din membrana interditală la broască.
2.	Acuitatea vizuală	Determinarea acuității vizuale proprii	Variația limitelor câmpului vizual în dependență de diversitatea culorii obiectelor	Câmpurile vizuale variază pentru diverse culori, cel mai mare fiind câmpul vizual pentru obiectele incolore. Pentru albastru și galben câmpul vizual e mult mai mic, pentru roșu – și mai mic, iar pentru verde e de 20-40 grade.
3.	Acuitatea auditivă	Determinarea sensibilității auditive la om	Excitabilitatea analizatorului auditiv se măsoară prin cea mai mică forță a sunetului, care provoacă senzația auditivă	Sensibilitatea acustică se modifică în funcție de înălțimea sunetului, iar prin mărirea intensității lui, înălțimea rămânând constantă, se poate ajunge la o asemenea intensitate, când sunetul provoacă o senzație neplăcută de presiune sau chiar de durere.
4.	Reflexele măduvei spinării	Determinarea reflexelor medulare la om, metodelor de provocare a lor și caracterul reacției reflexe	Măduva spinării participă la toate reacțiile motorii complexe ale corpului uman	Demonstrarea reflexelor medulare la om: reflexul de flexiune, reflexul rotulian, reflexul lui Ahile.
5.	Formarea reflexului pupilar la sunet și la cuvântul „sunet” la om	Determinarea reflexelor condiționate la om	Formarea reflexului condiționat în mușchiul pupilar neted	Reflexele condiționate ale celui de-al doilea sistem de semnalizare se formează pe baza reflexelor condiționate ale primului sistem de semnalizare.
6.	Ațiunea fermentativă a amidonului asupra salivei	De a dovedi acțiunea fermentativă a salivei asupra amidonului fiert	Prelucrarea chimică a alimentelor se face cu ajutorul enzimelor hidrolitice	Enzima ptialina nu acționează la temperaturi joase. Amidonul nu scindează enzima ptialina, fiind distrusă la fierbere; Enzima ptialina nu scindează sau scindează parțial amidonul crud; • În saliva câinelui lipsește enzima ptialina.
7.	Conținutul de CO <sub>2</sub> în aerul inspirat și expirat	Determinarea diferenței de CO <sub>2</sub> în aerul inspirat și expirat	Concentrația de CO <sub>2</sub> în aerul expirat este de 100 ori mai mare decât în aerul atmosferic	Apa de var din vasul A rămâne străvezie sau abia se tulbură, ceea ce dovedește, că aerul inspirat conține mai puțin CO <sub>2</sub> . Tulburarea apei de var în vasul B va fi mai mare.
8.	Tensiunea arterială la om	Măsurarea tensiunii arteriale prin: metodele: palpatorică și ascultativă	În timpul travaliului muscular intensiv se constată o creștere însemnată a tensiunii sistolice și a celei diastolice	Tensiunea normală este de 120/80 mm col.Hg, iar cea măsurată după 20 de genoflexiuni crește până la valori de 130/110 mm col.Hg

Exemplele de experiment didactic prezentate în tabelul 1 oferă ocazia de a experimenta și de a înțelege principii și concepte științifice într-un mod concret. De asemenea, încurajează elevii să gândească critic și să învețe prin descoperire, să exploreze noi informații și să le adapteze pentru a răspunde la interesele și nivelul de înțelegere al fiecărui elev.

Procesul instructiv-educativ presupune o muncă complexă, la baza căreia se află metodologia instruirii și una din posibilele modalități prin care cadrul didactic pune în valoare creativitatea sa didactică, astfel elevii fiind motivați spre cercetare.

### **Concluzii:**

La baza modernizării și perfecționării metodologiei se află evoluția societății, care tinde spre cunoaștere prin cercetare și descoperire, pentru care este necesară o explicație mai aprofundată, formulare de planuri, întrebări (convergente, divergente, retorice), judecăți de valoare, realizarea sondajelor de opinie, ilustrarea cu ajutorul mijloacelor de învățământ, dezbateri, prezentări cu ajutorul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, feed-back, convorbire inversă și chiar elemente ale artei dramatice.

Procesul de modernizare și perfecționare permite elevului ieșirea din ipostaza de obiect al formării și-l transformă în subiect activ, coparticipant la propria lui formare, obținând performanțe maxime, astfel dezvoltă toate componentele personalității și valorifică potențialul intelectual al individului.

Pentru modernizarea și perfecționarea metodei experimentul este necesar să pornim de la resursele existente în laborator, dotarea conform unor standarde, crearea condițiilor pentru realizarea individuală a experimentului, asigurarea cu softuri educaționale, seminare metodice, stagii de formare în laboratoare specializate, care ar facilita schimbul de experiență didactică, selectarea strategiilor eficiente de activizare și mobilizare a elevilor și, nu în ultimul rând, amplificarea caracterului formativ al metodei formativ-participative – experimentul.

## **BIBLIOGRAFIE**

1. BÎRNAZ, N. *Didactica biologiei*, Chișinău: CEP USM, 2013, 263 p. ISBN 978-9975-71-466-2.
2. COROPCEANU, E; NEBDALIUC, R; NEBDALIUC, B. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie și chimie*. Chișinău: Centrul ed. al UST, 2007, 318 p. ISBN 978-9975-9914-4-5.
3. MARINESCU, M. *Didactica biologiei: teorie și aplicații*. Pitești: Paralela 45, 2018, 319 p. ISBN 978-973-47-2696-7.
4. MARINESCU, M.; ARDELEAN, A.; LUNGU, C.; TUDORAN, D.; BOTEAN, M. *Introducere în didactica biologiei*. Iași: Ed. Junimea, 2012, 312 p. ISBN 978-973-37-1606-8.
5. POP-PĂCURAR, I. *Dezvoltări în didactica biologiei: fundamente și cercetări pentru optimizarea învățării prin activități individuale și de grup*. Pitești: Paralela 45, 2012, 280 p. ISBN 978-973-47-1596-1.

# CONCEPTUL DE SARCINĂ ÎN LOGICA ABORDĂRII ACȚIONALE

*Maria Maleavschi, asistent universitar,  
Academia de Studii Economice din Moldova*

## THE CONCEPT OF TASK WITHIN THE ACTION APPROACH

*Maria Maleavschi, asst. prof.  
Academy of Economic Studies of Moldova*

**ORCHID:0000-0002-1400-1085**

*maria.maleavschi@ase.md*

**CZU: 37.01:811**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p80-83**

**Abstract.** This paper provides an understanding of the foundational principles of the vision proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), in particular, the foundational principles of the action-oriented approach. Such an approach may prepare the student for today's dynamic workplace. Independent action in the workplace is fostered by independent action during education and training. Analysing some key terms, such as social agent and task, the article introduces the essential elements of the action-oriented approach. Through the new vision of the learner as a social agent, it examines the role that action plays in the construction of learning and provides a new understanding of the notion of task and its key role in language learning/teaching.

**Keywords:** communicative approach, action-oriented teaching and learning approach, social actor, conceptual task, practical task.

### 1. Introducere

Articolul de față se înscrie într-un cadru mai larg al reflecției noastre asupra restructurării procesului de predare/învățare și evaluare a competențelor în domeniul limbilor în conformitate cu imperativele timpului și cerințele pieței muncii. Scopul lucrării este de a contura implicațiile practice ale perspectivei acționale în lumina *Cadrului european comun de referință pentru limbi*, prin prisma conceptului de sarcină.

Nu pretinde să propună o metodologie anume, citirea atentă a textului acestuia relevă o orientare clară a procesului de predare/învățare a limbilor spre perspectiva acțională, fiind definită, în linii generale, ca o abordare axată pe acțiune, în sensul că elevul și utilizatorul unei limbi sunt considerați, în primul rând, actori sociali (membri ai societății), care au de îndeplinit niște sarcini într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate. Chiar dacă actele de vorbire se realizează în cadrul activităților comunicative, aceste activități se înscriu în cadrul mai larg al contextului social, singurul capabil să dea acestora deplina lor semnificație [1, p.15].

Este important să menționăm că perspectiva acțională câștigă din ce în ce mai mult teren în spațiul european al predării/învățării limbilor moderne, inclusiv în Republica Moldova. Chiar dacă în didactica limbilor moderne din țara noastră putem constata coexistența mai multor configurații didactice, cum ar fi: 1) metodologia tradițională axată pe citire și traducere, gramatica fiind predată într-o manieră inductivă și implicită, 2) metodologia audio-vizuală în cadrul căreia primează oralitatea, reproducerea, reutilizarea și/sau transpunerea structurilor însușite în situații similare cu cele învățate fiind obiectivul principal al învățării, 3) abordarea comunicativă, care pune în prim-plan situația de comunicare și, respectiv, competențele comunicative necesare pentru a face față diferitelor situații, 4) perspectiva acțională își croiește treptat calea.



Este evident că obiectivele demonstrează că sarcinile învățării variază de la o metodologie la alta, iar actorii implicați în procesul de predare/învățare a limbilor, autorii de manuale, factorii de decizie trebuie să conștientizeze acest lucru. În cele ce urmează, vom descrie succint cele mai importante deosebiri între abordarea comunicativă și abordarea acțională, pentru a contura, mai apoi, noțiunea de sarcină din perspectiva acțională.

## **2. Implicațiile practice ale abordării acționale**

Abordarea acțională, bazată pe sarcini, denotă o schimbare a concepției despre educație: cursanții sunt considerați, de acum înainte, actori sociali, iar învățarea nu se mai limitează, așa cum se proceda în cadrul configurației didactice comunicative în vigoare în anii 1980-1990, la exerciții de simulare în clasă. Mai mult decât atât, acești actori sociali au de îndeplinit anumite sarcini reale într-un context social concret [1, p.15].

Din Cadrul european comun de referință pentru limbi, putem degaja, cel puțin, trei deosebiri între abordarea comunicativă și perspectiva acțională, și anume:

1. Activitatea de referință în cadrul abordării comunicative este simularea unei situații reale în clasă. Cadrului european comun de referință pentru limbi operează o distincție clară între învățare și utilizare.
2. Abordarea comunicativă acordă prioritate sarcinilor de natură exclusiv lingvistică, accentul fiind pus pe capacitatea de a participa la un schimb de informații cu cetățenii străini, calitatea de sarcină fiind atribuită însușirii actelor de vorbire.
3. În cadrul abordării comunicative, acțiunea de referință a unei persoane asupra alteia se efectuează exclusiv prin intermediul limbii. De exemplu, stabilirea unui contact cu o persoană necunoscută implică realizarea unor acte de vorbire, cum ar fi a (se) prezenta, a (se) informa etc., însoțite, așa cum este descris în gramatica funcțională, de noțiuni indispensabile precum identitatea, locul, data și altele.

Acțiunea de referință din perspectiva acțională este una de natură socială, fapt care semnifică că acțiunea în cauză poate să se producă atât prin intermediul limbii, cât și prin alte moduri. În această ordine de idei, actele de vorbire nu reprezintă decât un mijloc de acțiune printre alte mijloace. Astfel, petrecerea unui week-end cu niște prieteni noi implică realizarea actului de vorbire: a (se) prezenta, însă actul de vorbire în cauză nu reprezintă decât un mijloc de atingere a obiectivului de bază, acela de a face cunoștință.

Este important să menționăm adoptarea și implementarea demersului acțional. Procesul de predare/învățare a limbilor este un imperativ al timpului și decurge din necesitățile integrării europene. Scopul major al politicii lingvistice a Consiliului Europei este realizarea unei unități mai strânse între membrii săi, prin adoptarea unor acțiuni comune în domeniul cultural [1, p.10]. Devine clar că, pentru atingerea acestui obiectiv, pregătirea lingvistică a cetățenilor europeni nu se mai limitează la capacitatea de comunicare în cadrul unor discuții punctuale, dar urmează să fie orientată spre efectuarea unor acțiuni sociale comune având o finalitate colectivă [4, p.38]. În alți termeni, la etapa actuală, accentul se deplasează de la obiectivul a comunica cu cineva spre obiectivul de a acționa împreună cu cineva.

Orientată spre o acțiune colectivă cu finalitate colectivă, abordarea acțională, conform opiniei unor specialiști cunoscuți în domeniu, „redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authentic itéque l'approche communicative lui a dénié pendant trois décennies” [4, p.40].

## **4. Redefinirea conceptului de sarcină din perspectiva acțională**

Cadrul european comun de referință pentru limbi definește sarcina ca „...toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction

d'un problème a résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé" [1, p.16]. Este evident că definiția de mai sus nu reduce conceptul în cauză la sarcini de natură exclusiv lingvistică. Textul documentului insistă, în mod expres, asupra acestui lucru important, specificând că „écriture un livre, commander un repas dans un restaurant, traduire un texte en langue étrangère ou préparer en groupe un journal de classe» [1, p.16]. De aici rezultă că sarcina este ancorată într-un context social bine determinat.

Mai mult, sarcina este definită ca o entitate complexă, necesitând niște strategii care mobilizează toate capacitățile cursantului/utilizatorului. „Il y a tâche a la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social". Sarcina este inovația care marchează ruptura dintre abordarea comunicativă și perspectiva acțională, chiar dacă Ghidul de utilizare al Cadrului european comun de referință pentru limbi menționează că „l'apprentissage fonde sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative" [2, p.47]. Se pare că prin această mențiune autorii doresc, mai degrabă, să pună accentul mai curând pe continuitatea care există între abordarea comunicativă și abordarea acțională decât pe ruptura dintre ele. Oricum, noutatea rezidă în faptul că perspectiva acțională exploatează conceptul de sarcină în întreaga sa complexitate, actul de vorbire fiind subordonat sarcinii.

Pentru mai multă claritate, este oportun să facem o distincție între sarcina orientată spre comunicare și sarcina orientată spre rezultat. Astfel, în cadrul abordării comunicative, comunicarea este, în același timp, un mijloc și un obiectiv de atins, fără să se opereze o distincție între sarcinile orientate spre comunicare și cele orientate spre rezultat. Or, acest lucru nu este deloc lipsit de importanță. Pentru ilustrare, vom prezenta în continuare două tipuri de sarcini:

1. Dumneavoastră ați privit un film de acțiune. Povestiți-1 prietenului dumneavoastră, care îl va povesti, la rândul său, altui prieten (sarcină orientată spre comunicare);
2. Dumneavoastră ați privit un film de acțiune. Străduiți-vă să convingeți prietenul dumneavoastră că trebuie neapărat să-1 privească (sarcină orientată spre rezultat).

Orientarea acestor sarcini este diferită, deoarece criteriul general de evaluare este diferit. Astfel, întrebarea adresată prietenului, în funcție de situații, va fi: (1). „Poți povesti tu filmul?" sau (2). „Intenționezi să privești filmul?" în funcție de răspunsul obținut la întrebarea (2), va urma, foarte probabil, întrebarea firească „De ce?". Așa vom exploata o sarcină orientată spre rezultat, adăugând la aceasta din urmă o sarcină orientată spre comunicare.

Trebuie să menționăm că noțiunea de sarcină a fost introdusă în didactica limbilor moderne în anii '80 ai secolului trecut, sarcina fiind definită ca o activitate care contribuie la dezvoltarea capacității de înțelegere și producere în limba-țintă [5, 6]. Opinia lui D. Nunan [5, p.279] în ceea ce privește predarea, bazată pe sarcini, a limbilor moderne se caracterizează prin:

1. Plasarea accentului pe dezvoltarea capacității de comunicare prin intermediul activităților interactive în limba-țintă;
2. Utilizarea textelor autentice în situația de predare;
3. Concentrarea cursanților nu numai asupra limbii, ci și asupra procesului de învățare;
4. Îmbunătățirea experienței personale a cursanților ca element important contribuind la învățarea în clasă;
5. Tentativa de stabilire a unei legături între învățarea limbii în clasă și reutilizarea acesteia într-un context care depășește limitele clasei<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Versiunea originală în limba engleză este:

Distincția operată de D. Nunan între sarcină, exercițiu și activitate reapare în lucrările mai recente ale lui C. Puren [6], în care sarcina este calificată drept unitate de învățare acțională, reprezentând un act comunicativ care nu este focalizat asupra unei structuri gramaticale specifice. În alți termeni, sarcina este axată pe atingerea unui obiectiv nelingvistic. Cât privește exercițiul, acesta este centrat pe un fenomen lingvistic specific. Din această perspectivă, redactarea unei scrisori de afaceri, realizarea unui spot publicitar, pregătirea unui pliant turistic asupra unui oraș/regiune, crearea unui blog/unei pagini Web, organizarea unei dezbateri în clasă, redactarea unui articol după vizitarea unui spectacol, redactarea unui joc de roluri în baza unei situații concrete etc. reprezintă niște exemple de sarcini. Drept exemple de exerciții pot servi următoarele: completați sloganele publicitare cu pronumele relative corespunzătoare, transformați discursul direct în discurs indirect, subliniați în text cuvintele care exprimă apartenența etc.

În această ordine de idei, evaluarea finală va include sarcini orientate spre rezultat, în timp ce evaluarea curentă, în interiorul unei unități de învățare, ar putea include exerciții orientate spre însușirea unor elemente de limbă, precum și sarcini orientate spre comunicare. Cu alte cuvinte, evaluarea finală nu trebuie să se substituie evaluării curente a activităților lingvistice și controalelor de cunoștințe (lexic, gramatică), efectuate în interiorul unei unități concentrice. Dimpotrivă, este inutil a propune, în cadrul evaluării finale, sarcini care ar permite remobilizarea tuturor realizărilor lingvistice dobândite de către cursanți pe parcursul unei unități de învățare.

### Concluzii

Perspectiva acțională conferă procesului de predare/învățare a limbilor o autenticitate care a fost neglijată pe o durată de trei decenii în cadrul abordării comunicative. Perspectiva în cauză nu consideră comunicarea drept un scop în sine, aceasta din urmă fiind pusă în serviciul unei acțiuni sociale. Implementarea abordării acționale în procesul de predare/învățare a fost posibilă grație redefinirii conceptului de sarcină ca unitate de învățare, care permite cursanților să interacționeze, într-un context social, în limba-țintă.

## BIBLIOGRAFIE

1. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Les Editions Didier, 2001. ISBN 227805075-3.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs, Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2003. ISBN 227805075-4.
3. MOLDOVANU G., *Predare/învățare limbajelor de specialitate din perspectiva acțională: o nouă provocare a mileniului*. În: *Materialele conferinței internaționale Predare limbajelor de specialitate în secolul al XXI-lea: realizări și perspective*, Chișinău, aprilie, 2012, Chișinău: Editura ASEM, 2012, p.8-13. ISBN 978-9975-75-642-2.
4. NUNAN, D., *Communicative Tasks and Language Curriculum*. In: *TESOL Quarterly*, 1991, vol. 25, p.279-295. ISSN 1545-7249.
5. PUREN, C., *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. In : *Le français dans le monde*, Paris : Clé International, 2006, n. 347, p. 37-40. ISSN 0015-9395.

- 
1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
  2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
  3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself.
  4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
  5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

# FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF MASTERS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

*Larisa Vasylivna Tkachenko,*  
*candidate of philological sciences, Assoc. Prof.,*  
*„Grigory Skovoroda” University in Pereyaslav, Ukraine*

## FORMAREA ABILITĂȚILOR DE CERCETARE A MAESTRILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ÎN PROCESUL DE PREGĂTIRE PROFESIONALĂ

*Larisa Vasylivna Tkachenko, conf. univ., dr.,*  
*Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereyaslav, Ucraina*  
**ORCID ID: 0000-0001-6972-6350**

**CZU: 377:001.8**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p84-89**

**Abstract.** The article considers the problem of formation of research skills of masters of professional education in the process of professional training. It has been found that the professional training of masters of professional education as researchers is possible under the conditions of formation of research skills in them even during their studies in institutions of higher education.

It is noted that research activity is aimed at obtaining new knowledge about certain objects, processes or phenomena and has certain stages in its process. A number of components that are used in the process of research activities of future specialists are also defined. The research skills of future specialists are revealed in the independent organization of search work, in the ability to forecast, plan, and organize one's own work. The professional and pedagogical skills of future vocational education specialists, which ensure their successful research activity, as well as the basic requirements for the organization of research activities of future vocational education specialists in a higher education institution, are considered. The process of forming the research competence of future specialists in a higher education institution includes the completion and protection by the student of a qualification work, as well as the passing of scientific research practice, which is part of a complex multi-component system of forming the research competence of future specialists of professional education.

It was found that the research skills of the future professional education specialist are such skills that are formed in the process of learning about research activity and represent a cumulative sequence of actions that allow: to analyze the situation; to detect contradictions; define goals; formulate tasks in accordance with the goals; analyze the results; formulate conclusions. Research skills are skills that are aimed at solving various problems in various fields of activity.

**Keywords:** research skills, research activity, research competence, future specialists of professional education, professional training.

In the conditions of reform and modernization of the higher education system, it is necessary to carry out professional training of masters of professional education as researchers, which will ensure the focus of the educational process on the creative development of the master's personality, satisfaction of their interests and educational needs.

Pedagogical activity of a future specialist of a higher education institution has a pronounced research character. Therefore, the professional training of masters of vocational education as researchers is possible under the conditions of formation of research skills in them even during their studies in institutions of higher education.

The problem of formation of research skills was investigated by a number of scientists N. Amelin, E. Pozdniakov, M. Belyalov, P. Romanov, I. Vladykin, M. Kozhukhov, M. Oleinikov,

N. Syzhkov, and others. The works of A. Bulatbayeva, E. Haydamak, E. Zair-Bek, Yu. Minyazhova, Ye. Muratova, C. Osykova, Yu. Solyanikova, and others are devoted to the study of the specifics of the research activity of master's students.

Research activity is a purposeful creative process determined by the search activity of an individual in accordance with his intellectual and cognitive needs. This process is aimed at obtaining new knowledge, at clarifying the essential characteristics of the phenomena of the surrounding world.

Research activity is always connected with solving a creative, research task, obtaining new knowledge. It is aimed at obtaining socially significant new knowledge about certain objects, processes or phenomena and has certain stages (stages) in its process:

- the stage of planning (design) research;
- the stage of applying the methods to the research object in order to obtain the required results;
- the stage of formulation and interpretation of research results.

Research activity includes a number of components:

- *projective* – involves the ability, skills and abilities to identify and formulate problems, define the subject and object of research, formulate the purpose of research and define basic concepts;
- *informative* – involves mastering data collection methods, processing various sources of information, etc.;
- *analytical* – involves the selection and use of universal and special research methods, developed logical thinking, creative abilities;
- *practical* – involves the creation, transfer and implementation of research results into practice.

Based on the considered components of research activity, we can conclude that the basis of the research activity of future professional education specialists is the ability to identify a problem, to select and analyze all the necessary data for conducting research, to select methods of conducting research and data processing, to specify intermediate and final research results, discuss research results and apply them in practice.

Research skills are related to the system of intellectual and practical skills of an individual, necessary for independent research. The center of research skills is intellectual skills, and practical skills are a mechanism for mastering certain methods of search activity, which, in turn, gives practical results - new knowledge, facts, patterns.

As for practical skills, they ensure the study of literary sources, the organization and conduct of an experiment, the observation of phenomena and processes, the study and application of the obtained results, etc.

The research skills of future specialists are revealed in the independent organization of search work, in the ability to forecast, plan, and organize one's own work.

So, research skills are a set of intellectual, practical and organizational skills aimed at performing research activities.

In the process of research activity, research skills, knowledge and qualities of future specialists in professional education are formed.

Different approaches lead to different classification regarding the formation of research skills: analytical-synthetic, communicative, prognostic, creative, reflective, informational, special (V. Bazelyuk); cognitive, diagnostic, prognostic, constructive (L. Gorbunova); methodical, operational-logical, perspective-cognitive, instrumental-applied (I. Katashynska); informational, operational-gnostic, diagnostic, communicative (O. Chugaynova) [3].

The professional and pedagogical skills of future vocational education specialists, which ensure their successful research activity, include the following skills:

- *gnostic*: to study and analyze psychological and pedagogical literature, various pedagogical concepts, approaches to the education process; analyze the individual and age characteristics of their pupils; analyze pedagogical situations and the conditions that cause them; compile psychological and pedagogical characteristics of students and student groups; analyze and evaluate the results of their activities;
- *design*: project the goal, the main tasks of pedagogical research; to model separate methods of diagnosing the student body and the student's personality; design diagnostic methods in accordance with the goal of education, individual and age characteristics of students; simulate educational situations;
- *constructive*: plan educational work, select appropriate types of activities; to plan a system of promising lines in the development of the team and individual; carry out an individual education program for each student; to carry out a program for the development of the student body, taking into account individual characteristics;
- *communicative*: establish friendly relations with students during pedagogical research; to navigate in pedagogical situations, distinguish and correctly analyze the circumstances, purpose, reason of individual actions, deeds and in general the behavior of their pupils; teach your pupils to explain their behavior and that of other people, stimulate their interest in pedagogical research;
- *organizational*: organize experimental work with students; use various scientific methods in the process of researching pedagogical phenomena; teach students to master diagnostic methods and apply them for the purpose of self-education, self-development of the individual [4].

The main requirements for the organization of research activities of future professional education specialists in a higher education institution include:

- the use of various forms and methods of organizing educational activities to actualize the subjective experience of future professional education specialists;
- motivating masters to research activities;
- stimulation to analysis and discussion of problems, application and selection of various ways of solving them;
- evaluation of future specialists not only by the final result, but also by the process of its achievement;
- taking into account the life experience of future vocational education specialists, highlighting positive and negative impressions from personal observations and own experience;
- creation of such situations in classes that will contribute to the creative self-expression of future specialists.

Among the ways of developing research skills in future professionals of professional education, we can include:

- increasing the interest of education seekers in pedagogical activity, forming professional values, ideals and beliefs in them, developing pedagogical abilities;
- development and support of students' cognitive interests, creation of an atmosphere of collective responsibility and joint creativity in classes;
- creating conditions for students to acquire a system of knowledge aimed at the formation of individual creative experience, as well as the formation of primary skills of professional pedagogical activity through involvement in pedagogical practice;

- determination of pedagogical goals, the achievement of which requires maximum expression of creative abilities;
- involvement of future specialists in research and experimental activities, performance of independent search research and tasks of a creative nature.

The process of forming the research competence of master's students in a higher education institution includes the completion and defense of the qualification work by the student, the study of special educational components and programs of a scientific and research nature, and the acceptance by the future specialist of the norms and ethics of scientific activity.

A special place in the curricula of master's educational programs is given to this type of work as research practice. It is part of a complex multi-component system of formation of research competence of master's students.

The purpose of research practice in the master's degree is to develop the research competence of the student by mastering the skills of practical application of knowledge in the pedagogical field and methods of searching, processing, and using scientific information.

The following can be identified as the main tasks of research practice of master's students:

- mastering the skills of independent research activity in the field of higher education;
- formation of the ability to use various methods of scientific knowledge in independent research activities;
- formation of the ability to solve scientific and research tasks using modern methods of psychological and pedagogical research;
- mastering modern methods of collecting, processing and using scientific information on the researched problem with the help of modern technologies;
- formation of skills in using the achievements of related sciences in pedagogical research on the problem of higher pedagogical education;
- formation of the skills of creating a scientific text taking into account its formal and substantive characteristics based on the results of an independent study of the problems of higher education [2, p. 199].

Research practices are organized according to the profile of the master's program and are aimed at forming the necessary competencies of master's students. When conducting practice, the individual educational trajectory, the subject of master's research, as well as the type of professional activity chosen by the master's student are taken into account.

Practice includes the master's student completing a list of tasks according to the profile of his future activity. It is aimed at the study, collection, processing and systematization of materials for writing a master's research. In this regard, a specific work program for the internship must be drawn up individually by each master's student together with the supervisor of the internship, taking into account the research topic, the internship base, and the given program.

The task performed by a master's student is individual in nature, as it depends directly on the topic of master's research. The activities of a master's student during the course of scientific research practice include:

- implementation of the scientific research program from the research work plan; preparation of a bibliography on the problem investigated in the master's study;
- preparation of a report based on the results of scientific research practice, reports for presentation at scientific and practical conferences and articles for publication in scientific and pedagogical publications;
- speech at the final conference based on practice results [1, p. 132].

In the process of research practice, future specialists of professional education get acquainted with the basic concepts of research work, study the problems of modern education, using various empirical methods (interviews, questionnaires, surveys, reflection), create a bank of problems.

In the course of practice, students clarify the topic of their own research, identify contradictions, to solve which the research is directed. A special place is occupied by the study of the organization of bibliographic search of literary sources on the researched problem: work with catalogs, acquaintance with bibliographic, informational, abstract publications; retrospective bibliography, dissertation studies.

For a master's student, it is important to determine the stages of work on a research manuscript, which include: determining the relevance, novelty, practical significance of the research, clarifying the formulation of the goal, tasks, object, subject, building the research itself, and formulating the research conclusions.

In the course of such work, the future specialist gets acquainted with the methods of presentation of scientific materials: sequential, integral method, selective method; language and style of research work; formal and logical method of presentation of material, use of scientific terminology, phraseology of scientific research, grammatical features of scientific speech.

A future specialist in professional education must master the techniques of organizing scientific research, familiarize himself with the methods of processing research material, learn to analyze the obtained results and present them at scientific and practical conferences. An important place in the formation of a researcher is his familiarization with the subjects of the scientific school of the graduate department.

The qualification work in accordance with the master's program is carried out in the form of a qualification study and is an independent and logically completed qualification work related to the solution of the tasks of the type of activity for which the master's student is preparing (research-research, project-economic, analytical, organizational-management, pedagogical). When performing qualification work, future specialists must demonstrate their ability and skills, relying on the acquired in-depth knowledge, skills and professional competences, independently solve the tasks of their professional activity at the modern level, professionally present the collected information, scientifically argue and defend their point of view.

As noted by O.V. Rogozin, research skills are a complex and multidimensional concept that develops in stages. The development of research skills is a single process of formation of inextricably linked parties. Like research activity, research competence develops on the basis of an innate quality, the so-called research behavior, as well as a whole set of elements that are part of various key educational competencies [5, p. 12].

Therefore, the research skills of a future professional education specialist are such skills that are formed in the process of learning about research activities and represent a cumulative sequence of actions that allow: to analyze the situation; to detect contradictions; define goals; formulate tasks in accordance with the goals; analyze the results; formulate conclusions. Research skills are skills that are aimed at solving various problems in various fields of activity.



**BIBLIOGRAPHY**

1. BUDNIK S. Educational and research skills: substantive and structural analysis / S. Budnik // Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical sciences. 2013. No. 7. P. 130-133.
2. VOLYNETS Yu. O. Formation of research skills in students – future teachers of preschool educational institutions // Actual problems of sociology, psychology, pedagogy. 2012. Issue 15. P. 193-200.
3. Workshop on pedagogy: teaching. manual [2nd ed., supplement. and revision.] / edited by O. Dubasenyuk. Zhytomyr, 2002. 482 p.
4. RAEVSKA I.M. Diagnostics of the research skills of primary school teachers in the post-diploma pedagogical system [Electronic resource] // World, 2013. June 18-29. Access mode:<http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2013>
5. ROGOZINA O. V. Formation of research skills in future teachers of labor education: author's abstract. thesis for obtaining sciences. candidate degree ped. Sciences: spec. 13.00.02 «Theory and methodology of labor training». Kyiv, 2017. 19 p.

# RELEVANȚE EVOLUTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Tatiana Niculcea, drd,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE EVOLUTION OF TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

*Tatiana Niculcea, PhD student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-8502-0259  
niculcea.tatiana@upsc.md*

**CZU: 377(478)**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p90-96**

**Abstract.** Vocational Technical Education in the Republic of Moldova is an educational system for professional training of students that pursues several goals, which find their roots in socio-cultural and economic contexts. The importance of these goals evolves with the times and market demands. To exemplify the relevance of this exploration approach, the article will propose a description based on the analysis targeting, in particular, the evolution of the number of educational institutions, teaching staff, students by educational levels, ages, sexes, forms of education and by general fields of studies during the years 2015-2021.

**Keywords:** Technical Vocational Education; Education; Strategy, Continuing Education, Qualified Teachers.

### Introducere

În funcție de perioadă, învățământul profesional tehnic (ÎPT) din Republica Moldova are sarcina să răspundă la diferite provocări, care evaluează continuu. Aceste răspunsuri au determinat alegeri concrete la nivelul politicilor publice, structurilor și organizațiilor. O privire atentă asupra diferitelor obiective urmărite de sistemul ÎPT oferă o perspectivă interesantă pentru o mai bună înțelegere a evoluției și a specificului lor.

Criza economică, aderarea Republicii Moldova ca țară candidat la UE și pandemia de COVID-19 au modificat prevederile pentru ÎPT, prezentând provocări tot mai mari, cu care se confruntă, materializate prin următoarele probleme: tradiții istorice, prestigiu în scădere, guvernare, implicarea partenerilor sociali și introducerea învățământului dual [10].

Întregul proces educațional face parte dintr-o mentalitate complexă de rezolvare a problemelor sociale, care presupune că trebuie să ne gândim la problemele sociale în sisteme complexe multidimensionale, inclusiv apariția unei game largi de actori, interese și alternative cu caracter cognitiv. În acest sens, identificăm unele aspecte relevante evolutive, înțelese ca o analiză ce va permite să clarificăm abordarea noastră teoretică și statistică, oferind în același timp exemple concrete pentru părțile interesate, făcând apel și la cercetări recente.

### Dilema dezvoltării învățământului profesional

Impactul învățământului general asupra învățământului profesional este profund și pe termen lung. În funcție de cerințele pieței muncii, învățământul profesional va avea un mare impact va provoca următoarele aspecte ale educației profesionale.

Spre deosebire de învățământul general, învățământul profesional nu trebuie doar să răspundă schimbărilor din tehnologii și de pe piața forței de muncă. El va avea, de asemenea, un impact direct asupra modului în care se desfășoară munca în afară acestuia.

Acest lucru reflectă necesitatea evidentă a programelor de captare și furnizare a diverse

competențe tehnice/profesionale specifice.

### **Structura sistemului de învățământ profesional tehnic**

Sistemul de învățământ profesional tehnic încadrează învățământul profesional tehnic secundar, învățământul profesional tehnic postsecundar și învățământul profesional tehnic postsecundar nonterțiar, nivelurile, respectiv, III, IV și V ale sistemului de învățământ.

Ansamblul instituțiilor din sistemul de învățământ profesional tehnic oferă următoarele programe:

- a) formarea profesională a muncitorilor calificați, a maiștrilor, tehnicienilor și altor categorii de specialiști;
- b) recalificarea muncitorilor și specialiștilor în diverse domenii de formare profesională;
- c) consolidarea competențelor profesionale ale muncitorilor calificați, în conformitate cu cerințele economiei și ale pieței muncii [7].

Programele respective de formare profesională se prevăd a fi elaborate și implementate, în totalitate, în conformitate cu nivelurile 3, 4 și 5 din cele 8 ale Cadrului Național al Calificărilor: nivelul 3 de calificare se asigură prin studii profesionale tehnice secundare, nivelul 4 de calificare – prin studii profesionale tehnice postsecundare, nivelul 5 de calificare – prin studii profesionale tehnice postsecundare nonterțiare.

### **Contextul politicilor învățământului profesional tehnic**

Reforma IPT a început cu Legea învățământului din 1995 [11], după care a continuat cu Codul Educației din 2014 [3].

Viziunea de ansamblu asupra dezvoltării social-economice a țării a fost reflectată în:

- Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020” - ȘAPTE soluții pentru creșterea economică și reducerea sărăciei [12]. În acest sens, dezvoltarea sistemului de formare profesională reprezintă o dimensiune esențială pentru dezvoltarea durabilă a țării. Sub aspectul obiectivelor strategice pe termen lung, prima dintre cele 7 priorități de dezvoltare declarate în document este focalizată pe „Racordarea sistemului educațional la cerințele pieței forței de muncă, în scopul creșterii productivității forței de muncă și măririi cotei de ocupare în economie”;
- Strategia pentru dezvoltarea învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020 [4] a reprezentat documentul cel mai vizionar, adoptat în sectorul învățământului profesional tehnic în ultimele două decenii. Aceasta a analizat expres problemele ce subminează sectorul învățământului profesional tehnic din Republica Moldova și stipulează o serie de priorități de dezvoltare: restructurarea rețelei de instituții de învățământ; ralierea învățământului profesional la nevoile pieței muncii și creșterea nivelului de satisfacție a angajatorilor; crearea unei entități naționale pentru evaluarea și acreditarea instituțiilor școlare; alinierea curriculei și a formării instructorilor la Cadrul Național al Calificărilor; creșterea calității procesului de formare profesională și sporirea atractivității și accesibilității învățământului profesional. Strategia a stabilit obiectivele și sarcinile pe termen mediu și lung în vederea dezvoltării învățământului profesional din Republica Moldova în perspectiva integrării europene;
- Programul de dezvoltare strategică 2012-2014 a Ministerului Economiei [13] a reflectat prioritizarea diverselor obiective, expuse în documentele de politici, cum ar fi dezvoltarea infrastructurii de suport în afaceri, prin crearea Centrului Național de Excelență în Afaceri, formarea și dezvoltarea abilităților antreprenoriale a agenților economici, dezvoltarea culturii antreprenoriale în rândul tinerilor antreprenori, etc.;
- Strategia de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012
- 2020 [5]. În Strategia respectivă au fost prevăzute obiective specifice, care au drept scop dezvoltarea și promovarea educației și a culturii antreprenoriale, formarea infras-

structurii de suport educațional etc.;

- Strategia de dezvoltare a comerțului interior în Republica Moldova pentru anii 2014-2020 [6]. Astfel, din cauza deficitului de cadre calificate antrenate în activitățile din comerț, au fost stabilite liniile directorii în vederea perfecționării potențialului uman antrenat în activitățile din comerț și asigurarea comerțului cu muncitori calificați și în continuă perfecționare.

Documentele de politici de ultimă oră s-au focalizat pe soluționarea problematicii învățământului profesional tehnic, cu prevederea reformelor specifice de amploare:

1. racordarea învățământului profesional tehnic la cerințele de pe piața forței de muncă;
2. implementarea Cadrului Național al Calificărilor [7] [8];
3. crearea Sistemului Național de validare a învățării nonformale și informale;
4. implementarea procedurilor și mecanismelor de asigurare a calității;
5. instituirea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în învățământul profesional;
6. reconfigurarea și consolidarea sistemului de învățământ profesional tehnic;
7. instituirea a 10 Centre de Excelență;
8. implementarea învățământului dual;
9. implementarea curriculei modulare/pe discipline de studiu etc.

### Tipuri de instituții în învățământul profesional tehnic

În baza cercetării statistice realizate de către Biroul Național de Statistică [14] privind domeniul educației formale, și anume nivelul educațional Învățământ profesional tehnic, indiferent de forma de proprietate, prezentăm informații statistice vizând, în mod special, evoluția numărului instituțiilor de învățământ, forme de învățământ pe domeniile generale de studii, elevi și cadre didactice.

**Tabelul 1. Numărul de instituții de învățământ profesional tehnic**

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
<b>Numărul total de instituții</b>	<b>92</b>	<b>86</b>	<b>86</b>	<b>89</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>91</b>
Școli de meserii	2	—	—	—	—	—	—
Școli profesionale	44	43	43	42	42	42	42
Colegii	42	32	32	34	36	36	36
Centre de excelență	4	11	11	13	13	13	13
<b>Instituții publice</b>	<b>88</b>	<b>83</b>	<b>83</b>	<b>83</b>	<b>84</b>	<b>84</b>	<b>84</b>
Școli de meserii	2	—	—	—	—	—	—
Școli profesionale	44	43	43	42	42	42	42
Colegii	38	29	29	29	30	30	30
Centre de excelență	4	11	11	12	12	12	12

Profesorul Nicolae Bucun punctează că pentru a evalua și a promova corect valoarea și rolul omului în societate, statul este obligat să promoveze cu cea mai mare și corectă atitudine rolul școlii în viața acestuia [1, p. 5]. Astfel, după cum observăm în tabelul de mai sus, în țară avem în total 175 instituții de învățământ profesional tehnic [14, p. 51]. Respectiv, absolvenții instituțiilor de cultură generală au posibilitatea de a alege instituția de învățământ profesional tehnic după bunul plac, cu posibilitatea de a se transfera de la o instituție de învățământ la alta, de la o formă de învățământ la alta, de la o specialitate la alta în cadrul aceleiași instituții de învățământ, cu condiția de a respecta regulile de aplicare a ECVET în cazul dacă nu se regăsesc la specialitatea inițial aleasă, numai în cadrul aceluiși domeniu de formare profesională (profil) [9].

**Tabelul 2. Elevii și absolvenții învățământului profesional tehnic pe programe și pe tipuri de instituții**

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
<b>Programe de formare profesională tehnică secundară</b>							
<b>Numărul total de elevi</b>	<b>16 098</b>	<b>18 980</b>	<b>16 948</b>	<b>15 306</b>	<b>14 673</b>	<b>15 077</b>	<b>15 015</b>
Școli de meserii	195	—	—	—	—	—	—
Școli profesionale	15 222	17 228	15 436	13 932	13 458	13 880	13 855
Centre de excelență	681	1 752	1 512	1 374	1 215	1 197	1 160
<b>Numărul de absolvenți</b>	<b>9 220</b>	<b>3 584</b>	<b>7 585</b>	<b>7 054</b>	<b>5 724</b>	<b>5 594</b>	<b>5 686</b>
Școli de meserii	580	—	—	—	—	—	—
Școli profesionale	8 288	3 162	6 781	6 505	5 123	5 178	5 218
Centre de excelență	352	422	804	549	601	416	468
<b>Programe de formare profesională tehnică postsecundară</b>							
<b>Numărul total de elevi</b>	<b>30 428</b>	<b>29 811</b>	<b>29 638</b>	<b>29 042</b>	<b>28 891</b>	<b>29 766</b>	<b>30 983</b>
Colegii	24 641	17 188	17 364	17 379	17 665	18 400	19 401
Centre de excelență	5 787	12 623	12 274	11 663	11 226	11 366	11 582
<b>Numărul de absolvenți</b>	<b>6 252</b>	<b>6 789</b>	<b>6 367</b>	<b>7 025</b>	<b>6 586</b>	<b>6 279</b>	<b>6 208</b>
Colegii	5 102	4 044	3 608	3 852	3 770	3 656	3 724
Centre de excelență	1 150	2 745	2 759	3 173	2 816	2 623	2 484

Instituțiile de învățământ au menirea de a oferi societății profesioniști buni și calificați în diferite domenii cu nivele de cunoștințe în conformitate cu intelectul fiecărui individ în parte. Nivelul intelectual se dezvoltă la fiecare om diferit, din acest motiv selectarea instituției de învățământ este o alegere aleatorie, uneori negândită și rareori aleasă pe plac unde știm cine dorim să devenim. Așadar, observăm în tabelul de mai sus că numărul de elevi/absolvenți din cadrul programului de formare profesională tehnică secundară este mai mic față de numărul de elevi/absolvenți din cadrul programului de formare profesională tehnică postsecundară, acest fapt se datorează, credem, și orientării profesionale deficitare [14, p. 53]. Credem neinspirat faptul că în Moldova nu mai sunt examenele de bacalaureat profesional, respectiv, elevii care au finalizat școala profesională și doresc să continue studiile sunt nevoiți să se înmatriculeze în licee la zi/serale pentru a susține examenele de bacalaureat obligator sau colegii/centre de excelență pentru a susține examenele de bacalaureat la solicitare.

**Tabelul 3. Cadrele didactice pe tipuri de instituții și sexe, 2019/20-2021/22**

	Instituții de învățământ profesional tehnic		Școli profesionale		Colegii		Centre de excelență	
	Total	feminin	Total	feminin	Total	feminin	Total	feminin
<b>2019/20</b>								
<b>Total</b>	<b>3 865</b>	<b>2 552</b>	<b>1 470</b>	<b>805</b>	<b>1 444</b>	<b>1 056</b>	<b>951</b>	<b>691</b>
<b>Personal de conducere</b>	463	297	182	97	180	133	101	67
inclusiv cu norme didactice	408	277	146	86	171	127	91	64
<b>Personal didactic</b>	<b>3 402</b>	<b>2 255</b>	<b>1 288</b>	<b>708</b>	<b>1 264</b>	<b>923</b>	<b>850</b>	<b>624</b>

profesori	2 541	1 825	606	400	1 178	875	757	550
inclusiv profesori pe discipline generale	1 328	1 039	423	316	561	444	344	279
maiștri-instructori	703	304	606	246	39	11	58	47
alt personal didactic	158	126	76	62	47	37	35	27
<b>2020/21</b>								
<b>Total</b>	<b>3 743</b>	<b>2 457</b>	<b>1 393</b>	<b>763</b>	<b>1 359</b>	<b>990</b>	<b>991</b>	<b>704</b>
<b>Personal de conducere</b>	466	302	180	98	184	137	102	67
inclusiv cu norme didactice	409	279	142	85	178	134	89	60
<b>Personal didactic</b>	3 277	2 155	1 213	665	1 175	853	889	637
profesori	2 465	1 754	571	388	1 090	802	804	564
inclusiv profesori pe discipline generale	1 296	1 027	400	305	535	425	361	297
maiștri-instructori	670	281	573	222	39	11	58	48
alt personal didactic	142	120	69	55	46	40	27	25
<b>2021/22</b>								
<b>Total</b>	<b>3 757</b>	<b>2 494</b>	<b>1 338</b>	<b>733</b>	<b>1 449</b>	<b>1 071</b>	<b>970</b>	<b>690</b>
<b>Personal de conducere</b>	461	314	171	101	185	139	105	74
inclusiv cu norme didactice	414	292	143	90	179	135	92	67
<b>Personal didactic</b>	3 296	2 180	1 167	632	1 264	932	865	616
profesori	2 493	1 778	539	352	1 176	879	778	547
inclusiv profesori pe discipline generale	1 342	1 048	385	279	610	483	347	286
maiștri-instructori	653	272	556	218	36	10	61	44
alt personal didactic	150	130	72	62	52	43	26	25

În tabelul de mai sus vedem numărul total de cadre didactice pe tipuri de instituții și sexe [14, p. 54]. Toate aceste cadre didactice joacă un rol primordial în viața elevului din primul până în ultimul an de studii în instituția de învățământ, prin valorizarea didacticii și redarea conținutului pe înțelesul fiecăruia, dat fiind că „dispozitivul didactic, metodologic de predare și evaluare (manuale, ghiduri, strategii, teste etc.), de care dispune cadrul didactic, favorizează cultivarea valorilor educaționale și sociale, a structurii axiologice a lumii reale în care elevul este martor. Or, școala formează intelectualul societății”, menționează Nelu Vicol [2, p. 44].

În opinia noastră, cadrele didactice din învățământul profesional tehnic trebuie să conștientizeze, în actul educațional/formativ, următoarele obiective:



Creșterea atractivității carierei didactice în ÎPT



Oferirea de căi flexibile în predarea disciplinelor de specialitate și de cultură generală



Creșterea participării la diferite concursuri, conferințe, seminare etc.



Îndrumări și sprijin pentru utilizarea tehnologiei în cadrul disciplinelor de specialitate

**Fig. 1. Obiectivele cadrului didactic din ÎPT**

Toate aceste obiective pot fi atinse doar datorită formării profesionale continue a profesorilor care trebuie să actualizeze cunoștințele, aptitudinile și competențele lor.

Este regretabil faptul, dar în Republica Moldova cadrele didactice fac formări doar pentru a le conferi sau confirma gradele didactice. În cadrul instituțiilor de învățământ profesional tehnic este nevoie tot mai mult de profesori care să țină pasul cu realitățile industriei și schimbarea pieței muncii. Considerăm că în acest caz ar fi bine venită susținere din partea Ministerului Educației și Cercetării, ca să lanseze proiecte specifice, prevederi educaționale sau stagii de muncă în companii pentru profesorii de specialitate din cadrul ÎPT.

Lipsa profesorilor înalt calificați din ÎPT este legată parțial de atractivitatea limitată a carierei ce afectează statutul social al cadrului didactic. De exemplu, salariile profesorilor, volumul mare de muncă, managementul defectuos al instituțiilor de ÎPT și lipsa oportunităților de dezvoltare a carierei. Atragerea profesioniștilor din industrie către predare în ÎPT ar fi o strategie de diminuare și depășire a lipsei de profesori înalt calificați, având, în același timp, avantajul suplimentar de a aduce profesori cu cunoștințe și abilități moderne din industrie.

În concluzie, susținem că învățământul profesional este o parte vitală a sistemului de învățământ din țară, care a fost mult timp neglijat. Abilitățile profesionale sunt de o importanță fundamentală în pregătirea tinerilor pentru activitatea productivă în societatea noastră. Extinderea colaborării între profesioniști și angajatorii din sectorul privat va asigura piața forței de muncă cu cadre calificate la cel mai înalt nivel.

În baza documentelor analizate sumar, considerăm oportune continuarea reformelor inițiate și în special acele schimbări aduse de inovarea tehnologică ce îngreunează sarcina școlilor, dar o legătură strânsă între școli și angajatorii din sectorul privat poate ajuta programele educaționale să rămână la zi.

## BIBLIOGRAFIE

1. MARTEA G. *Sistemul de învățământ – promotor al identității naționale*, Chișinău: Editura Pontos, 2015, p. 203.
2. VICOL N. *EDUCAȚIA CORECTIVĂ. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, p. 306. ISBN 978-9975-3350-5-8.

Acte legislative și normative:

3. COD Nr. 152 din 17.07.2014 CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA, publicat 12.10.2014 în *Monitorul Oficial* Nr. 319-324 art. 634.
4. HOTĂRÂRE Nr. 97 din 01-02-2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020, Chișinău: 15-02-2013 în *Monitorul Oficial* Nr. 31-35 art. 149.
5. HOTĂRÂRE Nr. 685 din 13-09-2012 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012-2020, Chișinău: 21-09-2012 în *Monitorul Oficial* Nr. 198-204 art. 740.
6. HOTĂRÂRE Nr. 948 din 25-11-2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a comerțului interior în Republica Moldova pentru anii 2014-2020 și a Planului de acțiuni pentru anii 2014-2016 privind implementarea acesteia, Chișinău: 06-12-2013 în *Monitorul Oficial* Nr. 284-289 art. 1059.
7. HOTĂRÂRE Nr. 1016 din 23-11-2017 cu privire la aprobarea Cadrului național al calificărilor din Republica Moldova, Chișinău: 01-12-2017 în *Monitorul Oficial* Nr. 421-427 art. 1137.
8. HOTĂRÂRE Nr. 1167 din 28-11-2018 cu privire la aprobarea modificărilor ce se operează în anexa nr.3 la Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1016/2017, Chișinău: 14-12-2018 în *Monitorul Oficial* Nr. 467-479 art. 1293.

9. HOTĂRÂREA Colegiului ME nr. 3/3 din 08-07-2014 Regulamentul de organizare și desfășurare a procesului de învățământ în instituțiile de învățământul mediu de specialitate (colegii) în baza Sistemului de Credite de Studiu, Chișinău: Pus în aplicare prin *Ordinul ME* nr. 811 din 14.07.2014.
10. MEC, LEGE Nr. 10 din 21.01.2022 cu privire la învățământul dual, Chișinău: 20-05-2022 în *Monitorul Oficial* Nr. 151-157 art. 273.
11. MEC, LEGE Nr. 547 din 21-07-1995 învățământului, Chișinău: 09-11-1995 în *Monitorul Oficial* Nr. 62-63 art. 692.
12. MEC, LEGE Nr. 166 din 11-07-2012 pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2020”, Chișinău: 30-11-2012 în *Monitorul Oficial* Nr. 245-247 art. 791.
13. ME, PROGRAMUL DE DEZVOLTARE STRATEGICĂ 2012-2014, Chișinău: *Anexă la Hotărârea Colegiului MEC* nr. 1 din 30 ianuarie 2012.

Date statistice:

14. Biroul de Statistică din Republica Moldova, *Educația în Republica Moldova*, Chișinău, 2022. ISBN 978-9975-51-634-1.



# INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*Natalia Nastas, PhD, assoc. prof.,  
State University of Physical Education and Sport, Chisinau,  
Ecaterina Lungu, university lecturer  
State University of Physical Education and Sport, Chisinau*

## COMPETENȚA PROFESIONALĂ INTERCULTURALĂ ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE STUDENȚILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

*Natalia Nastas, conf. univ., dr.,  
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,  
ORCID:0000-0001-5555-1705  
natasanastas8@gmail.com  
Ecaterina Lungu, lector universitar,  
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport  
ORCID:0000-0001-9262-2816  
kathya.lng.1981@gmail.com*

**CZU: 378.02:811**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p97-101**

**Rezumat.** Comunicarea este o parte consistentă în viața noastră de zi cu zi. Termenul este foarte larg. Este folosit într-o varietate de moduri, pentru orice fel de influență exercitată de un sistem asupra altei sau a oricărui tip de acțiune care vizează exprimarea deschisă a gândurilor, sentimentelor sau schimbul de informații. Comunicarea înseamnă influențarea altor persoane prin folosirea semnelor (în sens mai larg) pentru ai face pe ei să înțeleagă mesajul. Comunicarea, astfel, în general necesită doi participanți: un expeditor, adresator, comunicator care transmite (direct sau indirect) și un destinatar, un translator care primește informațiile. Rolurile acestora participanți se alternează în timpul procesului de comunicare.

Dobândirea cunoștințelor culturale comune poate fi promovată prin dezvoltarea conștientizării interculturale. Limba însăși este întotdeauna formată dintr-o cultură. A fi competent într-o limbă, presupune înțelegerea culturii care a definit-o. Învățarea unei limbi străine sugerează o conștientizare a culturii și a modului în care cultura vizează propria cultură.

Profesorii care încearcă să crească gradul de conștientizare culturală studenților săi, din păcate de cele mai multe ori, trebuie să facă față problemelor cum ar fi lipsa cunoștințelor sistematice ale studenților fie a culturii lor native, fie a culturii țintă, pentru a fi în stare să interpreteze, să analizeze și să tragă concluzii din partea fenomenelor culturale prezentate lor ulterior. Un profesor poate preda până la limită, adică explică, discută și face studenții să înțeleagă diferențele. Cu toate acestea, nu putem rezolva aceste probleme.

**Cuvinte-cheie:** comunicare, student, limbi străine, profesor.

### **Actuality**

Communication is an ongoing aspect of our daily lives. The term is extremely broad. It can refer to any type of influence exerted by one system on another, as well as any action aimed at the open expression of thoughts, feelings, or the exchange of information. Communication entails persuading others to understand a message by using signs (in the broadest sense). Thus, communication requires two participants: a sender, addressee, communicator who transmits (directly or indirectly) and a receiver, a translator who receives the information. During the communication process, these participants' roles alternate.

The development of intercultural awareness can aid in the acquisition of common cultural knowledge. Language is always shaped by culture. To be fluent in a language, one must first understand the culture that created it. Learning a foreign language implies an understanding of culture and how culture affects one's own culture.

Unfortunately, teachers attempting to raise cultural awareness in their students frequently face issues such as students' lack of systematic knowledge of either their native culture or the target culture in order to interpret, analyse, and draw conclusions from cultural phenomena subsequently presented to them. A teacher can go to great lengths to explain, discuss, and help students understand the differences [5].

Each person filters his or her perception of the world based on his or her prior knowledge, skills, and experience. All human communications rely on a shared understanding of the world (academic knowledge, empirical knowledge of the common values and beliefs of social groups, knowledge of non-verbal elements in communication). This knowledge could be culture specific. This fact makes communication among members of the same cultural community predictable and understandable. Foreign speakers, on the other hand, face greater difficulties because they lack common knowledge with native speakers. The development of intercultural awareness can aid in the acquisition of common cultural knowledge. Learning a foreign language implies an understanding of culture and how culture affects one's own culture. A student who is culturally competent must [5]:

1. To be aware of how other cultures perceive his culture from the outside.
2. To comprehend or perceive the target culture from his own point of view.
3. To be aware of his own perceptions of the target culture.

Grammatical competence, or the ability to formulate correct linguistic statements, sociolinguistic competence, or attention to the social context and norms of the given culture, discourse competence, or the use of language in context, and strategic competence, or the ability to deal with authentic communication situations, are all components of communicative competence.

In addition to the foregoing, competences, attitudes, and know-how construct the environment of intercultural communication competence, and thus the desired objectives of learning culture in an intercultural approach are in particular:

- Cultural sensitivity is defined by the ability to observe, identify, and recognise.
- Using various methods to communicate with members of other cultures.
- Compare and contrast, as well as the possibility of bringing home and foreign cultures together. This should occur without passing judgement or labelling one of them as better or worse.
- Breaking free from stereotypical relationships.
- Meanings are negotiated.
- Dealing with or tolerating ambiguity.
- Message interpretation that is accurate.
- Reducing the possibility of misunderstandings.
- Effectively dealing with misunderstandings and intercultural conflict.
- The ability to act as a culture, mediating between one's own and a foreign culture.
- Defending one's position while acknowledging the legitimacy of others.
- An openness to new experiences, people, cultures, and ideas in general.

Foreign culture knowledge is typically relational, that is, knowledge gained through socialisation with one's own social groups and frequently presented in contrast to those significant characteristics of one's own national group and identity. It is frequently characterised

by stereotypes and prejudices. However, when it comes to teaching intercultural communication, students must be aware of where these preconceptions come from and how their perceptions of others are filtered through their social identity. As a result, from the standpoint of intercultural communication, cultural knowledge is a relational knowledge of institutions in everyday life, social distinctions and differences, and knowledge of international relations and national identities, in addition to knowledge of social interactions. It is relational in the sense that it includes these people's experiences [6].

According to C. Kramersch [4], traditional foreign language learning has limited the teaching of culture to conveying information about the people of the target country and their general attitudes and worldviews. Language is a social practise, and culture is a complex social construct, which has gone unnoticed. C. Kramersch distinguishes two new schools of thought for cultural education that appear to be popular today:

*A. Establishing an intercultural sphere*

Because communication in a foreign language is also communication between cultures, an intercultural approach incorporates reflection on both the target and native cultures. In this sense, effective language teaching must incorporate both viewpoints.

*B. Teaching culture as a social process*

Meaning is constructed through social interaction if language is viewed as a social action. As a result, rather than teaching fixed, normative cultural facts, we should teach a process of communication and suggest appropriate and useful strategies for understanding otherness.

Culture, according to T. Callo [3], is the only factor that can sustain and save a „healthy” mentality. Culture reveals reality, opens the door to knowledge, and teaches us how to stay true to our own values, which shape our character.

Material culture includes work tools, production tools, and communication tools. Spiritual communication is part of spiritual culture. Spiritual culture includes education. According to the author T. Callo [3], establishing a culture of education in the educational system entails a series of algorithmic components: **Information**→**Person**→**Action**→**Impact**→**Collaboration**

*C. Teaching culture as a distinction.*

Students must be aware of cultural heterogeneity: as societies become more multicultural and multiethnic, national cultural characteristics lose even more of their global validity. It's becoming increasingly difficult to say that the Germans or the English do this or that. Cultural identities are made up of a variety of components; additional criteria such as age, gender, religion, ethnicity, social class, education, and so on must always be considered [3].

*D. Discipline boundary crossing*

Teachers are encouraged to broaden their knowledge by reading literature, studies by social scientists, ethnographers, and sociolinguists to present information beyond the domain of linguistics and challenge, perhaps even motivate, their students, and present the attractiveness of the target society to them.

Intercultural communicative competence, according to C. Kramersch [4], can be attained or at least approached by sensitising students to the achievement, recognition, and tolerance of difference, meeting people from other cultures and social backgrounds, and making them aware of the relativity of their judgement. Thus, cultural content in language teaching must be determined in such a way that the difference is presented appropriately.

Cultural knowledge about a target country is a vast subject that does not fall within the purview of foreign language education. An unsystematic approach to information provision would leave students befuddled, with an unstructured information task but no real knowledge,

understanding of the reality of the foreign culture, and thus no intercultural understanding. Making a choice is difficult, and it raises the issue of the native speaker as a model in language teaching once more. Knowledge ranges from the most common greetings to general politeness conversational rules to nonverbal behaviour or phraseology.

A. Habiák examines the significance of phraseology in language. Language users frequently use simple, metaphorical, concise, and often humorous expressions of our ancestors' experiences to formulate their own ideas in communication. They improve their speech by using these [6].

According to M. Byram's research, the general nature of the language and culture course should enable students to:

- actively engage with alternative interpretations of phenomena in the foreign culture and compare them to their own;
- access and analyse more complex manifestations of the values and meanings of national cultures and the cultures existing within its boundaries, as presented in cultural objects and cultural institutions, including museums [1].

M. Byram and C. Morgan present a list of minimum content proposals that can be integrated into language study or presented independently in separate learning units. These are as follows: social identity and social groups, social interaction, belief and behaviour, socio-political institutions, socialisation and the life cycle, national history, geography, cultural heritage, stereotypes, and national identity. Furthermore, Gerhard Neuer's categories of elementary existential experience (Elementare Daseinerfahrungen) intended for language teaching should not be overlooked as basic categories shared by individuals regardless of culture. These are themes about bridging the gap between one's own world and that of another. Birth and death, personal identity, family structures, interpersonal relationships, and gender roles, the political system, education, work, art, the environment, and subjective dimensions such as memories, imagination, and memory are all examples of these. The specific application of these broad categories is determined by the nature of the course, the structure of the class, the needs of the students, and, most importantly, the target country's foreign language and society as represented in the teaching materials [7].

The teacher's role has traditionally been based on the assumption that he or she has primary authority in all aspects of the language class. However, teaching intercultural competence does not always necessitate an omniscient teacher, and given the extremely broad scope of culture, teachers would be unable to meet this requirement. Teachers should serve as motivators, challengers in discourse, eye-openers, and guides in foreign societies, rather than as cultural mediators [2].

Unfortunately, teachers attempting to raise cultural awareness in their students frequently face issues such as students' lack of systematic knowledge of either their native culture or the target culture in order to interpret, analyse, and draw conclusions from cultural phenomena subsequently presented to them. A teacher can go to great lengths to explain, discuss, and help students understand the differences. However, we are unable to resolve these issues.

**The goal** is not to find the correct solution or to bridge a gap, but to explore the limit and oneself in the process, which is conditioned by a willingness to engage in self-removal from one's native culture. According to C. Kramsch [4], the culture that emerges from such an intercultural dialogue differs from both the native and target cultures. It does not provide any facts or solutions to these issues. The final picture, the understanding, often emerges after many reflections, possibly many years later. **As a result**, students should learn how to develop critical thinking skills, learn independently, collect and analyse information, and deal with various types of linguistic and cultural input.

Understanding the core of intercultural communication, determining the relationship between language and behaviour (in one's own culture and in the target language), developing skills in acquiring and processing cultural information, and selecting appropriate culture teaching techniques should all be goals of teacher training.

Personal knowledge of the target language culture should be required. Students are encouraged to apply to study and travel programmes such as Erasmus+ [5].

The modern world is constantly changing, and it is the role of teachers to respond to these changes. The teaching process should reflect modern society's needs while also developing students' critical thinking and skills. Students will be well prepared and able to understand both the context and cultural factors when confronted with media-mediated communication and messages if they have a basic understanding of the target culture.

The achievement of the aforementioned objectives is critical for successful communication in any social context [7].

**In conclusion**, according to the cultural model, languages are associated with cultures, communities, and societies that use them for communication, and students should be encouraged to become proficient speakers of a foreign language. To that end, English language teachers are to guide them in developing various skills, contributing to the development of their knowledge, and assisting them in reflecting on their own culture. As a result, English language teachers must be familiar with the new skills and strategies that their students must develop for intercultural understanding.

## BIBLIOGRAPHY

1. BYRAM, M., MORGAN, C. et al. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual matters, 1994, p.48-51.
2. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR). 273 p.
3. CALLO, T. *Tehnologia integrală a educației lingvistice afective în contextul culturii învățării. Tehnologii educaționale moderne integrative*. Chișinău: Garomond-Sudio, 2012, p.31-61. ISBN 978-9975-4104-0-3.
4. KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 47 – 233.
5. NASTAS, N. Competența interculturală în predarea limbii străine studenților din domeniul culturii fizice. În: *Știința culturii fizice*, nr. 31/2, 2018, p.98-107. ISSN 1857-4114
6. NASTAS, N. *Formarea competențelor profesionale la studenții instituțiilor de cultură fizică în cadrul disciplinei "Limba engleză"*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020. 166 p.
7. NASTAS, N., DORGAN, V. Motivation-Factor in learning English by students from physical Education Faculties. In: ***The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpS-BS ICPEBK 2018 - International Congress of Physical Education, Sports and Kinetotherapy. Education and Sports Science in the 21st Century***. Edition dedicated to the 95th anniversary of UNEFS. 14-16 June 2018. **Volume LV, p. 490-496 (16 February 2019)**. e-ISSN: 2357-1330

# CONOTAȚII ACTUALE ALE CULTURII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE DEPENDENȚEI DE INTERNET A ELEVILOR

*Elena Gabriela Barbu, drd,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
*Maia Boroșan, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CURRENT CONNOTATIONS OF TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE IN THE CONTEXT OF INTERNET ADDICTION AMONG SCHOOL STUDENTS

*Elena Gabriela Barbu, PhD student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-0172-7469*  
*Maia Boroșan, dr. hab., prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0003-2704-0304  
mayacojocari@yahoo.com*

**CZU: 378.011.31:159.942**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p102-108**

**Abstract.** Given the active exploration of online communication, the emotional culture of teachers constitutes a professional resource to efficiently solve the problems generated by internet addiction among school students. It is ascertained that the excessive use of internet has a negative impact on their psychological health. Research in the field of psychology and pedagogy demonstrates that the emotional problems of the students with a high degree of internet addiction affect their communicative interactions, causing fear and isolation, proneness to anxiety, low effectiveness and adaptation deficiencies. From the students' point of view, however, the internet has radically and irreversibly changed the way of life, increasing their well-being. For most of them, the internet represents a means of information, an undeniable opportunity for social connection and self-education, freedom from shyness and paralyzing inhibitions.

The critical analysis of the current approaches to teachers' emotional culture, developed as a result of the change in education paradigms, and as a result of the expansion of teachers' professional roles, records the emergence of new meanings of the phenomenon in question. In the context of students' internet addiction, affirming the emotional culture of teachers as a model for the development of social skills in students could be a strategic solution for ensuring a harmonious and stimulating climate for effective communication in the educational process. The high level of pedagogical culture, reflected in the quality of professional skills, including the socio-affective skills, enhances the emotional work potential of teachers. From this perspective, promoting the values of social culture by empowering social learning in the educational environment favors the active socialization of students. For these reasons, the continuous professional development of teachers' emotional culture is indisputably important.

**Keywords:** teachers' emotional culture, internet addiction, school students, social skills, social learning, social culture

*Actualitatea studierii noilor abordări ale culturii emoționale a cadrelor didactice rezultă din amploarea explorării resurselor tehnologice, declanșatoare de probleme psihologice, care se manifestă la scară mondială, constituind o serioasă provocare societății contemporane, în general, și educației, în special, deoarece comportamentele excesive de utilizare a internetului constituie un indicator al eșecului educației. Plasând elevii într-un sistem de referință al lumii*

digitale, internetul reprezintă un sistem internațional al rețelelor de calculatoare interconectate ce creează condiții pentru comunicare și transmitere a datelor prin conectare electronică. Realitatea virtuală (engl. *virtual reality*) se referă la ambianțe artificiale create pe calculator care oferă o simulare a realității în locuri imaginare [17]. Factorii socioculturali care încurajează utilizarea internetului în comunitatea online se referă la accesibilitatea la resursele vizate și disponibilitatea informațiilor. Pe lângă beneficiile valorificării TIC, se constată că realitatea virtuală are menirea de a prezenta simțurilor noastre informații artificial fabricate [3, p. 49]. Cetățenia digitală este cel mai important ciber-termen care trebuie cunoscut, deoarece reflectă etica utilizării responsabile a tehnologiilor prin respectarea următoarelor valori: bunătate, responsabilitate, grijă, autocontrol, considerație și altruism [4, p.12].

În lumea informatizată utilizarea excesivă a internetului provoacă dependență de tehnologii, influențează asupra sănătății mentale, acționând în detrimentul relațiilor sociale. În școala contemporană prioritate se atribuie preponderent dezvoltării intelectuale a elevilor. Dezvoltarea afectivă, deși este prevăzută curricular (*prin disciplina Dezvoltare personală*), nu a ajuns să obțină același grad de importanță. Sensibilizarea emoțională a elevilor, dezvoltarea capacităților de exprimare adecvată a emoțiilor, de a-i compătimi pe alții, de a fi asertivi etc. deocamdată nu sunt suficient de conștientizate ca și prioritate în educația socială a elevilor.

Din aceste rațiuni, Organizația Mondială a Sănătății definește sănătatea mentală ca o stare de bunăstare socio-emoțională, în care o persoană poate face față tensiunilor vieții. De altfel, bunăstarea mentală este recunoscută ca o componentă importantă a calității vieții. Pentru indivizi, sănătatea mentală este o resursă indispensabilă atingerii potențialului intelectual și emoțional, descoperirii și îndeplinirii rolurilor din viața socială și școlară [7, p. 341]. OMS apreciază *dependența de internet* ca fiind starea psihică ce rezultă din interacțiunea frecventă cu o tehnologie, se exprimă prin modificări de comportament și alte reacții, însoțite de nevoia de a consuma permanent internetul [3, p. 27]. Dependența de jocurile video la calculator prin rețeaua net se caracterizează printr-o necesitate irezistibilă reprezentând o tulburare psihologică. În lucrarea *Beneficii și riscuri ale utilizării internetului în rândul copiilor și adolescenților. Repere pentru elaborarea unui ghid de siguranță pe internet și de prevenire a victimizării online*, Maria Diaconescu, Monica Barbovschi, Cristina Baciu remarcă tipurile de dependență de internet: (a) *dependența de relații online*; (b) *compulsii legate de internet* (jocuri de noroc, cumpărături sau schimbul de acțiuni) etc.; (c) *dependența de informație* (căutarea excesivă de informație în diferite baze de date). Valentina Cerchin, în articolul *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări în educația modernă*, formulează următoarele tipuri și forme ale dependenței virtuale: *dependență pozitivă*, care apare atunci când beneficiile sunt mai mari decât costurile în cadrul implicării într-o activitate virtuală (efect adaptativ); *dependență negativă*, care afectează viața persoanei; folosirea obsesivă a calculatorului dezbină familia, cauzează probleme financiare, de relaționare cu semenii, acumulare de tensiuni psihice, oboseală, insatisfacții care intră în contradicție cu dorințele personale, transformare a conduitelor-creșterea agresivității, a riscurilor în comportament, detașare de mediul de apartenență; acest tip de dependență se menține în ciuda efortului de a o controla, ducând la deteriorarea sănătății [2].

Actualmente se înregistrează tendințe sociale în creștere de explorare a internetului, care au ca rezultat izolarea și dependența crescută de internet și care se referă la pierderea controlului și incapacitatea de a ține sub control mecanismele voliționale. Tentațiile spațiului virtual: jocurile violente de noroc, imaginile neadecvate vârstei etc. pot influența viața și distrage atenția copiilor de la activitatea de învățare, de la valorile vieții și asupra comportamentului în mediul social. Exponenții *generației net* sunt considerați de unii sociologi drept *nativi digitali*, deoarece cresc vorbind limba Internetului, procesează informații cu viteza luminii, pentru ei

adulții vorbind o *limbă moartă*. În același timp, pe măsură ce dependența de internet a elevilor crește, aceasta conduce inevitabil la apariția nedevelopării competențelor sociale, care permit interacțiunile comunicative pozitive în clasă, familie și comunitate [1].

Din perspectiva abordărilor teoretice ale sănătății mentale, elevii au devenit vulnerabili din cauza utilizării îndelungate a computerului, inclusiv a dispozitivelor mobile, a aplicațiilor și a rețelelor sociale interconectate, fapt ce aduce treptat efecte dăunătoare și prezice multiplicarea disfuncțiilor psihologice: tulburări de personalitate, dezadaptare, anxietate, nemulțumirea de sine, stresul intrapersonal, dificultăți de comunicare interpersonală etc. Utilizarea incorectă a internetului aduce dereglări de somn, relații interpersonale problematice, dificultăți de învățare și afecțiuni fizice: oboseala spatelui și a ochilor. În mod special, menționăm dificultățile de dezvoltare psihosocială, care predispun elevii la dependența de internet: anxietatea socială, singurătatea, dezadaptarea, probleme sociale, și preferința pentru interacțiunile sociale online, acestea fiind corelate semnificativ cu dependența de internet. Studiile recente ale autorilor [7] arată că acestea pot fi interpretate ca și cauze ale dependenței de internet. Utilizatorii sunt captivați sau dependenți de viața virtuală, manifestând dorință neadevătată de a petrece din ce în ce mai mult timp conectați la rețeaua de socializare, la calculator, la telefon, aceasta generând diverse probleme, uneori până la neglijarea vieții personale. Explorarea în exces a tehnologiei informaționale și comunicaționale poate genera schimbări imense în plan personal, anxietatea socială ca predictor semnificativ al singurătății, dar și preferință pentru interacțiunile sociale online [Apud].

Autorii cercetărilor psihologice sunt în căutarea unor metode de diagnostic al dependenței de internet a elevilor. Se impune studierea multilaterală a fenomenului *dependența de internet a elevilor*. Accesând permanent internetul cu scop de informare și comunicare virtuală, aceștia sunt expuși riscurilor de a-și pierde identitatea personală și de a avea probleme de socializare. Influența negativă a tehnologiilor informaționale, generată în spațiul public, se reflectă în accesul elevilor la informații promoționale de nonvalori, amplificarea continuă a dependenței de internet și scăderea nivelului de dezvoltare a culturii comunicării sociale. Impactul distructiv al tehnologiilor asupra relațiilor interpersonale ale elevilor, inclusiv asupra interacțiunilor comunicative cu profesorii, în afara valorilor culturii, capătă proporții extreme [1]. Cultura emoțională este precondiția ce poate anticipa apariția acestor probleme, generând un proces de formare corectă a personalității elevilor pe dimensiunile morală, intelectuală și socială. Mărturie a interesului sporit pentru explorarea TIC de către elevi este valorificarea permanentă a acestora acasă, la școală și în locuri publice, fapt care limitează comunicarea interpersonală vie prin resursele verbale, para- și nonverbale, consolidând anxietatea elevilor de comunicare publică.

Transmiterea de către elevi a conținuturilor afectiv-atitudinale, care stimulează și motivează dezvoltarea intelectuală, este imposibilă în condițiile comunicării virtuale. Aceasta rezultă din complexitatea stărilor emoționale și dificultatea recunoașterii, explicării, autoreglării și gestionării energiei emoționale. De remarcat că emoțiile, lansate în comunicarea interpersonală de tip *față-în-față*, au proprietatea de a provoca atitudini, în primul rând, convingeri de apreciere a fenomenelor, de exprimare a nevoilor personale și de stabilire a strategiilor orientate spre satisfacerea acestora. Se constată că expresiile emoționale ale elevilor reflectă *motivul evitării insuccesului*, *motivul conformării*, exprimate prin tendința de a obține disponibilitatea celorlalți, și *motivul afirmării personale*, reflectat în tendința de exprimare a propriului punct de vedere, ce orientează dinamica dezvoltării emoționale a elevilor.

Interpretată din perspectiva promovării valorilor culturii, dependența de internet constituie o problemă majoră a elevilor și justifică abordarea culturii emoționale a profesorilor, care ar putea reduce semnificativ influența provocărilor lansate în spațiul cibernetic și ar



apropia pedagogii de soluții viabile în abordarea acestei epidemii, care atrage populația de elevi generând impulsivitate, predispoziție la stres și emoții negative [1].

Din acest punct de vedere, subliniem că dezvoltarea complexă a personalității și reușita școlară este de neconceput în afara promovării valorilor culturii și antrenarea elevilor în procese ce decurg din prioritățile educației derivate din paradigma educației bazată pe inteligență emoțională. Funcțiile profesionale ale cadrelor didactice sunt din ce în ce mai complexe vizând rolul de *persoană-resursă*, de ghid în documentare, manager al dezvoltării elevilor, *responsabil de relații interpersonale*, *tehnician* (stabilirea unor situații de învățare individuale și colective, *evaluator*, consilier, controlor al progreselor, *cercetător*, *director al proiectelor individuale de cercetare* și *mediator al raporturilor cu lumea exterioară*, roluri care implică dezvoltarea obligatorie a competențelor emoționale [12]. În general, *emoționalitatea personalității umane* este interpretată în literatura psihologică ca trăsătură de personalitate, caracteristică a temperamentului ce descriu puterea, frecvența și calitatea expresiilor emoționale.

Problema cercetării rezidă în prevenirea abuzului virtual și a dependenței de internet a elevilor în perspectiva educației elevilor pentru utilizarea corectă a tehnologiilor digitale în vederea dezvoltării personale a acestora. Abordarea problemelor generate de dependența de internet a elevilor se înscrie în direcțiile de cercetare ale comunității științifice pe plan mondial și național. În această ordine de idei, prin forurile internaționale, postmodernitatea condamnă excesele societății contemporane, demonstrând nevoia eliminării unor fenomene ca agresivitatea, imoralitatea, depersonalizarea, violența, intoleranța, promovând o nouă ordine socio-educatională bazată pe *valorile culturii, libertății, toleranței, altruismului, originalității, performanței și ale comunicării interculturale* [3, p. 28]. Interesul cercetării este stimulat de explorarea inductivă a conexiunilor dintre experiența dependenței de internet, a sinelui și a funcționării interpersonale a personalității elevilor.

Prioritatea imediată în tratamentul dependenței de internet a elevilor rezidă în stimularea unor comportamente echilibrate din punct de vedere emoțional și afirmarea cadrelor didactice printr-un nivel înalt de cultură emoțională [6]. Importanța abordării noilor semnificații ale culturii emoționale a cadrelor didactice în condițiile dependenței de internet a elevilor se impune din perspectiva necesității acute în mediul educațional al unui climat emoțional pozitiv și constructiv, care depinde, în mare parte, de profesori. Marcată de un spectru de reacții afective pozitive ale profesorilor, cultura emoțională a profesorilor motivează elevii pentru comunicare și învățare, iar în situații conflictogene îi ajută în procesul anevoios de identificare a celor mai constructive soluții [12]. Esențial este că prin dezvoltarea culturii emoționale scade riscul epuizării emoționale, a deformării și arderii profesionale a cadrelor didactice. Deformarea profesională se exprimă în conduita profesorilor prin rigiditate emoțională, nemulțumire, anxietate și agresivitate, stări afective contagioase ce conduc la instaurarea unui climat distructiv [15]. În același timp, pasivitatea emoțională a profesorilor generează indiferența, în condițiile în care aceștia trebuie să devină factorul motivator al dezvoltării sociale a elevilor. Aceștia recunosc starea emoțională a profesorului din expresiile nonverbale și paraverbale [10, p.14-16].

Important este ca profesorii să-și evalueze obiectiv trăirile emoționale, în special, autenticitatea și libertatea expresiilor emoționale, să stimuleze schimbul de reacții emoționale cu elevii [6]. Profesorii empatici sunt capabili de a compătimi elevii, se transpun în condiția elevilor, înțeleg motivele suferințelor și ale eșecurilor acestora, apreciind obiectiv starea emoțională a acestora în baza mimicii, a expresiilor para- și nonverbale. Nedezvoltarea empatiei și a altor competențe emoționale ale profesorilor se reflectă în încălcarea tactului pedagogic, exprimarea insensibilității, a lipsei de respect și de bunăvoință în raport cu elevii [17]. Pe de altă parte, eficacitatea profesională a cadrelor didactice este corelată întotdeauna cu gradul de

dezvoltare emoțională a personalității, iar cerința de autoreglare emoțională a profesorilor este raportată la necesitatea de a cunoaște particularitățile dezvoltării emoționale a elevilor. Iată de ce abordările actuale ale culturii emoționale converg spre ideea că prin aceasta înțelegem o caracteristică a personalității, fiind evidențiate frecvent discriminarea emoțiilor, empatia, charisma și competența de autoreglare emoțională. Давлетшина Р. М, Маджуг А. Г. (2012) avansează un model al culturii emoționale la nivelul unor componente specifice (Fig. 1).

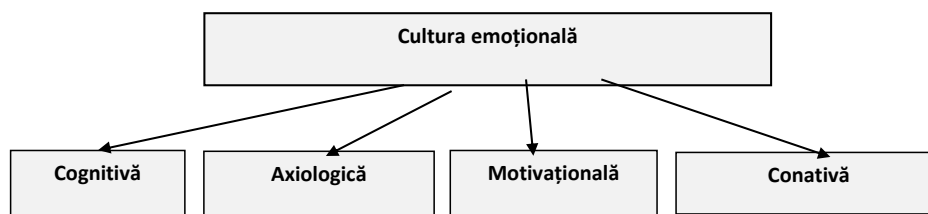


Fig. 1. Modelul structural al culturii emoționale (P. M. Давлетшина, А. Г. Маджуг, 2012) [11]

Deducem din modelul culturii emoționale, promovat de autorii vizați, că orice experiență emoțională se examinează prin filtrul semnificațiilor individuale atribuite trăirilor emoționale. Din aceste considerente, semnificativ devine faptul ca profesorii să antreneze elevii în evaluarea conflictelor emoționale din mediul educațional.

Activitatea profesională a cadrelor didactice este, de regulă, plurideterminată de sincronizarea factorilor care influențează eficiența raporturilor interpersonale cu elevii și explică calitatea vieții școlare. Conchidem că de multe ori cultura emoțională a profesorilor este redusă la capacitatea de a inhiba impulsurile emoționale negative, mai puțin fiind abordată dimensiunea intrapersonală – sursă inepuizabilă de producere a conflictelor interpersonale. Din aceste rațiuni merită atenție studiul și dezvoltarea imaginii de sine pozitive a elevilor, care, fiind contagioasă, se învață prin imitare de către elevi a conduitei părinților și profesorilor.

În condițiile dependenței de internet a elevilor și a problemelor generate de acestea, interpretată ca parte integrativă a culturii psihologice, în cercetările autorilor E.M. Семенова, Н.М. Гаджиева, А.А. Востриков „cultura emoțională se referă la educația emoțională, autoreglarea emoțională, managementul emoțiilor și a comportamentului afectiv, exprimarea atitudinilor etc.”. Potrivit opiniei lui Реев А.А., „cultura emoțională a profesorilor reflectă competențele de comunicare inteligentă a emoțiilor, empatia, tactul pedagogic, facilitează disponibilitatea și orientarea emoțională pozitivă, asigură inhibiția permanentă a impulsurilor distructive și a conflictelor, vizează receptivitatea și responsabilitatea emoțională. Această categorie reflectă măiestria pedagogică și deschiderea pentru a oferi susținere elevilor” [Аруд, 14]. Казанцева Г. Н. (2021) prezintă un model structural al culturii emoționale. Merită atenție evidențierea autoreglării emoționale a comunicării prin resursele nonverbele, posibilă doar în condițiile comunicării autentice (Fig. 2).

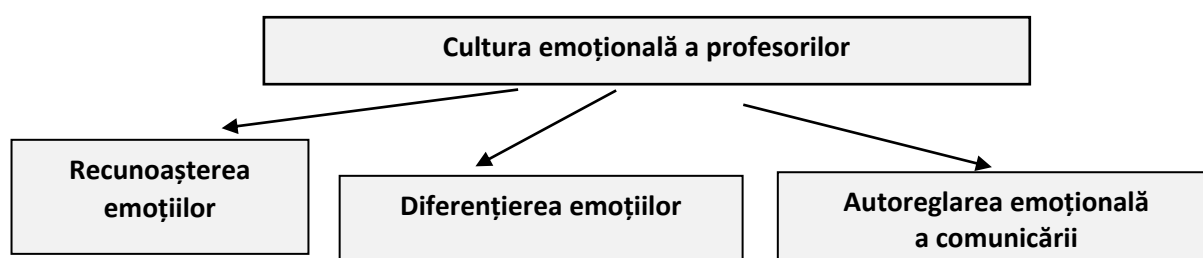


Fig. 2. Componentele culturii emoționale (Г. Н. Казанцева, 2021) [13]

Cultura emoțională a cadrelor didactice vizează stabilitatea emoțională, sensibilitatea, receptivitatea, reacționarea adecvată la trăirile emoționale ale elevilor, empatia și flexibilitatea emoțională [15]. Autorii constată că „tratamentul dependenței de internet și al altor tulburări de comportament este eficient în gestionarea comportamentelor emoționale pe termen scurt, demonstrând că autoreglarea emoțiilor prezice dependența comportamentală, asigurând autenticitatea exprimării trăirilor emoționale” [3].

În baza conținutului de idei evocat privind dependența de internet a elevilor, menționăm că, în general, „valorile culturii sunt contagioase” [9], „cultura emoțională a cadrelor didactice, în special, constituind un model de urmat pentru elevi, evaluat în termeni de competențe emoționale” [5], necesare pentru a învinge dependența de internet (*competența de autoreglare emoțională, de automotivare, de disciplinare a conduitei emoționale, de identificare a problemelor emoționale și de formulare a soluțiilor adecvate, de management al energiei emoționale etc.*).

O altă tendință în abordarea culturii emoționale se referă la formarea competențelor de comunicare bazată pe cultura emoțională, ce constituie modelul autentic de interacțiune comunicativă [4]. Activitatea profesională a cadrelor didactice presupune integrarea în mediul profesional, care implică consolidarea treptată a resurselor interne prin consumarea inteligentă a energiei emoționale.

Cultura emoțională are un rol reglator facilitând amplificarea confortului psihologic în mediul educațional [11]. S-a constatat că dependența de calculator generează o serie de stări afective care influențează negativ calitatea vieții elevilor. Din aceste considerente, Comisia Europeană se angajează, în calitate de lider, în promovarea utilizării corecte a TIC prin intermediul planului de acțiuni denumit Învățare în societatea informațională și prezintă voința politică a statelor membre de a integra multimedia în educație în vederea anticipării problemelor elevilor în lumea virtuală [3]. Modelele culturii emoționale abordate în articol se referă, în principiu, la dezvoltarea și afirmarea în mediul educațional a competențelor sociale necesare pentru avansarea în cariera profesională. Dezvoltarea culturii emoționale, propulsată de nevoia de autodepășire și dezvoltare profesională, acționează ca factor de echilibrare a conduitei, ca o axă psihică, ce orientează și susține elevii în organizarea individuală a tendințelor și aspirațiilor. Cultura emoțională este o soluție pentru anticiparea dependenței de internet asigurând rezistența elevilor la multiple solicitări, care se referă la cunoașterea normelor sociale, în care indivizii tind să acționeze în variate situații sociale. Nivelul înalt de cultură emoțională a profesorilor contribuie la sporirea confortului psihologic, fascinează prin stilul charismatic de comunicare, diminuând sterilele de dependență de internet a elevilor [14].

Practica educațională permite descoperirea multiplelor probleme de ineficiență și de integrare socio-profesională, de comunicare și înțelegere a lumii interioare (*emoționale*) a elevilor. Viața emoțională a educaților este un domeniu pentru profesorul care poate stabili contacte emoționale, prezintă inteligent și creativ propriile stări emoționale, fascinează printr-un comportament autentic, marcat de nivel înalt de cultură emoțională. Printre manifestările emoționale, cu efecte negative asupra activității profesionale a cadrelor didactice, este semnalată frustrația, generată de stres, de insuficiența adaptării sociale, de situațiile conflictuale, care reprezintă factori ce pot tulbura conduita psiho-socială a profesorului [Apud].

Concluzionăm asupra diversității abordărilor contemporane ale culturii emoționale a cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei competențelor care implică dezvoltarea următoarelor competențe socio-afective specifice activității pedagogice: *comunicativitatea, empatia, asertivitatea, autoreglarea emoțională, proiectarea strategiei de abordare a conflictelor, competența de abordare profilactică a deformării profesionale, competența de*

*a interacționa eficient în colectiv, competența de a inhiba exploziile emoționale negative, competența de disciplinare emoțională etc.* În contextul interpretării esenței științifice a culturii emoționale a cadrelor didactice, menționăm necesitatea angajării eficace a acestora în promovarea educației bazate pe inteligență emoțională ca paradigmă a educației care poate stimula elevii în demersurile de învățare socială și interacțiuni eficiente în mediul școlar.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI C. Antropologia digitală și societățile virtuale. Rezumatul tezei de doctorat. 2016. 240 p.
2. CARR N. Efectele internetului asupra creierului uman. București: Publica. 2012. 352p.
3. CHELE, G. E. *Utilizarea îndelungată a calculatorului la copii și adolescenți: Factor de risc sau condiție premorbidă*. Iași: Universitatea de medicină și farmacie „Grigore T. Popa”, 2010. 56 p.
4. COJOCARU-BOROZAN M., BUSHNAQ T., ȚURCAN - BALȚAT L., ȘOVA T., ZAGAIEVSCHI C., ANDRONE S. *Glosar: român - englez - rus - francez - italian: Pedagogia culturii emoționale*. București: Ed. Moroșan, 2017. 465 p.
5. COJOCARU-BOROZAN M., SOROCEAN Iu. Expectanțe socio-educative privind conduita charismatică a profesorilor. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Ediția 1, Vol.4, 5-6 iunie 2021. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 324-337. ISBN 978-9975-76-345-5.
6. COJOCARU-BOROZAN M., ZAGAIEVSCHI C., STRATAN N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 97-9975-46-214-3
7. GOLD J. *Părinte în era digitală*. București: Trei, 2016. 408p.
8. ZAGAIEVSCHI C., COJOCARU-BOROZAN M. *Educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*. Ch.: S.n., Tipogr. UPS „I. Creangă”. 2014. 195 p.
9. БЕРДНИКОВА И.А. Эмоциональное благополучие как фактор профессионального становления / И. А. Бердникова // Наука - образование - профессия: системный личностно-развивающий подход: сборник статей XV Международной юбилейной научной конференции / Психологический институт РАО / Под общ. ред. Л. М. Митиной. - М.: Изд-во «Перо», 2019. -С. 271-273.
10. БЕРДНИКОВА И.А. Эмоциональный интеллект преподавателя как фактор повышения эффективности образовательного процесса // Модернизация обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации. Сборник научных трудов по материалам Всероссийского межвузовского научно-практического семинара. 2017. С. 14-16.
11. ДАВЛЕТШИНА Р. М. Эмоциональная культура как фактор активизации здоровья создающего потенциала личности. 2012 [Электронный ресурс] /
12. ДАВЛЕТШИНА Р.М., МАДЖУГА А.Г. Режим доступа: [http://onto.ru/public/publications/meneghetti\\_2012/davletshina](http://onto.ru/public/publications/meneghetti_2012/davletshina).
13. КАЗАНЦЕВА Г. Н. Роль эмоциональной культуры преподавателя в воспитании личности студентов: контекстный подход. 2021 [Электронный ресурс] / Г. Н. Казанцева. Режим доступа: <http://psibook.com/articles/rol-emotsionalnoykultury-prepodavatelya-v-vospitanii-lichnosti-studentov-kontekstnyy-podhod.html>.
14. КРИВОРУЧКО А.С. Харизма преподавателя как основа его профессионального успеха // Экономика развития. 2018. № 1 (57). p. 103-105.
15. КУЛЕВА О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования, 60–90 годы XX века: Дис. канд. пед. наук. М., 2000.
16. РАЧКОВСКАЯ Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012.
17. СЫРИЦО Т. Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис. канд. наук. СПб., 1997.

# EDUCAȚIA ELEVILOR SUPRADOTAȚI

*Cristina-Iuliana Rica, profesor învățământ primar;  
Școala Gimnazială Nr.1, Ciorogârla, județul Ilfov, România*

## THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

*Cristina-Iuliana Rica, primary education teacher,  
Secondary School No.1, Ciorogârla, Ilfov, Romania*

**ORCID:0009-0004-4594-5515**

*crisinarica85@gmail.com*

**CZU: 373.3.04**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p109-116**

**Abstract.** Students with high or exceptional learning potential have the ability to perform or achieve at the highest level in their given class or area of expertise. Teachers are essential in gifted education. Teachers are key agents in identifying and nurturing all types of talent. If the students are not discovered and stimulated, they can develop social-emotional difficulties, negative attitudes towards school and even drop out of classes. They are also able to develop this set of traits and apply them in any field of performance. These students need differentiated programs and/or services, in addition to those offered in a regular school, contributing to personal and social development.

**Keywords:** gifted students, teachers, characteristics, differentiated education, traditional classroom, differentiated classroom

### Introducere

Actualmente, în literatura de specialitate se afirmă că elevii cu un potențial de învățare excepțional sunt acei elevi cu aptitudini și un potențial puternic la discipline academice precum matematică, citit/scris/limbă, științe, tehnologie, științe sociale sau subiecte creative/estetice și care își pot transforma potențialul în talent numai dacă nevoile lor sunt întâlnite într-un mediu de învățare adecvat și propice. [6, p. 14]

Elevii cu potențial de învățare ridicat sau extraordinar sunt elevi cu capacitatea de a realiza sau de a realiza la cel mai înalt nivel în clasa sau domeniul de expertiză dat. [15, p. 1]

În viziunea autorului Kirsî Tirri [17.p.211], „profesorii sunt esențiali în educația pentru supradotați. Profesorii sunt agenții cheie în identificarea și cultivarea tuturor tipurilor de talente”.

Constatăm că, la nivel internațional, multe cercetări au evidențiat nevoile elevilor supradotați, dar au arătat și diferențe între sistemele educaționale sau faptul că profesorii nu oferă întotdeauna sprijinul și facilitățile necesare. [19, p. 1]. Dacă elevii supradotați nu sunt descoperiți și stimulați, aceștia pot dezvolta dificultăți socio-emoționale, atitudini negative față de școală și chiar abandonează școala. [16, p. 18]

Multe strategii la nivel de politică educațională îi pot ajuta pe profesori să identifice elevii supradotați, iar politica aplicată contează, oferind structură și îndrumări. [5, p. 345]

Din păcate, nu toate țările sau municipalitățile au politici privind elevii supradotați. Profesorii devin și mai importanți în identificarea nevoilor elevilor lor în aceste situații.

În România, cercetări în acest sens au fost realizate de către Manuela Mihaela Ciucurel, care a elaborat un ghid privind grupurile experiențiale de lucru cu elevi supradotați, vizând dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a aptitudinilor emoționale și sociale, cu denumirea „Elevi supradotați - fericiți”. În acord cu autoarea, consider că elevii supradotați trebuie sprijiniți, iar conținutul ghidului este inovator, întrucât descrie structura și organizarea grupurilor

pentru dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale la elevii cu abilități înalte pe categorii de vârstă, ținând cont de specificul acestor etape de dezvoltare. Activitățile din cadrul grupurilor de dezvoltare îmbină cu succes metode clasice, verificate de valorificarea și îmbunătățirea potențialului creativ, cu metode mai noi și cu altele specifice psihoterapiei experiențiale.

De asemenea, prin varietatea tehnicilor abordate, grupurile de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale pentru elevii cu abilități înalte constituie o modalitate atractivă și utilă prin care aceștia pot să-și acceseze trăirile și să învețe alfabetul emoțiilor. [2, p. 8]

### **Generalități privind supradotarea**

Iată câteva definiții adoptate în cadrul unor programe educaționale speciale:

„Supradotarea” reprezintă un grad superior mediei convenționale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau specifice, care presupune experiențe de învățare diferențiate prin volum și profunzime de experiențele obișnuite furnizate de școală. [13, p. 16]

Dotarea superioară este un sistem al influențelor corelative dintre lumea interioară a copilului și mediul său înconjurător. Mediul provoacă și stimulează inteligența, creativitatea și talentele specifice. Această interacțiune între „eul” copilului dotat și stimulii exteriori generează „curajul de a-și încerca șansele” și motivația de a se implica și de a persevera. [9, p. 112]

Comportamentul aptitudinal înalt reflectă o interacțiune între trei grupe fundamentale de trăsături umane:

- aptitudini generale și specifice supramedii,
- nivele înalte de angajare în sarcina și
- nivele înalte de creativitate.

Elevii supradotați posedă și sunt capabili să dezvolte acest sumum de trăsături și să le aplice în orice domeniu de performanță. Cei care manifestă sau sunt capabili să dezvolte o interacțiune între aceste trei grupe de trăsături au nevoie de o largă varietate de ocazii și de servicii educaționale, care nu sunt oferite de obicei de programele educaționale curente. [8, p. 15]

Elevii capabili de performanță înaltă sunt cei identificați de persoane autorizate ca având realizări și/sau aptitudini potențiale în oricare din următoarele domenii, izolate sau combinate:

- capacitate intelectuală generală;
- competențe academice specifice;
- gândire creativă sau creativitate;
- competențe de leadership;
- talent pentru arte vizuale sau scenice;
- aptitudini psihomotorii.

Ei au nevoie de programe și/sau servicii diferențiate în plus față de cele oferite în cadrul unei școli obișnuite, pentru a-și putea aduce contribuția la propria perfecționare, dar și a societății. [10, p. 3]

Elevul supradotat este acel subiect cu o capacitate intelectuală superioară mediei (la nivel psihometric, peste 120-130, în funcție de testul utilizat), observându-se diferențe cognitive atât la nivel cantitativ, cât și calitativ.

Acest lucru nu înseamnă că, uneori, elevii supradotați nu au rezultate insuficiente. Datorită unei varietăți de circumstanțe, elevii talentați, pentru a fi considerați supradotați, nu pot uneori să reușească să-și ridice potențialul. În timp ce talentul necesită abilitatea de a recurge la disponibilități și de a performa la un nivel înalt, societatea recunoaște că multe circumstanțe au un impact negativ asupra performanței. În consecință, există momente în care este important să identificăm și să cultivăm acest talent, pentru a determina în ce măsură elevii talentați pot performa.

Un bun exemplu privind modul în care mediul poate avea un impact negativ adesea asupra performanței poate fi observat în rândul populațiilor defavorizate. O parte dintre elevi pot fi împiedicați în asimilarea cunoștințelor din cauza lipsei de resurse din școala lor, a fluctuației mari a profesorilor sau pentru că mediul este nesigur dintr-un motiv sau altul. Acest lucru creează condiții în care este greu chiar și pentru cei mai talentați dintre elevi să își maximizeze potențialul, iar performanța lor poate să nu sugereze că sunt cu adevărat talentați. Le revine educatorilor și personalului școlii să ofere tuturor elevilor o educație de cea mai înaltă calitate posibilă, care include identificarea elevilor deosebit de dotați și găsirea modalităților de a-i îndruma către programe care îi vor ajuta să atingă performanța.

Importanța identificării timpurii a supradotaților este primordială și constă tocmai în faptul că majoritatea explicațiilor despre diferențele dintre potențialitate și situația de supradotat se referă la factorii familiari și oportunitățile educative și profesionale precum și spre diferențele substanțiale din mediile favorabile timpurii.

Pentru identificarea elevilor supradotați trebuie să cunoaștem principalele caracteristici ale acestora.

Asociația Națională pentru Copiii Supradotați din SUA (2019) definește elevii supradotați ca fiind cei cu scoruri maxime la testele de inteligență și/sau de realizare semnificativ peste normă. Elevii pot fi identificați ca dotați într-un număr de domenii, inclusiv inteligență, matematică, engleză, știință, studii sociale, creativitate, artă și/sau leadership. [14, p. 1]

Raportul Maryland (1972) estimează că până la 5% dintre elevii din SUA sunt dotați în cel puțin un domeniu. Elevii care sunt supradotați au nevoi academice, sociale și emoționale unice. Ei privesc adesea lumea și abordează învățarea dintr-o varietate de perspective unice. [11, p. 8]

Este important să înțelegem caracteristicile elevilor supradotați, deoarece de multe ori aceste caracteristici sunt percepute eronat și chiar diagnosticate ca dizabilități de învățare. Unele dintre cele mai comune caracteristici ale copiilor supradotați includ: [18, p. 1]

- Abilități lingvistice avansate – Elevilor talentați le place adesea să vorbească mai mult cu adulții decât cu colegii lor de aceeași vârstă, datorită abilităților lingvistice avansate. Ei pot avea un vocabular mai avansat și capacitatea de a folosi un limbaj mai precis pentru a-și reprezenta gândurile. În plus, ei pot vorbi foarte repede pentru că au atât de multe gânduri, idei, încât trebuie doar să aibă prilejul să le împărtășească.
- Învățare timpurie și rapidă - Una dintre cele mai comune caracteristici ale elevilor supradotați este capacitatea lor de a învăța lucruri devreme și rapid. Mulți elevi supradotați au abilități excelente de memorare, ceea ce denotă capacitatea de a conecta cunoștințele anterioare cu informații noi, accelerând astfel dobândirea de noi concepte. Ei pot asimila informații noi, chiar și pe subiecte complexe, într-un ritm amețitor. Acest lucru îi face adesea să pară lipsiți de sarcină sau neinteresați de învățarea tradițională la clasă, care poate merge într-un ritm prea lent pentru a-i menține stimulați intelectual.
- Curiozitate intelectuală – Elevii talentați nu sunt mulțumiți pur și simplu să audă că ceva este un adevăr cunoscut, au o dorință nesățioasă de a înțelege de ce acel ceva este adevărat. Educația de înaltă calitate pentru elevii supradotați hrănește curiozitatea intelectuală, oferind oportunități autentice de descoperire și de învățare prin experiență, permițând astfel elevilor dotați să descopere ei înșiși acele adevăruri. Curiozitatea intelectuală poate fi interpretată greșit ca fiind o autoritate provocatoare, deoarece elevii chestionează constant profesorii și mentorii. Este esențial ca educatorii să continue să stimuleze curiozitatea intelectuală, deoarece odată ce este temperate ori strivită, poate fi stinsă pentru totdeauna.

- Supraexcitabilitatea - Identificată pentru prima dată de Dabroski [3,p.23], supraexcitabilitatea este un răspuns sporit la o varietate de stimuli. Supraexcitabilitatea poate fi psihomotorie (mișcare fizică), senzuală (legată de cele cinci simțuri), intelectuală, imaginațională sau emoțională. Există multe merite ale supraexcitabililor profund talentați și acestea ar trebui subliniate pentru ca elevii să învețe să aprecieze și să-și valorifice abilitățile unice.
- Perfecționism – Elevii supradotați se mențin adesea la un standard foarte înalt. În unele cazuri, ei cred că ar trebui să exceleze în tot ceea ce fac. Acest lucru poate duce la frustrare atunci când nu obțin o notă perfectă, maximă sau nu excelează în activități extracurriculare. Oferirea de oportunități semnificative de a provoca elevi supradotați fără consecințe mari pentru neatingerea perfecțiunii îi va ajuta să învețe să prețuiască învățarea autentică și să devină mai mult decât perfecționați. Aceasta este una dintre cele mai comune caracteristici ale celui excepțional dotat.
- Perseverență – Elevii supradotați sunt adesea perseverenți în căutarea cunoștințelor sau în convingerile lor. Ei pot deveni rapid absorbiți de subiecte și pot merge în niște „gropi de iepure” proverbiale în încercarea de a-și satisface curiozitatea nesățioasă.
- Simțul umorului ciudat și/sau ascuțit – Elevii supradotați au adesea un simț al umorului avansat și pot părea frustrați de colegii cărora le-ar putea găsi umorul de bază sau corporal distractiv. Elevii supradotați sunt mai predispuși să se bucure de umor zdravăn sau sarcasm, tipuri de umor care sunt mai asemănătoare adulților.
- Empatie puternică și simț al dreptății – Elevii supradotați au adesea dificultăți în procesarea nedreptăților reale sau percepute astfel și suferă profund pentru cei din jurul lor. Ei înțeleg echitatea și corectitudinea la nivel personal și adesea se luptă cu alții care nu o înțeleg. Acest lucru îi poate face să pară asociale uneori, în timp ce se străduiesc să lucreze în grupuri eterogene, în care sarcina academică poate fi pusă în mod incorect pe umerii lor sau există probleme sociale legate de lipsa de incluziune sau de agresiune/bullying. Adesea încearcă să-i susțină pe alții despre care cred că sunt lăsați deoparte și acest lucru se poate manifesta și ca o relație profundă și îngrijorătoare pentru un animal de companie sau animale în general. Ocazional, acest lucru se poate manifesta și ca așteptări mari sau chiar nerezonabile pentru ei înșiși.

După cum demonstrează multitudinea de moduri în care talentul extraordinar se prezintă la copii, elevii supradotați au nevoi educaționale diverse și unice (Maryland, 1972). Elevii supradotați sunt mai deschiși la noi experiențe de învățare decât colegii lor și adesea dezvoltă mai devreme un raționament abstract. [4, p. 17]

Deoarece supradotarea poate fi perfecționată și dezvoltată, „există o pierdere imensă atât pentru națiune, cât și pentru înșiși indivizii dotați”, dacă abilitățile și talentele lor nu sunt pe deplin dezvoltate. [7, p. 140]

O educație de înaltă calitate pentru elevii supradotați se bazează pe punctele forte ale trăsăturilor superioare ale acestora, în timp ce identifică, sprijină și stimulează elevii ca indivizi.

Identificarea unui copil supradotat este un proces dificil, care necesită efortul educatorilor și al părinților deopotrivă. În multe cazuri, părinții sunt primii care observă dacă copilul lor devansează vârsta în dezvoltarea lor. Poate copilul învață să citească sau să scrie mai repede decât copiii din jurul său sau poate doar are o capacitate excepțională de a învăța noi sarcini. Oricare ar fi cazul, părinții sunt curioși dacă copilul lor ar putea fi supradotat.

Educatorii și școlile sunt următorii care identifică supradotarea la elevi. Educatorii pot descoperi unele dintre aceleași elemente pe care le descoperă părinții, dar școlile pot folosi și teste care sunt concepute pentru a identifica copiii potențial supradotați. Ca rezultat, identificarea supradotării nu este un proces unic. În schimb, este efortul combinat al multor oameni care se



unesc pentru a aduna diferite tipuri de dovezi care indică supradotația. Iată cum are loc acest proces în detaliu.

Având în vedere că am prezentat anterior definiția supradotării, precum și principalele caracteristici comune ale elevilor supradotați, vom prezenta în continuare modurile de a identifica elevii supradotați, având ca fundament cele prezentate.

Societatea Națională pentru Supradotați și Talentați sugerează că există trei moduri în care supradotarea se manifestă:

- Talent – Elevii pot avea talentul brut de a suprap performa într-unul sau mai multe domenii. Asociația Națională pentru Copii Supradotați specifică cinci domenii în care copiii își pot demonstra talentul: domeniile intelectual, creativ, artistic, de conducere și academic.
- Performanță – Elevii ar trebui să demonstreze capacitatea de a se baza pe talentul lor brut pentru a performa la niveluri impresionante în unul sau mai multe domenii.
- Comparatie – Elevii ar trebui să-și compare performanța cu colegii lor, pentru a dezvălui dacă acea performanță este semnificativ mai bună decât a altora.

În timp ce acestea sunt trei mijloace generale prin care supradotarea poate fi relevată, există și modalități relativ concrete prin care supradotarea poate fi identificată.

Elevii supradotați demonstrează adesea mai multe semne și comportamente care sunt asociate cu supradotarea. De asemenea, sunt adesea perfecționiști, având o sensibilitate sporită în ceea ce privește așteptările de la ei. Această combinație înseamnă că deseori vor încerca să performeze la un nivel înalt și se simt ca și cum i-ar fi dezamăgit pe alții atunci când nu reușesc să îndeplinească așteptările. Drept urmare, ei pot simți că au eșuat dacă obțin ceva mai puțin decât un „calificativ superior” pentru munca lor.

Un comportament clar, care distinge copiii supradotați, este tendința de a-și învăța lecțiile și curriculumul înaintea colegilor, plasându-i adesea mult înaintea celorlalți când vine vorba de învățare. Acești elevi sunt mai agresivi în căutarea răspunsurilor și, de obicei, rezolvă problemele. Cu toate acestea, deși demonstrează trăsături comportamentale care sunt adesea diferite de semenii lor, ei învață și în multe moduri diferite, nu la fel ca alți copii. Ca atare, este important să nu etichetăm pe unii elevi ca fiind supradotați pur și simplu pentru că preferă anumite stiluri de învățare.

Deoarece performanța în comparație cu semenii lor este o modalitate importantă de a evalua dacă un elev este supradotat sau nu, nu ar trebui să fie surprinzător faptul că supradotarea este parțial determinată prin testare. Testele de verificare generează adesea acele date prin care talentul este recunoscut pentru prima dată. Aceste teste pot fi specifice disciplinelor, cum ar fi matematica sau știința. Cu toate acestea, testele standardizate, cum ar fi SAT, pot ajuta, de asemenea, profesorii să identifice talentul.

Cu toate acestea, pe lângă testele de verificare, există și teste de abilități pe care elevii le pot susține și care pot dezvălui talentul. Aceste teste includ teste de IQ, testul Stanford Binet și testul Wescher Intelligence Scale for Children. Acestea sunt doar câteva dintre testele pe care le pot susține elevii. Există chiar și teste nonverbale care pot fi folosite ori de câte ori un elev este supradotat, dar nu este abil lingvistic. De exemplu, elevii din diferite culturi pot fi incredibil de talentați, dar nu au abilități în limba engleză care să-i ajute să își perfecționeze întregul potențial la teste standard, puternic verbale. În aceste cazuri, testele nonverbale sunt de preferat.

Forma foarte specifică de identificare a talentului AT este cunoscută sub numele de identificare dublă a excepționalității. Această formă de identificare este utilizată ori de câte ori talentul este prezent la un copil care are un handicap. Copiii cu dizabilități de învățare,

cum ar fi dislexia, pot fi totuși excepțional de inteligenți. Identificarea dublă excepțională cere profesorilor și psihologilor școlii să identifice acest talent printre cei cu dizabilități. Elevii care au un handicap și, de asemenea, sunt talentați demonstrează adesea abilități extreme într-un domeniu, în timp ce rămân în urmă într-un alt domeniu.

De exemplu, un elev poate demonstra abilități avansate de raționament logic, dar se chinuiesc cu scrisul. Acest lucru poate indica o inteligență extremă, dar și prezența unui handicap de învățare. Părinții și educatorii ar trebui să fie atenți la elevii care demonstrează astfel de comportamente, deoarece indică faptul că aceștia ar putea fi capabili să-și valorifice potențialul extraordinar pe care îl au, după ce au primit sprijinul necesar pentru a-i ajuta să-și depășească dizabilitatea.

Școlile au adesea programe de screening care sunt folosite pentru a identifica elevii supradotați. Aceste programe folosesc o metodă de testare de grup pentru a compara performanța dintre elevi și pentru a identifica elevii care sunt deosebit de performanți. De obicei, testarea pentru supradotare nu poate fi făcută prea devreme. Experții sunt de acord, în cea mai mare parte, că testarea înainte de vârsta de șase ani este prea devreme pentru a identifica cu adevărat talentul. Chiar și atunci când elevii mai mici sunt testați, sunt utilizate măsurători alternative pentru a evalua dacă copilul este cu adevărat dotat. Ca atare, nu există un test universal care să fie folosit în toate cazurile pentru a evalua dacă un student este dotat sau nu.

Când se efectuează teste, rezultatele sunt interpretate în funcție de diferite valori ale criteriilor. Scorul brut al elevului este luat în considerare și apoi sunt clasificați pe categorii procentuale, ceea ce înseamnă în esență că performanța lor este comparată cu performanța altora la nivelul lor de clasă. Aceste teste se bazează pe performanța recentă din întreaga țară, nu pe date de acum zeci de ani, pentru a se asigura că performanța elevului este impresionantă conform standardelor actuale.

Cu toate acestea, datele demografice locale sunt, în aceeași măsură, importante atunci când se identifică supradotarea, deoarece unele populații pot avea performanțe în general slabe în comparație cu statisticile la nivel național. Chiar și în cadrul acelei populații cu performanțe slabe, anumiți elevi pot ieși în evidență, deoarece performanța lor este impresionantă în comparație cu colegii lor locali.

Având în vedere cât de ușor este pentru elevii supradotați să devină ratați precum și numeroasele tipuri de evaluări care îi pot evalua ca fiind supradotați, nu ar trebui să fie surprinzător faptul că poate fi greu să recunoaștem un copil supradotat doar din interacțiunile zilnice. Atât profesorii, cât și părinții nu reușesc să identifice copiii supradotați tot timpul. Dificultatea de a evalua dacă un elev este dotat devine și ea complicată de faptul că copiii pot fi dotați în atât de multe domenii diferite. În ciuda acestei constatări, există câteva lucruri demne de reținut, care pot ajuta la identificarea unui copil potențial dotat. Scriind pentru *Psychology Today*, dr. David Palmer a remarcat că există câteva trăsături pe care atât profesorii, cât și părinții vor dori să le urmărească la copii. Mulți elevi supradotați și-au dezvoltat abilitățile lingvistice mai devreme decât colegii lor, pe care părinții le pot identifica. Odată ce acești copii ajung la grădiniță, vocabularul lor poate fi deja foarte dezvoltat, pot vorbi în propoziții mai complexe și pot fi capabili să citească materiale mai avansate decât colegii lor. Educatorii de alertă pot observa aceste abilități lingvistice avansate și pot recomanda acești copii spre programele pentru dotați și talentați.

Un alt mod care sugerează că un elev poate fi talentat este că învață rapid în comparație cu cei de aceeași vârstă sau din aceeași clasă. Elevii supradotați pot fi niște cursanți naturali, care învață rapid. Ei sunt adesea dispuși să pună întrebări care îi ajută să exploreze un subiect mai în profunzime și să arate mai multe perspective asupra unui subiect. Elevii supradotați

demonstrează adesea abilități motorii avansate mai devreme și arată capacitatea de a asambla structuri și de a le pune cap la cap înaintea copiilor de vârstă comparabilă.

În cele din urmă, atât părinții, cât și profesorii ar trebui să își îndrepte atenția spre copii care au mai multă energie decât colegii lor, pun în mod constant întrebări, explorează subiecte noi și vorbesc despre lucruri deosebite. Ei pot reuși să adune informații mai rapid, motiv pentru care vorbesc mai repede. Acești copii vor reuni informații conexe, vor deveni curioși și vor întreba despre acele subiecte. Deoarece acești copii înțeleg mai ușor temele în discuție, ei vor prelua adesea conducerea atunci când sunt printre alți copii și chiar își vor ajuta colegii să-și îndeplinească sarcinile mai repede. [1, p. 1]

### Concluzii

În mod sigur, identificarea supradotării nu este un proces simplu. Elevii pot avea caracteristicile în mare măsură de a fi calificați ca supradotați, însă, din cauza diverselor circumstanțe, este posibil să nu demonstreze acel talent pe parcursul școlarizării lor. Lipsa resurselor sau chiar existența dizabilităților pot conduce la performanțe slabe și doar testele semnificative pot dezvălui că aceștia au potențialul de a-și depăși cu mult colegii. Depinde de părinți și de educatori să se reunească într-un efort combinat de a folosi observațiile și rezultatele testelor pentru a identifica copiii supradotați înainte ca potențialul lor să fie nedescoperit și neexploatat.

În cazul elevilor supradotați, profesorii trebuie să diferențieze în principal temele și materialele și, în plus, să încurajeze învățarea independentă. Descoperirile cercetărilor și experimentelor didactice evidențiază faptul că nevoile elevilor supradotați sunt îndeplinite prin activitatea conjugată a profesorilor. Aceștia au nevoie de mai multă educație pentru a îndruma cât mai eficient elevii supradotați și pentru a diferenția predarea pe mai multe niveluri.

Acești elevi necesită programe și/sau servicii educative superioare celor care se găsesc, de regulă, în programa școlară, în vederea realizării contribuției lor față de sine și față de societate. Este posibil ca acești elevi capabili de realizări înalte să nu-și fi demonstrat încă potențialul printr-un randament înalt, de aceea este foarte importantă identificarea lor de către persoane calificate profesional. Este absolut necesar să fie luat în considerare conceptul de supradotare în toate formele sale de manifestare, pentru dezvoltarea unui sistem potrivit de servicii, pentru cea mai bună educare a elevilor cu potențial variat și multiplu. O alternativă pentru orientarea spre succes este definirea supradotării ca fiind o dezvoltare avansată în orice domeniu.

### BIBLIOGRAFIE

1. BECTON Loveless, Guide on Identifying Gifted Children, disponibil la Identifying Gifted Children: The Definitive Guide (educationcorner.com)
2. CIUCUREL, M. M., „Elevi supradotați - fericiți”, Ghidul privind grupurile experiențiale de lucru cu de elevi supradotați pentru dezvoltarea creativității, gândirii critice și a aptitudinilor emoționale și sociale <http://colegiulbratianu.ro/wp-content/themes/wpresidence-child/documente/proiecte/GhidRo.pdf>
3. DABROSKI, K., Psychoneurosis is Not an Illness: Neuroses and Psychoneuroses from the Perspective of Positive Disintegration, Gryf Publications, 1972, SUA
4. GALLAGHER, S. A. (2009). Designed to fit: Educational implications of gifted adolescents' cognitive development. In F. Dixon (Ed.).
5. HODGES, J., MUN, R. U., JONES ROBERSON, J., & FLEMISTER, C. “Tedd.” (2021). Educator perceptions following changes in gifted education policy: Implications for serving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 65(4), 338 -353. <https://doi.org/10.1177/00169862211023796> [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

6. IDSOE, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm AS. [Google Scholar] pag. 14
7. JOLLY, J. L., & ROBINS, J. H. (2016). After the Marland Report. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 132-150, pag. 140
8. JOSEPH S. Renzulli, A practical system for identifying gifted and talented students, September 2018 DOI:10.4324/9780429469008-2 In book: *Young Gifted Children* (pp.9-18)
9. LANDAU, E., *The Courage to be Gifted*, Hawker Brownlow Education, 1991
10. Maryland Report, US Congress Education Committee Education of Gifted and Talented, <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf>
11. Maryland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of*
12. DIACONU A. Aprudu D. Suport Curs B, Instruirea diferențiată a elevilor
13. Ministry of Education's, *Special Education in Ontario, Policy and Resource Guide, 2017*, disponibil la: <https://files.ontario.ca/edu-special-education-policy-resource-guide-en-2022-05-30.pdf>
14. National Association for Gifted Children. (2019). *What is Giftedness?* | National Association for Gifted Children (nagc.org)
15. NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/> [Google Scholar]
16. SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & WORRELL, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–
17. TIRRI, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210 – 212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996> [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]
18. USC Rossier. (2014, March 21). *How to identify a gifted student*
19. WALSH, R. L., & JOLLY, J. L. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81–88. <https://doi.org/10.1177/1076217517750702> [Crossref], [Google Scholar]
20. YOLANDA B., Copiii supradotați, Iași, Editura Polirom, 2003, ISBN 973-683-661-4

# PERSPECTIVE TEORETICE ALE INTEGRĂRII SOCIALE CA VALOARE A ASERTIVITĂȚII PEDAGOGICE

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

## THEORETICAL PERSPECTIVES OF SOCIAL INTEGRATION AS A VALUE OF PEDAGOGICAL ASSERTIVENESS

*Elena Bîrsan, PhD., assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0003-3900-1687  
elena.birsan32@yahoo.com*

**CZU: 37.015.3+37.064**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p117-122**

**Abstract.** This article reveals the importance of pedagogical assertiveness in the context of effective social integration. We can say that socialization presupposes maturation, progressive development that allows identification with others, but which also offers the ability to personalize, to affirm as a unique personality. In fact, social integration also manifestes itself as a fundamental social process, differentiated from one society to another, from one level of social organization to another. Therefore, assertiveness is a necessary skill in both educational and social contexts. Assertiveness is the one that allows attitudinal change and produces influence on others through democratic means of authentic expression of own opinions and conception, of listening and accepting the partnership, of nuanced emotional expression and persuasion and argumentation. Thus, the context of school activity values not only the personality of students and teachers, the dynamics of role-statuses in the teaching-learning process, but also the quality of cognitive, communicative and socio-affective interpersonal relationships in the group. The school context, especially the relational one, is of particular importance in the formation of the student' personality, in the development of their social skills and in assuming the role-status of the members of the class-group.

**Keywords:** Assertiveness, pedagogical assertiveness, integration, social integration, communication.

Omul este prin excelență o ființă socială, deoarece el se naște, se dezvoltă și își definește personalitatea în cadrul unei comunități, care la rândul său este o componentă mai mare sau mai mică a societății umane. Analizând traseul întregii sale vieți, omul urmează să se adapteze, voit ori în mod obligatoriu, unui set de norme de factură morală sau juridică pe care societatea le-a elaborat și le-a acceptat pentru a nu-i fi perturbată dezvoltarea. Societatea reprezintă cadrul în care individul uman își asigură existența și se realizează ca personalitate. Unde mai punem că societatea exista anterior nașterii omului și succede acestuia, fiind formată din indivizi foarte diverși, dar care trăiesc și acționează în baza unui sistem de norme morale, valorice, juridice, acceptate și apreciate de majoritatea oamenilor. Menționăm convingerea lansată de filosoful J. Locke, care opinează că „ființa umană s-a născut „tabula rasa”, fără nicio capacitate de înțelegere și cunoaștere”. Prin urmare, dacă omul nu se naște cu anumite predispoziții, pentru a se putea integra în normele care guvernează comunitatea în cadrul căreia își duce existența, atunci el trebuie să parcurgă în mod obligatoriu, în orice condiții, chiar în lipsa unui control social, etapele socializării, adică să cunoască, să-și însușească și să respecte toate regulile și normele care guvernează la un moment dat societatea, adică să se socializeze [21]. Dar ce presupune socializarea?

Etimologic, socializarea este un concept care în traducere din limba latină „socialis” – presupune „social”. Conform dicționarului explicativ, socializarea presupune „*proces de integrare socială a unui individ într-o colectivitate*” [18]. În psihologia socială, socializarea desemnează „*procesul prin care indivizii învață modurile de a acționa și de a gândi despre mediul lor, le interiorizează, integrându-le personalității lor și devin membri ai unor grupuri în care capătă un status specific.*” Astfel, socializarea este în același timp învățare, condiționare și inculcare, dar și adaptare culturală, interiorizare și încorporare [6, p. 82]. Tot cu privire la definirea conceptului, autorii T. Rotariu și P. Iluț (1996) menționează că socializarea este „*procesul prin care individul în interacțiune cu semenii săi, acumulează deprinderi, cunoștințe, valori, norme, atitudini și comportamente*” [12, p. 98]. Merită să menționăm și opinia autorului Anthony Giddens (2000) pentru care socializarea reprezintă „*procesul psihosocial prin care copilul neajutorat devine treptat o persoană conștientă de sine, inteligentă, integrată în tipul de cultură în care s-a născut*”.

Continuăm cu opinia academicianului Al. Roșca, în viziunea căruia „socializarea poate fi concepută nu numai ca proces treptat de cultivare în individ a calităților, însușirilor, valorilor, normelor, atitudinilor și comportamentelor, pe care le așteaptă de la el societatea, dar și ca rezultată a acestui proces, adică ca stare deja obținută de conlucrare efectivă a oamenilor în cadrul structurilor, instituțiilor și grupurilor sociale” [13, p. 236]. Așadar, socializarea este procesul fundamental de transmitere a culturii și organizării sociale la generațiile următoare, asigurându-se astfel continuitatea, stabilitatea și perpetuarea societății. Învățarea limbii, însușirea normelor și valorilor, preluarea tradițiilor comune, valorilor și credințelor acreditate oferă copiilor și tinerilor șansa participării la viața socială comună. Astfel, toți membrii societății acceptă aceleași valori, folosesc aceleași reguli în stabilirea relațiilor interpersonale sau sociale.

De-a lungul vieții, oamenii sunt nevoiți să-și asume roluri, să accepte sau să dobândească statusuri sociale, să-și modifice modul de a gândi și a acționa, toate acestea sunt însusite numai în procesul de socializare. Astfel, în socializare individul urmează, conștient sau nu, să atingă un anumit tip de personalitate comun societății în care trăiește. De altfel, de-a lungul timpului s-au impus modele de personalitate (S. Radulescu, 1994) precum: în Grecia antică *Kalokagathon* - idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, în Roma *Civis Romanus* - sinteză a trăsăturilor civice, în lumea modernă capitalistă, *self-made-man*-ul, om care se realizează singur, în socialism *omul nou* sau comunistul de omenie. Exemplele menționate demonstrează că individul se conformează la un model cultural-normativ [16].

Continuând în aceeași ordine de idei, socializarea este un proces de comunicare interactivă a valorilor, normelor și modelelor de comportament specifice unui grup sau unei societăți, desfășurat în evoluția individului pe parcursul întregii sale vieți. Omul percepe influențele mediului în care trăiește în raport cu modul propriu de gândire și de acțiune. Transmiterea normelor, tradițiilor, valorilor, concepțiilor sau a modurilor de viață de către grup sau de către societate țintește integrarea individului în structurile sale cu o conduită adecvată scopurilor sociale fundamentale, adică asigurarea ordinii și stabilității sociale, esențiale în funcționarea oricărei colectivități [ibidem].

Este important să menționăm că omul, trăind în societate, nu poate fi liber de ea, ba mai mult ca atât, își poate dobândi libertatea numai în cadrul societății, care în mod obiectiv îi impune anumite norme de conviețuire, condiții și exigențe, pe de altă parte, trebuie să-i ofere posibilități reale de manifestare și afirmare plenară a capacităților sale creatoare” [2, p. 67]. Totodată, menționăm că procesul socializării nu se reduce doar la interacțiunea dintre indivizi, dar include în sine întreaga totalitate a relațiilor sociale, inclusiv și cele mai profunde sau mai indirecte. Socializarea nu este o aplicare mecanică față de individ a unor „tipare” sociale. Individul

se manifestă atât ca *obiect al socializării*, cât și ca *subiect al activismului social*, inițiator și creator al unor noi forme de activitate socială. În consecință, socializarea va fi cu atât mai eficientă, cu cât va fi mai activă participarea individului în activitatea creatoare de transformare și prosperare a societății, pe parcursul căreia sunt depășite normele, moravurile și deprinderile învechite. Aspecte specifice ale socializării sunt studiate de mai multe domenii, printre care: *psihologie* (mecanismele activității și a însușirii experienței noi pe parcursul diferitor etape ale vieții), *psihologia socială* (funcțiile socializatoare ale anturajului nemijlocit și ale relațiilor interpersonale), *psihologia politică*, *sociologie*, inclusiv *sociologia politică* (conexiunea dintre procesele și institutele socializării la nivel de macro-sistemă); *istorie și etnografie* (studierea comparativ-istorică a socializării în cadrul diferitor societăți și culturi); **pedagogie** (educația), iar într-un aspect mai general - de către *filozofie* [Apud, 2, p. 65].

În cadrul cercetării noastre vom aborda conceptul de socializare cu precădere din perspectivă pedagogică, a educației. Aspectul acesta este întărit de scopul fundamental al educației de „formare a personalității umane”, conform tuturor directivelor de politică educațională.

Astfel dacă socializarea oferă individului uman oportunitatea să fie atât *obiect al socializării*, cât și *subiect al activismului social*, atunci necesitatea și interesul sunt ca omul să se integreze cât mai eficient în societate.

Pornind de la acest gând, urmează clarificarea conceptelor de integrare și integrare socială.

Conform dicționarului explicativ la conceptul de **integrare** identificăm: „a (se) *include*, a (se) *îngloba*, a (se) *încorporează*, a (se) *armonizează într-un tot*” [17]. Cu privire la conceptul de **integrare socială**, literatura de specialitate ne sugerează că vine din limba latină și presupune - *completare, restaurare; întreg, - înțelegere* [19].

În dicționarul de sociologie identificăm următoarea definiție a conceptului de integrare socială și anume: – „*interacțiunea dintre individ și societate prin care se realizează echilibrul social*”. Menționăm că *integrarea socială este unul din procese psihologice* alături de: imitație, adaptare și integrare culturală, care se *regăsesc în procesele de socializare*.

Cercetătoarea Smaranda Mezei menționează în lucrările sale că integrarea socială poate fi „un proces social, o stare de echilibru social, apartenența și participarea neimpusă, rezultatul unei serii de adaptări și ajustări normative a individului la un câmp definit de relații de grup” [6, p. 104].

Considerăm oportun să menționăm că procesul socializării este strâns legat cu comunicarea și activitatea în comun a oamenilor. Pe această idee se întemeiază unitatea a două procese contradictorii – *socializarea și individualizarea*. Socializarea nu este controversa individualizării, procesul socializării nu conduce spre nivelarea personalității, individualității omului. Mai degrabă invers, în procesul socializării și adaptării sociale omul își găsește individualitatea sa. Procesul socializării poate avea loc atât în institute sociale, cât și în cadrul diferitelor asociații neformale. Institutele sociale speciale – una din cele mai importante funcții ale cărora este socializarea omului – includ școala, instituțiile de învățământ profesional, organizațiile și asociațiile de copii și tineret.

Menționăm că socializarea poate fi reglementată și spontană. În cadrul școlii se realizează ambele forme de socializare. Elevul însușește experiența socială atât în cadrul lecțiilor, conform scopurilor pedagogului, cât și prin experiența (trăită sau observată) de interacțiune socială a învățătorilor cu elevii, a învățătorilor între ei. Ea poate fi pozitivă, în acord cu scopurile educației, și negativă, venind în contradicție cu scopurile proiectate de pedagogi. [20, p. 6]

Efectuând o analiză a celor relatate, înțelegem cât de important este pentru individul uman integrarea socială, ca tot întreg cu societatea și ca individualitate. Pentru a facilita procesul de integrare este necesar să ne dezvoltăm **competențele sociale**.

În literatura de specialitate identificăm numeroase definiții oferite noțiunii de competență/e socială/e. Cercetătorii Combs și Slaby definesc competența socială ca fiind „*competența de a interacționa cu alții într-un context social dat, într-un mod acceptat sau valorizat social și, în același timp, benefic pentru persoană*” [apud, 3, p. 37]. Altfel spus, competența socială este definită drept capacitatea de a iniția și întreține relații personale, de a fi acceptați și de a ne integra în grupuri, de a acționa eficient ca membri ai unei echipe, de a-i influența pe ceilalți, de a fi buni lideri, de a media și aplana conflictele sau, în cazul în care au loc, de a le dirija eficient. Un alt cercetător M. Argyle în lucrările sale a definit competența socială drept „*pattern-uri ale comportamentului social, care dau indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi*” [apud, 15, p. 74]. Tot în aceeași ordine de idei, P. Iluț constată că competența socială este o *dimensiune fundamentală a succesului*, deoarece, inițiind și practicând afaceri, individul vine mereu în contact cu noi situații și persoane [10, p.116]. Iar autoarea M. Caluschi face referire la opinia lui S. Marcus asupra competențelor sociale, care definește conceptul ca „set de *abilități pe care indivizii le pot utiliza în scopul îmbunătățirii calității relațiilor interpersonale*” [11, p. 21]. Importantă pentru cercetarea noastră este opinia exprimată de V. Robu, care afirmă că conceptul de competență socială nu se poate face fără a-l raporta la conceptul de aptitudine, abilitate și capacitate [15, p. 21]. Iar S. Chelcea susține că competența socială reprezintă „un tip de *comportament ce conduce la performanță socială*” [4, p. 61]. Astfel, competența socială cuprinde trei elemente principale: 1) dezvoltarea și menținerea relațiilor interumane; 2) comunicarea cu alte persoane și 3) munca împreună cu alte persoane. Ca exemple de competențe sociale avem cooperarea, negocierea, leadership-ul, oferirea de suport social. În studiile occidentale se mai includ și managementul emoțiilor, empatia, rezolvarea conflictelor și deprinderile privind intimitatea și desigur **asertivitatea**.

În scurta analiză a conceptului de asertivitate, pe care intenționăm să o facem, pornim de la ideea că asertivitatea este definită o particularitate a comunicării interumane, absolut indispensabilă pentru o bună integrare socială. Prin urmare, vom expune unele definiții ale asertivității care considerăm că sunt importante pentru cercetarea de față. Așadar, autoarea M. Roco 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 înconjurător*” [14, p.166]. Relevantă considerăm a fi definiția specialistului în terapie cognitiv-comportamentală C. Cungi, care menționează că asertivitatea presupune „*abilitatea de a te afirma*” [5, p. 58]. Aceste două definiții reflectă importanța exprimării personalității și afirmării omului în grupul social din care este parte. Așa cum am menționat și în alte studii, asertivitatea a fost introdusă de specialiști în terapia comportamentală, care a fost preluată și utilizată în relațiile de muncă, în tehnicile comerciale și, ulterior, în pedagogie.

**Asertivitatea pedagogică** este o componentă a competenței sociale, care este esențială atât în formarea personalității individului cât și în obținerea armoniei și satisfacției în activitatea profesională și în viață în general, precum și în stabilirea relațiilor interumane [7].

Unele studii științifice au demonstrat marea eficiență a exersării asertivității și impactul favorabil asupra persoanelor în toate domeniile vieții lor. Oana Gavril menționează în lucrarea *Comunicarea educațională* că asertivitatea oferă indivizilor posibilitatea ca viața lor să aibă o mai mare influență, un mai mare impact asupra celorlalți și să-și organizeze mai bine propria viață. De aici și importanța asertivității în domeniul educațional. Astfel, autoarea El. Bîrsan expune în cercetările sale că **comunicarea asertivă a profesorului** este *comportamentul de autoafirmare profesională a cadrelor didactice*, ce apare ca soluție pentru satisfacerea trebuinței de auto-actualizare și a nevoii de stimă și respect, exprimat în următoarele valori: motivație către succes, încredere în sine, orientare comunicativă, exprimarea stimei de sine/de



alții, perseverență, afirmare de sine, disciplină emoțională, comunicare constructivă, autonomie profesională, eficiență pedagogică, autodezvăluire generând interacțiuni comunicative eficiente și inserție socio-profesională de succes [1, p. 54]. Vom face trimitere și la opinia dr. M. Ionescu, care opinează că asertivitatea este un *comportament și un mod de comunicare educat*, abilitate care trebuie cunoscută și apoi exersată. Cercetătorii din domeniu au căutat să plaseze asertivitatea pe eșcherul competențelor sociale. Astfel, cercetătorii Sh. Brehm și S. Kassin (1989) stabilesc locul asertivității între independență și sfidare. Așa cum am menționat și în alte studii, asertivitatea este analizată din varii perspective. Prin urmare, din perspectivă comportamentală, autorii L. Bloom, K. Coburn și J. Perlman (1975) apreciază asertivitatea ca un punct de mijloc între agresivitate și pasivitate, fiind comportamentul axat pe echilibru, negociere ș.a. [apud, 1, p. 30]. Dacă spunem că asertivitatea se axează pe echilibru și negociere, armonie și satisfacție în activitatea profesională și în cea personală, atunci este necesar să se dezvolte această competență de la o vârstă cât mai timpurie.

Cercetătorul David Fontana este de părere că dacă se induce copiilor sentimentul de vinovăție doar pentru faptul că doresc să se afirme (expresia „taci, că ești mic și prost”), atunci ei rămân cu sentimentul că nu au niciun drept la propriile puncte de vedere sau la propriul spațiu social. Astfel, se poate ajunge la inabilitatea de a susține propriile păreri sau chiar la inabilitatea de a avea o imagine pozitivă despre sine.

Dificultatea în exprimarea emoțiilor pozitive este asociată de către Fontana (1981/1988, 294) cu *căldura socială*, care, în viziunea autorului, ia forma afecțiunii, a simpatiei sau a împărtășirii bucuriei. Astfel, modul jenant în care adulții răspund uneori la astfel de expresii îi convinge pe copii să-și ascundă sentimentele de căldură și deschidere, reducându-le spontaneitatea, ei evitând să arate atracția față de cineva, evitând să exprime regretul sau compasiunea. Pentru a contracara efectele negative ce derivă din aceste deficiențe în abilitățile implicate de asertivitate, cadrele didactice trebuie să intervină acordând sprijin elevilor în recunoașterea propriilor sentimente și a sentimentelor celorlalți. În acest fel, elevii pot fi determinați să privească mai atent propriul lor comportament, să aleagă cuvintele și acțiunile potrivite pentru a-și transmite emoțiile și pot decide asupra modului de a răspunde sentimentelor celorlalți. **Asertivitatea** este un comportament ce **trebuie învățat**. În mod natural, comunicăm submisiv (pasiv) sau agresiv; asertivitatea este un comportament și o manieră de comunicare inteligentă, deci o competență ce trebuie exersată. Absența asertivității se exteriorizează așadar printr-un comportament inhibat, dar și printr-un comportament agresiv sau prin alternanța lor. Abordarea unei atitudini superioare, de dominare sau sesizarea încercării de manipulare degradează relația cu ceilalți și poate reduce calitatea rezultatelor profesionale.

Prin urmare, înțelegem că personalitatea, că ființă socială prin excelență, nu poate exista decât în cadrul relațiilor sociale, iar ansamblul acestor relații sociale, așa cum a fost preluat, interiorizat și sedimentat de către fiecare individ în parte, constituie însăși „esența personalității”. Calitatea personalității depinde de calitatea relațiilor sociale, de aceea considerăm *dezvoltarea competențelor sociale în general și a asertivității în special* drept una din prioritățile educației moderne.

## BIBLIOGRAFIE

1. BÎRSAN, El. *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice*. Chișinău, UPS „I. Creangă” 2017. 291 p. ISBN 978-9975-46-319-5
2. BALAN, El. *Socializarea politică: abordări conceptuale*. Disponibil la: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Socializarea%20politica%20%20abordari%20conceptuale\\_0.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Socializarea%20politica%20%20abordari%20conceptuale_0.pdf). 65-71 (accesat la 05.04.2023).
3. CAZACU, Em. R. Teză de doctor. *Formarea competențelor financiare la elevii din învățământ-*

- tul general*. Chișinău, 2021. 199 p. Disponibil la: [http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57073/emanoil\\_remus\\_cazacu\\_abstract.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57073/emanoil_remus_cazacu_abstract.pdf)(accesat la 25.03.2023). C.Z.U-: 373.015:33( 043.2)
4. CHELCEA, S. *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2010. (ed. A 3-a , rev.). 420 p. ISBN- 978-973-46-0868-3
  5. CUNGI, C. *Cum să ne afirmăm*. Iași: Polirom, 2003. 184 p. ISBN- 973-683-274-0
  6. Dicționar de sociologie urmat de indicatori demografici, economici, sociali și sociologici. Coordonatori: Cătălin Zamfir Lazăr Vlăsceanu. Editura Babel, București, 1998. – 376 p. [accesat 04.04.2023]. Disponibil: [https://vignette4.wikia.nocookie.net/nccmn/images/1/1c/Dictionar-de-Sociologie-Catalin-Zamfir-Lazar\\_Vlasceanu.pdf/revision/latest?cb=20150813042511&pathprefix=ro](https://vignette4.wikia.nocookie.net/nccmn/images/1/1c/Dictionar-de-Sociologie-Catalin-Zamfir-Lazar_Vlasceanu.pdf/revision/latest?cb=20150813042511&pathprefix=ro), p. 304]
  7. GAVRIL, Oa. *Aplicații didactice pentru teoria educației. Comunicare educațională asertivă*. Performantica: 2015, 164 p. Disponibil la: <https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/Comunicare-educationala.pdf> (accesat la 01.04.2023)
  8. GILLES FERREOL, JEAN-MARIE DUPREZ. *Dicționarul de sociologie*. Disponibil la :<https://alingavreliuc.files.wordpress.com/2010/10/gilles-ferreol-dictionar-de-sociologie.pdf> (accesat la 25.03.2023)
  9. <https://www.qdidactic.com/stiinta-tehnica/sociologie/socializarea-si-integrarea-sociala-conceptul-de-soci535.php> ( accesat la 27.03.2023)
  10. ILUȚ, P. *Psihologie socială și psihosociologie. Teme curente și noi viziuni*. Iași: Polirom, 2009, 596 p. ISBN- 978-973-461-486-8
  11. PAVLENKO, L. *Particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză*. Teza de dr. Chișinău, 2015, 228 p..
  12. ROTARIU T., ILUȚ, P. *Sociologie*. Cluj: Mesagerul, Cap. 4 „Socializare și educație”. 1996. pp. 91-129.
  13. ROȘCA, A. *Algoritmi ai tranziției: aspecte social-filosofice*. În: Libertatea, socializarea și securitatea individului: corelații, dimensiuni și limite. – Chișinău: Tipografia A.Ș.M., 2007, p. 236.
  14. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN – 973-683-654-1
  15. ROBU, V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: „Petre Andrei” LUMEN, 2011, 155 p. ISBN- 978-973-166-297-8
  16. <https://www.scribub.com/sociologie/INTEGRAREA-SOCIALA202217911.php>. (accesat la 27.03.2023)
  17. <https://dexonline.ro/definitie/integrare> (accesat la 27.03.2023)
  18. <https://dexonline.ro/definitie/socializare> (accesat la 27.03.2023)
  19. <https://muegn.ru/ro/notes/ponyatie-socialnaya-integraciya-socialnaya-integraciya-mne-nie-ch-millsa.html> muegn.ru (accesat la 31.03.2023)
  20. [http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/zolotariov/educ\\_teor.pdf](http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/zolotariov/educ_teor.pdf) (accesat la 31.03.2023)
  21. <https://www.qdidactic.com/stiinta-tehnica/sociologie/socializarea-si-integrarea-sociala-conceptul-de-soci535.php> ( accesat la 01.04.2023)

# MECANISM DE DEZVOLTARE A CULTURII INOVAȚIONALE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

*Lucia Pîrău, director adjunct,  
Liceul Teoretic Republican „Aristotel”, Chișinău*

## DEVELOPMENT MECHANISM OF THE INNOVATIVE CULTURE IN THE GENERAL EDUCATION INSTITUTION

*Lucia Pîrău, Deputy Director,  
„Aristotel” Republican Theoretical High School, Chisinau  
ORCID:0000-0002-0275-0177,  
luciapiraul@gmail.com*

**CZU: 373.091**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p123-128**

**Abstract.** This paper presents a mechanism for the development of innovative culture in the general education institution. The elaborated mechanism includes a multitude of timely managerial actions for the development of the innovative culture of teaching staff: forecasting and diagnosis, the policy regarding the innovative culture, orientation towards teaching staff, design, analysis, monitoring and evaluation, the strategy for developing the innovative culture.

**Keywords:** innovative culture, innovative culture development mechanism

### INTRODUCERE

În sistemul educațional actual general, inovația este sursa primordială de eficiență și competitivitate, având un impact semnificativ asupra performanței. S-a constatat că investițiile materiale pentru implementarea și stimularea inovațiilor sunt insuficiente. Trebuie să existe o cultură inovațională, precum și un mediu, o atmosferă favorabilă inovării și creativității cadrelor didactice. Relevanța culturii inovaționale a cadrelor didactice este explicată de caracteristicile individuale, riscurile și imprevizibilitatea în implementarea inovațiilor. Această concluzie este rezultatul realizării unui experiment diagnostic despre percepția cadrelor didactice în cultura inovațională pe un eșantion de 44 cadre didactice din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova și România.

### METODOLOGIE

Deschiderea insuficientă față de inovațiile din educație, aversiunea față de asumarea riscurilor, inerția instituțională, reticenta cadrelor didactice față de schimbare - sunt motivele care ne-au determinat să studiem diverse modele de cultură inovațională. Mulți cercetători au abordat cultura inovațională, în special în domeniul afacerilor și antreprenoriatului. Astfel, putem afirma că lipsește o formulare operațională care să faciliteze implementarea acesteia la nivel de instituție de învățământ general. De aceea, în cadrul cercetării, am elaborat *Modelul pedagogic de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din învățământul general*, iar *Mecanismul de dezvoltare a culturii inovaționale în instituția de învățământ general* este parte componentă a acestuia.

### REZULTATE ȘI DISCUȚII

**Mecanismul de dezvoltare a culturii inovaționale în instituția de învățământ general** elaborat cuprinde o multitudine de acțiuni manageriale oportune pentru dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice în instituția de învățământ general:

**1. Diagnoza și prognoza** la nivel de cadru didactic și instituție reprezintă o etapă importantă în elaborarea strategiei de implementare a mecanismului de dezvoltare a culturii inovaționale, în care se evaluează instituția în ansamblu (cultură, misiune, scopuri strategice și obiective), în special cultura organizațională, precum și sistemul de valori, comportament inovațional al cadrelor didactice. Metoda eficientă pentru identificarea valorilor existente generatoare de comportamente inovatoare, a punctelor slabe și tari, a oportunităților și amenințărilor, pentru determinarea climatului din instituție este analiza SWOT [3].

Pentru a determina acțiunile prioritare de diagnoză și prognoză putem porni de la găsirea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- Care este nivelul actual al culturii inovaționale a cadrelor didactice?
- Comportamentul inovațional al cadrelor didactice corespunde sistemului de valori organizaționale?
- Sistemul intern de comunicare este favorabil implementării inovațiilor?
- Sunt pregătite cadrele didactice pentru implementarea de inovații în activitatea educațională?
- Există sisteme transparente de motivare, remunerare a comportamentului inovațional al cadrelor didactice?

În acest sens, se vor acumula informații prin aplicarea chestionarelor pentru analiza valorilor cadrelor didactice; aplicarea sondajelor despre mediul organizațional; analiza SWOT pentru identificarea și soluționarea problemelor în domeniul culturii inovaționale; prin organizarea focus-grupurilor de determinare a situației actuale existente despre implementarea inovațiilor.

**2. Politica referitoare la cultura inovațională.** Managementul unei instituții de învățământ general care își dorește calitate și performanțe înalte trebuie să opteze pentru programe și procese educaționale care îndeplinesc cerințele legale și reglementare. Aceasta ar însemna că se poate realiza prin politicile referitoare la formarea continuă și dezvoltarea profesională și personală în instituție.

Literatura de specialitate propune mai multe opinii referitoare la definirea cadrului conceptual al politicii instituției și, respectiv, al politicii acesteia în domeniul formării continue și dezvoltării profesionale. Astfel, potrivit unor păreri, politica ar trebui tratată ca o un element al „filosofiei manageriale”. Ansoff este autorul care a propus această noțiune, definind-o ca direcție de dezvoltare a gândirii pentru planificare strategică managerială [Apud, 4].

Politica referitoare la cultura inovațională poate fi formulată în baza câtorva teorii dezvoltate de Juran:

- *Teoria capacității*, în care atenția este concentrată asupra realizării procesului de inovare;
- *Teoria competitivității*, care pune accentul pe atragerea cadrelor didactice și elevilor, astfel încât aceștia să rămână fideli procesului de inovare;
- *Teoria utilizării*, potrivit căreia se oferă atenție diversificării inovațiilor educaționale pentru satisfacerea cerințelor diferite ale cadrelor didactice și elevilor;
- *Teoria performanței*, potrivit căreia instituția urmărește să devină lider prin calitatea inovării educaționale [Apud 4, p. 166].

Managerii instituțiilor de învățământ, prin *politica elaborată privind dezvoltarea culturii inovaționale, privind îmbunătățirea continuă a performanțelor cadrelor didactice, trebuie să asigure crearea unui mediu adecvat pentru:*

- stabilirea unei politici referitoare la cultura inovațională a instituției, care permite tuturor cadrelor didactice să cunoască viziunea și misiunea cu care managementul a decis

să conducă procesele referitoare la implementarea inovațiilor educaționale și dezvoltarea culturii inovaționale a cadrelor didactice;

- stabilirea obiectivelor pentru a realiza scopurile și intențiile exprimate în politica referitoare la cultura inovațională, prin acțiunile planificate;
- asigurarea posibilă a disponibilității cadrelor didactice și a resurselor materiale, necesare realizării obiectivelor cu privire la implementarea inovațiilor educaționale;
- comunicarea în instituție privind importanța implementării inovațiilor educaționale și a cerințelor legale și reglementate;
- publicarea de buletine ale instituției pentru comunicarea aspectelor relevante referitoare la inovații, cultura inovațională și furnizarea feedback-ului către cadre didactice, elevi, părinți, comunitate educațională;
- măsurarea performanței culturii inovaționale pentru a monitoriza îndeplinirea politicilor și obiectivelor stabilite [4].

**3. Orientarea** către cadrele didactice. Administrația instituției se asigură că așteptările și cerințele tuturor cadrelor didactice interesate în implementarea inovațiilor sunt satisfăcute și determinate. Aceasta poate fi realizat prin:

- **comunicarea** în cadrul întâlnirilor, al ședințelor de toate nivelele, a importanței identificării și satisfacerii cerințelor și așteptărilor beneficiarilor, a cerințelor legale și normative față de implementarea inovațiilor;
- **monitorizarea gradului de satisfacție** a beneficiarilor, conform unei metodologii stabilite [Apud 4, p. 166].

**4. Proiectarea.** Managementul inovațional se asigură de elaborarea actelor instituționale:

a) Elaborarea Strategiei de formare continuă instituțională din perspectiva politicii educaționale a statului, a standardelor de formare profesională, a nevoilor și aspirațiilor cadrelor didactice și a politicii instituționale.

b) Procedura transparentă de definire clară a valorilor, a misiunii, a obiectivelor strategice și specifice domeniului dezvoltării profesionale și cu evidențierea aspectelor dezvoltării culturii inovaționale în Proiectul de dezvoltare strategică a instituției.

c) Elaborarea Proiectului managerial anual cu valorificarea necesităților de formare profesională concretă a cadrelor didactice, identificarea acțiunilor și activităților specifice domeniului dezvoltare profesională și personală cu privire la dezvoltarea culturii inovaționale. Analiza la ședințele catedrelor metodice și ale Consiliului elevilor și părinților. Aprobarea la Consiliul profesoral, apoi la ședința Consiliului de administrație. Distribuirea către subdiviziuni și facerea publică a proiectului managerial pe rețelele de comunicare interne sau aviziere.

d) Elaborarea planurilor de activitate a subdiviziunilor instituției. Identificarea acțiunilor specifice de dezvoltare a culturii inovaționale la locul de muncă în cadrul consiliilor profesionale, al conferințelor, training-urilor, seminarelor, master-class-urilor, schimburilor de bune practici etc.

e) Proiectarea traseului propriu de dezvoltare profesională de către cadrele didactice în care să fie proiectate activități de dezvoltare a culturii inovaționale (cu scopuri, obiective relevante, activități specifice de motivare a implementării inovațiilor). Se autoformează continuu în domeniul inovațiilor educaționale; își evaluează eficacitatea propriei activități din perspectiva inovațiilor. Se implică în elaborarea de proiecte de cercetare și inovare. Cadrele didactice vor fi conștiente de oportunitatea investiției în dezvoltarea personală, dar și a instituției în ansamblu [3].

**5. Analiza** informațiilor despre rezultatele inovațiilor implementate, feedback-ul cadrelor didactice, al elevilor și angajaților; despre performanța proceselor și conformitatea inovațiilor,

analiza acțiunilor corective și preventive, studiile comparative pe perioada implementării inovațiilor; schimbările, resursele necesare, deciziile care ar putea să influențeze inovațiile și recomandări pentru îmbunătățire.

**6. Monitorizarea și evaluarea** periodică a eficacității activităților de implementare a inovațiilor și de dezvoltare a culturii inovaționale prin raportare la clasa de elevi [4, p. 169].

**7. Strategia de dezvoltare a culturii inovaționale.** În viziunea noastră, *strategia de dezvoltare a culturii inovaționale* trebuie să fie elaborată în funcție de cultura organizațională cu valorile și principiile promovate la nivel de instituție. Acestea trebuie să presupună standarde clare, proceduri transparente și de comunicare în vederea creșterii responsabilității, promovarea încrederii reciproce și sprijinul între cadrele didactice, de rând cu analize transparente a problemelor și dilemelor de implementare a inovațiilor.

Pentru ca cultura inovațională să fie parte componentă a culturii organizaționale, *managerii instituției trebuie să definească valorile, comportamentele și practicile inovaționale în instituție.* Trebuie să fie asigurată implicarea directă și suficientă cu mijloace diverse de comunicare între administrație și cadrele didactice cu cele mai bune practici inovaționale; trebuie asigurată îmbunătățirea continuă a procesului de inovare în instituție.

O altă componentă a strategiei este *selectarea cadrelor didactice inovatoare.* Acest aspect necesită unele clarificări. Suntem de acord cu Morris (2007) că „orice persoană din instituție poate fi un geniu creativ” [Apud, 6, p. 7]. O instituție trebuie să fie deschisă tuturor și să încurajeze toată lumea să vină cu idei noi. Cu toate acestea, *o altă situație este momentul recrutării cadrelor didactice.* Când o instituție de învățământ angajează pe cineva este important să vedem că persoana este capabilă să accepte și să îmbrățișeze inovația în viitor, că el sau ea are un potențial bun din perspectiva inovației.

Astfel, documentul *Strategia de dezvoltare a culturii inovaționale* în instituția de învățământ general va fi elaborat în trei etape: *planificare, redactare și aprobare.* Primele două reprezintă etapele fundamentale ale elaborării documentului strategic. În continuare, propunem un rezumat al acestor componente [5]:

- a) **Introducere** - nevoia de bază pentru documentul strategic; perioada de implementare a acestuia (4-5 ani de pilotare); identificarea părților cheie interesate (cadre didactice, elevi, părinți, comunitate educațională); motivul de necesitate a documentului (management systemic).
- b) **Definirea problemei** - problema actuală propusă spre rezolvare (lipsa unui mecanism de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice); dovezi și date de cercetare valabile (nivelul de cultură, reticența la schimbare și reforme în sistemul educațional); cauze și provocări.
- c) **Informații generale importante și relevante** - descrierea situației actuale din domeniul culturii inovaționale; diferite perspective; date socio-economice etc.
- d) **Prioritățile, politicile și cadrul legal existent** - identificarea priorităților sau politicile existente ale guvernului, care ar putea fi rezolvate parțial sau integral prin documentul strategic; legislația existentă; legături clare cu documente strategice naționale.
- e) **Valori și principii generale** - descrierea celor mai importante valori și principii ce vor fi respectate: transparență, răspundere, receptivitate, considerație, respect, comunicare accesibilă, șanse egale oferite tuturor cadrelor didactice; încredere, critică constructivă, confidențialitate, bunăvoință, echitate, asumare de riscuri, independență, se oferă soluții concrete pentru îmbunătățirea competențelor; sunt sprijinite și încurajate inițiativele de dezvoltare profesională [1], [2].

- f) **Obiectivele** foarte clare, concrete, măsurabile să poată fi atinse și să fie delimitate pe perioada de implementare a strategiei.
- g) **Direcții de acțiuni și activități specifice și esențiale** pentru implementarea cu succes a strategiei și pentru atingerea rezultatelor urmărite. Fiecare obiectiv specific poate fi atins folosind direcții de acțiune. Prezentarea analizei și impactului activităților planificate.
- h) **Rezultatele preconizate anticipate** și estimabile în cifre, incluzând modificările sociale și culturale care ar trebui să aibă loc ca urmare a implementării strategiei.
- i) **Rezultatele acțiunii** - introduce produsele anticipate ale acțiunii, care includ servicii și produse oferite de instituția implicată în implementarea strategiei, cu scopul de a sprijini atingerea unuia din obiectivele definite. Prezentarea rezultatelor finale ale activității măsurabile bazate pe date relevante fiabile.
- j) **Responsabilitățile managerilor, ale cadrelor didactice, elevilor, părinților** etc. și sarcinile ce revin fiecărei părți. În instituție se desemnează o persoană responsabilă de implementarea și dezvoltarea inovațiilor, precum și de dezvoltarea culturii inovaționale.
- k) **Resursele materiale** - posibilele surse de finanțare și implicații bugetare, estimare a costurilor. Atunci când bugetul de stat este identificat ca principală sursă de finanțare, această secțiune va include și informații despre impactul asupra bugetului pe toată durata de implementare operaționalizat prin intermediul Planului strategic al instituției.
- l) **Indicatori de performanță** care să arate dacă rezultatele urmărite au fost atinse: indicatori de rezultat imediat, de rezultat final și indicatori de impact. Toți indicatorii vor fi specifici, măsurabili, relevanți, posibil de atins și delimitați în timp.
- m) **Monitorizare** - cerințe care ar trebui să ajute la prevenirea erorilor din procesul de implementare și pot fi completate de proceduri de monitorizare mai detaliate.
- n) **Evaluare** - proceduri pentru evaluarea rezultatelor și a impactului implementării strategiei precum și după finalizarea implementării.
- o) **Îmbunătățirea continuă a strategiei** - în cazul în care nu s-au atins toate obiectivele se inițiază îmbunătățirea strategiei. În acest context, se vor respecta următoarele etape:
  - 1) analiza problemelor și identificarea cauzelor prin folosirea Diagramei cauză - efect.
  - 2) identificarea soluțiilor prin tehnica Brainstorming;
  - 3) elaborarea planului de îmbunătățire, cu stabilirea obiectivelor clare, operative și măsurabile;
  - 4) implementarea planului de îmbunătățire;
  - 5) evaluarea performanțelor atinse [5].

Managerul instituției va stabili o persoană responsabilă de implementarea și monitorizarea procesului de îmbunătățire. Șefii de catedre sau de structuri vor analiza și vor decide corelarea activităților de îmbunătățire cu condițiile instituționale. Directorul instituției va evalua necesitatea de schimbare în sistemul de management, inclusiv politica și obiectivele în domeniul dezvoltării culturii inovaționale. Se vor studia feed-back-ul oferit de către persoanele implicate, performanțele instituționale și individuale obținute; acțiunile corective realizate, iar la final se vor formula recomandări pentru îmbunătățirea politicii în domeniul culturii inovaționale.

Este evident că **implementarea strategiei de dezvoltare a culturii inovaționale în instituția de învățământ general** are nevoie de specialiști pregătiți în domeniu, iar formarea managerilor și cadrelor didactice în domeniul culturii inovaționale devine o oportunitate absolut necesară.

## CONCLUZIE

Validarea prin experiment a Modelului pedagogic de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din învățământul general (liceu) și a **Mecanismului de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general** va avea la temelie

Curriculumul de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice și Demersul acțional de dezvoltare a culturii inovaționale a cadrelor didactice, precum și competența de management inovațional, demonstrată de managerii instituțiilor în procesul de soluționare a situațiilor pentru dezvoltarea culturii inovaționale în cadrul activităților de formare. Aceste aspecte reprezintă obiectul de studiu în continuare a cercetării.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. *Valențe ale teoriilor motivării resurselor umane*. În: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 2, pp.3-11. ISSN 1811-5470.
2. ANDRIȚCHI, V. *Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională*. În: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 2(58), pp.3-11. ISSN 1811-5470.
3. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
4. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014. – 437 p. ISBN 978-9975-75-690-7.
5. *Componenta C: Metodologie și proceduri pentru realizarea documentelor strategice*. Proiect cofinanțat din Fondul European de Dezvoltare Regională, prin Programul Operațional Capacitate Administrativă 2014-2020, 44 p.
6. MOISEEV, D., KOROLEVA, P. *Power of innovative culture within organisations*. Linnaeus University 2012, 122 p.



# COMPORTAMENTUL ASOCIAT BULLYINGULUI ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

*Andreea-Monica Liță, profesor învățământ primar,  
Școala Gimnazială Nr.1, comuna Ciorogârla, județul Ilfov, România.*

## THE BEHAVIOUR ASSOCIATED WITH BULLYING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Andreea-Monica Liță, primary education teacher,  
Secondary School number 1, Ciorogârla, Ilfov, Romania  
ORCID:0009-0001-8946-0892  
litamonica@yahoo.ro*

**CZU: 373:316.613.43**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p129-136**

**Abstract.** Bullying in schools is an important current problem worldwide and is one of the most common anti-social behaviors among adolescents and children. A student is bullied when he is exposed repeatedly and over time to negative actions by one or more students. Aggressive behavior can be direct, including face-to-face confrontation; such as hitting, kicking and other types of physical harm; and indirectly involving a third party, such as social exclusion, spreading rumors and other types of psychological harm or even online (cyberbullying). The mission of any anti-bullying program is to prevent bullying before it occurs. However, research on bullying prevention is still developing. In light of the increasing prevalence of bullying in schools, schools need to improve the school climate by focusing on strengthening the educational system to reduce bullying.

**Keywords:** bullying, behaviour, victim, bully, cyberbullying, school.

Bullyingul în școală este o problemă importantă de actualitate la nivel mondial și este unul dintre cele mai frecvente comportamente antisociale în rândul adolescenților și copiilor. În acest articol vom face o trecere în revistă a cercetărilor și a dovezilor privind hărțuirea în școală: înțelegerea definiției hărțuirii în școală și amploarea problemei, consecințele bullyingului, corelațiile academice, cine este expus riscului, percepțiile elevilor despre hărțuire și experimentele școlare, programe bazate pe reducerea și prevenirea agresiunii.

Autorii C. Burger, D. Strohmeier, N. Sprober, S. Bauman și K. Rigby [5, p. 192] consideră că bullyingul este o subcategorie de comportament agresiv, care se caracterizează prin intenție ostilă (prejudiciul cauzat este deliberat), dezechilibru de putere (inegalitatea de putere reală sau percepută între agresor și victimă) și repetiție pe o perioadă de timp.

Bullyingul a fost definit diferit de mulți savanți și de diferite organizații. Definiția clasică este propusă pentru prima dată de D. Olweus [22, p. 1173] ca „acte intenționate și repetate care au loc prin forme fizice, verbale și relaționale în situații în care este prezentă o diferență de putere”.

Olweus afirmă că „un elev este hărțuit atunci când este expus în mod repetat și, în timp, la acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi.” Acțiunea negativă este „una care provoacă în mod intenționat sau încearcă să provoace răni sau disconfort altuia”. Astfel, este posibil să apară hărțuirea atunci când există diferențe de putere între agresor și victimă, atunci când victima nu poate să se apere împotriva comportamentului de agresiune.

Comportamentul de agresiune poate fi direct, incluzând aici confruntarea față în față; cum ar fi lovirea, rănirea, lovirea cu picioarele și alte tipuri de vătămare fizică; și indirect, ceea

ce implică o terță parte, cum ar fi excluderea socială, răspândirea zvonurilor și alte tipuri de vătămări psihologice sau chiar online (cyberbullying).

The Center for Disease Control (CDC) [6, p. 1] a definit bullyingul în școală drept „orice comportament agresiv nedorit al unui alt tânăr sau al unui grup de tineri care nu sunt frați sau parteneri actuali de întâlnire ce implică un dezechilibru de putere observat sau perceput și este repetat de mai multe ori sau este foarte probabil să se repete”.

Kowalski R.M., Limber S.P. Psihologică evidențiază [17, p. 21] un nou tip emergent de agresiune numit agresiune electronică sau cyberbullying. Bullyingul, prin intermediul mass-media electronice, devine o preocupare serioasă determinată de creșterea interacțiunilor virtuale între adolescenți și copii. Acest tip de hărțuire constituie un comportament agresiv online în spațiul digital și definit ca un comportament repetitiv, agresiv, folosind tehnologia prin intermediul telefoanelor mobile și al rețelelor de socializare. Elevii care s-au confruntat cu hărțuirea cibernetică au fost hărțuiți prin e-mail, camere de chat, mesaje instantanee, site-uri web sau mesaje text.

În opinia autorilor S. Bauman și J. Yoon [2, p. 254], acest tip de hărțuire este diferit de hărțuirea tradițională prin faptul că este dificil de controlat pentru personalul școlii și administratori, deoarece se întâmplă în afara școlilor și, mai ales, sub formă de mesaje anonime postate online pe rețelele de socializare. Elevii care se confruntă cu hărțuirea cibernetică poartă consecințe similare cu cele promovate de hărțuirea tradițională.

În accepțiunea autorilor Fisher, Bonnie, Lab, Steven, Miller, Holly Ventura, Miller, J. Mitchell [9, p. 819], semnele că un elev este hărțuit pot include răni inexplicabile, simptome de anxietate și stres posttraumatic, îmbrăcăminte pierdută sau distrusă, schimbări în obiceiurile alimentare, note scăzute, absențe continue de la școală, autovătămare, idei suicidare și totodată exagerarea cererii de scuze.

Semnele că un elev îi hărțuiește pe ceilalți pot include intrarea în lupte fizice sau verbale, invitați frecvent la biroul directorului, legarea de prieteni cu cei care îi agresează pe alții și în agresivitatea tot mai accentuată. Semnele că un copil a fost martor la hărțuire includ rezultate școlare slabe, tulburări emoționale, depresie, stres posttraumatic, abuz de droguri și alcool și idei suicidare.

Conform studiului realizat de National Center for Educational Statistics [21, p. T9], bullying-ul în școală este cel mai frecvent tip de violență în rândul elevilor, recunoscut ca o preocupare serioasă pentru ei și a devenit o problemă de sănătate publică și o preocupare globală.

Deși amploarea hărțuirii este dificil de estimat din cauza diferitelor măsuri utilizate pe parcursul studiilor, cercetătorii au fost de acord că bullyingul este o problemă generalizată și semnificativă în școlile noastre de astăzi.

Dintr-un alt studiu efectuat de către Petrosino și colaboratorii [23, p. 1] a rezultat că doar 36% dintre copiii care au fost hărțuiți au raportat hărțuirea, iar 64% au trecut-o sub tăcere. Din acest studiu rezultă că doar 1 elev din 3 a raportat hărțuirea.

În cadrul unui studiu efectuat de către Center for Disease Control [6, p. 1] pe o perioadă de 10 ani (din 2007 până în 2016) s-a constatat că rata de cyberbullying este aproape dublată de la 18% la 34% .

Kosciw și colaboratorii [16, p. 61] au concluzionat că elevii cu nevoi speciale sunt expuși de două până la trei ori mai mult la hărțuire decât elevii normali. Mai mult, ei au constatat că se simt nesiguri la școală în comparație cu colegii lor normali.

LC Fleming și KH Jacobsen [11, p. 75] au realizat o analiză a situației elevilor din 19 țări (țări cu venituri mici și medii) care au participat la Global School-based Students Health Survey

(GSHS). S-a constatat că 34,2% dintre elevi au raportat că au fost hărțuiți în ultima lună, 55,6% dintre ei au fost victimizați una sau două zile și 7,9% dintre elevi în toate cele 30 de zile din ultima lună. Prevalența bullyingului pentru fiecare țară a variat între 20% și 61% .

Cercetările științifice realizate de G. Gini și T. Pozzoli [12, p. 725] au indicat că afectarea din cauza bullyingului are un impact psihologic și emoțional pe termen scurt și lung atât asupra victimelor, cât și asupra făptuitorului. Mai mult, s-a constatat că la victimele agresiunii cu sănătate mintală și fizică precară s-au observat mai multe simptome precum anxietatea, depresia, senzația de tristețe, de singurătate, vărsături, tulburări ale somnului, coșmaruri, dureri de corp, de cap, abdominale și boli frecvente. Acest lucru, la rândul său, crește absenteismul elevilor fie din cauza impactului fizic direct, fie indirect, psihologic. Bullyingul în școală nu afectează numai viața fizică, psihosocială și emoțională a elevilor, ci și se remarcă faptul că și activitatea educațională de la clasă este puternic influențată. În literatura teoretică și empirică a fost susținută asocierea directă între bullying și realizările academice ale elevilor.

SM Swearer și S. Hymel [25, p. 348] au considerat că victimele agresiunii se autoînvinuiesc adesea pentru că sunt agresate, ceea ce, în plus, dezvoltă o autopercepție negativă ce le afectează concentrarea asupra muncii școlare și devin inhibate, existând riscul de a avea note mai mici și rezultate slabe la testele standardizate .

PJ Fite și colaboratorii [10, p. 28] sunt de părere că factorii cei mai frecvent investigați ca având un rol moderator în relația dintre victimizarea agresiunii și performanța academică au fost calitatea prieteniei, sprijinul social de la egal la egal, inadaptarea școlară și abandonarea școlii.

În accepțiunea autoarei E. Țărnă [27, p. 209], bullyingul trebuie considerat o dificultate relațională și este nevoie ca profesorii și părinții să se implice direct pentru a găsi soluția eficientă. Această idee este reflectată în literatura enunțată, precizând că pentru înțelegerea corectă a fenomenului de bullying este însă foarte importantă diferențierea comportamentelor subsumate acestui fenomen în raport cu: 1) episoadele singulare de excludere socială; 2) episoadele singulare de comportament ironic; 3) episoadele singulare de agresiune și/sau intimidare; 4) conflictele/situațiile de bătaie între copii, caracterizate prin reciprocitate la nivelul intenției.

În opinia autorilor E. Chaux , A. Molano și P. Podlesky [7, p. 28] nu există un profil specific al elevilor implicați în bullying. Descoperirile studiilor anterioare ilustrează faptul că există mulți factori care influențează apariția hărțuirii în școli, variind de la componenta socio-demografică a elevilor, la dimensiunea școlilor, numărul de elevi și percepția elevilor despre bullying.

Conform mai multor studii realizate de cercetătorii DE Jansen, R. Veenstra, J. Ormel , FC Verhulst și SA Reijneveld [15, p. 35], care au investigat caracteristicile celor ce s-au implicat în agresiune atât a agresorilor, cât și a victimelor, rezultatul a arătat că agresivitatea preșcolară, statutul socio-economic scăzut și relațiile familiale sărace cresc probabilitatea de implicare în ciclul de agresiune în etapele ulterioare .

Conform autorilor CR Cook, KR Williams, NG Guerra, TE Kim și S. Sadek [8, p. 75], rezultatele studiului de metaanaliză, în care elevii au fost clasificați în funcție de anumite caracteristici (fie ca fiind victime, agresor sau agresor-victimă), s-a remarcat că elevul care îi agresează pe alții are o atitudine negativă față de ceilalți, probleme cu cogniția academică și socială și provin din familii cu venituri mici. Victimele, pe de altă parte, au avut mai multe șanse de a avea caracteristici de autorecunoaștere slabă, lipsă de abilități sociale, izolate și respinse de semenii. Victimele agresiunii, privite ca fiind victime pasive sau supuse, adesea destul de atente, sensibile care pot plânge cu ușurință, nu sunt sigure de ele înșiși, au încredere în sine scăzută și o imagine de sine negativă .

DE Jansen, R. Veenstra, J. Ormel, FC Verhulst și SA Reijneveld [15, p. 235] afirmă că în cadrul cercetărilor anterioare s-a descoperit faptul că genul elevilor este unul dintre motivele pentru care elevii sunt hărțuiți, iar elevele au probabilitatea mai mare să fie hărțuite de colegii lor.

Autorul M. Huggins [13, p. 23] a remarcat că elementele etnice și rasiale au fost, de asemenea, identificate ca un motiv pentru a fi hărțuiți, minoritățile și elevii asiatico-americani sunt mai susceptibili de a fi ținta comportamentelor de agresiune decât alții. În altă ordine de idei, elevii cu statut socio-economic inferior prezintă un risc mai mare de a fi hărțuiți.

Potrivit autorilor P. Skapinakis, T. Gkatsa, S. Bellos, R. Araya, S. Stylianidis și V. Mavreas [18, p. 234], cercetarea a luat în considerare problema sănătății mentale ca o caracteristică a celor implicați în hărțuirea școlară. Una dintre aceste probleme critice este stima de sine. Deși se vehiculează ideea că stima de sine scăzută este o caracteristică proeminentă a victimelor, unele rezultate au contrazis-o. Pe de o parte, se spune că atât victima, cât și agresorul se constată că susțin această problemă, agresorii arată adesea o valoare de sine mai scăzută, dar o acceptare socială mai mare.

Unele cercetări au evaluat stima de sine ca un factor de protecție împotriva implicării în comportamente de agresiune. NM Al Ali, M. Gharaibeh și MJ Masadeh [1, p. 46] afirmă că, deși hărțuirea în școli a atras atenția cercetărilor în ultimele trei decenii, există unele inconsecvențe în ceea ce privește modul în care elevii percep hărțuirea, deci violența.

În urma cercetării realizate de D.E. Jansen și colaboratorii săi [15, p. 158] s-a constatat că elevii îl percep pe agresor ca pe unul care are drept caracteristică aceea de a fi superior, de a căuta atenția altuia, de a ironiza felul în care s-a comportat sau arată victima (de exemplu, purtând ochelari, tipuri de coafuri sau haine) sau acționează într-un mod care îi face pe alții iritabili. Mai mult, elevii au perceput felul în care victima arată, vorbește sau se îmbracă un factor esențial de conducere către agresiune. O provocare la fel, îl intrigă purtarea de haine diferite, consumul de alimente diferite, preferința pentru genuri muzicale diferite, adăugând aici și comportamentele ciudate percepute ca o caracteristică exclusivă asociată cu victima agresiunii.

Așa cum menționează N.M. Al Ali, M. Gharaibeh și M.J. Masadeh [1, p. 47], un studiu recent a descoperit că elevii au descris un agresor ca fiind „unul care este un laș dedesubt, nu are respect pentru ceilalți, vrea să dea dovadă de putere, vrea să-i impresioneze pe alții și vrea să se simtă superior”. Elevii au perceput victimele agresiunii ca fiind acele persoane „care au o stimă de sine scăzută, vorbesc sau sună diferit față de ceilalți, sunt timide și nu au prieteni”.

În accepțiunea autorilor K. Magaklara, P. Skapinakis, T. Gkatsa, S. Bellos, R. Araya, S. Stylianidis și V. Mavreas [18, p. 1758] atât victimele, cât și agresorii, elevi și eleve, au fost de acord că a fi sărac și gras sunt principalele motive pentru a fi agresat. Elevii de sex masculin care sunt slabi din punct de vedere fizic și elevele mai scunde au fost, de asemenea, agresați verbal din pricina acestor motive.

Conform autorului SL Jr. Brewer [3, p. 43], misiunea oricărui program de antihărțuire este de a preveni agresiunea înainte ca aceasta să apară. Cu toate acestea, cercetările privind prevenirea agresiunii sunt încă în curs de dezvoltare. În lumina prevalenței tot mai mari a bullyingului în școli, aceste instituții trebuie să îmbunătățească climatul școlar, punând accent pe consolidarea sistemului educațional în scopul reducerii bullyingului.

În schimb, D. Olweus [22, p. 1183] definește climatul școlar ca structură fizică, mediu social și emoțional, inclusiv măsurile de siguranță școlară, mijloacele confortabile și relațiile armonice dintre elevi și personalul școlii. În acest context, sănătatea și bunăstarea elevilor ar trebui să fie o prioritate pentru misiunea educației publice.

Programele de prevenire a bullyingului trebuie să conțină următoarele strategii practice pentru prevenirea și reducerea bullyingului:

- Politicile școlare trebuie să pună accent pe îmbunătățirea climatului social și emoțional al școlii prin înlocuirea amenințării cu toleranța și îmbunătățirea rezistenței mentale a elevilor.
- Școlile trebuie să pună în aplicare politici care să îi ajute pe elevi să își dezvolte reziliența, să comunice în mod corespunzător între ei și să dezvolte abilități eficiente de adaptare, găsindu-se sensul vieții lor.
- Promovarea colaborării între diferiți profesioniști și personalul școlii (profesori, administratori școli, consilier școlar, asistenți sociali), practicieni în justiție penală și cercetători pentru a identifica factorii de mediu, sociali și emoționali care facilitează reducerea bullyingului în școli.
- Implementarea unui program cuprinzător, bazat pe dovezi de prevenire a hărțuirii este esențială pentru a reduce și a preveni acest fenomen în școli. Utilizarea datelor de supraveghere, la toate nivelurile locale, statale și naționale pentru a identifica nevoile școlare.
- Utilizarea unui sistem de sprijin comportamental pozitiv și al abilităților de management comportamental, în clasă și în școală, pentru a identifica cazurile de agresiune.
- Politicile școlare ar trebui să reflecte o toleranță zero față de droguri, discriminare, hărțuire și activități în bande.
- Politicile antibullying ar trebui implementate în mod consecvent, pentru a implementa siguranța elevilor în toate locațiile școlare.
- Dezvoltarea și aplicarea unui curriculum care să răspundă cultural și sensibil la diversitățile tuturor elevilor. Definiția hărțuirii, tipurile de hărțuire, cine sunt hărțuiți și strategiile de oprire a hărțuirii ar trebui să fie integrate în curriculum.
- Proiectarea unui program educațional care să-i ajute pe elevi să-și dezvolte abilități în rezolvarea conflictelor, negocieri, ascultare, comunicare și luare a deciziilor.
- Intervențiile tehnice, psihologice, sociale și cognitive sunt recomandate pentru a preveni hărțuirea cibernetică, cum ar fi protecția tehnică web, inclusiv blocarea agresiunii cibernetice, schimbarea parolei, ștergerea mesajelor, formarea elevilor ca mentori cibernetici de siguranță, proiectarea resurselor de securitate cibernetică pentru părinți și dezvoltarea profesională a hărțuirii cibernetice prin programe pentru școli.
- Programele școlare antibullying ar trebui să beneficieze de implementarea intervențiilor de la egal la egal. Semenii care au o autoeficacitate ridicată sunt mai predispuși să apere comportamentul negativ și au șanse mai mari să acționeze în situații de agresiune.
- Școlile trebuie să dezvolte un program de pregătire și dezvoltare profesională pentru profesori și personal, care să îi ajute să predea rezistența mentală.
- Programele de antihărțuire în școală ar trebui să beneficieze de resursele de sănătate mentală din școli (inclusiv consilieri, psihologi școlari și asistenți sociali) pentru a recunoaște și înțelege relațiile dintre sănătatea mintală a elevilor, cum ar fi depresia și anxietatea și frecvența și diferite tipuri de hărțuire.
- Școlile trebuie să implementeze un protocol sistematic pentru identificarea timpurie a elevilor care se confruntă cu provocări și crize.

Există două metode principale folosite în controlul agresiunii: prevenirea (a acționa înainte de a se întâmpla ceva) sau reacția (a acționa atunci când ceva se întâmplă sau tocmai s-a întâmplat).

Autorii TTOFI, M. Maria, Farrington, P. David, Lösel, Friedrich, Loeber și Rolf [26, p. 86] prezintă o serie de exemple de activități folosite pentru a-i învăța pe elevi despre hărțuire precum prezentări, jocuri de rol, discuții despre identificarea și raportarea agresiunii, implicarea celor din jur despre felul cum și când e momentul să ajute, conștientizarea efectelor hărțuirii și întâlniri la clasă pentru a discuta despre relațiile cu colegii.

O analiză sistematică a constatat că hărțuirea este un indicator al comportamentului criminal ulterior, indiferent de alți factori de risc majori în copilărie, sugerând că programele antibullying pot fi privite ca o formă de prevenire timpurie a criminalității.

Riley, Naomi Schaefer [24, p. 1] prezintă și o restricție privind dispozitivele de înregistrare, sugerarea limitării utilizării telefoanelor mobile care poate duce la o creștere a hărțuirii cibernetice, motiv pentru care unele școli le-au interzis pe tot parcursul orelor de curs.

C. Burger, D. Strohmeier și L. Kollerová [4, p. 2315] prezintă implicarea profesorului. Intervențiile profesorului sunt considerate importante în multe programe antibullying. În multe țări, profesorii au obligația legală de a preveni vătămarea studenților lor. Profesorii pot acționa prin utilizarea intervențiilor bazate pe autoritate, recurgând la abordări nepunitive ale agresiunii, prin sprijinirea victimelor și prin implicarea altor profesori sau profesioniști. Alte intervenții ale profesorilor s-au dovedit a fi utile în reducerea agresiunii. Aceste intervenții includ indicarea clară a granițelor, clarificarea faptului că nu este acceptat comportamentul manifestat și în același timp implicarea directorilor de școli. Discutarea despre hărțuirea școlară și consecințele negative asociate cu întreaga clasă s-a dovedit, de asemenea, utilă în reducerea agresiunii.

În opinia autorului D. Ilie [14, p.1], un rol important îl are implementarea și explicarea eficienței medierii conflictelor. Medierea conflictelor școlare poate fi solicitată de părțile (elevi) din conflict, iar dacă este vorba de elevi minori, medierea poate fi solicitată de către părinții acestora sau de către directorul instituției, cu acordul părinților.

Solicitarea mediatorului în soluționarea conflictelor școlare nu presupune procesul de mediere. Mediatorul se prezintă la instituția de învățământ unde a avut loc conflictul și doar după ce parcurge împreună cu părțile din conflict o ședință de informare privind medierea, părțile pot decide dacă parcurg în continuare procesul de mediere sau refuză medierea.

Medierea în școală trebuie să se conducă pe principiul conform căruia fiecare elev este bun, el are doar neînțelegeri ale realității care îl înconjoară, fapt ce duce uneori la reacții cu implicarea disputelor. Medierea conflictelor asigură un mediu propice discuțiilor, astfel, **părțile vor înțelege că direcția sugerată e orientată comunicarea dintre ele este de fapt în interesul tuturor și că orice concesie mutuală făcută nu este un semn de slăbiciune, ci un semn de apropiere către o rezolvare corectă. Cele mai frecvente conflicte între elevi care pot fi mediate sunt batjocura privind defecte fizice sau intelectuale ori privind modul de a se îmbrăca, împrăștierea de zvonuri false despre cineva cu scopul de a obține o notă mai bună (mai ales în liceu), conflicte între băieți și fete bazate pe diferența de sex, agresiuni legate de rasism, excluziune, conflicte cauzate de probleme de comunicare, ca de exemplu distorsionarea faptelor în timpul transmiterii informației etc. Există conflicte care, din păcate, nu pot fi soluționate.**

Din literatura cercetată de noi, am remarcat doar unele dintre multiplele abordări vizând *comportamentul asociat bullyingului în mediul educațional*. Cercetările actuale prezintă dovezi concludente despre natura hărțuirii, factorii care contribuie la bullying, caracteristicile unui agresor și ale victimei, consecințele fizice, sociale, mentale și academice ale agresiunii. Acestea au sugerat, de asemenea, multe strategii practice care ajută la prevenirea și reducerea incidenței agresiunii în școli. Rezultatele trebuie să fie analizate din perspectiva zilei de azi, bullyingul reprezentând un domeniu de cercetare teoretic și aplicativ neepuizat științific. După cum

deducem din cele expuse, programele eficiente de prevenire a hărțuirii trebuie să reprezinte un răspuns la nevoile autentice ale copiilor și tinerilor, pe de o parte, și la nevoile cadrelor didactice și de conducere, pe de altă parte, de a avea un cadru metodologic eficient pentru o mai bună înțelegere a fenomenului. Mediul educațional trebuie să deschidă valențe noi pentru existența umană, ajutând la o dezvoltare armonioasă a personalității actanților implicați.

## BIBLIOGRAFIE

1. AL ALI N. M., GHARAIBEH M., MASADEH M.J. Students' Perceptions of Characteristics of Victims and Perpetrators of Bullying in Public Schools in Jordan. *Nurs Res.* 2017 Jan/Feb;66(1):40-48. doi: 10.1097/NNR.000000000000190. PMID: 27977566.
2. BAUMAN S., YOON J. This issue: Theories of bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice.* 2014;53(4):253-256. DOI: 10.1080/00405841.2014.947215
3. BREWER SL Jr. Addressing youth bullying through the whole child model. *Education.* 2017 Sep 1;138(1):41-46
4. BURGER C., STROHMEIER, D., KOLLEROVÁ, L. (2022), „Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time”. *Journal of Youth and Adolescence.* 51 (12): 2312–2327. doi:10.1007/s10964-022-01674-6. ISSN 0047-2891. PMC 9596519. PMID 36053439. S2CID 252009527
5. BURGER C., STROHMEIER D., SPRÖBER N., BAUMAN S., RIGBY K.. (October 2015). „How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies”. *Teaching and Teacher Education.* 51: 191–202. doi:10.1016/j.tate.2015.07.004
6. Center for Disease Control. Understanding Bullying Factsheet 2016. National Center for Injury Prevention and Control. 2015. Available from: [https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying\\_factsheet.pdf](https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying_factsheet.pdf)
7. CHAUX E., MOLANO A., PODLESKY P. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior.* 2009 Nov 1;35(6):520-529. DOI: 10.1002/ab.20320
8. COOK C. R., WILLIAMS K. R., GUERRA N. G., KIM T. E., SADEK S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly.* 2010:65-83. DOI: 10.1037/a0020149
9. FISHER B., LAB, S., MILLER, H. V., MILLER, J. M. (2010). „School-Based Bullying Prevention”. *Encyclopedia of Victimology and Crime Prevention.* California: SAGE Publications, Inc. pp. 818–820. doi:10.4135/9781412979993.n274. ISBN 978-1-4129-6047-2
10. FITE P. J., COOLEY J. L., WILLIFORD A., FRAZER A., DIPIERRO M. Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children And Youth Services Review.* 2014 Sep 30;44:25-32. DOI: 10.1016/j.chil-youth.2014.05.014.
11. FLEMING L. C., JACOBSEN K. H. Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promotion International.* 2009 Nov 2;25(1):73-84. DOI: 10.1093/heapro/dap046
12. GINI, G., POZZOLI T. Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics.* 2013;132(4):720-729. DOI: 10.1542/peds.2013-0614
13. HUGGINS M. Stigma is the origin of bullying. *Journal of Catholic Education.* 2016 May 1;19(3):166. DOI: 10.15365/joce.1903092016
14. ILIE, D. Diferența dintre „medierea școlară” și „medierea conflictelor școlare”, 01.01.2013, disponibilă la: <https://www.juridice.ro/237165/medierea-scolara-si-medierea-conflictelor-scolare.html>
15. JANSSEN D. E., VEENSTRA, R., ORMEL J., VERHULST, F.C., REIJNEVELD S.A. Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary

- education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*. 2011 Jun 6;11(1):440. DOI: 10.1186/1471-2458-11-440
16. KOSCIW J. G., GREYTAK E. A., PALMER N. A., BOESEN M. J. The 2013 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in our nation's Schools. New York: GLSEN; 2014
  17. KOWALSKI R. M., LIMBER S. P. Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2013 Jul 31;53(1):S13-S20. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
  18. MAGKLARA K., SKAPINAKIS P., GKATSA T., BELLOS S., ARAYA R., STYLIANIDIS S., MAVREAS V. Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: A cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2012 Feb 12;6(1):8. DOI: 10.1186/1753-2000-6-8
  19. MODECKI K. L., MINCHIN J., HARBAUGH A. G., GUERRAN. G., RUNIONS K. C. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2014 Nov 30;55(5):602-611. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
  20. MUZAMIL M., SHAH G. Cyberbullying and self-perceptions of students associated with their academic performance. *International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology*. 2016;12(3):79-92
  21. National Center for Educational Statistics. Student Reports of Bullying and Cyberbullying: Results from the 2015 School Crime Supplement to the National Victimization Survey. US Department of Education; 2016. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016056>
  22. OLWEUS D. Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994 Oct 1;35(7):1171-1190. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
  23. Petrosino A., Guckenburg S., DeVoe J, Hanson T. What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of Bullying to School Officials? Issues & Answers. REL 2010-No. 092. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands; 2010 Aug Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
  24. SCHAEFER N. R., (7 February 2017). „To fight cyberbullying, ban cellphones from school”. *New York Post*.
  25. SWEARER S. M., HYMEL S. Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*. 2015;70(4):344. DOI: 10.1037/a0038929
  26. TTOFI M. M., FARRINGTON DP, LÖSEL F, LOEBER R. The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Crim Behav Ment Health*. 2011 Apr;21(2):80-9. doi: 10.1002/cbm.808. PMID: 21370293
  27. ȚĂRNĂ E. Conflictologia. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7



# NEVOIA DE DEZVOLTARE PERSONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRII

*Florentina Ciulei,  
Grădinița cu P.P. „Rază de Soare”, Târgoviste, România*

## THE NEED FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGE

*Florentina Ciulei,  
Kindergarten with P.P. „Sunshine”, Targoviste, Romania  
ORCID:0000-0003-3278-0462  
ciuleiflorentina81@gmail.com*

**CZU: 373.07**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p137-142**

**Abstract.** The evolution of contemporary society is under the sign of knowledge, knowledge transfer and change, involving from the actors who form the new generations, educational actors, managers and teaching staff, a new dynamic in the process of adapting to the present conditions and the current requirements necessary to it is done on a personal and professional level. In this scientific communication, an analysis of the need for personal development of managers and teaching staff is proposed in the dynamic social context, for professional and personal development and in the provision of a quality educational act.

**Keywords:** personal development, school manager, teaching staff, education system, change, competencies.

### Introducere

În literatura și cercetarea educațională este abordată cu precădere tematica dezvoltării formabililor din sistemul de învățământ, bunăstarea acestora în sala de clasă necesară facilitării învățării. Nu trebuie însă neglijată bunăstarea cadrelor didactice axată pe nevoile acestora de dezvoltare. Cu referire la factorii care contribuie cel mai mult în calitatea procesului de învățare specialistul educațional Hattie J. susținea că rolul asumat de cadrele didactice și calitatea predării sunt pe primul loc [1], iar calitatea unui sistem de învățământ este în strictă conexiune și interdependență cu prestația didactică a cadrelor didactice de la clasă. În acest context, managerii și cadrele didactice trebuie să fie într-un proces continuu de învățare și adaptare pentru a răspunde provocărilor secolului al XXI-lea, interesate și deschise către o permanentă dezvoltare profesională și personală, axată pe îmbunătățirea competențelor profesionale și personale, puse în serviciul dezvoltării copiilor, a elevilor și a altor beneficiari ai actului educațional.

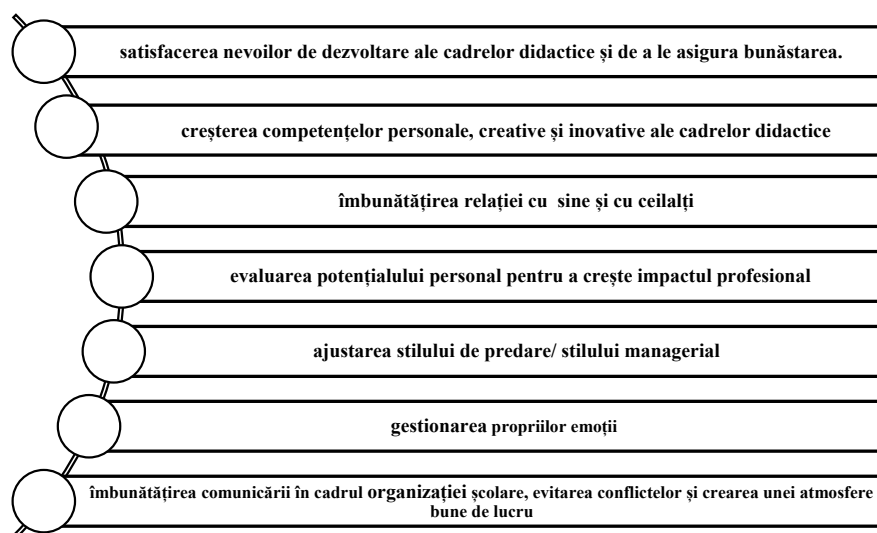
Dezvoltarea personală a resurselor umane implicate în actul educațional reprezintă un deziderat educațional menit să sprijine cadrul didactic și managerul școlar să răspundă atât cerințelor organizației școlare din care face parte, cât și satisfacției personale, în contextul actual al schimbării de paradigme educaționale și sociale. Implementarea dezvoltării personale în organizația școlară sprijină cadrele didactice și managerul școlar să se adapteze procesului de schimbare de la nivel organizațional și educațional, dar și în relațiile cu ceilalți, precum și cu sine [2].

### Dezvoltarea personală – axiomă a dezvoltării în context educațional

Preocupările pentru studiul conceptului de dezvoltare personală s-au manifestat încă din Antichitate, de către teologi, filosofi și psihologi, fiind influențat ulterior și de religiile orientale și apusene. În ziua de astăzi, multe concepte și teorii ale dezvoltării personale

sunt folosite, testate și cercetate în psihologia clinică, în cea cognitivă. În afara cercetărilor științifice, dezvoltarea personală a început să se contureze ca știință practică, accesibilă oricui, deoarece oamenii au devenit conștienți de faptul că stă în puterea lor și depinde numai de ei să-și îmbunătățească sănătatea, calitatea vieții, relațiile, nivelul de spiritualitate, inclusiv propria carieră. Dezvoltarea personală include activități și experiențe care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltarea talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale. „Cunoscut și sub denumirea de self help sau evoluție personală, conceptul include și activități formale sau informale pentru a dezvolta în alții roluri precum cel de profesor, ghid, consilier, manager, coach sau mentor” [3, p.11]. Dezvoltarea personală implică dinamică, ceea ce presupune creștere, devenire, formare, idee care rezonază perfect cu abordările moderne în domeniul educației din ultimele decenii: o educație centrată pe elev, pe dezvoltarea competențelor acestuia prin valorificarea potențialului individual ca urmare a parcurgerii experiențelor educaționale. Din această perspectivă cadrul didactic, în ipostază furnizorului și facilitatorului actului educațional, trebuie să fie el însuși implicat într-un proces de creștere, autodezvoltare, autocunoaștere pentru a-și instrui elevii să facă față provocărilor cotidianului. Prin implicare activă în propriul proces de dezvoltare personală, cadrele didactice vor dobândi abilitățile necesare pentru a sprijini în mod adecvat nevoile de dezvoltare ale elevilor lor [2, p.130].

Prin excelență profesia didactică presupune o permanentă formare și dezvoltare a cadrului didactic, astfel încât acesta se angajează într-un proces de schimbare care îi va dezvolta periodic cariera didactică, până la finalul acesteia. Își perfecționează permanent cunoștințele teoretice și practice pentru a fi cât mai bun, adaugă noi competențe și calificări necesare. Cerințele sistemului educațional, de regulă, sunt în permanentă schimbare, apar mereu lucruri noi cu care cadrul didactic trebuie să fie la curent pentru a rămâne competitiv. Dezvoltarea personală face parte din evoluția profesională a fiecărui cadru didactic și prin scopurile sale vizează succesul în cariera didactică dar și atingerea obiectivelor propuse, personale și organizaționale.



**Fig. 1. Obiective ale dezvoltării personale în cadrul organizație școlare**

*Sursa: adaptată după [4]*

Dezvoltarea personală este un element-cheie al dezvoltării resurselor umane, după M. Armstrong [5, p. 17], și reprezintă „creșterea abilității unui individ și valorificarea potențialului acestuia prin parcurgerea unor experiențe de viață și educație”. Astăzi, ideea de

dezvoltare personală devine tot mai populară, în special în rândul cadrelor didactice. Indiferent de competențele profesionale dobândite în contextul formării inițiale sau în cadrul corpului profesoral, în plan formal sau informal, nu putem minimaliza importanța dezvoltării personale a cadrului didactic.

### **Dezvoltare în contextul schimbării din organizația școlară**

Importanța dezvoltării în contextul schimbării organizației școlare impune delimitarea conceptuală a elementelor-cheie:

- ⇒ *A schimba*, potrivit DEX, înseamnă a înlocui un lucru cu altul sau pe cineva cu altcineva (de aceeași natură), a da unui lucru altă formă, alt aspect; a modifica, a transforma, a muta; (despre oameni) a-și modifica aspectul, firea, conduita etc. [6, p. 959].
- ⇒ *Organizația* reprezintă o colectivitate de oameni care lucrează împreună pentru a atinge un scop comun, de neatins pentru un individ singur. „În interiorul său, organizația poate fi percepută ca având patru componente aflate în interacțiune: sarcinile, structurile și sistemele organizaționale, cultura și oamenii”. [7, p. 34]

În cadrul organizației de tip educațional, schimbarea se produce iminent, survine ca urmare a modificărilor legislative, metodologice, curriculare, însă percepția schimbării se raportează întotdeauna la actorii implicați în aceasta - resursele umane. Ca fiecare organizație aflată într-o continuă expansiune, organizația școlară se află în poziția de adaptare permanentă la cerințele externe, de îmbunătățire strategică a modalităților de pregătire, care să confere membrilor ei siguranța unei continue dezvoltări.

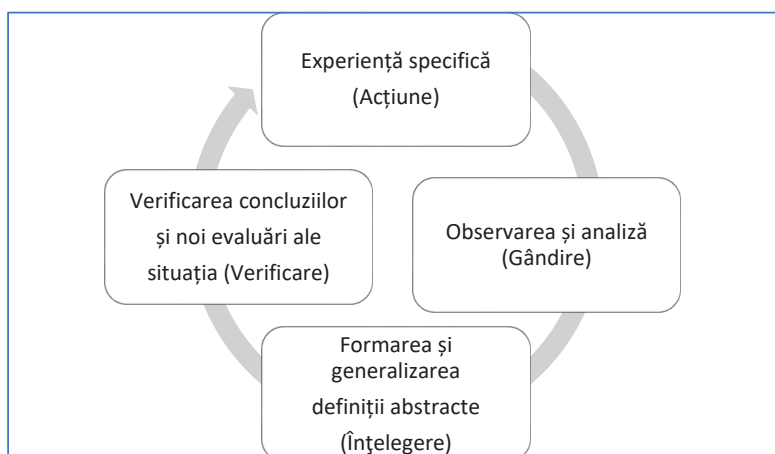
Privită la nivelul organizației școlare, schimbarea trebuie interpretată ca o oportunitatea de dezvoltare ce poate oferi cadrelor didactice și managerilor școlari îmbunătățirea condițiilor și a climatului de muncă, ameliorarea practicilor didactice, manageriale, organizaționale adoptate, creșterea satisfacției profesionale, sporirea eficienței. Pe de altă parte, cadrele didactice și managerii contribuie în organizație cu diferitele lor aptitudini, cunoștințe, experiențe, personalități, valori, atitudini și comportamente și este necesar ca aceasta să adopte schimbări pentru a armoniza potențialul individual al fiecăruia cu obiectivele și scopurile organizaționale, cu adaptarea la noile direcții educaționale ce decurg din politici, strategii, modele pedagogice, pentru a furniza un act educațional calitativ și a crea un climat organizațional favorabil dezvoltării optime a fiecărui actor educațional.

### **Modele de dezvoltare în cadrul organizației școlare**

În practică, se aplică pe scară largă o serie de modele de dezvoltare în cadrul organizației care vizează dezvoltarea atât a managerilor, cât și a tuturor cadrelor didactice. Unul dintre modele este **ciclul de dezvoltare** oferit de Kolb. Potrivit lui, patru etape ar putea fi definite într-un proces de dezvoltare cu succes:

- *Acțiuni*. Experiență specifică din ceea ce numim viața reală.
- *Gândirea*. Observarea empirică și analiza activităților.
- *Înțelegere*. Analiza logică a observațiilor, căutarea modelelor respective în observații, memorarea a ceea ce a fost predat.
- *Verificarea*. Verificarea modului în care noile cunoștințe se referă la „lumea reală” și modul în care comportamentul s-a schimbat [8]

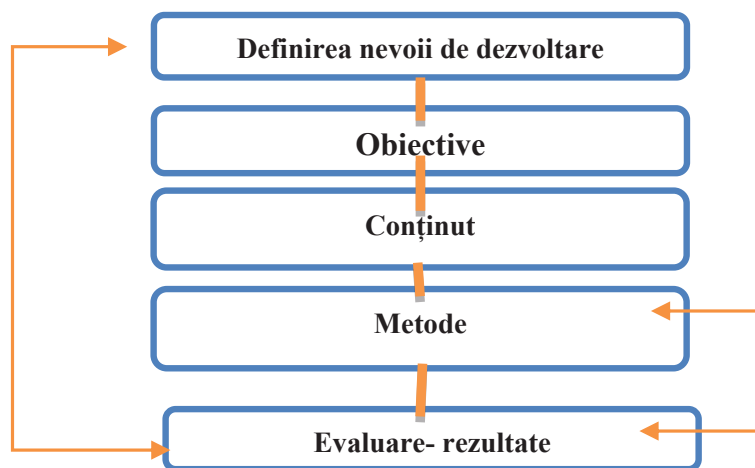
Kolb a demonstrat acest ciclu folosind o diagramă rotundă. În căutarea unei dezvoltări cu adevărat integrate a competențelor personale și profesionale ale managerilor și a cadrelor didactice, trebuie să parcură acest ciclu cel puțin o dată.



**Fig. 2. Ciclul de dezvoltare al lui Kolb**

Sursa: adaptată [8 pp. 1-9]

Un alt model de dezvoltare destul de des aplicat este secvența Statt (2000) cu surprinderea etapelor procesului [9] detaliat în Figura 3, proces care se aplică și la nivelul organizației școlare. După cum subliniază autorul, prima etapă a organizării procesului de dezvoltare este *definirea nevoilor de dezvoltare* - o acțiune rar implementată în practică în organizații. De obicei, managerii se limitează la un anunț făcut angajaților că unii dintre aceștia au nevoie de instruire, deoarece există anumite probleme de performanță sau pentru că rămân unele fonduri în bugetul de pregătire. Organizațiile adesea implementează incomplet această etapă importantă de definire a nevoilor de dezvoltare sau acordă atenție scăzută competențelor care trebuie dezvoltate sau că specialiștii vor putea defini mai bine conținutul cursurilor de dezvoltare.



**Fig. 3. Etapele procesului de organizare a dezvoltării**

Sursa: adaptată după [9]

A doua etapă constă în *definirea obiectivelor de dezvoltare*. Atunci când obiectivele sunt specifice, pe termen scurt, este mai ușor să obții rezultate pozitive și vor fi mai puțin legate de problemele manageriale. Cu toate acestea, obiectivele pe termen lung nu au o importanță mai mică, deși sunt mai dificil de atins, nu ar trebui să devină un motiv pentru renunțarea la întregul

program de dezvoltare. În a treia etapă, *conținutul programului de dezvoltare*, este necesar ca acesta să corespundă nivelului resurse umane instruite. În plus, este dovedit că informațiile care pot fi legate de expertiza deja posedată sunt mai ușor de înțeles. Acest principiu este deosebit de important alegerea programelor de dezvoltare. Rolul feedback-ului este crucial în timp contribuind la dezvoltarea competențelor practice și a celor de comunicare. O mulțime de *metode* pot fi utilizate cu succes pentru dezvoltare (a patra etapă): prelegeri, dezbateri, worksho-uri, sesiuni de informare, ateliere de formare, activități metodice și științifice, jocuri profesionale, job shadowing, schimb de bune practici. Statt (2000) împarte metodele educative în trei grupuri: metode de prezentare a informațiilor, metode de modelare și educare, metodele aplicate la locul de muncă, concomitent cu îndatoririle principale ale celor instruiți.

Cea de-a cincea etapă a procesului de organizare a dezvoltării este *evaluarea* - o sarcină destul de complexă, astfel că este fie realizată incomplet, fie nu este îndeplinită deloc. Evaluarea ideală trebuie să fie un proces continuu, efectuată pe întregul program de dezvoltare. Atunci când se face o evaluare a programului de dezvoltare, se recomandă utilizarea a 4 criterii diferite enumerate într-o ordine din ce în ce mai importantă: răspuns (modul în care instruitul răspunde la formare), expertiză (instrumente de feedback sunt utilizate, adică teste înainte și după program pentru a afla ce au învățat cu adevărat participanții), comportamentul (se observă reacția supraveghetorilor direcți la rezultatele performanței celor instruiți la finalizarea instruirii). Este o modalitate de a defini modul în care se aplică expertiza dobândită la locul de muncă. Cel de al patrulea criteriu se referă la rezultate (îmbunătățire se evaluează nivelul de performanță al celor instruiți și se iau decizii cu privire la ceea ce trebuie făcut pentru a menține aceleași rezultate) [9].

Pentru a supraviețui într-o societate în continuă schimbare, cadrele didactice și managerii școlari trebuie să învețe multe și pe cont propriu. Aceasta se realizează la locul de muncă prin învățarea de sine și dezvoltarea abilităților personale numită auto-învățare și se desfășoară în context informal, are unele beneficii în comparație cu studiile formale care pun, de obicei, mai mult accent pe expertiza teoretică: noi expertize sunt obținute pe baza experienței proprii sau a altora; competențele personale necesare sunt mai bine dezvoltate; noi proiecte sunt implementate; sunt dobândite competențe profesionale transversale relevante care contribuie la consolidarea carierei, astfel, se formează orientarea valorică relevantă.

### Concluzii

Eficiența experiențelor de învățare și dezvoltare personală în scopul de a construi încrederea și capacitatea cadrelor didactice și managerilor în a se adapta la schimbările educaționale se transpune în calitatea actului educațional furnizat de organizația școlară. Noile condiții fac oportune preocupările pedagogice care abordează problematica schimbării educaționale în direcția elaborării unor modele practice de dezvoltare personală ce pot fi utilizate de către managerii școlari și cadrele didactice pentru ajustarea stilului de predare/stilului managerial, creșterea competențelor personale, creative și inovative, îmbunătățirea comunicării în cadrul organizației școlare, evitarea conflictelor și crearea unei atmosfere bune de lucru, satisfacerea nevoilor de dezvoltare ale cadrelor didactice și de a le asigura bunăstarea.

### BIBLIOGRAFIE

1. HATIE J. Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori, București, Editura Trei, 2014, 416 p.
2. ILISEI, G., ȘTEFĂNESCU, N. Plan de dezvoltare personală intensivă: Materiale-suport pentru identificarea nevoii elevilor de dezvoltare personală intensive, Suceava, Editura George Tofan, 2016.
3. IONESCU (CIULEI), F. Perspective teoretice asupra implementării dezvoltării personale în organizațiile școlare, în Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol.19, Partea 1, 2021.
4. [https://management.savoir.fr/le-developpement-personnel-1/#Articles\\_lies](https://management.savoir.fr/le-developpement-personnel-1/#Articles_lies)
5. AMSTRONG, M. Managing performance-Management in action, Chartered Institute of Personal and Development, CIPD House, Camp Road, London, 2005
6. Dicționarul explicativ al limbii române, ediția III, Editura Univers Enciclopedic, București, 2009.
7. REPANOVICI A. Management în structurile documentare. 2007, [http://webbut.unitbv.ro/carti%20online/Repanovici/Management\\_Repanovici.pdf](http://webbut.unitbv.ro/carti%20online/Repanovici/Management_Repanovici.pdf), 67 p. vizitat 11.12. 2019.
8. KOLB, D. A. Learning Style Inventory. Boston, Massachusetts: McBer and Company, 1976.
9. STATT, D. A Using Psychology in Management Training. The Psychological Foundations of Management Skills. Routledge: London, 2000.
10. WHETTEN, DAVIS, KIM S. CAMERON Developing Managing Skills, Fifth Edition, Prentice Hall, 2002.

## KEY EDUCATIONAL COMPETENCES AND INFOMEDIA LITERACY COMPETENCES: THEORETICAL ASPECT

*Nataliia Kaliuzhka, PhD, Assoc. Prof.,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine*  
*Nelia Samoilenko, PhD, Assoc. Prof.,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine*

## COMPETENȚE EDUCATIONALE CHEIE ȘI COMPETENȚE DE ALFABETIZARE INFOMEDIA: ASPECT TEORETIC

*Nataliia Kaliuzhka, conf. univ., dr.,  
Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina*  
**ORCID:0000-0001-8404-1923**  
*klnatali17@gmail.com*  
*Nelia Samoilenko, dr., conf. univ.,  
Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina*  
**ORCID:0000-0003-1682-8534**  
*samoilenkonelia@gmail.com*

**CZU: 373.01(477)**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p143-149**

**Abstract.** The article provides an updated list and names of key competencies that formed the basis of the key competencies of the «New Ukrainian School» and are taken into account in the State standard of basic secondary education and comprehensive skills and abilities for all competencies. It is noted that different levels of education play a leading role in the acquisition and development of basic competencies: preschool, school, professional, retraining, self-education, lifelong education. Modern competitive conditions on the labor market require the education system to focus on the formation of a specialist not so much as knowledge, but professional competences that will allow solving various tasks of today. Accordingly, the basis of systemic transformations of the educational process should be a clear understanding of the set of competencies, which are developed within each branch and on the basis of which its meaningful characteristics should be formed. In competence education, the formation of personal values, aspirations and readiness to realize one's potential are important, in particular, the ability to work with information - to search, select, analyze, and use it. Since the key educational competencies are both general and universal in nature, the competencies of infomedia literacy do not always clearly fit into them or clearly correlate with them. However, key educational competencies can be considered a superstructure based on subject competencies, and in higher education, on professional competencies. And this provides ample opportunities for the implementation of infomedia literacy and the formation of an appropriate complex of knowledge, skills, abilities,

**Keywords:** competence, key educational competencies, lifelong learning competencies, media literacy competencies.

Today, it is an indisputable fact that the key feature of the development of modern society is the informatization of all spheres of its life activities. The process of informatization of education is an integral component of informatization of society and all areas of educational activity. This poses new tasks for educators, changing the requirements for the competencies of modern pupils and students. As a result, taking into account the modern level of informatization,

the paradigm of education is also changing, where learning is becoming more and more person-oriented, emphasis is placed on the independent and individual work of education seekers. The role of global telecommunications in this process is growing and this leads to a new understanding by graduates of educational institutions of their professional activities in the modern information society. Hence, cardinal transformations are taking place in the educational space, and the general trend of informatization of society is the development of media competence. In particular, in the field of higher education, attention is focused on the formation and development of students' media competence as a key figure in media education. That is why one of the key tasks of the teacher is the development of the student's media competence, which is necessary for future specialists of all fields.

Each professional environment produces requirements for professional competences, taking into account the field and type of activity, forms and methods of work, connections with related environments, etc. Individuals acquire these professional traits either during the period of basic training, or during retraining, or directly at the workplace. Therefore, the list of professional competences changes depending on the requirements of society in accordance with the specifics of a certain country or region and the labor market situation. However, there are such personal qualities that every professional environment requires. We believe that the competitiveness of applicants depends on communicative competence, which is closely related to language and speech competence. After all, it is thanks to them that «overcoming communication obstacles» takes place. However, verbal and non-verbal communication strategies require the possession of modern intermediary tools, and, accordingly, the readiness of a person to develop competences «for personal realization and development, employment, social integration, sustainable lifestyle, successful life in peaceful societies, life management, which involves caring for health and active citizenship» [9]. Undoubtedly, the key educational competencies are closely interrelated, which ensures the full-fledged formation of the personality. Communicative and informative competence are especially correlated with the projection on the requirements of the modern educational environment and new challenges that appeal to infomedia literacy. Therefore, we consider it relevant to look at the correlation of the content of the key educational competencies with the block of the newest,

The substantiation of the theory of competences belongs to foreign scientists, including: D. Mertens, A. Shelton, R. Bader, O. Khutorsky, and others. Aspects of the understanding and application of the competence approach and its components at various stages of education were considered by Ukrainian scientists: T. Baibara, N. Bibik, M. Golovan, I. Ermakov, V. Kraevskiy, M. Leshchenko, V. Lozova, P. Matyushko, O. Ovcharuk, O. Onoprienko, O. Pometun, O. Savchenko, B. Chyzhevsky and b. others

In modern science, prerequisites have been created and a certain fund of humanitarian knowledge has been accumulated for the analysis and solution of the problem of the development of media competence of a university student. The influence of communication technologies on cognitive processes in society was and remains a topical subject of domestic (V. Ivanov, T. Ivanova, O. Volosheniuk, O. Zalyubivska, G. Onkovich) and foreign researchers (O. Fedorov, A. Levytska, N Chicherina, S. M. Worsnop, M. McLuhan, J. D. Pons, A. Silverblatt, etc.).

The positive experience of the independent organization «Academy of the Ukrainian Press» (AUP) [1], which inspires key initiatives in the field of media education and one of the important long-term tasks of which is to form critical thinking and media literacy skills in civil society. Therefore, among the goals of the AUP is to support media educators by preparing partial programs for preschool children and educational programs for general secondary education institutions, for students of pedagogical institutions of higher education, pedagogical and scientific-pedagogical workers.



Significant positive changes in the understanding and practice of media education are taking place thanks to the project «Study and Distinguish: Infomedia Literacy», implemented in Ukraine by the Council for International Scientific Research and Exchange (IREX). The project involves representatives of higher educational institutions and IPPOs in various forms of cooperation and motivates their targeted activities with various categories of citizens in order to develop the skills to identify current problems in the media space, thoughtfully perceive media texts and critically interpret them, implement elements and competencies of infomedia literacy in professional activities.

Today's educational environment is focused on the development of a competency-based model of education instead of a qualification model. Attention is directed not only to the proper level of professional knowledge and skills, but also to their practical application, functionality, and the qualities of social cooperation, psychological compatibility, mental autonomy, motivation, reflexivity, etc. are of particular importance. In competence education, the formation of personal values, the desire and readiness to realize one's potential, in particular, the ability to work with information: to search for it, select it, analyze it, and use it, are important.

We believe that understanding the interrelationships between competencies at various stages of educational activity will contribute to the quality of the educational process, in particular the effectiveness of the education system, increase in personal development, social integration and active citizenship, expansion of employment opportunities, etc.

The concept of competence is understood as the ability of an individual to behave effectively, adequately, skillfully, and productively in professional and personal environments. «Structurally, competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes, where: knowledge consists of facts and figures, concepts, ideas and theories that are already established and support the understanding of a certain area or subject; skills are defined as the ability and capacity to implement processes and use existing knowledge to achieve results; Attitudes describe the dispositions of perception and attitude toward ideas, a person, or a situation and prompt appropriate reactions or actions» [2].

Production / acquisition of competences correlates with degrees of education and personal and social factors that actualize the application of competences. If you try to establish a relationship between different levels of competence, it is advisable to rely on the age periods when a person begins to practice certain skills, apply knowledge and skills. When an individual is formed, then basic personal qualities are developed and consolidated, the totality of which manifests in practice attests to the acquisition and possession of certain competencies. Therefore, it seems obvious that there is a connection between the levels of education and the levels and types of competences.

The school educational environment ensures the development of key educational competencies, which «set general and branch (subject) competencies as a desired learning outcome at each level of education (for example, elementary, primary, and high school)» [2]. And training for the purpose of professional activity produces «abilities to act effectively and achieve results in a specific sphere of human activity» [2].

«Professional competence is an integrative characteristic of a specialist's business and personal qualities, which reflects the level of knowledge, skills, experience sufficient to achieve a goal in a certain type of professional activity, as well as the specialist's moral position» [5, c. 722].

According to research, professional competence in the domestic educational space is understood as «the basic characteristic of a specialist's professional activity, which includes both substantive (knowledge) and procedural (skill) components; the main essential features

are: mobility of knowledge, flexibility of ways, methods, techniques, approaches of professional activity and critical thinking; formation of professional competence is a mandatory component of the content of training, which occupies a priority place in the general professional training of the future specialist» [8, p. 36]. It is worth noting that in the domestic scientific and educational environment, this concept continues to be understood from different points of view [8; 12].

The organization of the educational process of obtaining a certain specialty (in higher education institutions) requires the presence in the professional standard / educational program of a list of competencies that will ensure a high-quality level of activity for the graduate. They have a general and professional character, and their development is possible on the basis of mastery of key educational competencies formed during schooling.

From a didactic point of view, the educational competencies of the middle level of education by type (key, general, subject) are correlated with the hierarchy of competencies of professional education (integral, general, specialized). The Recommendation of the Council of the European Union on Key Competences for Lifelong Learning defines them as follows: “these are the ones that all people need. They are developed in terms of lifelong learning, from early childhood throughout adulthood, and through formal, non-formal and informal learning in all contexts, including the family, school, workplace, neighborhood and other communities» [9].

From the point of view of importance, all key competencies are equal, because each one in particular and their combination contribute to the successful realization of an individual in society. In many professional and personal contexts, the skills of analytical and critical thinking, problem solving, teamwork, creativity, communication and negotiation, intercultural communication are necessary.

In the Framework program of key competences for lifelong learning (2018), defined by the European Union, the list and names of key competences have been updated:

1. Literacy (literacy competence).
2. Language competence (languages competence).
3. Mathematical competence and competence in science, technology and engineering (mathematical competence and competence in science, technology and engineering).
4. Digital competence (digital competence).
5. Personal, social and learning competence (personal, social and learning competence).
6. Civic competence.
7. Entrepreneurship competence.
8. Cultural awareness and expression competence [9].

These same competencies formed the basis of the key competencies of the «New Ukrainian School» and are taken into account in the State Standard of Basic Secondary Education (CMU Resolution No. 898 of 09/30/2020) [4].

The need to include the development of infomedia literacy competencies exists at all stages of educational and self-educational activities. In general, this is a requirement of the information age, more specifically, the need to avoid situations of unsuccessful communication, the causes of which can be:

- stereotypes – simplified opinions about individuals, situations, problems, as a result of which there is no objective analysis and understanding of them;
- oversaturation of the communicative space with information that prevents the adoption of balanced decisions, leads to unnecessary emotional loads;
- «prejudiced ideas» - a tendency to ignore new, unusual, things that contradict established views;

- various manifestations of xenophobia;
- lack of attention and interest in the interlocutor due to lack of awareness of the importance of information that can be obtained from him in order to prevent unwanted developments;
- ignoring the facts or the habit of drawing conclusions in the absence of sufficient evidence;
- wrong choice of communication strategy and tactics;
- errors in the construction of statements: incorrect choice of words, complexity of the message, weak persuasiveness, illogicality [10].

Considering the listed reasons for communication failures, we can admit without exaggeration that nowadays the experience of working with information is a great «capital» that allows an individual to plan and implement his own life strategies, avoiding conflicts, crisis situations or mitigating their impact. In this case, the competences of infomedia literacy can act as support.

If you pay attention to the word «literacy» in the name of competence, you can build certain associations based on the synonymy of the lexeme «literate» in its figurative meaning - «who has the necessary information in a certain field, knowledge in a certain field, business» [ 11: 2, p. 156]: experienced (who has experience in some field of work, knowledge, in life); colloquial units: beaten, grated (in the phraseological expression a grated kalach), beaten (in the phraseological expressions a beaten jack, bug, trump), shot, shelled (in the phraseological expressions a shot bird / bird, sparrow), swept (about a person with a lot of life experience ), scholar [scientist], learned, learned (who gained experience at the cost of losses, punishment, etc.); practiced (about a specialist); kind, good, literate, skillful, knowledgeable; obsolete words: experienced, tempted [3]. All together and each particular word has a semantics that appeals to the ability to perceive reality, the possibilities of activity, the understanding of values, etc. Therefore, information and media literacy means: orientation in a specific environment, the ability to effectively interact with it, readiness and ability to use it in various communication situations; knowledge of the means of regulating actions based on life experience.

Infomedia literacy competencies correlate with many basic educational, professional, and key lifelong learning competencies. Since the key educational competencies are both general and universal in nature, the competencies of infomedia literacy do not always clearly fit into them or clearly correlate with them. But if we take into account that the key educational competences are the superstructure that is based on subject competences, and in higher education institutions - professional competences, then we understand the wide possibilities of implementing infomedia literacy and forming the appropriate set of knowledge, skills, abilities, and attitudes precisely at the level of academic disciplines.

Modern realities require an individual to study even after obtaining a certificate and diploma, as the changing conditions of the labor market require applicants to adapt to them. Therefore, at the end of the 1990s, the European Parliament and the Council of Europe adopted the concept of «lifetime learning» declared in the writings of British scientists as the basis of a new educational policy. This approach is due, in particular, to digitization and extremely accelerated information flows in all spheres of life and activity of people of all ages.

A number of terms are used to define «lifelong learning»: continuing education; permanent education; lifelong education, etc. According to specialists of the National Institute of Strategic Studies, «in the content of continuous education, it is customary to distinguish three main significant components related to the education of the adult population: literacy in the broad sense, including computer, functional, social, etc.; professional training, including professional

training, retraining, advanced training (job qualification); general cultural additional education not related to work (life qualification)» [6].

The following skills and abilities can be considered cross-cutting for all competencies:

- 1) read with understanding, which involves the ability to emotional, intellectual, aesthetic perception and awareness, understanding of information recorded (transmitted) in different ways or reproduced by technical devices, which includes, in particular, the ability to detect hidden and obvious information, express assumptions, prove the reliability of arguments, supporting one's own conclusions with quotes and facts, expressing ideas related to understanding the text after analyzing it and selecting counterarguments;
- 2) to express one's own opinion in oral and written form, that is, verbally convey one's thoughts, feelings, beliefs, taking into account the goal and participants of communication, choosing appropriate speech strategies for this;
- 3) to think critically and systematically, which is revealed in the definition of characteristic features of phenomena, events, ideas, and their interrelationships, able to analyze and evaluate the evidence and weight of arguments, take into account opposing opinions and counterarguments, distinguish between facts and their interpretations, recognize attempts to manipulate data, using various resources and methods of evaluating the quality of evidence, reliability of sources and reliability of information;
- 4) make decisions, which involves the ability to choose ways to solve problems based on understanding the reasons and circumstances that lead to their occurrence, achieving the set goals with forecasting and taking into account possible risks and consequences;
- 5) solve problems, which involves the ability to analyze complex situations, formulate problems, put forward hypotheses, practically verify and justify them, obtain the necessary data from reliable sources, present and argue solutions;
- 6) cooperate with others, which involves the ability to justify the benefits of interaction during joint activities, plan own and group work, support group members, help others and encourage them to achieve a common goal.

Different levels of education play a leading role in the acquisition and development of basic competencies: preschool, school, professional, retraining, self-education, lifelong education. In this context, we correlate universal types of competencies (psychosocial, key, by types of multiple intelligence, by types of professional activity) with A. Maslow's hierarchy of needs (physiological, self-preservation, social, recognition / respect, self-expression). We see here the same regularity of «accumulation» / intensity - from the satisfaction of physiological and psychosocial needs to self-realization in private or professional activities.

Modern competitive conditions on the labor market require the education system to focus on the formation of a specialist not so much as knowledge, but professional competences that will allow solving various tasks of today. Accordingly, the basis of systemic transformations of the educational process should be a clear understanding of the set of competencies that are developed within each field and on the basis of which its meaningful characteristics should be formed.

In competence education, the formation of personal values, aspirations and readiness to realize one's potential are important, in particular, the ability to work with information - to search, select, analyze, and use it. Since the key educational competencies are both general and universal in nature, the competencies of infomedia literacy do not always clearly fit into them or clearly correlate with them. However, key educational competencies can be considered a superstructure based on subject competencies, and in higher education, on professional competencies. And this provides ample opportunities for the implementation of infomedia

literacy and the formation of an appropriate set of knowledge, skills, abilities, and attitudes precisely at the level of general education and professional educational disciplines.

In the social, professional and personal context, the individual is required to be aware of the competences of infomedia literacy and to acquire the minimum necessary work experience, namely their correlation with the competences of lifelong learning. The former have tactical and operational dimensions, the purpose of the latter is strategic. We believe that understanding the interrelationships between competencies at various stages of educational activity will contribute to improving the quality of the educational process, in particular the effectiveness of the education system, increasing personal development, social integration and active citizenship, expanding employment opportunities, etc. Taking into account the significant increase in the amount of information and the forms of its distribution, we associate the prospects for further research with the practice of implementing the competences of infomedia literacy, that are designed to help an individual successfully cope with decoding information flows. The relationships under consideration are dynamic in nature, so their study is open to discussion.

### BIBLIOGRAPHY

1. Akademiia ukrainskoi presy : sait. URL: <https://www.aup.com.ua/>.
2. VORONTSOVA T. V. Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia intehrovanoho kursu « Ya doslidzhuu svit» u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu. 2019. URL : [https://nuschool.com.ua/lessons/world/1klas\\_2/index.html](https://nuschool.com.ua/lessons/world/1klas_2/index.html).
3. Vsesvitnii slovnyk ukrainskoi movy : sait. URL : <https://uk.worldwidedictionary.org/%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%B9>.
4. Derzhavnyi standart povnoi zahalnoi serednoi osvity : postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020 r. URL : [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/).
5. Entsyklopediia osvity / holov. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
6. KARPENKO M. Osvita protiahom zhyttia: svitovy dosvid i ukrainska praktyka. Analitychna zapyska. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen : sait. URL : <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>.
7. Kompetentnosti, rozrobleni proiektom «Vyvchai ta rozrizniai: info-mediina hramotnist» (IREX). 2019.
8. MELNYK N. Fenomen «profesiina kompetentnist» v ukrainskii ta yevropeiskii pedahohichnii teorii. Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Seria: Pedahohika. 2017. № 4 (59). S. 33-39. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/259518.pdf>.
9. Rekomendatsiia Rady shchodo kliuchovykh kompetentsii dlia navchannia vprodovzh zhyttia. Ofitsiinyi veb-sait Yevropeiskoho Soiuzu. URL : [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-keycompetences-for-lifelong-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-keycompetences-for-lifelong-learning_en).
10. Skladovi komunikatyvnoi kompetentnosti pedahoha. Osnova: vydavnycha hrupa: naukovometodychna literatura dlia pratsivnykiv shkil, DNZ ta batkiv : sait. URL : <https://cutt.ly/6hREoQm>.
11. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. Kyiv : Naukova dumka. T. 2. S. 156.
12. YAHUPOV V. V., SVYSTUN V. I. Kompetentnisnyi pidkhot do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity. Naukovi zapysky NaUKMA. 2007. T. 71 : Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota. S. 3-8. URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/6871>.

# STRUCTURE OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS A DIDACTIC PHENOMENON

*Nelia Samoilenko, PhD., Assoc. Prof.,  
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Ukraine*

## STRUCTURA COMPETENȚEI SOCIALE A VIITORILOR PROFESORI CA FENOMEN DIDACTIC

*Nelia Samoilenko, PhD, prof. asoc.,  
Universitatea „Grigory Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina*

**ORCID:0000-0003-1682-8534**

*samoilenkonelia@gmail.com*

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p150-155**

**Abstract.** Un loc special în formarea Ucrainei ca stat independent, renașterea sa națională este ocupată de profesori foarte competenți și cuprinzător dezvoltați, al căror nivel de calitate al cunoștințelor ar trebui să asigure nevoile socio-profesionale ale societății moderne. Lucrarea științifică propusă este consacrată analizei structurii competenței sociale a viitorilor profesori ca fenomen didactic. Semnificația științifică a articolului constă în faptul că definiția autoarei a înțelegerii esențiale a structurii competenței sociale a viitorului profesor este propusă ca un set de cinci componente: motivațional-socializare, orientare-valoare, social-conținut, subiect. -activitate și socio-analitică. Interesul pentru problema formării competenței sociale a viitorului profesor este legat de faptul că starea actuală de pregătire a specialiștilor din învățământul superior nu corespunde întotdeauna cerințelor moderne. Schimbările și îmbunătățirile în fundamentele organizatorice și metodice ale educației în instituțiile de învățământ superior, determinate de implicarea sistemului educațional ucrainean în procesele europene, au scos la iveală lacune semnificative în calitatea formării profesionale a viitorilor specialiști. Dintre multitudinea de întrebări cu caracter teoretic și practic, cele legate de procesele de socializare a unui tânăr în condițiile unui mediu educațional și profesional necesită o soluție urgentă. Și acesta este unul dintre principalele motive pentru care se actualizează problema formării competenței sociale a elevilor moderni - viitori profesori. În primul rând, este necesar să se precizeze conținutul conceptului de „competență” și să se determine relația acestuia cu conceptele de socializare și competență socială.

**Cuvinte-cheie:** competență, competența socială, viitor profesor, didactică, structura, proces de învățare, specialist.

The term „competence” became widespread in scientific literature on pedagogy in the second half of the 20th century. Scientists began to investigate certain types of competence in the 70s and 80s of the last century.

Thus, until the end of the 90s, scientists considered this term as derived from other problems, approaches (the formation of professionalism, communication, work culture) and perceived it mostly as a borrowing or direct copying of Western (in particular, Western European) psychological-pedagogical and linguistic didactic research. A new look at the phenomenon of competence in the domestic scientific space was initiated in the works of E. Zeer, N. Kuzmina, and L. Mitina. Today, competence is studied from the standpoint of acmeology (L. Krivshenko, N. Kuzmina, A. Markova, V. Slastyonin, etc.), pedagogical psychology (N. Bordovska, Yu. Kulyutkin, A. Rean, I. Yakimanska, etc.), praxeology (N. Bibik, L. Vashchenko, O. Lokshina, O. Ovcharuk, L. Parashchenko, O. Pometun, O. Savchenko), pedagogy and management psychology (O. Bila, M. Vachevskyi, I. Malafiik, O. Shchegoleva, etc.).

Thus, it can be stated that in the second half of the 20th century, in the field of domestic scientific space, a lot has been done in the context of studying the actual essential understanding of the concept of competence (namely its pedagogical content), the definition of types of competence, as well as the study of competence as a pedagogical phenomenon, taking into account the basic positions of pedagogical psychology, acmeology, praxeology and management aspects of pedagogical management.

The purpose of the article consists in the generalization and holistic concentrated presentation of the main didactic provisions, which are the basis of the study of the problem of understanding the structure of social competence of future teachers.

Today, competence is a unit of measurement of a person's education, since acquired skills and abilities are an insufficient indicator of the level of education quality. Competence is also considered as a basic characteristic of a person, a vision of solving problem situations, a stable part of it, which can be used to predict a person's behavior both in life situations and in purely professional ones. Competence is not reduced to a simple sum of knowledge and skills due to the fact that a significant role in its manifestation belongs to circumstances, that is, conditions, including pedagogical ones. Possessing the set of competencies necessary for successful integration into modern society means being able to mobilize the acquired knowledge and experience in a certain situation. At the same time, competence is closely related to the mobilization of knowledge, skills, and behavioral relations adjusted to the conditions of a specific activity.

Modern didactics singles out structural components as part of a holistic system of organizing independent educational activities of students of higher pedagogical education institutions on the basis of detailed and thorough in-depth understanding. It is here that the emphasis shifts to the further disclosure of the provisions of the competence approach, which, according to O. Malikhin, involves the specification of axiological, motivational, operational, cognitive, reflective and other component learning outcomes. It is also noted that in the plane of independent cognitive activity, the basis of competence is cognitive independence [4]. Such competence, the scientist explains, involves mastering the methods of acquiring knowledge from various sources of information, which turns into the basis of competence in other areas,

In Ukraine, a thorough and comprehensive study of competencies was initiated with the fundamental work „Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives.” The paper contains a theoretical justification of competence-oriented education, highlights the peculiarities of the application of the competence approach in domestic areas, and also provides a list of key competences defined by Ukrainian teachers. Such competences include: the ability to learn, social competence, general cultural, health-preserving competence, information and communication technology competence, civic and entrepreneurial competence. When determining the list of key competencies, Ukrainian scientists refer to the materials of the Lisbon Conference (2001), which took place within the framework of the Bologna process.

N. Bibik claims that competences can be derived as real requirements for students' assimilation of a set of knowledge, methods of activity, experience of attitudes from a certain field of knowledge, qualities of a person who acts in society. The scientist made an attempt to convey the concepts of „competence”, „competencies” through the established concepts of „complex of skills”, „skill”, „readiness to ...”, „ability to ...”. This level of competences can be characterized as subject requirements for mastering the multi-component content of education [3].

Academician O. Savchenko notes that the ability to learn is a key competence of general secondary education. The scientist proves that the condition and result of an innovative type of

education is the formation in students of the desire and ability to learn independently, to search for information in various sources and apply new knowledge, to develop the ability to act, to strive for creativity and self-development [1].

Scientist O. Lokshina in his research „Innovative approaches to monitoring the levels of competence achievements” notes that the new requests of modern societies regarding the effectiveness of educational systems cause a movement towards the formation of the content of education on a competence basis, which, accordingly, determines the need to develop technologies for assessing the level of competences and competences students. The problem of assessing the student’s level of competence is new and quite difficult for most countries and the international community in general, since competences, primarily key ones, are complex multi-level formations [3].

O. Pometun, summarizing the scientific works of Russian researchers S. Shyshov and V. Kalney, notes that the concept of „competence” is, from their point of view, integrative, containing the following aspects: readiness for goal setting; readiness for assessment; readiness for action; readiness for reflection [3].

So, summarizing the scientific views of N. Bibik, O. Pometun, O. Savchenko, O. Lokshina regarding the world experience and Ukrainian prospects for the implementation of the leading provisions of the competence approach in modern education, it is worth noting that this was the beginning of the strategic gradual development of these ideas in real educational process in Ukraine.

If competence can be considered as a set of knowledge, abilities, skills acquired during training, which form the content component of such training, then competence means properties, qualities of an individual that determine his ability to perform activities based on acquired knowledge and skills formed on their basis and skill. Competence is a range of issues on which someone is well-versed, possesses knowledge and experience. Competence is a personality trait based on competence [2].

Social competence should be understood as a person’s ability to effectively solve problems (individual and collective) in the process of interaction with society, determined by personal qualities and level of awareness.

Factors that prompted the emergence of social competence as a didactic phenomenon:

- aging rate educational information even before the completion of the training process of the future specialist in higher education;
- factors of globalization that require the individual to be fertile productive interaction with people of different socio-cultural preferences, nationalities, religions, mass education, the need for lifelong learning.

The essence of social competence is that a student’s social competence can be interpreted as a conscious, adequate, positive attitude of a person to himself and others, which is based on the realization of the balance (equilibrium) between cooperation and confrontation in the interaction. The content of social competence includes an adequate assessment of one’s personality, self-control of behavior and activity, personal reflection, acceptance of another person, recognition of his subjectivity, respectful attitude towards others, communicative reflection.

M. Honcharova-Goryanska, based on the analysis of the works of foreign authors, notes three approaches to determining the content of social competence:

- 1) on the basis of specific social skills (certain Art strategies that use personality for effective interaction with society);
- 2) on the basis of parameters of measurement of social competence (situational manifestations of the level of social competence);



3) on the basis of the quality of behavior of a socially competent individual (a set of certain personality qualities, especially those of her character and behavior) [2, p. 72].

T. Vasylyuk in his dissertation work „Didactic principles of the formation of social competence of students of pedagogical universities in the process of teaching humanitarian disciplines” substantiates the didactic principles of the formation of social competence of students as a basis for the implementation of practical, didactic influences through the creation of a set of didactic conditions (complex monitoring of the level of formation of partial competences, which together determine the social competence of students, the stimulation of reflective activity of students aimed at ensuring their social and personal self-realization) and implementations of the developed didactic model; determines the content structure of the social competence of students, future teachers, which includes competences of a lower hierarchical order (cognitive, interactive, operational,

We understand the structure of the social competence of the future teacher as a set of components that can be divided into elements that interact at the system-synergistic level as separate and interconnected didactic systems capable of self-organization within the framework of an integral pedagogical (didactic) system, which manifests social competence and the process its formation and development.

S. Ostapenko sees an element of scientific and theoretical novelty in the development of the structure of social competence of students of philology majors, which consists of five components: cognitive-perceptive, motivational, communicative-active, communicative-reflective, and personal. In the cognitive-perceptive component, the scientist includes: knowledge (subject, general humanities), emotional and sensory perception of educational information; to the motivational - the need for social interaction, social attitudes, the purpose and planning of educational activities, social-cognitive purposefulness; to the communicative and active - educational skills and social interaction skills, social activity, social self-realization, social and prognostic skills; to communicative-reflexive – reflection, self-analysis, self-evaluation of educational activity;

Modern scientist M. Marusynets considers the reflection-oriented concept of education, which creates a reorientation of target attitudes for self-realization and creative development, to be one of the promising directions of training students (future teachers). In the basis of the reflexive-oriented concept, the scientist puts the idea of organizing interconnected reflective activities of all subjects, which ensure the focus of the main educational processes on the development of reflection as a whole, its qualities and components of the personal and meaningful sphere of subjects of educational activity [6].

So, based on the results of the theoretical analysis of the investigated problem of understanding the structure of social competence of future teachers as a didactic phenomenon, we can state that there are a number of approaches and a variety of positions regarding the scientific vision of the structure of social competence of students in general and students - future teachers in particular, namely:

- based on the analysis of the works of foreign authors, it is worth highlighting three approaches to determining the content of social competence:
  - 1) based on specific social skills (certain strategies that the individual uses for effective interaction with society);
  - 2) on the basis of parameters of measurement of social competence (situational manifestations of the level of social competence);
  - 3) on the basis of the quality of behavior of a socially competent individual (a set of certain qualities of an individual, features of his character and behavior);

- the social competence of a student can be interpreted as a conscious, adequate, positive attitude of a person towards himself and others, which is based on the realization of the balance (equilibrium) between cooperation and confrontation;
- developed, substantiated at the theoretical level and experimentally tested the functionality of the structure of social competence of hundred students of philological specialties, which consists of five components: cognitive-perceptive, motivational, communicative-active, communicative-reflective, personal;
- defined content structure of social competence of hundred students of pedagogical universities, which includes competencies of a lower hierarchical order (cognitive, interactive, operational, implementation and reflection).

On the basis of the analytical and generalization study of the problem of understanding the structure of the social competence of the individual as a whole and the social competence of specialists in various fields, we try to offer an author's definition of the social competence of the future teacher as a didactic phenomenon. We understand the social competence of the future teacher as the ability and willingness to freely interact with society at the level of a whole society and various groups of subjects of educational activity as a mature socially literate person, which manifests itself in the presence of socially significant knowledge, the formation of relevant skills and the skills of their application on a conscious motivational and value basis and for the use of the acquired and topically important experience of solving various socially significant situations in the educational process and types of extracurricular activities related to it. We understand the structure of the social competence of the future teacher as a set of components that can be divided into elements that interact at the system-synergistic level as separate and interconnected didactic systems capable of self-organization within the framework of an integral pedagogical (didactic) system, which manifests social competence and the process its formation and development.

The components of such a structure of the future teacher's social competence are: motivational and socialization (motivation for the socialization of the future teacher's personality); value orientation (social value orientations); socially meaningful (meaningful content of the educational process in the context of the formation of social competence as a competence of a lower hierarchical order together with reflective competence relative to the social-reflective competence of the future teacher); subject-activity (involvement of the subject of the educational process of the higher pedagogical educational institution in socio-subject types of activity as a means of active socialization of the personality of the future teacher); socio-analytical (acquiring the ability to evaluate and reflect when solving socially significant situations in the educational process).

**BIBLIOGRAPHY**

1. VASYLYUK T. G. Didactic principles of the formation of social competence of students of pedagogical universities in the process of teaching humanitarian disciplines: autoref. thesis ... candidate pedagogue of sciences: 13.00.09. Ternopil, 2017.
2. GONCHAROVA-GORYANSKA M. Social competence: concept, content, ways of formation in studies of foreign authors. Native school. 2004. No. 7–8.
3. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library of educational policy: monograph / edited by O. V. Ovcharuk. Kyiv: K. I. S., 2004. 112 p.
4. MALIKHIN O. V. Methodological basis of definition of didactic conditions in studies on the theory of learning (in higher education). URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>
5. MALIKHIN O. V. Teaching methods in higher education: teaching. manual Kyiv: KNT, 2014. 262 p.
6. MARUSYNETS M. M. Reflexive paradigm in the coordinates of modernization of training of psychologists / M. M. Marusynets // Science and education. – 2016. – No. 10. – P. 82–87.
7. OSTAPENKO S. A. Didactic conditions for the formation of social competence of students of philology majors in the process of independent educational activity: autoref. thesis candidate ped. Sciences: 13.00.09. Kryvyi Rih, 2012.
8. Modern higher school: psychological and pedagogical aspect: monograph / edited by N. G. Nychkalo. Kyiv, 2001. 450 p.
9. RODYGINA I. V. Competence-oriented approach to learning Kharkiv: Ed. „Osnova” group, 2005. 96 p.

## SOCIALIZAREA LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

*Vasilica Andrasciuc Birtok, drd., prof.  
Școala Gimnazială Budești, România*

## SOCIALIZATION AT PRESCHOOL AGE

*Vasilica Andrasciuc Birtok, PhD student, prof.,  
School Secondary Budesti from Romania,  
ORCID:0000-0002-8143-5801  
vasilicaandrasciuc@yahoo.com*

**CZU: 373.2:316.614**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p156-160a**

**Abstract.** In this article you will find the essential characteristics of the development of socialization in preschool children, the educational framework favorable to the development of social competence, the way in which the family can get involved in the educational activity to support the social development of the preschooler.

**Keywords:** socialization, preschool, family, kindergarten, education.

**Rezumat.** În acest articol se vor regăsi caracteristicile esențiale ale dezvoltării socializării la copiii de vârstă preșcolară, cadrul educațional favorabil dezvoltării competențelor sociale, modalitatea prin care familia poate să se implice în activitatea educațională pentru a sprijini dezvoltarea socială a preșcolarului.

**Cuvinte-cheie:** socializare, preșcolar, familie, grădiniță, educație.

In early education institutions, the preschooler is in the center of attention. The educator is the one who plans and organizes activities aimed at educating the preschooler both cognitively and behaviorally, but also emotionally and relationally.

The role of education as specified by E. Păun in the development of socialization is a process in which everything that is not born must be assimilated through learning. Education is the conscious conduct of this learning process in which the subject becomes aware of social relations, assimilates the norms and roles that will allow him to insert himself into adult society [apud 1, p. 68].

According to the Vocabulary of psychology by H. Pieron [6], socialization implies the social integration of the child during his development, in which he is offered the means of communication of language, systems of knowledge and in which he is determined to acquire rules of life, habits, ways of thinking, beliefs and ideals consistent with the social environment in which he is raised [apud 4, p.14]

Socialization takes place to a large extent through actions with a well-determined, conscious, controlled purpose and also with the help of spontaneous, spontaneous processes that influence personality formation [6, p.323].

Research over the past 30 years has highlighted significant correlations between environment and intellectual development, between early learning and learning that occurs at other stages of life. Thus, children raised in a stimulating environment have an accelerated intellectual development compared to those raised in a restrictive environment [ apud 2, p.122]

Investing in children at an early age leads, in the long term, to their social development and the sustained realization of children's rights. The parent is the key partner in the child's

education, and the family-kindergarten-community relationship is decisive according to the Curriculum for Preschool Education, 3-6/7 years, MECT, 2008 [9, p.13].

The preschool period can be considered a period of discovery. For the first time, the child overcomes the narrow familiar space of the house, notices that there is a world beyond it, notices that he can get involved in its knowledge and transformation, he can discover himself, and the fact that he has the ability to make it happen certain things, develop autonomy and initiative in knowledge [5, p.9].

For the development of the preschooler's socialization, the educator is advised to plan and carry out activities in the formal, non-formal, informal framework, in partnership with the preschooler's family, activities that are mainly based on play.

For the development of socialization, it is optimal to emphasize *interpersonal* competence and *intrapersonal* competence, according to C. Ștefan. Next, we will refer to some essential characteristics for the development of *interpersonal* competence:

- *Interaction with other children*: children's ability to integrate into the group increases with age, as they manage to control the interaction with an increasing number of children. If at 3-4 years old children develop symbolic play, isolated play, parallel play, the ability to interact simultaneously with several children evolves over time through repeated exposure to cooperative games, where exchanges of lines illustrate shared concern for a certain game. At 6 years old, children get involved not only in symbolic games but also in games with rules such as „don't worry brother!” [7, pp. 28-29].
- *Initiating interaction with other children*, leading to the formation of friendships, the development of cooperation and conflict resolution competence. Involvement of children in the game facilitates the development of the ability to initiate interactions. With the passage of time, children's interaction strategies become more and more refined, moving from non-verbal to verbal strategies. If at the age of 4-5, children manage to interact in increasingly large groups, cooperate in play and begin to understand that playing with other children means listening to what others say and responding, at 5-6 years old they are already improving their ability to get involved in the game „on the fly” as a result of their experience in cooperative games. That is, to integrate into a game already in progress.
- *Shares objects/toys* - it is a behavior that is at the basis of forming friendships, because reciprocity is one of the prerequisites for forming and maintaining relationships with others. Therefore, sharing toys facilitates the integration of children in the group and cooperation, that is, it influences popularity among peers. Gradually already at the age of 5, children start to share without being explicitly asked to do so by the adult.
- *Ask for and offer help* - the ability to understand that sometimes our skills are not enough to solve certain situations. Children aged 5-6 show more autonomy, rarely ask for help and are much more inclined to show responsibility towards those younger than them.
- *He waits his turn - a rule* of behavior frequently used by educators that has the benefit of developing children's ability to regulate their emotions and to effectively solve problems that may arise in the game. After the age of 5, children end up waiting their turn without being reminded or even give up their place in line in favor of other children.
- *Use polite forms of address* - it is a way to initiate a relationship. Those children who use the formulas „please”, „thank you” are more liked by their peers than those who do not use them. Since this behavior is influenced by the child's level of language development, the use of these politeness formulas is an indicator of the development of social competence around the age of 5-6.

As for *intrapersonal* social competence, they develop and are shaped in a social context. Children's ability to adapt is largely influenced by how they can control their own behavior.

- *Respecting the rules* is the premise of any form of social interaction. In order for the rules to be respected, they must be established together with an authority (parent or educator) and must be explained and discussed. At 5-7 years old, children can remember up to 4-5 rules both in the family context and in kindergarten. The greater the similarity between the rules established, discussed and negotiated at home and at kindergarten, the greater the child's chances of respecting them.
- *Tolerates situations that cause frustration* - tolerance to frustration is equivalent to identifying appropriate solutions to conflicts. Starting from the age of 5, children can tolerate situations of frustration with less and less support from adults, especially in cooperative games where they learn emotional regulation strategies for conflict resolution [7, p. 34].

As can be seen, the family-kindergarten relationship is essential, therefore a partnership with the preschooler's family is beneficial for the preschooler to develop from all points of view.

The efficiency of the pedagogical act with preschoolers is also reflected in the new relationships between educators and parents. The family must be the first school where children learn to learn, together with the rules of behavior in life and society, the appreciation of work, devotion to the country and the people. The conjugation of the educational action of the kindergarten makes these educational values easier for the family. Naturally, the example of the parents and the teacher stimulates the imitative behavior of the child who does what he sees more quickly than what he is told. The priority function of the kindergarten being the formative-pedagogical one, it is natural that its action targets both children and their parents, because parents educate, but they are also educated through their children [8, p173].

One of the important pedagogical issues raised by the cooperation between the family and the kindergarten concerns the establishment of a rational life regime. In the family where the child continues the pedagogical regime established by common agreement with the kindergarten, the educator's dialogue with the parents consists in the confrontation of opinions in relation to the image of the child's development [8, p.171]

The forms through which the collaborative relationship between educators and parents is achieved are varied and multiple. The activities are carried out outside the activity program at the kindergarten, but they are part of the educational task that should be fulfilled. *The parents' committees* are supported by a close collaboration between the kindergarten and the family, which contributes greatly to the smooth running of the instructional-educational work in the preschool units. You cannot conceive of an educational influence on someone without knowing them. Thus, through *individual discussions*, especially in the morning when the child is brought to kindergarten or after dinner when they take him home, the educator gets information from the parents about the child's attitude and manifestations, at home with the family, playing with friends, which leads to employment and training parents in the educational act. In all these *conversations*, the educator highlights the child's positive elements, showing a robust pedagogical optimism in the child's development possibilities and thereby awakens the parents' interest and desire to synchronize their educational efforts with the educator's. In addition, these conversations represent for educators the opportunity to inform themselves both about the educational environment of the family and especially about the knowledge of the evolution of the child's mental processes [8, pp.171-172].

Theoretical information for parents in preschool psycho-pedagogy issues constitutes another collaboration plan between the kindergarten and the family. An appropriate framework

in which the educator can carry out this approach can be a program of individual and/or collective consultations. In these consultations, parents can collaborate with the educator and other specialists to create individual plans for their child's education, a program aimed at the particular needs of the children, such as overcoming their difficulties in various areas of development. Meetings in a wider framework, of meetings with parents and of lectures organized on different topics and conducted by educators, other specialists can be invited, such as doctors, psychologists, speech therapists, nutritionists, specialists invited by educators or even by parents [5 p.231].

These consultations and meetings must be announced in advance and rigorously organized, to follow each other with a frequency that allows the creation of a closer relationship with the family and the strengthening of its connection with the kindergarten. In the current educational practice, in a recent study on the issue of parents' relationship with the kindergarten, the educators mentioned as „ways to involve parents in the activity of the kindergarten the activities of ensuring the maintenance and repair of furniture, the creation of didactic material, the provision of sponsorships, the organization and carrying out actions in the community together with the children and/or the kindergarten staff: visits to old people's homes, activities carried out in foster care centers, children's homes, etc” [5 p.232].

According to Braghiș, the classic activities that contribute to strengthening the kindergarten-family relationship are:

- *Open door day* – an event in which family members have the opportunity to visit the children during group lessons, to observe their behavior and attitude towards the learning activity, towards the teacher, towards the other colleagues;
- *The visit* is a short trip with activities for parents and children to participate in. The parent can observe his child in another environment, outside of school, he can get to know him from other aspects: the relationship with the other colleagues, with the adults in the group, the behavior in public places;
- *School celebrations* are events of particular importance in the activity of children and in the lives of their families - both from an affective and cognitive point of view, giving children the opportunity to express themselves in a personal and original way. Parents can discover some special abilities of children, their level of development, they can evaluate their performances, get involved in the organization of these activities;
- *The sessions with the parents* are thematic meetings organized by the teaching staff, during which there are exercises for getting to know each other, self-knowledge, getting to know the child, problems of general interest are debated, case studies are generated, situations are generated in which the parents have to propose solutions;
- *Individual consultations* (conversations) represent an opportunity for an individualized approach to the problems faced by the child or the parent. Advice can be offered, parents can provide more private information, which they do not want to make public, but which are relevant for the child's education and training;
- *Excursions, hiking* - parents can contribute to the organization and sponsoring of these actions, they can ensure the supervision of children, experience positive emotions with their children, offer them models of behavior;
- *Exhibitions of children's works* - an opportunity to familiarize parents with important data about children's development, both artistically and in terms of the accumulated knowledge;
- *Celebrating children's birthdays* in a group - children learn civilized behavior, some social conventions; affective bonds are created with family members, because the guests of the celebration can be parents and other relatives;

- *Open lessons* - attending these, parents can get to know the didactic approach practiced by the teacher, with the modalities, methods and means of teaching-learning-evaluation used in the group;
- *The kindergarten-family-community* collaboration agreement, which stipulates the responsibilities of the school, parents and community educational actors in the educational process [appud 3, p.44]

The quality of the child's education, care and social development depends on us, all those who interact with children, day by day: parents or educators, school counselor or medical assistant; all acting coherently and keeping in constant attention the child and his individual particularities [3, p.74].

Therefore, socialization is a primary condition in the formation and affirmation of personality. Namely, within the framework of socialization, the human individual transforms from a helpless and dependent being into an impregnating personality within social values and symbols, autonomous and capable of orientation in the environment, and the family has an extremely important role in this process [4, p.20].

In conclusion, we can specify that the preschool period is marked by significant changes in social and emotional behavior. And for the harmonious development of the preschooler's socialization, it is desirable that both the parents and the entire collective of the kindergarten together with the community are part of the team.

The involvement of parents in the educational act of the kindergarten, through partnership, is crucial, as they can organize and carry out educational activities with a favorable impact for the development of preschoolers' socialization.

## BIBLIOGRAPHY

1. ALBULESCU, I. *Doctrină pedagogică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 2007. 218/400 p. ISBN 978-973-30-1958-9.
2. ANDRASCUIUC, V. *Modalități de dezvoltare a socializării copilului preșcolar*. In: *Materialele Conferinței Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar*, vol. 2, 2020. Chișinău: Universitatea De Stat din Tiraspol. pp.122-126 ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975- 76-313-4.
3. BOCA, C. (coord.), BUCINSCHI, M., DULMAN, A. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței*. București, 2008.
4. CHIRICĂ, G., ANDRASCUIUC, V. *Socializarea la vârsta preșcolară și valențele familiei în acest proces*. *Materialele Simpozionului științific internațional*, 18-19 octombrie 2019. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, vol.I, pp.14-20. ISBN 978-9975-76-289-2.
5. GLAVA, A. GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj Napoca: Dacia Educațional. 2002. 276 p. ISBN 973-35-1471-3.
6. PIERON, H. *Vocabularul psihologiei*. Univers enciclopedic. București, 2001. p. 460.
7. ȘTEFAN, C., E. KALLAY. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale. Ghid practic pentru educatori*. Cluj Napoca: ASCR. 2011. 310 p. ISBN 973-7973-97-9.
8. VASILESCU, A. *Jocuri și activități alese. Perfecționarea activității instructiv-educative în grădiniță*. București: E.D.P. 1976. p.174
9. Curriculum pentru educația timpurie, 2019 Disponibil: <https://www.edu.ro/invatamant-prescolar> (available on 3.03.2023)



# STRATEGII DIDACTICE SPECIFICE PROGRAMELOR DE EDUCAȚIE TIMPURIE

*Nadejda Baraliuc, lector univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## DIDACTIC STRATEGIES SPECIFIC TO EARLY EDUCATION PROGRAMS

*Nadejda Baraliuc, PhD,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0001-7478-9583  
baraliuc.nadejda@upsc.md*

**CZU: 373.2.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p161-166**

**Abstract.** The article reflects the challenges of choosing the most appropriate didactic strategies within early education programs. Within the activities, the status of didactic strategies is a central one. Their position within the educational programs is central considering that didactic strategies guide the instructional-educational activity and manage the initiation of genuine training for the development of skills in preschool education.

**Keywords:** Didactic strategies, didactic methods, didactic procedures, didactic means, forms of training, cognitive, educational formative, motivational, operational.

Prima semnificație a termenului *strategie* era „arta planificării și conducerii războiului” [13, p. 165]. Originea termenului o găsim în Grecia antică: *stratos* „armată” și *agein* „a conduce”, ca să ajungă să semnifice „magistrat cu atribuții militare, mai târziu și civile, apărut la Atena la sfârșitul secolului al VI-lea î.Hr.”. [12, p. 522]

DEX tratează strategia ca „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării și ducerii războiului și operațiilor militare. Un examen detaliat al strategiei didactice realizează M. Bocoș. Autorul definește strategia ca „concepție generală, linie/modalitate de concepte, orientare și optimizare, în viziune sistemică și pe termen lung, mediu sau scurt a proceselor și fenomenelor educaționale”. [2, p. 199]

Strategiile didactice includ un grup de metode și procedee. S. Cristea le consideră „grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură unitară de funcționare pedagogică eficientă, angajate acțional la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor acesteia” [8, p. 136].

Strategiile didactice au următoarea structură.

**Tabelul 1. Strategii didactice**

Strategii didactice				
Metode	Procedee	Tehnici didactice	Mijloace de învățământ	Forme de organizare

Alegerea celor mai potrivite strategii didactice este o mare provocare. În cadrul activităților statutul strategiilor didactice este unul central și dinamic. Poziția acestora în cadrul programelor

de învățământ este centrală din considerentul că strategiile didactice ghidează activitatea instructiv-educativă și gestionează declanșarea unei instruirii veritabile pentru dezvoltarea competențelor în învățământul preșcolar.

„Strategiile didactice reprezintă modalitatea optimă de îmbinare a metodelor, procedeele și tehnicilor didactice, a mijloacelor de învățământ și a formelor de organizare specifice procesului didactic astfel încât relația dintre predare și învățare să determine achiziții în sfera cunoașterii, subsumate finalităților educației” [5].

Urmându-l pe I. Albușescu, putem considera că cadrul didactic alege cea mai concisă și rațională traiectorie, care să susțină dezvoltarea competențelor preșcolariilor, să „elimine în mare măsură hazardul și să prevină erorile, riscurile, evenimentele nedorite din practica pedagogică” [1, p. 80].

**Tabelul 2. Elementele structurale ale strategiei didactice**

Strategia didactică				
Metode	Procedee	Tehnici didactice	Mijloace de învățământ	Forme de organizare
<ul style="list-style-type: none"> <li>• funcția cognitivă</li> <li>• funcția formativ-educativă</li> <li>• funcția motivațională</li> <li>• funcția instrumentală</li> <li>• funcția normativă (Cerghit, 2006; Cristea, 2018; Oprea, 2019)</li> </ul>	<p>„o secvență a metodei, un element de detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă, o particularizare a metodei” (Moise, 2008; C. Moise 2008)</p>	<p>Rezultă din modul particular de utilizare, de selectare, organizare a metodelor, a procedeelelor și a mijloacelor didactice. (Catalano, 2020)</p>	<p>Ansamblul obiectelor, materialelor, dispozitivelor, aparatelor.</p> <p><i>Funcția informativă, funcția formativă, funcția estetică</i></p> <p>(Catalano, 2020)</p>	<p>frontală, pe grupe și microgrupe, individuală, combinată</p>

Termenul **metodă** provine din greacă: *metha* „spre, către”, *odos* „cale, drum”, ceea ce exprimă calea pe care cadrul didactic o parcurge în activitatea instructiv-educativă pentru realizarea obiectivelor planificate. Pentru cadrul didactic, metoda reprezintă „o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere a copiilor, o cale de conducere înspre construcția cunoașterii individuale a acestora, un instrument didactic cu ajutorul căruia îi determină pe educați la un demers de asimilare activă a unor noi cunoștințe și forme comportamentale, de stimulare în același timp a forțelor lor cognitive, intelectuale”. [6, p. 18 - 19]

**Metodele didactice** îndeplinesc următoarele funcții:

- **cognitivă** - de transmitere a cunoștințelor sau „conducerea spre cunoaștere” și sporirea achizițiilor în plan *cognitiv, afectiv și psihomotor*;
- **formativ-educativă** - de formare, dezvoltare și exersare a proceselor cognitive de cunoaștere: *senzații, percepții, reprezentări, limbaj, gândire, atenție etc.*, asimilarea cunoștințelor, formarea deprinderilor, dezvoltarea aptitudinilor, interiorizarea atitudinilor și valorilor, formarea convingerilor etc.;
- **motivațională** - de captare și menținere a interesului cognitiv al copiilor, a curiozității, dorinței de a descoperi;
- **instrumentală** sau **operațională** - instrumente sau modalități de susținere utilizate

de educator și de sistemul educațional în vederea atingerii obiectivelor de natură didactică; **funcția normativă** sau de **optimizare a acțiunii** - de organizare, dirijare și optimizare continuă a procesului instructiv-educativ. [6, 7, 10]

C. Moise propune următoarea taxonomie a metodelor didactice:

- *metode tradiționale* care includ expunerea didactică, conversația didactică, demonstrația, observarea, exercițiul etc.;
- *metode mai recente* care includ algoritimizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, modele de simulare (jocurile, învățarea pe simulator), învățarea prin descoperire.
- *metode de ultimă generație*, care cuprind o listă extinsă: *interactive, de cooperare, participative de grup* etc. [9, p. 307]

Se nuanțează și *metodele interactive de grup*:

- ✓ *metode de predare-învățare* - predarea-învățarea reciprocă, mozaic, metoda Lotus sau floare de nufăr, bula dublă, partenerul de sprijin, cubul, puzzle, comunicarea rotativă, schimbă perechea, locuri celebre, călătorie misterioasă, acvariul, învățarea în cerc, mica publicitate, harta cu figuri, strategii de lectură a textelor științifice, examinarea expunerii etc.;
- ✓ *metode de fixare, consolidare și evaluare* - piramida, diamantul, ciorchinele, tehnica fotoliul limbajului, benzi desenate, posterul, trierea aserțiunilor, tehnica blazonului, diagrama Venn, jurnalul grafic, turul galeriei, turnirul întrebărilor, turnirul enunțurilor, cvintetul, analizarea și interpretarea imaginilor, etc.;
- ✓ *metode de stimulare a creativității* - brainstorming, tehnica 6/3/5 sau brainwriting, philips 6/6, tehnica viselor etc.;
- ✓ *metode de problematizare* - pălăriuțele gânditoare, studiul de caz, pătratele divizate, minicazurile, diagrama cauză-efect, interviul, explozia stelară, metoda Frisco, mai multe capete la un loc etc.;
- ✓ *metode de cercetare* - proiectul, reportajul, investigația de grup, experimentul, explorarea. [14, p. 16 - 17]

Metoda didactică este susținută de **procedee didactice** într-o combinație diversă, oferindu-i metodei valoarea și eficiența în cadrul procesului instructiv educativ. **Procedeul didactic** redă „o secvență a metodei, un element de detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă, o particularizare a metodei” [9, p. 307], o soluție practică de aplicare eficientă a acesteia. Ca exemplu, în susținerea *metodei povestirea* cadrul didactic folosește ilustrate din povești, figurine de animale, păpuși de teatru etc. Interdependența dintre metoda didactică și procedeele didactice poate duce la preluarea rolului de metodă de către procedeu, astfel, uneori metoda devine procedeu, iar procedeul - metodă.

I. Radu evidențiază că tehnica didactică „definește un mod specific, particular de lucru, un mod de a utiliza o metodă sau alta, de a realiza o acțiune”. [11, p. 120]

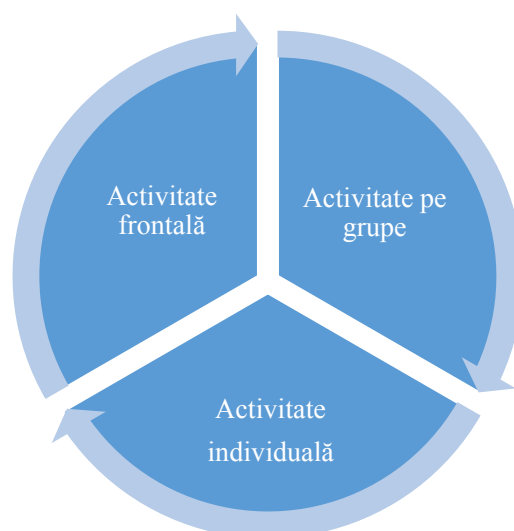
H. Catalano tratează **mijloacele de instruire** ca „ansamblul obiectelor, materialelor, dispozitivelor, aparatelor etc. care sprijină transmiterea eficientă a conținuturilor învățării prin intermediul procesului de învățământ în vederea realizării finalităților educației. Utilizarea rațională și competentă a mijloacelor de instruire stimulează și susține procesul învățării și contribuie la eliminarea artificialismului, a formalismului și a verbalismului în procesul de predare”. [4, p. 124] Acest contact direct al copiilor cu lumea reală sprijină procesul instructiv educativ.

**Tabelul 3. Tipologia mijloacelor de instruire**

Tipuri de mijloace	Exemple
<b>1. Mijloace informativ-demonstrative</b>	Materiale intuitiv-naturale, obiecte elaborate, obiecte construite, substitute tridimensionale, materiale figurative, reprezentări simbolice
a. Materiale intuitiv-naturale:	- colecții de materiale din natură: ghinde, conuri, castane, frunze, flori, semințe, legume, fructe, pietricele, pești în acvarii, blocuri de lemn, nisip, scoici, textile, piele, lemn, fire, tricotaje, chibrituri, paste făinoase, marionetele din lână tricotate etc. - materiale din natură pentru confecționarea, sub îndrumarea educatoarei, a unor jucării simple; aparate, unelte, mașini etc.
b. Obiecte elaborate substitute tridimensionale:	- care imită și reproduc obiecte, fenomene reale pentru a facilita observarea; - aparate și mașini cu piese demontabile, corpuri geometrice; - mulaje, machete, globul pământesc, forme de relief; - truse pentru construcție, trusă medicală; seturi pentru îmbinări mai complexe etc.
c. Materiale figurative	- colecții de imagini, fotografii, planșete, desene, tablouri, albume, serii de imagini pentru asocieri după diferite criterii: culoare, formă, dimensiune, volum, cărți ilustrate pentru copii, filme didactice etc.
d. Reprezentări simbolice	- desene la tablă, scheme, numere, grafice, note muzicale, imagini cu regulile grupei, imagini cu regimul zilei, cu semnele de circulație în miniatură etc.
<b>2. Mijloace de exersare și formare a deprinderilor</b>	- truse cu piese demontabile, aparate pentru educație fizică: mingi de diferite culori, instrumente muzicale, materiale pentru desfășurarea activităților artistice, cum ar fi pensule, markere, creioane, plastilină, lut, acuarele pentru pictură, pictură cu degetele, pictură cu șevalet, planșă pentru modelaj, accesorii pentru modelaj, vase de lut, cutii, faianță, lemn, farfurii. - instalații pentru jocuri în curte: tuneluri, topogane, scări pentru cățărat, leagăne, groapă de nisip pentru sărituri, bârne pentru echilibru, balansoare etc.
3. Mijloace de raționalizarea timpului	- hărți contur, șabloane fișe de lucru, ștampile didactice.
4. Mijloace de evaluare	- teste, softuri educaționale pentru evaluare etc.
5. Mijloace tehnice audio-video	- PC, laptop, videoproiector, film didactic, înregistrări video, înregistrări audio, CD-uri, rețeaua de internet cu programele care facilitează accesul la resurse didactice, materiale de prezentare, desfășurarea activităților online etc.

Mijloacele de instruire ca resurse utilizate de cadrul didactic în cadrul procesului instructiv-educativ au scopul de a facilita transmiterea cunoștințelor, formarea priceperilor, deprinderilor și dezvoltarea atitudinilor. [3, p. 130-131]

Încă o componentă importantă a strategiilor didactice sunt *formele de organizare* a procesului instructiv-educativ, care se realizează în mod practic prin instruirea în cadrul *activităților frontale, activităților pe grupe și activităților individuale*.



**Fig. 1. Tipologia formelor de instruire**

**Activitatea frontală** este activitatea organizată cu toată grupa de copii. Copiilor li se transmite aceleași mesaje ale cadrului didactic: explicații, instructaje, prezentarea poveștilor, prezentarea povestirilor, poeziilor, audierea cântecelor etc.

**Activitatea pe grupe** este activitatea realizată în cadrul centrelor de interes.

**Activitatea individuală** este activitatea realizată independent, fără supravegherea strictă a cadrului didactic.

Activitățile didactice planificate și implementate de către cadrul didactic implică apelarea la *strategiile didactice*, care ar permite îmbinarea echilibrată a activității frontale cu activitatea în grup și cu activitatea individuală, prin adaptarea conținuturilor și strategiilor didactice.

Planificarea, selectarea și implementarea *strategiilor didactice* potrivite permit evidențierea grijii cadrului didactic pentru copiii pe care-i educă, dorința pentru stimularea interesului și obținerea succesului preșcolarului. Rezultatul nu se lasă așteptat dacă cadrul didactic este concentrat pe formarea competențelor la preșcolari. Acestea sunt evidențiate de Curriculumul pentru educația timpurie.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I.; ALBULESCU, M. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Editura Polirom, 2000.
2. BOCOȘ, M. *Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
3. CATALANO, H. *Specificul activităților didactice la grupele combinate. Ghid didactic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. București: Editura Didactica Publishing House, 2021.
4. CATALANO, H. „Designul strategiilor didactice din perspectiva instruirii online”, în I. Albulescu; H. Catalano (coord.), „e-Didactica. Procesul instruire în mediul online, București, Editura Didactica Publishing House, 2021.
5. CATALANO, H. „Strategiile didactice”, în I. Albulescu; H. Catalano (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea exantemelor titularizare, definitivat și gradul didactic II*, București Editura Didactica Publishing House, 2020.
6. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.

7. CRISTEA S. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. București: Editura Didactica Publishing House, 2018.
8. CRISTEA, S. *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*. Pitești: Editura Hardiscom, 1997.
9. MOISE, C. „Metodologia didactică”, în C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, Iași, Editura Polirom, 2008.
10. OPREA, C.L. „Procesul de învățământ. De la principii la strategii didactice. Pânișoară; N, Manolescu (coord.), *Pedagogia primar și preșcolar*. Iași: Editura Polirom, 2019.
11. RADU. I.T.; EZECHIL, L, *Didactica. Teoria instruirii*. Pitești: Editura Paralela, 2005.
12. *Dicționar Enciclopedic Român, Volumul IV*, București, Editura Politică, 1966.
13. *Strategie: Ghid propus de The Economist Books, Business Club*, București, Editura Nemira, 1998.
14. VRÂNCEANU M.; TERZI-BARBAROȘIE, D. *1001 idei pentru educația timpurie. Ghid pentru educatori*. Chișinău: Centrul Educațional „pro Didactica”, 2010. 216 p. ISBN 978-9975-4125-1-3

# CONTRIBUȚIA RECOMPENSELOR ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI PREȘCOLARILOR

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

## THE CONTRIBUTION OF REWARDS IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' BEHAVIOR

*Natalia Carabet, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID 0000-0002-9096-0587  
carabet.natalia@upsc.md*

**CZU: 37.018.1**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p167-172**

**Abstract.** Today many families are rethinking the process of children's education, being focused on the dimensions of new education. An important role in the upbringing and education of children is also played by economic-entrepreneurial education, a desideratum of which is the offering-receiving of rewards for the child's civilized, responsible behavior, listening and effective initiative. The article analyzes the positive aspects of reward-based education, the vulnerable points of this process.

**Keywords:** rewards, child, discipline, development, education, positive factor, development.

În opinia cercetătorului Schneider, recompensele constituie *stimuli care se utilizează și se aplică pentru a îmbunătăți comportamentul copiilor*. Acestea sunt mai degrabă tehnici care servesc drept scop în a obține efecte pozitive. În viața de zi cu zi, toți oamenii tind să facă acele lucruri pentru care sunt recompensați. Orice recompensă ajută copilul să-și realizeze propriile obiective într-un cadru plăcut și motivant [9].

Într-un proces educațional complex, integrat și orientat holistic, recompensa reprezintă principalul factor pozitiv de educație prin modele, bune practice, care, de fapt, formează, influențează dezvoltarea atitudinilor și a mentalității într-un anumit mod (dorința și convingerea de a reacționa într-un fel sau de a avea un anumit comportament). Educația preșcolară are nevoie de tehnici noi pentru a stimula copiii și pentru a favoriza derularea cu succes a procesului. Recompensa reprezintă una dintre tehnici, poate chiar cea mai importantă [15].

Marvin Marshall, citat de E. Stan [10,11] în cartea *Despre pedepse și recompense în educație*, afirmă că:

- *„recompensele pot fi considerate o confirmare minunată a efortului și talentului elevilor;*
- *recompensele pot constitui stimulente foarte eficiente, dacă elevii au decis că merită să muncească pentru a le primi;*
- *recompensele primite pentru comportamentele dezirabile sunt contraproductive, deoarece atunci când își recompensează elevii pentru comportamentul așteptat, profesorul trimite un semnal fals;*
- *dacă va fi recompensat pentru comportamentul așteptat, elevul se va obișnui să întrebe: „Dacă fac ceea ce îmi ceri, ce primesc în schimb?” - această abordare subminează valorile comunității și democrației, responsabilitatea socială, încurajând egoismul și nonimplicarea;*

- mesajul că un comportament este bun, deoarece este recompensat vizează nivelul cel mai de jos al valorilor etice: „ceea ce fac trebuie să fie bun dacă a fost recompensat”; oferind astfel de recompense, nu se încurajează deloc dezvoltarea morală, bun (bine) sau rău, drept sau nedrept, just sau injust, moral sau imoral, nu contează, din moment ce factorul determinant îl constituie premiarea;
- recompensarea comportamentului așteptat presupune că acel comportament nu este valoros în sine, ci pentru că a fost premiat”[10,11].

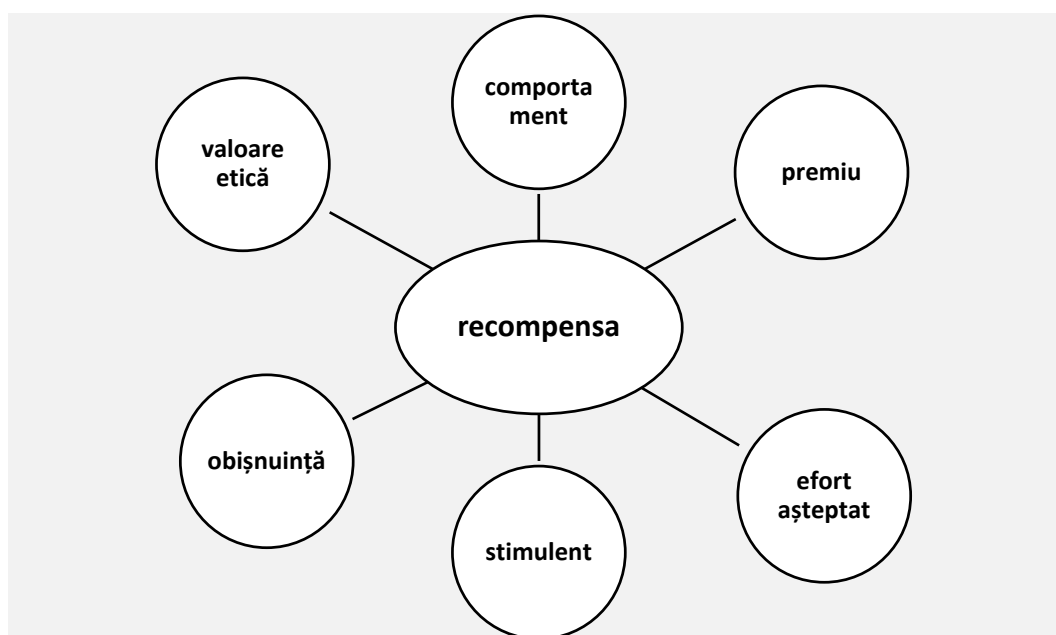


Fig. 1. Esența recompensei (în viziunea lui Marvin Marshall) [10,11]

După cum observăm în figura de mai sus, cercetătorul Marvin Marshall descrie recompense ca o obișnuință - dacă este practică de părinți sau cadre didactice des, permanent, fără a diferenția și a explica -, când o recompensă este un lucru real, meritat, pentru ce un copil poate aștepta, se cade să primească o recompensă, alteori recompensa este un stimulent real al unui comportament, este un rezultat al efortului (așteptat) sau o valoare etică [10,11].

Deseori părinții susțin ideea că recompensa primită de copil îl face mai bun și mai generos. Alfie Kohn, în lucrarea sa *Pedepsiți prin recompense* [4], a vorbit despre un studiu, care a demonstrat că *copii recompensați s-au dovedit a fi mai puțin generoși decât ceilalți, mai ales atunci când recompensa nu a mai existat*. Uneori studiile arată că recompensele se dovedesc a fi contraproductive. De exemplu, în cazul notelor (calificativelor), care sunt tot o formă de recompensă, copiii devin mai puțin implicați în procesul de învățare. Vor căuta în permanență calea cea mai ușoară (tema mai simplă, proiectul mai puțin solicitant etc), nu pentru că sunt leneși, doar fiindcă sunt raționali și îi determină să gândească mult mai superficial. Notele devin o plată pentru rezultatul obținut, nu pentru procesul în sine. Notele (calificativele) ar trebui înlocuite cu un feedback legat de activitățile în sine, propune Alfie Kohn [4]. Pe de altă parte, există foarte multe studii, prezentate și în cartea lui Alfie Kohn, care demonstrează efectul nociv, din punct de vedere psiho-emoțional, al folosirii opusului recompensei, adică a pedepselor. Pedepsa obține schimbarea temporară a comportamentului, dar la un cost extrem de ridicat pe termen lung din punct de vedere emoțional.



În sens pedagogic, recompensele [16] urmăresc un șir de avantaje, pe care le observă adulții (părinți și cadre didactice), atunci când este vorba de comportamentul copiilor. Din acestea se enumeră:

- Încurajează comportamentul așteptat sau pozitiv. Recompensarea comportamentului pozitiv întărește și încurajează copiii să repete același comportament. Copilul va demonstra un comportament pentru care primește feedback pozitiv și va evita comportamentul care nu generează recompense. [5,16].
- Dezvoltă obiceiuri spirituale. Recompensarea comportamentului pozitiv îi ajută pe copii să dezvolte o rutină și ritualuri importante pentru viața de zi cu zi. O mare parte din calitatea vieții adulte a copilului este determinată de obiceiurile învățate din copilărie. Interacțiunea politicoasă cu ceilalți; curățenie; obiceiuri de muncă asiduă; iar interacțiunea amabilă cu autoritățile se află pe lista scurtă a obiceiurilor personale, pe care copiii le învață în casă și care influențează profund succesul și bunăstarea lor ca adulți. [10].
- Modifică comportamentele negative. Recompensarea comportamentului pozitiv poate ajuta la aducerea unor modificări importante în alegerile comportamentale ale copilului. Copiii se maturizează de-a lungul anilor, pot achiziționa pe parcurs comportamente negative. Când se întâmplă acest lucru, părinții pot învăța pe copii un comportament pozitiv, consolidând alegerile spirituale și limitând orice feedback pozitiv, pe care îl primesc ca urmare a comportamentelor negative.
- Creează o atmosferă pozitivă. [1]. Recompensarea comportamentului pozitiv în casă creează un mediu plăcut atât copiilor, cât și părinților. O casă plină de încurajare pozitivă pentru un comportament bun, în locul unor pedepse pentru un comportament rău, este o casă care oferă copiilor un mediu sigur emoțional. Un mediu de acasă pozitiv îi ajută pe copii să se simtă mai fericiți și mai încrezători. Copiii încrezători au mai multe șanse să urmeze direcția părinților lor, să se mândrească cu realizările lor și să dezvolte abilități sociale, care să fie în beneficiul lor pe parcursul vieții [1].
- Fac diferența dintre neînțelegere, lipsă de pregătire și sfidare. Părinții și educatorii trebuie să fie capabili să distingă copiii care înțeleg greșit instrucțiunile lor de cei care se sfidează în mod voit. Copiilor trebuie să li se permită să experimenteze consecințele logice pentru a învăța să aleagă un comportament pozitiv.

Ca să fim corecți, nu putem trece cu vederea unele limite ale procesului de oferire a recompenselor copiilor, drept mulțumire a adulților pentru un comportament așteptat. Recompenzele:

- diminuează motivația intrinsecă și performanța. [6] Atunci când îi promitem copilului ceva în schimb pentru a învăța sau pentru a avea un comportament responsabil, îi oferim, de fapt, un motiv de a nu mai face acele lucruri;
- reduc creativitatea pozitivă, deoarece scopul principal este de a obține recompensa prin metoda sugerată.
- încurajează trișatul printre copii, pentru a beneficia de recompensă;
- pot servi ca obicei și dau naștere la o gândire pe termen scurt;
- distrug spiritul de echipă și generează invidia, anihilând spiritual de echipă. Acest lucru este nociv, deoarece, mai târziu, fiecare adult va avea nevoie să lucreze în echipă fie la serviciu, fie într-o relație personală. [8].



Fig. 2. Limitele recompenselor

Pe de altă parte, recompensele au mai multe avantaje, cu condiția să fie aplicate rațional, să fie explicate copiilor. În figura 3 reiterăm avantajele recompenselor.



Fig. 3. Avantajele recompensei

**În cele ce urmează venim cu unele propuneri, care vor susține ideea recompenselor oferite copiilor [2,4,7] pentru un comportament așteptat, pozitiv, dar sperăm că părinții, cadrele didactice vor decide independent dacă vor oferi recompense copiilor, în ce condiții, ce fel de recompense,** pentru ce acțiuni-activități concrete. Deci, recomandăm părinților să se axeze mai mult pe recompensa socială (nu doar materială), adică să laudați copiii. Nu costă nimic. Lăudați-le efortul, nu realizarea. Citiți-le o poveste preferată lor. Și lăsați-i să aleagă ora și locul. Nu uităm că lectura împreună fortifică simțul apartenenței la neam, familie, comunitate. Priviți un film-clip-desen animat. Unul care vă place amândurora. Și păstrează-l doar pentru aceste ocazii. Stați până târziu, dar nu foarte târziu. 5-15 minute în plus, în funcție de realizarea copilului dumneavoastră. Faceți un puzzle împreună. [2,4,7]. Ce avem la cină? Lasă-i să aleagă, nu doar pentru ei, ci și pentru întreaga familie. Gătiți împreună. Lasă-i să aleagă rețeta. Cu atât mai murdar, cu atât mai bine. Faceți și imprimați fotografii. Creativ, distractiv și ieftin. Inversarea rolurilor. Doar pentru o zi. Lasă-ți copilul să fie părintele și alege unde te duci, ce faci, mănânci, privești și chiar du-te la culcare. Donați jucăriile vechi. Adunați-i, spuneți-le să facă o curățenie, donați unei grădinițe/centru pentru copii creațiile comune. Copilul dumneavoastră va vedea modul în care de jucăriile lor vechi vor beneficia și alții. [2,4,7]. Dă-i copilului tău mărunțiș – în fiecare zi timp de o săptămână – cu condiția să-l păstreze pentru o zi ploioasă. Faceți o plimbare cu bicicleta. Vizitați un adăpost pentru animale. Planificați o zi în familie. Copilul trebuie să fi făcut ceva special pentru a câștiga asta. Lasă-i să aleagă următoarea excursie în familie. Apelați la activități sportive. Jucați fotbal, tenis, baseball sau orice preferă copiii dumneavoastră. Alegeți melodia. În mașină sau în casă. Cumpărați o înghețată. [2,4,7] cumpărați un alt lucru preferat de copii și părinți deopotrivă. Vânătoare surpriză de comori, în casă sau în grădină. Găsiți indicii provocatoare și premii pe măsură. Responsabilități suplimentare. Copiii tânjesc după o responsabilitate suplimentară, cum ar fi să aibă grijă de hamster pentru un weekend. Vizitați bunicii. De obicei, e un scenariu câștig-câștig pentru toți cei implicați!

Ce ține de cadrele didactice, [10] procesul de oferire a recompenselor este mai complex, deseori cu posibilități mai reduse, care vine să gestioneze nu doar comportamentul personal al copilului, dar și comportamentul colectiv (în grupă) al lor. Considerăm pentru cadrele didactice să pornească cu identificarea care sunt pentru copii recompensele pentru comportamentul pozitiv așteptat. De exemplu, uneori medaliile sunt recompensele favorite pentru copii. Utilizați recompensele disponibile. De exemplu, educatoarea acordă un „o bulină zâmbitoare” copiilor care solicită jucării etc. [13]. Folosiți recompensa concretă (stimulente, bulinuțe, ștampile) ca instrument care să faciliteze creșterea frecvenței unui comportament pozitiv sau care să descurajeze, mai ales într-o fază incipientă, un comportament negativ. Treceți treptat de la recompense concrete la recompense simbolice. Cu cât sunt mai naturale recompensele pe care le utilizăm, cu atât e mai mare șansa consolidării și persistenței comportamentului țintă. Pe măsură ce educatoarea va observa că nu mai este nevoie să reamintească în permanență regula va retrage recompensa concretă și o va înlocui cu mesajul de laudă. Descrieți comportamentul în momentul în care aplicați recompensa, astfel încât să facilitați învățarea: „Foarte frumos ai cerut jucăria Ioanei!” Repetați verbal regula [11] pe care se bazează recompensa. Exprimarea verbală a regulii facilitează învățarea. De exemplu, atunci când educatoarea aplică recompensa, le va spune copiilor: „Pentru că ai cerut jucăria Ioanei vei primi o față zâmbitoare.” Învățați copilul să-și identifice și să-și autoadministreze recompensele. De exemplu, în momentul în care educatoarea îi va lauda pe copii și va cere să se laude și el. Comparați dimensiunile comportamentului înainte și după aplicarea recompensei, pentru a cunoaște efectul ei (dacă este sau nu o recompensă și dacă este eficientă). Pentru a vedea dacă o metodă are rezultate sau nu, trebuie să comparăm la anumite intervale comportamentul anterior al copilului și cel actual. Treceți de la recompense aplicate imediat, în faza de învățare, la recompense aplicate neregulat, în faza de consolidare a unui comportament. Folosiți activitățile [13] ca modalități de recompensare a implicării copiilor într-o activitate cu frecvență redusă. Cele mai eficiente tipuri de recompense care accentuează pe termen lung motivația internă a copilului sunt cele sub formă de activități. O activitate cu frecvență crescută poate constitui o întărire pentru o activitate cu frecvență mai redusă. Implicarea într-o activitate care are o frecvență mare este condiționată de executarea prealabilă a activității cu frecvență redusă, astfel încât prima activitate devine recompensa pentru cea din urma (principiul bunicii). Folosiți recompensa în mod sporadic pentru a nu ajunge să fie predictibilă pentru copil. [12]. Dacă recompensa devine predictibilă pentru copil, motivația de a mai face acel lucru scade în condițiile în care nu mai primește recompensa așteptată. Asta înseamnă că copiii nu au dezvoltat o motivație internă de a face acel lucru și că manifestarea comportamentului lor este strict determinat de prezența recompensei. Copiii fac comportamentul respectiv doar pentru a primi ceva. Acest aspect este un factor de risc pentru apariția depresiei la copii.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOTIȘ, M.A.; AXENTE, A. *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*. Cluj-Napoca: Colecția „Psihologie și viață”, 2009.
2. CIOFU, C. *Interacțiunea părinți-copii*. București :Editura Medicală Amaltea, 1993.
3. CUZMA, K. *Ascultarea de bună voie*. București: Casa de Editură „Viață și sănătate”, 2000.
4. KOHN, A. *Pedepsiți prin recompense*. București: Multi Media Est Publishing, 2013.
5. KOHN, A. *Parenting necondiționat*. București: Multi Media Est Publishing, 2013.
6. PĂNIȘOARĂ, G. (coord.) *Psihologia copilului modern*. Iași: Editura Polirom, 2011.
7. PETREA, I. *Și tu poți fi Supernany 1. Cum să-ți crești bine copilul*, București: Editura Trei, 2008.

8. SANCHEZ, P. *Părinți consecvenți, copii fericiți*. București: Editura Aramis Print, 2009.
9. SCHNEINDER, M. *Educația copilului meu*. București: Editura Humanitas, 2003.
10. STAN, E. *Despre pedepse și recompense în educație*. Iași: Editura Institutul European, 2004.
11. STAN, E. *Profesorul între autoritate și putere*. București: Editura Teora, 1998.
12. STAN, L. (coord.) *Educația timpurie. Probleme și soluții*. Iași: Editura Polirom, 2016.
13. VRĂȘMAȘ, E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Editura Aramis, 2008.
14. [www.aicrescmontessori.ro](http://www.aicrescmontessori.ro) accesat la data de 12 februarie 2020
15. [www.aicrescmontessori.ro](http://www.aicrescmontessori.ro)
16. [www.ehow.com](http://www.ehow.com)

## FAMILIARIZAREA COPIILOR DE 6-7 ANI CU NATURA PRIN METODE INTERACTIVE

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

## FAMILIARIZATION OF 6-7 YEAR OLD CHILDREN WITH NATURE THROUGH INTERACTIVE METHODS

*Lidia Cojocari, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID 0000-0001-8238-9627  
cojocari.lidia@upsc.md*

**CZU: 373.2.033**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p173-177**

**Abstract.** In this article is approached the issue of children's familiarization with nature, in general and that of the native land in particular, in accordance with the content of the early education curriculum. Studying the contents of nature is difficult, due to the variety of objects and phenomena of nature. A methodological route was developed from the perspective of the application of interactive methods (teaching-learning; fixation, consolidation and evaluation; creativity; problem solving, group research) in order to familiarize children with nature, aimed at intensifying interactions and interrelations within the group of children, which lead in an organized way to the building of interactivity, encouraging the free exchange of knowledge, ideas, experiences, the confrontation of opinions and arguments in order to jointly arrive at new clarifications, the construction of new knowledge and problem solving in accordance with the age particularities. The effectiveness of the application of the elaborated route was estimated by the results externalized by the children at the control stage of the study - the increase of the high level by 23.07%, as well as the individual results externalized by the children, even if they showed the same level, there was an improvement in individual performances.

**Keywords:** nature, familiarization, children, 6-7 years, interactive methods.

Natura este o lume uimitoare, complexă, cu mai multe fațete. Natura este un sistem și ca orice sistem are o anumită structură/organizare, funcții specifice, care asigură viața și dezvoltarea omenirii în general [4, p.29]. Acest sistem include viețuitoarele (plante, animale, inclusiv oameni) de pe Pământ, împreună cu „spațiul” constituind ecosfera, așa-numita „Casa Vieții” pe Terra. Natura este cel mai important mijloc de educație și dezvoltare a copiilor preșcolari.

Primele elementare despre diversitatea lumii înconjurătoare omul le primește încă în primele etape ale dezvoltării ontogenetice - în copilărie. Câte descoperiri face un copil comunicând cu natura! Diversitatea și abundența naturii constituie un adevărat laborator de explorare pentru ei.

Potrivit cercetărilor psihopedagogice, vârsta mică este favorabilă pentru dezvoltarea unei interacțiuni adecvate a copiilor cu lumea exterioară, din care natura este o parte firească. Preșcolăritatea este o perioadă unică de formare și dezvoltare a abilităților, care, pe măsură ce copilul crește, se vor îmbunătăți și se vor diferenția, una dintre ele fiind cea de cunoaștere. În această perioadă are loc o schimbare/reorientare a gândirii, după cum este specificat și în curriculumul educației timpurii: de la un sistem bazat pe personal la un sistem centrat pe copil și pe produsul de calitate [3, p.9]

În acest context C. Andon, E. Haheu, S. Gînju et.al. [1], [9], L. Vygotsky [61], L. Bojovici [8] atestă că vârsta preșcolară este cea mai potrivită pentru cunoașterea naturii și a fenomenelor ei, pentru dezvoltarea unei atitudini grijulii, responsabile față de natură. Preșcolarii încep să manifeste o motivație morală: încep să simtă nevoia de manifestare a binelui, să aibă grijă de cineva, să fie conștienți de responsabilitățile atât față de ceilalți, cât și față de obiectele din natura animată și neînsuflețită. În plus, ei sunt capabili să înțeleagă și să aprecieze semnificația calităților lor morale, faptelor săvârșite.

Între timp, o problemă importantă rămâne căutarea căilor și mijloacelor de îmbunătățire a calității educației din perspectiva familiarizării copiilor cu natura. Rezolvarea acestei probleme poate fi ameliorată prin aplicarea de către cadrele didactice a unor astfel de metode și tehnici care să stimuleze la copii curiozitatea, dorința de a activa, independență în rezolvarea problemelor, efectuarea unor alegeri, operarea cu experiența personală, folosind cunoștințele existente, interacționând cu cadrul didactic și alți copii. Din punctul nostru de vedere, metodele interactive îndeplinesc toate aceste cerințe.

„Metodele interactive se caracterizează printr-un grad sporit de comunicare a tuturor participanților implicați, schimbul de activități, schimbarea și diversificarea tipurilor, formelor și tehnicilor utilizate. Interacțiunea pedagogică intensivă, implementarea metodelor interactive sub formă de joc vizează schimbarea, îmbunătățirea comportamentului și activităților participanților la procesul pedagogic” [10, p.27].

Prin urmare, în procesul educațional de familiarizare a copiilor cu natura, axându-ne pe pedagogia postmodernă care susține centrarea învățării pe copil, iar teoriile și principiile care susțin justificat învățarea activă, învățarea prin descoperire, învățarea prin cooperare, dezvoltarea spiritului creativ, a spiritului critic se evidențiază necesitatea utilizării metodelor și tehnicilor de ultimă generație.

Inițial, am determinat nivelul familiarizării copiilor cu natura prin aplicarea mai multor fișe de lucru și chestionare, ținându-se cont de standardele de dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani [7] și Curriculum-ul educației timpurii [3], cu diverse conținuturi pentru a pune în evidență eficiența aplicării metodelor interactive în contextul temei abordate. În studiu au fost implicați 52 copii de 6-7 ani.

În urma aplicării instrumentarului de diagnostic am constatat:

- 26,92% din copii cunosc specii de animale și păsări sălbatice și domestice, arbori și arbuști, plante de cameră și de grădină, plante incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova; identifică elementele naturii nevăzute și le descriu calitățile și aplicarea în viața omului; cunosc părțile componente ale unei plante și de ce au nevoie pentru creștere și dezvoltare, ceea ce dovedește un nivel înalt de familiarizare cu natura;
- 42,3% din copii au estimat un nivel mediu de familiarizare a copiilor cu natura, care vizează în răspunsurile copiilor unele lacune și ajutorul cadrului didactic prin adresarea unor întrebări suplimentare;
- 30,76% din copii au estimat nivel inferior de familiarizare a copiilor cu natura, prezentând răspunsuri superficiale, greșite sau chiar lipsa unui răspuns.

La etapa formativă a experimentului pedagogic ne-am axat pe aplicarea metodelor interactive cu o conotație înclinată spre joc în familiarizarea copiilor cu natura. Etapa formativă a inclus trei stadii (fig. 1):

- Stadiul Planificare a fost elaborat un plan tematic, care a inclus cinci blocuri tematice: Lumea plantelor; Lumea animalelor; Natura nertă; Fenomenele naturii; Omul și natura. Fiecare bloc tematic conține metode interactive destinate familiarizării copiilor cu natura.

- Stadiul Implementare a fost realizat un complex de activități în concordanță cu blocurile tematice din perspectiva aplicării varii metode interactive adaptate vârstei preșcolare [2, 5, 6]: Schimbă locul; Bula dublă; Jigsaw; Cubul; Spirala cunoașterii; Diagrama Venn; Ciorchinele; Bainstorming; Philips 6/6, Harta conceptuală, Pălăriile gânditoare, Digrama FISHBONE, Explozia stelară, Proiectul, Investigația comună, Photolanguage; Board Rotation, Patru colțuri, Jocuri de rol („La vânătoare”, „Unde trăiește fiecare viețuitoare”, etc.); Jocuri de spargere a gheții; Cvintetul; Schimbarea interlocutorului; Jocuri exerciții „Ce știi despre iarnă”.
- În stadiul Valorificare a fost realizată analiza și generalizarea rezultatelor obținute în urma stadiului de Implementare.

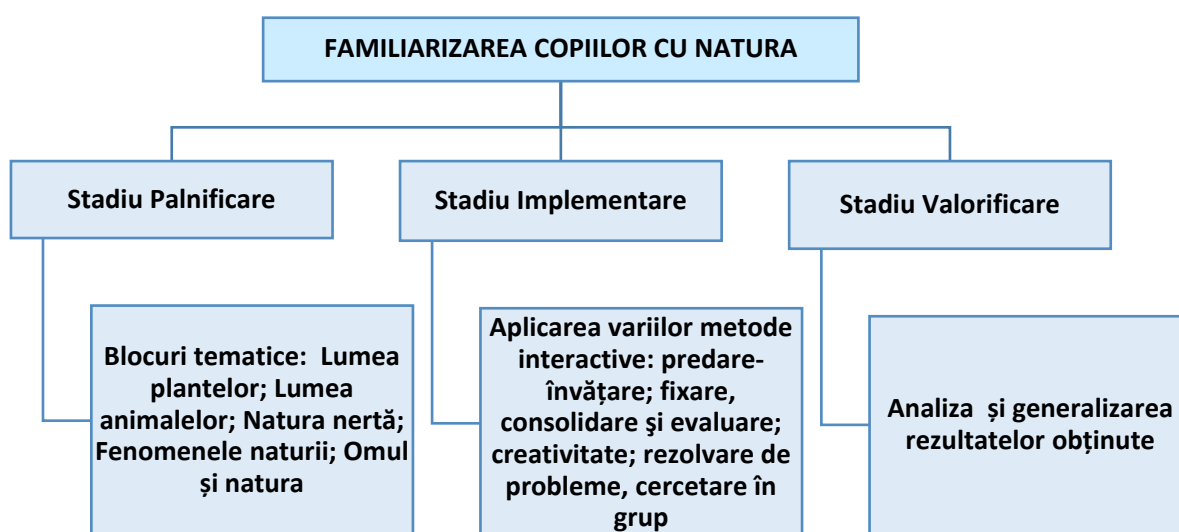


Fig 1. Stadiile etapei formative a experimentului

De menționat, metodele interactive conferă activităților, prin modalitatea lor și posibilitățile de identificare a ideilor, un „mister didactic”, în care copilul devine participant activ la propria formare. Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării, de exersare a capacităților de analiză, de dezvoltare a creativității copiilor. Specific acestor metode este faptul că ele promovează interacțiunea dintre participanți, schimbul de idei, de cunoștințe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare și facilitând pătrunderea în esența fenomenelor naturii, o mai bună cunoaștere a mediului. Prin aplicarea acestor metode, copiii depun un efort intelectual de exersare a proceselor psihice, de abordare a altor demersuri interdisciplinare prin studiul mediului concret și prin corelațiile elaborate interactiv, în care își asumă responsabilități, formulează și verifică soluții. Aceste metode activează, în marea majoritate a cazurilor, toți copiii și le dezvoltă capacitatea de comunicare, creativitatea, independența în gândire și acțiune, îi ajută să ia decizii corecte și să argumenteze deciziile luate. De rând cu acestea, sunt foarte importante respectarea particularităților de vârstă, îmbinarea diferitelor forme de activitate, individuală cu munca pe grupuri și activitatea frontală, evaluarea corectă a rezultatelor obținute și reconstituirea relației cadru didactic-copil. De asemenea, este important să ținem cont și de faptul că conținutul familiarizării copiilor de 6-7 ani cu natura se complică, obiectivele de bază ale procesului instructiv-educativ fiind generalizarea și sistematizarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite anterior atât prin activitățile dirijate, cât și în viața cotidiană; copiii se familiarizează cu diversitatea

lumii vegetale (arbori, arbuști, erbacee) și a celei animale (mamifere, păsări, pești, insecte); se continuă familiarizarea copiilor cu principalele funcții vitale ale plantelor și animalelor, cu mediul de trai al lor etc.; se pune accent pe cunoașterea florei și faunei ținutului natal; se formează reprezentări despre biocenoza lacului, pădurii, livezii, despre relațiile organismelor vii dintr-un ecosistem, se formează capacități de stabilire a tipurilor de relații stabilite între organismele diferitelor ecosisteme. La vârsta preșcolară se comunică cunoștințe elementare despre lanțul trofic și însemnătatea lui în natură. În acest sens, sunt binevenite metodele interactive.

Eficacitatea aplicării traseului elaborat s-a estimat prin rezultatele exteriorizate de copii la etapa de control a studiului - sporirea nivelului înalt cu 23,07%, precum și rezultatele individuale exteriorizate de copii, chiar dacă au înregistrat același nivel, ei au dovedit o îmbunătățire a performanțelor individuale.

Pentru a elucida rolul valențelor formative ale aplicării metodelor interactive în familiarizarea copiilor cu natura am realizat analiza SWOT, care a scos în evidență următoarele:

- *puncte tari* – învățarea se realizează în mod activ; dezvoltă creativitate, responsabilitate, încrederea în sine; dezvoltă abilități de a lucra în echipă; oferă alte modalități de a studia/explora natura; copilul e parte activă a procesului de învățare;
- *puncte slabe* – trebuie cunoscută bine metodologia și este nevoie de experiență de aplicare, iar copiii trebuie să aibă experiență de învățare; aceste metode pot fi inhibatoare pentru copiii introverți;
- *oportunități* – optimizarea actului educativ; tratarea diferențiată; aplicarea eficientă a măsurilor ameliorative; asigurarea participării active, conform propriilor nevoi, a fiecărui copil;
- *amenințări* – nu se rețin lucruri pe durată mare; pot fi obositoare; sunt necesare o pregătire minuțioasă a metodelor și materiale pentru aplicarea unor metode (Pălăriile gânditoare, Proiectul, Philips 6/6; Investigarea comună și altele).

Prin urmare, utilizarea metodelor interactive la treapta educației timpurii contribuie la familiarizarea copiilor cu natura, însă necesită activitate creativă din partea cadrelor didactice în căutarea mijloacelor optime de dezvoltare a copiilor. Metodele interactive, fiind de regulă formativă, implică nemijlocit relațiile de cooperare și colaborare, iar realizarea lor cere cunoașterea specificului formării grupului de copii și a metodologiei de organizarea a lor.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDON, C.; HAHEU, E.; GÎNJU, S. et.al. Teoria și metodologia familiarizării copiilor cu natura. Chișinău: Univ. Ped. de Stat Ion Creangă, 2014. 255 p. ISBN 978-9975-46-216-7
2. BOCOȘ, M. Instruire interactivă. *Ghidul profesorului*. Iași: POLIROM, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0
3. Curriculum pentru educație timpurie/MECC RM; echipa de elab.: M. Vrânceanu [et al.]; coord. gen.: A. Cutasevici, V. Crudu. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9
4. GALIN-CORINI, V. *Mediul – problemă globală*. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2000. 245 p.
5. JEDER, D.; RĂILEANU, D. et al. *Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar: metode didactice – repere și exemplificări*. București: Didactica Publishing House, 2017. 145 p. ISBN 978-6066-8349-7-1
6. PÂNIȘĂARĂ, I-O. (coord). *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: POLIROM, 2022. ISBN 978-973-46-8701-5



7. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani: (variante revăzută/dezvoltată) / MECC RM; coord. naț.: A. Cutasevici, V. Crudu. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
8. БОЖОВИЧ, Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 2008. 400 с. ISBN 978-5-91180-846-4
9. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 1991. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2
10. КАШЛЕВ, С. С. *Интерактивные методы развития экологической культуры учащихся: пособие для педагогов*. Минск, 2007. 148 с. ISBN 985-06-0982-6

# ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ CA SURSĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI DEZVOLTARE LA COPIII PREȘCOLARI

*Amalia Enache, drd,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## TEACHING EXPERIENTIAL LEARNING AS A SOURCE OF LEARNING AND DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

*Amalia Enache, PhD student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-4606-6016  
amigeoenache@yahoo.com*

**CZU: 373.2.02**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p178-185**

**Abstract.** This article explores the concept of experiential learning defined here as a process of human cognition. It is briefly described, presenting the vision of knowledge. The holistic development of the child is promoted in the Curriculum for Early Childhood Education and emphasizes the important areas of development: cognitive development, physical development, socio-human development. The experiences are described indicating the effect on the development of the preschool child. These models can be used by teachers in teaching through experiential learning. Experiential learning methodology presents an innovative approach to learning and includes a flexible structure of learning activities through observation and interaction with the environment. This experiential approach to learning allows participants to lead and take responsibility for their own learning through direct discovery and experiences. Through the proposed activities, preschool children have the opportunity to experience and explore their environment to enable them to cope with stimuli that have the function of helping to transform the experience itself into a source of learning and preparation to cope with life and the world around them.

**Keywords:** experience, learning, experiential learning, development, preschool children.

**Introducere.** Curriculumul pentru educație timpurie [13] pune un accent puternic pe dezvoltarea globală a copilului în diferite domenii, inclusiv dezvoltarea cognitivă, fizică și socio-umană. Copiii sunt expuși la o gamă largă de activități și experiențe care să îi ajute să se dezvolte în toate aceste domenii. De exemplu, activitățile care implică jocul și mișcarea ajută la dezvoltarea fizică a copilului, în timp ce activitățile de grup și colaborarea cu alți copii ajută la dezvoltarea socio-umană.

Învățarea la preșcolari este o etapă importantă în dezvoltarea copiilor. Aceasta se referă la procesul prin care copiii învață și dezvoltă abilități cognitive, emoționale, sociale și fizice înainte de a începe școala. Învățarea are loc prin joc și a experiențe practice și este important să fie adaptată la nivelul de dezvoltare al copiilor.

Printre activitățile care promovează învățarea preșcolariilor se numără:

- **Jocul:** jocul este o importantă metodă prin care copiii învață și dezvoltă abilități cognitive, sociale și emoționale. Prin joc, copiii pot dezvolta imaginația, creativitatea, abilitățile sociale și de comunicare și abilitățile motorii.
- **Activități practice:** activitățile practice, cum ar fi sortarea, clasificarea și împerecherea, pot ajuta la dezvoltarea abilităților cognitive, cum ar fi recunoașterea formelor și a culorilor.

- Lectura: cititul copiilor ajută la dezvoltarea abilităților lingvistice și la îmbogățirea vocabularului. Este important să se citească povești potrivite vârstei copilului și să se discute despre acestea.
- Activități de construcție: activitățile de construcție, cum ar fi construit cu cuburi sau piese LEGO, ajută la dezvoltarea abilităților motorii fine și la dezvoltarea imaginației și a creativității.

La preșcolari învățarea trebuie să fie adaptată la nivelul de dezvoltare a copiilor și să se desfășoare într-un mediu sigur și stimulant. Este important să se încurajeze copiii să exploreze și să experimenteze, iar activitățile să fie plăcute și interesante pentru ei. Copiii preșcolari sunt curioși și au mare nevoie să exploreze lumea din jurul lor prin toate simțurile. Ei învață prin încercare și eroare și prin experimentarea directă a lucrurilor. În plus, învățarea experienței poate contribui la dezvoltarea emoțională și socială a copiilor, permițându-le să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, colaborare și rezolvare a conflictelor.

Mulți educatori de-a lungul istoriei au subliniat importanța experienței directe în mediul natural. Jean - Jacques Rousseau a fost un filozof important care a susținut învățarea prin *experiență* directă, prin intermediul simțurilor și al activității fizice. El a considerat că educația trebuie să se concentreze pe dezvoltarea individuală a copilului și să încurajeze curiozitatea și explorarea, în loc să se bazeze doar pe învățarea din cărți și pe memorarea informațiilor. J. J. Rousseau a promovat, de asemenea, învățarea prin intermediul jocului și al activităților practice, precum și o educație care să încurajeze dezvoltarea intelectuală și morală a copilului [19]. Ideile sale au avut un impact semnificativ asupra educației timpurii și a filozofiei educației în general.

Johann Heinrich Pestalozzi a fost un pedagog elvețian care a avut o mare influență în dezvoltarea educației timpurii și a fost unul dintre pionierii învățământului popular. El a promovat o abordare holistică și individualizată a educației, care a pus accentul pe dezvoltarea copilului în toate aspectele sale - intelectuale, emoționale și sociale. Principiile pedagogiei pestalozziene au fost fundamentale pe ideea că fiecare copil are o natură și o capacitate unică de a învăța și a se dezvolta [16]. Pestalozzi a susținut că educația trebuie să se bazeze pe intuiție și pe activitățile proprii ale copilului, pentru a ajuta să-și descopere și să-și dezvolte potențialul.

Potrivit lui Albert Einstein „gândirea logică pură nu ne poate oferi nicio cunoaștere a lumii empirice, orice cunoaștere a realității începe din experiență și se termină cu ea” [9, p.271]. Această afirmație a lui A. Einstein subliniază importanța experienței în procesul de cunoaștere și învățare. Cunoașterea nu poate fi dobândită doar prin gândirea logică pură, ci trebuie să se bazeze pe experiența directă cu lumea. Trenurile și ceasurile joacă un rol important în experimentele gândirii lui A. Einstein care tratează problema simultaneității și care l-au condus în cele din urmă către ideile contraintuitive ale realității speciale. Acest lucru se potrivește cu punctul de vedere al lui John Dewey, care a susținut că „dacă cunoașterea provine din impresiile făcute asupra noastră de obiectele naturale, este imposibil să obținem cunoștințe fără utilizarea obiectelor care impresionează mintea” [7, p.313]. J. Dewey [8, p.35] subliniază importanța experienței și a reflecției. Reflecția ne eliberează de activitatea pur impulsivă și doar de rutină și oferă unui individ o putere sporită de control [8, p.17].

Stig Broström [4, p.7] susține: „copiii învață prin interacțiunea și comunicarea atunci când experimentează activitatea ca fiind semnificativă și când le stârnește creativitatea și imaginația”. Acesta este un punct de vedere important în înțelegerea procesului de învățare experiențială la copiii preșcolari. Interacțiunea și comunicarea sunt esențiale în crearea unui mediu de învățare semnificativă și de asemenea, stimulează creativitatea și imaginația copiilor. Prin implicarea activă a copiilor în activități experiențiale semnificative și prin crearea unui

mediu de învățare pozitiv, copiii au ocazia de a-și construi propriile cunoștințe, de a explora și de a descoperi lucruri noi.

Învățarea experiențială a fost dezvoltată și promovată inițial de David A. Kolb, un psiholog american, în anii '70. Alți autori care au scris despre învățarea experiențială includ Jerome Bruner, Carl Rogers, Paulo Freire, John Dewey și Kurt Lewin. Toți acești autori au abordat subiectul în diferite moduri și au adus contribuții semnificative în dezvoltarea teoriilor despre învățarea experienței.

Cadrul teoretic utilizat pentru acest studiu este teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb [12]. După ce au trăit o experiență concretă, copiii fac o observație reflexivă, adică își analizează propriile reacții, gânduri și sentimente din timpul experienței. Acest lucru îi ajută să înțeleagă mai bine experiența și să își dezvolte abilități de auto-reflexie și auto-evaluare. Ciclul de învățare experiențială a lui D. Kolb este un proces în patru pași: experiență concretă (CE), observație reflexivă (RO), conceptualizare abstractă (AC) și experimentare activă (AE). O experiență îi angajează pe elevi prin participarea directă la o activitate. Al doilea pas al experienței este reflectarea sau discutarea experienței, răspunzând la întrebări precum: „Ce am făcut și ce lucruri am observat, gândit sau simțit în timpul experienței?”. Al treilea pas, generalizarea, duce reflecția și discuția la un alt nivel și ia în considerare ce semnificație ar fi putut avea și modul în care sensul s-ar putea raporta la domenii ale vieții separate de experiența imediată. În acest pas, elevii transferă sensul din experiența prezentă la situații din viața de zi cu zi care ar putea avea asemănări cu activitatea prezentă. În cele din urmă, al patrulea pas este aplicarea învățării generalizate la o situație care a fost discutată în termeni de transferabilitate. Aplicația respectivă devine o experiență în sine. Având în vedere că modelul se bazează pe înțelegerea și transformarea experienței ar trebui privit ca un ciclu de învățare experiențială continuă [12].

În timp ce copiii experimentează, educatorii au șansa de a observa și experimenta modul în care aceștia învață. Aceste experiențe nu sunt doar emoționale sau practice, ci, prin reflecție, pot duce la o înțelegere mai profundă a dezvoltării copiilor. Donald A. Schön [21] subliniază că profesioniștii nu doar reflectă asupra acțiunilor lor după o experiență, ci și în timp ce sunt angajați într-o experiență. D. Schön numește tipuri diferite de reflecție: reflecție pe acțiune, reflecție în acțiune. Atât reflectarea pe acțiune, cât și reflectarea în acțiune sunt importante în învățarea experiențială. Prin reflecție, educatorii pot înțelege mai bine procesele de învățare ale copiilor și pot ajusta activitățile pentru a răspunde mai bine nevoilor și intereselor acestora. De asemenea, copiii înșiși pot beneficia de reflecție prin dezvoltarea abilităților de autoevaluare și de dezvoltare a propriilor procese de învățare.

Atunci când educatorii fac schimburi de observații și experiențe, ei trebuie să reflecteze la ceea ce s-a întâmplat și la modul în care cred că preșcolarii au perceput și ei evenimentul [2]. Urmând cadrul de dezvoltare al lui Terry Borton [3] ar trebui să se întrebe folosind întrebările: „Ce s-a întâmplat? Ce am făcut? Ce au făcut copiii? Ce încercam să obțin? Ce a fost bun sau rău în experiențele pentru copii și pentru mine?”. T. Borton [3, p.88] numește acest lucru simțind diferențele dintre răspuns, efect real și efect intenționat.

În viața de zi cu zi, ne împărtășim experiențele pentru că este încântător, așa cum spune proverbul: „O bucurie împărtășită este o bucurie dublată”. În contextul învățării experiențiale scopul împărtășirii experiențelor este de a le discuta cu semenii noștri pentru a reflecta asupra lor împreună. Această reflecție este esențială pentru învățare. Anne Nakken și Oliver Thiel [14, p.26] susțin cu referire la J. Dewey că, copiii trebuie să reflecteze asupra acțiunilor lor pentru a dezvolta înțelegerea. Nu este suficient să faci doar ceva. Numai atunci când reflectăm asupra acțiunilor și observațiilor noastre, suntem capabili să descoperim tipare [6]. Sarcina

educatorului este să stimuleze preșcolarii să se întrebe, să reflecteze și să caute modele. Acest lucru se poate face punând întrebări deschise, la care răspunde doar reamintindu-și ceea ce știi deja. Întrebările îi stimulează pe copii să investigheze și să reflecteze asupra problemei, atunci când sunt greu de observat diferențele. În cele din urmă, „copiii au o experiență de gândire” [8, p.37], adică o experiență care nu implică acțiune sau percepție fizică, dar care se întâmplă atunci când ajungem să tragem o concluzie.

Gândirea abstractă este puternică, dar este dificil de învățat. În timp ce Jean Piaget [17] susține că, copiii nu sunt capabili de gândire logică abstractă înainte de a ajunge la stadiul operațional formal la vârsta de aproximativ șapte ani, cercetările mai noi arată că acest lucru începe mult mai devreme [20]. Diferența dintre gândirea concretă și cea abstractă poate fi depășită prin joc [18]. Kaoru Otsuka și Tim Jay [15] au găsit trei caracteristici care sprijină tranziția copiilor de la gândirea concretă la gândirea abstractă în timpul jocului:

- a) copilul își împărtășește gândirea cu alți copii sau adulți. Acest lucru este direct legat de pasul doi al ciclului de învățare experiențială a lui D. Kolb.
- b) există suficient timp pentru ca, copilul să se oprească pentru reflecție. Ciclul de învățare experiențială, în special pasul trei, încurajează reflecția. În plus, ar trebui să existe timp pentru reflecție în acțiune în fiecare parte a procesului de învățare.
- c) copilul manifestă satisfacție față de ceea ce a realizat printr-o activitate autodirijată. Pentru J. Dewey [8, p.36] satisfacția este una dintre trăsăturile cheie care deosebesc trăirea continuă a evenimentelor de a avea o experiență care are consecințe asupra comportamentului nostru.

Deși este important ca o activitate de învățare să fie finalizată într-un mod care să fie împlinit și satisfăcător pentru copii, nu se oprește niciodată. Fiecare răspuns ridică noi întrebări și flexare nouă abilitate este gata pentru a fi folosită. Ciclul de învățare continuă. Scopul generalizării este de a permite copilului să gestioneze situații noi. Persoana nu acționează la întâmplare, ci după un model, o structură mentală care reprezintă o conceptualizare abstractă care poate fi aplicată în multe situații și contexte diferite. D. Kolb a numit acest pas al teoriei învățării experiențiale, experimentare activă, deoarece nu există o cale distinctă de la experiență la aplicație. Adesea, reflecția asupra experienței duce la o înțelegere mai mult sau mai puțin vagă a modelului de bază și a unor posibile implicații. Apoi, copiii trebuie să încerce, dacă interpretarea a fost potrivită, să facă un experiment de planificare și să aplice ceea ce au învățat într-o situație nouă.

Acest pas al ciclului de învățare experiențială se referă la schimbarea activă a comportamentului. Acest lucru poate fi o provocare și ar putea fi util pentru educatori să găsească prieteni critici [1]. Prietenii critici sunt colegi care se întâlnesc în mod regulat pentru a se uita la practica celuilalt. Ei folosesc surse externe și propria experiență pentru a se afla ceea ce constituie o bună predare și învățare. Ei se vizitează unul pe altul în sala de clasă, oferă feedback și împărtășesc ceea ce funcționează cel mai bine pentru învățarea copiilor [5].

*Perioada preșcolară* este o perioadă în care experiențele în activitate pot fi largite, plăcerea poate fi găsită atât în aer liber cât și în mișcare și pot fi găsite modalități realiste în care activitatea fizică poate fi asociată cu îmbunătățirea sănătății cognitive în rândul copiilor. O serie de cercetători și psihologi concluzionează că există legături puternice între mișcare și învățare. De fapt, dezvoltarea sănătoasă a creierului depinde de activitatea fizică [10]. Acest proces gândire - acțiune sugerează că mișcarea și cunoașterea sunt strâns legate, deoarece angajarea în activitatea fizică necesită adesea copiilor mici să ia decizii rapide cu privire la modul în care se vor mișca. Aceasta include conștientizarea corpului, mișcarea și timpul de reacție, toate acestea îmbunătățesc reactivitatea creierului. Eric Jensen a raportat că „cerebelul poate face acțiuni

predictive și corective indiferent dacă are de-a face cu o secvență de sarcini motorii grosiere sau cu o secvență de sarcini repetate mental [11, p.62].

Educatorii trebuie să reflecteze la modul în care pot adapta această învățare experiențială la condițiile de care dispun, să o aplice în contextul lor. Nu contează dacă rezultatul primei încercări nu este cel așteptat. Indiferent de rezultat, se vor obține experiențe concrete care pot porni un ciclu de experiență, împărtășirea observațiilor, procesarea și discutarea tiparelor, generalizarea și aplicarea a ceea ce este învățat. Acest lucru va duce la noi experiențe și, pe măsură ce se aplică această învățare experiențială, se dezvoltă o înțelegere din ce în ce mai profundă și abilități din ce în ce mai avansate. Astfel, ciclul de învățare experiențială este mai degrabă o spirală decât un cerc. Fiecare finalizare a ciclului învățării experiențiale duce la noi experiențe cu o nouă perspectivă dobândită prin reflecție, gândire și acțiune. Astfel, spirala învățării experiențiale descrie modul în care învățarea experiențială duce la *dezvoltare* [12].

S-au efectuat puține cercetări privind dacă acești educatori folosesc practici de învățare experiențială pentru a predă. Prin urmare, studiul este pentru a explora această situație. Rezultatul studiului ar putea duce la noi descoperiri despre predare și învățare experiențială, precum și la tehnici îmbunătățite de furnizare a învățării experiențiale.

**Problematika cercetării.** Atunci când educatorii sunt entuziasmați de activitățile pe care le predau, sunt șanse mari ca să se trezească curiozitatea preșcolarilor. Când preșcolarii găsesc activitățile pline de satisfacții, învață mai multe. Pentru a face experiența educațională plăcută și, prin urmare, motivați intrinsec, preșcolarii au nevoie de oportunități de participare fizică, activă, senzorială și cognitivă. În plus, aceste experiențe de participare trebuie să ofere provocări din ce în ce mai mari pe măsură ce abilitățile preșcolarilor se dezvoltă.

Întrebările de cercetare. Prezentul studiu urmărește să răspundă la următoarele întrebări:

- Cum definesc educatorii învățarea experiențială?
- În ce măsură educatorii folosesc învățarea experiențială pentru a predă?
- Ce elemente ale ciclului lui D. Kolb sunt folosite în procesul instructiv-educativ?

**Scopul studiului** este de a explora modul în care educatorii definesc învățarea experiențială și o folosesc în timp ce predau subiecte în programele lor educaționale.

**Metode de cercetare.** A fost folosită o metodologie de focus-grup pentru a aborda întrebările de cercetare din studiu, împreună cu un sondaj în prealabil care au colectat informații demografice de la participanți și au explorat frecvența acestora de a folosi practicile de învățare experiențială în timp ce predau.

Participanții la focus-grup au inclus 21 de educatoare ce provin din diferite grădinițe din Constanța, România. Au fost organizate trei focus-grupuri în total, care au avut în medie cinci până la zece participanți pe sesiune. Fiecare sesiune a fost înregistrată audio, în plus, sesiunile au inclus un moderator și un moderator asistent care a revizuit verbal notițele care au fost luate. Participanții de la fiecare sesiune de focus-grup au fost apoi întrebați dacă ceea ce a fost tratat în notițe a fost o reprezentare corectă a discuției, la care toți educatorii au răspuns afirmativ. După ce procesul de verificare a membrilor a fost încheiat, fiecare discuție de focus-grup a fost încheiată, înregistrările audio au fost transcrise profesional. O analiză calitativă a datelor a folosit un proces amănunțit de citire și o revizuire aprofundată a transcrierilor scrise și audio pentru a ilumina conceptele și temele din care au fost dezvoltate interpretările. În cele din urmă, rezultatele pre-sondajului au fost calculate pentru a ajuta să răspundă la întrebările din cercetare. Participanții au fost 100% femei, aproximativ 57% au o experiență de muncă între 20 - 25 ani, 22,8% au o experiență de muncă între 10 - 15 ani și 20,2% au o experiență de muncă între 5 - 10 ani.

**Constatări.** În timp ce cercetarea este încă în faza de analiză, la prima întrebare, anchetatorii au identificat câteva constatări inițiale care pot fi evidențiate. Potrivit participanților, au existat două definiții generale ale învățării experiențiale. Acestea includ posibilitatea preșcolarilor să dobândească cunoștințe și abilități despre concepte prin transferul experiențelor anterioare ale profesorilor sau altora către preșcolari; crearea de scenarii care imită condițiile din lumea reală și oferirea de formare pentru a-i învăța pe preșcolari cum să facă față acestor situații.

Rezultatele inițiale, pentru cea de a doua întrebare, în timp ce cercetarea este în faza de analiză, au arătat că majoritatea educatorilor folosesc practici de învățare experiențială în multe activități. Ei au menționat, de asemenea, că practicile de învățare experiențială au ocupat 90% din predarea lor atunci când transmit noțiuni noi. Acaste constatări sunt aliniate cu rezultatele anchetei prealabile care au arătat că 95% dintre participanți folosesc învățarea experiențială pentru instrucțiuni de predare.

Variabile/ practici de învățare experiențială - întrebări înainte de sondaj, am propus o grilă de observație în care indicatorii sunt clasificați pe o scală Likert în patru puncte, de la 1 la 4, astfel: 1- mereu, 2- des, 3- uneori, 4- nu. Prima întrebare a fost: Cât de des utilizați practicile de învățare experiențială când predați? Respondenții au fost în număr de 21, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 33,3% au ales punctul 1, 28,6% au ales punctul 2, 28,6% punctul 3 și 9,5% punctul 4. La următoarea întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ o experiență reală a preșcolarilor în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 19, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 36,8% au ales punctul 1, 42,4% au ales punctul 2, 21,0% punctul 3 și 0,0% punctul 4. Am continuat cu următoarea întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ o componentă de reflecție a preșcolarilor în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 30,0% au ales punctul 1, 35,0% au ales punctul 2, 30,0% punctul 3 și 5,0% punctul 4. La întrebarea: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ preșcolarii care trag concluzii în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 15,0% au ales punctul 1, 60,0% au ales punctul 2, 20,0% punctul 3 și 5,0% punctul 4. Ultima întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ preșcolarii care folosesc abilități sau cunoștințe în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 35,0% au ales punctul 1, 40,0% au ales punctul 2, 15,0% punctul 3 și 10,0% punctul 4. După cum se poate observa unii participanți nu au răspuns la toate elementele de presondaj.

Pentru întrebarea numărul trei, în timp ce cercetarea este în faza de analiză, rezultatele inițiale au relevat că anumite elemente ale ciclului lui D. Kolb [12] par a fi utilizate mai mult de către educatori, inclusiv experiența concretă (CE), conceptualizarea abstractă (AC) și experimentarea activă (AE). Elementul de observație reflexivă (RO) al ciclului lui D. Kolb ar părea oarecum subtilizat și, în unele cazuri, consolidat din greșeală cu modul conceptualizare abstractă (AC). Deși această cercetare este încă în faza de analiză, rezultatele inițiale sunt interesante, 95% dintre participanți au raportat că folosesc învățarea experiențială, dar par să utilizeze modurile observație reflexivă (RO) și conceptualizarea abstractă (AC) în mod sinonim în instruirea lor, în ciuda diferențelor distincte în cadrul și între aceste moduri, care necesită proiectare instrucțională deliberată și intervenții pentru a promova transferul de informații.

**Concluzii.** Rezultatele acestei investigații sunt limitate deoarece analiza datelor este în curs de desfășurare, iar rezultatele raportate în acest articol reprezintă constatări inițiale și nu sunt generalizate. Metoda de colectare a folosit, de asemenea, o structură de autoraportare. Din cauza naturii sensibile a standardelor predării, participanții s-ar putea să nu fi fost la fel de transparenți în răspunsurile lor. Cu toate acestea, având în vedere limitarea studiilor privind

învățarea experiențială, acest studiu oferă o perspectivă critică și creează terenul pentru cercetări ulterioare pe acest subiect. Pe baza concluziilor acestui studiu se fac următoarele recomandări:

- oportunitățile de dezvoltare profesională ar trebui oferite educatorilor cu privire la fundamentele promovării transferului de învățare prin practici autentice de învățare experiențială;
- studiul ar trebui replicat la o scară mai mare în cadrul diverselor programe legate de învățarea experiențială la mai multe grădinițe din întreaga țară;
- având în vedere că o multitudine de metode de instruire este oferită printr-o structură tradițională bazată pe clasă, cercetările viitoare pe această temă ar trebui să utilizeze un design experimental pentru a determina dacă performanța preșcolarilor este îmbunătățită atunci când primesc o instruire prin învățare experiențială, față de o procedură de prelegere - recitare.

Educatorii pot juca un rol important în promovarea învățării experiențiale la copiii preșcolari prin proiectarea și implementarea activităților care implică experimentarea directă, reflectarea și integrarea cunoștințelor și abilităților în diferite domenii. De asemenea, educatorii pot oferi feedback și îndrumare în procesul de reflectare, permițând copiilor să-și dezvolte abilități de autoevaluare și de a continua.

În concluzie, învățarea experiențială poate fi o oportunitate eficientă de învățare și dezvoltare pentru copiii preșcolari, oferindu-le posibilitatea de a experimenta și explora mediul înconjurător și de a-și dezvolta cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face față vieții și lumii înconjurătoare.

## BIBLIOGRAFIE

1. BAMBINO, D. *Critical friends. Educational Leadership*. Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 2002, 59 (6), pp. 25-27. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/280018173\\_Critical\\_friends](https://www.researchgate.net/publication/280018173_Critical_friends) (vizitat 07.04.2023).
2. BOLTON, G. *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Sage, 2010. 304 p. ISBN 978-1848602120.
3. BORTON, T. *Reach, Touch, and Teach: Student Concerns and Process Education*. New York: Graw Hill, 1970. 213 p. ISBN 978-0070065710.
4. BROSTRÖM, S. A dynamic learning concept in early years education: A possible way to prevent schoolefication. *International Journal of Early Years Education*. 2016, 25 (1) pp. 1 - 13. doi: 10.1080/09669760.2016.1270196.
5. CUSMAN, K. *How friends can be critical as schools make essential changes*. Coalition of Essential Schools: Horace. 1998, 14 (5), pp. 1-8. Disponibil: <http://essentialschools.org/horace-issues/how-friends-can-be-critical-as-schools-make-essential-changes/> (vizitat 30.03.2023).
6. DEVLIN, K. J. *Mathematics: The Science of Patterns: The Search for Order in Life, Mind, and the Universe*. New York: W. H. Freeman & Co, 1994. 216 p. ISBN 978-0716750475.
7. DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p. ISBN 9780722229231.
8. DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Putnam, 1934. 353 p. ISBN 978-0399531972.
9. EINSTEIN, A. *Ideas and opinions*. New York: Crown Publishers, 1954. ISBN 978-0-517-00393-0.
10. GARTRELL, D.; SONSTENG, K. *Promote physical activity - It's proactive guidance*. In: National Association for the Education of Young Children, 2008, 63 (2), pp. 51-53. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/42730970> (vizitat 24.03.2023).
11. JENSEN, E. *Teaching with the Brain in Mind*. (2nd ed.) Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. 187 p. ISBN 978-1416600305.



12. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed.* New Jersey: Prentice Hall, 1983. 256 p. ISBN 978-0132952613.
13. M. E. N. *Curriculum pentru educație timpurie* OMEN 4694/02.02.2019.
14. NAKKEN, A. H.; THIEL, O. *Matematikkens Kjerne. 2nd ed.* Bergen: Fagbokforlaget, 2019. 355 p. ISBN 978-82-450-3282-6.
15. OTSUKA, K.; JAY, T. Understanding and supporting block play: Video observation research on preschoolers' block play to identify features associated with the development of abstract thinking 2016. pp. 990-1003. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1234466> (vizitat 23.03.2023).
16. PESTALOTZZI, J. H. *Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano.* Firenze: Vallecchi, 1797.
17. PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
18. POLAND, M.; VAN OERS, B. Effects of Schematising on Mathematical Development. *European Early Childhood Educations Research Journal*, 2007. 15 (2) pp. 269-293. doi: 10.1080/13502930701321600.
19. ROUSSEAU, J. J. *Émile, ou De l'Éducation.* Paris: Ed. Chez Jean Néaulme (Duchesne) à La Haye, 1762.
20. SARAMA, J.; CLEMENTS, D. H. *Early Childhood Mathematics Education Research Learning Trajectories for Young Children.* New York: Routledge, 2009. 428 p. ISBN 9780805863093.
21. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner.* New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2016. 374 p. ISBN 13: 978-1-85742-319-8.

# CONTINUITATEA ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA CONȚINUTURILOR DESPRE FLORĂ LA NIVELUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Stela Gînju, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Gheorghe Gînju, dr., lector,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CONTINUITY IN THE TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT OF THE CONTENTS ABOUT FLORA AT THE PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION LEVEL

*Stela Gînju, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-0673-2099  
ginju.stela@upsc.md  
Gheorghe Gînju, PhD, lector,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-6053-9284  
ginju.gheorghe@upsc.md*

**CZU: 373.2/3.033**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p186-191**

**Abstract.** Flora is the totality of plants, which are in a certain region. Children’s familiarization with plants takes place from the level of early education, continuing in the primary grades. In the article, the author presents the dynamics of studying plant contents, indicating the units of competence, contents and activities recommended by the curriculum. At the same time, the difficult theoretical problems faced by teachers in teaching these contents are indicated, identified through a questionnaire. Methodological solutions for effective teaching-learning-evaluation of contents about flora are proposed.

**Keywords:** flora, curriculum, continuity, preschool and primary level of education

Flora reprezintă totalitatea plantelor care cresc într-o anumită regiune. Etimologia cuvântului *flora* provine din latină: „Zeița florilor și a tinereții” [6].

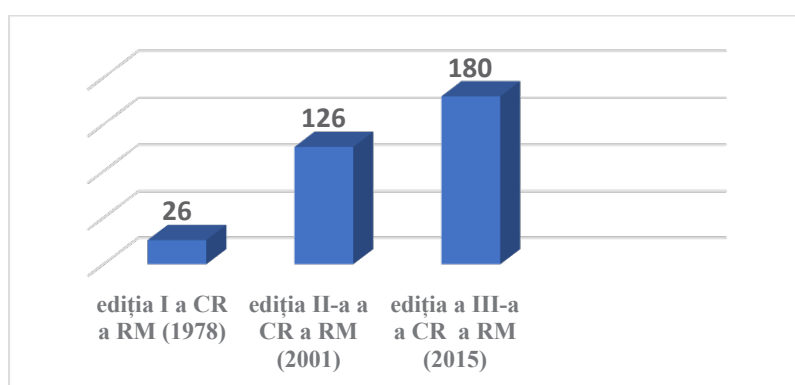
Conform Global Biodiversity, Terra este populată de cca 350.000 specii de plante, dintre care 5500 specii de plante se regăsesc în Flora Republicii Moldova [1, p. 7].

Plantele fac parte din componenta vie a Biosferei, fiind unele dintre principalele elemente ale acesteia. Plantele au valori polifuncționale semnificative în vederea perpetuării vieții pe planeta Pământ. Este binecunoscut rolul plantelor în transformarea energiei solare, în crearea și menținerea în atmosferă a raportului echilibrat dintre oxigen și dioxid de carbon, în asigurarea procesului de formare, protecție și persistare a fertilității solului. Productivitatea anuală de materie organică, produsă și stocată de plante, constituie cca 83 mlrd. Tone. Materia organică servește ca bază bioenergetică pentru realizarea legăturilor trofice ale lumii organice și menținerea funcționalității optimă a biosferei și a mediului confortabil pentru dezvoltarea societății umane [5, p.5].

Totodată, plantele reprezintă și o sursă de medicamente, alimente, cosmetice, textile pentru viața omului etc. Plantele sunt o sursă de frumos și inspirație.

Actualmente, în urma activității nechibzuite ale omului, dispar anual mii de specii de plante. S-a constatat că dacă ritmul actual de diminuare a biodiversității se va menține în continuare, în viitorii 25-30 de ani va dispărea  $\frac{1}{4}$  din biodiversitatea Pământului. Conform datelor UNESCO, în fiecare minut suprafața pădurilor se micșorează cu 22 ha. Ca urmare, dispar nu doar plante și animale, ci degradează mediul de viață al oamenilor, se dereglează echilibrul ecologic. [Begu A. ș.a. Lumea vegetală a Moldovei. Volumul 1, Chișinău: ed. Știința, 2005. ISBN 0075-67-469-0. P. 6]

Astfel, în Republica Moldova în perioada de 30 de ani s-a mărit considerabil numărul de plante rare, introduse în Cartea Roșie a Republicii Moldova (Figura 1) [4, p. 8].



**Fig. 1. Numărul comparativ al speciilor de plante, introduse în Cartea Roșie a Republicii Moldova**

Cea mai eficientă cale pentru a nu ajunge să fim martori oculari la prognozele sumbre este educația tinerii generații în vederea ocrotirii mediului înconjurător. De la vârsta timpurie, când copiii sunt cei mai curioși, avem oportunitatea de a răspunde la un șir de întrebări adresate de ei, de a organiza activități de investigare asupra plantelor, pentru a afla mai multe despre ele.

Procesul de familiarizare cu plantele favorizează relaționarea cu natura, formarea și dezvoltarea bunăvoinței, receptivității emoționale; formarea abilităților de a îngriji o plantă. Trecând experiența interacțiunii corecte cu plantele, aceste persoane vor încerca în viitor să organizeze diverse activități (economice, industriale ș.a.), ca acest proces să nu dăuneze florei [7, pp. 34-36].

Analizând Curriculum pentru educația timpurie, conchidem că preșcolarii se familiarizează cu plantele începând cu perioada de 1,5-3 ani. La această vârstă copiii, conform curriculumului, trebuie să recunoască și să descrie 2-3 plante și să manifeste atitudini pozitive față de ele.

În perioada de 3-5 ani, preșcolarii identifică diversitatea plantelor în raport cu mediul lor de trai; disting părțile componente ale plantelor; determină rolul plantelor în viața omului; identifică regulile de îngrijire a mediului ambiant.

La 5-7 ani, copiii identifică și descriu plantele și părțile componente ale acestora; explică relațiile dintre plante, animale și mediile lor de viață; participă activ la îngrijirea și protecția mediului înconjurător; explică, prin cuvinte proprii, rolul plantelor în mediul înconjurător [2, p. 87-95].

În clasa I-a, în Republica Moldova există o discontinuitate în familiarizarea copiilor cu natura, inclusiv cu flora. Or, continuitatea este axa de suport a educației. A exclude continuitatea din procesul de predare-învățare înseamnă a-i prejudicia elevului modalitatea normală de

evoluție. Pentru umplerea acestui gol, recomandăm prelungirea completării Calendarului naturii în clasa I: etichetarea plantelor decorative; realizarea plimbărilor de studiu în natură; organizarea jocurilor de cunoaștere a plantelor în timpul pauzelor ș.a.

Studiul plantelor continuă în clasa a II-a în cadrul disciplinei Științe. Astfel, în toate cele patru module elevii află despre plante, bazându-se pe principiul utilitatea lor. Totodată, în clasa a II-a, elevii vor însuși diversitatea acestor plante și părțile componente ale plantelor ierboase, arborilor și arbuștilor (Tabel 1).

**Tabelul 1. Aspecte conținutale și teleologice de studiere a plantelor în clasa a II-a, disciplina Științe**

Module	Modulul Vara	Modulul Toamna	Modulul Iarna	Modulul Primăvara
<b>Conținuturi</b>	Plante cultivate (cereale, tehnice) și necultivate. Părțile componente ale unei plante ierboase. Rolurile părților componente ale plantelor.	Livezi și grădini. Părțile componente ale unui arbore fructifer (pom). Podgorii.	Plante decorative de interior.	Cicluri de viață: plante. Plante decorative de exterior. Părțile componente ale unui arbust decorativ. Pădurea. Viețuitoarele pădurii. Protecția mediului înconjurător: plante și animale.
<b>Unități de competențe</b>	Recunoașterea diversității plantelor cultivate. Compararea plantelor cultivate și necultivate. Descrierea rolurilor părților componente ale plantelor. Explicarea în cuvinte proprii a influenței plantelor și animalelor, a fenomenelor naturii asupra mediului înconjurător.	Recunoașterea diversității plantelor din livezi, grădini și podgorii. Distingerea părților componente ale unui arbore fructifer. Explicarea în cuvinte proprii a influenței fenomenelor naturii asupra plantelor și animalelor.	Recunoașterea diversității plantelor decorative de interior.	Recunoașterea diversității plantelor de pădure, a plantelor decorative de exterior. Distingerea părților componente ale unui arbust decorativ. Ordonaarea etapelor ciclului de viață al unei plante. Propunerea unor acțiuni de protecție a plantelor.

În clasa a III-a, în cadrul modulului Aerul, apa și solul, elevii află despre condițiile de viață ale lumii vii: lumină, căldură, aer și apă, sol. La modulul următor, Medii de viață, în cadrul unității de conținut Diversitatea lumii vii, se face o generalizare a tot ce au învățat elevii în clasa a II-a, clasificând plantele în plante ierboase și plante lemnoase; iar pe cele lemnoase le clasifică în arbori și arbuști. Tot în clasa a III-a, elevii vor studia diversitatea plantelor din diverse medii de trai, precum și din diverse zone naturale, familiarizându-se cu adaptările acestora la condițiile de trai.

În clasa a IV-a, la modulul Omul - parte a naturii, se face o generalizare mai vastă și anume: componenta vie și nevie a naturii. Din componenta vie a naturii fac parte plantele, animalele și omul. [3, pp. 72-86]

În cadrul cercetării noastre, am adresat un chestionar din 10 întrebări cadrelor didactice de la nivelul educației timpurii și celor din învățământul primar. În calitate de eșantion au servit 50 educatoare și 50 învățătoare formabile la Centrul de formare continuă și leadership a UPSC. Scopul chestionarului a fost identificarea unor anumite probleme dificile în predarea conținuturilor despre plante. Analizând rezultatele chestionarului, am constatat că 76% din educatori și 65% din învățători întâmpină dificultăți în familiarizarea copiilor cu diversitatea plantelor, argumentând cunoașterea insuficientă a speciilor de plante din flora localității.

56% din educatori și 52% din învățători au remarcat că au dificultăți în predarea structurii plantelor și rolului fiecărei părți a plantei. 71% din educatori și 62 % din învățători au remarcat că există probleme în predarea conținuturilor ce țin de explicarea adaptării plantelor la diverse medii de viață.

Pentru facilitarea predării-învățării conținuturilor despre plante venim cu unele sugestii metodologice.

În studierea plantelor la nivel preșcolar și primar se vor ține cont de următoarele principii pedagogice:

- *Principiul etnografic* - se vor studia plantele din localitatea natală/din apropiere/terenul grădiniței/scolii.
- *Principiul sezonier* - se vor studia plantele care există în momentul respectiv sau care au putut fi observate cu puțin timp în urmă.
- *Principiul intuitiv* - se vor prezenta neapărat plantele studiate: naturale/ ierbarizate/ imagini/planșe.

Studierea părților componente ale unei plante ierboase se va realiza pe exemplul unei plante necultivate (mac; panseluță). Adaptările plantelor la diverse medii de viață se va realiza pe exemplul unor plante concrete. De accentuat că vom utiliza demersul inductiv în studierea diversității plantelor.

În continuare, venim cu secvențe ale unor proiecte didactice pentru nivelul educației timpurii și învățământului primar, care ar putea facilita predarea-învățarea acestor conținuturi.

#### I. Joc didactic „Găsește planta”

*Nivelul de învățământ:* educație timpurie 1,5-3 ani

*Tema proiectului:* Plante de primăvară

*Tema zilei:* Pădăria

*Forma de organizare a instruirii:* activitate integrată

*Forma de activitate a copiilor:* frontal

*Etapa:* Reflecție

*Descrierea activității:*

Educatorul împarte în toată grupa imagini ale diferitor plante, care înfloresc primăvara. Cadrul didactic numește o plantă, care se regăsește în imagine. De exemplu, *pădăria*. Copiii trebuie să meargă prin grupă și să găsească doar imaginile pe care este reprezentată pădăria.

#### II. Joc didactic „Fiecare la copacul său”

*Nivelul de învățământ:* educație timpurie 3-5 ani

*Tema proiectului:* Arbori

*Tema zilei:* Arborii de pe terenul grădiniței

*Forma de organizare a instruirii:* plimbare

*Forma de activitate a copiilor:* frontal

*Etapa:* Reflecție

*Descrierea activității:*

După ce educatorul a familiarizat copiii cu denumirile arborilor, ce cresc pe terenul grădiniței, se organizează un joc. Educatorul zice: „Toți copiii se ascund după arțar” sau „Fetițele se ascund după salcie, iar băieții după castan”. Copiii trebuie să execute cele spuse de educator, astfel, se va vedea dacă copiii cunosc arborii.

### III. Joc didactic „Ce lipsește?”

*Nivelul de învățământ:* educație timpurie 5-7 ani

*Tema proiectului:* Plantele în viața noastră

*Tema zilei:* Plantele de oadaie

*Forma de organizare a instruirii:* activitatea integrată

*Forma de activitate a copiilor:* în grup (Centru Științe)

*Etapa:* Reflecție

*Descrierea activității:*

Pe o foaie de format A1 se trasează o grilă din 4-6 casete. În fiecare casetă se plasează câte o plată decorativă de oadaie. Copiii numesc, sub ghidarea cadrului didactic, fiecare plantă. Apoi, copiii închid ochii, iar cadrul didactic extrage o plantă. Copiii trebuie să numească ce plantă lipsește.

### IV. Experiment „Rolul rădăcinii”

*Nivelul de învățământ:* învățământ primar; clasa a II-a

*Subiectul lecției:* Părțile unei plante

*Forma de activitate a copiilor:* frontal

*Etapa:* Realizarea sensului

*Descrierea activității:*

Se ia o plantă de oadaie și se îndreaptă spre ea un jet de aer emis de foen, care ar imita vântul. Elevii observă că planta se îndoiește, dar nu se desprinde de sol. Apoi se ia un vas fără sol, în care se pune o plantă fără rădăcină. Iarăși se îndreaptă jetul de aer. Elevii observă că planta zboară din vas. Astfel, elevii descoperă că rolul rădăcinii este de a susține planta în sol.

### V. Experiment „Cum rezistă cactusul în deșerturile fierbinți?”

*Nivelul de învățământ:* învățământ primar; clasa a III-a

*Subiectul lecției:* Deșerturile fierbinți

*Forma de activitate a copiilor:* frontal

*Etapa:* Reflecție

*Descrierea activității:*

Un copil va picura cu pipeta câteva picături de apă peste tulpina cactusului Opunția (în popor - limba-soacrei): Elevii vor observa că apa se prelinge pe suprafața tulpinii și nu se absoarbe în interior. Învățătorul va explica că aceasta se datorează faptului că tulpina cactusului este acoperită cu un strat de ceară, care nu permite evaporarea apei acumulate în interiorul tulpinii de cactus.

Plantele joacă un rol benefic în dezvoltarea holistică a copiilor. În primul rând, acționează pozitiv asupra sănătății copiilor: multe plante conțin fitoncide, care combat un șir de bacterii sau ciuperci. Plantele au capacitatea de a diminua nivelul de zgomot, de a acumula praful, toxinele, gazele, metalele grele etc.

Plantele îmbunătățesc starea psihoemoțională a copiilor, dezvoltă capacitățile intelectuale: copiii memorizează denumirile plantelor; știu de unde a provenit această plantă, cum sunt la gust fructele plantelor etc.

Studiind flora, copiii formează abilități de îngrijire a plantelor, devin mai independenți și responsabili.

Studiul plantelor și, în general, al naturii trebuie să fie unul neîntrerupt. Să învățăm, deci, de la natură! Nu în zădar se spune: „Natura l-a făcut pe om bun, societatea, însă, îl strică”.

### BIBLIOGRAFIE

1. BEGU, A. ș.a. *Lumea vegetală a Moldovei*. Volum 1. Chișinău: Știința, 2005. 204 p. ISBN 0075-67-469-0.
2. CUTASEVICI, A. (coord) *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Lyceum, 2018. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9
3. CUTASEVICI, A. *Curriculum Național. Învățământ primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
4. DUCA, Gh. (red.) *Cartea Roșie a Republicii Moldova*. Chișinău: Știința, 2015. 492 p. ISBN 978-9975-67-998-5.
5. NEGRU, A. *Flora Basarabiei*: în 6 volume, Vol. I, Chișinău: Universul ÎS, 2011. 320 p. ISBN 978-9975-47-058-2.
6. Enciclopedia naturii. Flora. Disponibil: <https://www.encyclopedia.biz/2018/09/flora.html> (vizitat 15.03.2023)
7. ПОНОЧЕВНАЯ, А. П. Формирование знаний о растительном мире у детей дошкольного возраста посредством наблюдений в природе (из опыта работы) În: *Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. Краснодар*: Новация, 2018. С. 34-36. Disponibil: URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13609/> (vizitat 15.03.2023)

# INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN CAZUL COPILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

*Efrosinia Haheu-Munteanu, conf., univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Efrosinia Haheu-Munteanu, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 000-0001-9679-0913  
haheu.efrosinia@upsc.md*

**CZU: 376**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p192-196**

**Abstract.** The resizing of education from the perspective of children's rights brings a new approach to the inclusion of children with SEND (Special educational needs), focused on the quality of early intervention, on their learning needs, on the responsibility of the educational system, as well as on the quality of teachers training to provide quality educational services to both children with typical development, as well as those with SEND and/or disabilities. The process of inclusion of children with SEND in kindergartens in the Republic of Moldova is arduous and difficult. This process, in our point of view, should not be limited in including children with SEND together in the group room and creating integrated educational spaces. In the current context, the integration of children with SEND at the level of early education institutions and beyond, has become ineffective, creating the need for a complex approach to the phenomenon. The need to resize inclusive education is primarily related to the initial and continuous training programs for teachers in the early education system, to the creation of new effective models at the national level, resulting from the current conditions of kindergartens (large number of children in groups, lack of centers of educational resources, supporting teaching staff, insufficient budget level, etc.). For a quality early intervention, it is essential to prepare educational units, including teachers by creating alternative programs with double initial training specializations.

**Keywords:** special educational needs and disabilities, quality early intervention

Redimensionarea educației din perspectiva drepturilor copilului aduce o nouă abordare și în domeniul incluziunii copiilor cu CES. Această perspectivă pune accent pe calitatea intervenției timpurii, în contextul în care autoritățile recunosc că procesele realizate până acum în vederea abordării sistemice a educației incluzive au vizat mai mult învățământul primar și secundar și - mai puțin educația timpurie, deși fundamentul biologic, structural și funcțional al sistemului nervos determină, datorită plasticității maxime la vârsta timpurie, restructurări și declanșează mecanisme compensatorii pentru a minimaliza efectele negative ale tulburărilor în dezvoltare.

Alte două argumente pentru asigurarea intervenției timpurii de calitate în cazul copiilor cu CES țin de motivația socială și de cea pedagogică. Motivația socială se referă la faptul că copiii învață de la ceilalți, iar stimularea socială (relaționarea cu adulții, dar și cu cei de-o vârstă) este benefică pentru dezvoltarea lor. Motivația pedagogică are în vedere că, pentru a beneficia la maxim de oportunitățile unui mediu incluziv, este necesară „pregătirea pentru grădiniță” a copilului, astfel încât acesta să exerseze o serie de abilități/instrumente care să-i permită să își dezvolte **în mod optim potențialul disponibil.**



De asemenea, ajustarea sistemului educațional din perspectiva drepturilor copilului se axează pe nevoile de învățare ale copiilor, pe responsabilitatea sistemului educațional, precum și pe calitatea formării cadrelor didactice, în vederea prestării serviciilor educaționale de calitate atât pentru copiii cu dezvoltare tipică, cât și pentru cei cu CES și/sau dizabilități.

Astfel, această abordare vine să ne atenționeze că doar asigurarea accesului copiilor cu CES și/sau dizabilități în instituțiile preșcolare comunitare și amenajarea spațiilor educaționale integrate nu pot acoperi nevoile acestor copii în toată complexitatea lor, dacă specialiștii din cadrul instituțiilor de educație timpurie nu sunt formați calitativ în acest domeniu. În special, educatorii sunt cei care, pentru a asigura incluziunea copiilor cu CES și/ sau dizabilități, au nevoie de specializare suplimentară, lipsa căreia este un obstacol în acest proces.

În conformitate cu prevederile Conceptului privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Aprobate prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017, satisfacerea cerințelor educaționale speciale ale copilului presupune abordarea individualizată, prin activități de recuperare/ameliorare, compensare, sprijin în procesul educațional. Același document se referă la faptul că individualizarea strategiilor cu privire la asistența copilului cu CES trebuie să contribuie, în aceeași măsură, la dezvoltarea autonomiei copilului, care să asigure incluziunea acestuia în medii comune de învățare. În acest proces continuu copilul trebuie să înțeleagă ce se așteaptă de la el, să participe activ la realizarea așteptărilor.

În același timp, practica educațională din grădinițe, dar și sondajele realizate de cadrele didactice academice cu practicieni din cadrul instituțiilor de educație timpurie ce își fac studiile la Programul licență pedagogie preșcolară, cu frecvența redusă și la ciclul II de masterat la Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” din mun. Chișinău, arată că educatorii nu reușesc să gestioneze complexitatea diversității cerințelor educaționale speciale (diverse dizabilități intelectuale și senzoriale, tulburări din spectrul autist, dificultăți de învățare, tulburări de comportament), când au în grupă 30 de copii, iar cadrele didactice de sprijin, serviciile specializate – psihologice, logopedice, psihopedagogice, kinetoterapeutice – sunt lipsă sau insuficiente. Pe lângă faptul că asigurarea serviciilor specializate menționate mai sus în cadrul instituțiilor preșcolare în care sunt integrați copii cu dezvoltare atipică ar contribui la eficientizarea procesului de incluziune a acestor copii, acestea ar asigura și realizarea în timp util a unor intervenții specializate, necesare pentru asigurarea dezvoltării maxim posibile a acestor copii. În situația în care accesarea acestor servicii este pusă doar în responsabilitatea părinților, intervențiile specializate sunt realizate deseori tardiv sau nu sunt în general realizate, în condițiile în care astfel de servicii sunt costisitoare și adesea nu sunt accesibile în proximitatea domiciliului familiei.

Totodată, specialiștii menționează că procesul de incluziune a copiilor cu CES și/ sau dizabilitate poate fi eficient doar în situația în care educatorii sunt formați în domeniul abordării educaționale a acestor copii, astfel încât să cunoască specificul diferitor tipuri de tulburări/dizabilități, să știe cum să răspundă adecvat nevoilor primare și educaționale specifice ale copiilor în funcție de tulburarea/dizabilitatea pe care o au, cum să asigure comunicarea constructivă între copiii tipici și cei cu CES și/sau dizabilitate, cum să gestioneze situațiile de criză, să posede metode/tehnici de recuperare, ameliorare, compensare, sprijin ale copiilor în procesul educațional, de dezvoltare a autonomiei acestor copii, așa cum o cer actele normative în vigoare. Practicienii menționează, de asemenea, necesitatea asigurării cu literatură specializată, cu recomandări metodice/metodologii specifice pentru subgrupurile copiilor cu CES în diverse domenii de activitate pentru aceștia. UNICEF Moldova susține acest demers în raportul de evaluare elaborat pentru a prezenta rezultatele „Evaluării comune a punerii în

aplicare a Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020” [7], care menționează că „educația incluzivă, la etapa la care se află, necesită metodologii specifice pentru subgrupurile copiilor cu CES (cu dizabilități intelectuale și senzoriale, cu tulburări din spectrul autist, cu dificultăți de învățare, cu dificultăți de comportament, cu părinți migranți și alte grupuri vulnerabile stipulate în Program), care să acopere metodologii/terapii noi și/sau în limba rusă”.

În contextul celor menționate, cadrele didactice și-au exprimat îngrijorarea că în lipsa acestor competențe/resurse, există riscul de a dăuna copiilor prin abordări intuitive.

Este important, de asemenea, ca instituțiile responsabile de politicile educaționale să stabilească care este forma cea mai potrivită de integrare a copiilor cu CES și/sau dizabilități pentru sistemul educațional al țării noastre. Literatura de specialitate analizată menționează că formele de integrare a copiilor cu CES se bazează pe următoarele modele [1]:

1. Modelul cooperării școlii/grădiniței obișnuite. Acesta presupune că instituția de învățământ obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din instituția comunitară și cea specială, care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților. Există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii cu nevoi speciale, care să includă un număr mic de copii și în care programul să fie destinat activităților recuperatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la grădiniță sau școală, iar regimul de viață să fie cât mai aproape de normalitate.
2. Modelul bazat pe organizarea unei clase/grupe speciale în școala sau grădinița obișnuită. Acest model presupune integrarea copiilor cu nevoi speciale în instituții de masă, unde aceștia ar putea să intre în relație cu copiii tipici, cadrele didactice facilitând acest proces împreună cu logopedul, psihologul pentru o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialiști, care consideră că nu poate fi asigurată o integrare reală prin constituirea unei clase/grupe speciale într-o instituție obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model. Totuși, Țările Baltice aplică anume acest model de integrare și au rezultate.
3. Modelul bazat pe amenajarea în școala/grădinița obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de resurse educaționale pentru copiii cu CES integrați individual în clasele/grupele obișnuite din instituția respectivă. În acest caz, educatorul/profesorul care se ocupă cu copiii având nevoi speciale este și cadrul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii atât în spațiul special amenajat în școală/grădiniță, cât și la orele de clasă, colaborând direct cu cadrele didactice din clasele/grupele în care sunt integrați copiii.
4. Modelul comun. Acesta favorizează integrarea într-o instituție de învățământ de masă a unui număr mare de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală/grădiniță și sprijiniți de un profesor sau educator itinerant.

Studiile privind educația, și anume privind aplicarea în practică a integrării educaționale la nivel de grădiniță, arată că aceasta se poate realiza pe mai multe nivele:

- Integrarea locală – are loc atunci când toți copiii frecventează aceeași grădiniță, însă unora dintre ei li se predă în grupe separate sau după un curriculum adaptat.
- Integrarea socială – se întâmplă atunci când copiii cu nevoi speciale, fiind în grupe separate, interacționează cu ceilalți copii în timpul pauzelor sau al diferitelor activități sociale, extrașcolare.
- Integrarea funcțională – se realizează atunci când toți copiii participă la procesul educațional în aceeași grupă.

La nivel european sunt câteva modele de intervenție [2]:

**Modelul 1:** Se bazează pe o perspectivă focalizată pe copil - pe nevoile acestuia de dezvoltare. Antrenează centre de îngrijire de zi în care se derulează cu precădere programe educaționale și se utilizează strategii pentru pregătirea unor profesioniști ca resurse umane necesare în serviciile oferite copiilor de vârste mici. Aceste tipuri de servicii oferite de societate includ resurse utilizate în anumite centre de îngrijire, care pun în mișcare programe de învățare preprimare, implică un curriculum pedagogic, profesioniști formați, intervenție timpurie și încorporează în ultimele decenii programe pentru părinți, familii și comunități;

**Modelul 2:** Consistă în servicii diferite, în principal de îngrijire la domiciliul familiei și în programe educaționale focalizate pe copil, programe care, în mod neobișnuit, nu utilizează profesioniști (resursa umană este asigurată de părinți și paraprofesioniști);

**Modelul 3:** Consistă într-o varietate de servicii bazate pe părinți, familie și focalizate pe sprijin. În mod obișnuit, aceste programe de sprijin pentru familie oferă o diversitate de servicii și activități croite pe multiplele nevoi ale familiilor.

Oricare ar fi modelul de incluziune integrat în sistemul educațional al țării noastre, educatorii vor avea un rol important în acest proces, iar rezultatul implicării lor este direct proporțional cu gradul lor de competență în domeniu.

Experiența ne-a demonstrat că în contextul actual formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din sistemul educației timpurii în cadrul unor programe de studii cu specializări duble ar fi o soluție eficientă, care ar contribui la intervenția timpurie eficientă în cazul copiilor cu CES integrați în grădinițe. Acest lucru este menționat și în Strategia „Educației-2030”, care stipulează că „*întârzierea pregătirii cadrelor didactice în arii specifice, pentru a lucra cu copiii cu tulburări de limbaj și cu reținere în dezvoltare, cu tulburări de comportament, copiii cu tulburări din spectrul autist, copiii cu dizabilități severe neuropsihice, locomotorii, cu deficiențe de auz și văz, duc la stagnarea procesului de educație incluzivă la nivelul incipient și împiedică trecerea acestuia la o nouă etapă.*” [5].

Acest lucru este cu atât mai important, cu cât raportul de evaluare realizat de UNICEF menționat mai sus, elaborat pentru a prezenta rezultatele „Evaluării comune a punerii în aplicare a Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020”, indică asupra faptului că „numărul copiilor referiți, evaluați și asistați de Serviciile de Asistență Psihopedagogică (SAP), a crescut începând cu anul 2013. O evoluție similară a fost înregistrată și pentru copiii din educația timpurie, în 2017 SAP-urile având în evidență 1672 copii cu dificultăți de dezvoltare de la acest nivel educațional, iar în 2018 - 1807 copii (în ciuda curențelor legislative și bugetare)” [ibidem pag.63].

Responsabilitatea pentru succesul incluziunii vizează atât persoanele direct implicate în lucrul cu copiii, cât și persoanele care gestionează politicile educaționale. Odată ce educația incluzivă este declarată drept prioritate educațională națională, în contextul elaborării politicilor statului în domeniul educației incluzive pentru următorii ani. Acum este momentul oportun pentru unirea eforturilor comunității profesionale, a celei academice și a decidenților.

## BIBLIOGRAFIE

1. GHERGUȚ, A., *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Editura Polirom, 2016.
2. Studiul EACEA P9 Eurydice, 2009.
3. VRĂJMAȘ, E. *Educație timpurie*. Editura Arlequin, 2014.

### Surse Web:

4. Nu vorbiți despre nevoi speciale, ci despre capacități inclusive. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/special-needs-inclusive.htm> (vizitat 24.03.2023).
5. [https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea\\_01.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf)
6. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/1\\_strategia\\_educatia-2020\\_3.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf) pag.42.
7. <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/educa%C8%9Bia-incluziv%C4%83-evaluarea-comun%C4%83-implement%C4%83rii-programului-de-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-2011>
8. [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raport\\_evaluare\\_md2020.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raport_evaluare_md2020.pdf)

# STRATEGII MOTIVAȚIONALE SPECIFICE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

*Lilia Lașcu, lect. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## MOTIVATION STRATEGIES SPECIFIC TO THE LEARNING ACTIVITY TO STUDENTS

*Lilia Lașcu, PhD, lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-2730-7032  
lascu.lilia@upsc.md*

**CZU: 373.3.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p197-201**

**Abstract.** The article presents an exhaustive analysis of motivational strategies specific to the student learning activity. In this context, the primary activity of the students presenting it, the learning activity is elucidated. At present, the learning activity, especially for students, involves studying, conquering, progressing and not acquiring knowledge. At the same time, the components of the learning activity are described, aimed at: identification of the purpose, design of the activity, execution of actions and obtaining/recording the result. In this context, the motivational strategies used by the learning subjects to develop or maintain motivation in carrying out the learning activity are outlined. This study presents the characteristic of motivational strategies, including: Involvement of the learner in setting learning goals, strategies for building positive expectations, awareness of the value of learning activity and self-awareness. Thus, motivational strategies optimize, intensify, support the motivation of the subject for the efficient realization of the learning activity.

**Keywords:** Learning activity, motivation, learning strategies, motivational strategies.

La etapa actuală, în condițiile exploziei informaționale și implicit a multiplicării canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării se referă nu atât la conținuturi de transmis, cât, mai ales, la *procedeele și modalitățile* de orientare și exersare independentă a competențelor (*cunoștințe, capacități, abilități și atitudini*). În acest sens, interesul prioritar este orientat nu spre ceea ce *învățăm*, ci, în special, spre modul *cum învățăm*.

Motivația subiectului pentru învățare s-a afirmat ca o problemă specifică în cadrul motivației umane și vizează o temă majoră în domeniul psihologiei învățării și a educației, desemnând una dintre probleme actuale cu care se confruntă cel ce monitorizează activitatea de învățare și cel ce învață.

Așadar, atestarea numeroaselor și variatelor cercetări din perspectivă behavioristă, umanistă, cognitivistă și din perspectiva învățării sociale denotă numeroase interpretări ale fenomenului de motivație. Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de motivație umane, în general, și a motivației învățării, în special, ținem să ilustrăm cele mai relevante opinii pentru cercetarea noastră.

În condiționarea clasică, natura motivației este extrinsecă, sursa acesteia fiind în asociere cu comportamentul reflex. Astfel, aceasta sugerează ca activitățile de învățare să se bazeze pe asocierea la comportamentele habituale ale subiecților ale unor stimuli agreabili și atractivi.

În studiile sale B.F. Skinner privind condiționarea operantă, motivația de natură extrinsecă își are sursa în consecințele comportamentelor precedente, ceea ce implică pentru activitatea de

învățare academică exigența identificării întărilor semnificativi pentru subiect și aplicarea imediată într-o manieră explicită și fără echivoc [9, p.146].

Din perspectiva cognitivistă, sursa motivației prezintă întărirea intrinsecă, iar influențele relevante asupra acesteia le au intențiile și schemele de acțiune, credințele, atribuirea succesului sau insuccesului, expectațiile etc.

Potrivit teoriei piagetiene, sursa motivației de a învăța se află în nevoia subiectului de a reduce dezechilibrul apărut în mecanismele echilibrării între asimilare și acomodare, ceea ce exprimă natura intrinsecă a acesteia [9, p.147].

În teoria lui L. Vâgotski, motivația (intrinsecă) pentru învățare își are sursa în curiozitatea subiectului, capacitatea de control asupra propriului mediu de învățare ce asigură dezvoltarea nivelului de competențe.

Din perspectiva umanistă, în viziunea lui A. Maslow, sursa motivației pentru învățare este intrinsecă, factorii de influență fiind necesitatea de stimă de sine, de autorealizare (împlinire de sine) și autodeterminare [9, p.147].

În opinia lui A. Bandura, din perspectiva învățării sociale, sursa motivației este atât extrinsecă, cât și intrinsecă, factori esențiali de influență fiind valoarea scopurilor și a așteptările individuale cu privire la realizarea acestora. În acest sens, teoriile învățării sociale apreciază că sursa motivației pentru învățare este constituită din rezultatele și expectanțele subiecților cu privire la învățare, precum și din scopurile cunoașterii [9, p.147].

Astfel, monitorizarea sistemului motivațional specific activității de învățare la studenți reprezintă una dintre cele mai prioritare sarcini înaintate cadrului didactic.

Cercetătorul H.Löwe menționează că „*activitatea de învățare*” și „*motivația învățării*” reprezintă elemente substanțiale, subliniind rolul motivației învățării la adulți ca imbold social, profesional și personal, având un conținut ideatic, axiologic și, totodată, fiind parte a activizării prin deschidere și disponibilitate pentru învățare. În acest sens, învățarea la vârsta adultă presupune formarea personalității prin autoinstrucție și autoeducație [7, p.123].

И.А. Зимняя definește activitatea de învățare ca „un efort al subiectului de a realiza acțiuni de învățare generalizatoare, de autodezvoltare în procesul rezolvării sarcinilor didactice și evaluării rezultatelor obținute” [apud.4, p.21].

Astfel, activitatea de învățare reprezintă un sistem de acțiuni conștiente ale subiectului orientate spre un anumit rezultat, dar și stabilirea relațiilor subiect-obiect. Elevul este subiect al activității de învățare, iar obiectul - entitățile lumii reale aflate în interconexiune [apud 4, p.20].

În esență, *activitatea de învățare* înglobează elementele componente ale oricărei activități psihice, însă fiecare din acestea având un conținut specific pe care îl ilustrăm în continuare. Orice activitate este satisfăcută de anumite *necesități și interese* ce reprezintă orientările selective, relativ stabile și active spre anumite domenii de activitate, presupunând organizare, constanță și eficiență. Învățarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesului de informații, cum sunt *motivele* care exprimă o formă concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o stare de necesitate. În acest context, motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susține energetic și direcționează activitatea de învățare [6, p.29].

În accepțiunea cercetătorului F. Turcu, *motivația* este o condiție pentru activitatea de învățare și, în același timp, un produs al acesteia, care se exprimă prin *interese, convingeri și idealuri*. Așadar, fiind un mecanism psihologic, motivația este vectorul fundamental al personalității care, în activitatea de învățare, orientează conduita sa spre realizarea obiectivelor. În consecință, motivația asigură organizarea interioară a comportamentului subiectului, stimulează activitatea de învățare, favorizează conștientizarea și realizarea sarcinii [apud.3, p.122].

Practica educațională indică faptul că activitatea de învățare este motivată intrinsec, atunci

când sursa se află în subiect, în nevoile și necesitățile lui personale, iar motivația este solidară cu activitatea subiectului este motivată și extrinsec, atunci când sursa se află în afara subiectului și a activității desfășurate. Motivația prezintă factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite *scopuri*.

În acest context, realizarea activității de învățare include următoarele elemente structurale. *Scopul activității de învățare* reprezintă o puternică motivație anticipativă a învățării prin prefigurarea mentală a performanțelor și prin aspirația puternică spre atingerea lor [5, p.89]. *Planificarea activității de învățare* include, ca elementele structurale, mișcări, operații și acțiuni, organizate ierarhic și a căror funcționalitate (structurare, subordonare, integrare) permite satisfacerea unor necesități.

În acest sens, mișcărilor reprezintă actele de răspuns la influențele mediului, operațiile activității includ mijloacele de realizare a acțiunilor. La rândul lor, acțiunile ilustrează cele mai mari subunități ale activității (fiind constituite din șiruri de operații și mișcări), ce dispun de scop și motivație proprii. Aceeași acțiune poate fi realizată prin diferite operații, iar aceeași operație poate fi inclusă în diferite acțiuni de învățare, care ar facilita realizarea scopului [1, p.99].

Așadar, procesul planificării activității de învățare include următoarele etape/faze: analiza sarcinii didactice; înțelegerea sarcinii didactice; actualizarea cunoștințelor necesare și a potențialului propriu pentru realizarea sarcinii respective [4, p.22].

*Executarea activității de învățare* vizează efectuarea mișcărilor, operațiilor și acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în plan (care e reflectată, argumentată și anticipată). Etapele de realizare a activității de învățare prevăd elaborarea planului propriu de rezolvare a sarcinii (conștientizarea scopului activității, identificarea tipurilor de operații, operativitatea, stabilirea consecutivității efectuării operațiilor etc.) și rezolvarea practică a sarcinii [4, p.22].

În așa fel, executarea activității de învățare constituie un proces de autocontrol, autoevaluare și autoreglare, proces dependent de asimilarea și interpretarea informațiilor atât pe parcursul secvențelor de învățare, cât și la finalizarea activității în ansamblu.

*Rezultatul activității de învățare* îmbracă forma succesului sau a insuccesului. Astfel, dacă în practica educațională rezultatul activității de învățare „real” coincide cu cel aspirat și codificat în scop, denotă indicele succesului activității de învățare ce instituie și se concentrează între capacitățile și interesele „celui ce învață” la nivelul standardelor de promovabilitate. În cazul în care rezultatul anticipativ al activității de învățare constată o neconcordanță cu cel aspirat și codificat în scopul propus se atestă insuccesul în cadrul activității de învățare. Elementele activității de învățare nu se însușesc dispersat, ci printr-o abordare strategică holistică inserată în procesul adaptativ integrat.

Strategiile sunt extrem de importante în activitatea de învățare desfășurată de către subiectul implicat în învățare. Astfel, când propune o situație de învățare, cadrul didactic poate constata că subiecții manifestă o multitudine de comportamente cu privire la modalitățile în care aceștia selecționează, însușesc, asimilează, organizează sau integrează noi cunoștințe. Or, aceste comportamente sunt desemnate prin sintagma *strategii de învățare* [11, p.167].

Încercările relevante de definire a strategiilor de învățare sunt numeroase și variate. Ținem să expunem în continuare unele dintre cele mai semnificative pentru studiul nostru.

D. Dansereau definește strategiile de învățare drept un „ansamblu de tehnici sau procese care facilitează achiziția, înmagazinarea și utilizarea informațiilor”.

Cercetătorul R. Schmeck prezintă strategiile de învățare drept „patternuri ale activităților de procesare a informației pe care subiectul le aplică atunci când se confruntă cu o situație de învățare” [11, p.168].

În acest plan, strategiile învățării semnifică manifestarea specificului individual în abordarea lanțului de operații mentale, care facilitează soluționarea sarcinilor cognitive, precum și alegerea modalităților de rezolvare, în concordanță cu specificul informației stocate. Astfel, în activitatea de învățare, strategia exprimă *stilul cognitiv* individual, modul cum învață și cum operează cu anumite categorii de cunoștințe fiecare subiect implicat plenar în propria activitate de învățare [10, p.87].

În contextul analizei diverselor activități desfășurate de educabili, dar și în contextul inventarierii unor strategii de învățare, identificăm în literatura de specialitate conceptul *strategii motivaționale* [9, p.208]. Acestea sunt strategii de autoreglare, utilizate de subiect pentru a crește sau a menține motivația de realizare a unei activități [11, p.175].

Motivația pentru învățare se desfășoară sub influența și controlul unor seturi complexe de motive, ale unui sistem motivațional deschis, cu implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării, cu planificarea unor activități de învățare integrate în formarea și dezvoltarea profesională, cu construirea unor expectații pozitive și, explicite, a încrederii în forțele proprii, cu conștientizarea valorii activității de învățare, autovalorizarea, dezvoltarea sentimentului autoeficacității etc. [2, p.66].

Analiza profundă a *strategiilor motivaționale* ne-a permis să identificăm caracteristicile acestora:

- ❖ *Implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării* implică abilități de apreciere a realismului, structurii, coerenței și articulării scopurilor acțiunilor și activității de învățare; abilități de căutare a suportului extern necesar pentru atingerea scopurilor; abilități de construire a așteptărilor realiste în privința atingerii scopurilor.
- ❖ *Strategii de construire a unor expectanțe pozitive* de succes ale activității și, implicit, ale încrederii în forțele proprii, cum ar fi: fixarea scopurilor clare, specifice și proximale pentru activitățile întreprinse; conștientizarea perfecționării abilităților academice; accentuarea importanței învățării, gradarea sarcinilor de învățare; stabilirea pentru etapa de început a activității de învățare și a celor mai elementare secvențe ale acesteia.
- ❖ *Conștientizarea valorii activității de învățare* ca strategie motivațională vizează: implicarea în realizarea sarcinilor de învățare corespunzătoare propriilor nevoi și interese; înțelegerea și conștientizarea legăturii dintre sarcina actuală și problemele personale în viitor; utilizarea oportunităților de a răspunde solicitărilor; finalizarea sarcinilor; evitarea etichetărilor; reducerea insuccesului etc.
- ❖ *Autovalorizarea* prezintă o strategie de control a dimensiunii motivaționale ce presupune: reîntoarcerea, în momentul confruntării cu o dificultate, la o etapă anterioară sarcinii și reliefașia facilității acesteia; evidențierea progreselor realizate în fiecare etapă de îndeplinire a sarcinii, reamintirea reușitelor din etapele anterioare activității de învățare; combaterea atributelor inadecvate.
- ❖ *Dezvoltarea sentimentului autoeficacității* reprezintă o strategie motivațională pentru stabilirea căreia s-au configurat diverse programe. Bunăoară, cercetătorii J.B. Watson și C. Tramp propun un program în cinci pași pentru dezvoltarea autoeficacității în activitatea de învățare:
  - 1) stabilirea unor scopuri ale învățării;
  - 2) compararea performanțelor;
  - 3) înregistrarea rezultatelor;
  - 4) reliefașia succesului;
  - 5) înregistrarea dificultăților [apud. 9, p.208-210].



În cercetările realizate de I. Neacșu, este prezentat un vast inventar de strategii privind formarea și dezvoltarea motivației pozitive pentru învățare. El reproduce după R. Muchielli o serie de modele și strategii de formare și dezvoltare a motivațiilor, atitudinilor și valorilor, dintre care:

- asigurarea coerenței interne a sistemului motivațional;
- reducerea disonanței;
- tehnologia dezvoltării noilor structuri atitudinale;
- tehnologia mobilizării energiei sistemului afectiv-motivațional;
- tehnologia intensificării și restructurării sistemului de comunicare în interiorul grupului [8, p.264-267].

În baza celor relatate mai sus putem concluziona că:

1. activitatea de învățare prezintă o acțiune de valoare pedagogică, stimulată și condusă în mod direct sau indirect, și care se manifestă în însușirea relativ independentă a achizițiilor (cunoștințe, capacități și atitudini);
2. activitatea de învățare înglobează elementele componente ale oricărei activități psihice și este constituită din următoarele elemente structurale în baza necesităților și a motivației: identificarea scopului, proiectarea activității și executarea acțiunilor orientate spre obținerea unui anumit rezultat;
3. motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susține energetic și direcționează activitatea de învățare;
4. strategiile motivaționale optimizează, intensifică, susțin motivația subiectului pentru realizarea eficientă a activității de învățare.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BUZDUGAN, T. Psihologia pe înțelesul tuturor. București: Didactica și pedagogică, 2007. 236p. ISBN 978973301865
2. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău, Ed. Epigraf. 2010. 360p. ISBN 978-9975-109-21-5
3. GALPERIN, P., TALÎZINA, N., SALMINA, N. Studii de psihologie a învățării. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975. 267p.
4. GUȚU, V. Logica și structura activității de învățare. În: Pro Didactica, 2013, nr.5-6, p.81-82. ISSN 1810-6455
5. JONNAERT, P., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 122p. ISBN 978-973-7973-98-6
6. LAȘCU, L. Activitatea de învățare versus adaptarea școlară. În: Grădinița modernă, 2014, nr.3(10), pp.28-30. ISSN 1857-4610
7. LÖWE, H. Introducere în psihologia învățării la adulți. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 300p.
8. NEACȘU, I. Înțelegere și învățare. Teorii, modele, strategii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
9. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Ed. Universitară, 2007, 279p.
10. OPREA, O. Tehnologia instruirii. Editura Didactica și Pedagogică. București, 1979, 452p. ISBN 451IP13D1918TE
11. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009, 230p. ISBN 978-970-346-152-54

# ROLUL ADJECTIVELOR ÎN EVOLUȚIA LIMBAJULUI COPIILOR MICI

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

## THE ROLE OF ADJECTIVES IN THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN

*Liuba Mocanu, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-5622-8472  
mocanu.liuba@mail.ru*

**CZU: 373.2:811**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p202-205**

**Abstract.** The article reflects the process of appropriation by young children of the lexicon in general, of the principles of their grouping, of the grammatical component of children's language. It is characterized the process of appearance, of appropriating adjectives in the speech of the little ones, with the reflection of certain problems. Some of the forms of knowledge with adjectives are proposed.

**Keywords:** children's language, lexicon, principles, adjectives, preschool children, forms of knowledge

Evoluția limbajului, îndeosebi al copiilor, a constituit mereu acel proces psihic cognitiv vital fără de care nu ne imaginăm viața; reprezintă un sistem de semne lingvistice, convențional selectate astfel, încât să asigure materializarea funcției de comunicare. Este vorba, la general spus, de cuvânt.

Înșușirea, achiziționarea lexicului de către copiii preșcolari în toate timpurile a constituit o problemă majoră și căreia i s-a acordat dintotdeauna o atenție deosebită. Acest lucru se datorează faptului că vocabularul, ca aspect obligatoriu al limbajului, stă la baza formării altor tipuri și aspecte ale activității verbale. Autorii multor studii lingvistice, psihologice, metodice etc. susțin ideea că componenta lexicală (cantitativă, dar neapărat și semantică) reprezintă nucleul în structura abilităților lingvistice ale copiilor.

*Principii de grupare a lexicului.*

Selectarea lexicului are loc în baza anumitor principii speciale, care reflectă legitățile stabilite deja și care funcționează până în prezent în domeniul educației timpurii, și nu doar.

Unele dintre acestea ar fi:

- *systemic* (se ia în considerare toate elementele paradigmei lexicale);
- *contextual* (conținutul cuvântului deviază în funcție de legăturile sale sintagmatice);
- *lexico-semantic* [8]

Se impune și principiul unității învățării lexicului și al activității verbale. Subliniind valoarea însușirii lexicului în diverse condiții, I. L. Bim subliniază că cu cât emoțiile, trăirile create, generate de cuvânt sunt mai puternice, cu atât sporește necesitatea în a le utiliza [Apud 9]. Fără achiziționarea lexicului nu este posibilă perceperea conținutului limbajului, fapt ce necesită o muncă corect și profund gândită asupra acestora.

Cercetătorii menționează că orice cuvânt este inclus în 3 tipuri principale de relații:

1. relația cu obiectele și fenomenele realității;
2. relația cu gândurile, sentimentele, dorințele persoanei înseși;
3. relația cu alte cuvinte.

Se susține că doar prin cuvânt are loc:

- formarea bazei informaționale a omului;
- achiziționarea/cunoașterea experienței generațiilor trecute;
- devenirea individului ca membru al unui anumit socium.

În lingvistică, acestea se numesc relații denotative (de la cuvânt prin sensul său până la subiect), semnificative (de la un cuvânt prin sensul său la un concept), structurale (relaționale) (din cuvânt în cuvânt).

În știință, limbajul este denotativ, direct, precis, transparent, banal, iar în artă, conotativ, deci indirect, neprecis, oarecum opac, original. Sensul denotativ este unul invariabil și nonsubiectiv, care reprezintă ceea ce denumește în mod obișnuit un cuvânt. Cuvintele monosemantice prezintă doar acest sens, în timp ce cuvintele polisemantice exprimă și un sens particular, afectiv (expresiv), adăugat sensului denotativ [1].

Îmbogățirea vocabularului se bazează și pe *principiul ontogenetic*, luând în considerare tiparele și succesiunea formării diverselor forme și funcții ale vorbirii de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la vorbirea situațională la cea contextuală etc. [8].

Alături de principiul expansiunii, principiul organizării sintactice, a unității sensului lexical și gramatical (Алексеева М.М., Яшина В.И etc), un rol aparte îl are și principiul organizării cuvintelor *în părți de vorbire*.

Acestea sunt doar unele principii, care, implementate în procesul de învățământ, oferă copiilor o înțelegere mai completă a esenței cuvântului.

#### *Componenta gramaticală a limbajului copiilor*

Interesul lingviștilor față de vorbirea copiilor este cauzat de anumite „reguli” speciale în baza cărora se formează și se dezvoltă „capacitatea lingvistică” a copilului, subliniază Plotnikov. Savanții sunt interesați de modul în care copiii „construiesc” sistemul lingvistic, bazându-se pe vorbirea adulților (input), cum premisele cognitive contribuie la asimilarea limbajului de către un copil, cum se dezvoltă limbajul „odată cu dezvoltarea formelor de comunicare” (Zeitlin) [Apud 11]. Cercetătorii studiază componenta gramaticală a limbajului copiilor, examinează forma cuvintelor și modalitățile de formare a acestora în limbajul lor.

Referindu-se la părțile de vorbire, A. Н. Гвоздев sublinia că, în primul rând, apare și este însușit substantivul, dat fiind faptul că aceste cuvinte sunt cele mai accesibile copilului. Până la 2 ani, în vocabularul micuților sunt prezente cca 183 de substantive. Peste câteva luni, după apariția substantivelor și verbelor (care ajung până la 120), apar *adjectivele*, numărul lor fiind infim (2) [Apud 2, 10].

Unele studii atestă cota parte pe care o ating unele părți de vorbire în limbajul copiilor. Potrivit datelor lui A.Н. Гвоздев, în vocabularul copilului de 4 ani se atestă 50,2% de substantive, 27,4% de verbe și doar 11,8% de adjective. Iar Zaharova A.V., analizând lexicul din vorbirea copiilor de 6-7 ani, a scos în evidență cuvintele utilizate ce au o frecvență maximă în vorbire. Din acest punct de vedere, a stabilit că la fiecare 100 de cuvinte întrebuințate, doar 8,5% le formează adjectivele [Apud 3].

Tot mai mulți cercetători care reflectă problema lexicului la copiii preșcolari se axează pe însușirea de către copii a adjectivelor. Vera Loghinov, de exemplu, a concretizat metoda de îmbogățire a vocabularului copiilor prin ilustrarea obiectelor și a caracteristicilor lor; a demonstrat influența sistemului de cunoștințe despre obiecte asupra dezvoltării intelectuale și verbale, asupra educării atitudinii față de munca celor ce au creat aceste obiecte. Procesul de achiziționare a adjectivelor este unul de durată, bazându-se pe extinderea treptată și pe aprofundarea cunoștințelor copiilor despre caracteristicile lumii obiectuale [Apud 10].

A. И. Лаврентьев, referindu-se la faptul că micuții recurg la adjective mai târziu decât la substantive și verbe, susține că atestăm unul dintre universalile psiho-lingvistice. Aceasta se explică prin faptul că copilului îi este important să denumească obiectul și să caracterizeze acțiunea acestuia; iar adjectivele fac parte din grupul de cuvinte abstracte. Алексеев și Яшин avansează ideea că o parte din vină o poartă și adulții, care se străduiesc mai puțin să acorde atenție caracteristicilor, descrierilor obiectelor [2]. Iașenko M este de părere că, pentru însușirea adjectivelor, copilul are nevoie de etaloane care se formează la copiii mici în procesul cunoașterii lumii înconjurătoare. Cunosând treptat mediul ambiant, acesta, pentru descrierea obiectului cu care operează, începe să utilizeze adjectivele. Pentru a se reuși, este enorm de important de a-l învăța pe copil să recurgă la observare (îndeosebi la cea directă) [Apud 9].

Printre primele sunt însușite grupul adjectivelor calitative, care denotă dimensiune, formă, gust, culoare, greutate, temperatură, diverse tipuri de aprecieri. Unele dintre adjective apar imediat în perechi antonimice (mare - mic, bun - rău, cald - rece etc.), având ca model limbajul părinților.

S-a stabilit, de asemenea, că adjectivele ce denumesc dimensiunile *mare* și *mic* sunt incluse în grupul lexico-semantic original și sunt cele mai frecvente.

Deși adjectivul respectă în totalitate funcționalitatea morfologică clasică universală, totuși, această parte de vorbire are în română și câteva particularități în plus, destul de complicate, care îngreunează acordul morfologic (de formă) cu substantivul determinat (precum și cu articolul substantivului), reprezintă fenomenul lingvistic cu o structură complicată [11]. Folosirea adecvată a acestora necesită, îndeosebi de la copilul preșcolar, posedarea unui șir de operații cognitive, cum ar fi conștientizarea că obiectul poate avea mai multe caracteristici, capacitatea de a „înstrăina caracteristica” etc. Cu toate acestea, unii autori (Ușakov O.) susțin că adjectivele sunt însușite și numărul de erori comise de către copii nu este atât de mare. Acestea pot apărea îndeosebi la formarea gradelor de comparație, a respectării acordului dintre două părți de vorbire. Este important, consideră autoarea, că copiii recurg la adjectivele sesizate în limbajul celor din jur, chiar dacă uneori nu sunt percepute. [Apud 7]

#### *Forme de cunoaștere a adjectivelor*

Cunoașterea practică a adjectivelor de către preșcolari devine un imperativ al zilei. Printre aceste imperative am putea numi:

- caracterizarea obiectului, personajului (*Jocuri verbale de genul: Spune cum este (cum poate fi), Numește mai multe culori, forme, ..., Continuă șirul: mâncare delicioasă -..., băiat cuminte -...* );
- formarea adjectivelor de la substantive (*Exemplu: lemn-lemnos, frunze-frunzos, dulceață -..., lumină -..., liniște -....*):
- găsirea adjectivelor-antonime (*Exemplu: mare - mic, harnic – leneș; îmbrăcat - dezbrăcat*):
- utilizarea acordului dintre adjectiv și substantiv (*Exemplu: măr roșu - flori roșii*);
- cunoașterea sensului unor adjective polisemantice (*Exemplu: pâine proaspătă, pește proaspăt, fructe proaspete*);
- formarea competenței de identificare a șirurilor sinonimice (*vesel – bucuros - fericit...*);

- clasificarea imaginilor:  ,  ,  ,  ,  ,  etc.
- descrierea obiectelor, ținând cont de anumite criterii;
- identificarea din textele audiate a unor caracteristici etc.

Suntem siguri că, doar prin conjugarea eforturilor și înțelegând valoarea acestei părți de vorbire în limbajul tuturor, am putea să ne bucurăm de frumusețea limbii române cu adevărat.

### BIBLIOGRAFIE

1. Dicționarul explicativ al limbii române <https://dexonline.ro/text/denotativ>.
2. АЛЕКСЕЕВА М.М., ЯШИНА В.ИЮ Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2000. –
3. АРКИН, Е. А. Дошкольный возраст [Текст] / Е. А. Аркин. – М.: Просвещение, 2008. – 335 с
4. ЛАВРЕНТЬЕВА, А.И. Основы онтолингвистики: теория и практика: учебное пособие для студентов пед. университетов / А.И. Лаврентьева – М.: Изд-во «Экоинформ», 2015. – 125 с.
5. ЛАЛАЕВА Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя), М, 1999
6. ОРЛОВА Е.В. Понимание и употребление прилагательных детьми дошкольного и младшего школьного возраста <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2019/03/29/ponimanie-i-upotreblenie-prilagatelnyh-detmi-doshkolnogo-i>
7. Особенности развития активного словаря имен прилагательных у детей с ОНР [https://studbooks.net/1807458/pedagogika/osobennosti\\_razvitiya\\_aktivnogo\\_slovary\\_a\\_imen\\_prilagatelnyh\\_detey](https://studbooks.net/1807458/pedagogika/osobennosti_razvitiya_aktivnogo_slovary_a_imen_prilagatelnyh_detey)
8. Principii și metode de bază ale logopediei <https://eduvillage.ru/ro/geography/osnovnye-principy-i-metody-logopedicheskoi-raboty-osnovny>
9. Семантические категории в детской речи Санкт-петербург, НЕСТОР-ИСТОРИЯ, 2007 Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных
10. Формирование словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по изобразительной деятельности Екатеринбург 2019 <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11107/2/Kriukova.pdf> Gvozdev, Loghinov
11. <http://www.editcc.com/Gramatica/RO/adjectivul.htm>
12. <https://cyberleninka.ru/article/n/rech-vzroslogo-i-usvoenie-rebenkom-prilagatelnyh-analiz-russkogo-longityudnogo-korpusa-dannyh>
13. <https://www.sworld.com.ua/index.php/pedagogy-psychology-and-sociology-411/corrective-and-social-pedagogy-411/11057-411-0063>

# IMPORTANȚA EMOȚIILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EDUCAȚIONALE

*Aliona Ohrimenco (Boțan), conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE IMPORTANCE OF EMOTIONS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

*Aliona Ohrimenco (Boțan), dr., univ. lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0001-6353-5529  
ohrimenco.aliona@upsc.md*

**CZU: 37:159.942**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p206-210**

**Abstract.** Today we are faced with conflicts that arise between children of different ages and in different circumstances: at school, in kindergarten, in the yard, at home. This is because children are not educated enough about managing their emotions. Psychologists claim that emotions can influence the management of effective communication, of conflict, but can also create positive and motivational situations of learning in the educational environment. The article reflects useful activities and tools for recognition and emotional regulation to children, in order to promote positive education and cultivate relationships of respect and adaptation to the needs of others.

**Keywords:** emotional competence, emotional regulation, useful tools for recognition and emotional regulation, positive education

În ultimele decenii, emoțiile au devenit parte integrantă a înțelegerii empirice a umanității. Cercetările actuale din diverse științe umanistice, dar și artistice denotă importanța emoțiilor în dezvoltarea personalității, fiind conectate cu rațiunea și gândirea rațională și identificate de către Pekrun R. ca o condiție prealabilă pentru „abilități cognitive de nivel înalt” [7].

În sens larg, Берман Н. Д. definește emoția ca un set de stări psihologice, care includ experiența subiectivă, reacția comportamentală expresivă și fiziologică, generalizată ca model psihologic al minții umane [2, p.12].

Înțelegerea științifică a influenței emoțiilor asupra gândirii și învățării a suferit o transformare semnificativă în ultimii ani. Iar revoluția neuroștiinței din ultimele două decenii a respins noțiunile timpurii, conform cărora emoțiile interferează cu învățarea. Dimpotrivă, s-a demonstrat că emoțiile și cunoașterea sunt furnizate de procese neuronale interdependente. Una dintre cele mai emoționante și fundamentale descoperiri ale neuroștiinței este descoperirea că emoțiile reglează sferele socioculturale și intelectuale ale vieții, ele folosesc aceleași neurosisteme care ne guvernează supraviețuirea într-un sens biologic de bază. Din punct de vedere neurobiologic, este imposibil să vă amintiți, să conectați gândurile sau să trageți concluzii semnificative fără a exprima emoții [3].

Astfel, sunt în continuă creștere cercetările ce denotă legătura dintre educație și emoție. De asemenea, studiile pun întrebări despre modul în care tehnologia, cultura și relațiile sociale modelează învățarea și despre felul cum profesorii pot citi și folosi emoțiile copiilor mai productiv în timp ce predau. Ivanisova O., Moreva V., Strelkina L. ș.a. relevă, în cadrul unui studiu, modul în care emoțiile structurează interacțiunea dintre profesori și elevi, demonstrând nevoia incontestabilă de a crea un mediu de învățare favorabil în instituțiile de învățământ [2, p.13]:

- discursul emoțional are consecințe asupra culturii de predare și învățare, aspecte ce vor contribui și la dezvoltarea profesională;
- emoțiile au un rol important în procesul de integrare și excluziune socială în rândul copiilor și al adolescenților, emoțiile arată o alienare complexă dintre dinamica socială și stresul emoțional;
- emoțiile au o influență puternică asupra învățării și performanței școlare (emoții asociate succesului și plăcerii de a învăța, mândria pentru rezultate excelente, anxietatea și rușinea asociate cu eșecul);
- cadrele didactice, oferind „sprijin emoțional și previzibil, consecvent și mediu sigur”, poate ajuta copiii să devină mai autonomi, motivați să învețe și dispuși să-și asume riscuri [2, p.13].

Aceasta înseamnă că educatorii trebuie să identifice modalități de a încorpora aspectele emoționale ale învățării în procesul educațional, pentru ca educația să aibă speranța de a motiva copiii, de a crea o înțelegere profundă sau de a preda cum să aplice abilitățile în viața reală, folosind toate componentele învățării semnificative. Acest lucru este necesar pentru creșterea unor adolescenți informați, empatici, etici și reflexivi.

Pentru oameni, managementul eficient al vieții cuprinde nu numai supraviețuirea fizică, ci și aspectele vieții sociale și intelectuale. Afară de emoțiile de bază, care contribuie la supraviețuire (frica, dezgustul), avem emoții sociale, cum ar fi curiozitatea de a explora și descoperi lucruri noi, admirația de a imita virtuțile altora, interesul, inspirația. De exemplu, un studiu (Zeki, Romaya, Benincasa, Atiyah, 2014) care utilizează imagistica prin rezonanță magnetică funcțională a constatat că atunci când matematicienii văd o ecuație frumoasă și elegant formulată, ei declanșează aceeași parte senzorială, emoțională a creierului care este activată atunci când percepem frumusețea. Această dovadă sugerează că educația pozitivă și constructivă ajută copiii să conecteze abilitățile algoritmice izolate la experiențe abstracte, emoționale, subiective și semnificative [3].

Chris Drew subliniază că emoțiile pot avea următoarele influențe asupra copilului:

**Tabelul 1. Impactul emoțiilor asupra învățării [5]**

<i>impact psihologic</i> - emoțiile în timpul învățării influențează sentimentele față de învățare și însuși procesul educațional. Emoțiile pozitive față de educație duc la un efort sporit și pot ajuta un copil să se implice mai mult în învățare;	<i>impact motivant</i> – rezultatele și sentimentele pozitive în urma învățării pot face copiii mai motivați;
<i>impact social</i> - copilul capătă experiențe pozitive în învățare, este mai probabil să își dezvolte dragostea de a învăța și să capete un impact social afectiv prin munca de grup în care desfășoară activitățile de învățare.	<i>impact cognitiv</i> – uneori emoțiile negative sunt necesare pentru a învăța concepte dificile.

Emoția intră în fiecare activitate a vieții, deci și a școlii în întreaga activitate de predare și învățare. Frica, dragostea, mânia, bucuria, simpatia, încrederea, entuziasmul și bunăvoința sunt câteva tipuri de emoții, pe care copilul le trăiește în instituția de educație timpurie și acasă (figura 1).

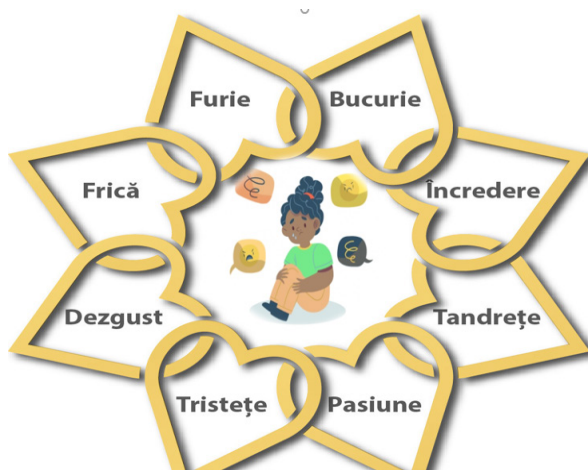


Fig. 1. Emoții care pot fi trăite de copil în activitățile de învățare

Teoria analizei tranzacționale a lui Eric Berne se bazează pe ideea că personalitatea individului are trei stări ale Eului: copil, părinte, adult. Iar când între aceste persoane are loc interacțiunea fie de la egal la egal, fie încrucișat (copil – părinte) se formează tranzacțiile. Aceste personalități pot influența comportamentul omului în viața de zi cu zi sau, fiind conștienți de aceste stări, putem coordona acțiunile noastre.

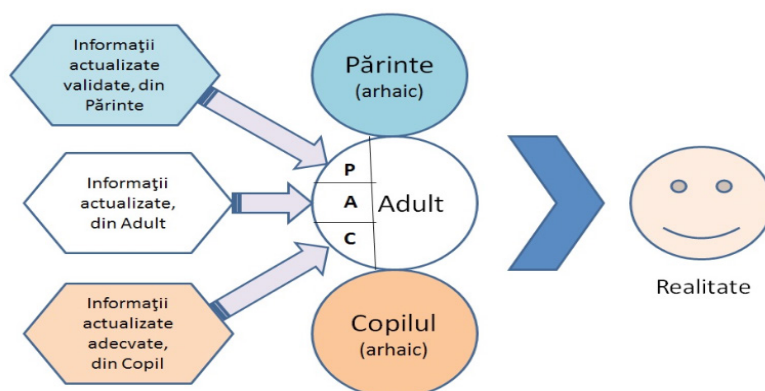


Fig. 2. Starea Eului după modelul Analiza tranzacțională [1]

Potrivit acestei teorii, în diverse activități educaționale, *cadrul didactic ar trebui să se regăsească în starea de adult, care are funcția de a negocia între cerințele copilului, prescripțiile părintelui și caracteristicile contextului, ca factor de echilibru pentru personalitate*. Starea de adult este o parte a psihicului responsabilă pentru procesul de gândire, colectare și analiza informațiilor, care rezolvă rațional problema reală. Adultul este regulatorul între părintele interior și copilul interior. [1]

După Пустохина Е. Ф., Никитина Н. Б., emoțiile în copilărie sunt de o importanță deosebită. *Emoțiile conectează copilul cu lumea exterioară, iar aceasta este prima formă de comunicare cu societatea*. Copilul află cunoștințe despre lumea obiectivă sub influența comunicării cu un adult prin emoții, gesturi, expresii faciale. Astfel, conștientizarea eului se formează în procesul de interacțiune activă cu lumea exterioară. Comunicarea dintre un copil și un adult contribuie la formarea încrederii de bază în lume și, de asemenea, deschide o lume a obiectelor – forme și lucruri care întruchipează experiența interacțiunii cu lumea fizică [4].



Prin urmare, anumite condiții emoționale sunt favorabile învățării. *Factorii afectivi din experiențele copilului influențează cantitatea și calitatea de învățare a acestuia. De la o vârstă fragedă, copiii sunt gata să învețe să-și înțeleagă propriile emoții și să empatizeze cu cele ale altora.*

Există multe lucruri care fac un cadru didactic atractiv și interesant, nu doar faptul că știe multe despre disciplina pe care o predă și că a ridicat gestionarea clasei la nivelul de artă. Dar și pentru că este capabil să își gestioneze propriile emoții și să înțeleagă mai bine emoțiile copiilor, să evidențieze întregul potențial în crearea unei atmosfere pozitive. Și când discipolii preiau aceste abilități, copiii:

- devin mai conștienți de personalitatea lor și de locul lor în lume;
- sporesc încrederea și stima de sine prin recunoașterea punctelor forte și a nevoilor lor;
- dezvoltă o mentalitate de creștere și îmbunătățire, crește motivația lor de a învăța;
- dezvoltă relații mai bune cu grupa de copii;
- participă mai activ la lecții și performanța lor academică se îmbunătățește;
- își măresc capacitatea de luare a deciziilor responsabile și de gândire reflexivă.

Pentru a promova educația emoțională, eforturile cadrului didactic ar trebui să se îndrepte către modul în care copiii pot învăța într-o atmosferă pozitivă [6]:

1. În activitatea educațională, s-a constatat că *laudele și recompensele* în urma unei activități duc la o învățare mai bună și performanță ridicată. Învățarea în sala de grupă poate fi facilitată dacă copilul exersează cu satisfacție și dacă succesul îi încununează eforturile;
2. Pentru a implica copiii cu adevărat în învățarea lor emoțională, nu este suficient să faceți orice activitate. Găsiți subiecte care inspiră și motivează: *lăsați copiii să reflecteze și să ia propriile decizii*, prin a le oferi oportunitatea de *a se exprima liber și de a se simți parte activă a grupului*;
3. Selectați mai multe imagini cu persoane sau personaje care exprimă diferite emoții și *creați un dicționar de emoții*. Acest dicționar poate deveni un material de referință sau o resursă la care să apelați ori de câte ori vă confrunți cu emoții. În plus, va da naștere la tot felul de reflecții de-a lungul anului: cum manifestăm fiecare emoție, ce gânduri ne provoacă, cum ne face să simțim, ce putem face atunci când simțim o emoție, cum putem exprima emoțiile sau cum să le detectăm în alții.
4. *Povestiți copiilor despre situații și personaje cu care pot empatiza*. Primul lucru de făcut este să cunoașteți interesele și preocupările copiilor Dvs. Odată ce v-ați dat seama, este timpul să creați resurse și conținut care să valorifice toată puterea povestirii. De exemplu, puteți spune o poveste folosind benzi desenate.
5. Formați obiceiuri cu *momente din rutina zilnică pentru ca copiii să se exprime despre emoțiile și sentimentele pe care le-au trăit*. Este o idee bună să alocați timp pentru conversații mai relaxate, în care se pot exprima liber.

Emoțiile sunt un factor important în dezvoltarea și creșterea personalității. Sarcina educatorului este de a gestiona procesul de învățare în așa fel, încât să fie creat un fond emoțional, evocând intenționat emoții și încurajând copiii la activitate cognitivă.

### BIBLIOGRAFIE

1. STANCU I. *Starea eului: starea de adult*. 2014. Disponibil: <https://ioanastancu.ro/tag/eric-berne/> (vizitat 10.04.2023)
2. БЕРМАН Н. Д. Образование и эмоции: значение эмоций в нашей жизни и в обучении. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2019, volum 10, № 4, с. 12-15
3. ИММОРДИНО-ЯНГ М. Х. *Эмоции, Обучение и Мозг: Изучение Педагогической Точки Зрения на Эмоциональную Нейробиологию*. [Электронный ресурс]. Disponibil: [https://hugelephant.ru/2018/10/02/emotions\\_learning/](https://hugelephant.ru/2018/10/02/emotions_learning/) (vizitat 10.04.2023)
4. Пустохина Е. Ф., Никитина Н. Б., *Влияние эмоций на развитие ребенка дошкольного возраста*. Disponibil: <http://io.nios.ru/articles2/114/12/vliyanie-emociy-na-razvitie-rebenka-doshkolnogo-vozrasta> (vizitat 10.04.2023)
5. DREW CH. *What Is The Importance Of Emotions In Education & Learning ?* Disponibil: <https://helpfulprofessor.com/emotion-in-education/> (vizitat 10.04.2023)
6. MARTIN R. *Emotional education in the classroom: The key to knowing ourselves and reaching our potential*. Disponibil: <https://blog.genial.ly/en/emotional-education/> (vizitat 10.04.2023)
7. PEKRUN R. *International handbook of emotions in education*. New York: Taylor, 2014.

# DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ALGORITMICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MARE

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

## THE DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC SKILLS AT CHILDREN FROM OLDER PRESCHOOL AGE

*Mihaela Pavlenco, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-8104-9249  
pavlenco.mihaela@upsc.md*

**CZU: 373.2.037**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p211-217**

**Abstract.** Algorithms and the process of forming the algorithmic skills at preschoolers are an effective means of developing the premises necessary for learning activities, because an algorithm is a way for accept and maintain the purpose of the future activity, it is a sequence of operations necessary for solving practical and educational problems. Mastering the algorithm gives the child the possibility to transfer the method of solving a certain problem in similar contexts. Actions of control, self-control and correction are also characteristic the algorithmic activities of humans. So, the algorithms is the source that help child to explain complex phenomena in an accessible form, reproduce the necessary information by recoding it, transforming it from abstract symbols into images, develop children's mental processes such as memory, attention, thinking, imagination.

**Keywords:** Algorithms, algorithmic skills, preschool age, children

Mobilitatea, capacitatea de a acționa independent, de a găsi o cale de ieșire din situațiile problematice, de a aplica cunoștințele dobândite pentru a rezolva noi probleme, de a-și gestiona comportamentul și de a-și planifica acțiunile, abilitatea de comunicare, curiozitate, disponibilitatea pentru auto-îmbunătățire și autoperfecționare sunt caracteristici care le solicită societatea. Din acest motiv, este nevoie de a forma un copil cu o gândire bine dezvoltată și logică. Această gândire este structurată pe capacități algoritmice, ceea ce îl face pe copil mai flexibil și mai rațional.

Gândirea algoritmică, considerată ca reprezentare a unei secvențe de acțiuni, alături de gândirea figurativă și logică, determină puterea intelectuală a unei persoane, potențialul său creator. Abilitățile de planificare, obiceiul de a descrie precis și complet acțiunile lor îi ajută pe copii să-și dezvolte algoritmi pentru rezolvarea diverselor probleme. Gândirea algoritmică este o parte necesară a viziunii științifice asupra lumii. În același timp, ea include și unele abilități generale de gândire, utile într-un context mai larg.

Totodată, tehnologizarea tuturor sferelor de activitate a dus la reformarea învățământului, în care una din cerințele esențiale este formarea la copiii a capacității de percepere a instrucțiunilor, de executare a unor algoritmi, de efectuare, pas cu pas, a anumitor secvențe de acțiuni. Drept urmare, apare necesitatea de formare la copiii de vârstă preșcolară mare a capacității de a realiza, crea și scrie algoritmi. Capacitatea de a lucra cu algoritmi permite copiilor să descompună, în pași separați, acțiunile complexe, să planifice succesiunea acestora, să aleagă mijloace pentru efectuarea activității viitoare.

Algoritmii și formarea abilităților algoritmice la preșcolari reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare a premiselor pentru activitățile de învățare, deoarece un algoritm este o modalitate de a accepta și de a menține scopul activității viitoare, este o succesiune de operații necesare pentru rezolvarea problemelor practice și educaționale. Stăpânirea algoritmului oferă copilului posibilitatea de a transfera metoda de rezolvare a unei anumite probleme în contexte similare. Deci, anume algoritmii sunt cei care îl ajută pe copil să explice fenomene complexe într-o formă accesibilă, să reproducă informațiile necesare prin recodarea acestora, transformându-le din simboluri abstracte în imagini, dezvoltă procesele mentale ale copiilor precum memoria, atenția, gândirea, imaginația.

Algoritmii se întâlnesc în diferite domenii de activitate, chiar și în cele cu conținut matematic. În aceste activități, preșcolarul mare are posibilitatea de a-și organiza logic acțiunile cu obiectele, de a crea șiruri, de a ordona, sorta, clasifica și tria obiectele în funcție de un anumit criteriu, de a compara mulțimi etc.

În literatura de specialitate algoritmii sunt definiți de diferit. Astfel, I. Cerghit afirmă că algoritmul este definit ca un sistem de operații fundamentale, nereductibile la altele mai simple, a căror aplicare într-o succesiune determinată este necesară pentru rezolvarea unor probleme-tip de ordin practic sau teoretic [1, p. 279].

În matematică, A.H. Колмогоров definește algoritmul ca oricare sistem de calcul, care se execută conform regulilor strict definite, ceea ce duce, evident, la soluționarea problemei după un număr de pași [5].

Potrivit cercetătorului L.N. Landra, algoritmul are proprietatea determinării. „...adică proprietatea de a direcționa univoc acțiunile individului în rezolvarea problemelor” [apud 1, p.280].

Intuitiv, afirmă E.A. Утюмова, algoritmul se identifică cu descrierea unei anumite secvențe de acțiuni, operații, care duce la rezolvarea oricărei sarcini (probleme) aparținând unei anumite clase [8, p. 16].

Deci, algoritmul este o secvență exactă, riguroasă de acțiuni (pași), care se succed consecutiv. Înregistrarea algoritmilor se poate realiza prin diverse modalități: verbală, formulă, tabel, diagramă-schemă sau limbaj algoritmic de programare.

*Notarea verbală* este o formă de reprezentare a algoritmului, care permite utilizarea limbajului natural și a simbolismului matematic, ceea ce face ca algoritmul să fie inteligibil și accesibil pentru asimilare. Acest tip de înregistrare are mai mulți algoritmi „casnici” precum rețete, instrucțiuni pentru aparate și instrumente de uz casnic, reguli pentru a călători în vehicule de pasageri etc.

Algoritmii pot fi, de asemenea, scriși în limbajul diagramelor-schemă. Pentru aceasta, fiecare etapă a algoritmului trebuie să fie notată sub forma unei anumite figuri geometrice (bloc). Există mai multe tipuri de blocuri:

- *Blocul de prelucrare a informațiilor* constituie un bloc în formă de dreptunghi, ce corespunde unei comenzi și care asigură executarea unei acțiuni, în urma căreia se formează un nou rezultat intermediar sau final.
- *Blocul logic* - un bloc sub forma unui romb ce corespunde unei comenzi care prevede verificarea unei anumite condiții.
- *Blocurile „Start”, „Sfârșit”* sunt redată în formă ovală, în interiorul cărora sunt înregistrate cuvintele respective.

În funcție de ordinea de realizare a acțiunilor există trei tipuri de algoritmi: *liniari, ciclici și ramificat*.

Algoritmul *liniar*, în viziunea A.V.Молоднякова, este un set de comenzi consecutive, pe care copilul le oferă unui obiect gestionat pentru a obține rezultatul dorit [6]. Din această categorie fac parte algoritmi de descuiere a ușii, de efectuare a unor rețete etc.

Spre deosebire de algoritmul liniar, algoritmul *ramificat* se realizează prin expresia „dacă ... atunci ...”. În aceste condiții, В. Воронина și Е.А. Утюмова afirmă că un algoritm ramificat este un algoritm în care, în funcție de condiție, se realizează una sau altă secvență de acțiuni [3, p.253]. Fierberea apei într-un ceainic electric, sortarea figurilor în două categorii, compararea corpurilor după lungime, lățime, înălțime constituie niște algoritmi ramificați.

Un *algoritm ciclic*, afirmă Л.В. Воронина și Е.А. Утюмова, este o descriere a acțiunilor care trebuie repetate de un anumit număr de ori sau până la îndeplinirea unei anumite condiții. Lista acțiunilor repetitive se numește corpul ciclului. Multe procese din lumea înconjurătoare se bazează pe repetarea aceleiași secvențe de acțiuni. De exemplu: în fiecare an vine primăvara, vara, toamna și iarna; viața plantelor trece prin aceleași cicluri pe tot parcursul anului, traversare a unei străzi fără semafor ș.a. [ibidem, p. 254].

Operând cu algoritmi, preșcolarii mari își formează anumite capacități algoritmice. Prin noțiunea de capacități algoritmice se subînțelege capacitatea de a-și planifica acțiunile, de a lucra conform unei reguli, model, de a înțelege, executa, aplica și întocmi algoritmi, de a analiza și de a-și corecta activitățile pentru obținerea rezultatului scontat.

Л.В.Воронина consideră că dezvoltarea capacităților algoritmice la preșcolari în cadrul activităților cu conținut matematic vizează formarea „abilităților de formulare, scriere, verificare a algoritmilor, precum și cea de execuție a lor” [2, p. 136].

А.А. Столяр consideră că abilitățile algoritmice constituie „capacitatea de a împărți acțiunile complexe în componente elementare și de a le prezenta sub forma unui set organizat al acestora din urmă; capacitatea de a planifica acțiunile unuia, capacitatea de a respecta cu strictețe anumite reguli, capacitatea de a exprima acțiunile cu mijloace lingvistice adecvate” [7, p. 102].

Н.Б. Истомина definește capacitățile algoritmice ca abilitatea de a-și exprima în mod consecvent, clar și consecvent gândurile, de a reprezenta o acțiune complexă sub forma unei secvențe organizate de cele simple. Ea notează că aceste capacități sunt exprimate prin faptul că o persoană, văzând scopul final, poate face o prescripție algoritmică sau un algoritm (dacă există), în urma căruia scopul va fi atins [4].

Prin urmare, abilitățile algoritmice includ nu numai capacitatea de a înțelege și de a executa algoritmi, reguli, capacitatea de a lucra în funcție de model, dar și înțelegerea necesității de a planifica acțiunile, capacitatea de a compune independent algoritmi, de a analiza, de a ajusta activitatea pentru a obține un rezultat, de a o descrie într-un limbaj pe care îl înțeleg alți oameni, ceea ce reprezintă o componentă esențială a culturii matematice a copilului, afirmă Л.В. Воронина și Е.А. Утюмова [3, p. 249].

Vârsta preșcolară mare este perioada în care se pot integra pe deplin activitățile ce implică dezvoltarea capacităților algoritmice. La vârsta preșcolară mare este necesar să se formeze reprezentări despre succesiunea acțiunilor necesare pentru familiarizarea copiilor cu conceptele „reguli”, „algoritm”; să li se explice importanța regulilor în viața lor: rutina zilnică, regulile de spălare, îmbrăcare, dezbrăcare, mâncare, regulile din activitățile educative, regulile din activități de joc. Aceste reguli sunt introduse la preșcolari sub formă de algoritmi.

Primul tip de algoritm care este introdus la vârsta preșcolară este algoritmul liniar. Pentru început, educatorul le spune copiilor ce trebuie să facă la activitate, el determină succesiunea de pași pentru a finaliza sarcina, demonstrând, astfel, algoritmul. Educatorul realizează algoritmul exact, verbalizând în același timp acțiunile individuale. Apoi copiilor li se dă sarcina să-și

amintească și să formuleze scopul activității; să repete algoritmul, reproducând succesiunea de acțiuni pe care educatorul le-a efectuat până când a atins scopul propus. Cadrul didactic oferă copiilor toată asistența posibilă, monitorizează corectitudinea modului în care fiecare preșcolar redă „etapele” algoritmului realizat, încurajează eforturile copiilor pentru atingerea scopului.

Implementarea oricărui algoritm trebuie împărțită obligatoriu ecesar în acțiuni separate. Atunci când se folosesc regulile studiate în practică, este necesar să se pronunțe fiecare acțiune, să se verifice modul în care copiii își amintesc algoritmul și dacă își păstrează scopul propriei activități. După studierea acestor tipuri de algoritmi, se introduc, prin aceeași metodologie, și ceilalți algoritmi: ramificați și ciclici. Studiarea algoritmilor ramificați și ciclici sunt adesea reprezentați comod cu ajutorul diagramelor-schemă, pe care copiii învață mai întâi să le „citească” și apoi să efectueze acțiuni asupra lor.

Principala formă de lucru cu preșcolarii în direcția formării capacităților algoritmice se consideră a fi jocul, de aceea cadrul didactic trebuie să utilizeze în activitățile educaționale jocul didactic sau exerciții sub formă de joc. E.A. УТЮМОВА, identifică următoarele categorii de jocuri, care pot fi aplicate în procesul de formare a capacităților algoritmice la preșcolarii mari [8, p.92-113]:

- *Jocurile-problemă*, care au ca scop dezvoltarea la preșcolari a capacității de realizare a algoritmilor liniari. După forma de prezentare a informațiilor, jocurile-probleme sunt împărțite în jocuri povești cu dialog între personaje, jocuri de rol și jocuri călătorie.
- *Jocurile cu reguli* sunt jocuri concepute special de adulți, atunci când educatorul construiește o regulă pe care preșcolarii trebuie să o respecte într-un joc de rol sau de mișcare.
- *Jocurile cu o compoziție incompletă a acțiunii* sunt principalele mijloace de familiarizare a preșcolarilor cu algoritmi ciclici și ramificați. Aceste jocuri sunt folosite pentru a forma capacitatea copiilor de a compune algoritmi și sunt concepute pentru o creștere treptată a activității independente.
- *Quest-urile* sunt un alt mijloc de formare a capacităților algoritmice în procesul de predare a matematicii prin algoritmi ramificați și ciclici. O caracteristică distinctivă a acestor jocuri este faptul că ele au ca scop găsirea sarcinii finale în conformitate cu planul inițial și cu obiectivul principal folosind blocul condiționat al unui algoritm.

Pentru dezvoltarea capacităților algoritmice la copiii de vârstă preșcolară mare în cadrul activităților cu conținut matematic se pot utiliza următoarele exemple:

### **Modelarea 1**

*Tema zilei:* Mijloace de transport aerian

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare a algoritmilor liniari

*Unitatea de competență:* 4.3.

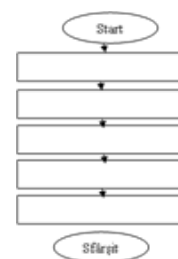
*Mijloace didactice:* figuri geometrice, model.

*Desfășurarea activității:* Se propune copiilor următorul desen și împreună cu ei se stabilește pașii algoritmului, după care se execută acest algoritm:

1. Start
2. Plasați un triunghi albastru
3. Plasați în dreapta triunghiului albastru un triunghi galben asemănător
4. Plasați peste triunghiuri un dreptunghi roșu
5. Plasați în stânga dreptunghiului sus, un triunghi mic galben



6. Plasați în dreapta dreptunghiului sus, un triunghi mic albastru
7. Plasați deasupra dreptunghiului, un pătrat albastru
8. Plasați deasupra pătratului un dreptunghi galben mic, în poziție verticală
9. Plasați deasupra dreptunghiului un triunghi mic roșu
10. Sfârșit



### Modelarea 2

*Tema zilei:* Regimul zilei

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare a algoritmilor liniari

*Unitatea de competență:* 5.1.

*Mijloace didactice:* fișă, creioane.

*Desfășurarea activității:* Se propune preșcolarilor o imagine în care sunt reflectate diverse situații ce țin de regimul zilei a copilului, acțiunile pe care le face acesta. Sarcina acestui joc este să recunoască fiecare situație, să descrie ce acțiune este și când are loc, după care preșcolarii vor ordona acțiunile conform consecutivității acestora. În acest mod se va distinge algoritmul regimului zilei.

### Modelarea 3

*Tema zilei:* Florile de primăvară

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de creare a algoritmilor liniari

*Unitatea de competență:* 1.3.

*Mijloace didactice:* flori de primăvară mulaje, cartonașe cu semne.

*Desfășurarea activității:* Se propune preșcolarilor să creeze împreună cu educatoarea un algoritm al procesului de comparare a mulțimilor. Pentru început se formează două mulțimi din flori de primăvară, după care educatorul dirijează copiii în realizarea algoritmului. Copiii delimitează ce trebuie să facă: 1) se va da startul acțiunii; 2) se va număra elementele din prima mulțime; 3) se va număra elementele din a doua mulțime; 4) se va distinge care mulțime conține mai multe elemente/cu mai puține elemente; 5) se va selecta semnul; 6) se va plasa semnul potrivit; 7) sfârșit. După realizarea exercițiului de probă se va realiza și alte situații similare fiind formate și ale mulțimi.

### Modelarea 4

*Tema zilei:* Culorile toamnei

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare, creare și scriere a algoritmilor ramificați

*Unitatea de competență:* 3.1., 5.4., 1.2.

*Mijloace didactice:* frunze de diferite dimensiuni și culori.

*Desfășurarea activității:* Copiii primesc frunze: un copil își alege o frunză. După ce au ales o vor distribui conform algoritmului:

- 1) Start
- 2) Privește frunza. Spune: frunza este de culoare verde?
- 3) Dacă da plasezi frunza în coșul verde, dacă nu – în coșul roșu.
- 4) Sfârșit

Similar se va efectua împreună cu copiii algoritmul ramificat al procesului de clasificare a frunzelor după mărimea acestora. Apoi, cu copiii se va completa schema algoritmului ramificat.

### Modelarea 5

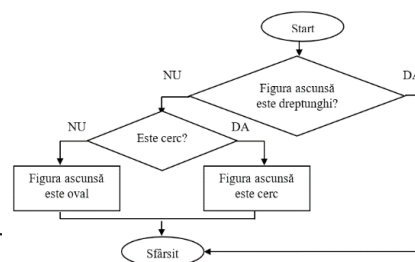
*Tema zilei:* Formele din lumea înconjurătoare

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare a algoritmilor ramificați

*Unitatea de competență:* 4.1.

*Mijloace didactice:* o diagramă bloc, căști.

*Desfășurarea activității:* Se propune preșcolărilor jocul „Ghicește figura geometrică”. Doi copii participă la joc. Primului copil i se dau căști ca să asculte muzică, după care trebuie să ghicească figura geometrică. Copilul al doilea le spune celorlalți figura geometrică la care s-a gândit. Primul copil își scoate căștile și ghicește figura folosind o diagramă.



### Modelarea 6

*Tema zilei:* Ce avem în cămară?

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de creare a algoritmilor ramificați

*Unitatea de competență:* 3.1.

*Mijloace didactice:* fructe și legume.

*Desfășurarea activității:* Copiii va trebuie să-și aleagă câte un fruct s-au o legumă, după care să o cântărească cu un cântar și mai apoi să scrie algoritmul de distingere a corpurilor mai grele.

### Modelarea 7

*Tema zilei:* Mijloace de transport acvatic

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare, creare și scriere a algoritmilor ciclici

*Unitatea de competență:* 1.2.

*Mijloace didactice:* unități de transport aerian și acvatic.

*Desfășurarea activității:* Copiii primesc o cutie cu unități de transport aerian și acvatic. Sarcina lor este să le clasifice după categorie: dacă unitatea este una aeriană, atunci o plasează pe cer, iar dacă e una acvatică, o plasează pe apă. După ce au făcut distribuția, educatoarea împreună cu copiii stabilesc care este algoritmul de clasificare a unităților de transport, după care schematizează în diagramă algoritmul.

### Modelarea 8

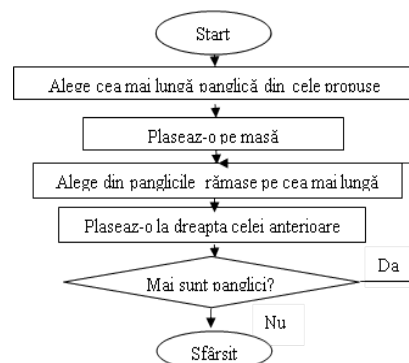
*Tema zilei:* Croitorul

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de realizare a algoritmilor ciclici

*Unitatea de competență:* 1.2.

*Mijloace didactice:* panglici de diferite dimensiuni, diagramă.

*Desfășurarea activității:* educatorul pune mai multe panglici pe masă (4-5) și sugerează aranjarea panglicilor după lungime, de la cea mai lungă la cea mai scurtă. În urma discuției, copiii își aduc aminte de algoritmul pentru construirea seriei, dar principalul lucru în acest moment este să scrie acest algoritm sub formă de diagramă, atrăgând atenția copiilor că unele acțiuni se repetă de mai multe ori. În timpul discuției apare următorul algoritm:





### Modelarea 9

*Tema zilei:* Iarnă bun venit!

*Scopul:* Dezvoltarea capacității de creare și scriere a algoritmilor ciclici

*Unitatea de competență:* 5.4.

*Mijloace didactice:* brad, copii, sanie, fulg, nori, păsărică, casă, cățel.

*Desfășurarea activității:* Copii au într-o cutie imagini ale unui tablou al iernii. Sarcina lor este să creeze un algoritm de distribuire și aranjare a elementelor în două poziții: sus și jos. După ce au creat algoritmul, îl realizează și mai apoi îl schematizează în diagramă.

Deci, procesul de formare a capacităților algoritmice la copiii de vârstă preșcolară mare se realizează prin diverse strategii, care se structurează pe acțiunea ludică, deoarece activitatea primordială pentru această vârstă o constituie jocul. Diversitatea jocurilor abordate este largă și se axează pe jocuri ce au la bază fie un rol, fie o problemă. În aceste condiții, activitățile de formare a capacităților algoritmice îl ajută pe copilul să își formeze abilitățile de recunoaștere a scopului activităților viitoare, capacitățile de identificare a modalităților de rezolvare a problemelor și de planificare a propriilor acțiuni și activități.

### BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X
2. ВОРОНИНА, Л. В. *Развитие творческого потенциала дошкольников через формирование у них алгоритмических умений*. В: Педагогические системы развития творчества: мат-лы 10-й Междунар. науч.- практ. конф. Екатеринбург, 2011. Ч. 1. с. 135-140.
3. ВОРОНИНА, Л.В., УТЮМОВА, Е.А. *Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста: учеб. Пособие*. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. 289 с. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/154819345.pdf> (vizitat 07.04.2023).
4. ИСТОМИНА, Н.Б. *Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. Пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. М.: Изд. Центр «Академия», 2001. 288 с. ISBN 5-7695-0431-5*
5. КОЛМОГОРОВ, А. Н. *Избранные труды*. Т. 3: Теория информации и теория алгоритмов. Москва: Наука, 2005. 264 с. ISBN: 5-02-033706-4
6. МОЛОДНЯКОВА, А.В. *Развитие алгоритмических умений в дошкольном возрасте средствами мобильных приложений по объектно-ориентированному программированию*. Disponibil: [http://ligrenok.ru/plugins.php?tree\\_id=1&lads\\_id=63&li\\_action=lads\\_view](http://ligrenok.ru/plugins.php?tree_id=1&lads_id=63&li_action=lads_view) (vizitat 07.04.2023).
7. СТОЛЯР, А.А. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учебное пособие для студ. пед. Институтов. М.: Просвещение, 1988. 303 с. ISBN 5-09-000248-7.*
8. УТЮМОВА, Е.А. *Формирования алгоритмического умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике*. Диссер. кандидат. педагогических наук. Екатеринбург, 2018. 192 с.

# VALENȚELE JOCULUI POPULAR ÎN EDUCAȚIA MORALĂ A COPIILOR

*Elena Stamati, asist. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Budiștean Cristina, studentă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE VALENCES OF THE POPULAR GAME IN THE MORAL EDUCATION OF CHILDREN

*Elena Stamati, Asst. Univ.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-7191-0963  
stamati.elena@upsc.md  
Cristina Budiștean, student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
cbudistean885@gmail.com*

**CZU: 37.034**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p218-223**

**Abstract.** The present article elucidates the issue of moral education, the main task of education is to form the child's moral consciousness, moral feelings, aspirations and habits, needs and reasons for behavior. This process takes place from the first years of the child's life and is characterized by integrity and unity, presupposing the establishment of a connection and continuity between the tasks, content and methods of moral education of preschool children, taking into account their age characteristics. Moral elements, stages of moral personality development, moral objectives and principles are also described and characterized.

**Keywords:** folk game, morality, moral education, activity, children, values.

Astăzi, problemele asociate cu educația morală a generației tinere sunt relevante în educație și în viața reală. Creșterea unei persoane, nivelul de dezvoltare, a cărei conștiință îndeplinește cerințele moderne, sunt una dintre cele mai importante sarcini cu care se confruntă societatea noastră. Sarcina principală a educației morale este de a forma conștiința morală a copilului, sentimentele morale, aspirațiile și obiceiurile, nevoile și motivele de comportament. Acest proces se desfășoară încă din primii ani de viață ai copilului și se caracterizează prin integritate și unitate, presupunând stabilirea legăturii și a continuității între sarcinile, conținutul și metodele de educație morală a copiilor preșcolari, ținând cont de caracteristicile de vârstă ale acestora. Nevoile morale ale unei persoane sunt strâns legate de sentimentele morale, care sunt, de asemenea, motivele comportamentului uman.

La vârsta preșcolară se creează cele mai favorabile condiții pentru dezvoltarea morală a copiilor. În această perioadă, sistemul de relație a copilului cu adulții și semenii se extinde și se restructurează, tipurile de activități devin mai complicate și apar activități comune cu semenii. Sarcina educatorului este de a gestiona activitățile copiilor. În formarea relațiilor între copii, un loc special îi revine jocului. Calitățile morale ale copiilor preșcolari sunt formate în mod deosebit de eficient prin intermediul jocurilor. În știința pedagogică, jocurile sunt mijlocul cel mai important al dezvoltării cuprinzătoare a copilului și una dintre condițiile dezvoltării culturii sale. În timp ce se joacă, copilul învață lumea din jurul lui și o transformă. Unindu-se în grupuri

de joacă, copiii își formează capacitatea de a acționa împreună, câștigă experiență în relațiile sociale.

Educatorul, organizând jocuri, dă spirit de bunăvoință relațiilor copiilor, îi învață să arate atenție față de parteneri, să respecte opinia majorității, să împartă jucării, să negocieze, să respecte regulile jocului și, dacă este necesar, să ofere ajutor.

N.M. Băieșu descrie conținutul jocurilor, propunându-le pedagogilor să le aplice în practică. Autorul remarcă că „*jocul popular altoiește calități și sentimente nobile: dragoste de Patrie, de oamenii muncii, de prieteni, dreptate, eroism, calități senzoriale, priceperi verbale și muzicale, punând în mișcare forțele spirituale și fizice*” [1, p.55]. Jocul popular este un instrument didactic, care are capacitatea de a fi adaptat particularităților fiecărui copil pentru a obține evoluția lui calitativă.

Problema jocului popular, a rolului și funcțiilor lui educaționale a fost obiect al atenției multor savanți din diferite timpuri. Jocul popular este o cale de integrare în valorile eterne ale poporului, o forță cu caracter propulsator în creșterea copilului.

Primele cercetări asupra jocului popular le deținem în secolele XVIII-XIX, întreprinse de către persoane pasionate de folclor. Marea lor majoritate susținea ideea că jocul păstrează amintiri și perpetuări de obiceiuri, tradițiile, istorie, reflectă îndeletniciri și modul de viață a poporului (T. Stamati (1840), B. P. Hașdeu (1870), V. Alecsandri (1845), P. Ispirescu (1889)). Cu multă dragoste T. Pamfile descrie jocurile populare, spunând că „în ele sunt înfășate legile morale și naționale”, care vin să ne educe tânăra generație [8].

La fel, savanții ruși C. D. Ușânschi (1948,1950), E. N.Vodovozova (1876), A. A. Siminovici (1951), P. P. Kapterev (1905, 1915) priveau jocul popular ca pe o forță puternică de educație morală, iar copilul, considerau ei, trebuie familiarizat cu valorile poporului prin fenomene natale, naționale pe care le cuprinde această activitate captivantă.

Sistemele educaționale elaborate de către E. I. Tiheeva (1934, 1937, 1965) și A. P. Usova (1947, 1950, 1961) au la bază ideile care promovează integrarea copiilor în creația populară, iar aceasta pot schimba calificativ educația morală al copilului. A. P. Usova pune accent pe valoarea jocului popular, prin care se educă atitudini pozitive față de mediul național, social și cultural: responsabilitatea față de valorile fundamental-spirituale ale neamului, aprecierea și respectarea tradițiilor, față de originea istorică a poporului și a limbii. Ea îndeamnă la valorificarea maximă a jocului popular, care generează sentimente de mândrie față de neam.

Referindu-ne la abordarea problemei jocului popular în Republica Moldova, putem menționa cercetările folcloriștilor-etnografi: N. M. Baieșu, G. G. Botezatu, E. B. Junghietu, V. B. Buruiana, Y. U. Gatac, I. D. Ciobanu, M. Stamati ș. a. Acești savanți au încercat să explice valența jocului în educația copiilor.

Problema formării educației morale prin intermediul jocului popular este slab oglindită în literatură de specialitate, de aceea considerăm că este actuală și merită să fie pusă în discuție. Reieșind din cele expuse, se conturează *problema cercetării*: care este impactul jocului popular în educația morală a preșcolarului?

*Scopul cercetării*: fundamentarea teoretică și aprobarea experimentală a unui set de jocuri populare axat pe educația morală a copiilor de vârstă preșcolară.

*Obiectivele cercetării*:

1. Elucidarea reperelor teoretice ale educației morale la vârsta preșcolară.
2. Determinarea nivelului de dezvoltare a educației morale la copiii de vârstă preșcolară.
3. Selectarea și elaborarea unui set de jocuri populare axate pe educația morală a copiilor.

4. Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.
5. Elaborarea concluziilor generale și recomandărilor.

*Baza metodologică a lucrării.* În cadrul cercetării am utilizat următoarele metode:

- a. teoretice: analiza, sinteza, compararea, generalizarea conceptelor pedagogice și psihologice;
- b. experimentale: observarea, testarea, convorbirea, experimentul pedagogic;
- c. matematico-statistice: prelucrarea matematică și grafică a datelor experimentale.

*Lotul experimental* implicat în cercetare a inclus 25 de preșcolari cu vârsta de 6-7 ani.

La etapa de constatare a experimentului am realizat următoarele *obiective*: diagnosticarea nivelului inițial al educației morale la vârsta preșcolară mare; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

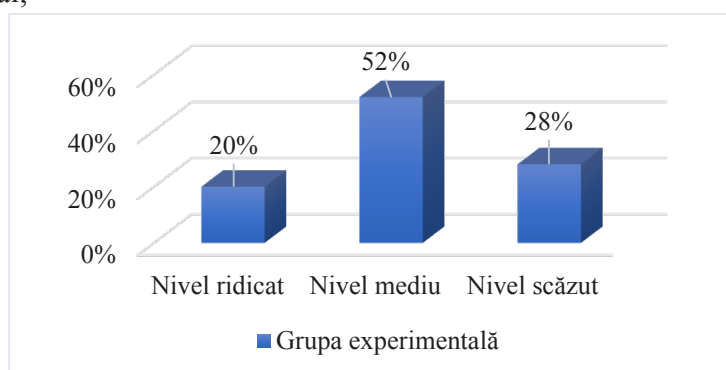
În prima etapă a experimentului de constatare a fost aplicată tehnica de determinare a nivelului de înțelegere a normelor morale ale copiilor (T. Karimova), care are ca scop diagnosticarea nivelului de înțelegere a normelor morale ale copiilor.

Copiilor li s-au adresat câteva întrebări:

1. Cum ar trebui să ne comportăm în transportul public?
2. Spune cum o ajuți pe mama ta acasă?
3. Ce vei face dacă vezi că cineva rupe inutil florile?
4. Ce vei face dacă vei găsi un cuib de păsări?
5. Cum vei proceda dacă prietenul tău uită acasă unele rechizite școlare, cum ar fi plastilină sau creioane?

Interpretarea rezultatelor: răspunsurile copiilor au fost evaluate pe un sistem în 3 puncte.

- 1 punct - nivel scăzut: se acordă celor care nu au putut răspunde la întrebare din postura de moralitate ;
- 2 puncte - nivelul mediu: a fost stabilit pentru răspunsuri care nu au respectat în totalitate normele morale ;
- 3 puncte - nivel înalt: au fost atribuite acelor copii care au numit răspunsul corect în plan moral;



**Fig. 1. Nivelul de înțelegere a normelor morale de către copii**

Potrivit datelor prezentate în fig.1, putem constata că 20 % de preșcolari din grupa experimentală indică un *nivel ridicat* de înțelegere a normelor morale, 52 % de preșcolari din grupa experimentală indică un *nivel mediu* de înțelegere a normelor morale și 28 % de preșcolari din grupa experimentală indică un *nivel scăzut* de înțelegere a normelor morale.

În continuare, a fost aplicată tehnica de diagnosticare „Finalizează povestea” (G. Uruntaeva).

*Scop:* determinarea nivelului de dezvoltare a atitudinilor morale la copii.

Într-o conversație individuală, copilul este invitat să continue fiecare dintre poveștile propuse, să răspundă la întrebări.

*Interpretare:*

- 0 puncte: copilul nu poate evalua acțiunile copiilor;
- 1 punct: copilul evaluează comportamentul copiilor ca fiind pozitiv sau negativ (corect sau incorect, bun sau rău), dar nu motivează evaluarea;
- 2 puncte: copilul denuște norma morală, evaluează corect comportamentul copiilor, dar nu motivează aprecierea acestuia;
- 3 puncte: copilul denuște norma morală, evaluează corect comportamentul copiilor și își motivează evaluarea.

**Tabelul 1. Nivelul dezvoltării atitudinilor morale la copii**

Nivel	Grupa experimentală	%
Nivelul ridicat	4	16 %
Nivelul mediu	15	60 %
Nivelul scăzut	6	24 %

O analiză a rezultatelor a arătat că 24 % de preșcolari din grupa experimentală au un *nivel scăzut* al atitudinilor morale, copiii au continuat poveștile în moduri diferite, au evaluat comportamentul copiilor ca fiind corect sau greșit, bun sau rău, dar evaluarea nu este motivată și normele morale nu au fost apreciate.

Eșantionul este dominat de *nivelul mediu* de dezvoltare a ideilor morale a constituit 60 % de preșcolari din grupa experimentală. Ei continuă corect poveștile din punctul de vedere al normelor morale, numesc norme morale, evaluează corect comportamentul copiilor, dar nu motivează evaluarea acestora.

16 % de preșcolari din grupa experimentală au un *nivel ridicat* de dezvoltare a atitudinilor morale. Acești copii dezvoltă corect trăsăturile rezolvării unei situații problematice din poziția unei norme morale, numesc o normă morală, înțeleg semnificația acesteia pentru relațiile oamenilor și își pot justifica opinia, evaluează corect comportamentul copiilor și motivează evaluarea acestora.

Următoarea probă aplicată a fost „Imagini de poveste” (G. Uruntaeva) [9]

*Scop:* studierea atitudinii emoționale față de calitățile morale (bunătate - furie, generozitate - lăcomie, hărnicie - lene, sinceritate - înșelăciune).

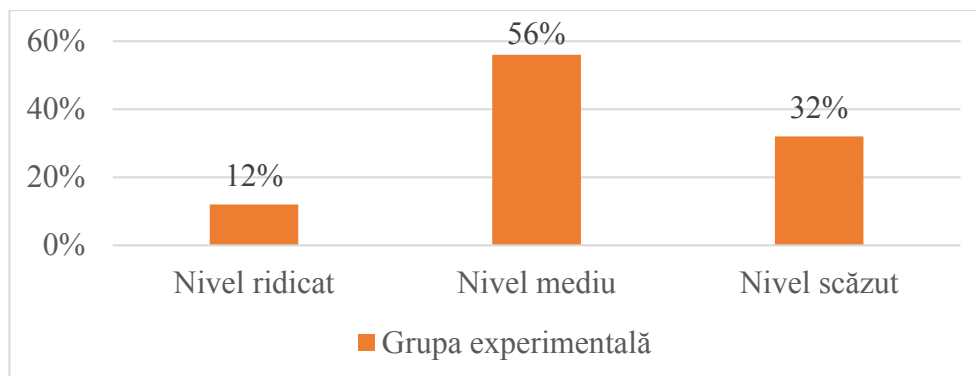
*Material.* Imagini care prezintă situații atât pozitive, cât și negative. Acestea sunt supuse evaluării morale (de exemplu, o scenă într-un autobuz: un băiat stă și citește o carte, iar o fată a cedat locul unei femei în vârstă).

*Interpretare:*

- 0 puncte: copilul așază incorect imaginile, reacțiile emoționale sunt inadecvate sau absente;
- 1 punct: copilul așază corect imaginile, dar nu își poate justifica acțiunile; reacțiile emoționale sunt inadecvate;
- 2 puncte: așezarea corectă a imaginilor, copilul își justifică acțiunile; reacțiile emoționale sunt adecvate, dar slab exprimate;
- 3 puncte: copilul își justifică alegerea (denuște norma morală); reacțiile emoționale sunt adecvate, manifestate în expresii faciale, gesturi active etc.

Descriere. Studiul se realizează individual. Copilului i se prezintă imagini: „Puneți imaginile astfel, încât pe de o parte să fie cele pe care sunt desenate fapte bune, iar pe de altă parte - cele rele. Explicați de ce ați aranjat în așa mod imaginile.

Rezultatele obținute au fost plasate în următoarea figură:



**Fig. 2. Nivelul atitudinii emoționale față de calitățile morale**

Analiza rezultatelor a arătat că 32 % de copii din grupa experimentală au un *nivel scăzut* al atitudinii emoționale față de calitățile morale, acești copii prezintă corect imaginile, dar nu își pot justifica acțiunile, manifestările emoționale nu sunt exprimate la evaluarea acțiunilor. Ei nu pot corela starea de spirit a oamenilor din imagini cu o situație anume.

Un *nivel mediu* de dezvoltare al atitudinii emoționale față de calitățile morale indică 56 % de copii din grupa experimentală. Ei au așezat corect imaginile, și-au justificat acțiunile, reacțiile emoționale sunt adecvate, dar slab exprimate. Copiii numesc corect sentimentele oamenilor, dar nu întotdeauna își explică motivul.

15 % de copii din grupa experimentală au un *nivel ridicat* de dezvoltare a ideilor morale. Acești copii selectează corect acțiunile copiilor, își justifică alegerea, numesc norma morală, reacțiile emoționale la acțiunile eroilor situației sunt adecvate, vii.

Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în baza probelor aplicate ne-a determinat să selectăm și să elaborăm un set de jocuri populare axate pe educația morală specifică vârstei preșcolare, printre care putem enumera „De-a ulcioarele”, „Mama și lâna”, „Caprele și lupii”, „Podul de piatră”, „De-a harbuji” etc.

#### *Concluzii:*

La vârsta preșcolară se creează cele mai favorabile condiții pentru educația morală a copiilor. S-a dovedit că în această perioadă de formare a personalității, sistemul de relații dintre copil și adulți și semenii se extinde și se restructurează, activitățile devin mai complicate, apar activități în comun cu semenii și, ca urmare a educației morale, în toate condițiile, apariția, conștientizarea și afirmarea anumitor calități în personalitate.

Abordările moderne ale organizării educației morale se reduc la dezvoltarea și formarea emoțiilor și sentimentelor pozitive la copii, la creșterea unui sentiment de implicare în realitatea socială, în cultura, trecutul, prezentul și viitorul țării. În acest sens, jocurile populare pot fi considerate un mijloc de educație morală. Jocurile populare îi introduc pe copii în valorile culturii populare, formează sentimentele morale. În timpul jocului, copiii dezvoltă trăsături de personalitate precum curajul, rezistența, onoarea, forța, rezistența, ingeniozitatea, inventivitatea etc. Jocul este însoțit de emoții de bucurie, încântare, surpriză, care, la rândul lor, fac posibilă folosirea jocului pentru formarea calităților morale.

Am determinat că jocul popular permite învățarea și consolidarea celor mai importante tradiții, elemente ale culturii țării natale, principiile și normele morale, caracteristicile interacțiunii, specificul artei populare, care contribuie la formarea sentimentelor morale ale preșcolarilor.

Jocurile populare pentru copii au o valoare pedagogică, au o mare influență asupra educației minții, caracterului, voinței, dezvoltă sentimente morale, întăresc fizic copilul, creează o anumită dispoziție spirituală și interes pentru arta populară.

Valorificarea jocului popular în educația morală a preșcolarilor se prezintă astăzi ca o problemă deosebit de actuală, fiind determinată de necesitatea educării generației în creștere în spiritul atașamentului față de valorile naționale și cele universale.

### BIBLIOGRAFIE

1. BĂIEȘU, N. M. *Folclor moldovenesc*. Chișinău: Cartea moldovenească, 1986. 122p.
2. CATALANO, H.; ALBULESCU, I. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Didactică și pedagogică, 2018. 330 p.
3. COZMA, T. *Educația moral-civică în psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1994. 215 p.
4. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p.
5. GOLU, F. *Joc și învățare la copilul preșcolar. Ghid pentru educatori, părinți și psihologi*. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 335 p.
6. MUNTEANU, T. *Dezideratele educației morale*, În: Dialog intercultural polono - moldovenesc: Culegere de studii. Vol II, nr. 1. UST, Inst. de Asistență Soc. a Univ. Ped. din Cracovia-Polonia, Centrul de Istorie și Cultură Poloneză de la UST; Chișinău, 2018. 173 p.
7. KOHLBERG, L. *Dezvoltarea caracterului și concepției morale la copil*. București: Didactică și Pedagogică, 1976. 310 p.
8. STAMATI, M. *Valențele jocului popular în educația morală a copiilor*. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2013. 250 p.
9. УРУНТАЕВА, Г. А. *Дошкольная психология*. М.: Академия, 1996. 336 с.

# ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE – O PROBLEMĂ A EDUCAȚIEI

*Cristina Straistari-Lungu, dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## LANGUAGE LEARNING IN EARLY EDUCATION – A PROBLEM OF EDUCATION

*Cristina Straistari-Lungu, PhD,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID 0000-0001-7672-4388  
stratistari\_lungu.cristina@upsc.md*

**CZU: 373.2:811**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p224-230**

**Abstract.** The present research aims to scientifically argue the need and possibility of starting to learn a foreign language from an early age, so as to remove the disagreement between the European Union's educational recommendations, on the one hand, and national practices and requirements. learning a foreign language in early education, on the other hand. Although scientific achievements in the field of language education in general and language teaching in particular are multiple and valuable, there are still shortcomings in both theoretical and methodological learning in foreign language learning in early education, although at the level of as a preschool institution in the Republic of Moldova, there are some educational practices in this regard, but they do not have an adequate theoretical and methodological basis.

**Keywords:** foreign language, early education, theoretical and methodological basis, educational practices, the need.

Analiza documentelor de politici educaționale internaționale arată că, în ultimii ani, Uniunea Europeană a acordat o atenție sporită învățământului preșcolar. În Cadrul Strategic pentru Cooperarea Europeană în domeniul educației și formării „ET 2020”, consolidarea competențelor lingvistice este văzută ca o modalitate de a ridica nivelul de competențe de bază, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și a eficienței educației. Obiectivul de la Barcelona „limba maternă plus două” este strâns asociat cu acest aspect. Un început foarte timpuriu contribuie la transformarea competențelor lingvistice durabile într-o perspectivă a învățării de-a lungul vieții.

Astfel, politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistență pe problematica învățării precoce a limbilor străine și pe importanța sa covârșitoare în dobândirea competenței de comunicare interculturală. Regăsim următoarea idee în Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică (2004-2006): „*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 [...]. Părinții și personalul didactic ar trebui să fie mai bine informați în privința avantajelor pe care le prezintă învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă*”. [Apud, 6].

În prezent, învățarea precoce a limbilor a devenit, fără doar și poate, unul dintre principalele câmpuri de acțiune din domeniul practicilor pedagogice și al sistemelor educative, după cum semnalează și **Cadrul strategic pentru multilingvism** [6].



Vorbind despre importanța comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competențele-cheie stabilite de Comisia Europeană. Acum câțiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea față de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare [1] și a Portofoliului European al Limbilor: ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice [7]. Aceste două documente au revoluționat concepția studierii limbilor străine, propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și, mai ales, a competențelor în domeniul predării-învățării limbilor.

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. Cadrul oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este unul dintre atuurile sale importante, dar și una dintre principalele provocări. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătățirii abilităților de bază prin studiul a cel puțin două limbi străine, debutul învățării unei limbi străine din educația timpurie. Acest obiectiv a fost enunțat în Comunicarea Comisiei „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun” [3] și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism [8]. Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE [2].

Învățarea limbilor străine a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematice integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene „Europa 2020” [13] - promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. În scopul oferirii unui sprijin suplimentar pentru învățarea limbilor străine în Europa, Consiliul de la Barcelona a solicitat stabilirea unui indicator privind competențele lingvistice. Această etapă a fost urmată în 2009 de o propunere de a stabili un punct de referință în acest domeniu. Procesul de definire a unui cadru de referință a fost facilitat de un studiu important - Sondajul European privind Competențele Lingvistice. Sondajul a avut drept scop măsurarea competenței elevilor în comunicarea în limbi străine, elevii fiind înscriși în ciclul final al învățământului secundar inferior. Rezultatele sondajului - lansat în iunie 2012 - a oferit, pentru prima oară, o imagine asupra nivelului realist de competențe lingvistice, pe care elevii din Europa îl posedă, constatându-se un nivel insuficient [15].

De aceea se consideră că învățarea limbilor străine din educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a acestora, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii.

Pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, însușirea limbilor străine în educația timpurie poate influența atitudinea copilului față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine încă din educația timpurie și să sprijine cercetările în acest domeniu [16].

Astfel, în tabelul 1, prezentăm sintetic exemple de bune practici europene privind învățarea timpurie a limbilor în ciclul pre-primar. Precizăm că toate aceste exemple au fost supuse proceselor de monitorizare și evaluare la nivel de stat, în conformitate cu principiile politicii bazate pe dovezi. Referințele la monitorizare, activitatea de evaluare și dovezile științifice sunt cuprinse în fișele individuale de sinteză. Aceste exemple și dovezile lor științifice constituie bazele învățării limbilor străine la nivel preșcolar în UE [14].

**Tabelul 1. Exemple de bune practici în învățarea limbilor străine la nivel pre-primar în UE**

Țara și perioada de implementare	Vârsta copiilor	Obiective și finalități urmărite	Metodologia
<b>Franța</b> 2008-2009	4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingvistic: a sensibiliza și familiariza copiii cu melodia diferitor limbi;</li> <li>• Cultural: a favoriza descoperirea celuilalt și în altă parte.</li> </ul>	Natural, prin activitatea de joc.
<b>Spania</b> 1999-2009	4-5 ani	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A trezi interesul și curiozitatea pentru limbile străine și de a dezvolta atitudini pozitive față de diferitele utilizări ale limbii (formal și informal);</li> <li>• A recunoaște diversitatea lingvistică și a conștientiza că limbile sunt utilizate pentru a satisface nevoia de comunicare între oameni.</li> </ul>	Subiecte alese de copii. Implicarea activă a părinților în ajutorul copiilor. Vizite, excursii. Învăță limba utilizând resursele atât verbale, cât și non-verbale (semne, gest, mime etc.).
<b>Italia</b> 1999-2009	3-6 ani	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să-i facă pe copii conștienți de diferențele lingvistice și de necesitatea respectului reciproc;</li> <li>• Să aprecieze și să experimenteze pluralitatea de limbi printr-o interacțiune permanentă cu profesorul de limbă străină.</li> </ul>	Învăță limba și conținutul în baza poveștilor; Familiarizarea cu mediul prin intermediul personajelor din povești, care ulterior sunt dramatizate. Imagini și mimare. Totul este perceput ca un joc. Copiii râd mult.
<b>Polonia</b> 2009-2011	3, 4, 5 ani	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A forma o atitudine de curiozitate și de deschidere spre alte limbi și culturi;</li> <li>• A dezvolta sensibilitatea multilingvistă și interculturală la o vârstă foarte fragedă.</li> </ul>	Activități conexe, melodii, poezii, cântece, activități de artă, fotografii.

Informațiile sintetizate în tabelul 1. demonstrează că în ultimii 10 ani, la nivel european, vârsta medie de învățare a unei limbi străine a coborât până la 3-4 ani, iar obiectivul care stă la baza învățării timpurii a limbilor străine vizează sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea fenomenului intercultural și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi. În ceea ce privește metodologia de învățare, aceasta se bazează pe activități interactive și distractive, realizate prin intermediul jocului didactic.

Analiza altor documente arată că în cele mai multe state vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. Astfel, în **Belgia** (Comunitatea Germanofonă), toți copiii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, la treapta învățământului pre-primar.

În **Spania**, în majoritatea comunităților autonome, copiii încep învățarea unei limbi străine în al doilea ciclu de învățământ pre-primar, adică de la vârsta de 3 ani.

În **Cipru**, din septembrie 2011, toți copiii sunt obligați să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință a fost extinsă asupra tuturor școlilor din septembrie 2015.

În **Germania**, cerința de a învăța o limbă străină ca disciplină obligatorie este implementată în toate școlile și vizează elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

În **Slovacia**, din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, reforma nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va fi obligatorie de la vârsta de 7 ani.

La celălalt capăt al scalei se află Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), în cazul în care toți elevii încep învățarea unei limbi străine drept disciplină obligatorie la vârsta de 11 ani, atunci când încep ciclul de învățământ secundar. Școlile din Estonia, Finlanda și Suedia au o oarecare libertate pentru a determina clasa în care este introdusă prima limbă străină ca disciplină obligatorie. Autoritățile educaționale centrale definesc un interval de vârstă (sau clasă școlară), pentru introducerea limbilor străine, între 7 și 9 ani, în Estonia și Finlanda, precum și între 7 și 10 ani în Suedia.

Conform datelor statistice, în Suedia, 57,3% dintre elevii cu vârsta de 9 ani studiază cel puțin o limbă străină. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie.

De precizat, **Irlanda și Regatul Unit** (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, niciuna dintre ele fiind privită drept limbă străină, iar în Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția) nu există vreo programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța (trad. ns.) [15].

După cum se poate observa, debutul sau vârsta de pornire în învățarea unei LS ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii în țările europene pornește chiar de la 3 ani (în cazul BE) sau de la 5 ani (CV și MT), iar în 8 state europene – de la 6 ani.

În Republica Moldova, situația privind învățarea LS e cu totul alta. Deși realizările științifice în domeniul educației lingvistice, în general, și al lingvodidacticii, în particular, sunt multiple și valoroase, totuși, în ceea ce privește învățarea unei limbi străine în educația timpurie există deficiențe de ordin atât teoretic, cât și metodologic. După cum arată practica educațională, există și în R.M. experiențe de inițiere a învățării unei limbi străine din grădiniță, care pe an ce trece devin din ce în ce mai multe, îndeosebi, în mediul urban la solicitarea părinților. De cele mai dese ori, organizarea procesului de învățare a unei LS este încredințată unor studenți de la facultățile de profil, care nu au nici cunoștințe psihopedagogice necesare demersului și nici competențe profesionale pentru a realiza acest lucru.

De exemplu, în Chișinău există peste 40 școli și centre educaționale în care se organizează predarea limbilor străine copiilor de vârstă preșcolară. În tabelul 2. este prezentat un tablou sintetic al acestor practici, din care se relevă lipsa unor fundamente clare de ordin metodologic sau experiențial.

**Tabelul 2. Practici de învățare timpurie a limbilor străine  
în centrele de limbi străine din municipiul Chișinău**

Centre educaționale / Vârsta copiilor	Obiective	Metodologia
LingvoLab <b>de la 3 la 7 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formarea pronunțării corecte;</li> <li>- Învățarea elementelor de bază ale formulării frazelor;</li> <li>- Îmbogățirea vocabularului;</li> <li>- Capacitatea de a înțelege prin ascultare vorbirea străină;</li> <li>- Participarea la o conversație simplă, precum și stimularea activității creative a copilului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea se realizează în formă de joc și de asemenea, prin cântece, poezii și desene.</li> </ul>
Linguata <b>de la 3-7 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarea în lumea modernă;</li> <li>- Dezvoltarea unei atitudini deschise și pozitive față de studiu printr-o varietate de activități.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizând filmulețe, istorioare scurte și atrăgătoare, cântece, jocuri, mici dialoguri etc.</li> </ul>
Madagascar <b>de la 4 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A-i învăța pe copii să vorbească în limba străină;</li> <li>- Să îndrăgească limba, dar și procesul de învățare propriu zis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursurile sunt predate într-o formă dinamică. Activitățile, la care copilul trebuie să stea așezat, cum ar fi desenul, pictura și educația tehnologică - sunt alternate cu concursuri și jocuri în mișcare.</li> </ul>
Znaika <b>de la 2 ani</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecțiile de limba străină se desfășoară în formă muzicală de joc și sunt organizate în grupuri de 4-6 persoane.</li> </ul>
Elite Academia <b>de la 3 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dezvoltarea abilităților de conversație;</li> <li>- Studiarea gramaticii;</li> <li>- setarea și ajustarea pronunției.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jocuri educaționale și testări trimestriale care prevăd cadouri;</li> <li>- O abordare integrativă (combinație de manuale, audio și video materiale).</li> </ul>
Baby Club <b>de la 2 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inițierea copiilor cu o altă limbă;</li> <li>- Să-i pregătească pentru învățământul în școală.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- În timp ce se joacă, copilul aude primele cuvinte în limba străină, le pronunță;</li> <li>- Folosește cuvinte în limba străină în discursul său;</li> <li>- Învăță să formuleze propoziții, iar apoi învață să vorbească limba străină.</li> </ul>

Analizând practicile de învățare timpurie a limbilor străine în cadrul centrelor de limbi străine din Chișinău și făcând o comparație cu cele din UE, observăm că vârsta de debut în solicitarea învățării unei LS este aproximativ aceeași, însă obiectivele diferă esențial: la noi accentul este pus mai mult pe învățarea noțiunilor de limbă, pe când în UE - doar pe sensibilizarea interculturală, familiarizarea cu limba etc. Cât privește metodologia aplicată, aceasta nu diferă atât de mult, jocul didactic rămânând a fi metoda de bază.

Cu toate acestea, experiența pedagogică și dovezile academice sugerează că învățarea limbilor străine, ca parte a educației generale, și pregătirea copiilor preșcolari în acest sens ar trebui să urmărească următoarele *obiective*:

- educația interculturală de sprijin: sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală ajută la transmiterea valorilor societății moderne, cum ar fi deschiderea către diversitate și respect;
- să favorizeze dezvoltarea personală a copilului: activități multilingve pentru sensibilizarea sistematică a gradului de conștientizare a diferitelor limbi contribuie la dezvoltarea competențelor și aptitudinilor generale ale copiilor;
- coerența cu perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: să urmărească echitatea accesului, obiectivele și resursele disponibile pentru a asigura continuitatea abordărilor în cadrul trecerii de la învățământul preșcolar la primar [14].

Așa cum s-a stipulat în actele normative, copiii trebuie să facă față în mod activ caracterului multiethnic și multicultural al societății noastre pentru a se raporta într-o manieră constructivă și pozitivă acestei diversități; să manifeste respect pentru drepturile lor și ale celorlalți, indiferent de etnia, limba, cultura, religia, genul, vârsta sau statutul social al acestora; să respecte credințele sociale și culturale ale celorlalți, respingând orice tip de intoleranță, extremism și rasism; să demonstreze responsabilitate pentru sine și cei din jur, pentru societate și mediu; să exercite în mod activ și responsabil drepturile proprii, respectând și drepturile celorlalți; să prețuiască diversitatea; să demonstreze toleranță și atitudine incluzivă; să practice și să promoveze valorile umane în viața cotidiană [5, p. 8].

În Republica Moldova, *Curriculumul pentru educație timpurie*, precum și *Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* [4; 9] nu prevăd învățarea unei limbi străine la etapa respectivă. Totuși, reieșind din realitățile actuale, când universul predării limbilor străine cunoaște permanente mutații, am considerat oportun de a introduce anumite cerințe față de învățarea unei limbi străine în actualele *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*, cu scopul de a orienta proiectanții actului educațional cu privire la ceea ce ar trebui copiii să știe și să facă prin educația preșcolară [10].

În concluzie, debutul învățării unei limbi străine în educația timpurie, mai exact la vârsta de 6-7 ani, apare ca o problemă necesară de rezolvat, dar și ca oportunitate de reglare a procesului educațional, ca întreg, suprapus pe *echilibrul* realizat de o bună dezvoltare a proceselor psihice, oferind posibilitatea dobândirii de noi achiziții și contribuind, în același timp, la dezvoltarea personalității copilului, în conformitate cu aptitudinile și interesele sale.

## 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. *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”)* [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_ro](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro)
3. *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/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
4. *Curriculum pentru Educația Timpurie*. Echipa de elab. Vrânceanu M, Straistari-Lungu C. [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
5. GORAȘ-POSTICA V. Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: *Competența interculturală*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2015. p. 8-21. ISBN 1810-6455.

6. PETRESCU, A. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România*. București: Editura Universității din București, 2012. 222 p. ISBN 978-606-16-0193-6.
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. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. L. Vârtosu, A. Pânzari ș.a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2010. 170 p. ISBN 978-9975-9905-9-2.
9. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (varianta revăzută/dezvoltată)*. A. Cutasevici, V. Crudu ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
10. 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.
11. STRAISTARI-LUNGU, C. (coaut.). *Educația copiilor prin jocuri*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 144 p. ISBN: 978-9975-9866-4-9.
12. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.
13. *Early Language Learning Policy Handbook of Good Practice – Europa, 2009*. 87 p. Disponibil: <http://ec.europa.eu>.
14. *Key data on teaching languages at School in Europe*. Brussels: Euridice, 2012. 174 p. ISBN 978-92-9201-442-1.
15. *Language learning at pre-primary school level: marking it efficient and sustainable a policy handbook*. Brussels: European Commission, 2011. 30 p.

# EDUCAȚIA COREGRAFICĂ ÎNTRE ACTUALITATE ȘI MODERNITATE

*Svetlana Talpă, lector,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CHOREOGRAPHIC EDUCATION BETWEEN ACTUALITY AND MODERNITY

*Svetlana Talpă, lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-5829-736X  
talpa.svetlana@upsc.md*

**CZU: 37:793.3**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p231-230**

**Abstract.** In this article we proposed the study of choreographic education between actuality and modernity. The spirit of innovation is essential in the authentic learning of choreographic education in accordance with the demands of the modern world and boils down to the development of creative imagination. Creativity is a result and, equally, a potentiality of the entire human personality manifested in specific forms. Since ancient times, researchers have been concerned with the discovery of new stages of development that would order knowledge and ensure a sustainable development of the community. Ensuring the choreographic education process with a current and thorough scientific and methodological support leads to increasing the efficiency, relevance and quality of the educational process. Art is a human activity that aims to produce aesthetic values and that uses specific means of expression. Choreographic art, by its synthetic character, exerts a strong psychological and educational influence on those involved in the choreographic activity, as well as on those who receive this activity. Thus, the question of the research problem arises: can we rethink and innovate learning, creating a culture of innovation, which would influence the process of improving and relaunching choreographic education on other qualitatively new, modern tracks of education?

**Keywords:** education, choreography, dance/choreography teacher, creativity, modernity

În prezent, economia bazată pe cunoaștere necesită o producție din ce în ce mai bogată de idei pentru soluționarea multiplelor probleme. Astfel, în secolul XXI provocările în educație ne pun în situația de a forma tinerii pentru a deveni creativi și întreprinzători. Într-un mod direct, acest aspect este esențial pentru pregătirea profesorilor de dans/coregrafie.

Actualitatea problemei de stimulare a imaginației creatoare a preocupat gândirea multor cercetători din cele mai vechi timpuri. Thomas Friedman și Michael Mandelbaum menționează în cartea *Așa am fost* că „lumea se va diviza din ce în ce mai mult între țările care stimulează imaginația creativă, care încurajează și dezvoltă imaginația și resursele suplimentare ale populației lor și cele care nu o stimulează deloc, care suprimă sau pur și simplu nu reușesc să dezvolte capacitatea creativă a oamenilor/individului și abilitatea lor de a produce noi idei, de a iniția noi industrii și de a-și alimenta resursele suplimentare...” [2, p.22].

Conform Dicționarului explicativ, *creativitatea* este însușirea de a fi creator, este o putere creatoare [4]. De regulă, ea produce obiecte și idei originale și cuprinde trei elemente de bază: *persoana creativă*, *produsul creativ* și *procesul creativ*. Termenul de creare este de origine latină, care înseamnă a zămisli, a făuri, a crea, a naște; iar termenul *creativitate* ține de proces.

Pentru prima dată, termenul *creativitate* a fost introdus în anul 1937 de către psihologul american G.W. Allport, care definea noțiunea ca un ansamblu de trăsături umane reprezentate de inteligență, atitudini și temperament specifice actului creator, acesta din urmă fiind prezent

la toți oamenii și având posibilitatea de a fi dezvoltat și actualizat [10]. Creativitatea este o rezultată și, în egală măsură, o potențialitate a întregii personalități umane manifestată sub forme specifice: *creativitate artistică, științifică, tehnică* etc. Toate aceste forme prezintă trăsături comune ce au condus la elaborarea unei diversități de definiții ale creativității în general.

Pe tot parcursul evolutiv al societății, cercetătorii erau preocupați de descoperirea noilor etape de dezvoltare durabilă a comunității. *Creativitatea* și inovarea se încadrează plenar în aceste cercetări, unde școlii îi revine sarcina de a dezvolta la elevi/indivizi *creativitatea*, astfel încât ei să fie capabili să contribuie la progresul societății prin inovații. Astfel, sunt cercetate modalitățile de dezvoltare a *creativității* la diferite vârste și de diferite tipuri.

Cunoașterea mișcărilor semnificative în practica educațional-coregrafică a secolului XXI, identificarea noilor teorii și idei urmăresc să aducă o stare de echilibru într-o societate ce se află într-o permanentă transformare, fiind esențială persoanelor care doresc optimizarea procesului și creșterea calității învățării. Asigurarea procesului de educație coregrafică cu un suport științific și metodologic actual și temeinic duce la sporirea eficienței, relevanței și a calității procesului educațional. Progresele în domeniul cercetării despre învățare, cu accent pe capacitatea de a crea experiențe de învățare autentică; a ține cont de caracteristicile sociale, cognitive și emoționale ale tinerilor, „conectarea educației și a procesului de învățare din școală la realitățile sociale, economice, politice și culturale ale lumii contemporane” [1, p. 7-9] sunt adevărurile promovate pentru redefinirea conceptului de învățare.

Prezentul studiu este focusat pe examinarea procesului de dezvoltare a *creativității* la studenți, viitori profesori de dans/coregrafie. Cercetătorii în domeniu (P. Brinson ș.a.) au identificat șase elemente primordiale care ar contribui la dezvoltarea studenților în domeniul educațional, iar în cazul nostru - în domeniul educațional-coregrafic: *aspectul artistic-estetic, aspectul cultural, aspectul socio-personal, aspectul dezvoltării fizice, aspectul dezvoltării studiilor teoretice, aspectul pre-profesional*.

Această cercetare promovează ideea că originalitatea coregrafiei, ca disciplină, rezidă în dezvoltarea studentului din perspectiva celor trei dimensiuni: *emoțională, fizică și cognitivă*. Predarea coregrafiei oferă studentului posibilitatea de a-și concepe corpul ca mijloc de exprimare a ideilor în plan multidimensional [7].

Se știe că *educația coregrafică* este una din componentele principale ale educației estetice, ce contribuie într-o mare măsură la crearea premiselor necesare dezvoltării ritmului, auzului muzical, memoriei, emoțiilor și sentimentelor estetice ale individului. Totuși, dezvoltarea imaginației creative și a gândirii generatoare de idei artistic-coregrafice reprezintă scopul esențial în formarea specialiștilor în domeniul coregrafiei.

Orizontul artistic al indivizilor se dezvoltă mult prin dezvoltarea conținutului de idei și a formelor de expresie artistică a compozițiilor coregrafice vizionate și re-vizionate, ceea ce duce la dobândirea unor priceperi și deprinderi ce stau la baza gustului estetic. „Dansurile, jocurile cu cântec și jocurile muzicale, prin conținutul lor pozitiv de idei exprimate într-o formă emoționantă, convingătoare, influențează trăsăturile de caracter și de voință, în curs de formare, ale indivizilor/copiilor. Aceștia învață să fie buni, harnici, generoși, neînfricați, aspecte ilustrate cel mai adesea în conținutul dansurilor și în jocurile pe care le execută; învață să-și iubească familia, ținutul natal, poporul și patria, natura înconjurătoare. Astfel, se formează priceperi și deprinderi coregrafice elementare” [6].

„Totodată, abordarea curriculară a *educației coregrafice* se axează pe unitatea demersului psihocentrist (centrare pe elev) și sociocentrist (axare pe valori sociale, culturale, în speță artistice/ coregrafice). În acest context, este de menționat că arta coregrafică, prin caracterul său sintetic, exercită o puternică influență psihologică și educativă asupra celor implicați în



activitatea coregrafică, precum și asupra celor care recepționează această activitate (spectatorii). În general, valențele dansului permit utilizarea legităților generale de dezvoltare a naturii, a societății și a personalității în corespundere cu categoria frumosului – cea mai înaltă valoare estetică. *Educația coregrafică* este educația pentru frumos, ceea ce dezvoltă nu doar gustul estetic, finețea mișcărilor, gândirea creative, dar și poziția personalității în viață [3, p.6].

Astfel, *educația coregrafică*, în capacitatea ei formativă și durabilă, are oportunitatea de a dezvolta la individ imaginația creativă, raportată la cele cinci caracteristici expuse de Tim Brown:

- *empatia* (capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de a pune oamenii pe primul loc);
- *gândirea integrativă* (capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme și căile de soluționare);
- *optimismul*;
- *experimentalismul* (proces de încercări, eșecuri și remedieri, care analizează problemele și soluțiile în chip original);
- *colaborarea* (mitul geniului creativ și solitar este înlocuit cu realitatea colaboratorului interdisciplinar și entuziast).

Deprinderi ca *ascultarea, observația, asociația, încrederea, optimismul* etc. sunt necesare unei persoane pentru a putea fi empatică. În procesul de învățare-predare-evaluare a dansului sunt esențiale toate aceste deprinderi, ca și multe altele, însă rareori se întâmplă ca ele să fie învățate. De aceea în procesul *educației coregrafice* studenții sunt antrenați în diverse activități creative (de exemplu: *Schimbul ritmului pe același pas de dans, Învie statuia prin dans, Colorează un dans etc.*), ceea ce demonstrează că aceste deprinderi pot fi învățate, având posibilitatea de a deveni creativ pe parcursul vieții, iar în cazul cercetării - pe parcursul procesului *educației coregrafice*, deoarece „toate deprinderile și obiceiurile minții pot fi formate, predate și oferite de un bun mentor” [2, p. 41-42].

Formarea tinerilor specialiști în domeniul coregrafic este un proces complex și continuu pe tot parcursul vieții, unde latura teoretică, deseori neglijată, este într-o corelație concisă cu latura practică. Adeseori profesorii de dans/coregrafie își pun întrebări: *Cum formăm tinerii specialiști pentru a deveni creativi/ generatori de idei, cu o imaginație bogată sau care sunt factorii ce contribuie esențial la dezvoltarea capacității individului de a fi creativ ?*

Răspunsul la această întrebare ne o dau toate domeniile artei. Artă este o activitate a omului care are drept scop producerea unor valori estetice și care folosește mijloace de exprimare cu caracter specific [9]. Fiind expresie a înaltelor valori umane, este simbolică, în parte guvernată de idei, dar ea nu este în întregime aservită simbolismului, fiind întâi de toate eliberare, dezinteres și libertate. În artă realismul și idealismul sunt adevărate amândouă, pentru că artă este întotdeauna realistă și idealistă în același timp și se poate înclina spre oricare dintre ele [5, p. 60].

Putem observa că artele sunt un instrument de realizare a potențialului uman, dat fiind faptul că artele posedă acea putere ce transcende omul în realități nefizice, atribuindu-li-se o semnificație existențială. [7, p.80-91].

Ca răspuns la paradigma învățământului de tip reproductiv, ce discordă cu noile exigențe ale societății informaționale, bazate pe cunoaștere și comunicare, s-a dezvoltat paradigma educației inovatoare, care, dimpotrivă, vizează înzestrarea individului cu competențe funcționale, indispensabile în viață, transformă rolul profesorului în constructor și protector al învățării, are în vedere dezvoltarea societății prin educație etc. Altfel spus, dezvoltarea educației coregrafice în sens inovator trebuie înțeleasă ca un învățământ capabil să anticipeze dezvoltarea

societății, ceea ce impune cu necesitate proiectarea unui nou model de abordare a educației și învățării, care să fie mai mult experiențial și să aibă în vedere resursele strategice ale educației coregrafice, determinante pentru dezvoltarea societății. Or, în societatea cunoașterii ceea ce contează cel mai mult este capacitatea umană de a crea și folosi în mod efectiv cunoștințele pe o bază în continuă schimbare [8].

Creativitatea și inovarea constau în „crearea unei culturi care să stimuleze ideile – pe cele bune și pe cele mai puțin bune. Mai e vorba și să înveți cum să te descurci cu riscurile asociate punerii în practică a acestor idei. Cum îi învățăm pe studenții de dans/coregrafie să colaboreze, să schimbe lucrurile, să inoveze și să se adapteze unei lumi în permanentă mișcare, dezvoltându-le, în același timp, sentimentul că stăpânesc cunoștințele și că au respectul de sine?”

Testul important nu e cât de multe știi, ci cât de bine colaborezi cu ceilalți [Ibidem, p. 308-309]. Spiritul de inovare trebuie să înlocuiască pretutindeni rutina. Totul depinde dacă mentorii, profesorii și părinții înțeleg de ce inovarea este esențială pentru viitor, în ce fel trebuie să difere această generație de studenții din alte generații, care pot fi obstacolele din calea schimbării spre bine, cum putem regândi și inova învățarea, deci cum putem crea o cultură a inovării, care ar influența procesul de îmbunătățire și relansare a educației coregrafice pe piste calitativ noi, moderne ale educației.

## BIBLIOGRAFIE

1. ILLERIS, C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Trei, 2014. 432 p. \ ISBN: 978-606-719-059-5.
2. WAGNER, TONY *Formarea inovatorilor: cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*. Trad.: Anca Sevenco. București: Trei, 2014. 345 p. ISBN 978-606-719-144 -8.
3. APOSTOL, S., GUȚU, Z., Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte Domeniul Arte Profil Artă coregrafică. Chișinău, 2021. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/5\\_curriculum\\_eie\\_profil\\_arta\\_coregrafica.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/5_curriculum_eie_profil_arta_coregrafica.pdf) (vizitat 20.02.2023)
4. Dicționar explicativ. Disponibi : <https://dexonline.ro/definitie/creativitate> (vizitat 03.03.2023)
5. DOXAN, A., GRIGOROV, M., *Elemente de sociologie muzicală cu aplicații în opera contemporană. Arta dansului*. Constanta, 2004. Disponibil: [https://www.academia.edu/44990202/Estetica\\_in\\_Dans](https://www.academia.edu/44990202/Estetica_in_Dans) (vizitat 10.04.2023)
6. GORPIN, N. Curriculum modular S.07.O.033 Coregrafia, 2019. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/s.07.o.033\\_coregrafia.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/s.07.o.033_coregrafia.pdf) (vizitat 20.02.2023)
7. PERLSHTEIN, T. A Connection of Upper and Lower Spheres: Perceptions and Positions of Observant Dance Teachers towards the Teaching of the Art of Dance to Pupils in Religious-General Education. In: *Dance Now*, 2014, no.26, p.80-91. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2016/25107/talia\\_perlshtein\\_abstract.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2016/25107/talia_perlshtein_abstract.pdf) (vizitat 20.02.2023)
8. [http://www.prodidactica.md/revista/Revista\\_99-100](http://www.prodidactica.md/revista/Revista_99-100) (vizitat 21.02.2023)
9. <https://dexonline.ro/definitie/arta> (vizitat 01.03.2023)
10. <https://innerspacejournal.wordpress.com/2012/02/28/creativitatea-2/> (vizitat 10.04.2023)

## SPECIFICUL ACTIVITĂȚII DE LUCRU ÎN ECHIPĂ ÎN RELAȚIA MANAGER – CADRE DIDACTICE

*Lilia Cebanu, conf. univ., dr.*  
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
*Cristina- Raluca Lazar, masterandă,*  
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*  
*Școala Gimnaziul «Elena Doamna» Tecuci, Galați, Romania*

## THE SPECIFIC TEAMWORK ACTIVITY IN THE MANAGER – TEACHING STAFF RELATIONSHIP

*Lilia Cebanu, PhD, Assoc. Prof.,*  
*„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,*  
**ORCID 0000-0003-4278-8927**  
*cebanu.lilia@upsc.md*  
*Cristina- Raluca Lazar, master’s student,*  
*„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,*  
*„Elena Doamna” Secondary School in Tecuci, Galati county, Romania*  
*cristina\_raluca\_lazar@yahoo.com*

**CZU: 37.07**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p235-240**

**Abstract.** The article reflects the aspects of teamwork in the manager-teacher relationship from a managerial perspective. The concepts of management, manager, team, the stages of team consolidation and the specifics of the activity at the school unit level are addressed. At the same time, the constitutive and destructive elements in a team and the stages of its consolidation are described. The ways of training the teamwork competence highlight various forms and methods of work in the activities carried out at the group level.

**Keywords:** management, manager, team, group, teaching staff, activity, school unit.

Actualmente, ne confruntăm cu cerințe noi, în care munca în colaborare este indispensabilă și stimulative. Pentru a rezista presiunilor pieței globale, organizațiile trebuie să renunțe la structurile ierarhice rigide în favoarea unor formațiuni organice mai flexibile. „*Echipele produc și comercializează bunuri, rezolva problemele legate de producție și introduc strategii corporative. Managerii experimentează participarea, organizațiile cu angajament serios, echipele de autoordonare, cooperarea condusă de angajați și programe de recompense. Toate aceste inovații presupun lucru în echipă în vederea realizării obiectivelor organizaționale principale. Nu individul, ci grupul este văzut tot mai mult ca unitate de bază a organizațiilor*” [2].

Majoritatea, dacă nu chiar toate organizațiile de tineret din Europa, sunt constituite din oameni care lucrează în echipă. „Spiritul de echipă creat de oamenii ce-și îndreaptă munca către un scop comun face posibil ca mult mai multe să se realizeze decât dacă activitatea ar fi fost efectuată individual, de oameni care nu împărtășesc aceleași viziuni. În ultimii ani recrutarea de cadre s-a îmbogățit cu un capitol special dedicat *capacităților respectivei persoane de a lucra eficient în echipa*” [1].

În întreaga lume, organizațiile descoperă forța echipelor și a leadership-ului adecvat lor. Lumea în care trăim este mult prea complicată, schimbarea - prea rapidă, iar problemele -

prea tehnice pentru a ne aștepta ca vreun lider sau vreo echipă de lideri să ne rezolve toate problemele, cu atât mai puțin pentru a crede că putem răzbi de unul singur! Acesta este motivul pentru care cele mai bune organizații creează o *cultură a liderilor și dezvoltă echipe înalt performante*.

Pe măsură ce organizațiile trebuie să schimbe *ceea ce fac*, ele vor trebui să schimbe și *modul* în care o fac. Se pare că oamenii au tendința de a codifica practici de succes din trecut, de a le transforma în reguli pentru viitor și de a-și consuma energia pentru a păstra și întări aceste reguli chiar și după ce ele nu se mai aplică. Cu alte cuvinte, procedurile și practicile tradiționale se mențin necondiționat. Iată de ce rolul liderului este atât de important pentru succesul organizațiilor: conducerea se ocupă de *viziune, direcționare, eficacitate și rezultate, concentrându-se asupra ideilor, inspirându-se din principii corecte și valori*. Din păcate, realitatea ne arată că unii lideri au viziune, dar le lipsește talentul de a construi echipe, alți lideri îi pot inspira resursele umane și pot construi echipe, dar le lipsește viziunea. Sigur, există și cazuri fericite în care organizațiile sunt conduse de lideri cu viziune și inspirație în motivarea resurselor umane spre succes.

„*Managerul de succes este cel care dă dovadă de originalitate, creativitate, competitivitate, obținându-se printr-un proces de transformare personală continuă*”. [adaptat apud 3]. Lărgirea abilității de autoreflexie, sporirea nivelului de cunoștințe despre psihocomportamentul resurselor umane pe care le conduce, antrenamentul sistematic al Eului, descoperirea motivațiilor și a principiilor corecte creează premise pentru a deveni un lider competent să-i conducă pe ceilalți. Persoanele optimiste care comunică și relaționează ușor cu ceilalți sunt organizate, dotate cu intuiție și empatie, dau dovadă de un caracter puternic, care au o inteligență emoțională înaltă și care își dezvoltă competențele psihoprofesionale necesare sunt clar avantajate în ocuparea și îndeplinirea cu succes a activității manageriale și organizarea eficientă a activităților pe echipe.

Managerul și munca lui în cadrul organizațiilor constituie subiect de dezbatere și uneori de controversă atât în plan teoretic, cât și în practică. Toți cei implicați în procesul managerial își deplasează atenția asupra potențialului uman și propun soluții noi, care iau în calcul aspecte ignorate sau parțial cunoscute în prezent. Una după alta, organizațiile își modifică structurile, abandonează ierarhiile rigide, caută soluții organizatorice, care valorifică creativitatea și talentul membrilor lor, folosesc tot mai des lucrul în echipă.

Constituirea echipelor în cadrul organizațiilor pornește, în multe cazuri, de la nevoile tot mai complexe de competență, pe care le solicită mediul actual, dar și de la o veche nevoie umană, evidențiată ca important factor motivațional, cu mulți ani în urmă de către Maslow, aceea de apartenență la grup.

Termenii „grup” și „echipă” nu sunt sinonimi. Scopul pentru care sunt create, structura lor și modul în care funcționează ne permit să înțelegem că, deși toate echipele pot fi considerate ca grupuri, nu toate grupurile sunt echipe. Un grup poate fi considerat o echipă numai dacă membrii săi se ajută reciproc în atingerea scopurilor organizației [5]. Astfel, o echipă este un grup ai cărui membri se influențează reciproc pentru a atinge obiectivele organizației.

În etapa actuală, la nivel organizațional, echipele acționează ca o condiție necesară pentru succes, iar managerii încearcă în mod constant să transforme grupurile în echipe.

De ce sunt importante echipele?

Managerii preferă să folosească echipe, pentru că:

- *sunt cele mai indicate pentru a rezolva probleme complexe care necesită opinii și cunoștințe diferite;*
- *reprezintă un excelent mediu de învățare;*
- *sunt mult mai orientate către obiective decât organizația, în ansamblul său, și își stabilesc mult mai ușor o viziune și un scop propriu;*

- valorifică mai bine resursele fiecărui membru;
- sunt mai flexibile decât grupurile organizaționale, deoarece pot fi mult mai ușor formate, dizolvate, reorganizate, redimensionate;
- cultivă loialitatea și funcționează pe principiul „toți pentru unul și unul pentru toți”.
- favorizează delegarea de responsabilități pentru că oferă garanția de a controla comportamentul membrilor săi, prin norme proprii” [adaptat apud 5].

*De ce sunt importante echipele?*

Managerii preferă să folosească echipe, deoarece:

- ✓ sunt cei mai indicați pentru a rezolva probleme complexe, care necesită opinii și cunoștințe diferite;
- ✓ reprezintă un mediu excelent de învățare;
- ✓ sunt mult mai orientați spre obiective decât organizația în ansamblu și își stabilesc mult mai ușor propria viziune și scopul;
- ✓ folosesc mai bine resursele fiecărui membru;
- ✓ sunt mai flexibile decât grupurile organizatorice, fiindcă pot fi formate, dizolvate, reorganizate, redimensionate mult mai ușor;
- ✓ cultivă loialitatea și operează după principiul „toți pentru unul și unul pentru toți”.
- ✓ favorizează delegarea responsabilităților, deoarece oferă garanția de a controla comportamentul membrilor săi, prin propriile reguli [1]

În stadiul actual, s-a stabilit că peste 55% dintre angajatori consideră munca în echipă și buna comunicare între colegi ca fiind abilitățile cheie ale angajaților lor. O echipă bine coordonată poate obține rezultate mult mai bune decât munca individuală. O echipă reprezintă o colectivitate de resurse umane organizate pentru a atinge un scop comun, acestea sunt independente și identificate de ei înșiși și de alți observatori ca o echipă.

Activitatea în echipă este definită ca un proces în care se lucrează în colaborare cu un grup de oameni pentru a atinge obiective comune. Echipa este formată din mai multe persoane, care au responsabilități diferite și similare în același timp, însă responsabilitatea principală revine întregii echipe. Echipa are obiective comune, o misiune comună. Coordonarea obiectivelor personale cu obiectivele echipei este esențială.

*Activitatea de grup* bine gestionată atât la locul de muncă, cât și la școală înseamnă, în primul rând, o atmosferă mai bună. De asemenea, încurajează un potențial mai mare de grup și o eficiență mai mare în îndeplinirea sarcinilor. Fiecare dintre noi experimentează munca în echipă bună în diferite etape ale vieții noastre: de la momentul în care ne jucăm în curtea din spate, prin educație și formare, folosim metode de lucru în echipă pentru a ne pregăti elevii, până la cariera și viața de familie.

„În organizații, angajații sunt solicitați tot mai frecvent să lucreze în echipe, o situație justificată prin faptul că activitatea actuală este incredibil de complexă și într-o permanentă schimbare. Într-o măsură tot mai mare, organizațiile utilizează echipele pentru a face față dinamismului din mediul profesional” [3, p. 10.].

Majoritatea resurselor umane definesc echipa ca un grup de oameni care muncesc pentru a realiza un scop comun. Dar acesta este doar o jumătate a răspunsului. La această definiție trebuie adăugat și cuvântul cheie: o echipă este un grup de oameni care muncesc *sinergetic* pentru a realiza un scop comun. „Atunci când oamenii muncesc în colaborare, ca o echipă, fiecare membru al echipei beneficiază de cunoștințele, de munca și de ajutorul celorlalți. Un efort *sinergetic* este mult mai productiv decât o masă de eforturi individuale izolate” [4, p.32].

Formarea echipei începe cu identificarea **criteriilor** după care alegem membrii echipei. Cele mai des utilizate criterii sunt: *pregătirea profesională și nivelul de dezvoltare al abilităților*

*interpersonale*. Atunci când liderul vrea să construiască o echipă, trebuie să aibă în vedere câteva criterii importante pentru munca sa viitoare și pentru succesul echipei. Cel puțin *patru categorii* sunt importante:



- *Personalitatea: ce urmărim atunci când alegem membrii echipei?*

Atunci când ne alegem colaboratorii, e recomandabil să analizăm cu atenție membrii echipei:

- *Valori fundamentale* - să ne întrebăm atunci care sunt valorile fundamentale ale unui individ pentru a face parte dintr-o echipă?
- *Inițiativă* – este util să știm dacă persoana corespunzătoare preia inițiativa în procesul de rezolvare a problemelor sau, dimpotrivă, „urmează evenimentele”;
- *Identificarea cu organizația* – se identifică viitorul nostru angajat cu obiectivele organizației sau obiectivele sale personale au legătură cu acestea?
- *Toleranța la stres* - viața organizațională modernă este adesea percepută de către angajați ca fiind stresantă, astfel că abilitățile pe care angajații le folosesc pentru a gestiona stresul apărut în procesul de lucru în echipă sunt importante.
- *Comportamentul față de ceilalți - ce urmărim atunci când alegem membrii echipei?*
- *Ce metode utilizăm pentru a influența?*
- *Sensibilitate la gândurile și sentimentele celorlalți?*
- *Acordarea de sprijin celorlalți?*
- *Oferirea de încredere subalternilor?*
- *Abilitatea de comunicare - ce urmărim atunci când alegem membrii echipei?*
- *abilitatea de a dialoga;*
- *abilitatea de a prezenta celorlalți logica argumentelor sale;*
- *abilitatea de a comunica în scris;*
- *Abilitățile administrative - ce urmărim atunci când alegem membrii echipei?*
- *Capacitatea de planificare: este în stare să dezvolte strategii pentru a obține anumite rezultate?*
- *Capacitatea organizatorică/acționare/delegare/evaluare [4]*

Oamenii nu sunt perfecți și, chiar dacă nu există toate aceste abilități, este necesar să observăm la viitorii membri ai echipei dorința de a învăța, dorința de a-și forma și dezvolta aceste abilități în cazul în care ele nu se află la un nivel optim.

Totodată, identificăm și cele mai importante *reguli ale gestionării muncii în echipe*:

- *Autoritate puternică a liderului*. Fiecare grup trebuie să aibă un lider clar, care să țină activitatea/proiectul pe drumul cel bun și să protejeze de haos munca în echipă. La școală sau în timpul unui curs online, un învățător sau trainer carismatic va prelua rolul de lider. Fiecare lider ar trebui să aibă o minte deschisă, să asculte și să invite la o discuție deschisă. În plus, este important ca egoul său să se afle în spatele realizărilor întregului grup. Un lider bun ar trebui să sprijine membrii echipei, să laude chiar și pentru micile progrese, să motiveze și să rezolve în mod constructiv problemele și conflictele.

- *Comunicare eficientă.* Fără o comunicare bună, munca în echipă la locul de muncă este imposibilă. Prin urmare, este crucial atât să formulăm mesaje clare, cât și să ascultăm cu atenție ce au de spus alți membri ai echipei. Este important ca nimeni să nu se teamă să pună întrebări dacă nu a înțeles ceva sau a interpretat intențiile expeditorului în mod diferit.
- *Divizarea corectă și clară a sarcinilor de lucru în echipă.* O bună muncă în echipă necesită ca toată lumea să-și cunoască locul în echipă și să aibă de îndeplinit sarcini clare și bine definite. Un lider bun ar trebui să știe să împartă responsabilitățile în mod echitabil și în concordanță cu competențele angajaților, ceea ce va avea în cele din urmă un impact pozitiv asupra motivației lor de a acționa.
- *Scopuri și așteptări comune.* Grupul trebuie să simtă că se mișcă într-o direcție definită, de comun acord. Liderul poate provoca, integra și trezi entuziasmul oamenilor săi. În mod colectiv, toată lumea ar trebui să se asigure că există rezerve adecvate de motivație și moral ridicat. Nimeni nu poate sta deoparte. Bunătatea și lupta cot la cot pentru a câștiga vor ajuta la atingerea obiectivului și sunt necesare pentru o bună muncă în echipă.
- *Alegerea persoanelor potrivite pentru realizarea sarcinilor.* La crearea unei echipe, merită să luați în considerare caracterul și abilitățile viitorilor membri. Fiecare dintre ei ar trebui să știe care este funcția sa și de ce i s-a atribuit această sarcină. Creați un scop bine definit celor responsabili, astfel încât să știe ce fac și de ce.
- *Documentarea întâlnirilor și sarcinilor.* Este o practică bună să documentăm pașii și etapele individuale sub formă de note de întâlnire sau căsuțe tip tick-box în instrumentele de gestionare a proiectelor online.
- *Încrederea.* Munca în echipă este posibilă numai dacă lucrăm cu încredere. Un grad ridicat de suspiciune, precauția și lipsa de încredere față de colegi generează conflicte și tensiuni care subminează eficacitatea echipei.
- *Crearea unei atmosfere colegiale/bune.* O bună energie și relații bune între membrii echipei sunt esențiale pentru o muncă de echipă eficientă. Liderul trebuie să aibă grijă ca locul de muncă să aibă un climat potrivit. Cu toate acestea, fiecare își poate aduce contribuția și poate da tot ce este mai bun. Dacă colegii nu se plac între ei, poate avea un impact negativ asupra echipei. Chiar dacă echipa lucrează de la distanță, un salut digital de „bună dimineața”, o cafea de dimineață băută în timpul unei conferințe video sau cântând „La mulți ani” de ziua unui coleg sunt întotdeauna pași mici către un climat unic al echipei.
- *Împărtășirea cunoștințelor.* În munca în echipă bună, funcționează formula:  $1 + 1 = 3$ . Fiecare membru al echipei are abilitățile potrivite, care ar trebui să fie împărtășite cu ceilalți și astfel să se creeze sinergii. Împărtășirea cunoștințelor într-o echipă este valoarea adăugată a apartenenței la grup [adaptat apud 1]

*Ca sugestii de formare a abilităților de lucru în echipă a managerilor în relație cu angajații propunem ca să:*

- *Angajați oamenii potriviți.*
- *Stabiliți obiective realizabile pentru echipă.*
- *Mențineți o comunicare deschisă.*
- *Încurajați atmosfera pozitivă în echipa Dvs.*
- *Delegați responsabilitățile într-un mod echilibrat.*
- *Discutați despre sarcinile echipei și rezolvați problemele apărute.*
- *Stăpâniți gestiunea conflictelor etc.*

Deci, managementul echipei este o artă care necesită cunoștințe competente despre cum să gestionezi diferite talente în timp ce le reunești. Ca manager de echipă de succes, ar trebui să

înțelegem dinamica echipei de la început până la sfârșit. În acest sens, o echipă bine compusă ar fi ușor de gestionat delegând responsabilități membrilor echipei.

O echipă bine gestionată ar trebui să își îndeplinească obligațiile, responsabilitățile și obiectivele într-o perioadă de timp specificată. Succesul unei astfel de echipe depinde de cât de profesionist, de informat și de convingător este un manager de echipă.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BLANCHARD, K., RANDOLPH, A., GRAZIER, P., *Cum sa formezi echipe de succes*, Trad. Pavelescu, M., Ed. Meteor Press, Bucuresti, 2008, p. 10.
2. COJOCARU V., SLUTU L., Management educațional. Suport de curs (ciclul II). Chișinău. Editura Cartea Moldovei, 2007, 160 p.
3. CHIRICĂ, S. Psihologia organizațională, Modele de diagnoză și intervenție, Casa de editură și Consultanță, "Studiul organizării", Cluj-Napoca, 1996.
4. CÂNDEA R., CÂNDEA D. Competențele emoționale și succesul în management. București, Editura Economică, 2005.
5. <https://www.managerexpress.ro/management/hr/echipa.html>



## ABORDAREA STRATEGIILOR DRAMATICE PENTRU OPTIMIZAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE ORALĂ

*Ludmila Armașu-Canțir*, conf. univ. dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
*Liliana Scînteii*, drd., asist. univ.,  
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

### APPROACHING DRAMA STRATEGIES TO OPTIMIZE ORAL MESSAGE RECEPTION SKILLS

*Ludmila Armașu-Canțir*, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-3494-6016  
armasu.ludmila@upsc.md

*Liliana Scînteii*, PhD student, Asst. lecturer,  
“Dunarea de Jos” University of Galati, Romania  
ORCID: 0000-0001-9431-6804  
scintei\_liliana@yahoo.com

CZU: 373.3.016

DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p241-246

**Abstract.** Communicating involves expression and reception, two aspects that intermingle and influence each other. Optimizing the oral reception process is one of the concerns of kindergarten and primary school teachers. Reception disorders, such as, lack of attention, misunderstanding the message or lack of involvement, lead to the failure of the act of communication. In the context of current concerns about functional literacy, there is an increasing emphasis on expressive reading aloud to children in class by experienced readers such as: older students, parents, teachers, actors or writers. Such an activity focuses on emotional development, but also has obvious intellectual benefits: enriching vocabulary, learning phonics that give expressiveness to language, improving attention and practicing comprehension. However, listening is currently approached as a multidimensional competence that includes cognitive, behavioral and affective components. The affective components of listening take into consideration how/the way students engage in listening, motivation for listening, willingness and pleasure to listen. When listening is stimulated through game-exercises, dramatization, role-play and storytelling techniques, it has positive effects on both comprehension and attention, as well as on performance in interpersonal communication. The main purpose of this work stems from the need to stimulate the development of oral reception in young schoolchildren, an important component of the communication and interpersonal relations competence. This study provides a clearer perspective on the use of dramatic strategies for the development of oral message reception competence.

**Keywords:** communication, oral message reception skills, drama strategies, social interaction skills, primary level of education.

A comunica presupune exprimare și receptare, disponibilitate față de ambele roluri, potențial de a produce și a înțelege mesajul, cunoaștere și intercunoaștere, atitudine socializantă și disponibilitate pentru dialog. În societatea contemporană, comunicarea este sinonimă cu exprimarea. Exprimarea personală, pe rețelele de socializare, este simbolul secolului XXI. Asistăm la o criză de ascultare, de empatie, de dialog real, iar această criză este vizibilă la nivel politic, social și educațional. Receptarea este adeseori presupusă și puține studii îi

acordă atenție. Cele mai multe dintre ele au fost determinate de efectele negative pe care lipsa ascultării le produce, în învățarea unei limbi străine, asupra relațiilor interpersonale în diferite medii socio-profesionale sau asupra modului în care elevii și studenții înțeleg materia predată. Stimularea procesului de receptare a mesajului oral este una din preocupările esențiale ale cadrului didactic din grădiniță și din școala primară. În contextul preocupărilor actuale legate de alfabetizarea funcțională, se pune din ce în ce mai mult accent, în sălile de clasă, pe impactul lecturii cu voce tare asupra dezvoltării vocabularului, atenției, memoriei și comprehensiunii. Lectura expresivă, cu voce tare, făcută copiilor de către colegi mai mari, profesori, părinți, scriitori și actori ar putea reduce procentul celor care nu pot citi sau nu înțeleg ceea ce citesc fiind „mai mult decât o sursă de hrană emoțională și intelectuală, mai mult decât o problemă de dezvoltare.” [2, p.35] Acest tip de activitate este important pentru formarea deprinderilor prelectorale de bază, esențiale pentru învățarea citit-scrisului. Citind cu voce tare copiilor, aceștia învață să folosească intonația -, „unul dintre cele mai importante mijloace de organizare a expresiei verbale”. [6, p.257] Intonația este utilizată de cititorul experimentat cu scopul de a pregăti ascultătorul să intuiască intențiile și convențiile prezente în text. Folosind o intonație corectă, lectorul facilitează comprehensiunea textului, astfel încât deznodământul este anticipat. Copiii învață că intonația este dovada înțelegerii textului, a rezonanței în acord cu emoțiile personajelor, iar în absența ei sensul textului este greu de decodat.

Datele colectate și interpretate de PIRLS [4, p. 39] confirmă legătura dintre rezultatele obținute la testarea internațională din clasa a IV-a și activitățile de alfabetizare timpurie, cum ar fi cititul cărților cu voce tare de către adulți și discuțiile dintre adult și copil despre ceea ce a ascultat.

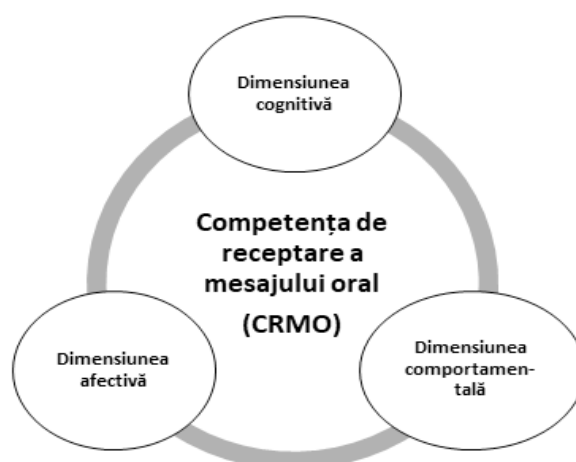
J. Hutton și colaboratorii săi [3, p.208] au folosit neuroimagistica pentru a investiga importanța activităților de lectură partajată asupra abilităților emergente de alfabetizare. Studiul investighează prin RMN activitatea cerebrală a copiilor de 4 ani în timp ce le sunt citite povești. Se demonstrează că în timpul lecturii cu voce tare, realizată de mamă, se activează zone cerebrale care susțin atenția, memoria de lucru, procesarea semantică și sintactică, înțelegerea complexă a limbajului, procesarea socio-emoțională. Se creează astfel rețele neuronale care stau la baza achizițiilor pre-alfabetare. Concluziile formulate de cercetători susțin că limbajul expresiv este un beneficiu dobândit prin lectura cu voce tare. Deși în timpul unei astfel de activități copiii nu se exprimă, ei reacționează la elementele de paralimbaj. Calitatea lecturii cu voce tare facilitează conexiunile și înțelegerea informațiilor din textul ascultat, chiar și în absența activităților reflexive și interrogative.

J. Trelease [7, p.30] analizează o serie de studii științifice care se referă la practica lecturii cu voce tare și enumeră principalele beneficii ale acestei activități:

- dezvoltarea vocabularului copiilor dincolo de fondul lexical principal;
- asocierea cititului cu o experiență plăcută;
- înzestrarea copiilor ascultători cu un bagaj de cunoștințe generale;
- oferirea unui model privind calitatea lecturii;
- insuflarea dorinței de a citi singur.

Scopul principal al acestei lucrări izvorăște din necesitatea de a stimula dezvoltarea competenței de receptare a mesajului oral, la școlarul mic, componentă importantă a competenței de comunicare în limba maternă, implicată în învățarea la toate disciplinele școlare, dar și în relaționarea interpersonală. Slabele deprinderi de receptare orală, în școala primară, se răsfrâng ulterior asupra calității relațiilor interpersonale și performanțelor școlare, fiind un factor care contribuie la amplificarea analfabetismului funcțional.

În prezent ascultarea este recunoscută ca „un construct multidimensional care constă în procese afective complexe, procese comportamentale și procese cognitive.” [1, p.260]



**Fig.1. Competența de receptare a mesajului oral**

**Dimensiunea cognitivă** a ascultării se referă la procesele interne care asigură înțelegerea literală și critică a mesajului. B. R. Burlison [apud.1, p.267] descrie modelul de ascultare competentă din punct de vedere cognitiv, incluzând o serie de etape, printre care: înțelegerea (adică transformarea undelor sonore în cuvinte și propoziții și realizarea inferențelor pentru înțelegerea a ceea ce s-a spus), interpretarea sau atribuirea unui sens mesajului receptat prin alegerea semnificației convenționale sau specifice situației și recunoașterea intenției vorbitorului. În clasa de elevi, prin exerciții de ascultare se dezvoltă capacitatea de concentrare a atenției, memoria, viteza de reacție și capacitatea de a sintetiza.

**Dimensiunea afectivă** a ascultării include acele componente care influențează modul în care elevii se implică în ascultare, motivația și plăcerea pentru a asculta. Cultivarea atitudinii pozitive față de ascultare îmbunătățește capacitatea de a comunica, de a socializa, de a lucra în echipă, ducând la creșterea coeziunii grupului de elevi. G. Bodie [1, p.265] prezintă patru categorii de factori afectivi ai ascultării:

- Stările interne (modul în care ascultătorii simt despre situația de ascultare);
- Convingerile despre ascultare (credițele și modul în care îi judecăm pe ceilalți în timpul ascultării);
- Motivația de a asculta;
- Obiectivele de ascultare, derivate din situație (ascultarea direcționată către un scop: apreciativă, critică, terapeutică etc);

**Dimensiunea comportamentală** a ascultării se referă la comportamentelor deschise, vizibile care demonstrează ascultarea. În rândul comportamentelor au fost incluse acțiuni ca păstrarea contactului vizual, încurajarea vorbitorului să continue, reluarea, parafrizarea sau rezumarea și formularea întrebărilor pentru clarificare. Modele comportamentale cunoscute, de ascultare, sunt „Modelul ascultării active” elaborat de C. Rogers și, mai nou, „Modelul HURIER” elaborat de J. Brownell. „Modelul HURIER” demonstrează că ascultarea poate fi predată ca un grup de domenii de competențe separate. Conform acestui model, există șase componente ale ascultării:

1. Auzul (Hearing) – presupune concentrarea asupra mesajului și îndreptarea atenției către vorbitor;
2. Înțelegerea (Understanding) – este componenta care asigură comprehensiunea sensului literal al mesajului;
3. Amintirea (Remembering) – presupune păstrarea în memorie a mesajului, astfel încât să se poată acționa asupra sa;

4. Interpretarea (Interpreting) – construirea unui sens mesajului prin luarea în considerare și a aspectelor contextuale și nonverbale;
5. Evaluarea (Evaluating) – presupune o evaluare a conținutului mesajului, a valorii acestuia și a intenției vorbitorului;
6. Răspunsul (Responding) – formularea unui răspuns la mesajul ascultat, răspuns care poate fi verbal sau nonverbal.

Optimizarea competenței de receptare a mesajului oral este un demers creativ, în cadrul căruia am selectat tehnici teatrale pe care le-am adaptat și descris ca metode ce pot fi folosite pentru dezvoltarea acestei competențe, având în vedere cele trei dimensiuni specifice: cognitivă, afectivă și comportamentală.

Tehnicile dramatice, prin caracterul ludic, îi antrenează pe elevi în procesul instructiv-educativ într-un mod interactiv, provocator. Prin aceste tehnici sunt stimulate funcțiile intelectuale, sunt modelate procesele afectiv-motivaționale și voliționale, fiind, în același timp, mijloace eficiente de exersare și învățare a unor comportamente sociale.

Atunci când ascultarea este stimulată prin *lectura dramatică*, interpretativă, făcută cu voce tare de către adult, urmărim finalități ca: dezvoltarea atenției și memoriei, oferirea unui model de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală prin implicarea unui cititor experimentat (profesor, actor, scriitor etc), sprijinirea formării unei scheme mentale complete și coerente a textului. Rezultatele vizibile obținute în astfel de activități ne-au demonstrat că performanța în ascultare și înțelegerea depind de calitatea lecturii. De asemenea, prin performanțele sale, vocea cititorului are valoarea unui stimul electiv determinând concentrarea fără dificultăți a atenției, pe o perioadă mai mare de timp. Cadrul plăcut de interacțiune cu un actor sau un scriitor, stimulările diverse, starea afectivă pozitivă, favorizează învățarea, reținerea și reactualizarea textului ascultat.

După activitatea de ascultare a textului, pentru a asigura înțelegerea textului, am utilizat *hărțile mentale*. L. C. Oprea definește și clasifică hărțile conceptuale, considerându-le o metodă activ-participativă de învățare: „Hărțile conceptuale sau hărțile cognitive pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/ celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învățare, cercetare și evaluare la toate nivelurile și la toate disciplinele.” [5, p.255] Harta mentală este o reprezentare spațială a informațiilor, care permite stabilirea legăturilor dintre idei și obținerea unei abordări globale reprezentative pentru înțelegerea textului ascultat. În practica educațională se întâlnesc mai multe tipuri de hărți conceptuale, însă un impact deosebit asupra elevilor îl au hărțile-peisaj. Copiii integrează listele de cuvinte-cheie într-un peisaj sugerat de textul ascultat, acesta putând fi, de exemplu, un copac, un drum, o hartă, un puzzle, o floare, soare, nori și picături de ploaie. Se exersează extragerea informațiilor esențiale din text și sistematizarea, sunt clarificate și integrate concepte noi, este facilitată înțelegerea globală a textului și se dezvoltă coerența în repovestire. Adăugând desene în hărți și folosind culori diferite pentru a scrie informațiile, se activează memoria vizuală.

Citirea pe roluri în cadrul unui *teatru al cititorilor* este o tehnică de a însufleți textul citind. Beneficiile cele mai mari sunt legate de dezvoltarea coerenței, fluenței și expresivității. Folosindu-și vocea, mimica și gesturile, copiii intră în rolul personajelor re trăind sentimentele acestora. Este o modalitate prin care se construiește și exersează expresivitatea, exprimarea în public, ascultarea activă. Această tehnică presupune pregătirea rolului: identificarea mimicii și a gesturilor ce vor fi folosite pentru a crea personajul, asigurarea tonului și ritmului potrivit, exersarea pentru a realiza o citire coerentă și expresivă. Reacția gestuală la ceea ce exprimă un alt personaj, continuarea cititului în sintonie și folosirea mimicii dovedesc implicarea

afectivă în ascultare. În teatrul cititorilor, copiii își perfecționează cele mai importante canale de comunicare nonverbală: expresia chipului, limbajul vizual și exprimarea corporală prin gest, mișcare și poziție. Pot fi create sau improvizate elemente de recuzită și decor, cititul, a doua competență de receptare, devenind distractiv.

Povestirea sau **storytellingul** este o tehnică prin care cel care spune povestea transmite un mesaj conținând informații care au rolul de a emoționa, de a crea o conexiune cu publicul. Povestea conține un personaj care întâmpină o problemă și trece printr-o serie de obstacole. Eforturile personajului stârnesc empatia, râsul sau lacrimile publicului. Pentru a emoționa publicul, cel care spune povestea poate folosi o recuzită specială, limbajul paraverbal și nonverbal, talentul artistic. Storytellingul este o tehnică folosită în procesul instructiv-educativ cu diverse scopuri: schimbarea unor comportamente indezirabile, promovarea unor valori, dezvoltarea unor aptitudini. Elevii au fost implicați în ascultarea unui fragment introductiv și continuarea poveștii după o structură compusă din cinci elemente:

1. Cadrul poveștii – se referă la timpul și locul în care se petrece întâmplarea;
2. Personajul sau personajele întâmplării;
3. Problema pe care o întâmpină personajul;
4. Evenimentele prin care trece încercând să rezolve problema;
5. Soluția.

Sarcina de lucru poate conține și alte cerințe legate de prezența dialogului, a unor cuvinte obligatorii, caracterul amuzant al textului sau imaginarea unui final neașteptat. După crearea poveștilor, copiii au fost implicați în citirea expresivă a poveștilor, cu accent pe interpretarea rolului.

Atunci când ascultarea este stimulată prin storytelling, urmărim finalități ca: îmbunătățirea expresivității prin tonul vorbirii, ritmul, volumul, accentele logice, gestică și mimica, implicarea activă în crearea poveștii și citirea ei. Performanța în ascultare depinde de implicarea afectivă în activitatea de receptare. Această implicare este efectul utilizării mijloacelor paraverbale, copiii fiind sensibili și receptivi la paralimbaj.

Dimensiunea comportamentală a ascultării a fost abordată prin **teatrul de păpuși**. Mânuiind păpușa, copiii devin conștienți de rolul comportamentului în comunicare. A. Mehrabian, în 1967, a arătat că fiecare din cele trei tipuri de limbaj contribuie la realizarea procesului de comunicare: 7% limbajul verbal, 38 % limbajul paraverbal și 55 % limbajul nonverbal.

Pornind de la un text literar, folosind păpușile, copiii reproduc sau continuă spontan dialogul personajelor combinând crearea și rostirea replicilor cu jocul de scenă. Accentul este pus pe ascultarea cu atenție, înțelegerea și formularea răspunsului potrivit.

Copiii sunt fascinați de lumea magică a teatrului de păpuși și câteva tipuri de păpuși sunt folosite cu ușurință în activitățile desfășurate în grădiniță și școala primară:

- Păpușa pe un deget este o marionetă mică ce se potrivește pe un singur deget. Ea este ușor de confecționat de către copii dintr-o bilă sau chiar din hârtie.
- Păpușa de tip mănușă, numită și „Bibabo” sau „Păpușa celor trei degete”;
- Păpușa de tip ciorap este confecționată dintr-un ciorap și mișcată prin introducerea mâinii în interiorul său;
- Păpușa de tip „Muppets” (nume creat prin contopirea cuvintelor „marionette” și „puppet”) este umplută și are gura deschisă, iar mâna se introduce în cap, pentru a controla gura. Ele sunt personaje vesele, guralive, glumețe.
- Păpușa mare, supradimensionată este un costum pe care copiii îl îmbracă pentru a juca un rol.

Atunci când ascultarea este stimulată prin **teatrul de păpuși**, urmărim finalități ca: îmbunătățirea comunicării interpersonale, exersarea în alternanță a rolurilor de vorbitor și

ascultător, dezvoltarea creativității, spontaneității și capacității de a imita ființe și zgomote din natură. Accentul este pus pe interpretarea rolului, pe spontaneitate și nu pe memorare. Rezultatele vizibile obținute în astfel de activități ne-au demonstrat că performanța în ascultare depinde de concentrarea atenției și de înțelegerea limbajului corpului.

În concluzie, putem afirma că folosind tehnici teatrale elevii își dezvoltă competențe privind: comunicarea și colaborarea în echipe, integrarea socială activă prin conștientizarea importanței ascultării, a educării vocii și mișcării corporale, orientarea timpurie în carieră prin cunoașterea unor profesii artistice și creative. Dezvoltarea unor strategii didactice moderne, active și creative poate îmbunătăți practica pedagogică în domeniul ascultării, cu beneficii multiple asupra competenței de comunicare în limba maternă (vorbit, citire, scriere) și asupra relațiilor interpersonale.

### BIBLIOGRAFIE

1. BODIE, D.,G. *Listening*. În: Hargie, O.(coord.), *A Handbook of Communication Skills*, Fourth Edition. New York: Routledge, 2019. 641p. ISBN: 978-1-315-43613-5
2. GURDON, M. C. *Ora fermecată: puterea miraculoasă a cititului cu voce tare în epoca neatenției* (trad. din engleză de Călin, A.). București: Editura Humanitas, 2022. 271p. ISBN 978-973-50-7386-2
3. HUTTON, J.S.; PHELAN, K., et.all. *Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children*. În: *Journal Pediatric*, nr.191, pp.204-211.e1. 2017. DOI: 10.1016/j.jpeds.2017.08.037 (vizitat 10.12.2022)
4. MULLIS, I.; MARTIN, M.O. *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> (vizitat 15.12.2022)
5. OPREA, L.C. *Strategii didactice interactive* (ediția a 2-a). București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 318 p. ISBN 978-973-30-1695-3
6. SLAMA-CAZACU, T. *Limbaj și context. Problema limbajului în concepția exprimării și a interpretării prin organizări contextuale*. București: Editura Științifică. 1959. 453p. Fără ISBN
7. TRELEASE, J. *Manualul lecturii cu voce tare* (trad. din engleză de Diaconu, I.). București: Editura Litera, 2022. 368 p. ISBN 978-606-33-7010-6

# EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

*Ana Bulat, asist. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Ludmila Ursu, prof. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF TASK-BASED LEARNING IN THE EDUCATIONAL SCIENCES

*Ana Bulat, Asst. lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5723-0195  
ana.bulat@upsc.md  
Ludmila Ursu, PhD, Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0003-1096-0665  
ursu.ludmila@upsc.md*

**CZU: 37.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p247-254**

**Abstract.** The article focuses on the concept of task-based learning, the importance and relevance of the theme being determined in the context of the concerns of science and practice of education for the modernization of didactic process, the connection to the requirements of contemporaneity, the increase in the quality of the educational process. A review is made of the main stages of the evolution of the given concept: from the first ideas developed in the 40-50s of the 20th century to the present day, when task-based learning is promoted in the world, including in the Republic of Moldova at the level of the National Curriculum. Arguments are made regarding the framing of task-based learning, as a didactic technology, in the current paradigms of learning: the paradigm of learning as (inter)active elaboration of knowledge; the paradigm of learning as a construction of knowledge; the paradigm of learning as self-exploration and self-discovery. There are also connections with the entrepreneurial paradigm that subsumes concepts such as education through (and for) action, practical education, active-participatory, student-centered education, etc. in contexts of concordance from an entrepreneurial perspective of the forms of education: formal, non-formal, informal.

**Keywords:** task-based learning; didactic technology; learning paradigms.

Conceptul de învățare bazată pe sarcini de lucru (în continuare – ÎBSL) are rădăcini istorice îndepărtate. Acesta a început să fie dezvoltat încă din anii ,40 - ,50 ai sec. XX de către psihologul Eduard C. Tolman și de alți cercetători din domeniul psihologiei educaționale. Deși Tolman nu a utilizat termenul propriu-zis în cercetările sale, el a promovat ideea că procesul de învățare are loc prin intermediul unor procese cognitive complexe, care implică crearea unor reprezentări mentale sau hărți cognitive ale mediului. În acest sens, el a susținut că învățarea are loc atunci când o persoană își formează o reprezentare internă sau o hartă cognitivă a mediului în care se află și începe să ia decizii și să acționeze în funcție de aceasta.

Astfel, percepția lui Tolman asupra învățării prin intermediul proceselor cognitive complexe poate fi relevantă și în contextul ÎBSL, care încurajează elevii să își formeze astfel de reprezentări mentale ale lumii înconjurătoare prin intermediul sarcinilor concrete pe care le efectuează [1, p. 189-208].

În anii <70, conceptul ÎBSL a început să fie utilizat mai frecvent în contextul educației și formării profesionale în întreaga lume, odată cu apariția unor noi teorii și modele de învățare, cum ar fi învățarea prin descoperire. Printre primii cercetători care au dezvoltat conceptul respectiv se au fost Jane Willis, David H. Jonassen, Rod Ellis, David Nunan, Martin Bygate.

Jane Willis este o cunoscută expertă în domeniul învățării limbilor străine și a dezvoltat conceptul de ÎBSL (Task-Based Language Learning) ca o metodă de predare a limbilor străine, focalizată pe realizarea sarcinilor de comunicare. Aceste sarcini sunt proiectate să aibă un scop real și să implice interacțiunea și comunicarea cu alți vorbitori de limba străină respectivă.

Potrivit autoarei, ÎBSL implică în studierea limbilor străine trei componente principale:

- 1. Prezentarea unei sarcini de lucru:** prezentarea unei sarcini de comunicare pentru a fi rezolvată de către formabili; sarcina ar trebui să fie relevantă pentru nevoile și interesele lor, astfel încât să se simtă motivați să o realizeze.
- 2. Planificarea și realizarea sarcinii:** formabilii trebuie să planifice și să realizeze sarcina de comunicare; aceasta implică interacțiunea cu alți formabili și folosirea limbii străine pentru a comunica.
- 3. Reflectarea asupra experienței de învățare:** după finalizarea sarcinii, formabilii trebuie să reflecteze asupra experienței lor de învățare și să își evalueze performanța; această componentă le permite să înțeleagă mai bine punctele lor tari și slabe și să găsească modalități de a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare în limba străină.

La fel ca și Jane Willis, Rod Ellis, lingvist britanic, a evidențiat valențele formative ale ÎBSL în contextul studierii limbilor străine, susținând că această metodă pornește de la premisa învățării din punct de vedere gramatical și lexical a unei limbi și de la abilitatea de a folosi aceste elemente într-un context real și autentic. Prin urmare, sarcinile sunt concepute pentru a permite elevilor să experimenteze și să practice limbajul în situații semnificative și funcționale. ÎBSL implică, de asemenea, un grad ridicat de interacțiune între elevi și profesor. În timpul realizării sarcinilor, profesorul oferă suport și feedback, încurajând elevii să își îmbunătățească abilitățile de comunicare și să dezvolte o mai bună înțelegere a limbii străine [2].

Având la bază teoria constructivistă a învățării și metodologia de predare a limbilor străine, ÎBSL a apărut ca răspuns la unele constrângeri ale abordării tradiționale de însușire a cunoștințelor, propune o abordare nouă, care oferă medii de învățare naturale, bazate pe cazuri concrete, și încurajează reflecția critică asupra experienței și construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context [3].

Modelul constructivist al învățării bazat pe teoria învățării prin acțiune a lui J. Piaget susține ideea că elevii trebuie ajutați să descopere, să combine și să aplice atât transdisciplinar, cât și în viața reală cunoștințele teoretice, care fac obiectul unei discipline. În momentul în care conținuturile abordate într-o disciplină de învățământ nu sunt adaptate structurilor de gândire ale elevilor, aceștia nu le vor putea înțelege și asimila, pentru că nu posedă încă operațiile mentale adecvate [apud. 4, p. 50].

În acest context, cercetătorul rus Lev Vygotsky afirmă că elevii/copiii învață mai eficient atunci când sunt sprijiniți și ghidați de către un adult, iar interacțiunea socială este esențială pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor, aceasta fiind posibilă prin intermediul limbajului.

Potrivit lui Vygotsky, dezvoltarea cognitivă se desfășoară în trei stadii distincte.

- 1. Stadiul socializării:** copilul își dobândește primele cunoștințe prin interacțiunea cu adulții și cu ceilalți copii din mediul său social; în acest stadiu, adultul oferă copilului sprijin și îl ajută să achiziționeze noi abilități și cunoștințe.
- 2. Stadiul exteriorizării:** copilul începe să utilizeze cunoștințele și abilitățile dobândite în primul stadiu, pentru a rezolva probleme în mod independent; adultul oferă sprijin, dar acesta este mai redus, încât copilul să învețe să se descurce singur.



3. Stadiul interiorizării: copilul dobândește abilitatea de a rezolva probleme în mod independent, fără sprijinul adultului; abilitățile și cunoștințele achiziționate în primele două etape sunt interiorizate și integrate în procesul de gândire a copilului.

Potrivit acestei teorii, învățarea se desfășoară cel mai bine atunci când elevii lucrează împreună pentru a rezolva o sarcină comună, în cadrul căreia sunt provocați să-și folosească abilitățile cognitive pentru a găsi soluții. Prin intermediul sarcinilor de lucru, elevii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile cognitive într-un mod mai eficient decât prin învățarea individuală. În procesul de realizare a sarcinilor, elevii trebuie să se concentreze asupra sarcinii, să comunice cu colegii de echipă și să colaboreze pentru a obține succes [5].

Un alt cercetător care a adus contribuții semnificative la înțelegerea procesului de învățare și dezvoltare cognitivă a fost psihologul american Jerome Bruner, care a dezvoltat teoria învățării bazate pe sarcini de lucru, enunțând ideea că învățarea are loc mai eficient atunci când este prezentată într-un mod structurat, organizat în jurul sarcinilor de lucru și conectat la experiența și interesele elevilor.

Conform teoriei sale, învățarea se desfășoară cel mai eficient atunci când este prezentată în cadrul unor sarcini sau probleme complexe, care permit elevilor să exploreze și să descopere cunoștințele și abilitățile necesare pentru a le rezolva. Bruner a subliniat importanța structurării și organizării informațiilor în jurul unor teme sau concepte centrale, care să faciliteze înțelegerea și asimilarea cunoștințelor noi. Potrivit lui, procesul de învățare trebuie să includă trei etape:

- Etapa de încorporare, în care elevii sunt introduși într-un nou subiect sau concept prin intermediul exemplilor și al situațiilor concrete;
- Etapa de transformare, în care elevii încep să folosească noile cunoștințe și abilități pentru a rezolva probleme sau sarcini mai complexe;
- Etapa de internalizare, în care elevii integrează și generalizează cunoștințele și abilitățile noi în cadrul cunoștințelor și abilităților existente.

Bruner a subliniat, de asemenea, importanța adaptării procesului de învățare la nivelul și interesele elevilor. Acest lucru poate fi realizat prin conectarea cunoștințelor noi la experiența și interesele elevilor, precum și prin oferirea de contexte și exemple relevante pentru ei.

În ansamblu, teoria lui Bruner subliniază importanța structurării și organizării informațiilor în jurul unor teme sau concepte centrale, precum și importanța adaptării procesului de învățare la nivelul și interesele elevilor. Acestea sunt principii importante care sunt aplicate în mod practic în multe clase și școli din întreaga lume [6].

David H. Jonassen, profesor american la Universitatea din Missouri, specializat în tehnologia educațională și proiectarea instrucțională, a dezvoltat între anii '80 - '90 *Teoria și practica educației bazate pe sarcini*, care a avut un impact semnificativ în dezvoltarea instruirii și a tehnologiei educaționale. El a promovat ideea utilizării tehnologiilor informaționale pentru a crea medii de învățare bazate pe sarcini, care să permită formabililor să își însușească cunoștințele prin aplicarea lor în contexte practice și relevante.

Principalele caracteristici ale ÎBSL, conform lui Jonassen, includ următoarele:

- Sarcinile sunt bine definite și relevante pentru contextul real;
- Sarcinile implică o activitate autentică, ce imită activitățile din lumea reală;
- Sarcinile implică o problemă sau o provocare care trebuie rezolvată;
- Învățarea se concentrează pe procesul de rezolvare a problemei și pe dezvoltarea abilităților practice necesare;
- Învățarea este centrată pe formabil și implică un grad ridicat de autonomie și responsabilitate pentru propriul proces de învățare.

Jonassen a susținut că ÎBSL poate fi utilizată cu succes într-o varietate de contexte educaționale: de la școli la centre de formare și învățare pentru adulți. În plus, el a susținut că tehnologia poate fi utilizată pentru a sprijini procesul de ÎBSL prin furnizarea de informații relevante și instrumente de comunicare și colaborare [7, p.65-94].

Apariția conceptului de ÎBSL a fost influențată cardinal de gândirea constructivistă și de teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget. Analizând literatura de specialitate, observăm însă că evoluția respectivului concept a fost influențată de mai multe teorii și abordări educaționale.

- Teoria cognitivă a învățării este o teorie care se concentrează pe procesul intern al gândirii și înțelegerii. Potrivit teoriei cognitive, învățarea are loc atunci când procesăm informațiile pe care le primim prin simțuri, le organizăm și le atribuim sens și semnificație în contextul cunoștințelor și experiențelor anterioare, iar sarcina de învățare este structurată și prezentată astfel, încât să poată fi controlată de cel care învață. În așa fel, învățarea este un proces activ și organizat, în care elevii construiesc cunoștințe noi prin integrarea și conectarea la cunoștințele și experiențele anterioare. Această teorie pune accentul pe importanța gândirii critice și a analizei în procesul de învățare, precum și pe rolul profesorilor în a-i ghida pe elevi să își construiască propriile cunoștințe și să își dezvolte abilitățile cognitive [14, p.7].

Abordarea cognitivă pune accentul pe *procesarea de adâncime*, mai precis pe modul în care elevii înaintează ipoteze, identifică mecanismele sau cauzele producerii unor evenimente, analizează motivele mai puțin transparente ale unor acțiuni. Dintr-o astfel de perspectivă, sarcina profesorilor devine una de stimulare a curiozității epistemice, de formare a abilității de a gândi în mod critic și de motivare a elevilor pentru învățare [15, p. 8].

În acest context, concluzionăm că teoria cognitivă a învățării constituie un fundament pentru ÎBSL, deoarece aceasta sprijină cunoașterea individuală, subiectivă, mai întâi prin explorare directă și procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere și generalizare a ideilor; prevede aplicarea și însușirea unor proceduri specifice de ridicare a unei „construcții” în cunoașterea individuală, dar nu prin intermediul transiterii, explicării, demonstrării informațiilor de către profesor; permite integrarea, prin acomodare, a noilor informații și proceduri în schemele mentale și experiențele anterioare, motiv pentru care începe cu reactualizarea acestora. ÎBSL se bazează pe ideea că învățarea implică procese cognitive complexe, cum ar fi rezolvarea de probleme și luarea de decizii.

- Teoria învățării experiențiale este o teorie care se concentrează pe experiențele individuale și modul în care acestea influențează procesul de învățare. Această teorie a fost dezvoltată de psihologul american David Kolb și a fost prezentată pentru prima dată în anii '70. După Kolb, procesul de învățare are loc în patru etape care formează ciclul învățării experiențiale.
  1. **Experiența concretă:** învățarea începe prin experiențele noastre concrete, prin activități sau întâmplări care ne oferă o experiență directă.
  2. **Observarea și reflectarea:** după ce experimentăm ceva, reflectăm la experiența noastră și observăm ceea ce am învățat și cum o putem îmbunătăți.
  3. **Conceptualizarea și analiza** implică extragerea de învățăminte din experiență și găsirea de modele și concepte care să ne ajute să înțelegem mai bine experiența.
  4. **Experimentarea activă:** încercăm la final să aplicăm ceea ce am învățat în situații noi și să experimentăm alte acțiuni [16].

Componentele sarcinilor care vizează învățarea prin experiență variază într-o anumită măsură, dar, în general, respectă următoarele criterii:

- Proiectul trebuie să aibă o semnificație pentru elev;
- Elevii trebuie să aibă ocazia de a reflecta și de a discuta despre experiența lor de învățare pe parcursul îndeplinirii sarcinii;
- Experiența trebuie să implice simțurile, personalitatea și emoțiile elevului;
- Trebuie recunoscute cunoștințele anterioare cu privire la subiect.

Atunci când elevilor li se oferă oportunitatea de a învăța în situații autentice, învățarea devine mai eficientă. Implicându-se în experiențe reale, autentice, formale și ghidate, elevii:

- aprofundează cunoștințele prin acțiuni repetate și prin reflectare repetată asupra acțiunilor;
- își dezvoltă abilități prin practică și reflecție;
- contribuie la construirea unor noi înțelesuri atunci când sunt puși în situații noi și
- își extind învățarea aducând cunoștințele noi în clasă.

Astfel, putem concluziona că ÎBSL se înscrie în teoria învățării experiențiale, deoarece se bazează pe ideea că învățarea este mai eficientă atunci când este centrată pe experiență, iar formabilii sunt implicați activ în procesul de învățare, educație, formare și dezvoltare, precum și cel de dezvoltare personală și profesională, datorită accentului pus pe experiența personală a fiecărui individ și pe importanța reflectării și aplicării cunoștințelor și abilităților noi într-un mod practic.

- Teoria învățării prin descoperire este teoria care susține că procesul de învățare este mai eficient atunci când elevii descoperă cunoștințele prin propriile eforturi și prin experiență directă. Această teorie a fost dezvoltată de Jerome Bruner, care a susținut că procesul de învățare este mai important decât ceea ce este învățat. Potrivit teoriei învățării prin descoperire, elevii sunt mai motivați și mai implicați atunci când sunt implicați activ în procesul de învățare și au oportunități de a-și construi cunoștințe prin explorare și experimentare. În acest fel, ei sunt mai susceptibili să-și dezvolte capacitatea de a gândi critic și de a rezolva probleme. Teoria învățării prin descoperire sugerează că profesorii ar trebui să furnizeze elevilor provocări pentru a le stimula gândirea, să-i ajute să descopere și să exploreze cunoștințele, să le ofere feedback constructiv pentru a-i îndruma în procesul de învățare.

ÎBSL se bazează pe ideea că elevii învață mai bine prin descoperirea informațiilor pe cont propriu, în loc să primească informațiile prezentate de către profesor.

Aceste teorii și abordări se completează și se îmbină, formând baza conceptului de ÎBSL, care se concentrează pe aplicarea practică și dezvoltarea abilităților practice în contexte relevante și autentice.

Deși ÎBSL a fost aplicată în special de către lingviștii americani și englezi în predarea-învățarea limbilor străine, valențele formative ale acestei tehnologii didactice sunt recunoscute ca importante și în cadrul altor discipline școlare. În acest sens, în literatura de specialitate se evidențiază studiile metodologice ce conțin aplicații practice, elaborate de R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger pentru predarea și învățarea democrației și a drepturilor omului în clasele I-IX (Strasbourg: Consiliul Europei, 2007-2016). În aceste lucrări, autorii explorează ideea de democrație viabilă și sustenabilă într-un context global și se concentrează pe importanța implicării cetățenilor în procesele democratice, dar și pe modul în care acest lucru poate fi realizat mai eficient și mai democratic, iar ÎBSL creează combinații ideale în acest scop [8].

De asemenea, putem evidenția aici și proiectul de orientare profesională JOBS, implementat actualmente în diverse țări, inclusiv în Republica Moldova, care se axează, în special, pe orientarea tinerilor în alegerea ulterioarei profesii. Autorii promovează ideea educației centrate pe elev, iar printre metodele de învățare activă evidențiază ÎBSL [9].

La fel, în direcția vizată, putem cita proiectul desfășurat în Republica Moldova în colaborare cu Zurich University of Teacher Education (Chișinău: MECC al RM, Zurich University of Teacher Education, 2020) cu genericul „Dezvoltarea personală a elevilor ca suport pentru învățarea activă și orientarea profesională”, scopul căruia este de a sprijini dezvoltarea personală a elevilor prin creșterea abilităților socio-emoționale și cognitive, pentru a îmbunătăți performanța școlară și orientarea lor în carieră. În cadrul proiectului sunt elaborate materiale didactice (un ghid practic pentru profesori și un set de instrumente de evaluare), pentru a sprijini profesorii să își îmbunătățească practica didactică în direcția dezvoltării personale a elevilor. Ghidul vizat oferă exemple de strategii de învățare în cheia ÎBSL [10].

La nivel național, menționăm „Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar” (Chișinău, 2018), care oferă o aplicație a ÎBSL în cadrul disciplinei „Istoria românilor și universală” (T. Cerbușcă, D. Popa) [11].

**În ultimii câțiva ani, în Republica Moldova se constată creșterea interesului cadrelor didactice în direcția vizată.** Au început să apară studii privind valorificarea învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul unor discipline școlare (de exemplu: A. Barbăneagră, 2020 – „Limba și literatura română” în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale; L. Saranciuc-Gordea, 2021 – „Dezvoltarea personală”, clasele I-IV; etc.) [12, 13].

Tehnologia didactică ÎBSL se înscrie în paradigmele actuale ale învățării, către care orientează curriculumul național: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca și construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire. Se conturează și conexiuni cu paradigma antreprenorială care subsumează concepte precum educația prin (și pentru) acțiune, educația practică, educația activ-participativă, centrată pe elev etc. în contexte de concordare din perspectivă antreprenorială a formelor educației: formală, nonformală, informală. Totodată, prin structura sa complexă și integralizată ce implică „descărcarea” învățării din clasă într-o comunitate conectată, ÎBSL are impact important asupra formării/dezvoltării competențelor transdisciplinare edificate pe pilonii învățării proclamați în *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI* (a învăța să înveți; a învăța să faci; a învăța să muncești împreună cu ceilalți; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea; a dezvolta solidaritatea și coeziunea socială), promovând unitatea cunoașterii în contextul unității perspectivelor psihocentrică (centrarea pe subiectul formării) și sociocentrică (centrarea pe valorile societății) – un alt deziderat al Curriculumului Național [17].

În cadrul ÎBSL, elevilor li se creează condiții de învățare care sprijină interactivitatea și dezvoltarea competențelor. Elevii devin activi și deschiși să interacționeze, iar cadrele didactice trebuie să le formuleze diverse sarcini de lucru, oferindu-le timp suficient de realizare. Sarcinile de lucru sunt un instrument al cadrului didactic pentru a sprijini învățarea activă. În proiectarea și adaptarea sarcinilor de învățare, cadrul didactic ia în considerare toate aspectele majore ale predării și învățării: structura conținuturilor și obiectivele învățării, nivelurile inițiale de instruire a elevilor, înțelegerea și abilitățile, oportunitățile de învățare, mediile și atmosfera de lucru din clasă.

Experiența a arătat că elevii apreciază foarte mult libertatea de care se bucură în astfel de circumstanțe și încrederea pe care profesorii le-o oferă de a folosi timpul în mod eficient. Elevii învață să își asume responsabilitatea doar dacă le este acordată libertatea să facă acest lucru. Riscul de a greși este întotdeauna prezent – dar fără risc nu există progres. În plus, elevii pot avea rezultate care nu corespund așteptărilor profesorilor, dar profesorul ajunge să aibă o mai bună cunoaștere a nivelului de dezvoltare a competențelor la care se află elevii și a nevoilor lor viitoare de învățare. Procesul de învățare este la fel de important ca rezultatul [18].

În ÎBSL, elevii întâmpină probleme nu doar legate de conținut și subiect, dar și de organizarea activității lor. Trebuie să devină conștienți de ei înșiși și să găsească o soluție pe cont propriu. Datorită acestei provocări de a rezolva probleme, fiecare formă de învățare bazată pe sarcini de lucru oferă un potențial bogat pentru formarea abilităților, de exemplu: gestionarea timpului, planificarea activității, cooperarea în echipe, obținerea de materiale și selectarea informațiilor, găsirea și utilizarea instrumentelor etc. ÎBSL este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilitățile lor [ibidem].

ÎBSL este o abordare pedagogică care se concentrează pe dezvoltarea competențelor și abilităților practice ale elevilor prin abordarea problemelor sau sarcinilor concrete din lumea reală. În acest mod, elevii sunt implicați activ în procesul de învățare, fiind încurajați să identifice și să rezolve probleme, să gândească critic și să ia decizii bine fundamentate în contextul dat. În general, învățarea bazată pe sarcini de lucru își propune să dezvolte abilități precum comunicarea, colaborarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor și creativitatea.

## BIBLIOGRAFIE

1. TOLMAN, E. C. *Cognitive maps in rats and men*. Psychological review, 55(4), p.189-208. Disponibil: <https://www.simplypsychology.org/tolman.html> (vizitat: 01.12.2022)
2. ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Disponibil: <https://www.tesl-ej.org/ej27/r5.html> (vizitat: 10.12.2022)
3. WILLIS, J. A. *Framework for task-based learning*. Longman. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/123647690/A-Framework-for-Task-based-Learning-Willis-J#> (vizitat: 12.12.2022)
4. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004. – 288 p. ISBN 978-973-681-553-9
5. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики. — 1983. Disponibil: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t3\\_1983/go,0;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t3_1983/go,0;fs,1/) (vizitat: 11.11.2022)
6. BRUNER, J. *The Process of Education*. ISBN 9780674710010. Disponibil: [http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner\\_Processes\\_of\\_Education.pdf](http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf) (vizitat: 10.11.2022)
7. JONASSEN, D. H. *Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes*. Educational Technology Research and Development, 45(1), 065-94. Disponibil: <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/weeklys/1997-Jonassen.pdf> (vizitat: 14.12.2022)
8. GOLLOB, R.; KRAPF, P.; WEIDINGER, W. *Educație pentru democrație (Vol. I). Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului*. Belgia: Editura Consiliului Europei Cedex F-67075 Strasbourg, 2016. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/> (vizitat: 18.01.2023)
9. WEIDINGER, W. *Cum sprijinim învățarea activă? Broșură pentru profesori*. ME RO. Disponibil: [https://www.jobsproject.ro/wpcontent/uploads/2019/04/JOBS\\_Teacher\\_Brochure\\_RO\\_Print.pdf](https://www.jobsproject.ro/wpcontent/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf) (vizitat: 21.01.2023)
10. WEIDINGER, W. *Cum sprijinim învățarea activă? Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori*. ME CC al RM și Zurich University of Teacher Education, Chișinău, 2020. Disponibil: [https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/romanian/personal-development-ro/dezvoltare\\_personala\\_ghid\\_didactic\\_web.pdf](https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/romanian/personal-development-ro/dezvoltare_personala_ghid_didactic_web.pdf) (vizitat: 18.01.2023)
11. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, Chișinău, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf) (vizitat: 18.01.2023)
12. SARANCIUC-GORDEA, L. *Suport de curs universitar „Didactica dezvoltării personale”*. CEP EUPSC, 2020. ISBN: 978-9975-46-495-637.015.D40. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535> (vizitat: 22.12.2022)
13. BARBĂNEAGRĂ, A. *Valorificarea strategiei bazată pe sarcini în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române*. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/>

- handle/123456789/2376/Conf\_UPSC\_2020\_Vol\_III\_p268-271.pdf?sequence=1&isAllowed=y (vizitat 22.12.2022)
14. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II)*, 2007. Disponibil: [https://www.academia.edu/19516968/Elena\\_Joita\\_Profesorul\\_Si\\_Alternativa\\_Constructivista\\_a\\_Instruirii\\_pdf](https://www.academia.edu/19516968/Elena_Joita_Profesorul_Si_Alternativa_Constructivista_a_Instruirii_pdf) (vizitat 19.01.2023)
  15. *Material pentru examenul la disciplina psihologie educațională*. Disponibil: <http://docshare01.docshare.tips/files/22457/224572224.pdf> (vizitat: 28.01.2023)
  16. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Disponibil: [https://www.academia.edu/3432852/Experiential\\_learning\\_Experience\\_as\\_the\\_source\\_of\\_learning\\_and\\_development](https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development) (vizitat: 10.02.2023)
  17. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf) (vizitat: 15.02.2023)
  18. Învățarea bazată pe sarcini de lucru este o învățare bazată pe o problemă. Disponibil: <https://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/lesson-4/> (vizitat: 18.10.2022)

# EPISTEME ALE UNEI METODOLOGII SPECIFICE EDUCAȚIEI ARTISTICE ȘI ESTETICE ÎN CLASELE PRIMARE

*Cosmina Chircuși, învățătoare,  
Liceul Teoretic „Eugen Ionescu”, Slatina, România*

## EPISTEMES OF A METHODOLOGY SPECIFIC TO ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY GRADES

*Cosmina Chircuși, teacher,  
„Eugen Ionescu” High School, Slatina, Romania  
ORCID: 0000-0003-0623-1734  
cosmina.chircusi@gmail.com*

**CZU: 373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p255-259**

**Abstract.** When we discuss art education, the strategic aspect of teaching favors intuitive methods, less deductive, focused on materiality, investigation, observation, sensory exploration. Some methods must be involved in order to train skills and form a sensitivity appropriate to each artistic area, thus forming the aesthetic culture. The formation of general and specific skills requires the acquisition of artistic language, in order to assimilate the artistic message, the appreciation of the authentic in art, as well as the use of specific didactic methods through which to develop creativity. Art has many roles in forming a person. It can form and develop teamwork skills, can highlight emotional intelligence, being also a recreational activity, even therapeutic as needed. The problems regarding the methodology of organizing and carrying out artistic activities are closely related to various actions of knowledge and specific modeling of students' personality.

**Keywords:** art, artistic and aesthetic education, artistic language, specific didactic methods.

Omul poate regăsi frumosul în aspectele esențiale ale vieții sale: artă, natură, societate. Adesea, acesta simte o nevoie acută de a introduce esteticul în viața sa. Arta oferă o bună înțelegere nu numai a propriilor valori, ci și a valorilor umane. În societatea actuală se simte nevoia, din ce în ce mai mare, cu privire la creșterea capacității de a acționa, de a gusta, de a aprecia și de a produce frumosul încă de la vârste mici.

Educația estetică urmărește două obiective-cadru în formarea personalității elevului: a) educația pentru artă; b) educația prin artă (formându-se, în această privință, gustul personal, exprimând judecăți de valoare).

Educația estetică se referă la procesul de învățare și dezvoltare a capacității de a aprecia frumusețea și valorile estetice din artă, literatură, muzică, arhitectură și alte domenii culturale. Țelul educației estetice este de a dezvolta o capacitate mai mare de a aprecia și a înțelege arta și estetica, dar și de a îmbunătăți capacitatea de a crea opere originale de artă. Educația estetică poate fi benefică nu numai pentru a dezvolta cunoștințe și abilități artistice, ci și pentru dezvoltarea empatiei și a gândirii critice.

Primul obiectiv al educației estetice se referă la formarea capacității de receptare. Un punct de pornire în dezvoltarea receptivității estetice îl reprezintă, după cum evidențiază și C. Cucoș [3, p.181], formarea senzorialității estetice, adecvate limbajului artistic care urmează a fi asimilat. Autorul menționat numește procesul drept „ascuțire” a acelor receptori prin intermediul cărora vor fi sesizate anumite aspecte ale operei de artă. Tot în această activitate trebuie pus accentul pe alimentarea trăirilor afective estetice.

Valorificarea educației estetice la nivel teoretic vizează obiectivele specifice angajate în formarea-dezvoltarea conștiinței estetice a personalității elevului - cunoștințe estetice (elemente de limbaj artistic) și capacități afectiv-motivaționale estetice (discuții pe tema comunicării prin limbaj artistic, legătura dintre cuvinte-cheie și obiectele de artă), iar la nivel practic urmărește deprinderile sau obișnuințele și atitudinile estetice.

S. Cristea readuce în modernitatea pedagogică sistemul tradițional de categorii estetice: a) idealul estetic (modelul de frumos afirmat la scară socială); b) simțul estetic (capacitatea de a percepe și de a reprezenta frumosul); c) gustul estetic (capacitatea de a explica și de a înțelege frumosul); d) aptitudinea estetică (capacitatea de a recepta, interioriza și de a evalua corect frumosul, de a trăi la nivel complex și profund frumosul în contexte multiple, pe termen mediu și lung); e) capacitatea de creație estetică (aptitudinea estetică de a realiza, produce frumosul) [1, p.88].

În funcție de obiectivele specifice și de conținuturi, *metodologia educației estetice* folosește metode și tehnici bazate pe acțiune reală, dar și simulată (jocuri de rol). Pe lângă exercițiul euristic, algoritmic, aplicațiile estetice, activitățile creative, proiectele estetice, mai sunt folosite și metode generale pentru dezvoltarea receptării, trăirii și creării frumosului în artă, natură și societate, precum lectura dirijată - explicativă, narațiunea, introspecția, observarea studiului de caz, descoperirea, demonstrația, problematizarea, jocul didactic, dramatizarea, asaltul de idei etc., toate acestea aplicabile atât la nivel formal, în cadrul disciplinelor, cât și la nivel non-formal, în activități organizate, deschise spre numeroase influențe formative informale.

Dintr-o varietate de metode de predare, pe care profesorii din școala primară le pot utiliza pentru a asigura că elevii își dezvoltă abilitățile și cunoștințele în mod eficient, detaliez următoarele:

*Metoda expunerii directe* implică prezentarea informațiilor prin intermediul lecturilor, explicațiilor, discuțiilor și prezentărilor; este o metodă eficientă pentru a transmite cunoștințe de bază și pentru a introduce noi concepte.

*Metoda proiectelor* implică antrenarea elevilor în activități practice și proiecte care le permit să aplice cunoștințele și abilitățile într-un mod creativ. De exemplu, elevii pot lucra la proiecte de cercetare, expuneri sau construcții.

*Metoda Jocul de rol* implică simularea situațiilor reale. De exemplu, elevii pot fi încurajați să joace rolul unui personaj istoric sau să interpreteze un scenariu pentru a înțelege conceptele și ideile într-un mod mai profund.

*Metoda Studiul de caz* implică analizarea unei situații sau probleme și găsirea soluțiilor potrivite prin intermediul discuțiilor și colaborării; îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de analiză și gândire critică.

*Metoda învățării prin cooperare* implică lucrul în grupuri mici, în care elevii își împart cunoștințele și abilitățile și colaborează pentru a atinge obiective comune; îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de comunicare și colaborare.

*Metoda învățării prin explorare* încurajează elevii să exploreze subiectele și să descopere cunoștințe prin intermediul cercetării și experimentelor; îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de gândire critică și creativă.

*Metoda euristică* (învățării prin experiență) implică experiențe reale, cum ar fi excursii în afara școlii, vizite la muzee și participarea la activități în comunitate; îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de observare, înțelegere și colaborare.

*Metoda învățării bazate pe tehnologie* implică utilizarea tehnologiei, cum ar fi calculatoarele, tabletele și proiectoarele interactive pentru a crea experiențe de învățare interactive și captivante; poate fi eficientă pentru a oferi feedback rapid și pentru a încuraja interactivitatea.



*Metoda învățării diferențiate* implică adaptarea procesului de învățare pentru a se potrivi stilului și ritmului de învățare al fiecăruia.

Este important ca profesorii, în cadrul fiecărei situații educaționale, să selecteze, pe de o parte, cele mai potrivite metode obiectului de cunoaștere (materiile de învățământ) și subiectului cunoscător (elevii), pe de alta, să opteze pentru metodele specifice educației artistic-estetice, pe care să le complementeze cu metode generale adecvate situației de învățare. Structura unui demers metodologic va include:

- raportarea la obiectivele/standardele urmărite și materiile predate;
- selectarea/combinarea tehnicilor și metodelor;
- stabilirea activităților de învățare;
- stabilirea tehnicilor de evaluare[5, p.133].

De asemenea, profesorii pot apela adesea la o metodă ce presupune integrarea educației artistice în alte discipline, cum ar fi matematica, științele și limba engleză. Aceasta poate fi o modalitate eficientă de a ajuta elevii să facă conexiuni între diferite subiecte și să își dezvolte abilitățile artistice într-un context mai larg, cu condiția ca interdisciplinaritatea să nu fie artificială, ci să decurgă din natura obiectelor cunoașterii.

Având în vedere activități educaționale precum dezbaterea, conversația, masa rotundă, jocul de rol, concursul proiectelor (de familie), la care pot fi adăugate și altele sau utilizate doar unele, și raportându-ne la conținuturile de bază ale activității de formare-dezvoltare estetică a personalității elevului, am putea crea legătura, spre exemplu, dintre disciplina *Limba și literatura română*, *Educația civică* și *Arte vizuale* și abilități practice pentru tema *Jocuri și jucării din copilăria părintelui meu*, copilăria reprezentând întotdeauna un timp al jocului și un spațiu al creativității. Cele mai vechi jucării au fost făcute din materiale găsite în natură, ca lemnul și piatra, unele componente ale plantelor, lutul, chiar și ceara sau teracota. Jucăria, instrument al dezvoltării personalității copilului, pe lângă faptul că solicită, îndeamnă copilul la joc și-l stimulează, servește și educației estetice, dezvoltând imaginația, creativitatea, gândirea și simțul estetic, conducând în cele din urmă la cultivarea gustului și simțului estetic. A crea înseamnă a concepe, iar copilul pare a fi întotdeauna dornic de a-și crea o lume a lui. Jucăriile create de ei devin jucării cu funcție artistică, stimulând creativitatea și imaginația. Acestea pot dezvolta și imitația - procesul esențial prin care copilul se integrează și percepe lumea din care face parte. S-a demonstrat că jocul în care sunt introduse astfel de jucării confecționate devine o modalitate eficientă de realizare a educației estetice.

Arta a fost dintotdeauna un mijloc important prin care oamenii și-au exprimat gândurile, sentimentele și ideile. În ceea ce privește mesajul artistic, acesta este un element esențial al oricărei opere de artă, care oferă o perspectivă asupra modului în care artistul percepe lumea și asupra modului în care acesta dorește să comunice cu publicul. Creația artistică are la bază o activitate umană diferită, anume imaginația sau fantezia. Opera de artă este în același timp și concretă și abstractă, aparținând fizic lumii reale, dar cu un rezultat ce depășește această lume reală.

Uneori, mesajul artistic poate fi clar și explicit, iar alteori poate fi mai subtil și mai dificil de interpretat. În orice caz, este important să înțelegem că mesajul artistic nu se referă doar la ceea ce artistul spune, ci și la modul în care acesta alege să spună lucrurile. De exemplu, modul în care sunt construite personajele, decorurile, sau elementele de simbolism dintr-o operă de artă poate avea o influență importantă asupra modului în care este perceput mesajul artistic.

De asemenea, un reper epistemic definitoriu educației artistice este natura raportului operă-receptor, din care reiese că mesajul artistic este interpretat diferit de către diferite persoane. O

operă de artă poate avea multiple înțelesuri și poate fi percepută în moduri diferite în funcție de contextul social, cultural sau istoric în care este creată, dar mai ales de experiențele de viață, literare și estetice ale receptorului[4], în cazul nostru, ale elevilor. Prin urmare, mesajul artistic poate fi considerat ca fiind un dialog între artist și public, în care artistul încearcă să comunice un anumit mesaj, dar interpretarea finală este lăsată în mâinile publicului. Acest lucru face ca arta, având o valoare immanentă, să fie în același timp și un mediu extrem de interesant și provocator, care poate fi înțeles în moduri diferite de către fiecare dintre noi, oferindu-ne astfel oportunitatea de a ne dezvolta în mod personal și de a ne extinde cunoștințele și perspectivele noastre asupra lumii în care trăim.

Receptarea unui mesaj artistic poate fi o experiență subiectivă și personală, care depinde de interpretarea fiecărei persoane, receptarea fiind totodată influențată de o varietate de factori, cum ar fi experiențele anterioare ale receptorului, cunoștințele și cultura sa, starea sa emoțională și preferințele personale.

Formarea *limbajului artistic*, deși îl prezentăm ca ultimul în comunicarea noastră, este de fapt prima condiție a receptării corecte și cât mai depline a operei de artă, căci limbajul artistic/forma artistică creează mesajul operei. Creația artistică implică dezvoltarea unui set de tehnici, stiluri și metode prin care artiștii transmit ideile și sentimentele lor. În general, formarea limbajului artistic poate fi realizată prin intermediul unor cursuri, ateliere de lucru, studiile de specialitate, dar și prin experiența practică și prin experimentarea constantă a tehnicilor și a materialelor. Istoric, formarea limbajului artistic s-a bazat pe tradiția orală și pe modelele artistice ale maeștrilor din generația precedentă. În epoca modernă, există o varietate de modalități prin care artiștii își pot dezvolta limbajul artistic, inclusiv studiul istoriei artei, explorarea tehnicilor de desen, pictură, sculptură, fotografia, filmul, grafica digitală și multe altele. De asemenea, în procesul de formare a limbajului artistic, artiștii sunt încurajați să își dezvolte propriul stil și să exploreze teme și subiecte care îi inspiră și care le reprezintă cel mai bine. Această explorare continuă și dezvoltarea unui stil personal sunt esențiale pentru creșterea și evoluția artistică a unui artist. În ceea ce privește elevii, aceștia trebuie obișnuiți, într-o terminologie adecvată vârstei, chiar mai devreme decât la clasele primare, să observe cum sunt create imaginile artistice. Ludicul în acest sens are un rol hotărâtor, căci înșiși participanții la joc, elevii, creează imagini care redau și sugerează anumite mesaje.

În concluzie, metodologia educației artistice trebuie să se sprijine pe principiile creației și receptării artistice, să ia în considerare psihologia receptării artistice, în general, și cea a copiilor de vârstă școlară mică, în special. Pentru fiecare gen de artă și literatură au fost identificate sisteme specifice de principii, care, în procesul pedagogic, interacționează cu principiile didacticii generale și educației generale, sugerând pedagogului metodele cele mai potrivite situației de învățare.

Formarea limbajului artistic al elevilor este un proces complex și continuu, care implică atât studiul teoretic, cât și experiența practică și explorarea creativă. Prin acestea, elevii își pot dezvolta elemente ale unui limbaj artistic propriu, prin care își pot transmite ideile, emoțiile și viziunea asupra lumii. Aproprierea limbajului artistic de către elevi se produce la toate etapele principale ale receptării operei - percepția, comprehensiunea, comentarea/interpretarea, creația - și implică dezvoltarea mecanismelor psihice ale percepției, imaginației, gândirii și creației artistice.

**BIBLIOGRAFIE**

1. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*, vol.4, București: Didactica Publishing House, 2017.
2. CUCOȘ, C. *Educația estetică*. Iași: Polirom, Collegium, 2014.
3. CUCOȘ, C. *Filosofia educației: statut, dimensiuni, configurări*, Iași: Polirom, 2022.
4. JAUSS, H. R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983.
5. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*, București: Sigma, 2013.

# IMPACTUL CREATIVITĂȚII ÎN FORMAREA CULTURII ARTISTIC-ESTETICE

*Claudia Veronica Ciobanu, învățătoare,  
Liceul Teoretic nr. 16 „Marin Ionescu Dobrogianu”, Constanța, România*

## THE IMPACT OF CREATIVITY IN THE FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC CULTURE

*Claudia Veronica Ciobanu, teacher,  
High School No. 16 „Marin Ionescu Dobrogianu”, Constanta, Romania  
ORCID: 0000-0003-2258-883X  
micu\_veronica@yahoo.com*

**CZU: 373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p260-264**

**Abstract.** To create generally means to achieve something new in relation to something old, known, common; hence we can realize that this capacity produces the new is called creativity. The term creativity is widely used in psychology. There are psychologists who analyze the concept in a broad sense, so creativity is a specifically human phenomenon, a high form of human activity. Every subject has a creative potential, because every subject has a life experience, working processes, skills, operational structures that it processes and combines in various ways. Others discover in creativity originality, inventiveness, unusual, intelligence or talent. But all people are creative in varying degrees, regardless of intelligence, talent or all the others. This paper aims to define the relationship between the development of creativity as a psychic process and the formation of an artistic-aesthetic culture. By inventorying all the theories of creativity and analyzing the creative input into learning, the foundations of the formative program of the experiment were planned. Its conclusions draw guidelines for the formation of artistic-aesthetic culture in primary school students.

**Keywords:** creativity, artistic-aesthetic culture, primary school students.

Se constată demersuri creative încă de la nivel perceptiv. Observăm aici activitatea exploratorie selectivă, comportamentul de căutare, perceperea perfecționare a unor însușiri și configurații ce devin relevante. Prelucrarea informației obținute, prin adoptarea unor scheme operaționale, generează noi informații, ducând la realizarea unor noi cunoștințe care nu existau la punctul de pornire.

Gândirea logică aduce o anumită contribuție creației. Einstein considera că „imaginația, care deține un mare grad de libertate poate să ducă la realizarea unor proiecte îndrăznețe. Demersurile creative pot fi spontane sau intenționate”. [2, p. 132] În ambele situații ele trebuie susținute de trebuințe, motive, înclinații, aspirații și interese. Toate acestea influențează actul creativ. Se observă astfel interdependența dintre creativitate, imaginație, inteligență, gândire logică și motivație. Putem spune deci că, deoarece contribuie la toate procesele psihice, creativitatea este o proprietate a întregului sistem psihic uman. Mihai Golu pune creativitatea în raport de emergență cu sistemul psihic uman.

Dintr-o perspectivă mai restrânsă, psihologia privește creativitatea din patru puncte de vedere: ca produs; ca proces; ca disponibilitate general umană și ca dimensiune complexă a personalității.

### **A. Creativitatea ca produs**

Creativitatea ca produs se manifestă prin realizarea noului prin valoare și spontaneitate. Noutatea este întotdeauna raportată la mai multe elemente: în sens larg, la subiect, la experiența lui psihologică sau, în sens restrâns, în raport cu societatea, cu experiența socială. Irving Taylor [3, p.326] a descris aceste două perspective, unindu-le și etapizând procesul de creație pe cinci planuri:

1. Creativitatea expresivă: exemplificată prin desenele spontane ale copiilor; o formă primară de creativitate, accesibilă tuturor oamenilor și necesară nivelurilor superioare. Adulții nu trebuie să înfrâneze manifestările la acest nivel, împiedicând spontaneitatea și libertatea copiilor, în niciun caz să-i oblige să se conformeze realității.
2. Creativitatea procesuală: impune deja note originale întâlnite în desfășurarea proceselor psihice, în gândirea și în simțurile individului. Produsele astfel obținute sunt în general variate, diferite de ale celorlalți.
3. Creativitatea inventivă: are ca bază descoperirea și inventivitatea. Impune însă flexibilitatea intelectuală și perceperea unor relații noi între elementele realității. Acest nivel depășește experiența anterioară.
4. Creativitatea inovativă: reprezintă gradul superior de manifestare al creativității, fiind și cel mai rar întâlnit. Produsul este rezultatul unei cunoașteri în detaliu a realității, a dezvoltării intelectuale maxime și al dezvoltării aptitudinale. Implică schimbarea fundamentelor și principiilor care stau la baza științei.
5. Creativitatea emergentă: reprezintă nivelul cel mai înalt al creativității, deoarece duce la apariția unor ipoteze și principii care revoluționează cunoașterea sau existența socială.

Aceste planuri sunt diferențiate între ele de modul de raportare la noutate. Astfel, în primele planuri noul este asociat cu personalitatea umană, iar în planurile 4 și 5, noul este raportat la societate, chiar tradiții culturale, ducând la dezvoltarea acesteia.

O caracteristică a noului este unicitatea. Soluția trebuie să fie imprevizibilă însă de asemeni nu trebuie să se uite utilitatea produsului, pentru a-l putea separa de produsele aberante, rupt de realitate, deoarece creativitatea a fost pusă întotdeauna în relație cu problemele de viață ale indivizilor și ale societății.

### **B. Creativitatea ca proces**

De-a lungul timpului s-a observat că atât în știință, cât și în celelalte domenii creativitatea nu se produce instantaneu, ci respectând anumite etape. P. Constantinescu Stoleru, în „Creativitate și potențial creativ” (1987), definește creativitatea ca fiind „procesul prin care subiectul, sesizând o disfuncționalitate într-un domeniu teoretic sau practic, modelează și testează idei sau ipoteze, le obiectivează în produse noi, adecvate, utile și recunoscute de ceilalți.” [3, p 331]

### **C. Creativitatea ca potențial**

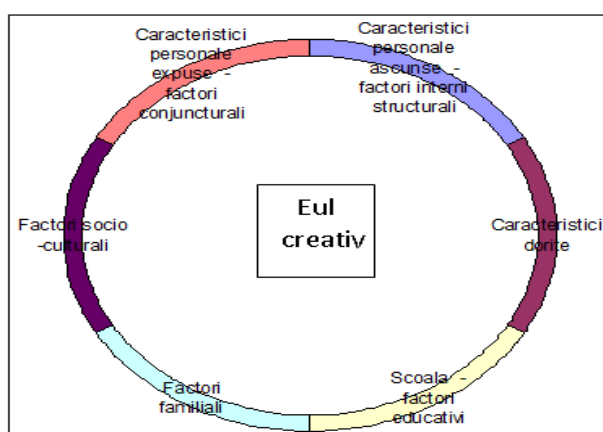
Aceasta abordare a apărut în ideea rezolvării problemei: „Exista oameni non creativi?”. Aceasta întrebare a împărțit psihologii în două tabere, și anume în cei care credeau că doar unii oameni sunt născuți cu această capacitate de a crea și cei care pretindeau această capacitate de la întreaga umanitate. Trebuie să acceptăm că cei din urmă aveau dreptate, deoarece dacă nu ar exista această predispoziție în fiecare om, atunci cadrele didactice, și nu numai, nu ar mai avea cum să dezvolte creativitatea oamenilor.

### **D. Creativitatea ca dimensiune a personalității**

Creativitatea se impune asupra întregii personalități și activități psihice ale individului, dar, cu toate acestea, se impune și se integrează organic sistemului de personalitate.

Întotdeauna persoanele creative au fost percepute ca fiind volubile, flexibile, originale, capabile de a se adapta oricăror situații problemă, pe când persoanele cu potențial creativ scăzut nu răspund pozitiv la schimbare și evită situațiile problematice. Prin educație, potențialul creativ poate deveni, în timp, trăsătură de personalitate specifică. Educația creativității la vârsta școlară presupune existența unui sistem coerent de acțiuni educative, prin acestea dezvoltându-se spontaneitatea, independența gândirii, receptivitate față de probleme, motivația creativă, capacitatea de anticipare. În același timp, copilul învață să se documenteze, să cerceteze realitatea, să găsească soluții pe care să le verifice.

Există mai mulți factori care influențează creativitatea. Propunem o mică schema care să evidențieze relațiile dintre factori și eul creativ (fig. 1).



**Fig. 1. Factori care influențează creativitatea**

S-a susținut că există diferențe între potențialul diferiților indivizi, tocmai din cauza particularităților social-istorice, și grupul în care este integrat individul, condițiile materiale favorabile sau precare de care dispune, ca și cum ar fi o „treaptă de plecare”.

Din perspectiva dezvoltării culturii artistic-estetice, creativitatea este pusă în relație cu toate elementele sale: însușirea limbajului estetic, percepția și reconstrucția imaginii estetice și creația artistică.

Conceptul imaginii artistice nu poate fi separat de creativitatea artistică „ce ține de arhetipuri, simboluri, asociații, metafore, simțuri, precum și de imaginația colectivă, de mentalități și credințe ce explică latura inconștientă a creației.” [4, p. 53] Imaginea artistică pictată este percepută prin intermediul elementelor de limbaj plastic: culori, forma imaginii, linia și punctul, lumina, unghiul de realizare, perspectiva. Aportul simbolistic al semnului plastic și modul de reconstrucție a imaginii artistice constă în cercetarea felului în care funcționează transmiterea, „relațiile dintre cod și mesaj, dintre semn și semnificație, semantica semnelor plastice, asociațiile simbolice legate de ele. Semnul plastic poate avea semnificație directă – denotativă (descriere sau reprezentare a semnificatului) și indirectă – conotativă (simbolismul obiectului respectiv la nivel individual)”. [4, p. 54] Creativitatea este privită ca un proces de confruntare a individului cu mediul său.

Este foarte important ca în analiza impactului creativității asupra formării unei culturi artistic-estetice, în special la vârsta școlară mică, trebuie să se țină cont de teoriile creativității. [1, p. 126]

#### 1. Teoria psihanalitică a creativității:

Cercetătorii creativității de origine psihologică-abisală (Sharpe, Lee) se bazează pe considerațiile lui Freud, atunci când susțin că motivele oricărei performanțe culturale și-ar avea

originea în devierea energiilor libidoului de la scopurile lui primordiale și orientarea lor spre alte țeluri superioare.

O altă problemă a fost localizarea procesului creativ. Topografic, în sistemul elaborat de Freud, acesta se petrece în inconștient. Acest proces conține aceleași conflicte care la alți indivizi provoacă apariția nevrozelor. Procesul creativ reprezintă, în această viziune, satisfacerea emoțiilor interzise. El se dezvoltă pe baza unor asociații libere, alimentate de fantezie, de reverie și jocurile din copilărie. Individul creativ acceptă și prelucrează aceste asociații, pe când cel non-creativ le refulează.

### 2. Teorii asociaționiste asupra creativității

Soluția este mai creativă cu cât sunt îndepărtate elementele combinate. Se disting trei feluri de asociații creative:

- Serendipitatea: realizarea unor asociații pe baza contiguității întâmplătoare a mediului, asociații care duc la noi descoperiri.
- Asemănarea: poate promova creativitatea artistică.
- Mediarea de simboluri (matematica, fizica, chimie) care poate determina asociații care conduc la idei noi.

### 3. Teoria configuraționistă (gestaltistă) asupra creativității

Această teorie definește creativitatea ca pe o acțiune care duce la eliberarea completă a unei idei sau a unei „cunoștințe” noi. Analiza creativității nu se poate reduce doar la un singur aspect din acestea.

### 4. Teoria existențialista asupra creativității

Această teorie face deosebirea dintre pseudo creativitate (o trăire superficială estetizantă) și cea autentică care dă naștere noului. Creativitatea devine posibilă numai atunci când individul descoperă lumea proprie, mediul său. Intensitatea întâlnirii dintre individ și mediu determină gradul creativității.

Produsul creativității este produsul unei sănătăți emoționale maxime, reprezintă împlinirea necesității de a comunica cu lumea înconjurătoare.

### 5. Teoria transferului creativității

Guilford susține că produsele creativității sunt sisteme care se manifestă sub forma unor scheme, teme și motive. În opinia sa, orice personalitate creativă dispune încă din stadiile de început ale creativității de un sistem în baza căruia își desfășoară întreaga activitate. Domeniul în care își manifestă creativitatea este lipsit de importanță.

Creativitatea reprezintă un moment al învățării. Individul creativ înțelege informațiile pe baza celor vechi. El stabilește conexiuni noi pe baza cunoștințelor vechi. Creativitatea face parte din aspectele generale ale învățării.

### 6. Teoria interpersonală sau culturală a creativității

Această teorie acordă o importanță deosebită dependenței persoanei de semenii săi, de mediu și de cultură. Creativitatea ca un nou produs al noilor relații ce se stabilesc între individ și întâmplări, oameni, circumstanțe de viață. Așadar, pot fi considerate produse ale creației: raporturile interumane, situațiile de viață, operele de artă etc.

În concluzie, putem defini creativitatea ca o capacitate esențială și integrală a persoanei, rezultate din activitatea conjugată a tuturor funcțiilor sale psihice (cognitive, afective, volitive), conștient și inconștient, nativă sau dobândită, de ordin biologic, psihofiziologic și social, implicată în producerea ideilor noi, originale și valoroase.

Pornind de la aceste considerente teoretice, am dezvoltat un program de analiză a etapelor dezvoltării creativității în scopul formării culturii artistic-estetice. Psihologii au propus diverse etapizări, însă multe au fost contestate sau controversate. Succesiunea etapelor a rămas confirmată, deoarece procesul creator presupune întrepătrunderea așa-ziselor etape. S-a

remarcat însă că există două etape care au întrunit cerințele tuturor psihologilor, și anume prima: propunerea și ultima: verificarea, relația fiind tot timpul aceeași: realitate – virtual – realitate. De reținut este că aceste etape sunt specifice creativității individuale, și nu celei de grup.

Aceste două etape speciale au caracteristici particulare de la situație la situație, însă există un numitor comun.

Faza de pregătire este o perioadă când subiectul se orientează spre sarcina creativă, acumulează informații, analizează, experimentează mintal. Sarcina poate fi impusă din exterior prin cerințe sau asumată prin propria inițiativă. Sub aspect motivațional afectiv, subiectul trăiește curiozitate, entuziasm, dorința de exprimare, dar, în același timp, neliniște sau complexe de inferioritate uneori.

Ultima fază, elaborarea sau evaluarea, este o fișă analitică și voluntară. Ideea devine obiectivă, se sterilizează. Acceptarea soluției depinde și de așteptările celorlalți, și de atitudinea față de nou, de inedit.

Se poate considera că mulți adulți nu se manifestă creativ. Pregătirea pentru viitoarele demersuri creative finalizate cu produse se realizează încă de la vârste mici. Astfel, pentru a dezvolta potențialul creativ al copiilor în demersul nostru experimental, am urmărit următoarele obiective:

- A. Lărgirea activităților cognitive la copii;
- B. Valorificarea experienței de viață a copiilor în rezolvarea unor probleme impuse de viață cotidiană;
- C. Formarea la copii a unor procedee de investigare și de interpretare a informației;
- D. Formarea obișnuinței de a structura o soluție spontană;
- E. Formarea deprinderii de a asculta și apoi de a dezvolta opinia celui alt;
- F. Formarea deprinderii de a verifica soluțiile descoperite;
- G. Învingerea timidității;
- H. Formarea deprinderii de a accepta orice variantă ca fiind posibilă și demnă de a fi probată.

Am abordat creativitatea ca produs și am explorat doar primele trei niveluri ale acesteia, considerându-le esențiale pentru vârsta școlară mică: creativitatea expresivă; creativitatea procesuală și creativitatea inventivă.

Ceea ce am observat a fost că majoritatea copiilor pornesc de la clișeele artistice, specifice vârstei, dar, prin expunerea și analiza elementelor de limbaj plastic și limbaj estetic, copiii ajung să dezvolte un domeniu destul de vast, care să permită manifestări ale creativității inventive.

#### *Concluzii:*

Expunerea copiilor la situații problemă variate în domeniul plastic și literar-estetic asigură dezvoltarea creativității acestora atât ca produs, ca proces, cât și ca trăsătură a personalității. Dezvoltarea creativității devine apoi o treaptă esențială în perceperea și reconstrucția imaginii artistice și a operei de artă. Astfel, putem specifica existența interdependenței dintre dezvoltarea creativității și dezvoltarea elementelor culturii artistic-estetice.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. DRAGU, A. *Psihologie și pedagogie școlară*, Ed Ovidius University Press, Constanța. 2003, 198 p, ISBN 973614-135-7
2. MORARU, I. *Psihologia creativității*, Ed Victor, București, 1997, 168 p, ISBN 973-97318-7-2
3. ZLATE, M/ *Fundamentele psihologiei*, Ed Universitară, București, 2006, 461 p, ISBN 978-973-749-059-9
4. Învățământul artistic – dimensiuni culturale : Materialele conf. șt. internaționale Academia de muzică, teatru și arte plastice, Republica Moldova, vol. II, Chișinău, 2020, 84 p, ISBN 978-9975-3311-7-3



# FORMAREA COMPETENȚEI DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL PRIN ASCULTAREA ACTIVĂ LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

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

## TRAINING THE COMPETENCE TO RECEIVE THE ORAL MESSAGE THROUGH ACTIVE LISTENING AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

*Valentina Ciobanu, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0001-7323-6629  
ciobanu.valentina@upsc.md*

**CZU: 373.3.016**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p265-269**

**Abstract.** The present article addresses the problem of training the competence to receive the oral message through active listening in primary school pupils. The investigation of the problem has identified as the most effective didactic means that contribute to the efficiency of training the ability to receive the oral message is listening to literary texts, and the method most frequently applied by the teachers is explanatory reading. Determining the logical sequence of events in a listened text is one of the difficulties that primary school pupils frequently encounter in the formation of this competence through active listening. The results of the research confirm that active listening facilitates the formation of the competence of receiving the oral message in primary school pupils.

**Keywords:** didactic means, didactic methods, active listening.

Un obiectiv fundamental pe care îl urmărim la lecțiile de Limba și literatura română la nivelul primar de învățământ este eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral și a capacității de exprimare orală.

În documentele normative se menționează: „Competența de comunicare orală presupune capacitatea de a emite mesaje, de a fi un bun vorbitor, dar, în egală măsură, și calitatea de a fi un bun ascultător, deoarece jumătate din procesul de comunicare este ascultare. Competența specifică 1. *Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.* vizează procesul de ascultare, înțelegere a mesajului la auz sau audierea, prima abilitate de comunicare folosită de copii de la naștere.

Cadrele didactice din învățământul primar trebuie să se axeze, în demersul didactic, pe formarea competenței de comunicare orală, întrucât aceasta contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare orală și dezvoltă ascultarea activă a elevilor.

În cele ce urmează ne propunem să abordăm problema formării competenței de *receptare a mesajului oral în situații de comunicare prin ascultarea activă.*

Deși această problemă a fost studiată și s-au efectuat diverse studii, ne interesează componenta *ascultarea activă* și importanța acesteia în formarea competenței de receptare a mesajului oral la elevii nivelului primar de învățământ. În acest sens, considerăm că trebuie să precizăm care este distincția dintre conceptele de *audiere* și *ascultare*, întrucât aceste două noțiuni se confundă foarte frecvent.

În documentele normative se menționează că „audierea este un proces complex care presupune receptarea mesajelor orale, identificarea intenției vorbitorului, dar și o reacție la mesajele verbale și/sau nonverbale. Audierea este inclusă în ascultare, dar ea reprezintă doar o parte din procesul de ascultare” [2, p.26].

Cadrele didactice trebuie să cunoască că audierea are drept scop de a forma la elevi competențele de a înțelege despre ce se vorbește și de a reacționa adecvat la cele audiate.

Pentru a eficientiza formarea competenței de receptare a mesajului oral la lecțiile de limba și literatura română, cadrele didactice trebuie să identifice problemele de ascultare activă.

Pentru cadrele didactice este dificil să perceapă dacă elevul a înțeles ceea ce a ascultat, deoarece „comprehensiunea este un proces intern, care are loc în mintea elevului” [2, p.26].

Preocupându-se de ascultarea activă, Alina Pamfil susține că aceasta este o capacitate ce se concretizează în:

1. a tăcea pe toată durata discursului interlocutorului;
2. a te concentra pentru a înțelege mesajul și a detecta eventualele neclarități, informații absente, incongruențe etc.;
3. a folosi mijloacele nonverbale potrivite;
4. a fi critic, mai precis a asculta nu numai cu intenția de a recepta fidel răspunsul celui-lalt, ci și cu scopul de a defini, pornind de la propriile informații și de la informațiile oferite de ceilalți, propriul punct de vedere” [3, p.105].

În opinia Florentinei Sâmișăian ascultarea activă înseamnă:

- să nu întrerupi vorbitorul până nu și-a dus ideea la capăt;
- să fii atent la spusele interlocutorului;
- să utilizezi mijloace verbale, pentru a arăta că ai înțeles sau că ai nevoie de explicații suplimentare;
- să fii critic, ascultarea eficientă nu presupune abandonarea gândirii, a punctelor de vedere personale, pentru a le adopta pe cele ale interlocutorului; dimpotrivă, ascultând, receptorul își va aduna toate informațiile necesare pentru a putea să-și expună propriul punct de vedere [5, p.144].

Analizând opiniile acestor două cercetătoare, constatăm că ambele descriu ascultarea activă din perspectiva acestor patru dimensiuni.

Preocupându-ne de formarea competenței de receptare a mesajului oral, menționăm că pentru elevii claselor primare ascultarea activă este una dintre abilitățile de bază de care au nevoie în diverse contexte, pentru că ea le ajută să comunice eficient cu ceilalți.

Având drept obiectiv eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral prin ascultarea activă la elevii nivelului primar de învățământ, cadrele didactice trebuie să știe că învățarea strategiilor de ascultare activă la lecțiile de limba și literatura română nu poate fi una teoretică. Pentru a forma capacitatea de ascultare activă, trebuie să realizăm cu elevii nivelului primar de învățământ diverse activități de învățare și să formăm un comportament de ascultare activă.

Menționăm că pentru elevii claselor primare ascultarea activă este una dintre abilitățile de bază de care au nevoie în diverse contexte, pentru că ea le ajută să comunice eficient cu ceilalți.

În formarea competenței de receptare a mesajului oral este foarte important să exersăm, la elevii nivelului primar de învățământ, ascultarea activă.

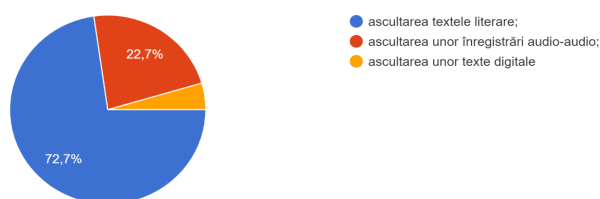
Pentru a forma capacitatea de a asculta activ, sugerăm cadrelor didactice să organizeze cu elevii activități de analiză a modului de desfășurare a ascultării active de către colegii de clasă, realizând observarea unei situații de comunicare desfășurată în clasă.

În scopul de a eficientiza formarea competenței de receptare a mesajului oral, cadrele didactice trebuie să exerseze cu elevii claselor primare *ascultarea activă* în diverse situații de comunicare și de receptare a mesajului oral. Numai astfel vor putea constata dificultățile întâmpinate de elevii nivelului primar de învățământ, exersând ascultarea activă a unor înregistrări audio, prezentări video, a unor texte literare și să găsească acele strategii didactice care vor duce la eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral.

Preocupându-ne de problema formării competenței de receptare a mesajului oral prin *ascultarea activă* la elevii nivelului primar de învățământ, ne-am propus să constatăm care sunt cele mai eficiente strategii de ascultare activă, dar și dificultățile întâmpinate de elevi, realizând un chestionar pe care l-am aplicat pe un lot de subiecți alcătuit din 44 de cadre didactice. Chestionarul aplicat a inclus șase itemi:

Analizând rezultatele înregistrate, constatăm că la Itemul 1 „Care sunt mijloacele didactice pe care le folosiți la lecțiile de Limba și literatura română pentru eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral prin *ascultarea activă* la elevii nivelului primar de învățământ?” 72,5% dintre cadrele didactice evaluate susțin că pentru eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral folosesc ascultarea textelor literare, iar 22,7 % dintre cadrele didactice afirmă că utilizează textele digitale.

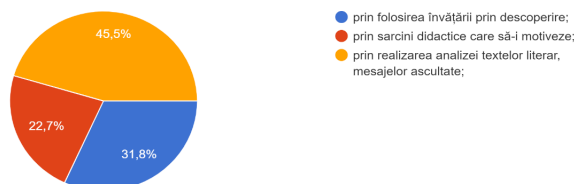
Care sunt mijloacele didactice pe care le folosiți la lecțiile de Limba și literatura română pentru eficientizarea formării competenței de receptare a m...ea activă la elevii nivelului primar de învățământ?  
22 de răspunsuri



**Fig. 1. Rezultatele înregistrate la itemul 1**

În ceea ce privește Itemul 2 „Cum îi motivați pe elevii nivelului primar de învățământ să asculte și să înțeleagă mai bine textele literare?” am constatat următoarele rezultate: 62,5 % dintre cadrele didactice au menționat că îi motivează *prin realizarea analizei textelor literare și a mesajelor ascultate*; 25% îi motivează prin *folosirea învățării prin descoperire*, iar 12,5 % au răspuns că prin *sarcini didactice*.

Cum îi motivați pe elevii nivelului primar de învățământ să asculte și să înțeleagă mai bine textele literare?  
22 de răspunsuri

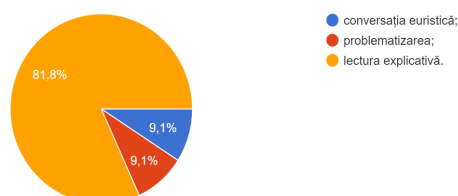


**Fig. 2. Rezultatele înregistrate la itemul 2**

Analizând datele sondajului la Itemul 3 „Care metode didactice aplicate la lecțiile de Limba și literatura română contribuie la eficientizarea formării competenței de receptare a

*mesajului oral prin ascultarea activă?*”, am constatat următoarele rezultate: 81,8% dintre cadrele didactice au susținut că metoda didactică care contribuie la eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral este lectura explicativă, 9,1% au menționat - *conversația euristică și problematizarea*.

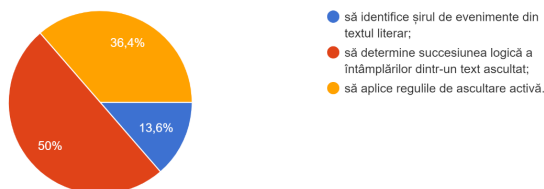
Care metode didactice aplicate la lecțiile de Limba și literatura română contribuie la eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral prin ascultarea activă?  
22 de răspunsuri



**Fig. 3. Rezultatele înregistrate la itemul 3**

Referindu-ne la Itemul 4 „*Care sunt dificultățile pe care le întâmpină elevii nivelului primar de învățământ după ascultarea activă a unui text literar?*”, constatăm că 62,5% dintre cadrele didactice susțin că elevi întâmpină dificultăți la determinarea succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un text ascultat, iar 37,5% au menționat că întâmpină dificultăți la aplicarea regulilor de ascultare activă.

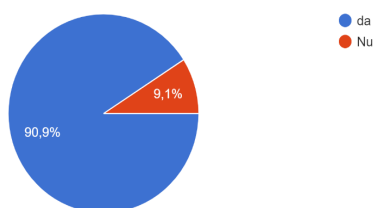
Care sunt dificultățile pe care le întâmpină elevii nivelului primar de învățământ după ascultarea activă a unui text literar?  
22 de răspunsuri



**Fig. 4. Rezultatele înregistrate la itemul 4**

La Itemul 5 „*Proiectați frecvent activități didactice privind formarea competenței de receptare a mesajului oral, valorificând ascultarea activă la elevii claselor primare?*”, 88,9% dintre cadrele didactice au răspuns *da*, iar 11,1% au răspuns *nu*.

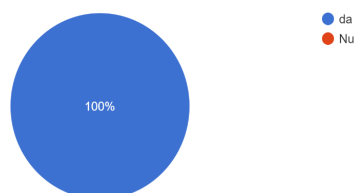
Proiectați frecvent activități didactice privind formarea competenței de receptare a mesajului oral, valorificând ascultarea activă la elevii claselor primare?  
22 de răspunsuri



**Fig. 5. Rezultatele înregistrate la itemul 5**

Analizând datele sondajului la Itemul 6 „*Oferiți elevilor claselor primare posibilitatea de a eficientiza formarea competenței de receptare a mesajului oral prin ascultarea activă?*”, am constatat următoarele rezultate: 100% dintre cadrele didactice au răspuns *da*.

Oferiți elevilor claselor primare posibilitatea de a eficientiza formarea competenței de receptare a mesajului oral prin ascultarea activă?  
22 de răspunsuri



**Fig. 6. Rezultatele înregistrate la itemul 6**

Rezultatele înregistrate conduc la concluzia că cel mai efectiv *mijloc didactic* ce contribuie la eficientizarea formării competenței de receptare a mesajului oral este *ascultarea textelor literare*, iar metoda cea mai frecvent aplicată de către cadrele didactice este *lectura explicativă*.

Una dintre dificultățile pe care le întâmpină frecvent elevii nivelului primar de învățământ în formarea acestei competențe este determinarea succesiunii logice a întâmplărilor dintr-un text ascultat.

Pentru a înlesni formarea competenței de receptare a mesajului oral prin ascultarea activă, cadrele didactice trebuie să organizeze cu elevii nivelului primar de învățământ activități de analiză a modului de desfășurare a ascultării active, să exerseze *ascultarea activă* în diverse situații de comunicare și de receptare a mesajului oral, aplicând strategii didactice eficiente.

Rezultatele înregistrate și argumentele aduse de către cadrele didactice confirmă că *ascultarea activă* înlesnește formarea competenței de receptare a mesajului oral la elevii nivelului primar de învățământ.

## BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum național. Învățământ primar, aprobat prin Ordinul MECC nr.1124 din 20.07.2018*, 212p.
2. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: MECC, Lyceum, 2018, 272p.
3. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. București: Editura Art, 2016, 376 p. ISBN 978-606-710-419-6.
4. PARFENE C. *Literatura în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 293p.
5. SĂMIHĂIAN F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura Art, 2014, 401p. ISBN 978-606-710-005-1.

# MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

*Aliona Codreanu, profesor de clasele primare,  
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes Saavedra” din Chișinău*

## METHODS OF DEVELOPING THE CREATIVITY OF PRIMARY CLASS STUDENTS

*Aliona Codreanu, primary school teacher,  
„Miguel de Cervantes Saavedra” Theoretical High School from Chișinău  
ORCID:0009-0007-0755-3926  
alionacodreanu77@gmail.com*

**CZU: 373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p270-274**

**Abstract.** Developing the creativity of young school students is a current desideratum in the context of training, which can be perceived not only as a personality trait, but also as a way of thinking, generating new ideas or concepts. The student is challenged to receive and create value in the learning outcome, developing school products/transdisciplinary products. Referring to the context of criterion evaluation through descriptors, the student is the one who issues value judgments, associations of the creative mind between existing ideas or concepts. The school products made combine investigations and new data, produce something new, original, showing the student's flexibility, novelty, originality, fluency, ingenuity. All this needs to be developed in various school subjects in a creative spirit and through methods of stimulating creativity: brainstorming, synaptic, the 6-3-5 method, the Phillips 6-6 Method, etc.

**Keywords:** creativity, school products, process, ways, primary level of education.

Astăzi societatea postmodernă pune accentul, mai mult ca oricând, pe personalități capabile să se adapteze la situații noi, să utilizeze tehnologiile informaționale și comunicaționale, să rezolve numeroase probleme sociale și profesionale, să identifice soluții ingenioase, originale, neobișnuite etc..

Elevul de astăzi poate fi caracterizat prin diverse trăsături, care sintetizează mai multe aspecte, printre care: *capacitate de a gândi abstract, flexibilitate a gândirii, sensibilitate la probleme, spirit de observație și de o mai bună receptivitate, „deschidere la experiență”, curiozitate, încredere în sine, dispoziția de a-și asuma scopuri îndepărtate și autoimpuse, perseverență în urmărirea lor, nevoia de a realiza ceva, independență în gândire* etc.

Aceste trăsături impun cadrului didactic să urmărească dezvoltarea creativității elevilor la fiecare lecție în procesul de predare-învățare-evaluare prin care elevul realizează produse școlare/produse transdisciplinare într-o formă personală, gândind și acționând creativ.

*Produsul școlar* reprezintă un rezultat proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elev, colegi și, eventual, părinții [2, p.9].

Produsele școlare realizate îmbină investigații și date noi, constituie ceva nou, original, manifestându-se *flexibilitatea, noutatea, originalitatea, fluenta, igeniozitatea elevului*.

Creativitatea face posibilă apariția de produse reale sau pur mentale ce constituie o unitate integră și inseparabilă, constituind rezultate ale învățării, realizându-se din dorința de a face ceva nou, deosebit, original.

În aceste sens, creativitatea este un concept care se referă la potențialul creator al elevului pentru a desfășura o activitate creatoare, care se caracterizează prin *ingeniozitate, originalitate, utilitate și valoare socială*.

*Brainstormingul* este tehnica care constă în separarea intenționată a actului imaginației de faza *gândirii critice* [4, p.39]. Referindu-ne la dezvoltarea creativității, anume această tehnică permite acceptarea și înregistrarea ideilor, fără a fi apreciate și criticate. Se evidențiază ideile „extravagante”, originale, neobișnuite și se încurajează ideile derivate, combinațiile și asociațiile neobișnuite. Uneori ideile ingenioase inspiră alte idei.

În organizarea brainstorming-ului de grup este necesară respectarea următoarelor reguli:

- ideile nu se critică;
- se dă frâu liber imaginației;
- se acceptă toate ideile lansate;
- se acceptă cât mai multe idei;

Această tehnică poate fi aplicată la orice disciplină, accentuându-se ideile originale ale elevilor în soluționarea unor probleme. De exemplu, la disciplina limba și literatura română am aplicat-o la învățarea poeziei „Cu penelul ca sideful” de Mihai Eminescu, elevii fiind incitați să-și expună cât mai multe idei în baza cuvântului „sidef”. Anume acceptarea tuturor ideilor a permis de a da frâu liber imaginației, de a lansa idei și asociații neobișnuite, de a stimula procesul creativ.

Prin această metodă se realizează produsul școlar însoțit de criteriile de succes.

De exemplu, P13. Sensul cuvântului [2, p.30]:

1. Identific cuvinte noi din enunț/text.
2. Precizez sensul cuvintelor noi reieșind din context/cu ajutorul dicționarului.

Aplicând această tehnică, se contribuie la realizarea produsului școlar *sensul cuvântului*.

Sarcina propusă stimulează elevii timizi să participe la lansarea ideilor, încurajându-i să-și exprime punctul de vedere.

Avantajele tehnicii [3, p.34]:

- obținerea rapidă și ușoară a soluțiilor și ideilor noi;
- aplicabilitatea largă;
- stimularea în participarea activă și crearea posibilității de contagiune a ideilor;
- dezvoltarea creativității, spontaneității, încrederii în sine prin procesul evaluării amânate;
- dezvoltarea abilității de a lucra în echipă.

Limite:

- nu suplinește cercetarea de durată și clasică;
- oferă doar soluții posibile nu și realizarea efectivă;
- poate fi prea obositoare sau solicitantă pentru unii participanți.

Tehnica 6-3-5 se realizează în cadrul grupului, obținându-se o cantitate mare de idei. Elevii se împart în grupe a câte *6 membri*, care notează pe o foaie de hârtie câte *3 soluții* fiecare la o problema propusă timp de *5 minute*, însumându-se 108 răspunsuri, în 30 de minute pentru fiecare grup. Chiar dacă unele din ele se vor repeta, altele „vor fi banale” ori prea generale în raport cu problema pusă în discuție, va exista totuși un număr suficient de mare și variat de soluții pentru a avea de unde alege.

Etape de realizare:

- se anunță problema ce așteaptă soluția de rezolvare;
- celor 6 participanți li se distribuie câte o coală de hârtie, pe care este scris enunțul problemei;

- fiecare membru al echipei va scrie, în timp de 5 minute, 3 soluții considerate cele mai bune;
- fiecare participant va transmite hârtia vecinului său și va primi și el hârtia completată de un vecin al său și o va completa;
- se transferă hârtiile după același traseu, fiecare participant analizând cele 6 soluții înscrise pe hârtia primită, la care se adaugă în minte cele 6 soluții de pe hârtia pe care a transferat-o vecinului, precum și alte idei, din care va alege cele mai bune 3 soluții, înscrise în ordinea de valoare;
- fiecare membru al echipei trebuie să scrie de 3 ori soluțiile posibile;
- analizarea soluțiilor care se regăsesc pe cât mai multe hârtii și stabilirea soluției optime.

La disciplina limba și literatura română le-am propus elevilor să scrie idei în baza problemei *Cum ai fi procedat în locul licuriciului?* din textul *Povestea Licuriciului și a buburuzei*.

În acest caz elevul emite diverse idei, realizându-se produsul școlar *opinia mea*, având diverse criterii de succes.

P9. *Opinia mea* [2, p.29]:

1. Știu că am dreptul la o opinie.
2. Expun cum cred opinia mea despre un anumit fapt sau lucru.
3. Explic de ce gândesc așa.
4. Aduc un exemplu potrivit.
5. Înțeleg că pot fi și alte opinii.

**Tabelul 1. Idei pertinente**

Problema: <i>Cum ai fi procedat în locul licuriciului?</i>			
	Ideea 1	Ideea 2	Ideea 3
Elevul 1			
Elevul 2			
Elevul 3			
Elevul 4			
Elevul 5			
Elevul 6			

*Tehnica Philips 6-6* se axează pe producerea de idei rezolutive pentru o problemă dată, presupunând elaborarea unui mare volum de soluții, adică 6 participanți lucrează timp de 6 minute pentru soluționarea unei probleme.

Etape de desfășurare:

- organizarea grupurilor, desemnarea liderilor, lansarea problemei de soluționat - 4 minute;
- producerea ideilor rezolutive, concomitent în toate grupurile - 6 minute;
- colectarea rapoartelor de la fiecare lider de grup - 2 minute;
- elaborarea deciziilor.

Am implementat această tehnică, realizând produsul transdisciplinar *mesajul argumentativ* în cadrul disciplinei limba și literatura română la subiectul „Comunicarea orală”, pornind de la întrebarea *Care sunt cele mai eficiente modalități de comunicare zilnică?*

PT3. *Mesaj argumentativ*

1. Alcătuiesc un enunț/ câteva enunțuri care exprimă clar opinia mea.
2. Expun coerent și clar fiecare gând.



3. Respect ordinea ideilor.
4. Utilizez un vocabular adecvat subiectului de discuție.

*Tehnica Frisco* presupune interpretarea de către participanți a unui rol specific, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, pe rând, rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului [1, p. 186]:

- *Conservatorul* apreciază mai mult soluțiile vechi, încurajând păstrarea acestora.
- *Exuberantul* asigură o atmosferă creativă, propunând idei originale, inedite.
- *Pesimistul* vede lucrurile în negru, criticând ideile celorlalți, dar și sugestiile de ameliorare.
- *Optimistul* încurajează grupul să privească totul într-o perspectivă posibilă, realizabilă, găsind soluții realiste, stimulând elevii să gândească pozitiv.

Etape de realizare:

1. identificarea problemei și propunerea spre analiză;
2. stabilirea rolurilor – conservatorul, exuberantul, pesimistul și optimistul;
3. dezbateră colectivă;
4. sistematizarea ideilor emise.

Cel mai bine se realizează în baza unui text literar, fiind interpretat din perspectiva rolurilor atribuite. Am utilizat această tehnică în baza textului „La cireșe” de Ion Creangă.

Conservatorul: *Găsiți ideile din text care sunt valabile și astăzi.*

Exuberantul: *Cum ați fi procedat voi în locul lui Nică?*

Pesimistul: *De ce mătușa Mărioara procedează corect, alungându-l pe Nică?*

Optimistul: *Găsiți soluții de rezolvare a conflictului dintre Mătușa Mărioara și Nică.*

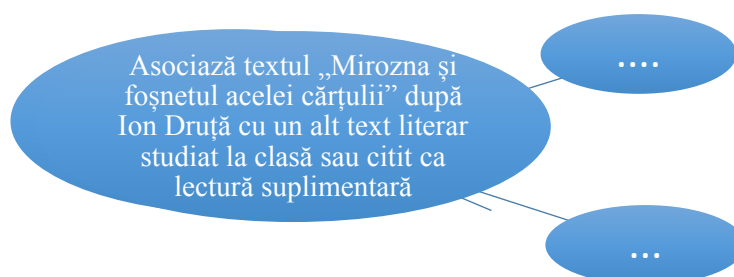
*Tehnica Sinectica* stimulează creativitatea ideilor și are la bază analogii sau asociații de idei, îmbinând în actul creației situații din diferite domenii, așa cum ar fi: trecerea de la concret la abstract și invers; imaginarea unor soluții ce depășesc limitele controlului rațional imediat etc., accentuându-se colaborarea ideatică și intensă în timpul activității. Fiecare elev își exprimă liber opiniile față de o problemă pe care trebuie să o abordeze dintr-o perspectivă nouă, determinându-se legături între elemente aparent irelevante.

Sinectica sugerează asocierea unor idei fără legătură aparentă între ele și se bazează pe utilizarea stărilor psihice și a aspectelor emoționale, considerate mai importante în creație decât elementele intelectuale și raționale.

Etape de realizare [3, p.41]:

1. Cadrul didactic constituie grupul sinectic.
2. Se formulează problema și se enunță elevilor, asigurându-se înțelegerea prin descriere, explicare.
3. Se analizează problema, pornind de la general la particular.
4. Se definesc ideile fundamentale.
5. Cadrul didactic dirijează clasa în „excursia creativă”, activitatea fiind axată pe analogie, inversie, empatie etc.
6. Elaborarea modelului de soluționare a problemei;
7. Experimentarea și aplicarea modelului.

Această tehnică am aplicat-o la lectura explicativă a textului „Mirozna și foșnetul acelei cărțulii” de Ion Druță. Elevii au completat figura 1, fiind ghidați să argumenteze asocierea.



**Fig.1. Asocieri libere**

Avantaje:

- stimulează gândirea și creativitatea;
- elimină clișeele din mintea elevilor;
- creează condițiile necesare producerii unei idei originale;
- stimulează vederile nonconformiste și neconvenționale;
- întărește încrederea în forțele proprii, încurajând elevii să-și asume riscul de a gândi și altfel.

Limite:

- profesorul trebuie să fie un fin psiholog și să aibă capacități empatice dezvoltate;
- timp îndelungat necesar aplicării acestei metode;
- poate fi mult prea solicitantă pentru unii dintre elevi.

Tehnica *Scrierea liberă* constă în lansarea ideilor, gândurilor în baza unui concept. Elevului i se propune să completeze spațiile libere cu asociații și gânduri ce îi vin în minte, fără a se opri din scris și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Timp de 3 minute, fără a lua pixul de pe foaie, își expun reflecțiile, continuând enunțul „Copilăria este o lume de miracole...., deoarece...”

Preocuparea pentru dezvoltarea spiritului creativ al elevilor contribuie la dezvoltarea opiniilor personale, la rezolvarea creativă a problemelor, la asocieri spontane, la argumentarea punctului de vedere.

## BIBLIOGRAFIE

1. ILIE, Em. *Didactica literaturii române*. Ediția a II. Iași: Polirom, 2020, 416 p., ISBN: 9789734680887.
2. *Metodologia evaluării criteriale prin descriptori. Clasele 1-4*, Chișinău, 2019
3. NASTAS, S. (coord.), PISĂU, A., HÎNCU, I [et al.]; Ghid metodologic: Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general. Chișinău: IȘE, 2018 (Tipogr. „Print-Caro) 86 p. ISBN 978-9975-48-140-3.
4. TEMPLE, C., STEELE J. L., MEREDITH, K. S. *Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice*. Chișinău, 2013.

# DEZVOLTAREA ALFABETIZĂRII ÎN LECTURĂ A ELEVILOR DIN ȘCOALA PRIMARĂ CA O CONDIȚIE PENTRU UN PROCES DE ÎNVĂȚARE DE SUCCES

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

## DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A CONDITION FOR A SUCCESSFUL LEARNING PROCESS

*Angela Curacițchi, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-1895-4470  
curacitchii.angela@upsc.md*

**CZU: 373.3.037**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p275-279**

**Abstract.** For successful functioning in the modern world, a pupil needs to master a system of competencies that adapt and socialize him in society as much as possible. One of the main tools that is significant in the process of resolving various situations, as well as in the context of self-education, self-development and self-improvement of pupils, is the possession of reading literacy, which must be laid down from the first stage of education - in primary school. When organizing the reading process, it is important to bring the content of the text closer to the communicative situations that the pupil encounters in life and to activate the process of forming various reading skills. The extraction of information from the text, its interpretation, comprehension and evaluation, integration into one's own actions are the components of the process of reading literacy, which forms an active position in the application of knowledge by each pupil-reader. In modern primary school, reading literacy is presented as a meta-subject result of formed metacognitive competencies that represent a pupil's personal resource – his/her knowledge, experience, goals and strategies for using the information received through reading in life.

**Keywords:** reading literacy, reading activity, communicative situations, reading skills, metacognitive competencies.

**Rezumat.** Pentru a funcționa cu succes în lumea modernă, un elev trebuie să stăpânească un sistem de competențe care să-l adapteze și să-l socializeze la maximum în societate. Unul dintre principalele instrumente semnificative în procesul de rezolvare a diverselor situații, precum și în contextul autoeducației, autodezvoltării și autoperfecționării elevilor, este deținerea competenței de citire, care trebuie stabilită de la prima etapă de învățământ – în școala primară. La organizarea procesului de lectură este important să se apropie conținutul textului de situațiile comunicative pe care elevul le întâlnește în viață și să se activeze procesul de formare a diverselor abilități de citire. Extragerea informațiilor din text, interpretarea, înțelegerea și evaluarea lor, integrarea în propriile acțiuni sunt componentele procesului de citire, care formează o poziție activă în aplicarea cunoștințelor de către fiecare elev-cititor. În școala primară modernă, alfabetizarea în lectură este prezentată ca un rezultat meta-subiect al competențelor metacognitive formate care reprezintă resursa personală a elevului - cunoștințele, experiența, scopurile și strategiile sale de utilizare a informațiilor primite prin lectura în viață.

**Cuvintele cheie:** alfabetizare în lectură, activitate de lectură, situații comunicative, abilități de citire, competențe metacognitive.

Одной из важнейших задач современного образования является формирование функционально грамотных людей, способных адаптироваться к условиям общества и полноценно в нем жить, проявляя способность к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Термин «грамотность», введенный в ЮНЕСКО (1957), изначально определил чтение и письмо как совокупность умений, применяемых и значимых в социальном контексте.

В связи с этим рассматриваемая среди различных видов грамотности человека (математической, естественнонаучной) читательская грамотность занимает особое место и определяется не только нужной техникой чтения для свободного понимания прочитанного, но и нацелена на овладение необходимыми приемами восприятия текста, формирование потребности в поиске информации через чтение. «Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». (международная программа PISA)

Читательская грамотность является частью функциональной грамотности. В контексте международных исследований (PIRLS, PISA) значимым аспектом оценивания является именно уровень сформированной читательской грамотности учащихся. Обострение вопросов чтения в международном контексте позволяет сохранить установленные позиции в той или иной стране в процессе определяемого уровня читательской грамотности и продвинуться в рейтинге стран, принимающих участие в исследовании, в последующие годы.

Международная программа по оценке учебных достижений PISA [1, с.44], в рамках которой осуществляется оценка уровня читательской грамотности школьников, достигших 15-летнего возраста, определяет читательскую грамотность как способность взаимодействовать с текстами. Это определяется пониманием прочитанного текста, использованием полученной информации в различных коммуникативных ситуациях, оценкой функциональной значимости текстов, размышлением над усвоенной через предложенный контекст информации и взаимодействием с ранее полученной информацией для достижения своих целей, определением уровня своих знаний и потенциала, которые значимы для участия в жизни общества.

Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS) проводится международной ассоциацией IEA (Международной Ассоциацией по оценке учебных достижений) один раз в пять лет и проверяет качество чтения учащихся, заканчивающих 4-й класс. Исследование определяет читательскую грамотность как способность понимать и использовать письменную речь во всём разнообразии её форм для различных поставленных перед учеником целей и оценивает чтение с целью приобретения читательского литературного опыта, а также освоения и использования информации.

Проблема читательской грамотности обострена в последнее время, вследствие наличия альтернативных источников и способов получения информации; отсутствия потребности в чтении как деятельности, способствующей решению проблем в различных жизненных ситуациях (ученик обращается к чтению только для решения учебных ситуаций); нежеланием учащихся обращаться к чтению (особенно объемных текстов) для получения ответов на возникающие вопросы.

Чтобы достичь серьезного уровня сформированной читательской грамотности, необходимо соблюдать требования к изучаемым текстам. Предлагаемые тексты для чтения должны быть информационно насыщенными и разнообразными для организации произвольного внимания и формирования интереса школьников. Следует расширить поле чтения, отказаться от привязанности к содержанию конкретных образовательных областей. В этом отношении транспредметный характер читаемого формирует целостное знание ребенка об объекте познания. Тексты для чтения необходимо подбирать в

соответствии с возрастными особенностями школьника, проявляемыми читательскими и жизненными интересами школьника. Во внимание следует принять различные виды текстов (художественные/нехудожественные тексты, предлагающие информацию из различных областей знаний, сплошные и несплошные),

Для формирования читательской грамотности следует учесть и читательские умения, актуализированные международными проектами, значимые на современном этапе для эффективной работы с текстом. [5]

Первая группа читательских умений, ориентирующая на понимание целостного смысла текста и нахождение информации в нем, связана с общими умениями работы с текстом. Учащиеся должны уметь определять основную идею, тему текста, искать и находить очевидную и неочевидную информацию, формулировать выводы и делать заключения с опорой на факты, описанные в тексте.

Вторая группа читательских умений связана с интерпретацией текста, направлена на глубокое и детальное понимание содержания и формы текста. Учащиеся в системе формируемых умений учатся анализировать, интерпретировать и обобщать информацию из текста, формулировать более сложные выводы и давать оценку воспринятым фактам.

Самая сложная группа умений – третья - представляет рефлексию на содержание текста или на форму текста и его оценку. Включает использование информации, выделенной из текста, для достижения разнообразных целей, решения поставленных задач с использованием или без использования дополнительных знаний.

Читательские действия, которые необходимо осуществить ученику по требованию учителя при формировании читательской грамотности (по Сметанниковой Н.Н.) [4, с.28], сводятся:

- к вычитыванию единиц информации, явно упомянутых в тексте (лучшим способом является постановка вопросов учителя по содержанию текста и поиск ответов учащихся путём выборочного чтения);
- определению единиц информации, неявно представленных в тексте (такие задания требуют переосмысления прочитанного, поиска информации «между строк», глубокого осознания идеи произведения);
- формулированию прямых умозаключений из этой информации (перед учеником возникает необходимость соотнести главную мысль произведения с собственными внутренними установками, сформированным мнением на те или иные вещи и сформулировать выводы);
- интерпретации и интегрировании отдельных сообщений текста (выход на метакогнитивный уровень школьников с целью использовать полученные знания и информацию из текста в конкретных ситуациях, созданных учителем, или предвосхищаемых самим учеником);
- оценке содержания, языка и формы всего сообщения и его отдельных элементов.

Базовой предметной дисциплиной, способствующей формированию читательской грамотности, считаются уроки русского языка и литературы, на которых предполагается решение не только узкопредметных задач, но и общих для всех предметов задач развития младшего школьника.

Уроки русского языка и литературы создают основу всего последующего образования, в котором чтение носит ярко выраженный транспредметный характер. Они играют основополагающую роль в формировании читательской грамотности младших школьников, осознании себя как грамотного читателя.

В центре внимания проводимых уроков находится текст, работа над которым развивает у школьников коммуникативную и рече-языковую компетенции, значимые в контексте формирования юного читателя.

Большую роль, с точки зрения Национального куррикулума для начального образования (дисциплина *Русский язык и литература*) играют стратегии работы с текстом, повышающие уровень читательской грамотности. [3, с.19-66]

Стратегия работы с текстом - способ работы с текстом, повышающий познавательную активность читателя, нацеленный на набор действий, которые использует учащийся для совершенствования обучения, повышения его эффективности и результативности. В контексте гида по внедрению куррикулума для начального образования стратегии работы с текстом разделяются на предтекстовые, притекстовые, послетекстовые. [2, с.24]

Целью стратегий предтекстовой деятельности является постановка цели и задач чтения; актуализация или знакомство с важными понятиями, терминами, ключевыми словами перед чтением для лучшего восприятия и понимания; актуализация предшествующих знаний, связанных с темой читаемого; формирование установки на чтение с помощью предварительных вопросов или заданий; повышение скорости чтения за счет упражнений, включающих трудные слова из текста и определённое количество прочтений; мотивирование читателя на чтение значимой и полезной информации для каких-либо ситуаций; включение механизма предугадывания содержания по названию и иллюстрациям, сопровождающим текст; формирование умения и привычки думать над книгой до чтения. Среди приемов принимаются во внимание *гlossарий* (выделяющий опорные слова текста, слова для организации словарной работы), *предвосхищение содержания текста* (например, по названию), *предваряющие вопросы* (требующие внимательного первичного восприятия текста)

На этапе притекстовой деятельности актуализируются стратегии, связанные с выдвижением предположений о содержании читаемого, дальнейшего подтверждения или отклонения высказанных идей; контекстуальная и смысловая догадка, размышление во время чтения о том, что и как читает ученик и насколько хорошо понимает прочитанное. Активно могут использоваться приемы *чтения с пометками*, *чтение с остановками* для предугадывания следующего содержания.

С этапом послетекстовой деятельности связаны стратегии на применение и использование материала в самых различных ситуациях, сферах, формах и включение его в различную деятельность. Приемами, активизирующими учащихся на данном этапе, могут быть *проверочные листы* (с систематизированными вопросами и заданиями по тексту), *вопросы после текста/вопросы для припоминания*, *размещение информации в предложенном иллюстративном материале*.

Осуществляя целенаправленную деятельность по формированию читательской грамотности, учителю необходимо осуществлять разработку конкретных читательских заданий. При разработке заданий следует учесть реальную ситуацию, с которой будет соотноситься читаемый текст, или содержательную область задания, часто связанную с названиями модулей учебника по русскому языку и литературе. Важно воспринимаемую информацию видеть не только в художественном тексте (представленным, как правило, сплошным), а и в нехудожественном (предлагающим содержание в несплошном виде). Следует учесть формат вопросов или заданий – открытый или закрытый, оцениваемые компетенции (из куррикулума дисциплины *Русский язык и литература*).

Последовательная и системная работа по формированию читательской грамотности приведёт ученика к пониманию собственной способности решить определённую задачу

не только в области изучаемой дисциплины, но и выйти за ее пределы, а также осуществить самостоятельный выбор стратегий чтения для её решения. Это уже демонстрирует уровень развития метакогнитивных компетенций школьника, когда он от информации о своём знании или незнании переходит к информации об усвоенных способах развития и преобразования знаний, затем понимания смысла информации и деятельности по её получению к самоопределению себя относительно данного знания и соответствующей информации.

Читательская грамотность – это способность к осмыслению письменных текстов, рефлексии на них, способность использовать их содержание для достижения различных целей. Поэтому для формирования читательской грамотности необходимо принять во внимание группы читательских умений, развитие которых может осуществляться не только при изучении учебной дисциплины *Русский язык и литература*, но и при изучении других дисциплин.

При соотношении процесса формирования читательской грамотности с куррикулумными требованиями по русскому языку и литературе важно использовать стратегии работы с текстом на этапах пред-, при-, послетекстовой деятельности и алгоритм разработки заданий.

Формирование читательской грамотности — основной ресурс в формировании успешного человека, умеющего добывать самостоятельно новые знания и применять их в разнообразной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. RAPORTUL „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”. Chișinău, 2016. [https://ance.gov.md/sites/default/files/raport\\_pisa\\_2015\\_ance.pdf](https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf) (дата обращения 03.04.2023)
2. ГИД ПО ВНЕДРЕНИЮ КУРРИКУЛУМА ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. Кишинэу: Luceum, 2018 . 312 p. ISBN 978-9975-3285-3-1.
3. НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУРРИКУЛУМ. НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова; нац. коорд. Анжела Кутасевич и др.; нац. эксперты– коорд. Людмила Урсу и др. Кишинэу: Luceum, 2018. 268с. ISBN 978-9975-3263-1-5.
4. СМЕТАННИКОВА, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.: Школьная библиотека, 2005. 512с. ISBN: 5-902300-34-7
5. ЦУКЕРМАН, Г. А. Оценка читательской грамотности. М.: РАО, 2010. 67с. <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf> (дата обращения 04.04.2023)

# OPORTUNITĂȚI DE VALORIFICARE A ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

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

## OPPORTUNITIES OF VALORIZATION OF PERSONALIZED LEARNING AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

*Tatiana Dubineanschi, PhD, assoc. prof.,  
”Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID: 0000-0002-4276-0417  
dubineanschi.tatiana@upsc.md*

**CZU: 373.3.03**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p280-284**

**Abstract.** In this article, the theoretical underpinnings of the idea of personalized learning are clarified, the terms differentiation, individualization, personalization are approached by comparison, the provisions of the normative acts that outline opportunities for using personalized learning at the primary level of education are made concrete. The teachers can successfully implement the clarifications offered at the level of the didactic process in the classroom.

**Keywords:** personalization of learning, personalized learning, individualized learning, differentiated learning, personalized learning strategies, primary level of education.

Este cunoscut că la nivel mondial, de mai mult timp, există o tendință generală de trecere de la predarea tradițională la clasă, când cadrul didactic coordonează tot procesul de învățare, spre o abordare colaborativă, în care elevul este un participant activ al personalizării propriei învățări. Cadrele didactice au fost întotdeauna conștiente de faptul că una dintre condițiile de asigurare a unui proces didactic de calitate este racordarea acestuia la nevoile individuale ale elevului, întrucât fiecare elev este unic și învață în moduri diferite. Această idee constituie premisa de bază a *învățării personalizate (ÎP)*. Variabilele pentru *ÎP* includ interesele individuale ale elevilor, nevoile și abilitățile lor care trebuie să converge către cel mai bun stil de învățare pentru fiecare elev. *ÎP* se racordează și la teoria învățării constructiviste, conform căreia învățarea este activă și cunoștințele sunt construite pe baza propriilor experiențe ale fiecărei persoane.

Conceptul de *ÎP* a evoluat în timp, dar, afirmă mai mulți autori și surse, nu este determinată o definiție, nu există o înțelegere comună a ceea ce înseamnă „învățare personalizată”. *ÎP* este considerată un concept subsumat termenului de „practici de învățare din secolul XXI” sau, adesea, se referă la experiențele cadrelor didactice de utilizare software pentru a pune la dispoziția elevilor diverse căi de învățare, ținând cont de nevoile, aptitudinile și interesele unice ale fiecărui elev, aspirațiile și chiar de mediul cultural al acestuia. Ideile de bază cu privire la acest concept converg spre un scop unic – a facilita succesul academic al fiecărui elev pornind de la nevoile de învățare, interesele și aspirațiile individuale ale acestuia și crearea contextelor de învățare personalizate. Personalizarea, pe lângă faptul că răspunde nevoilor și intereselor elevilor, îi învață să-și gestioneze propria învățare, să preia controlul și să decidă cum să învețe. Din perspectiva cadrelor didactice, învățarea personalizată se referă mai mult la sprijin și facilitare decât la diseminare, transmitere de informații. Finalitatea majoră a *ÎP* circumscrie



un model de personalitate a elevului care, având liberul arbitru, este capabil să facă alegerea conștientă privind ce, când, cum și unde să învețe.

Aceste câteva idei care clarifică conceptul de *ÎP* fac să apară următoarea întrebare: învățare apersonalizată nu este oare învățare diferențiată și individualizată? Specialiștii din domeniu răspund la această întrebare foarte ferm – *ÎP* nu trebuie confundată cu individualizarea și diferențierea, aceste concepte fiind distincte.

După I. Radu, *individualizarea* constituie respectarea particularităților individuale ale elevilor în procesul de învățământ, organizat sub orice formă, indiferent de particularitățile luate în considerare sau de ponderea acestora [apud 9, p. 21].

După S. Cristea, „*diferențierea instruirii* este o strategie de organizare a corelației profesor-elev care urmărește individualizarea deplină a activității pedagogice. Ea vizează adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii în scopul integrării creatoare în activitatea socială” [3, p. 99].

I. S. Zubov precizează deosebirea dintre noțiunile *diferențiere* și *individualizare*. Autorul consideră noțiunea de diferențiere este mai largă decât cea de individualizare și o include pe cea din urmă. Conținutul sarcinilor individualizate este corelat cu particularitățile individuale ale elevilor (capacități, aptitudini, nivel de pregătire etc.), iar conținutul sarcinilor diferențiate este corelat cu mai multe aspecte, inclusiv cu particularitățile individuale ale elevilor [8, p.60]. Așadar, sarcinile individualizate sunt întotdeauna diferențiate, iar cele diferențiate nu pot fi considerate ca fiind individualizate. *Personalizarea* este un concept mai larg decât *individualizarea* sau *diferențierea*. Ceea ce face deosebirea între *ÎP* și aceste tipuri de învățare, cum ar fi învățarea individualizată și învățarea diferențiată, este cine deține controlul asupra procesului, cadrul didactic sau elevii. În procesul învățării personalizate elevul este învățat să-și asume responsabilitatea pentru dobândirea cunoștințelor, iar cadrul didactic să devină un organizator iscusit al experiențelor de învățare, să genereze un climat de încredere în potențialul elevilor, un climat favorabil creativă, independentă.

Youssef Éliane și Audran Jacques consideră individualizarea și diferențierea drept două fațete ale personalizării. *Individualizarea* presupune ca toți elevii să urmeze același proces, traseu de învățare, dar în ritmuri diferite. *Diferențierea* vizează eterogenitatea clasei de elevi și presupune alegerea modului de livrare a informației ținând cont de „profiluri”, diferitele ale elevilor, inclusiv cele specifice elevilor supradotați sau elevilor cu cerințe educaționale speciale. Aceiași autori menționează și alte două fațete ale *ÎP* - *adaptarea și învățarea centrată pe elev* [7, p.60].

În opinia autoarelor Barbara Bray și Kathleen McClaskey, pot fi distinse șase condiții pentru realizarea *ÎP*:

- 1) Determinarea profilurilor personale ale elevilor: modul preferat de accesare și procesare a informațiilor, de interacționare cu conținutul, de exprimare/prezentare a ceea ce știu și înțeleg etc.
- 2) Configurarea mediului de învățare pe zone de învățare, în funcție de abilitățile, preferințele și interesele elevilor.
- 3) Proiectarea lecțiilor care urmăresc atingerea aceluiași obiective de către elevi, utilizarea strategiilor didactice comune, dar care să permită abordări flexibile pentru a satisface nevoile fiecărui elev.
- 4) Crearea condițiilor de implicare activă a elevilor în a adresa întrebări: de ghidare, de sprijin, de înțelegere etc.
- 5) Crearea băncilor de instrumente pentru a le pune la dispoziția elevilor să le folosească în funcție de modul în care învață cel mai bine.

6) Valorificarea evaluării pentru/ca învățare. Evaluarea trebuie să dezvolte și să sprijine metacogniția elevilor și reflecția asupra propriei învățări.

La nivelul actelor normative în Republica Moldova, *ÎP* are următoarea fundamentare:

- ✓ În art. 6 din Codul Educației se menționează că „idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de auto-dezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [2]. Idealul educațional este unul comun pentru toți elevii care se formează ca personalități. Prin urmare, în *ÎP* nu se valorifică ceea ce poate, știe sau preferă un elev pentru a învăța ceva în măsura în care el este capabil, dar se cere a valorifica toate acestea pentru a îmbunătăți potențialul cognitiv al elevului, inteligența, abilitățile, inclusiv cele emoționale.
- ✓ Curriculumul pentru învățământul primar este proiectat din premisa abordărilor psihocentrică și sociocentrică. În cadrul abordării *psihocentrice*, curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare. În cadrul abordării *sociocentrice*, accentul cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate. Același act normativ menționează că „fiecare copil este valoros prin unicitatea sa și prin aceasta conferă valoare societății; totodată, însușirea valorilor societății susține valoarea personalității copilului” [6, p. 34].

Curriculumul fixează următoarele paradigme privind orientarea strategiilor didactice:

- „Paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism) care subliniază importanța învățării autonome, a implicării în situații deschise de formare și comunicare, a managementului cunoașterii. Elevul se formează ca un constructor al învățării și propriei cunoașteri, cadrul didactic având rolul de model și manager al situațiilor de instruire, oferind sprijin activ și încurajând autonomia.
- Paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire (de exemplu, strategiile de reflecție sau strategiile metacognitive) – pe măsură ce reflectă asupra experiențelor proprii, elevii reușesc să integreze noua achiziție. Reflecția este importantă și în vederea formării competenței de învățare/a învăța să înveți, care include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare” [4, p.198].
- ✓ Aceste prevederi ale Curriculumului nuanțează explicit modul de acțiune și intervenție a cadrului didactic într-un proces de învățare personalizat. Idei importante și asemănătoare sunt precizate în *Metodologia de evaluare criterială prin descriptori* – un alt document normativ-reglatoriu. „Evaluarea criterială prin descriptori (ECD) se înscrie în paradigma evaluării formative, de aceea în clasele primare se acordă prioritate dimensiunii formative a aprecierii rezultatelor școlare. Școlarul mic i se asigură condiții favorabile pentru edificarea comportamentului performanțial de succes într-un ritm confortabil și în contextul individual al formării personalității” [5, p. 7]. Învățarea în ritmul propriu nu trebuie să fie una dintre componentele *ÎP*. O altă componentă este evaluarea pentru învățare, iar această idee constituie baza metodologică a ECD. Printre efectele urmărite de paradigma ECD se disting: formarea motivației intrinseci, dezvoltarea stimei de sine în baza educării capacităților de autoevaluare, favorizarea competențelor interpersonale în contextul evaluării reciproce, sprijinirea competențelor de învățare, dinamizarea autonomiei învățării și a autoeducației [ibidem]. Evaluarea formativă este o modalitate și o posibilitate de realizare a învățării personalizate, întrucât învățătorul poate înțelege care sunt punctele forte și punctele slabe ale fiecărui elev și poate sprijini în mod personalizat elevii care trebuie să-și îmbunătățească performanțele și să ofere noi „provocări” celor care excelează.

Din cele prezentate mai sus, se poate menționa că procesul de învățare personalizată accentuează:

- 1) Formarea abilităților de autoevaluare și evaluare reciprocă.
- 2) Formarea abilităților de reflecție asupra propriei învățări în scopul „ajustării” pentru a obține o înțelegere mai profundă.
- 3) Formarea, dezvoltarea metacogniție.
- 4) Oferirea de feedback descriptiv și în timp rezonabil.
- 5) Utilizarea eficientă a resursele mediului în care trăiește și învață elevul.
- 6) Formarea abilităților de cooperare și colaborare pentru învățare proprie și pentru a sprijini colegii în învățare.

Încercările de implementare a *ÎP* au dus la evidențierea mai multor provocări cu care se pot confrunta cel mai des cadrele didactice:

- satisfacerea diverselor nevoi ale elevilor, în același timp urmărind realizarea prevederilor curriculare și standardelor comune;
- racordarea și gestionarea personalizată a situațiilor de învățare, ținând cont de abilitățile elevilor, în special, în clasele eterogene, în cele cu mulți elevi;
- alegerea instrumentelor și elaborarea criteriilor de evaluare;
- amenajarea într-un mod special a sălilor de clasă și crearea mediilor flexibile de învățare;
- respectarea ritmului propriu de învățare a elevilor poate crea două extreme: elevi care avansează prea rapid în învățare și elevi care avansează într-un ritm mult mai lent.

În concluzie, pot fi menționate următoarele idei:

- 1) O premisă a implementării *ÎP* o constituie elucidarea a ceea ce este și ce nu este acest tip de învățare și relaționare cu alte concepte:
  - ✓ *ÎP* nu se referă la programul educațional individualizat și la copiii cu cerințe educaționale speciale.
  - ✓ *ÎP* nu presupune doar valorificarea tehnologiilor.
  - ✓ *ÎP* nu pune accentul preponderent pe lucrul independent al elevilor.
  - ✓ *ÎP* nu vizează strict elaborarea/aplicarea unui curriculum separat, bazat pe interesele și abilitățile elevilor.
  - ✓ *ÎP* nu diminuează importanța curriculumului și a standardelor de învățare.
  - ✓ *ÎP* nu este similară cu individualizarea și diferențierea.
- 2) În Republica Moldova, învățarea personalizată este promovată prin diverse precizări incluse în actele normative care reglementează procesul educațional
- 3) De cele mai multe ori învățarea personalizată este valorificată, „accidental”, în contextul individualizării și diferențierii procesului didactic.
- 4) Este necesară o diseminare a informației, informarea și formarea cadrelor didactice cu referire la această orientare educațională.
- 5) Este necesară propunere unor „modele” de realizare a învățării personalizate la clasă, la diferite niveluri de învățământ, dar și în cadrul diferitelor discipline școlare.

## BIBLIOGRAFIE

1. BRAY B., MCCLASKEY, K. A. Step-by-step guide to personalize learning. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf> (vizitat 11.03.2023).
2. Codul educației al Republicii Moldova. COD Nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf) (vizitat 11.03.2023).
3. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, Editura „Litera Educațional”, 2002, 399 p.

4. Curriculum național: Învățământ primar. Chișinău: Lyceum, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf) (vizitat 2.03.2023).
5. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori, clasele I-IV. Chișinău, 2019. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf) (vizitat 2.03.2023).
6. URSU, L. Profilul de formare al absolventului – cadru generator al elementelor de noutate ale curriculumului pentru învățământul primar. În: *Didactica Pro...*, nr. 4-5 (116-117), octombrie, 2019, p. 32-36. ISSN 1810-6455. doi.org/10.5281/zenodo.3521045.
7. YOUSSEF, ÉLIANE; AUDRAN, JACQUES. La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. În: *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2019/1 (N° 63), p 157-172. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2019-1-page-157.htm> (vizitat 2.03.2023).
8. ЗУБОВ, И. С. Индивидуальные, фронтальные и самостоятельные работы учащихся в обучении. Орел, 1998, 60 стр.
9. PASCARU, D. Fundamente psiho-pedagogice ale diferențierii și individualizării demersului didactic în cadrul formării profesionale inițiale. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24201/daniela\\_pascaru\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24201/daniela_pascaru_thesis.pdf) (vizitat 24.02.2023).

# PREDAREA LA DISTANȚĂ A ARTEI MUZICALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SECUNDAR GENERAL DIN UCRAINĂ

*Nicolae Fedoreț, conf. univ., dr.,  
Sud Ucraineană Națională Universitatea Pedagogică  
„K.D.Ușinschi” din Odesa, Ucraina*

## DISTANCE LEARNING OF MUSICAL ART IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

*Mykola Fedorets, PhD, Assoc. Prof.,  
South Ukrainian National Pedagogical University  
named after K. D. Ushynsky from Odesa, Ukraine  
ORCID:0000-0001-6243-4208  
nickfed149@gmail.com*

**CZU: 373.018.43(477)**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p285-291**

**Abstract.** The purpose of the article: to reveal the features of the organization and methodological support of general music education in the context of distance learning; determine some methodological aspects of improving the activities of music teachers in educational institutions; improve the training of future music teachers.

**Keywords:** general music education, music teachers, distance learning, online learning, schoolchildren of the Alpha generation.

Instruirea online ca modalitate alternativă este studiată de zeci de ani deopotrivă de pedagogi, experți în design curricular și experți în noi tehnologii comunicaționale. Potrivit oamenilor de știință, termenul „învățare la distanță” este adesea asociat cu educația la distanță, când elevii nu sunt prezenți fizic la școală. Dar cel mai des studierea la distanță este definită ca fiind una dintre modalitățile procesului de învățământ, adică învățarea fără frecvență sau cu frecvență redusă.

Învățarea la distanță este „crearea unui mediu de învățare în care profesorul și elevul interacționează la distanță folosind tehnologiile informaționale” [9, p. 143]. Învățarea online permite și elevilor, și profesorilor să interacționeze într-o comunitate online, fără a fi prezenți în același loc sau timp. Elevii au posibilitatea de a prezenta mai multe informații procesate cu atenție, cu o implicare emoțională redusă. Acest concept permite flexibilizarea procesului de învățământ.

În procesul de învățare la distanță, elevul poate beneficia de un program individual, care este adesea numit în literatura științifică și științifico-metodică modernă traiectorie educațională personală. Mediul online sprijină abilitățile secolului XXI precum colaborarea, comunicarea și creativitatea.

Prima încercare de învățare la distanță a fost în 1728 de către Caleb Philipps, profesorul noii metode. Boston Gazette l-a ajutat să caute studenți care doreau să învețe prin lecții trimise săptămânal.

Din punct de vedere istoric, apariția învățării la distanță este asociată cu Universitatea din Londra la mijlocul secolului al XIX-lea. Sir I. Pitman este recunoscut drept fondatorul

învățământului la distanță, care în 1840 preda stenograma și a distribuit prin poștă elevilor săi texte stenografiate. Metoda lui I. Pitman a permis studenților din diferite orașe ale țării să susțină examene la instituții de învățământ superior. Universitatea din Londra este prima universitate care a oferit diplome de învățământ la distanță în 1858. Oxford s-a alăturat pentru a deveni primul colegiu de învățământ la distanță din Marea Britanie în 1894. [6, p.30].

În 1856, profesorii germani C. Tüsse și H. Langenscheid au trecut la predarea limbilor străine prin intermediul învățării la distanță. H. Langenscheid a publicat o lucrare intitulată *Scrisori educaționale*, care au permis tuturor doritorilor să învețe o limbă străină. [Ibid.]. Materialele didactice au fost distribuite elevilor prin poștă în diferite regiuni ale țării.

În SUA, în 1873, A. E. Ticknor a pus bazele dezvoltării unui sistem de învățare la distanță pentru femei, care se desfășura prin intermediul poștei. Drept exemplu i-a servit programul englez „Society for the Support of Home Study”. Ziarele au publicat materiale educaționale pentru lucrătorii din diverse industrii, reguli de securitate și alte informații necesare pentru a spori productivitatea muncii. Astfel de publicații au devenit foarte răspândite. Dar primul departament de învățământ la distanță a apărut abia în 1982 la Universitatea din Chicago.

În 1911, au apărut cursuri de instruire online la Universitatea din Queensland (Australia). Toate manualele au fost tipărite și trimise prin poștă elevilor care locuiau departe de școală. Tot în această perioadă în Australia era larg răspândit învățământul școlar la distanță. Multe familii australiene trăiesc în zone îndepărtate, slab populate, unde nu există școli tradiționale. Lecțiile din programele de învățământ primar și gimnazial au fost difuzate prin radio la ore stabilite.

Învățarea la distanță este foarte populară în Canada. Familiile canadiene preferă învățarea online. Există multe școli virtuale care oferă învățământ primar și gimnazial. Cea mai cunoscută instituție „Contact North” este o organizație canadiană care se preocupă de problemele educației la distanță. Datorită activităților sale, peste patru milioane de canadieni din mai multe regiuni îndepărtate ale țării studiază în școli și universități fără a-și părăsi casele.

În Marea Britanie, materialele didactice audio și video au fost folosite pentru prima dată în 1969, când a apărut Universitatea Deschisă [6, p. 30]. Astăzi, în această țară funcționează multe școli online. InterHigh, Tute, Briteschool, First College și Net-School sunt liderii învățământului școlar la distanță. Studenții din Marea Britanie susțin toate examenele necesare (de ex. GCSE, A-Levels) și primesc certificate de studii.

În 2003, în Ucraina a fost aprobat primul program de dezvoltare a sistemului de învățământ la distanță. În 2004, Ministerul Educației și Științei din Ucraina (MES) a elaborat primul „Regulament privind studierea la distanță”, care a devenit și data oficială a introducerii acestei direcții educaționale în țară. Documentele respective au oferit noi oportunități pentru dezvoltarea sistemului de învățământ, au deschis căi promițătoare pentru aplicarea tehnologiilor pedagogice inovative.

În anul școlar 2019-2020, în Ucraina existau 182 de instituții de învățământ, în care elevii aveau posibilitatea de a studia la distanță. În 2021, conform autorităților locale, existau deja 233 ÎISG, dintre care - 185 instituții publice și 48 - private. 19 din instituțiile private oferă învățare la distanță.

Învățământul general online devine o formă de învățare extrem de populară și este axat pe noile tehnologii informaționale, datorită cărora profesorii și elevii utilizează în mod activ e-mail, multimedia etc. Învățământul la distanță a obținut o dezvoltare rapidă și popularitate globală odată cu dezvoltarea internetului și a diferitelor platforme educaționale, rețele sociale etc. În procesul de „învățare la distanță, elevul/studentul studiază independent conform unui program personalizat” [9, p.143].

Vom analiza beneficiile învățării la distanță, care este eficientizată prin folosirea internetului. Era noilor tehnologii necesită capacitatea de a folosi internetul care a devenit

deja o parte indispensabilă a vieții unei persoane moderne. Învățarea la distanță ajută elevii și profesorii să-și dezvolte aceste abilități. În procesul de participare la lecțiile online, elevii învață să utilizeze computerul prin soluții multimedia interactive care le stimulează capacitatea de înțelegere și interpretare.

Unul dintre avantajele educației online este că nu se mai consumă timp și bani pentru drumul spre școală, copiii nu mai fac efort fizic îndelungat și riscant (mai ales în cazul unor copii din mediul rural). Datorită acestui fapt, copiii au mai mult timp liber pentru jocuri, hobby-uri, distracții, creativitate etc. [11, p. 14]. Distribuirea rapidă a materialelor didactice este unul dintre cele mai importante avantaje ale învățării la distanță. Profesorii sau administratorii pot transmite foarte repede, oricând, oriunde și oricui informațiile pe care le dorește.

Un alt avantaj este mediul confortabil de acasă, care reduce nivelul de anxietate și le asigură copiilor siguranță. Elevii învață să repartizeze timpul pentru a studia în mod independent, învață să gestioneze procesul educațional, dar necesită un grad ridicat de motivare și autodisciplină. Cursurile online oferă elevilor timizi sau mai reticenți posibilitatea de a fi mult mai activi decât ar fi într-o clasă tradițională.

Învățarea la distanță a creat oportunitatea dezvoltării competențelor digitale, aceasta fiind una dintre cele opt competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul întregii vieți. Este o competență esențială pentru secolul XXI.

În același timp, în pofida avantajelor, învățarea la distanță în ÎISG a identificat mai multe dezavantaje. Primul dezavantaj al acestui sistem este oboseala excesivă a elevului/studentului, care este inevitabilă, din cauza expunerii crescute la ecran. Studiile arată că utilizarea prelungită a monitorului creează tulburări psihofiziologice. Acest lucru este dăunător în special pentru sănătatea elevilor din ciclul primar [11, p. 14].

Una dintre principalele probleme ale învățării la distanță este lipsa interacțiunii fie cu profesorul, fie cu colegii de clasă, imposibilitatea comunicării directe între elevi și profesori, lipsa contactului emoțional, suportul emoțional, ceea ce, la rândul său, face procesul educațional problematic și complicat.

Un alt dezavantaj îl prezintă numărul mare de sarcini individuale și oboșitoare. Învățarea la distanță necesită autodisciplină, iar rezultatul depinde, în mare măsură, de auto motivarea și conștiința elevului, de capacitatea de organizare și de planificare a timpului. Sondajele efectuate cu participarea profesorilor și a studenților demonstrează că doar o mică parte dintre elevi au un nivel suficient de autodisciplină pentru învățarea online.

În afara de asta, pentru o muncă productivă cu resurse educaționale, este necesar un echipament tehnic bun - un computer, o conexiune la o rețea stabilă de internet, precum și capacitatea de a gestiona liber gadget-urile și a selecta bine informațiile etc.

Un alt dezavantaj semnificativ este crearea unor dificultăți în evaluarea obiectivă a elevilor, care este un instrument important de organizare a procesului educațional. Lăsat fără control pedagogic, elevul poate fi atras și influențat de diverși factori externi, ceea ce afectează negativ calitatea educației.

În instruirea la distanță pot fi afectate atât sarcinile scrise, cât și cele orale, iar în viitor pot genera probleme de dezvoltarea vorbirii, mai ales la prezentarea orală a informațiilor.

Profesorii au subliniat că în procesul de învățare la distanță le lipsește, în primul rând, contactul „viu” cu elevii. Lipsa unui astfel de contact duce la faptul că profesorilor le este mai dificil să monitorizeze prezența și implicarea elevilor, este mai dificil să se organizeze discuții colective pe anumite subiecte etc. Majoritatea cadrelor didactice au observat o creștere considerabilă a volumului de muncă pedagogică datorită pregătirii lecțiilor online, materialelor didactice și evaluării temelor de acasă. Ei au recurs la diferite strategii interactive de învățare

pentru a-i motiva pe elevi să manifeste interes față de conținuturile propuse, au pus accent pe învățarea prin descoperire, combinând eficient instrumente digitale și non-digitale.

Cu toate acestea, în opinia multor profesori, învățarea cu ajutorul tehnologiilor a devenit o alternativă relevantă și este necesară în activitatea instituțiilor de învățământ modern. În plus, profesorii au avut ocazia să-și îmbunătățească semnificativ abilitățile, competențele și să stăpânească diverse programe de calculator, internet, e-mail, telefon.

Spre deosebire de învățarea la distanță, învățarea online este dobândirea cunoștințelor și abilităților folosind un computer sau alt gadget conectat la internet în modul „aici și acum”. Această platformă se mai numește e-learning sau „formare electronică”. Ea este considerată ca o continuare logică a învățării la distanță sau una dintre variantele acestuia. O platformă e-learning este un set integrat de servicii interactive online, care oferă profesorilor, elevilor, părinților și altor persoane implicate în educație, informații, instrumente și resurse pentru a sprijini și a spori livrarea și managementul educațional. Termenul „online” în acest context „este o metodă de obținere a cunoștințelor, dar și de comunicare între profesor și elev” [9, p. 143]. În procesul de învățare online, elevul urmărește „prelegeri într-o înregistrare video sau în timp real (live), în direct, trec teste interactive, schimbă file-uri, comunică cu colegii din clasă și profesorii în chat-uri, efectuează quest-uri etc.” [Ibid.].

Principala asemănare între învățarea online și învățarea la distanță este procesul de dobândire a noilor cunoștințe și abilități, formarea de competențe în afara sălilor de clasă și fără contact direct cu profesorii. Prin urmare, termenul „învățare la distanță” indică faptul că există o distanță între elev și profesor. Termenul „învățare online” înseamnă că această învățare are loc cu ajutorul unei conexiuni la internet și a unor gadgeturi. În rest, sunt aproape complet identice și au aceleași avantaje și dezavantaje.

Cercetările efectuate sub formă de studii, sondaje, discuții cu profesori, elevi și părinți au evidențiat o altă problemă serioasă. În timpul măsurilor de carantină, „elevii contemporani - copii care aparțin generației Alpha, nativi digitali, care au crescut cu tehnologia, au avut mult timp liber și acces la muzică de orice gen și stil” [9, p. 144]. Este vorba despre copiii care „s-au născut în perioada apariției rețelelor de internet și au învățat să folosească resursele internetului, în special resursele muzicale YouTube, mai devreme decât să citească” [10, p. 81]. După cum a arătat studiul, în timpul pandemiei globale de Covid-19, acești elevi au început să asculte cu mult mai multă muzică de pe internet și să urmărească diverse secvențe video muzicale. Potrivit cercetătorilor, „educația” „prin muzică comercială sau distractivă de calitate îndoielnică nu poate contribui la formarea unei adevărate culturi muzicale” [9, p. 144]. În condițiile de carantină, în lipsa educației muzicale organizate în ÎÎSG, „comunicarea” cu o astfel de muzică este o modalitate „de înstrăinare a elevilor de cultură națională tradițională, iar rezultatul poate fi nivelarea conștiinței etnice individuale a generației tinere” [Ibid.].

Pandemia globală de Covid-19 a provocat întreaga lume să accelereze însușirea unor competențe digitale. Desfășurarea lecțiilor tradiționale de muzică „față în față” s-a dovedit imposibilă și a început o căutare activă a unor forme alternative de organizare a educației muzicale generale. S-a constatat faptul că metodele de predare tradițională nu pot fi convertite mereu în programe online de succes, pentru că paradigma este diferită. Mulți profesori de muzică care nu aveau experiență și competențe digitale se întrebau: ce să facă în continuare? A fost necesar să urmărească tutoriale video, să citească multă literatură în acest domeniu, inclusiv recomandări metodice, să acumuleze experiență în acest domeniu etc. Ca urmare, majoritatea cadrelor didactice au ajuns la concluzia că cea mai bună opțiune de organizare a educației muzicale generale în condițiile restricțiilor de carantină este lecția video.

Până acum, experiența multor profesori de muzică în crearea videomaterialelor se limita la utilizarea secvențelor video muzicale pe computer sau smartphone. Decizia de a crea lecții



video a întâmpinat în mod firesc o serie de probleme serioase. Pentru început, este important să studiem caracteristicile editării unui conținut video. Potrivit profesorilor cu experiență, programul de editare video Movavi Video Suite pentru Windows este cel mai convenabil și mai ușor pentru utilizare. Acest program dă posibilitatea de a crea secvențe video muzicale, de a converti file-uri, de a pune texte pe ecran și multe altele. Programul vă reamintește cum să adăugați efecte, filtre, text și muzică. Potrivit lui N. Velykodnaya, acest program te ajută să descoperi noi oportunități de îmbunătățire a calității conținutului educațional-muzical. Una dintre problemele cu care s-au confruntat profesorii a fost înregistrarea sunetului la o secvență video. Dar profesorii au rezolvat această problemă cu ajutorul unui smartphone cu funcție de înregistrare a sunetului. Este mai convenabil să procesezi coloana sonoră în programul „AVS Audio redactor”, pe care îl folosesc profesional pentru a lucra cu file-uri de sunet și muzică [3, p. 7].

Să explorăm mai detaliat tehnologia creării unei lecții video. Pentru început, ar trebui să stabilim subiectul și tipul lecției. După cum arată practica, în formatul unei lecții video poate fi un subiect nou cu elemente de consolidare și repetare a materialului abordat. N. Velikodna consideră că durata unei lecții video depinde de subiectul, de complexitatea materialului educațional și de vârsta elevilor, poate fi de la 8 până la 15 minute [Ibid.]. Cu toate acestea, există profesori ale căror lecții pentru elevii claselor 4-7 durează până la 25-30 minute.

În continuare, este important să elaborăm un proiect (scenariu) didactic, să încorporăm diferite platforme digitale, în special secvențe video, pentru a-i implica pe elevi să participe activ la lecție. Trebuie să structurăm materialul educațional, respectând etapele lecției, să dozăm corect timpul, să marcăm secvențele pentru care trebuie să creăm sarcini, să selectăm înregistrările video pentru lucrările muzicale. Profesorii cu experiență sugerează ideea ca aceste resurse să fie utilizate în prima jumătate a lecției, pentru a o face mai distractivă și mai eficientă, iar la sfârșitul lecției să facem doar rezumatul.

Este necesar să evidențiem importanța utilizării tehnologiei de percepție a muzicii de către elevi prin intermediul înregistrărilor video ale spectacolelor de concert, ale lucrărilor muzicale în cadrul lecțiilor video. Potrivit cercetătorilor moderni, „combinația simultană de imagini vizuale și auditive în cadrul orelor de educație muzicală cu implicarea copiilor din generația Alpha... sporește semnificativ eficiența percepției și asimilării oricărei informații educaționale” [8, p. 489]. Profesorii de muzică subliniază faptul că utilizarea formatului video este asociată cu o stare emoțională pozitivă, care stimulează motivația elevilor la lecție. Studiile arată că „vizualizarea procesului de interpretare a lucrărilor muzicale, în special muzical-dramatice (operă, balet, musical etc.)..., este un instrument metodic efectiv pe care toți profesorii de muzică trebuie să îl utilizeze” [8, p. 490]. O astfel de vizualizare ajută „la captarea atenției elevilor pentru o perioadă mai mare de timp, trezește un interes viu pentru arta muzicală, contribuie la formarea unui simț artistic rafinat...” [Ibid.], ceea ce este extrem de important în condițiile învățării online a artei muzicale.

Prin urmare, în contextul pregătirii unei lecții video, este important să ne gândim la partea vizuală a lecției, inclusiv la prezentările PowerPoint, care este la fel de accesibil și în format video. Comunicarea vizuală este o combinație de cuvinte, imagini, sunete și reprezintă cele mai expresive componente ale unui screensaver muzical. Ele vor face ca lecția să decurgă într-o manieră atractivă și unică. Una dintre întrebările principale este cum să implicăm mai mulți elevi în prezentarea unei lecții video, pentru a evita monotonia și lipsa de concentrare a elevilor.

Calitatea sunetului este foarte importantă pentru o lecție video productivă, deoarece sunetul este principala sursă de informații. După înregistrarea materialelor video și a sunetului, ar trebui să montăm lecția video. Edităm toate componentele în programul Movavi Video Suite,

folosind tranziții, efecte și fundaluri, adăugăm o pistă vocală și muzică de fundal și salvăm conținutul în formatul dorit. După montarea lecției video, este necesar să o convertim pentru a reduce volumul. Acest lucru se poate face folosind programul MediaHuman Video Converter, care vă permite să alegeți diferite opțiuni de conversie.

Una dintre întrebările principale este cum va ajunge lecția video la elevi. Cea mai accesibilă modalitate este de a încărca conținutul ei pe binecunoscutul hosting video „YouTube” și de a trimite linkul folosind blogul profesorului sau prin alte rețele de distribuire a materialelor didactice în grupul unei clase sau a unei paralele ÎÎSG. Această modalitate va permite elevilor, precum și părinților să descarce, să vizualizeze, să evalueze, să comenteze și să distribuie materialele și secvențe video muzicale.

Pentru a eficientiza efortul depus în crearea lecțiilor video, profesorul de muzică ar trebui să întreprindă anumite măsuri organizatorice pedagogice. În primul rând, este important să colaboreze cu diriginții din clasele în care predă muzica, deoarece aceștia au multe modalități de a influența elevii și părinții acestora cu ajutorul grupurilor create pentru orele respective în rețelele de socializare Messenger, Viber sau WhatsApp. Conform orarului, în aceste grupuri, diriginții primesc link-urile lecțiilor de muzică de pe YouTube, pe care apoi le trimit elevilor din clasele lor. În plus, linkurile pot fi descărcate și pe site-ul web ÎÎSG.

În condițiile actuale, este important ca profesorul de muzică să mențină contactul cu părinții elevilor. După cum menționează mai mulți profesori, majoritatea părinților acordă puțină atenție orelor de artă în timpul educației online, dar sunt și mulți părinți care înțeleg importanța dezvoltării competențelor culturale și, în special, a celor muzicale la copii.

Posibilitatea de a utiliza aplicația YouTube cu scopul de a accesa lecțiile video este un mare avantaj, deoarece conținutul acestor lecții poate fi disponibil în orice moment, ceea ce înseamnă că elevii și, posibil, părinții lor, îl pot revedea oricând, fără a fi necesar să se logheze sau să-și creeze un cont. Cadrele didactice pot expedia link-urile lecțiilor ca suport pentru tema pentru acasă, recapitulare, pregătirea pentru teste, examene și evaluări, fortificarea cunoștințelor acumulate.

Desigur, abilitatea de a pregăti o lecție video de înaltă calitate nu este posibilă într-un timp scurt, deoarece este o muncă complexă, care necesită creativitate, căutare constantă, învățare, corectarea greșelilor și experiență. Profesorii de muzică subliniază că pregătirea lecțiilor video în condiții de izolare solicită cu mult mai mult timp decât în modul obișnuit. „Anterior, profesorul se pregătea pentru fiecare lecție timp de aproximativ o oră, dar acum pregătirea durează două sau trei ore”, explică I. Șevcenko. „Trebuie să creeze, să înregistreze, să proceseze, să încarce în aplicație fiecare etapă a lecției”. [12, p.23]. Cu toate acestea, conform experților, cu multă dorință și efort fiecare profesor poate crea conținut interesant și util pentru o astfel de lecție.

Așadar, pandemia de Covid-19 și-a lăsat amprenta și asupra mediului educațional contemporan. Sistemul de educație, inclusiv sistemul de educație muzicală generală, a fost provocat să caute metode și tehnologii noi de învățare. Faptul că astăzi singura modalitate de accesare a serviciilor educaționale este instruirea online a surprins atât instituțiile de învățământ din Ucraina, cât și toți profesorii. Prin urmare, s-a ajuns la concluzia că e necesar de a implementa dezvoltarea competențelor digitale în mediul profesoral, în sistemul de formare a viitorilor profesori, dar și a mări capacitatea de a se adapta, a găsi soluții și de a învăța în permanență.

## BIBLIOGRAFIE

1. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 30.04.2013. № 1115. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Disponibil: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

2. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 08.09.2020. № 1115. Деякі питання організації дистанційного навчання. Disponibil: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
3. ВЕЛИКОДНА, Н. Алгоритм створення відео-уроку музики в рамках дистанційного навчання. 2021. Київ. Disponibil: <https://planetskills.info/algorithm-sozdaniya-videouroka-muzyki-v-ramkah-distantsionogo-obucheniya/>
4. ГО, ЦЗЮНЬ (Guo, Jun). *Формування культурної компетентності школярів в умовах інформаційного суспільства та глобалізації. Інноваційна педагогіка. Видавничий дім «Гельветика»*. 2022, №44. Т. 2. Одеса., pp. 152-156.
5. Дистанційне навчання в різних країнах світу: досвід онлайн-навчання. Disponibil: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/e-education>
6. МАСЛАКОВА, Є. Історія розвитку дистанційного навчання у Росії. Теорія та практика освіти в сучасному світі: матеріали VIII Міжнар. наук. конф., 2015. Київ., pp. 29-32. Disponibil: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/>
7. МОН України. (2020). Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. Disponibil: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>
8. ФЕДОРЕЦЬ, М., & ГО, ЦЗЮНЬ (Guo Jun). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2020. №8 (102), Одеса., pp. 485-495.
9. ФЕДОРЕЦЬ, М., & ЯН, ЦЗЕ (Yang, Jie). Загальна музична освіта в умовах глобальної пандемії: досвід та проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021. №6 (110). СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми., pp. 140-149.
10. ХАН, ХУЙЮНЬ (Han Huiyun). Використання аудіовізуальних технологій в перебігу загальної музичної освіти України та Китаю. Матеріали і тези VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». 2021. Т. 1. Одеса., pp. 77-80.
11. ЧУНКУРОВА, З., КАЛАЧІОВА, К. Дистанционное обучение: плюсы и минусы. Издание Казахстанско-Американского свободного университета, г. Усть-Каменогорск. Республика Казахстан. 2021. Disponibil: [www.sibupk.su/science/research/mconfer2021/1/ДИСТАНЦИОННОЕ%20ОБУЧЕНИЕ%20ПЛЮСЫ%20И%20МИНУСЫ.pdf](http://www.sibupk.su/science/research/mconfer2021/1/ДИСТАНЦИОННОЕ%20ОБУЧЕНИЕ%20ПЛЮСЫ%20И%20МИНУСЫ.pdf)
12. ШЕВЧЕНКО, І. Учитель на карантині. Щоб якісно провести урок, педагоги опановують професії оператора і режисера. Київ. 2020. Disponibil: <https://op.ua/ru/news/osvita-v-ukraini/vchitel-na-karantini-schob-yakisno-provesti-urok-pedagogi-opanovuyut-profesiyi-operatora-i-rezhisera---rina-shevchenko>
13. BY JULIA HOLLINGSWORTH. Millions of children across the world aren't going to school. It's not just their education that could suffer. CNN. 2020. Disponibil: <https://edition.cnn.com/2020/02/28/asia/remote-school-education-intl-hnk/index.html>
14. THE CORONAVIRUS EXPOSES EDUCATION'S DIGITAL DIVIDE. 2020. Disponibil: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.htm> PauthHogin-email&login=email.
15. ZOOM. Disponibil: <https://zoom.us/ru-ru/meetings.html>

# COMUNICAREA ONLINE ȘI SEMNIFICAREA ETICĂ A CADRELOR DIDACTICE

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

## ONLINE COMMUNICATION AND THE ETHICAL SIGNIFICANCE OF TEACHERS

*Nina Garștea, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-1926-6234  
garstea.nina@upsc.md*

**CZU: 37.01:004**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p292-297**

**Abstract.** The new conception of online didactic communication owes its establishment to the current dynamic, technological and globalized environment. Universities are facing new challenges that raise various requirements for the development of learning environments, as well as for the most effective way of communication. Replacing face-to-face communication with virtual communication is a big change in learning. Online teaching can be done by the synchronous method and the asynchronous method, both of them having advantages and disadvantages. Experience in the virtual auditorium, patience, empathy, concern for students, excellent presentation skills, proper use of available platforms and tools with easy-to-use features are just some of the qualities and skills required for the teaching staff to manage the online teaching-learning-assessment process. At the same time, the professional experience of the teaching staff and their ability to adapt to the *new* are important aspects while running the communication activities in the online version, which intrinsically involve ethical aspects, as well. The essential values that a modern code of ethics promotes within the education system, also valid for online communication, refer to integrity, honesty, respect and responsibility.

**Keywords:** online communication, ethical discourse, teaching staff.

Comunicarea este o parte vitală a activității de zi cu zi a cadrului didactic și necesită aptitudini specifice fiecărei forme de comunicare. Din cele câteva secole de istorie a comunicării, se desprinde o perioadă cu totul distinctă prin fecunditatea sa: primii ani ai secolului XXI, când computerul a devenit un izvor de informații, iar Internetul a creat o mulțime de rețele sociale, site-uri, camere de chat, prin care oamenii din întreaga lume pot intra în contact.

Importanța comunicării în mediul online este din ce în ce mai vizibilă pe rețele sociale. În ziua de azi persoanele intră online cu dorința de comunicare. Ce-i drept, aceste comunități sociale (rețele de socializare) pot contribui doar într-o oarecare măsură la dezvoltarea abilităților reale de comunicare [4]. Prin intermediul comunicării online se ajunge la rezolvarea problemelor prin schimb informațional de idei, clarificarea eforturilor, rezolvarea conflictelor, negocierea și luarea de decizii. Înlocuirea comunicării *față-în-față* cu o comunicare virtuală e *o mare schimbare în învățare*. Avantajele includ o performanță îmbunătățită a învățării, participare mai activă și egală, flexibilitatea accesului și ușurință în folosire, interacțiune foarte specifică, învățare mai plăcută, adaptare mai bună, mediu mai puțin amenințator pentru subiecții cu caracteristici speciale, îmbunătățire a înțelegerii culturale și reducerea costurilor și a timpului [6].

În perioada actuală trăim într-un mediu dinamic, tehnologizat și globalizat, aspecte care sunt marcante și pentru planul educațional și care au condus la o nouă concepție despre comunicarea didactică online, susțin autorii I. Roman, M. Fărăgău și S. Dârjan. Actualmente,

educația nu se desfășoară numai cu prezență fizică în școală/universitate, ci și în varianta e-learning sau blended learning. Totodată, universitățile se confruntă cu noi provocări care ridică diverse cerințe pentru dezvoltarea mediilor de învățare, precum și în ceea ce privește modul cel mai eficient de comunicare. Aceste provocări sunt legate de diferite abordări pedagogice, utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC), diversificarea populațiilor studențești și noile așteptări legate de viața profesională [7].

În același timp, în comunicarea mediată *statutul* devine puțin difuz și se egalizează. Motivul pentru care statutul este mai puțin evident poate fi datorită dezinhibițiilor sociale date de tehnologie. O ierarhizare în grup/clasă poate fi necesară pentru eficiența sa în sarcină, astfel încât dacă această ierarhie se pierde în comunicarea mediată de computer, pot apărea diverse deficiențe în îndeplinirea și organizarea sarcinilor. Comunicarea mediată poate crește comportamentele atât dezirabile, cât și indezirabile. Cele indezirabile pot apărea datorită frustrării, confuziei, dezindividualizării, lipsei sentimentului de importanță în realizarea sarcinei etc. De asemenea, comunicarea mediată poate aduce confuzie prin interpretări greșite ale mesajelor transmise. Pierzându-se elemente din contactul direct, se pot crea situații și neînțelegeri care scad eficiența și satisfacția învățării [6].

În acest context, s-a constatat că există o diferență semnificativă între grupurile cu o comunicare directă, *față-în-față* și grupurile cu o comunicare virtuală, în ceea ce privește nivelul satisfacției și al productivității. Un mediu bogat de comunicare realizat față-în-față duce în mod semnificativ grupul de elevi la o productivitate mai mare decât în grupurile aflate în mediul de lucru virtual. Totodată, grupurile ce comunică față-în-față pot experimenta un grad semnificativ mai mare al *calității interacțiunii*. Or, în grupurile care utilizează comunicarea online se înregistrează un nivel mai scăzut al coeziunii sociale, care conduc la o performanță mai scăzută în sarcinile activ-participative. Pe de altă parte, comunicarea online stimulează creativitatea, crește numărul de decizii alternative, înregistrând mult mai multe decizii de calitate superioară și oferind membrilor grupului participare mai activă și egală.

Dacă ne referim la orele realizate în format online în sistemul de învățământ, atunci trebuie să precizăm că există două metode principale de a preda online: metoda sincron și metoda asincron [2]. *Metoda sincron* presupune realizarea procesului de predare-învățare-evaluare în același timp. *Avantajele* predării online prin metoda sincron țin de:

- realizarea comunicării în timp real, fiind o formă apropiată de predarea clasică, deși lipsește prezența fizică propriu-zisă;
- observarea de către profesor a lipsei interesului, sustragerii atenției în procesul predării /transmiterii informației elevilor/studentilor în același mod ca și în cazul comunicării față-în-față;
- facilitează comunicarea online prin posibilitatea de a răspunde în timp real la întrebări și a clarifica cele neînțelese de elevi/studenti în cadrul orelor.

*Dezavantajele* aplicării metodei sincron au legătură cu partea tehnică și constau în lipsa sau existența tehnicii de calcul învechite, în căderi ale conexiunii la internet, numeroase întreruperi sau pierderi de sunet, aspecte ce reduc calitatea procesului de predare-învățare-evaluare. Totodată, comunicarea online *uniformizează cursanții*, profesorul poate observa cu greu un elev/student și îi este foarte dificil să revină la o anumită informație pentru a facilita predarea diferențiată și a individualiza procesul de învățare.

*Metoda asincron* este o abordare *la distanță* a procesului de predare-învățare-evaluare, profesorul alegând un mod/mijloc de a transmite conținuturile necesare de a fi studiate de elev/student prin recurgere la anumite platforme educaționale sau filme video. Avantajul aplicării

acestei metode constă în faptul că elevul/studentul are la dispoziție o informație, un material amplu, la disciplina/unitatea de curs ce este pregătită minuțios de profesor și își organizează timpul independent pentru a o studia și realiza sarcinile înaintate. *Dezavantajele* acestei metode țin de lipsa contactului direct cu profesorul și a comunicării față-în-față cu colegii, prezența stilului impersonal, lipsa posibilității de a adresa întrebări și a primi răspunsuri, de a dezbate anumite subiecte cu colegii, de a învăța interactiv.

Dintre *beneficiile comunicării didactice online* pentru studenți se pot enumera următoarele:

- informarea cu aspecte în actualitate și reflecție asupra unor teme de interes;
- însușirea noțiunilor de specialitate necesare utilizării computerului în procesul didactic;
- operarea cu noțiunile și metodele specifice instruirii asistate de calculator;
- utilizarea și evidențierea unor tehnici didactice de predare-învățare-evaluare prin intermediul calculatorului;
- formarea unei orientări moderne și dinamice asupra problematicii abordate.

E-learning-ul este capabil să îndeplinească obiectivele educaționale ale instituțiilor de învățământ superior. În cazul studiului online se atestă și existența unor neajunsuri ale comunicării didactice precum: consultare redusă în cadrul orelor derulate în mediul virtual; reducerea exprimării opiniilor; diminuarea participării active, deoarece pot fi derulate în paralel și alte activități (nondidactice); stabilirea contactului vizual – indicator al atenției – este dificilă, greoaie, câteodată imposibilă în mediul on-line [Apud 7].

I. Roman, M. Fărăgău și S. Dârjan menționează că în procesul de transmitere a informațiilor în mediul online formarea și dezvoltarea *pilonilor emoționali* – AAA (*autocunoaștere, automotivare și autoreglare*) suferă diminuări sau creșteri atât la cadrele didactice, cât și la studenți. Pentru profesori ca și comunicatori, autoreglarea și automotivarea în activitate sunt influențate de competențele tehnologice, digitale, pregătirea conținuturilor, dar foarte mult și de relația pe care o stabilesc cu grupa de studenți. În cazul studenților se face apel foarte puțin la intuiție, care facilitează învățarea. Automotivarea ține de pasiunea pentru învățare. Cele patru competențe pe care le presupune sunt: hotărârea de a realiza ceva depunând eforturi pentru a îmbunătăți sau atinge standarde de excelență, atașamentul față de școală, inițiativa, optimismul, în sensul de a persista în urmărirea țelurilor, în ciuda obstacolelor și a înfrângerilor.

Experiența în sala virtuală, răbdarea, empatia, grija pentru studenți, abilități excelente de prezentare, utilizarea corectă a instrumentelor de predare/învățare disponibile cu funcții ușor de utilizat sunt abilitățile suplimentare necesare ale cadrului didactic actual pentru a gestiona procesul de predare online. Materialele digitale oferite studenților, cum ar fi accesul gratuit la cărți electronice și jurnale electronice, resurse educaționale deschise, baze de date, conexiuni instituționale și personale la internet, Wi-Fi, acces la un cont gratuit pe Zoom, Google Meet sunt definite ca resurse disponibile în mediul universitar [7]. Cadrul didactic trebuie să asigure, și în comunicarea online, transmiterea și recepționarea corectă a mesajului precum și capacitatea studenților de a decodifica mesajul; înțelegerea mesajului; interpretarea corectă a mesajelor prin posibilitatea de a le recepționa până la final din cauza problemelor de conexiune; înțelegerea de către studenți a răspunsului minimal sau a încurajărilor pentru a continua exprimarea propriilor idei; concentrarea atenției în timp în raport cu informațiile transmise de profesor; dinamizarea unui dialog sau a întrebărilor. Utilizarea îndelungată a interacțiunii online dezvoltă probleme întâmpinate de cadrele didactice și studenți. Clasele online sunt problematice la anumite materii în care conținutul este abstract, există multe concepte care au nevoie de o interacțiune reală față în față pentru o înțelegere completă.

Se constată că, deși munca în echipă poate genera conflicte cognitive, acest lucru le poate permite tinerilor să rezolve probleme la un nivel mai avansat decât dacă ar lucra singuri la aceleași probleme. Din acest motiv, forumurile de discuții online sunt folosite pentru a sprijini învățarea studenților în diferite contexte educaționale. Una dintre dimensiunile comunicării online - expresia emoțională - se referă la experiența afectivă provocată de mesajele unei discuții online. Din perspectiva comportamentului, experiența afectivă pozitivă poate servi ca o întărire pozitivă pentru creșterea comportamentului post-răspuns, care implică studentul în interacțiunea online și studiu mai motivat pentru oferirea de feedback. Mesajele care exprimă experiență afectivă pozitivă cresc probabilitatea ca profesorii să poată încuraja studenții să exprime idei noi în discuțiile online. Indiferent dacă ideile sunt corecte sau incorecte, alți studenți se pot angaja în discuții, pentru a le confirma sau corecta. Prin urmare, studenții beneficiază de astfel de schimburi.

După cum preciza K. Gibran, „profesorul cu adevărat înțelept nu te invită să intri în casa înțelepciunii sale, ci, mai curând, te călăuzește către pragul minții tale” [Apud 7]. Se consideră că profesorul poate fi un adevărat educator doar dacă realizează prin dăruire și devotament față de profesia didactică rolurile de formator, ghid, animator, părinte și evaluator preocupat de cultivarea atitudinilor superioare. Cadrelor didactice le este mai dificil să predea utilizând doar limbajului verbal în detrimentul celorlalte modalități de exprimare. Aceștia trebuie să conștientizeze valoarea interactivă a informațiilor vehiculate. De asemenea, este necesar ca atunci când comunică informațiile, acestea să fie sistematizate, totodată trebuie să recurgă la sistematizarea rapidă a unui volum mare de informații.

În felul acesta, experiența cadrului didactic și capacitatea sa de a se adapta noului sunt aspecte importante în derularea activităților de comunicare în varianta online care implică, intrinsec, și *aspecte etice*. Profesia de cadru didactic trebuie să inspire încredere și responsabilitate în comunitate și de aceea necesită standarde foarte ridicate de profesionalism. Prin urmare, orice persoană care acceptă să urmeze profesia de cadru didactic trebuie să aibă în vedere că acceptă responsabilitatea încrederii publice, care i se oferă, precum și responsabilitățile de a practica profesia în funcție de cel mai înalt grad posibil de conduită etică [3].

Conduita etică determină ansamblul de valori, norme, reguli și principii morale de care trebuie să țină seama cadrul didactic în activitatea profesională. Valorificarea lor în procesul de comunicare online contribuie la reglementarea relațiilor interpersonale între profesor-student și student-student.

După cum menționa J. Habermas, discursul/comunicarea etică evaluează scopurile cântărind ceea ce este *bine pentru mine* sau *pentru noi*. Ideea binelui se leagă atât de viața individului, cât și de viața colectivă a comunității. Discursul etic este *precaut*, deoarece se referă la căile prin care putem organiza satisfacerea dorințelor și scopurilor noastre superioare. Discursul etic se referă la înțelegerea de sine a individului, în cazul dat a studentului. Iar chestiunile etice sunt hermeneutice în sens larg [5, p.121].

Prin urmare, rolul unui cadru didactic în societate este semnificativ și important, deoarece acesta are o influență ce depășește societatea în care trăiește și nicio altă personalitate nu poate avea o influență mai profundă decât un profesor. Studenții sunt extrem de mult influențați de capacitatea empatică a profesorului, de afecțiunea sa, de profilul său moral și de caracterul său, de etica „binelui pentru noi”.

Valorile esențiale pe care le promovează un cod de etică modern în cadrul sistemului de învățământ, valabil și pentru comunicarea online, se referă la *integritate*, crearea și menținerea unor relații profesionale adecvate, implicarea corespunzătoare în exercitarea atribuțiilor profesionale în activitățile de comunicare online cu corectitudine; *onestitate*, cadrul didactic

afișează un comportament bazat pe imparțialitate, încredere și onestitate, acționând și discutând sincer și corect; *respect*, cadrul didactic manifestă în relațiile cu ceilalți toleranță, fiind atent și înțelegător față de alte opinii, păreri sau valori, dezvoltă și încurajează respectul reciproc în relația cu studenții; *responsabilitate*, cadrul didactic acționează cu prioritate pentru instruirea studenților, facilitarea procesului de învățare, activitate de bază căreia îi dedică timp și energie în mod corespunzător [Apud 3].

Atunci când este abordată problematica eticii profesionale, este primordial un nivel înalt al *conștiinței profesionale*. Acest element reprezintă baza pentru un comportament etic în comunicarea online și pentru o activitate didactică cu un nivel de calitate cât mai înalt. Comportamentul etic promovat atât la nivelul cadrelor didactice, cât și al studenților reprezintă un element extrem de important în asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare. Prin această abordare se asigură nu numai transferul optim de cunoștințe, ci și dezvoltarea potențialului uman al studenților.

De asemenea, cadrele didactice trebuie să cunoască prevederile documentelor de politică educațională și normative referitoare la drepturile și responsabilitățile profesionale ale cadrelor didactice din sistemul de învățământ, să utilizeze standarde ocupaționale drept valori de referință și pentru activitatea didactică online. Este necesar ca fiecare cadru didactic să respecte principiile democratice de predare-învățare-evaluare, să promoveze relații de muncă centrate pe valoare și să încurajeze un comportament prosocial, fiind un exemplu demn de urmat pentru elevi/studenți.

Din punctul de vedere al promovării valorilor etice în activitatea didactică online, se pot distinge o serie de aspecte precum conștiința morală, judecata morală și acțiunea morală. Cadrul didactic în cadrul comunicării în format online trebuie să manifeste un comportament moral adecvat, fiind un exemplu demn de urmat pentru elevii/studenții săi. Acest lucru presupune:

- identificarea rolului părților implicate în cadrul comunicării online și a problemelor, opțiunilor de natură etică;
- analiza și evaluarea situației existente prin identificarea acțiunilor morale necesare;
- implementarea unor acțiuni concrete și depășirea problemelor prin menținerea statutului ierarhic, explicarea în mod tacticos a sarcinii neclare; captarea atenției studenților, oferirea de consultații, aplicarea metodelor ce stimulează activismul studenților, implicarea pilonilor emoționali etc.

În cadrul activității de comunicare online, profesorii îndeplinesc roluri și activități complexe, respectând principii morale în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare și formând comportamente morale în corespundere cu aceste principii, adecvate statutului de student. Modelarea personalității studentului prin transmiterea de modele, comportamente, atitudini morale, reacții dobândite și învățate prin intermediul comunicării care poate și trebuie să ofere bucuria de a interacționa. Prin urmare, se conturează prin eforturi comune un peisaj complet în care cadrele didactice și studenții sunt deopotrivă implicați, manifestând tact și etică profesională în procesul de comunicare online.

Așadar, în comunicarea online, ca de altfel și în cea față-în-față, *integritatea morală* a cadrului didactic este esențială, deoarece este fundamentul unor relații de succes. După cum afirma Aristotel, „ca să știi ce este omul, e suficient să-l privești și să spui ce vezi. Ca să-i judeci faptele și să spui care sunt bune și care sunt rele, care țin de umanitatea lui și care îl desfigurează, e nevoie de mai mult timp” [1, p.61]. Prin manifestarea unei culturi profesionale adecvate, în care cadrul didactic și studenții depind unii de alții în procesul de comunicare online, tratarea reciprocă *cu umanitate* devine esențială. În acest caz, crește motivarea pentru învățare și productivitatea activității de învățare, comportamentul onorabil fiind un factor important.



**BIBLIOGRAFIE**

1. BAUMGARDEN, Al. *Idei înrâuritoare ale lui Aristotel*. București: Humanitas, 2012. ISBN: 978-973-50-3802-1.
2. *Cursuri online sau offline? Avantaje și dezavantaje*. Disponibil: <https://codeupacademy.ro/blog/cursuri-online-sau-offline-avantaje-si-dezavantaje/> (vizitat 10.02.2023).
3. *Dimensiunea etică a profesiei didactice*. Disponibil: <https://www.qualform.snsr.ro/articole/dimensiunea-etica-a-profesiei-didactice> (vizitat 09.02.2023).
4. *Importanța comunicării în mediul online*. Disponibil: <https://www.roircop.info/importanta-comunicarii-in-mediul-online/> (vizitat 09.02.2023).
5. FINLAYSON, J.G. *Habermas*. București: Editura ALL, 2011. ISBN: 978-973-571-896-1.
6. LECA, R. *Comunicarea virtuală vs. realitatea*. Disponibil: <https://ultrapsihologie.ro/2015/02/02/comunicarea-virtuala-vs-realitate/>
7. ROMAN, I., FĂRĂGĂU, S., DÂRJAN, S. *Comunicarea didactică în mediul online*. Disponibil: [http://www.rrttlc.ro/wp-content/uploads/2021/10/03\\_Roman\\_Faragau\\_Dirjan.pdf](http://www.rrttlc.ro/wp-content/uploads/2021/10/03_Roman_Faragau_Dirjan.pdf)
8. SBURLESCU A. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a. București: Editura ALL, 2008. ISBN 978-973-571-592-2.

## PRODUCEREA MESAJULUI ORAL – MODALITATE DE REALIZARE A COMUNICĂRII ORALE ÎN CLASELE PRIMARE

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

### PRODUCING ORAL MESSAGES – MODALITY OF ACHIEVING ORAL COMMUNICATION IN PRIMARY CLASSES

*Silvia Golubițchi, PhD, assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-3650-0141  
golubitchi.silvia@upsc.md*

**CZU: 378:004**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p298-302**

**Abstract.** Communication is carried out in all circumstances, we mean both received and transmitted messages. Oral communication is characterized by freedom of expression, the possibility of corrections and repetitions, the use of non-verbal or paraverbal codes, spontaneous construction, the obvious subjectivism of speech, the possibility of deviation from correct speech. Students must produce oral messages that are correct in terms of content as well as form, representing the neatest appearance.

The oral message represents an act of communication, which is initiated with a specific purpose, among which: we want to attract attention, we want to impose our point of view, we direct the discussion or the attention to something specific - all carried out in the context of monologue, dialogue and descriptive communication.

**Keywords:** oral communication, oral message, content, students.

Comunicarea este un proces care se realizează permanent în diverse activități prin imitare, prin ascultarea celor din jur, constituindu-se atât din mesajele primite, cât și din mesajele transmise. Toate acestea pun în valoare activitățile practice, care intercalează varii modalități, ce evoluează pe parcursul vieții. Cel mai frecvent prin comunicare se prezintă acele aspecte ale realității, care ne determină să acționăm, să ne exprimăm propriul punct de vedere, să receptăm, să interpretăm/să reinterpretem, și nu în ultimul rând, să luăm o atitudine/poziție față de mesajele receptate.

Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor și reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, construcția spontană, subiectivismul evident al discursului, posibilitatea abaterii de la vorbirea corectă [4, p.65].

Profesorul are menirea de a crea contexte de comunicare prin care să implice elevii în variate forme: individual, în grup, frontal. Activitățile de comunicare orală evidențiază rolurile de emițător și receptor, centrate pe producerea mesajelor orale, corecte din punct de vedere al conținutului, cât și al formei limbii române literare și pe receptarea acestora, elevul fiind curios să asculte mesajele transmise. Unul și același mesaj transmis de diferite persoane poate evidenția și conținuturi diferite, de aceea o importanță deosebită trebuie să se acorde îmbinării componentelor verbale, paraverbale și nonverbale.

Conversația este una dintre metodele care dezvoltă abilități de comunicare orală, de povestire, de repovestire, de comentare, de interpretare, contribuind la îmbogățirea vocabularului, la transmiterea mesajului coerent, la structurarea unui discurs elocvent.

Mesajul oral reprezintă cel mai simplu act de comunicare, care atrage atenția celor din jur, având la bază un scop precis, un conținut sugestiv, uneori impunându-se punctul de vedere. Aceste particularități accentuează tipurile de comunicare, care sunt *monologată*, *dialogată*, *descriptivă*.

În clasele primare producerea de mesaje orale interferează cu componentele comunicării, evidențiate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Producerea de mesaje sau de texte orale [Apud A. Pamfil]**

Producerea de mesaje sau de texte orale			
<b>Conținutul mesajului</b> include cuvinte, expresii, punctând o temă/ problemă anume.	<b>Componenta verbală</b> particularizează următoarele dimensiuni: – <i>dimensiunea lingvistică</i> ; – <i>dimensiunea textuală</i> ; – <i>dimensiunea discursivă</i> .	<b>Componenta paraverbală</b> se evidențiază prin: intonație, accent, respectarea semnelor de punctuație.	<b>Componenta non-verbală</b> include: gesturi, mimica, poziția corpului etc.

Conform CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar, la disciplina limba și literatura română, competența specifică nr.2. *Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare*, evidențiază învățarea următoarelor tipuri de comunicare orală: *comunicare monologată*, *comunicare dialogată*, *comunicare descriptivă*, *comunicare nonverbală*.

*Comunicarea monologată* este cel mai simplu mod de exprimare a unor idei orale în baza unor anumite teme/ situații, impunând o comunicare față în față cu un ascultător sau mai mulți ascultători.

În cadrul *comunicării monologate* se realizează următoarele funcții de bază:

- de apreciere/negare a mesajului transmis;
- emotivă, care trezește anumite emoții sau sentimente în timpul transmiterii mesajului;
- de incitare/de provocare a ascultătorilor la ceea ce transmite emițătorul;
- de informare, prin transmiterea unei informații;
- de relaționare cu ascultătorul;

Un aspect important al comunicării monologate este că accentuează conținuturile deja însușite, uneori fiind în situația de a le reproduce și, mai rar, evidențindu-se spontaneitatea ideilor. Elevii de vârstă școlară mică sunt ghidați să utilizeze mai mult aspectele cunoscute, și mai puțin ideile care intervin de moment.

Eficientizarea comunicării monologată impune următoarele cerințe:

- mesajul exprimat trebuie să fie concis și clar a pentru a capta atenția ascultătorilor;
- transmiterea mesajului se adaptează la distanța dintre receptori;
- exprimarea mesajului oral impune respectarea intonației, a semnelor de punctuație și a tonului vocii;
- în cadrul relatării unei întâmplări se accentuează și trăirile, emoțiile povestitorului;
- utilizarea mimicii și a gesturilor pentru completarea mesajului afectiv.

Cercetătoarea Alina Pamfil propune pentru realizarea comunicării monologate în clasele primare două specii: *autoprezentarea și prezentarea*.

*Autoprezentarea* accentuează idei, relatări ale elevului despre propria personalitate, fiind membru al unui grup/activități. Uneori se utilizează *autoprezentarea cu dominantă descriptivă*, prin care se evidențiază aspecte ale trăsăturilor fizice și psihice. Alteori se *autoprezintă* un obiect, ființă, fenomen al naturii etc.

Prezentarea ca specie a comunicării monologate se bazează pe conținuturile lingvistice deja cunoscute, ce constau în enumerarea unor idei din text, relatarea unui text. În calitate de material factual se pot utiliza imagini, texte, fotografii etc.

Comunicarea monologată presupune forme variate, cum ar fi:

- *monolog – informație*, accentuând informația transmisă și cunoscută etc.,
- *monolog – descriere*, prezintă aspectele descrierii unui fenomen al naturii, unui obiect, animal, persoane;
- *monolog – povestire*, prezintă întâmplări ale emițătorului, care îndeplinește și funcția de povestitor,
- *monolog – părere*, care uneori impune respectarea celor transmise prin convingere și argumente forte.

Cele mai frecvente modalități de realizare a comunicării monologate sunt:

- *expunerea orală/povestirea/repovestirea unor texte citite/auzite*, implicând ascultători;
- *lectura imaginii/benzii desenate*, care se realizează prin chestionarea elevilor cu referire la date/fenomene/acțiuni din imagine. Activitățile realizate accentuează modul de exprimare al elevilor, îmbogățirea vocabularului și, nu în ultimul rând, aspectele de comprehensiune.

În clasele primare, cel mai des, alături de comunicarea monologată, se utilizează și comunicarea dialogată, care presupune atât formulare de mesaje, cât și recepționare. Comunicarea prin dialog incită la dezbateri, la exprimarea punctului de vedere și, totodată, se prezintă nivelul de posedarea unor conținuturi în legătură cu o anumită temă.

*Comunicarea dialogată* reprezintă comunicarea între două sau mai multe persoane, având rolul de emițător și receptor. În clasele primare, comunicarea dialogată se realizează sub următoarele forme: *dialogul, discuția, dezbaterea, jocul de rol și dramatizarea*.

*Dialogul* este cea mai frecventă modalitate de exprimare în baza unor replici, care reprezintă intervenția unei persoane în dialog, utilizându-se acțiunile: *a spune, a răspunde, a zice, a întreba etc.*

În clasă se desfășoară în cadrul relațiilor elev–elev, elev–profesor, fiecare îndeplinind rolul de emițător și receptor.

Florentina Sâmișăian prezintă mai multe tipuri de interacțiune în clasă. În interacțiunea elev- profesor, elevii își prezintă punctul de vedere, citesc lucrări scrise de ei (acasă sau în clasă), relatează experiențe de viață, își exprimă un punct de vedere personal. În dialogul elev-elev (pe orizontală), elevii colaborează în rezolvarea sarcinilor propuse, relatează experiențe personale, povestesc cărți sau filme, citesc cu voce tare, joacă o piesă de teatru [6].

Cele mai simple dialoguri se realizează din clasa I, prin restabilirea sau ordonarea unor replici, apoi în clasele III-IV, elevii elaborează diverse tipuri de dialoguri. Dialogurile elaborate pot fi reale, adică cu un coleg, personaj, alteori imaginare între personaje din texte diferite. În cadrul dialogului se formulează întrebări atât închise, cât și deschise. Întrebările închise presupun și admit un singur răspuns, iar întrebările deschise prevăd mai multe răspunsuri – toate vizează conținuturi specifice comunicării orale.

Caracteristicile dialogului sunt:

- dialogul presupune două persoane, care se interoghează;
- personajele se evidențiază prin ceea ce prezintă/spun și prin modul lor de a vorbi;
- prin dialog se accentuează diverse valori expresive: sentimente, atitudini, întreruperi, ezitări ale personajelor etc.;
- prin dialog se prezintă acțiuni mereu în derulare.

Prin exersarea dialogului elevii își exprimă diferite puncte de vedere emise și prin schimbul de replici își completează conținuturile sau află chiar o informație. În cadrul dialogului elevul este antrenat în comunicarea unui subiect, chiar și prin întrebările formulate, care au statut și de replică.

În baza dialogului se pot realiza diverse discuții, dintre care:

- a. activități de comunicare (ex.: în baza unei teme, unei imagini etc.);
- b. activități de lectură (ex.: în baza unei cărți lecturate etc.);
- c. activități consacrate vocabularului (ex.: în baza descifrării unor cuvinte necunoscute din text);
- d. activități consacrate scrierii (ex.: dialogul cu colegul de bancă despre modul în care poate fi discutată tema unei compuneri).

Activități de exersare a dialogului:

- reproducerea unui dialog-model;
- reconstituirea unui dialog în baza unor replici dispersate.
- completarea unui dialog cu replici formulare de întrebări și răspunsuri;
- schimbarea sau includerea unor replici;
- elaborarea unui dialog în baza unor cuvinte-cheie;
- înscenarea dialogului;
- încheierea unui dialog;

O altă formă de manifestare a dialogului este *dramatizarea*, care se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeele artei dramatice, care nu impune prezența costumelor și decorului. Foarte important este să identificăm elevul care va interpreta rolul potrivit personajului, de aceea este necesar de a discuta rolurile și a înțelege acțiunile personajelor.

În clasele primare pot fi dramatizate povestiri, fabule, piese de teatru pentru copii, care se regăsesc în manualele școlare.

*Jocul de rol* este atractiv prin aspectul său ludic și eficace, fiind o metodă activă de predare-învățare-evaluare, o metodă compozită [1].

Prin folosirea metodei jocului de rol, profesorul urmărește:

- comprehensunea mesajului;
- interpretarea rolurilor;
- formarea unor comportamente pozitive;
- exprimarea punctului de vedere;
- desfășurarea actului de comunicare;
- implicarea elevilor în activitățile de învățare;
- formarea și dezvoltarea capacității de a rezolva situații-problemă;
- formarea spiritului de echipă;
- stimularea dialogului constructiv etc.

Etapele pregătirii și desfășurării jocului de rol sunt:

- identificarea situației care urmează a fi simulată prin joc de rol;
- distribuirea și/sau asumarea rolurilor;
- pregătirea pentru interpretarea rolurilor;
- interpretarea rolurilor în fața clasei;
- discutarea modului de interpretare;
- formularea concluziilor asupra activității desfășurate.

Jocul de rol și dramatizarea contribuie la exprimarea orală și eficientizează comunicarea intra- și interpersonală, bazându-se pe situații autentice de comunicare atât din activitatea zilnică, cât și din textele literare.

*Comunicarea descriptivă* este un mod mai dificil de comunicare pentru elevii din clasele primare. Ei sunt tentați deseori mai mult spre relatare, decât prezentarea aspectelor descriptive (descrierea unui obiect, ființă, fenomen) și utilizarea mijloacelor artistice. Cele mai simple comunicări descriptive se realizează în baza unui plan sau a unor întrebări. Comunicarea descriptivă poate fi efectuată și în baza unui tablou, asociindu-se cu lectura imaginii. La învățarea pastelului, se scot în evidență componentele descrierii.

Exersarea comunicării descriptive începe de la modele oferite de învățător și apoi se trece la modele elaborate de elevi.

*Comunicarea nonverbală* este tipul de comunicare care le completează pe celelalte și apare ca un element precizare, de accentuare a unor aspecte definitorii. Cele mai des întâlnite forme de comunicare nonverbală sunt: mimica (expresia facială), gestică, postura, atitudinea, vestimentația, comunicarea cu ajutorul distanțelor (proxemica), comunicarea cu timpul. *Mimica* este cea mai evidentă formă de comunicare nonverbală, care se exprimă prin privirea deschisă sau încruntată, prin zâmbete sau grimase, contribuind la confirmarea/infirmarea mesajului. *Gestică* se realizează permanent, fiind confirmată de mișcarea mâinilor sau alte acțiuni cunoscute. Mișcarea mâinilor reprezintă aspecte involuntare, care completează orice mesaj. *Postura* se referă la poziția corpului și evidențiază diversele modalități de transmitere/acceptare a mesajului. *Atitudinea* apare ca o continuare a mesajului posturii și denotă diverse tipuri de atitudini: atitudine relaxată, gravă, serioasă, închisă, respingătoare, deschisă, ezitantă etc.

La lecțiile de limba și literatura română, cadrul didactic trebuie să valorifice capacitatea de comunicare a elevilor prin toate activitățile create, să evidențieze rolul nonverbalului și al paraverbalului în comunicare, combinând cele trei forme de comunicare în vederea realizării unei comunicări eficiente.

## BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1996
2. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar. Chișinău, 2018
3. GHID DE IMPLEMENTARE A CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. Chișinău. 2018.
4. NOREL, M. Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Brașov: Grupul Editorial Art. 2010. 248 p. ISBN 973-124-497-6.
5. PAMFIL, Alina. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pittești: Paralela 45, 2016.
6. SĂMIHĂIAN, F. O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev. București: Editura Art, 2014.

# FORMAREA ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE DESCRIERE A MODIFICĂRILOR CORPORALE ÎN PUBERTATE, ÎN DEPENDENȚĂ DE PARTICULARITĂȚILE DE GEN

*Liliana Saranciuc-Gordea, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
Alina Branîșter, învățătoare,  
IP Școala primară „Spiridon Vangheli” or. Ungheni*

## TRAINING STUDENTS' SKILLS TO DESCRIBE BODY CHANGES DURING PUBERTY, DEPENDING ON GENDER PARTICULARS

*Liliana Saranciuc-Gordea, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-6815-782X  
gordea.liliana@upsc.md  
Alina Branîșter, teacher,  
„Spiridon Vangheli” primary school form Ungheni  
ORCID:0009-0007-9886-9503  
alinabrinister1987@gmail.com*

**CZU: 373.3:613**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p303-308**

**Abstract.** The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with a view to training students' abilities to describe body changes during puberty, depending on gender characteristics at the primary level of education - strategies for healthy lifestyle education during childhood: strategy based on individual approach, ecological strategy, high risk strategy. An example of a projective, personalized approach is proposed to train the students' abilities to describe bodily changes during puberty, depending on the particularities of gender in the discipline „Personal Development” in cl. IV.

**Key-words:** puberty, preadolescence, early schooling, health education, healthy lifestyle skills, healthy lifestyle education strategies in early childhood, constructivist methodology.

*Formarea abilităților elevilor de descriere a modificărilor corporale în pubertate, în funcție de particularitățile de gen (cl. IV) reprezintă unitatea de competență 3.1. (UC 3.1.) la modulul 3 „Modul de viață sănătos” (M3) în clasa IV-a [1, p. 195] – constituent al competenței specifice 3 „Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur” (CS3) [1, p. 179] în actualul curriculum pentru învățământul primar din Republica Moldova (RM în continuare) la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (DP în continuare). Astfel, UC 3.1., care facilitează formarea CS3 prin M3, ghidează elevii în aspectele educaționale ce țin de sănătatea fizică, emoțională, fiind condiții primare în dezvoltare [2, p. 3]. Iar M3 este reperat de mai multe concepte dintre cele ce fundamentează direcția cercetată - particularitățile dezvoltării fiziologice și emoționale în perioada copilăriei. În sensul dat, învățătorul, după O. Dandara (2019), prin strategii constructiviste:*

- formează la elevi o cultură a sănătății prin atitudine grijulie și responsabilă față de sănătatea proprie și a celorlalți;
- oferă posibilități elevilor de a achiziționa abilități de viață spre binele personal (termeni, concepte, fenomene etc.) la nivelul atitudinilor și al comportamentului privind modul de viață sănătos [3, p. 11].

Din perspectiva dată, cadrul didactic este obligat să dispună de competențe profesionale desprinse din actualele Standarde (2018) la [4, p. 7]:

\**Domeniul de competență 3: Procesul Educațional.*

\**Standard: Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate.*

\**Indicator 3.1. Descriptori: 3.1.1. și 3.1.2.*

*Pubertatea*, ca o caracteristică a vârstei școlare mici, este prima *fază* de accentuare a caracterelor secundare, ce se manifestată prin continuitate, în creșterea și dezvoltarea elevului, debutând pe la vârsta de 9-10 ani până la 10-12 ani - numită *etapa preadolescenței* (U. Șchiopu, E. Verza, D. Stănculeanu). Etapa dată înregistrează mai multe caracteristici particulare [apud, 5, pp. 11-12]:

- nu vizează gândirea și modul de procesare informative, dar începe cu condiția somatică;
- se dezvoltă abstractizarea gândirii la disciplinele curriculare, dar nu sunt dezvoltate solicitările menținute de interacțiunile cu mai multe cadre didactice din cadrul școlii;
- se confruntă cu situații specifice pentru această vârstă, caracterizate prin schimbări ale comportamentului, manifestate cu tensiuni și frustrări;
- se produc restructurări majore în câmpul relațiilor în familie, la școală și în afara școlii;
- manifestă o atracție deosebită față de grupurile extrașcolare etc.

Astfel, prin prisma acestor accente științifice și normative, de care cadrul didactic este obligat să le cunoască și să se focalizeze la formarea CS3 în cadrul disciplinei DP prin M3 cu caracter integrator, învățătorul îi va ghida pe elevi în aspecte care țin de sănătatea fizică, emoțională, igienă personală, alimentația sănătoasă, contracararea viciilor etc. [6, p. 231]

Procesul de formare a abilităților elevilor de descriere a modificărilor corporale în pubertate, în funcție de particularitățile de gen (cl. IV), se prefigurează clar în sursele de specialitate, care detaliază specificul educației pentru un mod sănătos de viață la nivelul primar de învățământ atât mondial (OMS), cât și național (începând cu anii 1996-1997, marcați de „promovarea unui stil de viață sănătos”) [7, pp. 21-28] prin reflectarea:

- strategiilor utilizate pentru educația privind stilul de viață sănătos în perioada copilăriei (A. Friedman-Krauss, W. Steven Barnett, M. Deschesnes, C. Martin, A.J. Hill, D. Allensworth, L. Kolbe etc.) [apud, 8, pp. 29-30]: strategia bazată pe demersul individual, strategia ecologică și cea de risc înalt;
- „Modelului stadiilor schimbării” (Prochaska și DiClemente) [ibidem, 8, p. 36];
- metodelor de educație în pubertate (S. Briceag) [9, pp. 215-217];
- metodologiei constructiviste: pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social din considerentul „a ști”, completată cu „a ști să acționezi”, accentuând învățarea prin acțiune, care vizează formarea și perfecționarea capacităților psiho-motorii, a deprinderilor practice, de acțiune directă fie cognitiv, instrumental sau reflexiv [10, p. 71-73].

Din perspectiva abordărilor de mai sus, propunem un exemplu de demers proiectiv, personalizat, de formare a abilităților elevilor de descriere a modificărilor corporale în pubertate, în funcție de particularitățile de gen cu secvențe de lecție la disciplina DP în cl. IV.



I. Determinarea și stabilirea demersurilor curriculare raportate la UC3.1. M3 cl. IV - DP [1, p. 194]:

- *Modificări corporale la pubertate*. Modificări fiziologice, stări emoționale, particularități de gen.

II. Elaborarea subiectelor de lecție raportate la demersurile curriculare stabilite anterior:

- *Subiect*: Elev în cl. IV – preadolescent. *Demers curricular*: Modificări fiziologice, stări emoționale;
- *Subiect*: Fetele și băieții - particularități de gen la elevii din cl. I-IV. *Demers curricular*: Modificări corporale la pubertate, particularități de gen.

III. Proiectarea secvențelor de lecție. În continuare, vom detalia secvențele de lecție la subiectul „Elev în cl. IV-preadolescent”. Ținem să menționăm că la proiectarea secvențelor de lecție ne-am ghidat de sursele de specialitate din domeniu (N. Garștea, T. Callo, L. Granaci (2011); L. Chirev, N. Gandrabur, G. Leșco, V. Cuciuc (2012); L. Handrabura, V. Goraș-Postică (2016) etc.). De asemenea, accesând și sursa de specialitate online „Modificările corporale la pubertate. Modificări fiziologice, stări emoționale, particularități de gen” [11].

*Subiect*: Elev în cl. IV – preadolescent. *Tipul lecției*: mixtă, cadrul de învățare ERRE. *Demers curricular*: Modificări fiziologice, stări emoționale.

*Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”*: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să identifice caracteristicile personale pozitive și negative în baza fișei de lucru.

*Desfășurare*: Se propune elevilor să acceseze fișa de lucru individual în care sunt eșalonate cuvinte care desemnează caracteristici personale pozitive și negative, după exemplul propus:

*harnic*

X

Se solicită elevilor, timp de 5 minute, să marcheze cu X în dreptul cuvintelor care îi descriu cel mai bine; să decidă care dintre aceste caracteristici sunt negative și care - pozitive; să însușească caracteristicile pozitive și pe cele negative și să facă raportul dintre ele.

Întrebări conversative: Care dintre voi a bifat mai multe caracteristici pozitive și care mai multe negative? De ce unii bifează mai multe adjective pozitive, iar alții - mai multe negative? Cum îi putem ajuta pe cei care au imaginativitate negativă despre ei înșiși să se vadă într-o lume mai bună? Ce semnificație pot avea situațiile în care imaginea pe care o avem despre noi diferă mult de imaginea pe care o au ceilalți despre persoana noastră?

*Feedback*: În trăsăturile enumerate de voi în fișă se pot regăsi o mare parte dintre semenii și adolescenții pe care îi cunoașteți. Este foarte important ca fiecare să-și cunoască și să accepte atât caracteristicile pozitive, cât și cele negative. Asemenea caracteristici le sesizați în și pe corpul vostru care sunt diferite și în permanentă schimbare atât la fete, cât și la băieți.

*Mesaj informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”*: Organismul uman traversează mai multe schimbări din copilărie până la maturitate. Aceste schimbări sunt atât fiziologice, cât și emoționale, îndeosebi sesizate și vizualizate de voi la vârsta dată de 9-10/12-15 ani. Vârsta dată este numită vârsta preadolescentă sau pubertate, care reprezintă o perioadă a schimbărilor fizice și emoționale, parcurse de toți copiii în procesul creșterii și maturizării. Schimbările care au loc în corpul vostru sunt rapide și vă pot uneori deranja, dar asta este drumul spre maturitate. Pe parcursul pubertății corpul vostru suferă modificări fizice și hormonale. La vârsta voastră unele părți ale corpului se modifică în volum: la nivelul organelor interne, la nivelul pieptului - sânilor, mușchilor. La nivel hormonal: acnee, transpirație urât mirositoare, schimbarea glasului etc.

Tot în această etapă apar schimbări emoționale: schimbări de dispoziție bruște, stimă de sine scăzută, agresivitate, depresie, uneori te simți diferit de colegii din clasă, mai atenți față de lumea din jurul vostru, poate apărea interes pentru activități noi.

Astfel, pubertatea are propriul orar biologic. La cineva vârsta pubertară începe de la 8 ani, la cineva la 12, 15 ani și nimeni nu poate controla când începe. Pubertatea începe, de obicei, mai devreme la fete decât la băieți. Pentru majoritatea fetelor, pubertatea începe în jurul vârstei de 11 ani. Pentru băieți pubertatea începe între 10 și 14 ani, media fiind pe la 12. Fiecare trebuie să cunoască aceste schimbări pentru a duce un mod de viață sănătos.

*Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația”:* să identifice schimbările fiziologice și emoționale care se produc în organismul uman din copilărie până la maturitate.

*Desfășurare.* Se propune elevilor vizionarea filmelor didactice: „Pubertatea: Schimbările de dispoziție” [12] și „Pubertatea: aflând cine ești” [13]. Se organizează un asalt de idei despre schimbările din organismul uman din copilărie până la maturitate, cu prezentarea de exemple din viața personală.

Se propune elevilor să formeze perechi de lucru, apelând la fișa de lucru individual din „Evocare”, dezvoltând-o prin numirea schimbărilor fiziologice și emoționale produse în organismul uman din copilărie până la maturitate;

harnic                      |                      Schimbări fiziologice                      |                      Schimbări emoționale

*Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” - pasul „Comunică și decide”:* să găsească deosebiri între schimbările fiziologice și cele emoționale, în baza fișei de lucru (desfășurare prin continuarea sarcinii din „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația”) expusă mai jos:

Harnic	Schimbări fiziologice	Schimbări emoționale
Emotive		
<i>Fișa Deosebiri între schimbările fiziologice și cele emoționale</i>		

La finele sarcinii, se solicită perechilor de lucru, în fața clasei, să prezinte colegilor, la nivel de mimică, o schimbare emoțională și fiziologică din organismul uman din copilărie până la maturitate, identificată în fișa de lucru, iar colegii de clasă să ghicească ce schimbare a prezentat perechea.

La sarcina dată elevii se informează despre faptul că au dreptul să adreseze întrebări și să răspundă prin DA sau NU. Iar dacă cei care au ghicit au descoperit o altă schimbare decât cea notată, au dreptul să-și completeze cu ea spațiul organizatorului tabular din fișă. Activitatea continuă până sunt ghicite toate schimbările (emoționale și fiziologice din organismul uman din copilărie până la maturitate) notate pe fișa perechilor de lucru.

*Feedback:* Schimbările fiziologice și cele emoționale marchează specificul pubertății unui elev din clasa IV: pubertatea: perioada creșterii rapide; apar schimbări atât fiziologice cât și emoționale.

*Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” - pasul „Apreciază”:* să descrie în cuvinte proprii schimbările fiziologice și cele emoționale din organismul uman din copilărie până la maturitate.

*Desfășurare.* Debriefing: Cum v-ați simțit în cadrul activității? Care este deosebirea dintre schimbările fiziologice și cele emoționale? Care schimbări v-a fost ușor să le identificați? Ce ați aflat nou despre organismul uman? Cum veți reacționa la apariția unor schimbări în organismul vostru? Ce considerați că este o reacție normală la schimbările de acest ordin?

*Obiective pentru etapa lecției „Extindere” - pasul „Acționează”:* la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să justifice schimbările în corpul propriu pentru perioada pubertară.

*Desfășurare.* Se solicită elevilor să reflecteze împreună cu părinții subiectul abordat la lecție. Se propune elevilor să acceseze fișa de lucru „Corpul meu”. Se cere elevilor să justifice prin desen sau scris în fișă, pe rând, pentru fiecare parte a corpului:

- ce schimbare desemnează în vârsta pubertară (fiziologică sau emoțională);
- cum poate fi îngrijită fiecare parte a corpului (reguli de igienă);
- cu ce mecanism întâlnit în viața cotidiană se aseamănă (Ex.: creierul seamănă cu miezul de nucă sau cu un computer programat să coordoneze activitatea unei fabrici imense);
- cu galben să coloreze partea corpului care este solicitată de activitățile lui preferate;
- cu roșu să coloreze partea corpului care se îmbolnăvește cel mai mult;
- cu verde să coloreze partea corpului care este cea mai sănătoasă.

Concluzii:

1. Formarea abilităților elevilor de descriere a modificărilor corporale în pubertate, în funcție de particularitățile de gen (cl. IV) în contextul EPS la nivel formal transversal și transdisciplinar, reprezintă UC 3.1. M3 în clasa IV-a – constituent al competenței specifice
3. „Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur” (CS3) [1, p. 179] în actualul curriculum pentru învățământul primar din RM la disciplina școlară DP focalizat pe „Modelul stadiilor schimbării” și metodologia constructivistă de educație pentru un mod sănătos de viață.
2. Metodologia de educație pentru un mod sănătos de viață – nivelul primar de învățământ - este o metodologie constructivistă, pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social, accentuând învățarea prin acțiune cu formarea și perfecționarea capacităților psiho-motorii, a deprinderilor practice, de acțiune directă fie cognitiv, instrumental sau reflexiv la elevi.

## BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MEC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf) (vizitat 16.03.2023)
2. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019. Chișinău: MEC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personala\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personala_2018-2019_final_suplinit.pdf) (vizitat 16.03.2023)
3. DANDARA, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În *Didactica Pro...*, nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil: [http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara\\_O\\_Disciplina\\_Dezvoltare\\_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (vizitat 16.03.2023)
4. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf) (vizitat 16.03.2023)
5. PALADI, A., *Psihologia adolescentului și adultului: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM. ISBN 978-9975-71-981-0. 159.923(075.8) p. 14, 2018. Disponibil: <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1701/Paladi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (vizitat 16.03.2023)
6. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf)
7. COJOCARI, L., *Teorii și metodologii avansate în didactici particulare (sănătate și motricitate). Suport de curs*. Chișinău: Tipogr. „Garomont-Studio”, 2019. ISBN 978-9975-134-44-6
8. Ghid de intervenție pentru alimentație sănătoasă și activitate fizică în grădinițe și școli. București: Proiectul „Intervenții la mai multe niveluri pentru prevenția bolilor netransmisibile (BNT)

- asociate stilului de viață în România”, 2016. Disponibil: [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ghiduri/Ghid%20pentru%20alimenta%C8%9Bie%20s%C4%83n%C4%83toas%C4%83%20%C8%99i%20activitate%20fizic%C4%83%20%C3%AEEn%20gr%C4%83dini%C8%9Be%20%C8%99i%20%C8%99coli.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ghiduri/Ghid%20pentru%20alimenta%C8%9Bie%20s%C4%83n%C4%83toas%C4%83%20%C8%99i%20activitate%20fizic%C4%83%20%C3%AEEn%20gr%C4%83dini%C8%9Be%20%C8%99i%20%C8%99coli.pdf) (vizitat 16.03.2023)
9. BRICEAG, S., *Psihologia vârstelor . Curs universitar*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. 2017. ISBN 978-9975-50-196-5. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3735/1/Briceag\\_psih\\_vir.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3735/1/Briceag_psih_vir.pdf) (vizitat 16.03.2023)
  10. PETROVSCHI, N., *Tendințe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs*. Chișinău: Garomont Studio, MECC, IȘE, 2021. ISBN 978-9975-3506-6-2. CZU 373.02 P 60. Disponibil: [https://ise.md/uploads/files/1640596048\\_garomont\\_petrovschi\\_tendinte\\_web-1.pdf](https://ise.md/uploads/files/1640596048_garomont_petrovschi_tendinte_web-1.pdf) (vizitat 16.03.2023)
  11. Educație Online. Școala altfel „Modificările corporale la pubertate. Modificări fiziologice, stări emoționale, particularități de gen”. Chișinău: DGETS mun. Chișinău, 2021. Disponibil: <https://educatieonline.md/details?e6513ccc0bc14017a2b7f1a42d52a2d4>(vizitat 16.03.2023)
  12. Pubertatea: Schimbările de dispoziție. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=-kPL0yw4LkKE> (vizitat 16.03.2023)
  13. Pubertatea: aflând cine ești. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=7I-Bpmad5po> (vizitat 16.03.2023)

# ASPECTE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE DE PROIECTARE A REUNIUNILOR METODICE LA CADRELE DIDACTICE CU STATUT DE CADRU DE CONDUCERE – NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Liliana Saranciuc-Gordea, conf. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,*

## ASPECTS OF DEVELOPING THE PROFESSIONAL SKILLS OF DESIGNING METHODOLOGICAL MEETINGS FOR TEACHING STAFF WITH MANAGEMENT STATUS - PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

*Liliana Saranciuc-Gordea, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-6815-782X  
gordea.liliana@upsc.md*

**CZU: 373.3.011.31:005**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p309-313**

**Abstract.** The given article elucidates the aspects of developing professional skills (2nd master's cycle) of designing methodical meetings for teaching staff with management status - primary level of education. The specific professional competences of the „Management and counseling in primary education” and „Primary education didactics” Master's degree programs that require the development of master's students' skills in designing methodical meetings - the primary level of education are displayed. The theoretical and applied reference for the development of these professional skills is highlighted and a model example of capitalization is proposed, in view of the development of professional skills in master's students with reference to methodical meetings - the primary level of education

**Keywords:** professional skills, methodical activity in school, methodical meetings, adult education, design of training activities in adult education.

Conform actualelor competențe profesionale specifice la *Programele de studii superioare de master* „Management și consiliere în învățământul primar” [1, pp. 7-9] și „Didactica învățământului primar” [2, pp. 19-21], masteranzii la disciplinele universitare „Consiliere educațională” și „Consiliere școlară” își dezvoltă abilități de:

- ▶ CPS-8. proiectare a activităților instructiv-educative, metodologice, manageriale și de consiliere în învățământul primar, utilizând creativ teorii și metodologii avansate în contextul politicilor și strategiilor de modernizare a învățământului.

Supportul dezvoltativ al acestor competențe profesionale, cu referință la reuniunile metodice, ca parte a activității metodice în școală, se desprinde din perspectiva referențialului teoretic și aplicativ focalizat pe:

- *conceptul de activitate metodică în școală* (V. Andrițchi, T. Callo, D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga, Л. Ракитская, N. Sacaliuc, C. Barbaroș etc.):
  - activitate raliată la actualul *Regulament* [3] și focalizată pe principiile esențiale în formarea continuă a cadrelor didactice [4, pp. 6-7];
  - activitate demarată în cadrul instituțiilor de învățământ, adică la locul de muncă al fiecăruia grație unui plan strategic, activitate elaborată, planificată și implementată de către echipa managerială și comisiile metodice;

- activitate de instruire și de dezvoltare a cadrelor didactice, examinării, generalizării și propagării celei mai prețioase experiențe educaționale, creării indicațiilor metodice proprii pentru asigurarea procesului educațional;
- activitate ce presupune acțiuni bazate pe realizările științei, ale practicii pedagogice avansate, având scopul perfecționării profesionale a tuturor cadrelor didactice;
- activitate managerială școlară (organizată formal) de îndrumare, ajutor în activitatea profesională cu finalitate formative în asigurarea reglării-autoreglării procesului de învățământ, prin conținuturi cu caracter metodic [5, p. 120];
- *funcțiile muncii metodice în școală de grupul doi* (D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga), orientat către colectivul pedagogic în care se desfășoară următoarele activități:
  - schimbul de experiență dintre membrii colectivului, relații de colaborare și ajutor reciproc în baza valorilor general-umane;
  - crearea unui colectiv unit, a valorilor și a tradițiilor comune și viziunea strategică de dezvoltare a instituției de învățământ;
  - descoperirea, studierea și generalizarea experienței avansate, promovarea măiestriei pedagogice [apud, 6, p. 152];
- *formele de organizare a activității metodice în școală* (V. Andrițchi): seminare psiho-pedagogice; seminare teoretico-practice; ore demonstrative; interasistențe; dezbateri tematice; zile de creație ale profesorilor; mese rotunde; proiecte de grup; activități de parteneriat pedagogic; studiu individual; consfătuiri metodice; consfătuiri tematice etc. [apud, 6, p. 153];
- *părțile componente ale organigramei activităților metodice în școală la nivelul blocului constant* prin reuniuni metodice pe discipline și reuniuni metodice ale conducătorilor de clasă [7];
- *proiectarea activităților de formare în educația adulților* [8];

Prin prisma dată masteranzii:

- stabilesc accepțiunea generalizatoare a *reuniunilor metodice* - bloc constant al părților componente ale organigramei activității metodice în școală;
- estimează *dimensiunile de clasare a reuniunilor metodice*:
  - reuniuni metodice pe discipline (RMD în continuare);
  - reuniuni metodice ale conducătorilor de clasă (RM în continuare);
- specifică conținutul RMD [7, p. 14]:
  - elaborarea recomandărilor cu referire la actualizarea procesului educațional, selectarea formelor și metodelor avansate în procesul educațional, modalitatea de valorificare a unor demersuri curriculare;
  - studiul, analiza actelor de politici educaționale și normative, proiectelor de lungă și scurtă durată;
  - inițierea cadrelor didactice în literatura de specialitate și științifică actuală în raport cu cerințele curriculumului;
  - analiza rezultatelor procesului educațional;
  - pregătirea și desfășurarea săptămânilor pe discipline a concursurilor, olimpiadelor școlare la diferite discipline;
- specifică conținutul RM a conducătorilor de clasă [ibidem, p. 17]:
  - stilurile de activitate a cadrului didactic cu elevii;
  - planul de asistențe și interasistențe;
  - specificul și modalitățile de parteneriat școală – familie;
  - metodologia desfășurării ședințelor cu părinții;

- strategii de implicare a elevilor în cunoașterea și asumarea responsabilităților școlare etc.

O notă particulară se referă la *proiectarea reuniunilor metodice* prin prisma proiectării activităților de formare în educația adulților, și anume la [8]:

- construirea unui proiect de sesiune - ERRE (T. Cartaleanu) [ibidem, p.26]:
  - \* strategiile recomandabile în demersurile de instruire a adulților (A. Grama-Tomiță) [ibidem, p.46]: dezbaterile, studiile de caz, SINELG, Mozaic, Analiza SWOT, divizarea structurală a activităților, Graficul GANTT, Metoda drumului critic, GPP (V. Goraș-Postică) [ibidem, p. 24];
  - \* activități de spargere a gheții (V. Chicu) [ibidem, p. 52];
  - \* jocurile de energizare în cadrul RMD/RM (V. Olaru) [ibidem, p. 52];
  - \* metode de dezvoltare a creativității la adulți, debriefarea, feedback-ul, evaluarea în cadrul reuniunilor etc. [ibidem, pp. 56-86];
- factorii în selectarea metodelor și tehnicilor de formare [9, p.1]:
  - \* obiective de învățare; formator; conținut; participant; caracteristica strategiei de instruire; timp; cost; spațiu, echipament, materiale;
- aspecte de care trebuie ținut cont în planificarea formării [9, pp. 10-17]: pregătirea; planificarea alternativelor pentru situații neașteptate; desfășurarea formării (directă, asistată la distanță, mentorarea); facilități specifice procesului și învățării; aspecte de evitat în desfășurarea formării (suprainstruirea, negocierea designului, angajarea în comportamente nepotrivite, supraîncărcarea, terminarea fără închidere).

Cu referire la proiectarea RM, masteranzilor în dezvoltarea abilităților proiective, se propun exemple validate în practica educațională. Unul din cele propuse se referă la dezvoltarea abilităților învățătorilor de educație pentru dezvoltarea emoțională la nivelul primar de învățământ prin disciplina DP. Acest exemplu vizualizează traseul de reuniuni metodice cu următoarele subiecte tematice:

- Reuniunea 1 „De la inteligența emoțională la educația emoțională – Didactica emoțiilor:  
*Obiective:* facilitarea înțelegerii aspectelor științifice care fundamentează educația emoțională; justificarea bazei științifice a „Didacticii emoțiilor”.

*Rezultate așteptate:* participanții vor argumenta aspectele științifice care fundamentează „Didactica emoțiilor” și nevoia de dezvoltare socioemoțională a elevilor din clasele primare.

- Reuniunea 2 „Specificul dezvoltării competenței emoționale în clasele primare la disciplina școlară DP”:

*Obiective:* estimarea traseului de competențe curriculare la disciplina școlară DP în cl. I-IV în vederea dezvoltării emoționale a elevilor; identificarea activităților de învățare la disciplina școlară DP în cl. I-IV în vederea dezvoltării emoționale a elevilor;

*Rezultate așteptate:* participanții vor descrie sistemul de competențe curriculare la disciplina școlară DP în cl. I-IV în vederea dezvoltării emoționale a elevilor; participanții vor desprinde tehnicile de învățare a abilităților socio-emoționale, a instrumentelor de monitorizare și evaluare a dezvoltării socioemoționale la disciplina școlară DP în cl. I-IV.

- Reuniunea 3 „Activități practice de educație pentru dezvoltarea emoțională la nivelul primar de învățământ – disciplina DP”:

*Obiective:* proiectarea secvențelor de lecție la disciplina DP (cl. I-IV) pentru dezvoltarea emoțională a elevilor; elaborarea strategiilor didactice la DP în scop de educație pentru dezvoltarea emoțională.

*Rezultate așteptate:* elaborarea proiectului de lecție la DP.

În continuare, vin cu detalii aplicative la secvența reuniunii 1 - *Evocare*, propusă masteranzilor.

În *Evocare* se solicită participanților, în mod individual, să:

- acceseze linkul de specialitate: „Delimitări conceptuale ale emoționalității umane” [10]
- lectureze pe diagonală conținutul accesat, abordând mersul diagramei propuse de formator (emoții-inteligență emoțională-stabilitatea emoțională la elevii mici-educație pentru dezvoltare emoțională-competențe emoționale);
- să producă o reflecție personală cu referire la nevoia de dezvoltare socioemoțională a elevilor;
- să inspecteze conținutul feedback-ului propus de formator participanților în vederea facilitării înțelegerii aspectelor științifice care fundamentează educația emoțională.

Astfel, prin prisma modelelor-exemple, masteranzii:

- determină partea componentă a organigramei activității metodice în școală din blocul constant – reuniuni metodice pe discipline;
- clarifică modalitatea de organizare și desfășurare a reuniunilor metodice, bazată pe elementele de structură a modelului de proiectare și învățare ERRE;
- stabilesc obiectivele și rezultatele așteptate, confirmând că în cadrul activităților proiectate și realizate fiecare finalitate de sarcini este precedată de feedback;
- desprind metodele și tehnicile de formare pentru fiecare secvență ERRE;
- estimează sarcinile de lucru în echipe, în pereche și individual (tema pentru casă);
- disting modalitățile de reflecție asupra demersului formativ personal în cadrul secvenței *Extindere*, focalizate pe impact personal și asupra colegilor.

Concluzii:

1. Viziunea propusă în articol cu referire la dezvoltarea abilităților de proiectare a reuniunilor metodice la cadrele didactice cu statut de cadru de conducere – nivelul primar de învățământ clarifică unele secvențe de dezvoltare a competențelor profesionale specifice la *Programele de studii superioare de master* prin disciplinele universitare „Consiliere educațională” și „Consiliere școlară” - CPS-8.
2. Finalitățile acestor programe de profesionalizare la disciplinele mai sus abordate se raportează la actualele *Standarde* (2018):
  - de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general [11];
  - de competență profesională a cadrelor de conducere din învățământul general [12].

## BIBLIOGRAFIE

1. Programul de studii superioare de master. Management și consiliere în învățământul primar. Fișa disciplinelor. În conformitate cu planul de învățământ aprobat în a.2021 modificat în a.2022. Chișinău: UPSC. Facultatea Științe ale Educației. Catedra Pedagogia Învățământului Primar Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3540/Program-studii-Management-Consiliere-InvatPrimar-2021-2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (vizitat 18.03.2023)
2. Programul de studii superioare de master Didactica învățământului primar. Fișa disciplinelor. În conformitate cu planul de învățământ: aprobat în a.2021 modificat în a.2022. Chișinău: UPSC. Facultatea Științe ale Educației. Catedra Pedagogia Învățământului Primar Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3539/Program-studii-Didactica-invata-mant-primar-Master-2021-2023.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (vizitat 18.03.2023)
3. Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților. Chișinău: Guvernul RM Hotărâre Nr. 193 din 24-03-2017. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=131781&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131781&lang=ro) (vizitat 18.03.2023)



4. ANGHELESCU, M., DUMITRU, A., LASCU, M., POP, V. Ghid de activități și servicii educaționale destinat școlilor centre de dezvoltare a carierei în educație. București: MEN, 2013. Disponibil: <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/GHID%20SERVICII%20final.pdf>
5. ISTRATE-ȘTEFĂNESCU, A., Activitatea metodică-științifică în unitatea școlară. În *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 2(24), 2021, pp. 116-120. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/116-120\\_30.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/116-120_30.pdf) (vizitat 18.03.2023)
6. BARBAROȘ, C., Activitatea metodică – instrument al dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice. În materialele Conferinței Științifice Națională „Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective”. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/151-156\\_22.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/151-156_22.pdf) (vizitat 18.03.2023)
7. NICORICI, M., *Activitatea metodică (reper metodice-suport pentru tinerii manageri responsabili de activitatea metodică în școală)*. Bălți: USARB, 2014. Disponibil: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/948/1/metodica.pdf> (vizitat 18.03.2023)
8. NAHABA, L. (coord.), *Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților*. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA și DVV International, 2017. Disponibil: [http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV\\_ghid.pdf](http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf) (vizitat 18.03.2023)
9. Metode și tehnici de formare. Repere teoretice și aplicabilitate practică. În Proiecte educaționale strategice cu finanțare europeană. București: MEN, 2013. Disponibil: [http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/15-03-2012\\_Metode%20si%20tehnici%20de%20lucru%20cu%20adultii\\_0.pdf](http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/15-03-2012_Metode%20si%20tehnici%20de%20lucru%20cu%20adultii_0.pdf) (vizitat 18.03.2023)
10. ȘOVA, T., PAREA, A., *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți: S.n., 2020 (Tipografia din Bălți). – 110 p.: ISBN 978-9975-3478-4-6. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5072/1/Ghid\\_Dezv\\_Emot\\_Sova\\_Parea.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5072/1/Ghid_Dezv_Emot_Sova_Parea.pdf) (vizitat 18.03.2023)
11. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf) (vizitat 18.03.2023)
12. Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_de\\_conducere\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf) (vizitat 18.03.2023)

## ASPECTE SPECIFICE ALE RELAȚIEI FILOZOFIE – PEDAGOGIE MUZICALĂ

*Daniela Monica Grozavu, învățătoare,  
Școala Gimnazială „Avram Iancu», București, România*

## SPECIFIC ASPECTS OF THE RELATIONSHIP PHILOSOPHY – MUSIC PEDAGOGY

*Daniela Monica Grozavu, Primary school teacher,  
Secondary School „Avram Iancu”, Bucharest, Romania*  
**ORCID: 0009-0003-5619-2320**  
*monica\_grozavu@yahoo.com*

**CZU: 37.011.33:78**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p314-317**

**Abstract.** In musical pedagogy, a series of fundamental notions and philosophical-aesthetic principles have obtained its place and importance not only from the theoretical point of view, but also from the practical point of view. In this respect, we would like to mention the fact that in the current curriculum for the discipline Musical Education in the Republic of Moldova, emphasis was placed on the inter-relation of art with the human life and his artistic attitude towards the world, on directing the students' thinking towards the awareness of the enigmas of the power of transformation of music and finally, towards the perception of the nature of beauty both in art, as well as in life. Lately, it is attested that, as a result of the interaction between musical pedagogy and philosophy, these two fields are completed with new contents, in which the problem of forming the worldview of the personality of the teacher and of the student acquire a dominance of great importance. The beliefs about the world and of the primary school teacher, who teaches musical contents both in Music Education lessons and in other school subjects-in integrated lessons, can be considered as a special important feature of his personality and, to a certain extent, universal-as the nucleus of his general culture-human and professional.

**Keywords:** musical pedagogy; philosophy; aesthetic principles.

Filozofia și pedagogia reprezintă două domenii seculare inconfundabile ale activității umane, care, posedând conținuturi proprii specifice, se află la o anumită distanță unul față de altul. Cu toate acestea, ele interacționează, fiind condiționate reciproc datorită aspectelor comune ale scopului axiologic/valoric și semantic. În acest sens, ținem să menționăm că, pentru facilitarea procesului de conștientizare și soluționare a multiplelor probleme de educație muzicală, pedagogia pe tot parcursul evoluției sale s-a adresat filozofiei, beneficiind de experiența-i teaurizată. La fel se întâmplă și cu filozofia – acest domeniu devine mai complex grație apropierea sa de problematica teoriei și practicii educației muzicale, completându-se, astfel, cu elemente noi. În acest sens, cercetătoarea M. Vacarciuc menționează că „a studia evoluția muzicii în practica educațională înseamnă a oferi explicații, concepții, manifestări, momente constitutive a unor categorii filozofice, pedagogice, psihologice și sociale” [2, P.7].

Deoarece filozofiei și pedagogiei (educației) muzicale le sunt proprii ansambluri de noțiuni, idei, informații cu aspecte și trăsături specifice variate, influența lor reciprocă nu poate fi considerată directă. Are loc doar „polenizarea reciprocă” [7] a lor, o fuziune prin care are loc generarea percepției mai profunde/inteligente a lumii înconjurătoare, a naturii omului și a artei, a mijloacelor de influență reciprocă a lor. Astfel, filozofia, ca domeniu vast în contextul extrapolării pedagogiei muzicale, vine să faciliteze conturarea aspectelor valorice și semantice

de bază ale pedagogiei muzicale, precizează importanța și funcțiile ei din perspectiva unei paradigme socioculturale concrete, dar nu poate oferi recomandări privind organizarea conținutului educației muzicale și modelarea directă a itinerarului practic de realizare a ei.

Din interacțiunea filozofie – pedagogie muzicală poate și trebuie să apară o consecință importantă, exprimată în formarea unor astfel de cunoștințe, care să devină bază a înțelegerii și rezolvării problemelor actuale din învățământul muzical (atât general, cât și special), o recomandare metodologică comprehensibilă și concludentă în conceperea constituentelor importante ale ei. Reieșind din viziunile științifice ale contemporanității, sensul superior al pedagogiei muzicale constă în formarea/dezvoltarea personalității armonioase, apte de a înțelege prin intonațiile muzicii realitatea înconjurătoare, a eu-lui său, a lumii sale interioare, a diversității problemelor existenței umane. Este cert că asemenea concepție a funcțiilor axiologice/valorice și semantice ale educației muzicale moderne s-a consolidat grație influenței filozofiei asupra ei și a experienței teaurizate ale acesteia în ceea ce privește conștientizarea naturii muzicii și chintesenței ei, a artei, a rolului lor în viața omului și a societății.

În cele din urmă, s-a stabilit că anume filozofia a pus începuturile cercetării științifice ale problemelor, noțiunilor și fenomenelor care au generat instituirea bazei consistente ale pedagogiei muzicale contemporane. În acest sens, Aristotel – celebrul și unul dintre cei mai importanți filosofi ai Greciei Antice - a pus o întrebare, actuală și în prezent pentru pedagogia muzicală: ce totuși este arta, muzica și cum ele îl influențează pe om? Astfel, pentru prima dată s-au abordat subiecte ce țin de înțelegerea specificului și rolului cunoașterii artistice, de evidențiere a esenței katharsis-ului (purificării) în muzică, de determinare precisă a naturii valorii estetice a operelor de artă și de observare a aspectelor caracteristice ale acțiunii ei asupra omului, psihicului și comportamentului social al lui [2].

Pedagogia muzicală, pentru înțelegerea celor mai diverse probleme de ordin existențial uman, concepte, principii generale de bază, de fiecare dată a simțit (și simte) intens nevoia de sprijin a cugetărilor filozofice. În acest sens, ideile filozofilor (A. F. Losev, Vl. S. Soloviev, Shiler ș.a.) [8] referitoare la valoarea artei, redarea conținutului de idei al frumuseții omului și a lumii înconjurătoare prin intermediul mijloacelor artistice și a co-raportului dintre ele sunt prețioase atât pentru pedagogia muzicală în ansamblu, cât și pentru pedagogul-muzician în parte, menirea căruia este de a-și ajuta discipolii să perceapă cu mintea și sufletul adevăratul sens al muzicii, puterea și fascinația ei din punct de vedere valoric și spiritual. În pedagogia muzicală un șir de noțiuni fundamentale și principii filozofico-estetice au obținut locul și importanța sa nu doar sub aspect teoretic, ci și practic. În acest sens, ținem să menționăm că în actualul curriculum la disciplina Educația muzicală în Republica Moldova [1] s-a pus accent pe inter-relaționarea artei cu viața, a omului și atitudinea lui artistică față de lume, pe direcționarea gândirii elevilor spre conștientizarea enigmelor puterii de transformare a muzicii și, în cele din urmă, spre perceperea naturii frumuseții atât în artă, cât și în viața.

În același timp are lor fenomenul invers, ceea ce înseamnă că și filozofia se adresează tot mai frecvent pedagogiei artelor, astfel urmărindu-se una din posibilitățile afilierii cunoștințelor filozofice la adevărul despre realitate. În acest sens, ținem să menționăm viziunea semnificativă a gânditorului M. S. Kagan cu privire la înțelegerea rolului și a locului artei în viața școlii [7]. Drept chintesență a cugetărilor filozofului servește ideea despre „eroul timpurilor noastre”. Autorul susține că o persoană poate fi considerată și numită astfel („eroul timpurilor noastre”) numai dacă ea posedă atitudini valoroase față de alte persoane și de lume în general, iar atingerea unei asemenea competențe poate fi posibilă doar grație comunicării lui permanente cu arta, deoarece aceasta înzestrează sufletul și cugetul omului cu înțelepciune, dragoste, sensibilitate și responsabilitate în raport cu tot ce-l înconjoară. O asemenea orientare umanistă consolidează

necesitatea formării-dezvoltării „umanului din Om” și, actualmente, anume aici se intersectează filozofia și toate domeniile pedagogice, în general, și a celei muzicale, în special. Este cunoscut că și în timpurile de altădată latura umanistică a pedagogiei a fost conturată ca una fundamentală, fiind impulsionată/generată de natura estetică și moral-spirituală proprii muzicii și proceselor de comunicare cu ea.

În ultimul timp se atestă că, în rezultatul interacțiunii dintre pedagogia muzicală și filozofie, aceste două domenii se completează cu noi conținuturi, în care problema formării concepției despre lume a personalității cadrului didactic și a elevului obțin o dominantă de o importanță deosebită. Pentru perceperea naturii interne a acestui fenomen, pedagogia muzicală se sprijină, în primul rând, pe ideile promovate de filozofie, și anume pe înțelegerea concepției despre lume, care prevede cunoașterea sistemic-integrală a personalității și a consecvenței moral-spirituale. Conform acestei viziuni metodologice, convingerile despre lume a pedagogului-muzician se declară ca o formă deosebită a gândirii lui, a caracterului integru propriu personalității date, a stării de spirit, generate de rezultatul valorilor dobândite în plan personal și profesional. Convingerile despre lume și a învățătorului de clasele primare, care predă conținuturi muzicale atât în cadrul lecțiilor de educație muzicală, cât și în cadrul altor discipline școlare – la lecțiile integrate, poate fi considerată drept o caracteristică importantă deosebită a personalității lui și, într-o anumită măsură, universală – ca nucleu al culturii lui general-umane și profesionale. Astfel, concepția despre lume pătrunde în profunzimile conștiinței și îmbină/unește împreună toate virtuțile moral-spirituale, psihice/psihologice etc. ale oricărui cadru didactic, dar, mai ales, ale celui care predă disciplina educația muzicală. În sens larg, concepția despre lume a cadrelor didactice, care predau disciplina școlară Educația muzicală, se prezintă ca o formă de conștientizare a personalității sale armonioase/integre, mod și rezultat al cunoașterii lumii mai cu seamă din perspectiva obiectivelor și conținuturilor educației muzicale, a activităților muzical-didactice și a sarcinilor activității muzical-pedagogice.

În cadrul lecțiilor de Educație muzicală, convingerile despre lume ale cadrelor didactice își lasă amprenta pe caracteristicile mutualității profesionale cu diversitatea tipurilor de bază ale procesului educațional muzical – muzica și elevii. Diversitatea modalităților de exprimare a tuturor gândurilor și sentimentelor, precum și caracterul specific al mutualității respective, exprimate în manifestări emoțional-estetice și individual-creative, relevă despre o astfel de însușire apreciabilă a convingerilor despre lume ale profesorilor/învățătorilor de educație muzicală ca impetuoșitatea/mobilitatea. În cele din urmă, concepția lor despre lume poate fi percepută ca stare-proces, care se remarcă după fondul spiritual și estetic, exprimat în emoții și manifestări creative. Această concepție a cadrului didactic este orientată spre înțelegerea din perspectiva valorico-semantică a adevărului ce-l înconjoară și a eu-lui personal.

Conținutul semantic sub aspect social și profesional al concepției despre lume a pedagogului-muzician (atât a profesorului de Educație muzicală, cât și a învățătorului de clasele primare care predă disciplina Educația muzicală) se manifestă, în primul rând, prin realizarea a două funcții de bază: (1) externă – în calitate de mijloc de orientare în spațiul sociocultural și profesional și (2) internă – în calitate de autoanaliză și autocunoaștere a eu-lui spiritual și profesional pentru formarea/dezvoltarea personală și profesională continuă. Prima funcție (externă) ține de competența și deschiderea cadrului didactic de a-și pronunța liber și convingător viziunea personală față de concepția despre lume, de a determina și estima atitudinile proprii legate de diverse evenimente, tendințe, transformări din realitatea ce-l înconjoară și, mai ales, cele din domeniul artei, pedagogiei, practicii educaționale muzicale concrete. În cadrul realizării funcției date, persoana se manifestă ca translator al ideilor societății în raport cu concepția despre lume, opiniile și idealurile muzical-artistice și pedagogice. La realizarea celei de-a doua funcții

(interne) pedagogul-muzician valorifică posibilitățile de dezvoltare/ perfecționare personală (lăuntrică/spirituală) și profesională, de autoconstruire și modelare independentă a itinerarului propriu privind dezvoltarea concepției despre lume, raportată la activitatea profesională.

În fine, conchidem: în contextul convingerilor sale despre lume, scopul activității profesionale a cadrelor didactice, în general, și a celor de educație muzicală, în special, rezidă în crearea de către ei a unei viziuni personale de corelație cu realitatea înconjurătoare, în ansamblu, și cea muzical-pedagogică, în parte, în calitate de componentă a vieții socio-culturale, precum și raportarea convingerilor sale despre lume la conștientizarea și perfecționarea *eu*-lui și a culturii profesionale, care să se impregneze cu un sistem de valori umane superioare.

### BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Aprobă la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Chișinău, 2018.
2. VĂCARCIUC, M. *Dimensiunea spirituală a cântului*. Ediția a II-a. Chișinău, 2017. 225 p.
3. BĂLAN, G. *Muzica: temă de meditație fi lozofică: idei despre muzică de-a lungul vremurilor – o panoramă comentată*. București: Științifi că și Enciclopedică, 1965. 341 p.
4. BĂRLOGEANU, L. *Psihopedagogia artei*. București: Polirom, 2001. 216 p.
5. COZMA, C. *Studii de filosofie a educației umanității*. Iași: Editura Junimea, 1997.
6. GAGIM, I. *Muzica și filosofie*. Chișinău: Știința, 2009. 159 p.
7. КАГАН, М. С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. Москва, 1988.
8. СОЛОВЬЁВА, О. В. Обратная связь в межличностном общении. Москва, 1992.

# ABORDĂRI PSIHOLOGICE PRIVIND COMUNICAREA SCRISĂ LA ELEVII DIN ȘCOALA PRIMARĂ

*Lilia Martea, învățătoare,  
IPLT cu profil sportiv nr.2, Chișinău*

## PSYCHOLOGICAL HIGHLIGHTS REGARDING WRITTEN COMMUNICATION OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

*Lilia Martea, primary school teacher,  
Theoretical Sport Profile High School nr.2, Chisinau*  
**ORCID: 0009-0004-4623-0845?lang=en**  
lilia.martea@mail.ru

**CZU: 373.3.016**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p318-324**

**Abstract.** In primary school pedagogy, a series of fundamental notions and philosophical-aesthetic principles have obtained its place and importance not only from the theoretical point of view, but also from the practical point of view. In this respect, we would like to mention the fact that in the current primary school curriculum in the Republic of Moldova, emphasis was placed on the inter-relation and communication, on directing the students' thinking towards the awareness of the enigmas of the communication and finally, towards the perception of the communication between people in the society. Lately, it is attested that, as a result of the interaction between primary school education and philosophy, these two fields are completed with new contents, in which the problem of communication between people in life in general acquire a dominance of great importance. The beliefs about the world and of the primary school teacher, who teaches students to communicate during the lessons and in other school subjects-in integrated lessons, can be considered as a special important feature of students personality development and, to a certain extent, universal-as the nucleus of their general culture-human.

**Keywords:** communication models, reception of the oral message, reception of the written message, oral expression, written expression, primary level of education.

Acțiunea de dezvoltare a exprimării corecte a elevilor este o acțiune complexă, desfășurată în sfera întregului proces de învățământ, la toate disciplinele școlare, precum și în cadrul activităților extracurriculare. Așa cum este cunoscut, bogăția unei limbi constă în bogăția și varietatea vocabularului. Este o datorie patriotică de a dezvolta la elevi capacitatea de a se exprima cu ușurință, de a-i face apti să mănuiască în mod direct acest minunat instrument care este limba, pentru a asimila și a sesiza în cel mai mare grad nuanțele și posibilitățile exprimării.

Modelul comunicativ-funcțional al limbii române presupune dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: *receptarea mesajului oral și exprimarea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă* [11]. În acest mod, educația lingvistică va fi asigurată de derularea celor trei funcții la care apelează știința psiholingvistică:

- Conținutul (ce mesaj trebuie comunicat);
- Structurarea și competența lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
- Valoarea psihologică și motivația expunerii (starea emorivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător și, invers, față de cele comunicate) [11, p.19].

Primele două vizează procesualitatea comunicării, iar ultima operează deschideri pragmatice asupra comunicării având ca finalitate negocierea, schimbul de semnificații, contextualizarea comunicării.

Formarea la elevi a capacităților de comunicare reprezintă un obiectiv de primă importanță pentru școală. Comunicarea contribuie atât la socializarea elevului, cât și la formarea unui comportament civilizată. Cel care știe să comunice poate relaționa cu persoanele cu care vine în contact. De asemenea, cel ce stăpânește tehnica aparent simplă a comunicării încearcă să rezolve conflicte cu ajutorul cuvintelor, iar cel care nu știe să comunice devine violent și apelează la alte mijloace pentru a-și lămuri interlocutorul.

Modul în care te exprimi în scris poate influența dramatic mesajul receptat de audiență. În condițiile în care suntem copleșiți de informații, este esențial să reușim să comunicăm clar, să transmitem un mesaj concis și eficient. Pur și simplu, nu avem timp și răbdare să descifram texte prea lungi, confuze, prost structurate sau cu greșeli gramaticale.

*Comunicarea scrisă* reprezintă o componentă a comunicării umane. Regula ce ar trebui să stea la baza oricărei comunicări scrise este: nu trebuie să scrii în așa fel, încât să te faci înțeles, ci în așa fel, încât să nu lași, cu niciun chip, loc unei posibile neînțelegeri [13, p.45].

*Comunicarea în scris* implică stăpânirea unor aptitudini specifice, cum ar fi utilizarea cu precizie a limbii, exprimarea clară, construirea argumentelor logice, luarea notițelor, editarea și rezumarea unui text.

În general, scrierea unui text implică faza pregătitoare și pe cea de redactare propriu-zisă a textului. Cu cât stăpânești mai bine aptitudinile de comunicare în scris, cu atât vei avea mai multe șanse să-i impresionezi pe cei din jur.

*Comunicarea scrisă* poate avea o dominantă intra-personală, dar și una inter-personală. Într-o comunicare scrisă se folosesc de obicei câteva *elemente*, precum utilizarea frazelor cu o lungime medie (15-20 de cuvinte), a paragrafelor centrate asupra unei singure idei, a cuvintelor înțelese cu siguranță de receptor; evitarea exprimării comune, tipică limbajului oral, a cuvintelor inutile, redundante; alegerea cuvintelor încărcate de afectivitate optimă în contextul pedagogic creat, a expresiilor afirmative, toate acestea fiind elemente utile într-o integrare eficace între suportul scris și cel oral în cadrul comunicării didactice [22].

*Comunicarea scrisă* poate fi privită ca [18, p.78]:

- *mijloc de comunicare* folosit în mod uzual – scriem liste, scrisori, completăm formularele, lăsăm mesaje pentru cei din familie etc., pentru a înregistra și transmite informații;
- *mijloc de dialog* cu sine, modalitate de a dezvolta și rafina înțelegerea noastră asupra lumii (jurnal intim);
- *mijloc de învățare* (notițe, referate, fișe) și de evaluare (lucrări, teste, probe de examen), în procesul didactic;
- *mijloc de învățare și de evaluare*, în cadrul disciplinei, în interdependență cu activitățile de comunicare orală și de citire/lectură.

*Comunicarea scrisă* folosește limbajul scris cu ajutorul cuvintelor, care rămâne înregistrat, dar uneori poate ajunge la destinatari neintenționați. În cadrul organizațiilor publice este inevitabilă această formă. Ea se concretizează în documente precum *note, circulare, rapoarte, propuneri, decizii, scrisori* etc. [41]. Se caracterizează prin *lizibilitate* (mesaj ușor de citit), *corectitudine și adecvare*. Are avantajul unei pregătiri atente a mesajului, care îi conferă claritate, precizie și posibilitatea utilizării unor procedee corespunzătoare. Marele dezavantaj constă în faptul că necesită mult timp pentru reacție, iar costurile sunt ridicate: atât cele directe (hârtie, tipar, transmitere), cât și cele indirecte (arhivare, deteriorarea mediului).

Pentru a fi eficientă, comunicarea scrisă trebuie să emane o atitudine pozitivă, care ține de *politețe, considerație, claritate, concizie, completitudine și mod de organizare*.

*Comunicarea scrisă*, spre deosebire de comunicarea orală, presupune mai multă rigoare, datorată tocmai naturii canalului de vehiculare a mesajului.

*Comunicarea scrisă are la bază* organizarea scrierii [23]:

- elemente grafice; litere; cuvinte; propoziții; fraze; texte;
- scrierea caligrafică și așezarea corectă în pagină (spațiul dintre cuvinte, titlul, alineatul, etc.);
- ortografia, scrierea ortografică a cuvintelor care conțin diferite litere/grupuri de litere; scrierea cu majusculă în diferite situații; scrierea ortogramelor;

Pentru a avea o *comunicare scrisă eficientă* trebuie respectate câteva reguli:

- adoptă o atitudine responsabilă cu privire la conținutul mesajului;
- concentrează-te asupra ideilor din mesaj;
- găsește răspunsul la întrebări ca: ce vreau să spun, cui, ce responsabilități am, ce argumente pot folosi etc.;
- folosește un stil propriu;
- folosește un vocabular adecvat;
- utilizează pluralul în loc de singular la persoana I și II (vă rugăm...);
- folosește formule de politețe;
- timpul prezent în loc de viitor (produsul se ambalează);
- folosește fraze și propoziții scurte;
- folosește ordinea directă în propoziții și fraze;
- recitește înainte să trimiți mesajul;

*Comunicările scrise* cer mai mult timp pentru realizare, nu primesc un feed-back instantaneu, pot fi analizate mai atent și mesajul rezistă în timp. Stabilirea scopului în cazul în care vrem să transmitem un mesaj este foarte important înainte de a comunica.

*Comunicarea scrisă* poate fi definită ca fiind o scrisoare, conținutul unei scrisori, schimb de scrisori între două sau mai multe persoane.

*Comunicarea scrisă* este [26, p.98]:

- utilizată frecvent pentru transmiterea unor note interne de funcționare și organizare a grupului, decizii, rapoarte de lucru, planuri, memorii;
- adecvată atunci când informații identice sunt transmise unui număr mai mare de persoane sau când unele situații impun înregistrarea informațiilor comunicate și permit o alegere atentă a cuvintelor, oferă mai mult timp pentru gândire și argumentare, asigură claritate și concizie, pot fi o dovadă și scutesc de participarea unui număr ridicat de persoane.

**Tabelul 1.1. Avantajele și dezavantajele comunicării scrise**

Avantajele	Dezavantajele
se folosește un limbaj controlat și controlabil din punctul de vedere al corectitudinii;	imposibilitatea folosirii limbajului nonverbal și paraverbal;
manifestările subiective se pot ascunde;	inexistența mărcii emoționale, a subiectivismului participative;
mesajul se fixează într-o imagine textuală, se pretinde o anumită preocupare/grijă pentru redactarea estetică;	lipsa formei de control, prin reacția spontană a receptorului;
enunțarea scriptică poate fi progresivă și elaborată îndelungat, pe baza unei strategii bine conturate;	lipsa formei de control datorată reacției spontane a receptorului;
stăpânirea corectă a tehnicii scrierii, cunoașterea regulilor de scriere.	riscul ca receptorul să nu înțeleagă mesajul (sau chiar codul).



Din păcate, există o mulțime de grupuri de muncă în care domină „mitul hârtiei”, ceea ce face ca această formă de comunicare să fie extrem de scumpă. Numeroase studii arată că circa 75% din documentele care circulă într-o organizație sunt adresate unei singure persoane și doar 10-15% vizează două persoane.

În plus, comunicarea scrisă este depersonalizată, rece și are un caracter puternic formalizat.

Elaborarea mesajului scris este o componentă importantă a comunicării. În clasele a III-a și a IV-a se continuă preocupările pentru formarea, fixarea și consolidarea unor deprinderi noi [31, p.99]:

- organizarea textului scris;
- așezarea textului în pagină;
- respectarea părților componente (introducere, cuprins, încheiere);
- folosirea semnelor de punctuație etc.

*Mesajul scris se caracterizează prin următoarele [20]:*

- necesită anumite restricții de utilizare;
- trebuie să fie conceput cât mai explicit (clar);
- implică un control exigent privind informațiile, faptele și argumentele folosite;
- poate fi exprimat sub diferite forme;
- este analizat, apreciat după fondul și forma textului.

Aplicarea regulilor ortografice, punctuaționale presupune că anume comunicarea scrisă implică capacitatea de a folosi cunoștințele într-un mod, de a rezolva o nouă problemă, cu alte cuvinte este capacitatea unui individ de a folosi procesarea cognitivă.

Exersarea în diferite situații lingvistice simulate sau autentice vizează situațiile lingvistice care se prezintă sub formă de exerciții sau vor fi reflectate în produse concrete, acestea simulând viața reală a omului.

Mobilizarea resurselor interne și externe atenționează ideea de utilizare a scrierii ce se produce în situații personale, procesul cognitiv fiind ghidat de scopuri personale. Cunoștințele și aptitudinile individuale ale elevului - scriitor îl ajută să determine dificultatea obstacolelor care apar. Cu toate acestea, alți factori psihologici afectează operarea unor astfel de cunoștințe. Trăsăturile personale precum motivația, eficacitatea personală sau persistența influențează succesul subiectului ce scrie.

Utilizarea pragmatică în sfera interrelaționării – o competență implică mai mult decât simpla reproducere a cunoștințelor acumulate. Ea implică mobilizarea capacităților cognitive și practice, abilitățile creative și alte resurse psihosociale precum atitudini, motivație și valori. Ținând cont de aceste detalieri, vom lua în calcul și componentele curriculare.

Scrierea este unul dintre *instrumentele intelectuale* de care omul se folosește tot timpul vieții. Prin învățarea scrisului elevul dobândește unele capacități intelectuale precum *mobilitatea și flexibilitatea gândirii, educarea atenției, curiozității, stimularea imaginației, exersarea vorbirii* [15, p. 78]. Gândirea este permanent implicată. Învățarea scrisului este o operație mentală complexă. Pe baza percepției vizuale, elevul asociază semnul grafic de mână cu cel de tipar, trebuie să rețină și să recunoască forma, amplasarea și mărimea literei respective.

În timpul scrisului, micul școlar are de îndeplinit un număr de *sarcini de ordin grafic*, gândind asupra fiecăreia, deoarece scrierea nu a devenit un automatism. El face pauze, ca urmare a analizei structurii fonematice a cuvântului și a oboselii care se instalează destul de repede. Învățătorul va avea grijă în permanență de poziția corectă a corpului, a caietului, a instrumentului de scris. Sunt obligatorii pauzele de relaxare a mâinii, exercițiile de mobilitate a motricității, îmbinarea momentelor de scriere cu cele de comunicare verbală și destindere [19, p. 76].

### **Comunicarea scrisă și caracteristici ale atelierului de scriere în clasele primare**

Modul în care te exprimi în scris poate influența în mod dramatic mesajul receptat de audiență. În condițiile în care suntem copleșiți de informații, este esențial să reușim să comunicăm clar, să transmitem un mesaj concis și eficient. Comunicarea în scris implică stăpânirea unor aptitudini specifice, cum ar fi utilizarea cu precizie a limbii, exprimarea clară, construirea argumentelor logice, luarea notițelor, editarea și rezumarea unui text. Cu cât stăpânești mai bine aptitudinile de comunicare în scris, cu atât vei avea mai multe șanse să-i impresionezi pe cei din jur.

Pașii în *comunicarea scrisă* sunt similari celor din structurarea unui discurs: există o *fază de pregătire* (stabilirea obiectivelor, a rolului și a audienței - cei care vor citi textul - a punctelor-cheie pe care dorim să le reținem aceștia din urmă) și o *fază de redactare* (ideile principale sunt dezvoltate, urmărind o serie de indicatori precum: *claritate, credibilitate, concizie*, folosind cele trei părți ale unei redactări: *introducere, cuprins și încheiere* [41, p.178].

*Etapa de pregătire a comunicării în scris* [12].

Este vorba de pașii urmați înainte de a scrie efectiv, și anume de luare a notițelor, discuții avute cu alte persoane, *brainstorming, conturare, adunarea informațiilor*. Generarea ideilor în legătură cu conținutul începe în etapa premergătoare scrisului, însă va continua de-a lungul procesului de redactare, astfel încât etapa de pregătire are un caracter recurent.

*Scopul comunicării*. Fiecare text elaborat trebuie să aibă un aspect, un motiv pentru care este scris. Odată stabilit scopul, trebuie să stabilești și informația necesară în realizarea obiectivului. Cititorul trebuie să afle doar acele informații relevante, transmise într-o manieră precisă și concisă.

*Identificarea scopului*. Ca autor al unui text ai datoria de a decide ce să scrii și modul în care să scrii, pentru o audiență specifică. Urmărește aceste momente principale: ceea ce cititorul știe deja influențează ceea ce vei omite din text; ceea ce cititorul trebuie să știe determină informațiile incluse în text; ceea ce cititorul vrea să știe influențează ordinea notării și accentuarea importanței informațiilor în text.

*Stabilirea ideii principale*. Care este ideea pe care cititorul trebuie să o rețină.

**Întocmirea textului**. Practic, trebuie să transformi ideile în propoziții și paragrafe. Accentul cade pe explicarea și argumentarea ideilor, precum și pe conectarea acestora între ele. În această etapă contează redactarea brută a textului, fără a acorda atenție detaliilor; acum scrii mai mult pentru tine, îți organizezi gândurile.

O foaie albă poate descuraja pe oricine. Poți începe cu ideea principală sau cu informațiile pe care cititorul trebuie să le afle prima dată. Pentru un text mai lung este foarte importantă schema textului, aceasta ajută la identificarea pașilor și împarte informația în porțiuni ce pot fi asimilate mai ușor.

*Revizuirea*. Acest pas este esențial în redactarea unor documente eficiente. Acum este momentul să te gândești la cititori, la nevoile și așteptările acestora. Gândește-te la modalitatea de a argumenta o idee, astfel încât cititorul să fie convins, gândește-te la organizarea eficientă a textului, la prioritatea ideilor.

La *începutul documentului* ai nevoie de ceva care să atragă atenția și să păstreze interesul celui care citește. Începutul trebuie să evidențieze motivul comunicării scrise și de ce documentul trebuie să fie citit.

O diferență importantă între comunicarea orală și cea scrisă este faptul că în vorbire cel care ascultă primește informația în ordinea stabilită de vorbitor, în vreme ce cititorul poate selecta aspectele mai importante și poate reciti unele pasaje. În acest sens, este util să *evidențiezi informațiile mai importante* prin subtitluri informative, spații albe, litere deosebite față de celelalte din text etc.

*Editarea.* Altfel spus, scrierea - ultimul pas în realizarea unei comunicări scrise și include corectarea eventualelor greșeli de *gramatică*, stabilirea corectă a *punctuației* și verificarea *ortografiei*. Punctuația corectă clarifică înțelesul și evidențiază structura; în plus, poate elimina ambiguitatea. Gramatica sau ortografia incorectă nu va împiedica cititorul să recepteze mesajul, însă vă lasă impresia de lipsă a profesionalismului și a interesului față de audiență.

Comunicarea scrisă, spre deosebire de comunicarea orală, presupune mai multă rigoare reieșită chiar din natura canalului de vehiculare a mesajului.

*Avantajele comunicării prin scris sunt* [24]:

- se folosește un limbaj controlat și controlabil din punct de vedere al normelor de corectitudine;
- se pot ascunde manifestările pătimaș subiective care ar putea „bruia” o comunicare directă;
- mesajul se fixează într-o imagine textuală, putând fi verificat;
- se pretinde o anumită grijă pentru redactarea estetică, aceasta fiind o normă de prestigiu cultural, afectiv și intelectual;
- enunțarea scriptică poate fi progresivă și îndelungat elaborată, pe baza unei strategii;
- stăpânirea corectă a tehnicii scrierii, cunoașterea regulilor de scriere ș.a.

În activitatea școlară *comunicarea scrisă* ia forma unor compuneri elaborate, dirijate sau libere, fiind concepute pe baza unui plan inițial și redactate corect gramatical, într-un limbaj clar, exact și bine organizat. Comunicările scrise constituie cea mai îngrijită exprimare pe care au achiziționat-o elevii până la un moment dat. Abaterile de la normă, de la standardele minime de folosire și organizare a limbajului constituie greșeală, fiind sancționată cu sau fără posibilitatea de corectare imediată sau revenire.

*Exprimarea scrisă* are loc în condițiile în care interlocutorul lipsește neputând reacționa prompt la mesajul transmis. Informația înregistrată prin scris se exprimă prin mijloace strict verbale, iar un text în scris are un grad mare de reflecție și elaborare. La sfârșitul ciclului primar autonomia exprimării scrise față de mesajul oral este mai puțin evidentă. Cu toate acestea, este necesară punerea elevilor în situația de a exersa actul exprimării îngrijite, atent elaborate, precum și încurajarea opțiunilor lingvistice și structurale originale, întrucât acestea oferă avantajul afirmării și dezvoltării imaginației creatoare.

Nu numai învățarea limbilor, ci și a altor materii școlare reclamă producerea textului scris: *compuneri, texte argumentative, rezumate, referate* etc. De aceea proiectarea și organizarea unor lecții în cheia *atelierului de scriere* sunt recomandabile pentru diferite discipline.

În cadrul atelierului de scriere [7, p.78] procesul tehnologic va include succesiv activități axate pe:

- a) acumularea informației/ideilor, prin discuție sau lectură;
- b) structurarea ideilor, organizarea textului, în varianta brută, de maculator;
- c) redactarea și perfectarea textului;
- d) evaluarea reciprocă a textului produs;
- e) popularizarea sau publicarea textului finit.

Astfel, în cadrul celor 6 ateliere de scriere, preconizate pentru un an de studii, elevii vor produce 6 texte (dintre cele stipulate de conținuturile curriculare), ghidați inițial de învățător, iar ulterior structurându-și ei înșiși activitățile intelectuale și lucrările. Sarcinile din cadrul atelierului nu pot deveni teme de acasă atâta timp cât învățătorul nu are certitudinea că elevii au asimilat tehnicile de muncă intelectuală necesare producerii unui anume text. În schimb, redactarea și perfectarea textului pot și realizate și în afara atelierului.

Descifrând în acest context semnificația atelierului, am putea să spunem că atelierul are un proces tehnologic clar și un produs finit bine proiectat. În cadrul atelierului de scriere procesul

tehnologic va include pașii necesari pentru acumularea informației, organizarea textului propriu-zis, redactarea și perfectarea lui. Produsul finit proiectat va fi textul scris de elev.

Un atelier de scriere, ca parte a strategiei de dezvoltare a gândirii critice, nu se axează pe reproducerea celor învățate, ci se realizează parcurgând calea de la scrierea personală spre scrierea publică, cu aplicarea tehnicilor adecvate de *evocare*, de *realizare a sensului* și de *reflecție* [7, p. 34]. Demersul didactic însă nu trebuie să se axeze doar pe producerea textului, ci și pe lectură sau/și discuție.

Comunicarea scrisă reprezintă aspectul cel mai îngrijit al unei limbi. Aceasta se organizează sub formă de ateliere de scriere, care presupun realizarea anumitor pași, ceea ce reprezintă exersarea unor aptitudini în situații zilnice și contribuie la formarea competențelor scrise ale elevilor de vârstă școlară mică.

### **Concluzii generale și recomandări practice**

Dezvoltarea comunicării scrise este condiție primordială în instruirea și educarea elevilor pentru formarea personalității lor, pentru pregătirea participării la viața socială își găsește cea mai înaltă expresie în cadrul disciplinei limba și literatura română, pentru că toate examenele sunt în formă scrisă.

*Comunicarea scrisă* poate fi privită ca *mijloc de comunicare* folosit în mod uzual; *mijloc de dialog* cu sine, modalitate de a dezvolta și rafina înțelegerea noastră asupra lumii (jurnal intim); *mijloc de învățare* (notițe, referate, fișe) și de evaluare (lucrări, teste, probe de examen), în procesul didactic; *mijloc de învățare și de evaluare*, în cadrul disciplinei, în interdependență cu activitățile de comunicare orală și de citire/lectură.

Comunicarea scrisă se realizează la fiecare lecție, dar depinde de activitățile didactice planificate. Ele contribuie la comunicarea scrisă fluentă, coerentă și corectă din punct de vedere gramatical și e necesar ca acestea să se organizeze sistematic.

Rezultatele obținute vorbesc de la sine despre efectuarea metodelor, având în vedere că elevii au devenit mai siguri în ceea ce scriu, deoarece cunosc aplicarea regulilor ortografice și a celor de punctuație, au devenit mai sârguincioși, mai entuziasmați, mai curioși, mai capabili de a se exprima fluent, expresiv, coerent oral și scris.

#### *Recomandări practice:*

- Structurarea sarcinilor activității de scriere corectă, precum selectarea cuvintelor cu ortograme.
- Implementarea unui sistem de activități didactice în scopul formării deprinderilor de scriere corectă la fiecare lecție.
- Scrierea frecventă a diverselor exerciții în clasele primare.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. BĂRLIBA M. C. Paradigmele comunicării. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, 243 p.
2. BERCA I. Metodica predării limbii române. București: EDP, 1964.
3. BERCA I., IONESCU M. Metodica predării limbii române, clasele I-IV. București: EDP, 1973.
4. BOCOȘ M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist, ediția a III-a, București: Editura Paralela 45, 2008
5. BOTEZATU E., GANTEA I., GORAȘ-POSTICĂ V. Limba română, ghid pentru învățători, Ch.: Prut-Internațional, 1998
6. CALLO T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2003, 148 p.
7. CARTALEANU T., GORAȘ-POSTICĂ V., HANDRABURA L. Depășirea dificultăților de lectură și scriere. Ghid pentru învățători și părinți. Chișinău: Centrul Educațional *Pro Didactica*, 2007.
8. CARTALEANU T., COSOVAN O., GORAȘ-POSTICĂ V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008

## ABORDĂRI ACTUALE ALE EVALUĂRII FORMATIVE – REPERE TEORETICE

*Iuliana Amalia Nica, învățătoare,  
Școala Gimnazială „Constantin Brâncuși”, Slatina, România*

## CURRENT APPROACHES TO FORMATIVE ASSESSMENT – THEORETICAL REMARKS

*Iuliana Amalia Nica, teacher,  
„Constantin Brancoveanu” Secondary School, Slatina, Romania  
ORCID: 0009-0008-8934-0090  
nicaflrn@yahoo.co.uk*

**CZU: 37.026**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p325-329**

**Abstract.** Formative assessment is an ever-evolving process. Since the first mentions of this notion, in 1976, M. Scriven identifies this form of evaluation by associating it with a „continuous and malleable” process. By researching several definitions given by authors over time, some conclusions presented in this article are highlighted. It is certain that formative assessment helps both the student and the teacher in learning. In the author Shirley Clarke we also find a series of ten principles that characterize this form of evaluation. Considering that formative assessment is a powerful tool that education has in preparing students, the article defines the theoretical benchmarks that must guide the teaching staff in the teaching-learning-assessment process.

**Keywords:** formative assessment, theoretical approaches, definitions, principles.

### **Introducere teoretică**

Ca fiecare parte a procesului de predare-învățare-evaluare, evaluarea are o evoluție pe care o vom analiza în acest articol.

O definiție exhaustivă a procesului de evaluare nu ar fi posibilă, întrucât educația însăși, cu toate componentele ei, se schimbă odată cu societatea. Dinamica evaluării este urmărită de cercetătorii în domeniul pedagogiei.

În lucrarea sa, Marin Manolescu identifică trei categorii de definiții ale evaluării. Se constată că în prima etapă evaluarea era egală cu măsurarea. Evoluția procesului de evaluare în această perioadă a fost dată de evoluția sistemului de măsurare. În cea de-a doua perioadă, evaluarea este văzută ca o rezultată între performanțele elevului raportate la obiectivele operaționale urmărite. Este urmărit la ce nivel s-au produs schimbările măsurabile prin obiectivele operaționale. Ultimele decenii promovează ideea că evaluarea presupune formularea de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării. Autorul consideră că judecata trebuie să se răsfrângă și asupra finalității evaluării.

Evaluarea în învățământ este definită și de funcțiile sale:

- funcția de constatare
- funcția de diagnosticare
- funcția de predicție
- funcția de feedback
- funcția educativă.

Funcția educativă, cu rolul de a conștientiza, motiva și stimula interesul pentru învățare, pentru obținerea performanței, este prioritară pentru învățământul primar. Cum tendința este de a integra evaluarea în procesul de învățare, această funcție face din evaluare un mijloc de formare a elevului și permite cadrului didactic să observe evoluția schimbărilor comportamentale ale celui care învață. Este acea formă de evaluare care, în ultimele decenii, preocupă cercetătorii.

Definiții ale evaluării formative au fost formulate de-a lungul timpului de către cercetători. În 1967, M. Scriven a introdus termenul referindu-se la evaluarea programului educațional ca fiind „continuu și maleabil”. În 1998, găsim evaluarea formativă definită ca un „ansamblu de activități întreprinse de profesor și/sau elevii acestora, care oferă informații ce vor fi folosite ca feedback pentru a modifica activitățile de predare și învățare în care se află implicați.” [4] În 2008, Melmer, Burmaster și James defineau evaluarea formativă ca „un proces utilizat în timpul predării menit să ofere feedback pentru modificarea procesului de predare-învățare cu scopul îmbunătățirii performanțelor elevilor corelat cu obiectivele învățării” [4]. În 2014, într-un glosar de termeni educaționali (Edglossary.org), termenul face referire la o „varietate de metode pe care profesorii le folosesc pentru a efectua verificări în timpul procesului de înțelegere a elevilor, nevoile de învățare și progresul academic în timpul unei lecții”.

Din definițiile descoperite, extragem o serie de concluzii:

- evaluarea formativă este un proces planificat continuu, cu mize mici, format din mijloace și procedee (instrumente) selectate cu scopul de a sprijini toți elevii în atingerea obiectivelor de învățare. Cadrele didactice și elevii conlucrează pentru a face ca evaluarea formativă să aibă un impact pozitiv asupra elevilor și asupra procesului de învățare. Scopul colaborării este de a răspunde intereselor și nevoilor participanților la învățare.
- Este un proces de învățare colaborativă cu elevi, nu unul unilateral venit din partea cadrului didactic către elevi.
- Se observă și se utilizează dovezi (rezultatele) învățării elevilor.
- Procesul de evaluare formativă înregistrează nivelul de cunoștințe și abilități în timpul învățării, astfel încât cadrele didactice și elevii să poată lua decizii mici, imediate, cu impact pentru a sprijini atingerea obiectivelor. Utilizarea rezultatelor furnizate de evaluarea formativă este adecvată pentru luarea deciziilor în fazele de învățare, întrucât scopul acestei evaluări nu este de a nota sau ierarhiza elevii.
- Sprijină elevii pentru învățarea autonomă.

Cert este că evaluarea formativă este un element cheie capabil să sporească eficacitatea învățării pentru elev. Datorită feedback-ului imediat, are ca efect pozitiv reglarea activității de învățare a elevului.

### **Evaluarea formativă în învățământul primar**

În învățământul primar românesc au avut loc schimbări în procesul de evaluare în urmă cu aproximativ două decenii, dar nu se poate confirma că schimbările au fost asimilate pe deplin și acceptate atât de către părinți, cât și de către cadrele didactice. Sunt dificil de măsurat impactul și valoarea lor inovativă atât timp cât încă există ezitări în aplicarea lor. Mai multe îndoieli le ridică sistemul de notare: înlocuirea notelor cu calificative. Practic, pentru învățământul primar, înlocuirea sistemului de notare cifrică cu sistemul de evaluare prin calificative, bazate pe descriptori de performanțe, a însemnat trecerea de la evaluare estimativă la o evaluare calitativă (Manolescu, 2019). În acest context al schimbărilor, evaluarea formativă este folosită pe tot parcursul demersului pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal și are ca finalitate remediarea lacunelor sau erorilor săvârșite de elevi” (Bloom) [5].

Autoarea Shirley Clarke susține că cel mai puternic instrument pe care îl are educația în pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții este evaluarea formativă. Pentru elevii din ciclul primar, consecințele evaluării formative sunt constructive și îi ajută în învățare.

Black și Wiliam (1998) susțineau că îmbunătățirea învățării prin evaluare depinde de cinci factori esențiali:

- oferirea unui feedback imediat elevilor;
- implicarea activă a elevilor în actul învățării;
- modificarea activității de predare ținând cont de rezultatele evaluării;
- conștientizarea influenței pe care o are evaluarea asupra motivației și stimei de sine a elevilor;
- capacitatea elevilor de autoevaluare și îmbunătățire a rezultatelor.

Acești factori descriu practic caracteristici ale evaluării formative care fac din acest proces unul benefic atât elevilor, cât și cadrului didactic. Este cel mai reprezentativ mod de evaluare în învățământul primar, deoarece se realizează zilnic, cu scopul supravegherii și îmbunătățirii procesului de predare-învățare.

De remarcat și cele zece principii ale evaluării formative sau evaluare pentru învățare, așa cum le regăsim în lucrarea „Learning to Teach in Primary School” a lui Shirley Clarke.

1. Evaluarea formativă trebuie să facă parte dintr-o planificare eficientă a predării-învățării. O planificare trebuie să ofere oportunități prin care atât elevul, cât și profesorul să obțină informații referitoare la progresul învățării. De asemenea, trebuie să fie flexibilă în funcție de reacțiile elevilor la procesul de învățare. Trebuie planificat și felul în care elevul primește feedback-ul și cum vor participa la evaluare pentru obținerea progresului.
2. Evaluarea formativă trebuie să se concentreze asupra felului în care elevii învață. Procesul de învățare trebuie să fie prioritate atât pentru elevi, cât și pentru profesori, cei mici fiind focusați nu doar pe CE să învețe, ci și pe CUM să învețe.
3. Evaluarea formativă trebuie să devină element central în clasa de elevi. Multe dintre activitățile ce se desfășoară în sala de clasă, fac parte din procesul de evaluare. Toate sarcinile și întrebările determină elevii să demonstreze ceea ce au învățat. Toate răspunsurile lor vor fi judecate și analizate pentru a schimba predarea în vederea obținerii performanței.
4. Evaluarea formativă trebuie să facă parte din bagajul de competențe al cadrului didactic. Profesorul trebuie să dețină competențe pentru a planifica evaluarea, pentru a observa și analiza procesul de învățare, pentru a oferi feedback elevilor, pentru a ghida elevii spre auto-evaluare. Astfel de competențe se dobândesc în formarea inițială și se dezvoltă prin formare continuă.
5. Evaluarea formativă trebuie să fie sensibilă și constructivă, pentru că orice evaluare are un impact emoțional pentru elev. Profesorii trebuie să țină cont de impactul pe care îl au comentariile, remarcile, încurajările pe care le adresează elevilor. De reținut că acele comentarii care se referă la munca elevului, nu la personalitatea sa, sunt constructive pentru învățare și motivație.
6. Evaluarea formativă trebuie să țină seama de importanța motivației elevului. Această formă de evaluare care încurajează învățarea stimulează motivația punând accent pe progres, nu pe greșeală. Trebuie evitate comparațiile cu alții care au reușit, plasarea elevului într-o astfel de comparație îl va izola în concepția „nu sunt bun”, ceea ce nu duce la motivare.
7. Evaluarea formativă trebuie să promoveze atingerea obiectivelor și conștientizarea criteriilor după care se face evaluarea. Pentru o învățare eficientă, elevii trebuie să

cunoască obiectivele învățării, ceea ce au de făcut în fiecare etapă a lecției. Obiectivele se comunică în termeni pe care elevii îi înțeleg oferindu-li-se exemple concrete.

8. Evaluarea formativă trebuie să ofere informații și orientare astfel încât elevii să își poată organiza etapele învățării.
9. Evaluarea formativă dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevilor. Elevii independenți în învățare au capacitatea de a căuta și dobândi noi cunoștințe, abilități și atitudini. Profesorii au datoria de a stârni dorința și capacitatea elevilor de a prelua controlul asupra învățării prin dezvoltarea autoevaluării.
10. Evaluarea formativă creează contextul pentru atingerea performanțelor pentru toți elevii. Fiecare elev, în ritm propriu, cu particularitățile sale psihopedagogice, va fi capabil să își atingă potențialul maxim în învățare.

Consecințe în planul activității elevului, așa cum sunt expuse de către autorul M. Manolescu:

- îi oferă feedback frecvent;
- îl ajută să descopere greșelile și să le corecteze;
- îi oferă informații despre stadiul comportamentelor cognitive intermediare care îl ghidează spre cele finale;
- activitatea elevului nu este măsurată, elevul nefiind supus unei clasificări;
- încurajează efortul elevului în încercare, fără a sancționa eșecul.

Consecințe pentru cadrul didactic:

- primește feedback imediat legat de activitatea sa de predare;
- sunt observate dificultățile de învățare, dând posibilitatea de intervenție imediată;
- oferă posibilitate abordării diferențiate a elevilor.

În literatura de specialitate se oferă sugestii pentru aplicarea evaluării formative cu succes. În primul rând, este necesară o planificare riguroasă a evaluării care trebuie să includă: obiective concentrate pe învățare; verificarea cunoștințelor anterioare pentru a construi învățarea pe ceea ce elevii cunosc; oferirea unei imagini de ansamblu a obiectivelor pentru ca elevii să se ghideze spre învățare; evaluare în perechi sau autoevaluare sub supravegherea profesorului. Foarte importante sunt și discuțiile care au loc înainte, în timpul și după activitatea de învățare. În al doilea rând, adresarea întrebărilor este o formă de evaluare formativă, dacă sunt alese corect întrebările și momentul în care să fie adresate. Întrebările cu răspuns deschis oferă elevului oportunitatea de exprimare, de dezvoltare a gândirii critice prin argumentare. Pentru a obține răspunsuri de calitate, timpul alocat este și el important. Timpul oferit îi provoacă pe elevii dornici să răspundă, să se gândească bine la ceea ce vor să spună și îi încurajează pe cei care nu oferă răspunsuri rapide să se gândească la ceea ce au de spus fără presiunea colegilor.

Evaluarea în perechi și autoevaluarea au crescut gradul de conștientizare a rolului pe care îl are elevul în procesul de învățare. Este nevoie de un dialog permanent între profesor și elev, dar și între elevi. Elevii trebuie să știe nu doar ce învață, ci și cum și de ce învață. Astfel, ei se pot evalua singuri sau în perechi, pentru că cei mici trebuie implicați nu doar în propria evaluare, dar și în evaluarea colegilor. O astfel de abordare acordă un rol central elevului în procesul de evaluare, iar profesorul trece la acea poziție în care împărtășește obiectivele învățării cu elevii. O astfel de abordare poate fi motivantă, dar implementată cu grijă și cu roluri bine definite pentru copii, astfel încât să nu apară ierarhizări între ei, doar sprijinire și îndrumare.

Sugestii privind evaluarea formativă găsim și la Black și William: „Feedback-ul oricărui elev ar trebui să se refere la calitățile sale particulare sau la munca sa, cu sfaturi despre ce poate face pentru a-și îmbunătăți performanțele și ar trebui să se evite comparațiile cu alți elevi” (1998) [4]. Un feedback eficient furnizează informații care să ajute autoevaluarea și poate



sugera etapele pentru îmbunătățirea procesului de predare. Feedback-ul oferit prin comentarii scrise trebuie să fie în legătură cu obiectivele stabilite și să aibă un caracter constructiv.

### Concluzii

Evaluarea formativă are caracter permanent și se realizează pe tot parcursul activităților școlare. Caracteristicile sale o deosebesc de celelalte forme de evaluare:

- Motivarea pentru învățare este considerată mai relevantă decât produsul învățării la vârsta școlară mică.
- Caracterul sistematic și continuu este susținut de introducerea cu promptitudine a observațiilor colectate de către cadrul didactic, sub forma feedback-ului, adoptându-se măsuri ameliorative imediate.
- Caracterul flexibil este dat de capacitatea de a schimba procesul de predare „din mers” cu impact asupra metodelor, mijloacelor și strategiilor didactice.
- Are caracter individualizat, observațiile fiind, în mare măsură, individuale, nu colective. Prin urmare, și intervenția prin corectare este individualizată.

### BIBLIOGRAFIE

1. ARTHUR, J. & CREMIN, T. *Learning to Teach in the Primary School*. Routledge Taylor Francis Group. London, 2010, 517 p. ISBN 0-203-85462-4
2. CHAPPUIS, S., CHAPPUIS, J. *Implementing the Common Core State Standards*. 2012
3. CUCOȘ, C.. *Teoria și metodologia evaluării*. Editura Polirom, București, 2019
4. PÂNIȘOARĂ, I.O., MANOLESCU, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Editura Polirom, București, 2019, 440 p.
5. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura didactică și pedagogică, București, 2008
6. AHMEDI, V., *Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools*. În: *Journal of Social Studies Education Research*. 2019, 10 (3), 169-175

# FORMAREA ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE

*Alexandra Nour, lector univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE FORMATION OF LEARNING ATTITUDES IN PRIMARY CLASS STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF EXTRA CURRICULAR ACTIVITIES

*Alexandra Nour, PhD, univ. lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0002-7283-6427  
nour.alexandra@upsc.md*

**CZU: 373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p330-335**

**Abstract.** This article addressed the importance of extracurricular activities in the formation of learning attitudes in primary school students. The psycho-pedagogical conditions for the formation of learning attitudes within extracurricular activities were highlighted: the general conditions - positive psychological climate, focusing on fundamental psychological and pedagogical approaches; didactic conditions - the pedagogical model of student learning, the students' learning strategies; the specific conditions of individualization and differentiation - the design of psychological activities oriented towards the individual characteristics of the student, the connection of specific activities with general and educational ones. Compliance with these conditions facilitates the acquisition of learning attitudes by interacting with the group of students who have a positive attitude towards learning, by capitalizing on social experience, by cognitive development. The need to implement the dimensions of learning was argued: the sociocultural dimension that reflects the need for optimal social functioning ensured through the prism of several needs; the behavioral dimension that emphasizes the dynamic, regulatory aspect, directs the students' behavior, generates self-affirmation impulses, which are oriented towards obtaining a high school performance; the cognitive dimension that illustrates the individual's need to exchange information with the environment and his need to understand himself. Extracurricular activities offer opportunities for the formation and development of learning attitudes in relation to certain objectives that inspire and challenge the learner, both for his educational success and for his success in everyday life. These have an important value both for the social and personal development of the learner, through specific and particular approaches.

**Keywords:** learning attitudes, extracurricular activities, psycho-pedagogical conditions, dimensions of learning, didactic strategies.

Una din activitățile de bază ale ființei umane prin intermediul căreia are loc asimilarea experiențelor, explorarea necunoscutului și adaptarea la mediu este învățarea. Atitudinea ca parte componentă a structurii personalității reprezintă un factor esențial în procesul de învățare, deoarece ea face ca această activitate să se producă și să se autosustină, este raționalizatoare de efort și timp, stimulative pentru reușita și performanța celui care învață. Atitudinea constituie un obiect al învățării și al schimbării. Achiziționarea atitudinilor de învățare se realizează prin contactul direct cu acest proces, prin interacțiunea cu grupul de elevi ce dețin o atitudine pozitivă față de învățare, prin valorificarea experienței sociale, prin dezvoltarea cognitivă.

Atitudinea de învățare este un sistem de reacții cognitive, afective, comportamentale ale elevului față de învățare, axate pe comprehensiune, pe experiența de viață, pe interes și motivație, pe convingeri – toate acestea orientând subiectul spre un anumit comportament vizavi de obiectul cercetat. În formarea atitudinilor de învățare la elevi e necesar să se realizeze

dimensiunea socioculturală a învățării, ce reflectă nevoia de funcționare socială optimă asigurată prin prisma mai multor trebuințe: de interacțiune, de acceptare, de aprobare, de participare angajată în activități de grup, de o anumită poziție apreciată în grup, de relații armonioase, de implicare civică și acceptare a diferențelor psihologice, culturale. Această dimensiune presupune impulsul de afiliere, care constă în nevoia de a obține aprobarea, prețuirea, afecțiunea unor persoane importante, cum ar putea fi părinții, profesorii, colegii. Această trebuință este orientată spre acceptarea și aprobarea venită din partea celor cu care se identifică elevul [7].

Un factor important în formarea atitudinilor de învățare este organizarea și desfășurarea activităților extracurriculare sau ale celor opționale, care au un caracter mai puțin formal, dar cu același rezultat formativ. Acțiunile educaționale plasate în cadrul acestui tip de activități sunt flexibile și vin în întâmpinarea diferitelor interese, în mod particular pentru fiecare persoană, întrucât stimulează abilitățile elevilor și generează satisfacție. Aceste activități au ca scop identificarea și dezvoltarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat și stimularea comportamentului creativ. Elevii participă cu mare implicare la astfel de activități, iar succesul este garantat, dacă ai încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor.

Dimensiunea comportamentală a activității de învățare reliefează aspectul dinamic, reglator, direcționează conduita elevilor. Realizarea acestei dimensiuni duce la dezvoltarea potențialului elevilor, care este structurat de scopuri și necesități distribuite ierarhic, iar prin extindere – de planuri și acțiuni. Această dimensiune generează impulsuri de afirmare a eului, care sunt orientate spre obținerea unui randament școlar ridicat, deoarece asigură elevului un anumit prestigiu în cadrul grupului de elevi. Aprecierea pozitivă din partea pedagogilor, colegilor satisface trebuința afirmării eului, de asemenea produce în conștiința elevului sentimentul eficienței personale [3, pag.85, 96].

Activitățile extracurriculare joacă un rol foarte important în dezvoltarea fizică și psihică a elevului. Prin intermediul acestora, elevul învață să interacționeze cu cei din jur și își valorifică potențialitățile specifice. Asemenea activități generează relații de prietenie și ajutor reciproc, fortifică simțul responsabilității și stabilesc o atitudine corectă față de colectiv și față de scopurile urmărite. Important este ca elevii să fie antrenați nu numai în desfășurarea unor asemenea activități, ci și în inițierea și organizarea lor. Libertatea de exprimare, libertatea de acțiune și relațiile cu colegii îmbogățesc experiențele sociale ale elevilor. Aceste activități îi sprijină să-și orienteze energia și către procesul de învățare.

Cercetătorul M. Cernea susține că una din responsabilitățile esențiale ale învățătorului, în calitate de condiție psihopedagogică de o importanță incontestabilă, este formarea și dezvoltarea la elevi a unei atitudini pozitive față de învățare și față de școală, în general. Pentru aceasta el trebuie să țină cont de un șir de principii, reguli, strategii, tehnici care să stimuleze și să mobilizeze întregul proces educațional, iar aceasta trebuie să asigure nemijlocit succesul școlar al elevului care are un rol primordial în activitatea didactică. Succesul se răsfrânge pozitiv asupra atitudinii ulterioare a elevului față de învățatură, față de ocaziile de afirmare de succes și de valorificare pozitivă, create cu pricepere de către învățător, constituindu-se ca motive pozitive pentru învățatură. De aceea învățătorul trebuie să asigure elevul cu un succes oricât de mic ar fi - aceasta sporește încrederea în forțele proprii și este o condiție psihopedagogică indispensabilă pentru formarea atitudinilor de învățare [2, pag.16].

Învățarea reprezintă acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere. Pentru formarea atitudinilor de învățare, se propun trei condiții:

- să existe o schimbare în comportament;
- schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței;
- schimbarea trebuie să fie durabilă.

Fiind organizat gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ – care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util și altul formativ – care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității.

Deci, pentru a fi eficientă, învățarea trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un suport energetic, dinamogen, orientativ organizat în cadrul activităților extracurriculare. Aceste activități realizate eficient contribuie la formarea atitudinilor pozitive, atunci când se respectă dimensiunea cognitivă a acestui proces, ce ilustrează nevoia individului de a face schimb de informații cu mediul și necesitatea lui de a se înțelege pe sine, pe alții și lumea în care trăiește.

Învățarea este centrată în jurul trebuinței de a cunoaște și de a înțelege informațiile cuprinse în diverse sarcini, de a descoperi noi cunoștințe și a le stăpâni, de a formula și rezolva probleme – toate dând naștere la impulsuri. Atitudinea din mediul școlar se axează pe impulsul cognitiv, care are la bază curiozitatea epistemică. Curiozitatea este un factor important care determină interesul cognitiv ce exprimă nevoia de a ști, de a lărgi și îmbogăți orizontul de cunoaștere.

Pentru menținerea și dirijarea stării de curiozitate la elevi, I. Neacșu, propune următoarele obiective:

- Accentuarea formelor diferențiate de muncă și individualizarea activităților având drept scop diversificarea temelor de studiu pe categorii de dificultate, corespunzătoare obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini imediat controlabile, care au ca efect deplasarea centrului de greutate de la presiunea evaluării sumative la cea sintetizatoare;
- Dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp, astfel încât elevul să caute să-și satisfacă singur curiozitatea atât din surse școlare, cât și extrașcolare. Între nivelul informațional și cel al curiozității se stabilește o relație funcțională, în virtutea căreia flexibilitatea la informație cunoaște ritmuri de formare;

Aceste obiective pot fi formate în cadrul activităților extracurriculare, adăugându-i experiențe personale sau informații din alte surse [5, pag. 38].

Activitățile extracurriculare contribuie la formarea atitudinilor de învățare atunci când se realizează următoarele funcții: funcția de relaxare, de destindere, care constă în posibilitatea de refacere a organismului după activitatea de bază; funcția de distracție, care se realizează prin delectare și amuzament generând un tonus optimist; funcția educativă, de dezvoltare, care se realizează prin îmbogățirea vieții spirituale și dezvoltarea personalității, formarea capacității de autoorganizare a unui stil de viață elevat, stimularea capacităților creative și a stilului participativ.

Activitatea educativă didactică și extradidactică dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală. În urma plimbărilor, a excursiilor în natură, copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate imaginea realității, în cadrul activităților de desen și modelaj, iar materialele pe care le culeg sunt folosite în activitățile practice și în jocurile de creație. La vârsta școlară, copiii sunt foarte receptivi la tot ce li se arată sau li se spune în legătură cu mediul, fiind dispuși să acționeze în acest sens. Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitivi sau nu, asupra dezvoltării elevilor [4, pag.42].

Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizată și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe, punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură. Trebuința de se juca, de a fi mereu în mișcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața. Dacă avem grijă ca obiectivele educaționale să fie prezentate în mod echilibrat să fie intercalate cu momente recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite. În cadrul acestor activități elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, învață să învețe. Prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități, copiii se autodisciplinează. Cadrul didactic are, prin acest tip de activități, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al școlii și al învățământului primar – pregătirea copilului pentru viață.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Modernizarea și perfecționarea procesului educațional presupun îmbinarea activităților școlare cu activitățile extrașcolare. Îmbinarea acestora are numeroase valențe formative.

Activitățile extracurriculare oferă oportunități pentru formarea și dezvoltarea atitudinilor de învățare în raport cu anumite obiective ce inspiră și provoacă educabilul atât pentru succesul lui educațional, cât și pentru cel din viața de zi cu zi. Acestea au o valoare importantă pentru dezvoltarea socială a educabilului și pentru cea personală, prin demersuri specifice și particulare. Deși activitățile specifice educației formale urmăresc anumite finalități menționate anterior, totuși, ele nu uzitează la maxim de valorizarea unor competențe precum: dezvoltarea unor abilități interpersonale, munca în echipă, inițierea și implementarea unor proiecte personale sau în echipă, deprinderi de învățare a modului cum să înveți etc [7].

Participarea la activități extracurriculare îi ajută pe elevi să se înțeleagă pe ei înșiși prin observarea și interpretarea propriului comportament din timpul participării la aceste activități. În plus, cercetările indică rolul important al activităților extracurriculare în dezvoltarea capitalului social în rândul celor care iau parte la ele. Activitățile extracurriculare nu oferă conținuturi abstracte, izolate, ci se fundamentează pe interconexiunea cu diferite aspecte din viața reală, valorificând rezolvarea de probleme reale din diverse perspective. Ele contribuie la dezvoltarea aptitudinilor, motivației, sensibilității umane, simțului valorilor, creativității și a planului atitudinal al personalității educabilului.

Propun, în continuare, unele activități extrașcolare ce pot fi realizate cu elevii din ciclul primar. Vizitele la muzee, expozițiile, monumentele și locurile istorice oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea lor, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor.

Excursia ajută la dezvoltarea intelectuală și fizică a copilului, la educarea lui cetățenească și patriotică. Ea este cea care îl reconfortează pe copil, îi prilejuiește însușirea unei experiențe sociale importante, dar și îmbogățirea orizontului cultural științific. Prin excursii elevii își suplimentează și consolidează instrucția școlară dobândind însușirea a noi cunoștințe. În urma

plimbărilor, a excursiilor în natură, copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate imaginea realității, în cadrul activităților de desen și modelaj, iar materialele pe care le culeg sunt folosite în activitățile practice, în jocurile de creație.

Concursurile pe diferite teme sunt, de asemenea, momente deosebit de atractive pentru cei mici. Acestea oferă copiilor posibilitatea să demonstreze practic ce au învățat la școală, acasă, să deseneze diferite aspecte, să confecționeze modele variate. Același efect îl pot avea concursurile organizate de către cadrele didactice în clasă. Dacă sunt organizate într-o atmosferă plăcută, vor stimula spiritul de inițiativă al copilului, îi va oferi ocazia să se integreze în diferite grupuri pentru a duce la bun sfârșit exercițiile și va asimila mult mai ușor toate cunoștințele [8, p.33].

Activitatea în cercuri/secții este un mijloc important de dezvoltare a orizontului cultural-științific al elevilor și de stimulare a interesului lor pentru știință, artă, tehnologii. În cadrul cercurilor pe interese elevii își valorifică pe deplin capacitățile, aptitudinile, interesele, talentele, pasiunea față de lectură, matematică, științe, tehnologii. Cercurile contribuie la dezvoltarea imaginației creative și a sensibilității artistice, la stimularea inițiativei și independenței în acțiune, la stabilirea unor relații de colaborare, de prietenie, de ajutor și sprijin reciproc [8, pag 34].

Elevii trebuie să fie îndrumați să dobândească o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor și posibilitatea de a critica constructiv. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, recreative, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează implicarea în actul decizional privind respectarea drepturilor omului, conștientizarea urmărilor poluării, educația rutieră, educația pentru păstrarea valorilor etc.

Activitățile extracurriculare bine pregătite sunt atractive la orice vârstă. Ele provoacă interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar. Copiilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, manualitatea, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform naturii sale. Elevii se autodisciplinează prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități. Dascălul are, prin acest tip de activitate, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal - pregătirea copilului pentru viață. Realizarea acestor obiective depinde, în primul rând, de educator, de talentul său, de dragostea sa pentru copii, de modul creator de abordare a temelor, prin punerea în valoare a posibilităților și resurselor de care dispune clasa de elevi.

**BIBLIOGRAFIE**

1. CIOBANU, L. *Managementul activităților extracurriculare*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE Tip.Covaioli. 84 p. 2015. ISBN 978-9975-48-083-3.
2. CERNEA, M.. *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*, în rev. *Învățământul primar*, nr. 1. București: Editura Discipol, 2000.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. București, Polirom 2002. 261 p.
4. CHIRCEV, A. *Psihologia atitudinilor sociale*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1988. 187 p.
5. NEACȘU, I. *Înstruire și învățare. Teorii, modele, strategii*. București: Editura Științifică, 1999. 343 p. ISBN 973-29-0070-9.
6. OPRESCU, V. *Aptitudini și atitudine*, București, Editura Științifică, 1991. 113 p.
7. PANICO, V. *Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă*. În: *Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan*, Chișinău, 2004.
8. SARANCIUC-GORDEA, L. *Activități extracurriculare*. Suport de curs. Chișinău: S. n., 2021 (CEP UPS).,121 p. ISBN 978-9975-46-581-6.
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării*. Iași: Editura Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-9975-46-581-6.
10. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2008. 508 p. ISBN 978-606-591-766-8.

# ADAPTAREA CURRICULUMULUI PRIN VALORIFICAREA RESURSELOR ARTELOR VIZUALE

*Zinica Nour, Profesor înv. Primar,  
Școala Gimnazială Nr. 3 Galați, România*

## ADAPTING THE CURRICULUM THROUGH THE USE OF VISUAL ARTS RESOURCES

*Zinica Nour, teacher in primary education,  
Secondary School No. 3 Galati, Romania  
ORCID 0009-0003-6766-9251  
zinicanour@yahoo.com*

**CZU: 373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p336-342**

**Abstract.** This paper highlights the importance of visual arts in the education of students, enabling them to create values and appreciate the values created by others, as well as helping them make decisions in their personal and social lives by incorporating their personal and cultural tastes and preferences. By assimilating aesthetics into the curriculum, students can develop a sub-discipline that incorporates both traditional and innovative approaches to art. The paper presents some examples of learning activities, organizational forms, and evaluation methods for primary school students to highlight artistic competence. The use of visual arts resources can also promote inclusive education through an integrated and interdisciplinary curriculum that utilizes various media. By incorporating artistic resources, students can develop their aesthetic competence and connect with different subjects such as communication, geometry, physics, history, biology, astronomy, and more. The use of visual arts is not a replacement for learning scientific concepts, but it can be an additional tool that can help students understand and connect with concepts in a more accessible and attractive way. These help in creating a life environment based on recognized, authentic values that everyone should respect.

**Keywords:** visual arts, artistic competencies, curriculum.

### **Curriculum adaptat la resursele artelor vizuale**

Artele vizuale pot fi folosite ca o forță obligatorie pentru a conecta diferite discipline într-un curriculum integrat și interdisciplinar. Folosind resurse precum pictura, sculptura, desenul, fotografia, muzica, teatrul, filmul sau multimedia, elevii pot dezvolta abilități artistice, care pot promova incluziunea în curriculum. Elementul vizual este crucial pentru stimularea curiozității și proiectarea unui rezultat dorit, făcându-l un instrument eficient pentru predare și învățare.

Educația estetică poate ajuta indivizii să ia decizii în viața lor particulară și socială prin încorporarea gusturilor și preferințelor personale și culturale. Prin inserarea esteticii în curriculum, elevii pot dezvolta o subdisciplină care să permită atât abordări tradiționale, cât și inovatoare ale artei.

Valorificarea artelor vizuale poate promova educația incluzivă printr-un curriculum integrat și interdisciplinar care utilizează diverse medii, iar prin încorporarea resurselor artistice elevii își pot dezvolta competența artistică și se pot conecta cu diferite materii. Percepția vizuală este un aspect semnificativ al recepției senzoriale, stârnind curiozitatea și proiectarea posibilităților viitoare, făcând-o un instrument excelent pentru educația.

Utilizarea artelor vizuale poate ajuta elevii să învețe să deseneze, să picteze, să modeleze obiecte și să le decoreze cu diverse tehnici și instrumente. Teatrul și mimica îi pot ajuta pe elevi



să interpreteze diferite personaje și să creeze scene. Fotografia și filmul îi pot învăța pe elevi să captureze și să editeze fotografii, animații sau filme, iar tehnologia poate facilita proiecte creative și captivante. În cele din urmă, utilizarea artelor vizuale în educație poate încuraja elevii să-și exprime creativitatea, să experimenteze cu culoarea și să-și comunice ideile prin interpretare. Combinând arta cu alte discipline, cum ar fi istoria, știința, matematica și muzica, elevii își pot extinde creativitatea și își pot lărgi cunoașterea lumii.

Pornind de la această necesitate a conectării senzoriale a copilului, am considerat că resursele de arte vizuale ar putea fi liantul atractiv folosit pentru corelațiile dintre disciplinele educației. Aceste resurse ar putea forma competența artistică, care ar fi singura vinovată de includere în curriculum.

De-a lungul timpului, au existat practici și studii de cercetare privind includerea esteticii în viața de zi cu zi, tocmai pentru a oferi opțiuni de învățare, care să răspundă deciziilor și acțiunilor din viața noastră, determinate de gustul artistic și preferințele existenței personale sau sociale ale individului, indiferent de construcția lor. Astfel, revenirea interesului pentru estetică ar putea crea o subdisciplină bazată pe valorile oferite de artă, care încorporează atât sfera tradiției, rutina estetică, familiară (începând de la aranjarea unei farfurii cu meniu), cât și atingerea sublimului sau extraordinarului. Pentru ca această subdisciplină să aibă sens pragmatic, ea nu ar trebui să fie limitată de domeniul de aplicare, ci mai degrabă să aibă un cadru teoretic și practic convingător, explicativ.

Resursele artei vizuale pot fi utilizate pentru a face conexiuni între mai multe discipline într-o cercetare pedagogică. Artele vizuale oferă oportunități pentru a analiza și a înțelege conținutul și conceptele din alte discipline, precum și pentru a le face mai accesibile și mai atractive pentru elevi. De exemplu, artele vizuale pot fi utilizate pentru a ilustra concepte științifice sau istorice, cum ar fi procesele geologice sau evenimente istorice, prin utilizarea modelelor sau a ilustrațiilor. Artele vizuale pot fi utilizate pentru a explora teme literare, cum ar fi personajele sau scenele dintr-o carte sau poezie, prin crearea de ilustrații sau desene. Artele vizuale pot fi utilizate pentru a dezvolta abilități de comunicare, cum ar fi scrierea sau vorbirea, prin utilizarea de proiecte care implică crearea și prezentarea unui eveniment. Artele vizuale pot fi utilizate pentru a ilustra concepte de geometrie, cum ar fi forme geometrice, proporții, simetrie și perspectivă. În fizică (pentru a ilustra concepte de fizică: lumină, culoare, mișcare și forță), în biologie (pentru a ilustra concepte de biologie: structura și funcționarea organismelor, ecologie și evoluție), în astronomie (pot fi utilizate pentru a ilustra concepte de astronomie: planetele, stelele, galaxiile și Universul), în chimie (pentru a ilustra concepte: moleculele, compușii și reacțiile chimice), în matematică (pot fi utilizate pentru a ilustra concepte matematice: numere, operații matematice, grafice și funcții).

Este important de menționat că utilizarea artei vizuale nu este un înlocuitor pentru învățarea conceptelor științifice, dar poate fi un instrument suplimentar care poate ajuta elevii să înțeleagă și să se conecteze la aceste concepte într-un mod mai accesibil și mai atractiv.

### **Activități de învățare**

Baza percepției senzațiilor, a trezirii motivației și a curiozității, a proiecției unui ghid de învățare în favoarea unui viitor bine determinat pentru orice copil fie și special din învățământul primar trebuie să permită activități de învățare incluzive pentru formarea competenței artistice prin valorificarea resurselor artelor vizuale.

În multe activități de învățare, cum ar fi „Improvizație cu culori”, elevii sunt invitați să experimenteze culorile și să-și creeze propriile picturi. Cu o varietate de materiale precum pensule, acuarele, tempera, au libertatea de a folosi orice culoare doresc pentru a inventa o

lume imaginară sau reală. Scopul acestei activități este de a-i învăța pe elevi cum să-și exprime liber creativitatea prin experimentarea culorii. Orice copil poate fi încurajat, spre libertatea de a crea, să folosească puterea sugestiei prin culoare, formă și comunicare implicită, prin propria interpretare. Încurajarea curiozității constă și în posibilitatea extinderii creației prin adăugarea de conținut din alte domenii (istorie, știință, matematică, muzică, geografie, informatică etc.)

„Pictura pe tema naturii” îi ajută pe elevi să observe natura și să picteze ceea ce văd. Pot picta flori, copaci, animale sau orice alt aspect al naturii care le atrage atenția. Această activitate ajută la formarea competenței artistice prin observarea și utilizarea culorilor pentru a crea o imagine a naturii conectându-i ușor de la sensibilizare la protejarea naturii. Arta poate fi o alternativă mult mai eficientă decât prezentarea dezastrelor ecologice pe slide-uri sau înregistrări în tabele ce se prezintă prin lecturare, arta include individul, personalizează, are viziune și interpretare care poate fi incluzivă.

„Recrearea unui tablou celebru” poate fi o activitate în care elevilor li se prezintă un tablou celebru și sunt invitați să-l recreeze cu propriile abilități de pictură. Acest exercițiu îi ajută să observe detalii, să interpreteze acțiuni și marcheze sau să estompeze diverse simboluri, care mai apoi pot fi interpretate ca mesaje și se pot face treceri ușoare către mesajele din cotidian. În literatura de specialitate, s-a vorbit despre practici didactice privind „inversarea rolurilor” prin exerciții de susținere a punctului opus de vedere într-un mod cât mai convingător. [5, p.452]

Un alt exemplu de activitate în care poate fi valorificat desenul ar fi „Desenăm cu ochii închiși”. Această activitate se poate face cu copiii din clasa. Se începe prin explicarea regulilor jocului: copiii își vor închide ochii și vor desena o imagine, fără să se uite la foaie. După ce au terminat de desenat, aceștia vor închide ochii și vor încerca să se explice ce au desenat, fără a vedea desenul. Apoi, se vor face schimb de desene și se va încerca să se ghicească ce a desenat colegul. Această activitate ajută la dezvoltarea imaginației și a abilităților de comunicare, pe lângă valorificarea talentului artistic.

O activitate prin care se poate valorifica desenul în educația primară ar fi „Desenează-ți lumea ideală!”. Elevii ar putea fi invitați să dezvăluie o oră, o casă, un peisaj sau orice alt lucru care le place lor și care ar reprezenta lumea lor ideală. Această activitate îi va ajuta să-și dezvolte imaginația, creativitatea și abilitățile de desen, precum și să-și exprime sentimentele și ideile prin artelor vizuale. După finalizarea desenelor, elevii ar putea să-și prezinte lucrările și să discute despre lumea lor ideală, oferind, astfel, oportunitatea de a-și dezvolta și abilități de comunicare.

Desenul poate fi exploatat și la o activitate de matematică activitate, cum ar fi „Explorarea formelor prin desen”. Aceasta activitate poate fi făcută la clasa și presupune lucru cu modele: fiecare elev primește câte o formă geometrică și trebuie să o deseneze în diverse poziții și dimensiuni. Discuția despre cum forma poate fi schimbată prin rotire, scalare sau deformare poate precede utilizării formelor pentru a crea compoziții. Această activitate permite elevilor să își dezvolte abilitățile de observare, analiza și creativitatea prin desenului și să învețe despre forme și compoziție într-un mod practic și amuzant.

Programa școlară din Finlanda este cunoscută prin faptul că oferă elevilor o educație holistică, care include arta și designul. Acestea sunt integrate în programe prin proiecte practice și activități interactive, care permit elevilor să experimenteze și să își dezvolte abilități creative. Programa poate include, de asemenea, oportunități de colaborare și de lucru în echipe, care să permită elevilor să își dezvolte abilități sociale și de comunicare. În general, programa școlară din Finlanda se concentrează pe dezvoltarea abilităților și intereselor individuale ale elevilor prin arte și design. În programa școlară din Finlanda, arta și designul sunt integrate în curriculum ca parte importantă a educației. Acestea sunt văzute ca mijloace importante de

dezvoltare personală și de exprimare creativă. Elevii au acces la diverse medii de lucru, cum ar fi sculptura, desen, pictura și design grafic, prin care își pot dezvolta abilități artistice și capacitatea de a gândi critic.

Copiii sunt încurajați să își exprime personalitatea prin artelor și să descopere modalități de a folosi creativitatea pentru a rezolva probleme practice. În plus, profesorii din Finlanda sunt instruiți să recunoască potențialul artistic al fiecărui elev să îi sprijine în dezvoltarea acestei abilități.

Aceste activități au, pe lângă motivația pentru învățare, scopul dezvoltării unei capacități de recunoaștere a valorilor adevărate care delimitează autenticul de kitsch, prin observarea complexității sau simplității esteticii obiectelor sau evenimentelor create de om sau natură. De asemenea, un curriculum adaptat pentru școala primară poate lua în considerare proiecte de învățare practică. Proiectele practice pot ajuta copiii să aplice ceea ce au învățat și să dezvolte abilități practice. De exemplu, ei pot construi modele sau experimente pentru un concept precum gravitația sau efectul electricității. Activitățile de creativitate, ca desenul și scrisul, le permit copiilor să-și dezvolte abilitățile de desen și scriere, să-și exprime creativitatea și să-și pună în valoare propria perspectivă asupra unui peisaj, eveniment, traseu etc., precum și utilizarea abilităților artistice. O activitate de învățare care apreciază atât desenul, cât și scrisul ar putea fi descrierea unui peisaj prin desen și scriere. Copiii sunt invitați să observe și să deseneze un peisaj ales din imagini pentru inspirație sau din imaginație. În final, fiecare copil poate prezenta desenul și descrierea în fața clasei, folosind jocuri, teatru, mimă. Elevii pot descoperi ce poate transmite o imagine, contextual pe care îl exprimă și cum anume trebuie făcut scrisul fără imagine. Se poate învăța diferența dintre o imagine aglomerată față de una care înglobează 2-3 idei.

Asistăm la o explozie de aplicații, platforme sau bloguri care vin în sprijinul profesorilor cu scopul de a îmbunătăți calitatea învățării, prin predare diferențiată (resurse RED, platforme ASQ, JA România, STEAM Education, Telescop etc.). De exemplu, la o activitate integrată de creare a unei benzi desenate folosind tehnologia, pe tema poveștilor istorice, copiii vor citi și studia o poveste istorică selectată de profesor, apoi vor folosi informațiile acumulate pentru a-și crea propria bandă desenată, ilustrând povestea istorică. Fiecare copil poate folosi instrumente digitale precum o tabletă sau un laptop și un software de desen Paint sau Procreate pentru a crea benzile desenate. După ce benzile desenate au fost create, copiii le prezintă clasei, folosind tehnologia pentru a le proiecta pe ecran. În final, copiii vor discuta despre benzile desenate create, punând în valoare aspectele istorice, artistice și tehnologice. În plus, această activitate poate fi folosită pentru a dezvolta abilități precum comunicarea, colaborarea și gândirea critică.

### **Forme de organizare**

Învățarea prin activități de arte vizuale poate lua diferite forme de organizare. Aici sunt câteva exemple:

**Ateliere:** Atelierele sunt o formă organizată de învățare care se concentrează pe dezvoltarea abilităților practice și creative ale copiilor prin activități de arte vizuale. Atelierele pot fi organizate în jurul unui subiect sau material specific și pot fi ghidate de un instructor sau un mentor.

**Proiecte interdisciplinare:** proiectele interdisciplinare sunt o formă de învățare care combină mai multe subiecte sau discipline într-un singur proiect. De exemplu, un proiect care combină matematica și arta poate fi o modalitate de a ajuta copiii să înțeleagă cum funcționează matematica în artă.

**Activități independente:** Activitățile independente sunt o formă de învățare în care copiii lucrează singuri sau în grupuri mici, fără ghid sau mentor. De exemplu, se poate organiza o activitate în care pictează sau desenează liber, fără nicio restricție.

Vizite la muzee sau galerii de artă: vizitarea muzeelor sau galeriilor de artă poate fi o modalitate eficientă de a ajuta copiii să înțeleagă cum funcționează arta și să-și dezvolte abilitățile vizuale.

Jocuri interactive: jocurile sunt o modalitate distractivă de a învăța, iar jocurile interactive pot fi un instrument eficient pentru a ajuta copiii să învețe noi cunoștințe și abilități, concepte matematice sau chiar istorie.

Proiecte practice: Proiectele practice sunt o modalitate excelentă de a ajuta copiii să aplice ceea ce au învățat în situații din viața reală. De exemplu, un proiect care explorează modul în care se formează vremea poate fi o modalitate distractivă de a învăța despre meteorologie.

Colaborarea în echipe: Lucrul în echipă poate fi o modalitate eficientă de a ajuta copiii să învețe cum să lucreze împreună și să se sprijine reciproc. De exemplu, pot organiza o activitate de grup în care construiesc un castel de carton sau rezolvă împreună probleme de matematică.

Activități creative: arta și creativitatea pot fi o tehnică puternică pentru a ajuta copiii să-și exprime ideile și gândurile. De exemplu, se poate organiza o activitate în care ei pictează sau desenează ceea ce au învățat despre anumite subiecte.

Discuții și dezbateri: Discuțiile și dezbaterile sunt o modalitate excelentă de a ajuta copiii să-și exprime opiniile și să învețe să asculte și să respecte opiniile celorlalți. De exemplu, se poate organiza o dezbatere pe o anumită temă, cum ar fi impactul tehnologiei asupra societăților.

### **Resurse educaționale**

Există o varietate de resurse educaționale care pot fi folosite pentru formarea competenței artistice, în funcție de preferințele și stilul de învățare al fiecărei persoane. Unele dintre acestea includ:

Cursuri online: există o mulțime de cursuri online gratuite sau plătite care acoperă diferite discipline artistice, cum ar fi pictura, desenul, sculptura, fotografia, designul grafic, animația etc. Unele dintre cele mai populare platforme de cursuri online includ Udemy, EduMagic, iTeach, Biblioteca online etc.

Workshop-uri și seminarii: multe galerii, muzee și centre culturale organizează workshop-uri și seminarii artistice pentru adulți și copii. Acestea oferă oportunitatea de a învăța direct de la artiști de a practica într-un mediu inspirativ.

Există mai multe resurse educaționale pe care le putem utiliza pentru activități de învățare bazate pe artele vizuale în cadrul unui curriculum adaptat:

Cărți și publicații: Cărțile despre arta și tehnica desenului, pictura sau sculptura pot fi un excelent punct de plecare. De asemenea, publicațiile despre istoria artei pot oferi informații valoroase și exemplu care să inspire copiii.

Filme documentare: Filmele documentare despre artiști sau tehnici artistice pot fi un mod captivant de a introduce pe copii în lumea artei.

Programe de educație prin arte: Există programe educaționale specifice care se concentrează pe valorificarea artei în învățare, cum ar fi programele de educație prin arte care oferă materiale și resurse educaționale adaptate la vârsta copiilor.

Site-uri web educaționale: Există multe site-uri web care oferă resurse educaționale pentru învățarea artei, cum ar fi proiecte și activități practice, tehnici de desen și de pictura și multe altele.

Muzee și galerii de arta: Vizitele la muzee și galerii de arta pot fi o experiență educațională valoroasă. Copiii pot vedea opere de artă originală și afla informații despre artiști și tehnici folosite.

Ateliere și clase de arte: Atelierele și clasele de arte pot oferi oportunități practice pentru copii de a-și dezvolta abilități artistice și de a experimenta cu diferite tehnici și materiale.

Filme documentare sau animații pot fi folosite ca resurse educaționale, însă este important să se aleagă filme care se potrivesc cel mai bine cu obiectivele de a învățare și cu nevoile copiilor pentru a le oferi o experiență educativă captivantă și informativă.

### **Mijloace de evaluare**

Pentru a evalua competențele artistice ale elevilor în învățământul primar, este important să se utilizeze mijloace de evaluare adecvate care să ia în considerare nevoile și capacitățile individuale ale fiecărui elev. Iată câteva exemple de mijloace de evaluare potrivite pentru formarea competenței artistice într-o astfel de clasă:

Portofolii - acestea pot conține lucrările artistice ale elevilor, precum desene, picturi, colaje sau sculpturi, împreună cu scurte descrieri ale procesului creativ și ale competențelor artistice dezvoltate.

Evaluarea pe baza observațiilor - aceasta implică observarea directă a elevilor în timp ce lucrează la proiectele artistice, cu o atenție specială la abilități și competențe artistice pe care le demonstrează.

Evaluarea formativă - aceasta poate include feedback-ul continuu și îndrumarea furnizată de profesori în procesul de învățare și dezvoltare a competențelor artistice.

Autoevaluarea - aceasta implică încurajarea elevilor să-și evalueze propriile competențe artistice și să-și monitorizeze progresul prin auto-reflexie.

Evaluarea bazată pe performanță - aceasta implică evaluarea lucrărilor artistice create de elevi precum prezentări orale, reprezentări teatrale, dansuri sau recitări.

Este important să se utilizeze mai multe mijloace de evaluare pentru a evalua competențele artistice ale elevilor, pentru a avea o imagine mai completă a progresului lor și a nevoilor individuale de dezvoltare. De asemenea, este important să se adapteze mijloacele de evaluare a nevoilor și capacităților individuale ale fiecărui anumit elev. Iată câteva exemple de mijloace de evaluare care pot fi potrivite pentru o evaluare completă.

Evaluarea formativă - această evaluare implică evaluarea continuă a performanțelor și oferă feedback-ul pentru creșterea acestora. Aceasta poate fi realizată prin discuții individuale cu elevii și prin evaluarea proceselor și produselor lor artistice.

Portofoliul de lucru - această implicare crearea unui portofoliu de lucru pentru fiecare elev care să conțină exemple de lucrări artistice realizate de elevi pe procesului de învățare. Acest portofoliu poate fi folosit pentru a evalua progresul individual al elevilor, dar și pentru a le permite să monitorizeze propriul progres.

Evaluarea prin autoevaluare și evaluare între colegii - aceasta implică evaluarea reciprocă a performanțelor artistice între elevi sau autoevaluarea propriilor performanțe. Aceasta poate fi realizată prin discuții în grup, prin utilizarea listei de verificare sau prin crearea unor rubrici de evaluare.

Este important să se adapteze mijloacele de evaluare a nevoilor și a capacităților individuale ale elevilor și să se asigure că acestea sunt juste și nediscriminatorii. De asemenea, este important să se asigure că elevii înțeleg procesul de evaluare și că se simt confortabil cu metodele folosite pentru a evita orice anxietate sau stres suplimentar.

Pentru proiectarea didactică aș sugera introducerea unei rubrici separate în care să fie precizată resursa Artei vizuale, potrivită învățării.

Precizarea acestei resurse ar constitui modalitatea de îmbinare a universului copilului, foarte bine ancorat la realitatea virtuală, cu materia predată de profesor în mod firesc. Aș vedea necesară această adăugire, pentru că fără să vrem am trecut la această „gândire superlink”, după cum declara într-un interviu recent profesorul Mihai Zgondoiu, lector al Universității de Arte

din București, unde tehnologia împinge de la spate fără să vrem, încărcând multe sarcini, pe un timp în viteză, așa că ajungem rapid la imagine. Ea este cea care atacă prima frontal, de aceea trebuie formată, pregătită pentru a fi corect digerată, lăsând la o parte faptul că uneori pictura poate fi punctul 0, cel de întoarcere la sine.

### BIBLIOGRAFIE

1. CIOT, M.G. *Educație și societate*, Cluj –Napoca: Ed. Eikon, 2012. 230 p. ISBN: 978-973-757-672-9
2. MARZANO, R. *Arta și știința predării*. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă, București: Editura Trei, 2015. 329 p. ISBN 978-606-719-318-3
3. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori, București: Editura Trei, 2014. 303 p. ISBN 978-606-719-058-8
4. STĂNCESCU, I. *Metacogniție și motivație în învățarea academică*. Repere psihodidactice, București: Editura Universitară, 2017. 197 p. ISBN 978-606-28-0596-8
5. BOCOȘ, M-D. *Instruirea interactivă*. Repere axiologice și metodologice, Iași: Editura Polirom, 2013. 462 p. ISBN 978-973-46-3248-0

## ATITUDINI INTERPRETATIVE PRIN EDUCAȚIA STREAM LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

*Viorica Obobroceanu, lector universitar, dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

### INTERPRETATIVE ATTITUDES THROUGH STREAM EDUCATION FOR PRIMARY CLASS STUDENTS

*Viorica Oboroceanu, PhD, Univ. lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0003-2591-0927  
oboroceanu.viorica@upsc.md*

**CZU: 373.3.02**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p343-348**

**Abstract.** STREAM education offers experiential learning opportunities and emphasizes the development of 21st century skills; encourages perseverance; proposes pre-premiership in thinking; encourages the possibility of critical thinking and self-education, and the most relevant stage of knowledge transfer, of the fusion of several disciplines, in the form of curricular integration, is offered by transdisciplinary. The use of STREAM projects facilitates the act of reading and, in particular, the reception of the literary text in order to form interpretative attitudes.

**Keywords:** attitude, interpretative attitude, literary text, reading literacy, reading activity, STREAM, ICT.

Știința și tehnologia sunt componente importante din viața noastră, iar a le folosi într-un mod care să aducă valoare este primordial. În loc de a avea copii care sunt doar consumatori de tehnologie, am putea avea copii care o înțeleg și o folosesc într-un mod conștient sau chiar o creează.

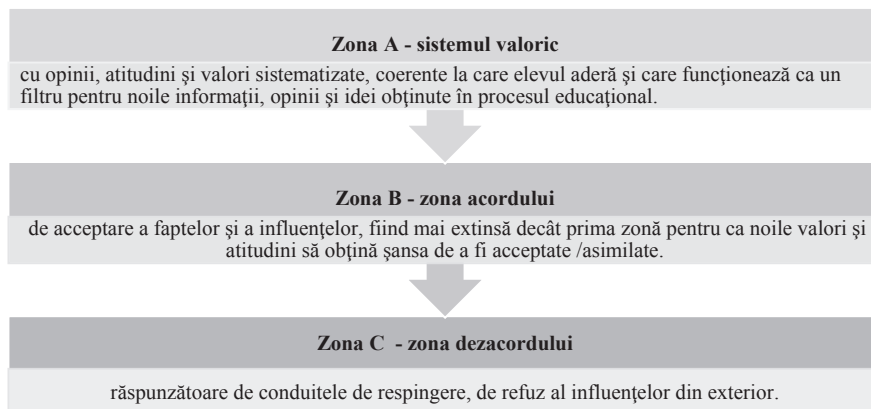
Fiecare copil de astăzi va trebui să poată să-și conștientizeze și să-și valorifice potențialul pentru a se adapta în viitor. Educația pentru toți și pentru fiecare, precum și incluziunea în sensul cel mai larg, au devenit componente-cheie ale reformelor educaționale globale. Formarea competențelor – cheie, determinate de Codul Educației al Republicii Moldova, necesită realizarea conexiunilor transdisciplinare în procesul educațional [3], educația fiind un proces gradual de învățare și cultivare a noilor cunoștințe, abilități și valori.

Învățământul primar este prima etapă din învățământul obligatoriu și are ca obiectiv principal crearea de oportunități egale pentru toți copiii, pentru a realiza o dezvoltare cognitivă, emoțională și psihomotorie echilibrată, adaptată nevoilor individuale. Acesta are rolul de a aduce schimbări pozitive în viața și comportamentul uman, facilitând dezvoltarea unor calități umane și explorarea de noi orizonturi cognitive.

Cuvântul *atitudine*, preluat odată cu realizarea reformei în învățământul general, când a fost elaborat Curriculumul Național, axat pe triada: cunoștințe, capacități, atitudini [3, Art. 11(1)], reprezintă o evaluare pozitivă, negativă sau mixtă a unui obiect, exprimată cu un anumit nivel de intensitate; modul în care alegem să ne raportăm la evenimentele din viața noastră; acel filtru mental prin care ne reprezentăm viața, cu tot ce implică ea.

Schimbarea atitudinală persistă pe o perioadă mai lungă atunci când este inspirată de propriul comportament. Studiile arată că oamenii formează atitudini pozitive sau negative

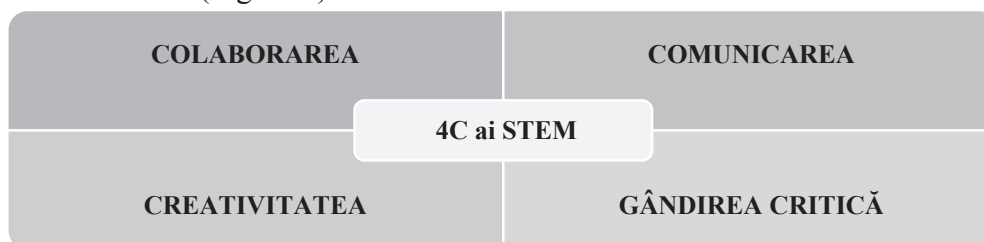
față de un obiect neutru prin asocierea sa cu un aspect emoțional. V. Andrițchi [1] consideră importantă precizarea că de formarea și dezvoltarea atitudinilor sunt responsabile trei zone semnificative ale personalității (Figura 1).



**Fig. 1. Zone semnificative în formarea atitudinilor**

Abordarea, din perspectivă teoretică, a conceptului de atitudine a permis definirea conceptului de *atitudini interpretative*, prin care înțelegem exteriorizarea verbală, prin mimică și/sau gest a poziției/opinii individului, generată de teleportarea /deplasarea lui virtuală în lumea operei literare, de înțelegerea de către acesta a mesajului textului, de capacitatea de a descifra sensul figurat al mijloacelor de expresie literară, caracterul metaforic al limbajului, de a reinterpreta textul prin valori adăugate. În rezultatul influențelor educaționale pe care le au operele literare, s-a confirmat presupuziția că înțelegerea și interpretarea textelor provoacă atitudini pozitive față de comunicare și încrederea în propriile capacități de vorbitor și ascultător, dezvoltă interesul, cultivă atitudini pozitive pentru dezvoltarea personală, stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică [11].

Metodologia STEM – prescurtarea din limba engleză pentru Science, Techology, Engineering, Maths, în limba română ȘTIM: Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică – este bazată pe învățarea integrată a tuturor disciplinelor științifice și se caracterizează prin a fi o metodă activă, aplicată, constructivistă și de a „învăța prin a face”, vine de pe continentul american ca urmare a cerințelor tot mai mari în ceea ce privește pregătirea tinerilor pentru inserția activă în viața socială [7]. Aceste abilități cuprind cei 4 C identificați drept cheie în educația secolului XXI (Figura 2).



**Fig. 2. Cei 4C ai Educației STEM/STEAM**

Educația STE(A)M combină patru științe și arta a căror inițiale îi compun denumirea: S- Sience (Știință); T- Tehnology (Tehnologie); E- Engineering (Inginerie); A- Arts (Artă); M- Mathematics (Matematică). Rezultatul acestui mix de știință și artă propune un mediu de învățare atractiv pentru participanții la acest tip de educație, unde se pune accent pe aplicarea metodelor învățate în viața de zi cu zi.



ST(R)EAM este integrarea STEAM cu adăugarea lui **R** de la Reading, adică pentru citire și scriere ajutând elevii să comunice eficient, ceea ce este un aspect important al interacțiunilor umane. Această abordare dezvoltă elevilor acele abilități necesare integrării active în viața socială. Se consideră, de asemenea, că STREAM este mai accesibil decât STEM. Orice elev ce creează STEM poate fi expus la STREAM într-un mod extrem de captivant și de impact prin integrarea artei, designului și lecturii. STREAM are un mare potențial pentru o educație mai accesibilă și mai incluzivă. În acest context, includerea artelor și a lecturii în STEM poate îmbunătăți capacitatea copilului de a gândi și de a raționa cu diverse probleme. Învățarea prin intermediul abordării integrate STREAM face apel la modalități de învățare euristice, învățarea prin experimente, observații, predicții care dezvoltă elevilor o serie nouă de abilități.

La nivelul ciclului primar educația STREAM este necesară, deoarece acoperă toate disciplinele studiate la clasă și propune o abordare integrată care oferă copilului o perspectivă holistică a realității înconjurătoare, stimulând creativitatea și imaginația micilor școlari prin surprinderea relațiilor cauzale dintre obiecte și fenomene. Principala diferență între STEM și STEAM este că STEM simbolizează o abordare modernă a științelor și a disciplinelor asociate care se concentrează pe rezolvarea problemelor prin gândire critică și abilități analitice. În plus, față de modelul STEM, STREAM include și conceptul ARTE, LECTURĂ și SCRIERE. Această trecere de la STEM la STREAM devine primordială în contextul promovării active a abilitățile din secolul XXI la elevi.

Beneficiile educației STREAM:

- Promovează competențe secolului 21.
- Dezlanțuie creativitatea interioară a elevilor care este necesară în orice disciplină.
- Multidisciplinar, holistic, arată variație, înseamnă mai puțin plictisitor.
- Permite aplicarea învățării în situații din viața reală.
- Încurajează implicarea elevilor.
- Promovează învățarea, făcând ca elevii să fie bine pregătiți.
- Învățarea este centrată pe elev.
- Face din învățare o experiență distractivă [12].

Curriculum național: învățământul primar respectă „domeniul Lectură în clasele primare include următoarele activități: lectura textului; memorizarea și recitarea textului; lectura expresivă a textului; lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/dramatic; activități de lectură interogativă și analitică; receptarea adecvată a operei lirice, epice, dramatice; comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic; activități de decodificare a semnificațiilor operei; activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activități de interpretare a operelor literare diverse ca gen și specie, formulă estetică; activități de dezvoltare creatoare a operelor literare” [4].

Conceptul de atitudine interpretativă a fost abordat din perspectiva educației literar-artistice. Astfel, concomitent cu postura de cititor de literatură, suntem cititori însetați și studioși. „Aceasta înseamnă că școala se deschide spre nevoile diverse și pragmatice ale lecturii/ale receptării, incluzând în aria ei de preocupări și formarea de competențe pentru înțelegerea aceluia tip de texte cu care venim cel mai des în contact”. Implementând tehnologii didactice specifice de receptare a textului literar, metode și procedee specifice de formare a deprinderii de citire cursivă, tehnici pentru realizarea lecturii interogativ-interpretative și tehnici pentru identificarea calităților personajului literar, putem accelera și fortifica formarea atitudinilor interpretative.

Educația STREAM poate contribui la abordarea provocărilor contemporane, ajutând la gândirea unei educații care, fără a renunța la excelența academică, dezvoltă, de asemenea, competențe importante, cum ar fi creativitatea, gândirea critică, comunicarea și colaborarea [6].

Formarea atitudinilor interpretative este integrată în competența specifică de receptare a textelor literare/nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă. Am constatat că elevul din clasa I „citește corect, cursiv, fluent un text literar/nonliterar; raportează argumentat imaginile la textul citit, reproduce ghidat un fragment din textul literar”; elevul din clasa a II-a utilizează tehnici de lectură corectă, conștientă și fluidă, distinge informații esențiale dintr-un text citit, „identifică trăsăturile fizice și morale ale personajelor principale dintr-un text literar citit; exprimă în cuvinte proprii ideile și atitudinile față de textul citit și față de personajele textului”; elevul din clasa a III-a utilizează adecvat tehnici de lectură corectă, conștientă și fluidă, distinge informațiile esențiale și de detaliu dintr-un text citit, desprinde unele trăsături fizice și morale ale personajelor dintr-un text literar citit, își exprimă, gândurile, emoțiile și sentimentele față de mesajul textelor citite sau a unor secvențe textuale; elevul din clasa a IV-a utilizează eficient tehnici de lectură corectă, conștientă și fluidă, extrage informațiile esențiale și de detaliu dintr-un text citit, formulează ideile principale ale unui text narativ, recunoaște unele specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice, caracterizează personajele dintr-un text literar după algoritmul propus.

Acronimul STREAM poate fi utilizat în clasă în mai multe moduri, unul dintre acestea fiind acela de a utiliza conținuturi din domeniile STEAM - Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică - pentru a lucra asupra competențelor din domeniile **R** - *Citare și Scriere*. Putem lucra la înțelegerea lecturii, dezvoltând strategii de înțelegere a mesajului citit (cum ar fi întrebările) cu un text despre rândunici sau un text din domeniul Științe. Putem lucra la segmentarea fonemică propunând cuvinte din Biologie (multe cuvinte din Biologie funcționează ca și cum ar fi pseudocuvinte). Putem lucra asupra oralității cerând elevilor să dezbată resurse tehnologice. Putem antrena redactarea unor rapoarte privind rezultatele unei evaluări statistice (matematică). În tabelul 1, putem valorifica un exemplu de formare a atitudinilor interpretative la elevii din clasele primare, prin STREAM, disciplina Limba și Literatura română.

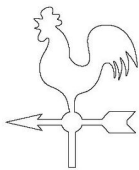
Tema: Textul *Marele Pictor*, după Emilia Plugaru [<https://www.povesti-pentru-copii.com/povesti-pt-copii-mici/marele-pictor.htm> ]

Lectura este piesa ce interconectează cele cinci domenii. Rezultatul acestui mixt STREAM propune un mediu de învățare atractiv pentru participanții la acest tip de educație, unde se pune accent pe aplicarea metodelor învățate în viața de zi cu zi și direcționează formarea atitudinilor și dezvoltă activitățile de viață ale personalității, deoarece:

- prezintă o lume virtuală, creată de autor, cu ajutorul imaginației,
  - produce emoție și stimulează fantezia cititorului,
  - vehiculează valori general-umane prin diverse teme și motive,
  - are funcție tranzitivă (de transmitere de informații),
  - are funcție reflexivă (de transmitere a propriilor convingeri, sentimente) a limbajului.
- Elevul din clasele primare poate exterioriza varii tipuri de atitudini, incluzând:
- sfera emoțional-afectivă proprie;
  - exprimarea gândurilor, emoțiilor și a sentimentelor față de mesajul unui text citit sau a unor secvențe textuale,
  - utilizarea tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă,
  - distingerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit.

Înțelegerea și interpretarea textelor trezește o atitudine pozitivă față de comunicare și sporește încrederea în propriile abilități de vorbitor și ascultător, dezvoltă interesul față de comunicare, cultivă atitudini pozitive pentru dezvoltarea personală, stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică.

**Tabelul 1. Formarea atitudinilor interpretative prin educație STREAM**

Știință	Tehnologie	Citire și Scriere	Inginerie	Artă	Matematică
Citirea cursivă, fără pauze a unui text științific. Sesizarea nuanțelor sugerate de un text; Elevii vor selecta informații relevante despre anotimpuri. Vor explora fenomenele naturii, prezente în fiecare anotimp, flora și fauna R. Moldova.	Citirea corectă a informației, fără silabisire; Citirea conștientă și înțelegerea mesajului comunicat prin utilizarea calculatorului pentru a descoperi informații despre condițiile de trai a păsărilor și animalelor. Vizionarea filmulețelor video. Organizarea unui reportaj și prezentarea buletinului-meteo în calitate de reporter TV. Redactarea unei cărți digitale.	Lectura textului; lectura expresivă a textului; lectura pe roluri a dialogurilor; comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic; activități de decodificare a semnificațiilor operei; activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activități de interpretare a operelor literare diverse ca gen și specie, formulă estetică; activități de dezvoltare creatoare a operelor literare. Prezentarea, în scris, a unor experiențe plăcute, amuzante, surprinzătoare, a unor fapte bune.	Colaborarea în echipe; Raportarea imaginii la fragmentul respectiv al textului; Confectionarea unor minicărți pe tema solicitată, în care se vor folosi limbaje convenționale și neconvenționale; Analiza și interpretarea consecințelor, fenomenelor naturii (ploaie, ninsoare, vânt, fulger, tunet) asupra condițiilor de trai. 	Citirea expresivă prin modularea vocii în funcție de semnele de punctuație și exprimarea unor stări afective sugerate de mesajul; Vor crea/ picta elemente decorative utilizate ca elemente de decor. Jocuri-dramatizări; Vor prezenta o secvență de teatru în baza textului explorat. Redactarea unor povești, jurnale, poezii etc., prin care copilul să își exprime bucuria, tristețea, încântarea, mândria etc.	Citirea conștientă și înțelegerea celor citite, a mesajului comunicat de text, în contextul că vor fi rezolvate probleme de matematică, în care apar elemente despre viața păsărilor (cantitatea de hrană, unități de lungime, temperatura aerului, viteza de deplasare).

În concluzie, STREAM este un mod inovator de a gândi la nivelul ciclului primar, facilitează predarea matematicii și științei, prin valorificarea conexiunilor acestora cu tehnologia, ingineria și artele. Educația STREAM valorifică scrierea unor mesaje diverse, utilizând cuvinte (propoziții) și simboluri/ desene; redactarea, din proprie inițiativă, a unor povești, jurnale, poezii etc., prin care copilul să își exprime bucuria, tristețea, încântarea, mândria etc.; valorifică realizarea unor scrisori desenate, jurnale, invitații la evenimente personale ori ale clasei, documente cu valoare utilitară în cadrul clasei (orar, traseul unor excursii, hărți simple care să marcheze obiective culturale din jurul școlii etc.); confectionarea unor minicărți pe teme familiare, în care se vor folosi limbaje convenționale și neconvenționale; prezentarea, în scris, a unor experiențe plăcute, amuzante, surprinzătoare, a unor fapte bune.

Și atunci, STREAM reprezintă argumentul cheie al unei educații, racordat la utilizarea unor metode de predare bazate pe explorare, investigare și anchetă. Procesul formării atitudinilor interpretative constituite prin activități de modificare intenționată a unor situații în care personajul e nevoit să manifeste un anumit comportament; de identificare în opera literară și de analiză a argumentelor necesare pentru afirmarea sau combaterea unor idei, opinii ale

altora, inclusiv, a autorului; de valorizare a unor situații de soluționare a problemei cu care se confruntă personajul; de relevare a modului în care autorul construiește și prezintă realitatea ficțională etc. Pus în situația de a dezbate, de a crea noi circumstanțe și situații, elevul învinge timiditatea și nesiguranța acumulând, astfel, experiențe lectorale.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V. Taxonomia acțiunilor pedagogice pentru formarea atitudinilor – element central al competenței școlare. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, 28-29 Februarie 2020. Vol.I Chișinău: UST. 2020. pp.9-18 CZU: 37.016
2. APOSTOL, R., Teatru ca metodă. Teatru educațional. București: U.N.A.T.C. Press, 2018 ISBN 978-606-8757-39-1
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014
4. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) Chișinău. 2018.
5. OBOROCEANU V. Atitudini interpretative în opera literară, Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr.1(15)2019 ISSN 1857-0623 p.143-148 E-ISSN 2587-3636, CZU:37.016:81/82.135.1
6. BYBEE, R. W. The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Publisher: National Science Teachers Association - NSTA Press, 2013, 120 p., ISBN: 978-1936959259
7. LAMBERG, T., TRZYNADLOWSKI, N., How STEM Academy Teachers Conceptualize and Implement STEM Education. Journal of Research in STEM Education, 1(1), pp. 45–58, 2015. ISSN:2149-8504 (online)
8. PARK, H., BYUN, S. Y., SIM, J., HAN, H., & BAEK, Y. S., Teachers' Perceptions and Practices of STEAM Education in South Korea. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2016, 12(7).
9. VASQUEZ, J. A., COMER, M., SNEIDER, C., STEM Lesson Essentials, Grades 3-8: Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics, Publisher: Heinemann; 1st edition, 2013, 192 p., ISBN: 978-0325043586
10. YOUNG, V.M., Inclusive STEM schools: Early promise in Texas and unanswered questions. Paper prepared for the workshop of the Committee on Highly Successful Schools or Programs for K-12STEM Education, National Research Council, Washington, DC, May 10-12, 2011.
11. ОБОРОЧАНУ, В., ГОЛУБИЦКИ С., Интерпретационные отношения - усилитель критического мышления. Вестник Международного научного центра "СОЦИУМ 2035" 2020. Т. 1. № 1. С. 98–105. ISSN 2687-0762
12. Anotimpurile în poezii STEM, STEAM sau STREAM? <https://edict.ro/stem-steam-sau-stream/>
13. STEM, STEAM, STREAM? <https://www.prometheanworld.com/resource-center/blogs/stem-steam-stream/>
14. STEM, STEAM & STREAM: What's the Difference? <https://dottierosefoundation.org/2020/10/stem-steam-stream-whats-the-difference/>
15. Povestiri cu valoare educativă: <https://clasamea.eu/texte-despre-sinceritate/>

## PERSPECTIVE PRIVIND STRATEGIILE DE FORMARE A COMPETENȚELOR MUZICAL-CREATIVE

*Cornelia Onofrei, Profesor pentru învăț. primar,  
Școala Gimnazială Nr. 3 Galați*

### PERSPECTIVES ON SKILLS BUILDING STRATEGIES MUSICAL-CREATIVE

*Cornelia Onofrei, Primary school teacher,  
Secondary School No. 3 Galati, Romania  
ORCID:0000-0001-7977-425X  
onofreicornelia@yahoo.com*

**CZU: 376.01:78**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p349-353**

**Abstract.** This article refers to the strategies adopted for the formation and development of musical-creative skills of students with special educational needs. In recent years, Romanian schools have promoted a legal framework aligned with European educational policies, ensuring equal opportunities for all students, ensuring the maximum development possibilities for each student, depending on his skills and interests. Students have different learning rates, and some of them encounter difficulties in assimilating knowledge or in forming skills and attitudes. In this case, it is necessary to adopt different learning methods, use different materials and didactic means to motivate the students to participate in the educational process according to the possibilities of each one. Through various strategies, carefully selected, focused on age-specific songs, musical games and toys, children can form and develop musical skills and abilities. Even if mainstream school focuses on the development of writing, reading, arithmetic skills because these are the ones evaluated in tests and exams, through music students develop their self-confidence, improve their linguistic and creative skills. The personality of the future adult stands to gain as long as the child is granted the fundamental rights, his possibilities and limits are recognized and accepted, and he is offered equal learning opportunities.

**Keywords:** musical education, students with special educational needs, creative musical strategies, curricular adaptation.

Școala românească a promovat în ultimii ani un cadru legal aliniat politicilor educaționale europene, prin care să fie asigurate șanse egale tuturor elevilor, ceea ce nu înseamnă aceeași programă, același manual, ci asigurarea posibilităților maxime de dezvoltare pentru fiecare educabil, în funcție de aptitudinile și interesele lui.

O recunoaștere a faptului că oamenii învață în moduri diferite și elevii obțin progrese școlare prin modalități diferite este teoria „inteligențelor multiple” a lui Howard Gardner. Conform acesteia, „din diverse motive, oamenii diferă unii de alții prin profilul lor de inteligență, iar acest fapt are consecințe semnificative pentru școală și locul de muncă” [1, p.13]. Așadar, toți avem ritmuri de învățare diferite, iar unii dintre elevii noștri întâmpină dificultăți în asimilarea cunoștințelor ori în formarea aptitudinilor și a atitudinilor. În acest caz, se impune adoptarea unor metode de învățare diferite, utilizarea unor materiale și mijloace didactice diferențiate, care să îi motiveze pe elevi să participe la procesul de învățământ după posibilitățile fiecăruia. Flexibilitatea curriculumului școlar permite fiecărui copil să avanseze în ritm propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Acest lucru presupune ca stabilirea obiectivelor, selectarea conținuturilor instruirii, a modalităților de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă în mod diferențiat. Aici intervine măiestria cadrului didactic, care trebuie să-și adapteze metodele pedagogice în funcție de necesitățile și dificultățile copilului, să

lucreze diferențiat, să-și stabilească obiective adaptate și un program diferit de cel folosit pentru restul clasei. Tratarea diferențiată vizează adaptarea la ritmul de lucru al unui grup de elevi sau a unui elev. În această categorie a elevilor care necesită activități de instruire diferențiate, putem include copiii cu dificultăți de vorbire ori de comunicare, cei cu deficit de atenție și hiperactivitate, cu dificultăți de învățare a scris-cititului sau cu tulburări de comportament, pe cei cu autism, sindrom Down sau dizabilități mentale, cu tulburări senzoriale de auz sau de văz, cu dificultăți motorii, perceptiv-motrice, dar și pe cei care trec printr-o perioadă mai grea, de la abandon familial, abuzuri, până la tulburări psiho-emoționale care dizabiliatează formarea normală a personalității copilului. Toți acești elevi, ca oricare alte persoane, au nevoie de aprecierea și validarea lor ca indivizi pentru că raporturile pe care le stabilim cu ceilalți indivizi sunt deosebit de importante. Pentru ca educația pe care o primesc să fie eficientă, trebuie să aibă un caracter diferențiat, să fie adaptată particularităților respectivilor elevi. Această adaptare a educației, privită prin prisma diferențelor dintre elevi, presupune o planificare individualizată a învățării raportată la nevoile individului.

Referindu-se la adaptarea curriculară, Alois Gherghuț afirmă: „Schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment - parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă, pornind de la principiul normalizării vieții școlare pentru elevii cu cerințe speciale.” [2, p.273] Aceasta constă în elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia un rol esențial îl are utilizarea unor modalități personalizate de adaptare curriculară. De altfel, atunci când reflectăm la diferențele individuale, precizăm că toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că provin din medii socio-familiale diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, au abilități diferite, au diferite comportamente afective, interese diferite, nu au același potențial de învățare.

Așadar, în clasa mea am pus în practică un proces de predare – învățare - evaluare adecvat nevoilor educaționale și diferențelor individuale dintre elevi. Am ales să detaliez în acest articol strategiile pe care le-am pus în practică la elevii cu cerințe educaționale speciale pentru formarea competențelor muzical-creative, deoarece activitățile, jocurile axate pe mișcare, cele muzicale îi ajută cel mai bine să se integreze și să-și dezvolte stima de sine.

Obiectivul de căpătâi al școlii contemporane este formarea interesului pentru munca școlară prin transmiterea temeinică a informațiilor științifice, a cunoștințelor, dar, pe lângă aceasta, o mai mare importanță a început să se acorde deprinderilor practic-aplicative. Pentru că educația muzicală este o disciplină prin excelență practică, ea se învață numai practicând-o, iar mesajul pe care îl transmite se receptează cel mai bine tot în practică. Muzica este o artă profundă și complexă, care ne ajută să modelăm personalitatea copiilor în sensul că îi ridicăm la un alt nivel de înțelegere și simțire a lumii. Ea influențează profund școlarul mic, declanșându-i stări afective și sentimente care îl fac pe copil să vibreze. Prin muzică elevii sunt sensibilizați și au mai multă compasiune, empatizează cu cei din jur. Studiem muzica în școala de masă nu pentru că intenționăm să transformăm elevii în muzicieni profesioniști, ci pentru ca ei să recunoască și să admire frumosul, să descopere viața propriu-zisă în imaginile muzical-artistice propuse, dar și valorile și atitudinile personale.

Activitatea de adaptare curriculară pe care am inițiat-o s-a axat pe audierea, învățarea și interpretarea de către elevi a unui repertoriu de cântece și jocuri cu cântec selectate cu mare atenție din rândul valorilor muzicale autentice. O metodă nu este eficientă pentru toți elevii, în orice situație. Aceasta trebuie aleasă în funcție de particularitățile de vârstă ale copiilor, dar și de personalitatea cadrului didactic. La rândul său, metodologia didactică este susținută prin interdependență de mijloacele de învățământ. Selecția acestora poate aduce în clasa actuală un

impuls de modernitate care sporește plăcerea și bucuria elevilor de a cânta. Mijloacele audio-vizuale adaptate perioadei actuale, alături de materialul ilustrativ reprezentat de diverse planșe cu simbolurile muzicale și relațiile dintre ele, portrete de compozitori, imagini ale formațiunilor muzicale, sunt elemente care optimizează procesul de predare-învățare.

Prezentarea cântecelor ce urmează a fi studiate o realizez adeseori prin intermediul CD-urilor sau a site-urilor specializate, prin acestea aducându-se în clasă vibrația unor interpretări remarcabile ce îi emoționează pe elevi și îi face să-și dorească să învețe aceste cântece și să le interpreteze cât mai artistic cu putință. Învățarea este precedată de exerciții de cultură vocală, propuse pentru a forma și consolida deprinderile de respirație corectă, de a cânta acordat și omogen, de a emite sunete frumoase și de a rosti cuvintele clar.

În vederea dezvoltării auzului armonico-polifonic, am introdus în repertoriul elevilor cântece precum: „Cântecul raței” muzica D.G. Kiriac, „Trio pisicuța” muzica Tiberiu Olah, „Sosirea rândunicii”, melodie germană pe versuri de G. Coșbuc, „Vai săracul pui de cuc” după Nelu Ionescu, „Mișcă vântul frunzele” de Dimitrie Cuclin și altele. În interpretarea acestora am urmărit să se cânte expresiv, intervenția vocilor să se facă la momentul oportun, timbrul vocal să fie la aceeași intensitate pentru toți elevii pentru a nu se acoperi unul pe celălalt, să se audă pe ei înșiși, dar și celelalte voci, întregul colectiv să utilizeze un timbru omogen. Când copilul este valorizat într-un astfel de context, când realizează că deține o oarece abilitate de a cânta într-un cor sau ca solist, îi crește stima de sine și are mai mare încredere în forțele proprii.

O altă strategie ce m-a ajutat să stimulez muzicalizarea elevilor cu cerințe educative speciale a constat în folosirea instrumentelor și obiectelor sonore pe parcursul desfășurării diferitelor activități muzicale. Astfel, am reușit să măresc plaja de exprimare a acestor copii, îmbogățind conținutul și forma activităților muzicale. Prin acompaniamentul interpretării vocale cu diverse instrumente, obiecte sonore sau jucării muzicale, se sporește partea de spectacol pe care o incumbă orice activitate muzicală. Am folosit pentru a ține isonul ritmic și armonic muzicuța, tobițele, castanietele, maracasul, trianglul, clopoței, pianul, xilofonul, monedele, pietricelele, creioanele, boabe de orez, corzi realizate din ață, pahare, piepteni, chiar propriul corp și absolut orice obiect care produce sunete.

Pentru a valorifica elementele muzicale și a le transforma în mijloace de conștientizare a elementelor de natură ritmică, melodică și armonică, am încercat să insuflu elevilor mei dorința de a cânta expresiv, chiar din faza de învățare a cântecelor. Până la final, în faza de finisare, am fost preocupată de interpretarea expresivă a melodiilor, iar mijloacelor de expresie muzicală - nuanțelor și tempoului - le-am acordat o atenție sporită pentru că o interpretare aleasă prilejuiește auditoriului puternice emoții de ordin estetic.

Elevii cu cerințe educaționale speciale au nevoie de rutine și obiceiuri, acestea putând fi create mult mai ușor cu ajutorul muzicii. Predictibilitatea activității dintr-un anumit moment al zilei îi conferă copilului siguranța de care acesta are nevoie. Această predictibilitate poate fi obținută prin algoritmizare, deoarece se pot aborda sarcini didactice care presupun utilizarea în învățare a unor „scheme constituite dintr-o succesiune univocă de secvențe sau operații” [3, p.10]. Așadar, algoritmi sunt secvențe fixe de operații, care conduc în exact același mod spre îndeplinirea sarcinii școlare. În muzică poate fi algoritmizat momentul de pregătire al vocii pentru cânt, învățarea unui cântec după auz, care constă în repetarea fiecărei strofe din cântec întâi în cor, apoi cu solist, pe grupe de elevi, în lanț, pe roluri, cu acompaniament sau fără, citirea ritmică și melodică a cântecului studiat, tactarea unei melodii și solfegierea până când acesta este învățat. Mai mult decât atât, atunci când este necesară o pauză, când pictăm, când se face trecerea către lecțiile mai grele, se pot utiliza clipuri muzicale sau muzică pe fundal pentru a pregăti calea spre învățare, acestea nefiind altceva decât secvențe didactice care sunt predictibile odată ce au fost conștientizate de către elev.

Întrucât în ultimii ani disciplina Educație muzicală de la clasele primare a fost înlocuită cu disciplina Muzică și mișcare, consider că o strategie de impact pentru copiii cu CES este cea în care mișcarea corporală se realizează concomitent cu interpretarea melodiei. Linia melodică a cântecelor este însoțită de mișcare și acest lucru ajută elevii să se destindă, să se relaxeze după desfășurarea unor activități mai statice. Mișcarea pe muzică conduce spre o coordonare motrică mai bună, spre o dezvoltare fizică armonioasă a micului școlar. În aceste situații, elevul se implică profund în actul utilizării muzicii, dar și conștientizează mai facil elemente ale limbajului muzical. Pot fi subsumate acestei strategii dramatizările spontane exprimate prin gesturi corporale sau prin mimică, punerea în stare activă corporală prin bătăi din palme sau din picior, pocnit din degete, tropăit, legănat. Jocurile cu cântec sunt deosebit de atractive pentru copii, deoarece îmbină mișcarea, cântecul și jocul și răspund exigenței care presupune ca melodia și mișcarea aferentă trebuie să fie sugerate pregnant de conținutul textului literar.

Jocul este o modalitate ingenioasă prin care individul relaționează cu lumea obiectelor, o formă primară a acțiunii umane. Prin jocul didactic organizăm cogniția, facem mai facilă cunoașterea. Jocul didactic este o strategie ce contribuie la dezvoltarea intelectuală a copiilor, iar jocul pentru copiii cu nevoi speciale are importante funcții formative și deține o importantă valoare instructiv-educativă. După Gabriela Munteanu, „indiferent dacă jocul didactic muzical are suport muzical (se cântă), se asociază sau nu cu mișcarea sau un obiect necesar recuzitei jocului, se obiectivează în repetări cu stereotip dinamic, simulări, variațiuni, competiții.” [4, p.145] Jocul muzical bazat pe pași mici și activități simple poate întări copiilor cu CES sentimentul reușitei. Dificultatea activităților poate crește atunci când regulile jocului sunt internalizate.

Activitățile pe care le desfășurăm, în special cu școlarul mic, trebuie să aibă un caracter integrat. Când le propun elevilor o audiție, consider că este un bun prilej să discutăm despre viața și opera aceluși compozitor. Muzica clasică are un efect benefic asupra minții, ajută la diminuarea stresului resimțit de elevi și la stabilizarea stării emoționale, poate chiar la înțelegerea și exprimarea mai facilă a emoțiilor. Astfel, pot fi abordate teme de teorie muzicală elementară, dar și subiecte care țin de geografie și istorie, de științe ale naturii, artă plastică sau chiar autocunoaștere. Orice context de învățare trebuie valorizat, atâta timp cât poate fi un punct de plecare pentru asimilarea de noi cunoștințe și noțiuni. „Formarea competențelor de audiere a muzicii se realizează într-un sistem – de la lecție la lecție, de la temă la temă, de la piese simple spre lucrări ample cu conținut complex” [5, p.79]. Activitățile cu elevii cu CES care pornesc de la o audiție pot să abordeze noțiuni primare de teorie muzicală (sunet lung, sunet scurt, înalt sau jos, tempo rapid sau lent), exerciții de recunoaștere a timbrului diverselor instrumente din orchestră, exerciții de decodare a mesajului muzical sau de transpunere a muzicii în desen. Progresiv se pot oferi informații mai multe, dar cantitatea acestora trebuie reglată și în funcție de perioadele de progres sau de regres ale copilului. De altfel, în toate activitățile trebuie să se țină cont de ritmul copilului și de ritmul clasei.

Prin strategii diverse, atent selecționate, axate pe cântece specifice vârstei, pe jocuri și jucării muzicale, audiții, copiilor li se pot forma și dezvolta priceperi și deprinderi muzicale. Strategiile didactice utilizate în formarea competențelor muzical-creative sunt variate și depind în foarte mare măsură de imaginația și creativitatea cadrului didactic, dar și de nivelul clasei căreia i se adresează. Putem considera că educația muzicală predată în școală își atinge scopul atunci când elevul a înțeles frumusețea și complexitatea fenomenului muzical, când am reușit să le formăm o atitudine estetică muzicală. Chiar dacă școala de masă se concentrează pe dezvoltarea abilităților de scris, citit, socotit pentru că acestea sunt cele evaluate în teste și



examene, prin muzică li se dezvoltă elevilor încrederea în forțele proprii, li se îmbunătățesc aptitudinile lingvistice și cele creative. Personalitatea viitorului adult are de câștigat, atâta timp cât i se acordă copilului drepturile fundamentale, i se recunoaște și acceptă posibilitățile și limitele, i se oferă șanse egale de învățare.

### BIBLIOGRAFIE

1. GARDNER, H. *Mintea umană. Cinci ipostaze pentru viitor*, București: Editura Sigma, 2007. 269 p. ISBN 978-973-649-397-3
2. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Iași: Editura Polirom, 2005. 424 p. ISBN: 973-681-887-X
3. HÂNCU, I. *Creație și creativitate mediată de tehnici interactive. Suport didactic pentru cadrele didactice din învățământul general*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019. 44 p. ISBN 978-9975-48-153-3
4. MUNTEANU, G. *Didactica educației muzicale*, ediția a II-a, București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. 212 p. ISBN: 978-973-725-908-0
5. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Tipografia „Garomont-Studio”, 2015. 157 p. ISBN 978-9975-115-91-9

# UN MODEL-IDEAL DE ANALIZĂ A TEORIEI GENERALE A CERCETĂRII PEDAGOGICE

*Vasile Panico, prof. univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## AN IDEAL MODEL OF ANALYSIS OF THE GENERAL THEORY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

*Vasile Panico, PhD, prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-4431-1770  
panico.vasile@upsc.md*

**CZU: 37.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p354-361**

**Abstract.** The paper examines and characterizes the following aspects of the general theory of pedagogical research: the concept of pedagogical research; the legalities, principles, and general methodology of pedagogical research. The general theory of pedagogical research describes the phenomenon under investigation, explains and elucidates the internal content of the object, and establishes the essence of the pedagogical phenomenon under examination. The research methods pursue the objective of determining the activity of the research pedagogue in relation to the object of study — education in permanent change and development—and contribute to the achievement of the projected goal. The paper analyzes the relationships between educational activity as a socio-human phenomenon and educational research activity. Greater attention is paid to the sources and ways of substantiating pedagogical research.

**Keywords:** the general theory of pedagogical research, legalities, principles, and research methods, the central function of the research activity; the pedagogue-researcher correlation and the research object.

### Introducere

Unele aspecte referitor la Teoria generală a cercetării pedagogice sunt discutabile. Neclaritățile sunt generate de diversitatea definirii obiectului activității de cercetare, elucidarea legităților și principiilor generale de cunoaștere științifică, evidențierea relației fundamentale a activității de cercetare, a relațiilor cu filosofia, psihologia, științele generale și teoriile cercetării în științele pedagogice particulare. Teoria generală a cercetării pedagogice constituie un sistem de legități, concepte și ipoteze care descriu, explică și prognozează faptele educaționale.

„Educația ca activitate socioumană este cercetată de mai multe științe sub diverse aspecte: filosofic, psihologic, istoric, etic, estetic. Acest fapt a contribuit la apariția și dezvoltarea unui sistem de științe interdisciplinare. Multitudinea științelor pedagogice apărute până în prezent nu denaturează și nu subminează obiectul de studiu al pedagogiei - *educația în sensul larg al cuvântului care este orientat spre formarea și dezvoltarea permanentă a personalității sub aspect anatomo-fiziologic, psihic și social/educațional, a colectivităților de oameni și a societății.*” [6, p. 68]. *Obiectul de investigație al pedagogiei îl reprezintă procesul orientat de formarea și dezvoltarea pozitivă, rezonabilă a personalității și societății.* Actualmente, pedagogia a devenit o știință despre formarea personalității și societății în permanentă schimbare și dezvoltare [6].

S. Cristea demonstrează că „științele pedagogice fundamentale... studiază educația la niveluri teoretice de maximă generalitate, care asigură „matricea de bază” a domeniului, bazată pe „un nucleu epistemic”, susținut prin concepte pedagogice fundamentale...” „Științele

pedagogice aplicate studiază educația la niveluri teoretice particulare: treptele de învățământ și vârstele psihologice ale educatului; didacticele particulare; diferite domenii sociale – pedagogia familiei, pedagogia artei, pedagogia sportului, pedagogia profesiilor etc.” [1, p. 85]

### **Definirea conceptului Teoria generală a cercetării pedagogice**

Teoria generală a cercetării pedagogice are menirea de a reproduce realitatea educațională adecvat și în mod deplin, amplu cu însușirile și relațiile ei legitime și condiționate. Metodele de cercetare urmăresc obiectivul de a determina activitatea pedagogului cercetător în raport cu obiectul de studiu – educația în permanentă schimbare și dezvoltare și contribuie la realizarea scopului proiectat. Deci, teoria și metodele de cercetare urmăresc și realizează diferite funcții. Pentru a realiza funcția metodologică conceptele teoretice se transformă într-un sistem de exigențe, principii și reguli ale subiectului cercetării. Cu ajutorul metodelor de cercetare pedagogul cercetător formulează concluzii teoretice, stabilește structura ideilor teoretice, pătrunde în esența obiectului de studiu. În baza ideilor teoretice se determină cerințele/exigențele, principiile și regulile de funcționare și aplicare a metodelor.

Teoria generală a cercetării pedagogice posedă *obiectul său de investigație* – educația personalității și societății sub toate formele sale de existență. Științele pedagogice nu sunt identice. Fiecare știință pedagogică posedă un sistem specific de concepte/idei și legități funcționale. Astfel, pedagogia preșcolară are ca obiect de cercetare educația copiilor de vârstă preșcolară, pedagogia comparată studiază sistemele educaționale din diferite țări, didactica aplicată examinează procesul organizării și desfășurării procesului de învățământ la un obiect determinat: matematică, limbă, istorie, chimie etc., iar sociologia educației studiază relațiile dintre educație și societate.

*Fiecare din aceste științe nominalizate posedă o teorie și metodologie proprie/specifcă de cercetare, care se subordonează Teoriei și metodologiei generale de cercetare în științele pedagogice prin concepte, legități, principii și metode de cercetare. Teoriile specifice se subordonează și relaționează cu conceptele, legitățile, principiile, metodele și regulile Teoriei educației, Teoriei instruirii, Teoriei curriculumului [2].*

Teoria generală a cercetării pedagogice are menirea de a orienta activitatea pedagogului cercetător pentru a obține noi valori teoretice și practice. Ea descrie fenomenul supus investigației, explică, elucidează conținutul intern al obiectului, stabilește esența fenomenului pedagogic aflat sub examinare. Cunoștințele obținute reprezintă un sistem de informații referitor la esența fenomenului pedagogic supus examinării.

*Activitatea de cercetare pedagogică necesită să fie fundamentată științific: ideile inițiale teoretice, logica cercetării, rezultatele/produsele probabile și mijloacele de producere a lor. Teoria generală a cercetării pedagogice reprezintă o componentă a teoriei generale de cunoaștere științifică și se fundamentează, alimentează din mai multe surse:*

- „*Prima sursă* o reprezintă cunoștințele filosofice (categoriile filosofice: esența și fenomenul, generalul și particularul, cauza și efectul, posibilitatea și realitatea, calitatea și cantitatea, existența și construcția, știința și practica).
- *A doua sursă* o constituie conceptele din științele generale: abordarea sistemică și activă, caracteristica tipurilor de cercetări științifice, etapele și elementele cercetării științifice, ipoteza și obiectul cercetării, scopul și obiectivele de cercetare etc. (sistemul și structura, elementele și funcțiile, organizarea și optimalul, formalizarea și modelul, ipoteza și presupunerile ș .a.)” [6, p. 30].
- A treia sursă o înstituie teoria generală a cercetării pedagogice.
- A patra sursă o constituie teoriile particulare ale cercetărilor pedagogice.

*Noțiunile fundamentale aplicate în cercetările pedagogice sunt: activitatea și procesul de cercetare a educației; legitățile și principiile de investigație; finalitățile cercetării pedagogice; funcția de bază/centrală a activității de cercetare; corelația pedagog cercetător și obiectul de cercetare (procesul educațional); mijloacele de cercetare în științele educației ș. a. Funcția de bază a pedagogului cercetător constă în satisfacerea trebuințelor/motivelor personale și sociale pentru a realiza scopul și obiectivele de investigație - a obține noi rezultate teoretice și practice valorice și necesare pentru dezvoltarea științei și practicii educaționale.*

*„Structura activității de cercetare poate fi reprezentată în linii generale astfel: subiectul (Cine realizează?) – pedagogul cercetător/echipa de cercetare; obiectul (Spre ce este orientată activitatea cercetătorului?) – procesul educației morale, estetice, ecologice, procesul formării culturii pedagogice a părinților etc. Activitatea de cercetare pedagogică este orientată și reprezintă o interacțiune dintre subiect (Cine realizează?) și obiect (Spre ce este orientată activitatea?) sau (Ce trebuie să modifice, să schimbe, să descopere, să creeze pedagogul cercetător?)” [6, p.24]. În dezvoltarea obiectului de cercetare, subiectul/pedagogul cercetător recurge la un set de factori: obiective, conținuturi, strategii și metode, sistem de activități, condiții, care au menirea de a schimba pozitiv/rezonabil obiectul supus investigației. Experimentul pedagogic și experimentul formativ, în mod special, este direcționat spre schimbarea obiectului de cercetare. Astfel, se realizează interacțiunea subiectului/pedagogului cercetător și obiectului de investigație/procesul de educație, în cadrul căruia are loc satisfacerea motivelor/trebuințelor sociale și personale (prin realizarea scopului și obiectivelor proiectate).*

Teoria generală a cercetării pedagogice include în sine nu numai aspecte a surselor nominalizate, ci și aspecte specifice de cercetare concrete domeniului respectiv. De exemplu, în Teoria și metodologia generală a cercetării pedagogice se abordează inevitabil relațiile pedagogiei cu psihologia și alte științe, indicatorii noutății științifice a lucrărilor pedagogice.

*Procesul de cercetare pedagogică reprezintă un sistem de etape/stadii sau faze ale activității de cercetare. Între activitatea de educație și activitatea de cercetare există anumite raporturi comune și specifice. Unitatea constă în faptul că atât educația ca fenomen sociouman, cât și cunoașterea/cercetarea științifică pedagogică sunt direcționate spre realizarea unui scop general comun – formarea/autoformarea și dezvoltarea/autodezvoltarea permanentă a personalității și societății sub toate aspectele sale structurale [6;7]. În Tabelul 1 prezentăm specificul dintre activitatea de educație și activitatea de cercetare în științele pedagogice [6, p. 26].*

Activitatea științifică și activitatea practică reprezintă două tipuri specifice de activități socioumane. Deosebirea constă în faptul că pedagogul cercetător produce noi cunoștințe științifice, iar pedagogul practician utilizează aceste descoperiri în activitatea educațională. Pedagogul practician și pedagogul cercetător necesită să posede competența de a utiliza/aplica cunoștințele științifice în soluționarea situațiilor practice.

Unitatea dintre activitatea pedagogului cercetător și a pedagogului practician constă în faptul că ambii au menirea de a soluționa unele obiective comune din domeniul pedagogiei, ambii resimt necesitatea de a elucida probleme și a le raporta la informația factologică, a formula presupuneri/ipoteze și a prevedea mental produsele probabile. Pedagogul practician necesită să posede competența de a stabili relațiile dintre știința și practica educațională și competența de aplicare în practica personală a metodologiei de cercetare științifică.

Cultura cercetării pedagogice este constituită din următoarele componente de bază: motivația personală și sociopractică către activitatea de cercetare; abilitatea de a determina direcțiile evoluției științelor educației și de a elabora aparatul categorial al cercetării științifice; competența de proiectare și realizare a cercetărilor pedagogice; abilitatea de a identifica și aplica

**Tabelul 1. Specificul dintre activitatea de educație ca fenomen sociouman și activitatea de cercetare a educației în științele pedagogice**

Activitatea de educație ca fenomen sociouman	Activitatea de cercetare a educației în științele pedagogice
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Activarea/autoactivarea intenționată a atitudinilor</i> către activitatea de educație și autoeducație.</li> <li>2. <i>Obiectul activității educative</i> îl reprezintă personalitatea umană și societatea sub toate formele sale de existență.</li> <li>3. Legitățile și principiile de funcționare a educației și autoeducației.</li> <li>4. <i>Mijloacele activității educaționale</i> îl reprezintă principiile și regulile, obiectivele, conținuturile, metodele, procedeele și formele de educație și autoeducație.</li> <li>5. <i>Relația fundamentală a activității educative</i> o constituie interacțiunea conștientă, intenționată educator-educat și educat-autoeducator.</li> <li>6. <i>Rezultatele/produsul activității educaționale</i> îl constituie personalitatea și societatea educată/autoeducată și dezvoltată/autodezvoltată din punct de vedere intelectual, moral, estetic, profesional, politic, ecologic, economic, managerial etc.</li> <li>7. <i>Mecanismele de proiectare, de schimbare și dezvoltare</i> a sistemului educațional și de învățământ prin elaborarea unor noi strategii și finalități.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Activarea/autoactivarea intenționată a atitudinilor sociopractice și personale</i> către activitatea de cercetare.</li> <li>2. <i>Obiectul activității de cercetare</i> îl reprezintă procesul de educație și autoeducație.</li> <li>3. Legitățile și principiile cunoașterii în științele pedagogice.</li> <li>4. <i>Mijloacele activității de cercetare pedagogice</i> îl reprezintă principiile și regulile, problemele de cercetare, obiectul și scopul, ipoteza și obiectivele de investigație, criteriile, indicii și metodologia cercetării.</li> <li>5. <i>Relația fundamentală a activității de cercetare pedagogice</i> o constituie interacțiunea conștientă, intenționată subiect/pedagogul cercetător și procesul de educație și autoeducație.</li> <li>6. <i>Rezultatele/produsele activității științifice pedagogice</i> îl constituie descoperirile obținute de științele educației sub formă de legități, relații, principii și reguli, conținuturi, condiții, metode și forme de educație. Produsele științifice au menirea de a îmbunătăți educația personalității și societății.</li> <li>7. <i>Mecanismele de evidențiere a tendințelor</i> de dezvoltare a științelor pedagogice.</li> </ol>

metodologia cercetării; abilitatea de a sintetiza, generaliza și determina valoarea rezultatelor obținute; competența reflexivă a cercetătorului; abilitatea de cunoaștere, înțelegere și de utilizare creativă a conceptelor din științele pedagogice; abilitatea de a determina relațiile dintre activitatea științifică și practica educațională; manifestarea responsabilității în organizarea, desfășurarea și implementarea rezultatelor științifice [3].

### ***Legitățile teoriei generale a cercetării pedagogice***

Relația fundamentală a activității de cercetare în științele pedagogice o reprezintă interacțiunea dintre activitatea pedagogului cercetător și procesul de educație/autoeducație orientată spre obținerea a noi valori teoretice și practice. Interacțiunea nominalizată reprezintă legitatea fundamentală a procesului de cercetare pedagogică. Cunoașterea științifică în pedagogie marchează relația/interacțiunea subiectului/pedagogului cercetător sau grupului de cercetare cu realitatea obiectivă educațională. Subiectivitatea cunoașterii științifice își găsește reflectare prin faptul individualizării conceptelor. Individualizarea conceptelor reprezintă o imagine relativă. Un concept reprezintă o imagine generalizată a unui obiect sau fenomen caracteristic fiecărei persoane/pedagog cercetător. Conceptele pedagogice în fiecare caz în parte capătă/obțin un „colorit” individual. Din cele expuse se evidențiază o altă legitate - *practica pedagogică/educațională reprezintă factorul determinant în activitatea de cercetare științifică*. În cadrul activității experimentale se acumulează un sistem de date factologice, care servesc, în continuare, în calitate de bază/fundament pentru elaborarea și dezvoltarea noțiunilor, legităților, teoriilor. Practica educațională determină problematica cercetărilor științifice. Ea servește în

calitate de furnizor al datelor/faptelor. Înțelegerea, explicarea cauzelor, elucidarea legităților în fenomenele educaționale contribuie la crearea teoriilor științifice. Cunoștințele științifice teoretice avansează activitatea educațională. Din cele expuse mai sus deducem: *legitatea – caracterul anticipativ al științelor educației în raport cu practica educațională.*

*O legitate valorică al tranziției de la știință la practica educațională în epoca globalizării o reprezintă relația factorului național și general-uman în formarea și dezvoltarea personalității.* Personalitatea umană acționează într-un mediu concret sociouman, structuri statale, socioeconomice, politice și culturale, mediu lingvistic, tradiții și obiceiuri, istorie națională și statală. Mediul sociouman oferă personalității o anumită specificare în formarea conștiinței și comportării. Factorul concret-național nu poate fi omis și nici exagerat din conținutul procesului educațional. Valorile general-umane se receptează și devin surse semnificative în dezvoltarea personalității național-concrete, atunci când ele trec prin prisma valorilor naționale. Relaționarea factorului național și celui larg social reprezintă o legitate sociopedagogică, care nu poate fi neglijată.

În continuare, *nominalizăm și alte legități caracteristice activității de cercetare pedagogică:* unitatea teoriei și practicii educaționale; rolul hotărâtor al cunoștințelor teoretice în elaborarea modelelor de cercetare; reciprocitatea conceptelor/ideilor pedagogice cu cele din științele psihologice, filosofice, sociologice și a altor științe; caracterul deschis, integral și nestandardizat al modelelor ideale, ceea ce oferă amplasarea în structura lor a noi idei descoperite în științele educației; reciprocitatea dintre funcția teoretico-științifică și funcția tehnico-constructivă a științelor pedagogice; reciprocitatea dintre rezultatele/produsele activității științifice și a tendințelor de dezvoltare a științelor educației; relațiile dependente dintre teoria generală a cercetării pedagogice și teoriile din alte științe socioumane și umane (filosofia, psihologia, sociologia, științele generale etc.); reciprocitatea dintre problemă, obiectul, scopul, ipoteza, obiectivele, metodologia și produsele cercetării.

### ***Principiile teoriei generale a cercetării pedagogice***

*Principiul raportării modelului ideal pedagogic la teoriile, conceptele științifice, pe de o parte, și la realitatea educațională în dinamică/schimbare permanentă, pe de altă parte.* Modelul ideal pedagogic reprezintă un construct deschis, în continuă schimbare și dezvoltare, aplicabil și în alte situații/circumstanțe educaționale. Între cadrul conceptual și cadrul normativ al modelului permanent există relații/raporturi de dependență, cauzalitate.

În cadrul realizării studiilor teoretice și experimentului pedagogic se acumulează un set de noi cunoștințe teoretice și informații factologice, care își găsesc reflectare în modelul construit inițial. Pedagogul cercetător în mod mental/în planul conștiinței modifică din punct de vedere imaginativ modelul primar (îl simplifică sau îl complică, depistează noi însușiri și relații, îl completează cu noi concepte, legități, principii, strategii etc.) în conformitate cu obiectivele preventiv elaborate, pentru ca ulterior, fiind aplicat în activitatea practică educațională, să devină productiv, să sporească, să îmbunătățească/fortifice realitatea educațională, ținându-se cont de condițiile și posibilitățile sociopracticului [5;7].

*Principiul fixării* în anumite limite de aplicativitate a valorilor teoretice și valorilor practice în investigațiile pedagogice. Valoarea teoretică și valoarea practică a investigațiilor pedagogice posedă anumite limite applicative în dezvoltarea științelor pedagogice și-n îmbunătățirea procesului educațional. Semnificația investigațiilor posedă anumite limite teoretice și practice. Ele sunt caracteristice pentru obiectul concret supus investigării sau pentru unele aspecte ale lui. Fiecare model-ideal elaborat și validat experimental posedă anumite limite de implementare sociopractice.

*Implementarea modelelor teoretice în cadrul experimentului pedagogic prin respectarea principiului adaptării și readaptării la condițiile generale și specifice de realizare a procesului educațional.* Modelul sau modelele-ideale, în calitate de constructe mentale, se concretizează și se modifică permanent.

*Principiul unității determinismului intern și extern în realizarea tranziției de la știință la practica educațională.* Un factor de importanță vitală în realizarea relațiilor dintre știința și practica pedagogică îl reprezintă determinismul intern al subiecților educaționali. „Subiecții educaționali sunt ființe bio-psiho-sociale de o complexitate extrem de înaltă, care nu pot fi „dresați”, adaptați și readaptați la mediul de viață numai conform trebuințelor sociale/determinismului extern. Determinismul intern reprezintă fundamentul centrării educației pe educat/autoeducat. Educația și instruirea se raportează permanent la posibilitățile bio-psiho-sociale ale educaților/autoeducaților” [5, p. 176].

*Principiul funcționalității.* Ideile/produsele teoretice devin funcționale dacă: a) se folosesc pentru elaborarea principiilor și regulilor, conținuturilor, metodelor și procedeelelor, formelor și mijloacelor educaționale; b) se integrează în sistemul de idei/concepte, teorii, paradigme prezente în științele educației, prin aceasta se depistează noi relații dintre produsele științifice create și cele prezente în științele pedagogice. Produsele teoretice oferă noi deschideri, direcții și probleme de cercetare. Semnificația teoretică a cercetării posedă doi vectori obligatorii: dezvoltă/modifică conceptele teoretice caracteristice domeniului investigat și servește ca bază în elaborarea normativităților practice.

*Principiul activismului – normă de reglementare a investigațiilor pedagogice.* Principiul activismului reglementează și orientează activitatea pedagogului cercetător spre modificarea pozitivă a fenomenelor educaționale pentru a depista însușirile, relațiile/raporturile de valoare teoretică și practică. Fenomenele educaționale sunt însoțite în permanență de un sistem de raporturi: relații de interdependență; relații condiționate subiectiv și raporturi autonome.

Activismul pedagogului cercetător este orientat spre transformarea obiectului supus investigației pentru a determina esența lui, a depista legitățile și relațiile cauză-efect. Pentru depistarea esenței fenomenelor educaționale pedagogul cercetător creează noi situații sau condiții deosebite de cele inițiale, recurge la schimbarea/modificarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și procedeelelor, principiilor și regulilor, aplică și realizează alte noi strategii și programe educaționale etc. Prin schimbarea stării inițiale a fenomenului educațional, pedagogul cercetător descoperă noi legități, relații și proprietăți [6;7].

*Principiul raportării normativităților educaționale la trebuințele/interesele pedagogilor practicieni, managerilor, factorilor de decizie etc.* În caz contrar, chiar și atunci când produsele științifice și practice sunt de o înaltă valoare, se „autoconservează”, devin nefuncționale pentru majoritatea practicienilor, pentru mediul educațional. Componenta conceptuală și normativă a modelului pedagogic se axează pe următoarele *principii generale*: „principiul creativ, caracteristic pentru construirea, cercetarea, aplicarea și modificarea permanentă a modelelor pedagogice; principiul cauzalității și prognostic în stabilirea acțiunilor și efectelor educaționale; principiul prognozării finalităților educaționale; principiul corelării acțiunilor educaționale; principiul relaționării obiectivismului și subiectivismului în cercetările pedagogice; principiul relativ al adevărului științific” [5, pp. 177-178].

### ***Metodele generale de cercetare pedagogică***

Pentru obținerea faptelor științifice pedagogul cercetător face apel la un sistem de metode: a) metode teoretice generale de cercetare (analiza și sinteza; inducția și deducția; compararea și clasificarea; generalizarea și sistematizarea; abstractizarea și concretizarea; formalizarea,

modelarea și analogia); b) metode experimentale (observarea, experimentul pedagogic, sondajul, chestionarul, testarea, discuția și interviul, expertiza, examinarea caracteristicilor independente; c) metode statistice și matematice care au menirea de a sprijini demersul de interpretare a rezultatelor obținute. Metodele nominalizate în cadrul *adaptării și readaptării se transformă/concresc în metode de cercetare a fenomenelor educaționale concrete*.

*Metodele de cercetare* se raportează și sunt orientate spre soluționarea problemei de cercetare. Sistemul metodelor, selectate de către pedagogul cercetător, necesită să acopere în mod deplin și amplu obiectul supus investigației. Selectarea metodelor este determinată de tema, scopul și obiectivele cercetării. Calitatea procesului de cercetare și rezultatele obținute în mare măsură depind de specificul selectării și utilizării metodelor de investigație. Un obiectiv major în realizarea studiilor interdisciplinare îl constituie procesul de determinare a relațiilor dintre teoriile pedagogice și metodele de cercetare, metodele generale de cercetare și metodele de cercetare a științelor pedagogice concrete și interdisciplinare.

Metodele realizează funcția de reglementare în investigațiile științifice. Ele reglementează activitatea subiectului cercetător în raport cu cunoașterea și transformarea/modificarea obiectului de investigație, prescrie operațiile cognitive și practice necesare pentru realizarea scopului proiectat. Teoria generală a cercetării și cele particulare au menirea de a descrie imaginea obiectului la moment, iar metoda/metodele marchează realizarea anumitor acțiuni în raport cu obiectul investigat, orientează activitatea subiectului.

Metodele de cercetare se elaborează în baza conceptelor teoretice și au menirea de a orienta activitatea cognitivă și practică a cercetătorului pentru realizarea deplină și amplă a scopului și obiectivelor de investigație. Prin utilizarea metodelor se elucidează însușirile și relațiile caracteristice obiectului de cercetare. Între teorie/teorii și metodă/metode există permanent relații de reciprocitate. Pentru a elabora și dezvolta metodele de investigație cercetătorul pedagog permanent se fundamentează pe ideile teoretice ale științelor educației. Metodele de cercetare și conceptele teoretice se elaborează și se dezvoltă concomitent.

*Reieșind din faptul* că fiecare știință pedagogică posedă obiectul propriu de investigație, corespunzător, *fiecare știință posedă metode concrete de cercetare*. Atunci când metoda concretă se utilizează în altă/alte știință/științe, are loc *reinterpretarea și reconceptualizarea ei teoretică de pe pozițiile științei absorbante*, iar rezultatul/produsul al unei astfel de interpretări permite ca metoda sau metodele concretă/concrete să se integreze în metodologia științei/științelor interdisciplinare [6]. În mod analogic, se soluționează și problema referitor la metodele generale de cunoaștere: idealizarea, formalizarea, metoda axiologică, metoda ipotezei, inducția și deducția, analiza și sinteza etc. Aceste metode teoretice se interpretează/fundamentează nu numai de către filosofie sau științele generale, ci și de științele pedagogice concrete.

Fiecare știință pedagogică posedă metodologia sa proprie, care se raportează la obiectul concret de cercetare. Acea sau altă metodă poate deveni sau transforma în metodă interdisciplinară, dacă va fi utilizată adecvat în cadrul altei științe. Metoda concretă aplicată în altă/alte știință/științe necesită să *fie interpretată/interpretate teoretic de către și-n limitele științei date*. Inițial, se studiază/examinează posibilitățile, lumețile și formele de utilizare ale ei în alte științe. Sunt unele dificultăți de transfer a metodelor dintr-o știință în alts: diversitatea exigențelor/cerințelor referitor la metoda concretă; legitimitatea transferului; obiectivitatea valorică a noutății și a produselor obținute; relațiile ei cu alte metode concrete și generale.

În mod identic apare și problema utilizării metodelor științelor generale. Metodele științelor generale obțin reinterpretare și reconceptualizare în cadrul științelor pedagogice concrete. Conceptele teoretice pedagogice și metodele de cercetare se condiționează permanent.



### Concluzii

În științele socioumane, umane și sociale se aplică permanent metodele generale de cunoaștere științifică: observarea, modelarea, analogia, comparația, ipoteza, experimentul, metoda axiomatică, metoda construirii sistemelor formale. *Metodele generale de cunoaștere se manifestă prin metode particulare și deci pot fi utilizate în științele pedagogice concrete.* Reieșind din faptul că fiecare știință pedagogică posedă obiectul propriu de investigație, corespunzător, fiecare știință posedă metode concrete de cercetare. Atunci când metoda concretă se utilizează în alte științe, are *loc reinterpretarea și reconceptualizarea ei teoretică de pe pozițiile științei absorbante, iar rezultatul/produsul unei astfel de interpretări permite ca metoda concretă să se integreze în metodologia științelor interdisciplinare.*

### BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. V. 1. București: Editura DPH, 2016. 108 p. ISBN 978-606-683-377-6
2. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. V. I. București: Didactica publishing house, 2015, 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
3. JELEZCU, P.; PANICO, V.; HAREA, M.; CIOBANU, V.; GÎNJU, S. Standard de formare profesională la specialitatea 142.03 Pedagogie în învățământul primar. Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale educației. Nr. 5 (0), 2007, pp. 30-37. ISSN 1857-2103
4. PANICO, V. Practica educațională – factor de realizare a investigațiilor pedagogice. Revista Acta et commentationes. Științe ale educației. Nr. 4 (22), 2020, pp. 122-129. ISSN 1857-0623 E-ISSN2587-3636.
5. PANICO, V. Tranziția de la știință la practică în structura științelor educației. În: Dialog intercultural polono-moldovenesc: Culegere de studii: Materialele Congresului științific internațional Moldo-Polono-Român: Educație. Politici. Societate, Chișinău-Cracovia, 11-13 aprilie 2022. Chișinău: UST, Vol. 5, nr. 2, p. 171-179. ISBN 978-9975-76-399-8 (PDF)
6. PANICO, V. Teoria și metodologia cercetării. Suport de curs. Chișinău: UST, 2022, 127 p. ISBN 978-9975-76-379-0
7. КРАЕВСКИЙ, В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. 248 с. ISBN 5-7936-0098-1.

## ASPECTE DE UTILIZARE A JOCULUI DE ROL LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Natalia Popa, lector univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Liliana Saranciuc-Gordea, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,*

*Irina Ivasi, învățătoare,  
Gimnaziul „Maria Bieșu”, s. Volentiri, r. Ștefan-Vodă*

## ASPECTS OF USING ROLE-PLAYING AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL

*Natalia Popa, PhD, Univ. lector,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID:0000-0002-9296-1284  
popa.natalia@upsc.md*

*Liliana Saranciuc-Gordea, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
ORCID:0000-0001-6815-782X  
gordea.liliana@upsc.md*

*Irina Ivasi, teacher,  
Gymnasium „Maria Biesu” from Volentiri, reg. Stefan Voda  
ORCID:0009-0006-0322-3412  
ivasi94@mail.ru*

**CZU: 373.3.025**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p362-366**

**Abstract.** The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with reference to the role play - the primary level of education: definition, structure, components, functions. It displays: the formative-developmental possibilities that are accessible to the learner in the field of education through the role play; the facets of role-play type of learning; didactic peculiarities of the role-playing game. An example of a projective approach is proposed, customized with some instructional sequences adapted to specialized sources in order to capitalize on the role play in school subjects - the primary level of education.

**Keywords:** game, didactic game, role play, simulation game, interactive strategy, social behavior skills in game-based learning.

Sursele științifice psiho-pedagogice (D. Elkonin, L. Vîgotsky, A. Leontiev, I. Cerghit, S. Cristea etc.) menționează că *jocul* este definit și analizat la nivel de:

- activitate psihică cu statut de strategie de instruire în învățământul preșcolar;
- metodă didactică în cadrul disciplinelor școlare bazate pe acțiune practică pentru realizarea obiectivelor acestor discipline la nivelul primar de învățământ.

Prin prisma *structurii de bază a jocului* și a *componentei* sale fundamentale de *rol* și operațiile organice legate de acesta, cu funcția sa generală (de recreare a realității prin imitarea adultului și prin asumarea unor roluri) se prefigurează pedagogic *jocul didactic* și *jocul de rol* [apud, 1, pp. 53-54].

La nivelul *teoriei pedagogice a jocului* (R. Doron, F. Parot) prin „tipologia jocurilor” se poziționează *jocul de rol* (psihodramă/sociodramă), care implică improvizații dramatice *cu scop terapeutic sau formativ* [ibidem].

În viziunea cercetătorului J. Moreno *jocul de rol* face parte, în context educațional, din tehnicile psihodramatice ca o metodă creativă, unde:

- se joacă propriul rol de către o persoană;
- se stimulează autocunoașterea;
- se învață modalități de relaționare adecvată;
- se produc modificări în sfera personalității prin mecanismul armonizării imaginii de sine cu sfera comportamentală etc. [apud, 2].

După M. Schejbal (2010), *jocul de rol* oferă, în domeniul educației, posibilitate educabilului de a câștiga deprinderi și de a-și forma atitudini, influențându-i, astfel, relațiile cu cadrul didactic, grupul și întregul proces educațional [3, p. 17].

În contextul metodologiei educative, *jocul de rol* se refigurează prin atmosfera sau tonul de joc, stabilit de instructor prin responsabilitatea de a oferi instrucțiuni clare, atunci când implică un grup într-un joc de rol. Tot instructorul stabilește regulile de bază și limitele, poate opri jocul, când observă că se pierde realismul, caracterul și valoarea educativă a jocului. Astfel, prin intermediul *jocului de rol*, participanții învață din experiență și le permite să:

- experimenteze modul în care ei ar face față unei anumite situații;
- spună un punct de vedere/o decizie spre o acțiune concretă;
- obțină schimbarea unei atitudini;
- exercite control asupra sentimentelor și emoțiilor [4, p. 77].

După M. Bocoș (2002), procesul de învățare bazat pe joc de rol reprezintă *modalitatea de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic*, care constă în desfășurarea activităților de simulare de relații interumane, profesioni, status-uri sociale, funcții, activități, fapte, situații, stări de lucru, fenomene, activități, urmate de analiza reprezentărilor, sentimentelor, atitudinilor observate în timpul interpretării personajelor [5, p. 1].

Din perspectiva dată, se prefigurează *definiția postmodernă a jocului de rol* ca tehnică de explorare a situațiilor din viața reală a elevilor în interacțiune controlată cu alte persoane pentru testarea strategiilor mediului ludic abordat [6, p. 20]. Definiția jocului de rol abordată este extinsă prin mai multe accepțiuni teoretico-aplicative:

- parte a procesului de învățare activă și a strategiei de predare;
- varietate de elemente ludice (teatrul, simulările, jocurile și demonstrațiile de cazuri reale), legate de orice subiect educațional;
- strategie de experimentare/empatizare cu și la diverse probleme sociale, cognitive etc.;
- mod atractiv de exprimare a atitudinii față de o anumită problemă în scop de învățare prin obiective SMART;
- ansamblu de componente similare oricărui alt joc de roluri (stabilirea unei situații imaginare; unui loc real/imaginar al acțiunii; actorilor care vor juca anumite roluri);
- posibilitate de a câștiga experiență în dezvoltarea capacității de înțelegere a anumitor situații reale, zilnice din perspectiva „altcuiva” [ibidem, pp. 20-21].

În *metodologia didactică*, *jocul de rol* (W. Okon, I. Cerghit, I. Radu, L. Ezechil, I. Dumitru etc.) se poziționează în categoria *strategiilor de instruire de tip interactiv*, aducând actorii relației educaționale într-o relație de parteneriat pentru realizarea unei sarcini de colaborare, parcurgând următorii pași în aplicare [7, pp. 135-136]:

- definirea problemei care va face obiectul jocului de rol;
- stabilirea/imaginarea situației;
- determinarea rolurilor ce vor fi îndeplinite de elevi (4-5 roluri);
- distribuirea rolurilor urmărindu-se crearea unei relații empatice cu personajul care va fi jucat;

- instruirea participanților (și a observatorului dacă este cazul);
- jucarea rolurilor;
- analiza și discutarea situațiilor;
- reținerea unor concluzii [8, p. 402].

La nivelul *primar, jocul de rol*, după H. Catalano și I. Albușescu (2020), poate fi abordat la toate disciplinele din ciclul primar, în funcție de conținuturile învățării și obiectivele stabilite de către cadrul didactic [9, p. 402].

În sensul dat, actualul *Curriculum* (2018) menționează că proiectarea strategiilor didactice se realizează personalizat de învățător, promovând diversificarea și personalizarea strategiilor didactice orientate spre învățarea activă; a învăța să înveți; formarea de competențe; dezvoltarea creativității elevilor [10, pp. 198-199].

Actualul *Ghid* (2018) la disciplina „Dezvoltarea personală” (DP în continuare) în cl. I-IV evidențiază predominarea metodelor de simulare și jocului didactic în cadrul activităților de învățare, dezvoltând experiențele personale ale elevilor în manieră integrată și raportate la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă [11, pp. 228-229].

Astfel, autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite [ibidem, p. 235]. De asemenea, în ghid se accentuează că un rol important revine *metodelor art-creative* ce presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare, care îl fac pe elevul de vârstă școlară mică să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate.

În contextul științific propus de autoarea M. Schejbal (2010), se menționează că pentru a folosi eficient jocul de rol cadrul didactic trebuie să fie suficient de abil, iar această abilitate profesională trebuie formată și dezvoltată în metodologia jocului de rol [3, p. 17]. Acest deziderat este stipulat în actualele *Standarde* (2018) [12, p. 7].

Din perspectiva abordărilor de mai sus, propunem un exemplu de demers proiectiv la disciplina DP pentru fiecare clasă la un anumit modul, demers curricular și subiect de lecție [10, pp. 179-197], raportate la poziționarea jocului de rol și a simulării în rubricarea curriculară „Activități de învățare și produse școlare” la disciplina DP cl. I-IV” [ibidem, pp. 180-197]:

Cl.	Modulul	Demersul curricular	Subiectul
I	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	- dramatizarea unor situații cu adulții și cu semenii în mediul școlar	„Arta comunicării: ascult, înțeleg, mă exprim”
II	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	- de imitare a dispozițiilor, emoțiilor cu ajutorul mimicii, gesturilor, limbajului	„Semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice”
III	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	- în perechi și/sau în grup pentru sesizarea nevoii de intimitate a fiecăruia	„Rolul și necesitatea spațiului personal”
IV	Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”	- de simulare a unei acțiuni din viața reală, care demonstrează demnitate și respect	„Modalități de manifestare a demnității și respectului”

În continuare vom desfășura unele secvențe instrucționale adaptate la sursele de specialitate cu recomandări de valorificare a jocului de rol în cadrul disciplinelor școlare la nivelul primar de învățământ (G. Lemeni, L. Mihalca, C. Mih, V. Terguță, I. Moldovanu, C. Cemortan, A. Raykova etc.).

*Clasa a IV-a*

*Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”.*

*Unități de competențe:* 2.3. Aprecierea importanței respectului față de sine și cei din jur, a demnității, onestității, bunelor maniere [10, p. 194].

*Joc de rol. Demers curricular:* de simulare a unei acțiuni din viața reală, care demonstrează demnitate și respect [ibidem].

*Subiectul:* „Modalități de manifestare a demnității și respectului”.

*Obiective* pentru secvența de lecție „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să identifice nevoile persoanelor cu dizabilități; să rezume despre respectul persoanelor din jur: demnitate, onestitate, bune maniere.

*Desfășurare:*

Se informează elevii că vor fi implicați într-un joc din care vor învăța despre nevoile persoanelor cu dizabilități.

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (a câte 4 membri fiecare). Se anunță elevii că, în interiorul grupelor, fiecare membru va juca rolul unei persoane cu dizabilități:

- cu deficiențe de vedere (va fi legat cu o eșarfă la ochi);
- cu deficiențe de vorbire (îi vor fi lipite buzele cu o bandă adezivă);
- cu deficiențe de auz (surd) (îi vor fi astupate urechile cu căști);
- cu deficiență motrică (îi vor fi legate mâinile la spate cu o eșarfă).

Fiecare grup primește spre rezolvare aceeași sarcină: să construiască un obiect din piese *Lego*, să realizeze un *Puzzle* simplu, să construiască o casă din cutii de chibrituri etc., în funcție de interesele copiilor. Singura regulă a jocului este ca fiecare echipă să-și rezolve sarcina doar cu resursele pe care le are la dispoziție, fără să ceară ajutor din afară. Elevii sunt atenționați că pot comunica în interiorul grupului de lucru în orice manieră doresc atât cât le permit dizabilitățile impuse.

Pentru sarcinile propuse elevilor se va urmări cu atenție posibilele reacții de revoltă sau nemulțămire în grupurile de lucru. De asemenea, elevii vor fi ajutați să se manifeste adecvat.

După finalizarea sarcinilor de lucru în grup, se vor aduna materialele și va continua activitatea printr-o discuție cu întreaga clasă:

- Cum v-ați simțit știind că sunteți dependenți de alții pentru a realiza această sarcină?
- Care sunt nevoile persoanelor cu dizabilități?
- Ce putem face pentru a ajuta persoanele cu diverse dizabilități?
- În viața voastră ați avut de-a face cu persoane cu dizabilități? (descrieți)
- Cum le-ați ajutat? (descrieți)
- Cum pot oamenii să dobândească aceste deficiențe?
- Cum ne putem proteja de accidente care provoacă diverse handicapuri?
- De ce uneori oamenii evită să comunice cu persoanele cu dizabilități?
- În ce măsură considerați că mila și compasiunea sunt atitudini folositoare?

*Obiective* pentru secvența de lecție „Extindere” pasul „Acționează”. La finele lecției elevul va fi capabil să planifice modificări la nivelul instituției pentru a răspunde nevoilor persoanelor cu dizabilități, în baza proiectului individual.

Se cere elevilor, pentru următoarea lecție, să observe diverse instituții din oraș, pentru a identifica în ce măsură ele răspund nevoilor persoanelor cu dizabilități. Iar ca produs se va realiza proiectul individual prin care elevii vor:

- prezenta observațiile lor asupra instituțiilor publice din localitatea lor;
- propune printr-un plan modificări la nivelul unei instituții pentru a răspunde nevoilor persoanelor cu dizabilități.

Pentru realizarea și evaluarea produsului individual se prezintă criteriile de succes [13, p. 50]: PT6. Proiect. Produsul.

*Concluzii:*

Procesul de utilizare a jocului de rol la disciplina DP în clasele primare se va focaliza pe 3 dimensiuni calitative:

- Respectarea pașilor de pregătire (identificarea problemei; crearea narativului/poveștii; construirea personajelor; pregătirea mediului).
- Respectarea pașilor de desfășurare (încălzirea; demonstrația; selecția participanților; pregătirea scenei; pregătirea observatorilor; jocul de rol propriu-zis; ieșirea din rol).
- Respectarea secvențelor de evaluare a experienței de implicare proprie a elevului (reflecția proprie cu privire la rolul jucat; discuția liberă despre emoțiile și sentimentele produse de rolul jucat; reproducerea emoțiilor și sentimentelor etc.).

### BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, SORIN, Jocul – o perspectivă pedagogică. În „Didactica Pro...”, Nr.2(60). Chișinău 2010, pp. 53-56. Disponibil: [http://www.prodidactica.md/revista/Revista\\_60.pdf](http://www.prodidactica.md/revista/Revista_60.pdf)
2. STANCU, IOANA, Mic Tratat de Consiliere Psihologică și Școlară. București: Ed. Sper, Colecția Caiete Experiențiale, 2005. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/63674888/Mic-Tratat-de-Consiliere-Psihologica-Si-Scolara>
3. SCHEJBAL, MARIA, Căutarea creativității. Bielsko-Biala: POTENS, 2010. ISBN: 978-83-926612-6-9. Disponibil: [http://potens.home.pl/POTENS/publication/potens\\_rumunia.pdf](http://potens.home.pl/POTENS/publication/potens_rumunia.pdf)
4. SARANCIUC-GORDEA, LILIANA, Managementul clasei (suport de curs opțional). Chișinău: UPSC, 2017. Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2676/Managementul\\_clasei-Suport-curs-opțional.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2676/Managementul_clasei-Suport-curs-opțional.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
5. Învățarea bazată pe joc de rol. În „PDFCOFFEE”. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/invatarea-prin-joc-de-rol-pdf-free.html>
6. Ghid și scenarii de testare a metodologiei de joc pentru educatori. Rzeszow: Proiectul Erasmus+ Games for Tolerance (Erasmus+ Jocuri pentru toleranță), Polonia, 2022. Disponibil: [https://cpip.ro/wp-content/uploads/2022/01/T-Games\\_IO2\\_RO.pdf](https://cpip.ro/wp-content/uploads/2022/01/T-Games_IO2_RO.pdf)
7. RADU, ION, EZECHIL, LILIANA, Didactica. Teoria instruirii. Pitești: Ed. Paralela 45, 2006. ISBN 973-697-230-5
8. STANCIU, MIHAI, Didactica postmodernă. Fundamente teoretice. Suceava: Editura Universității Suceava, 2007. ISBN 973-8293-99-5
9. CATALANO, HORAȚIU, ALBULESCU, ION, Sinteze de pedagogie generală. București: DPH, 2020. ISBN 978-606-048-145-4
10. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
11. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf)
12. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
13. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, Chișinău: MECC, 2019. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.20191\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf)

## FORMAREA COMPETENȚELOR DE ALFABETIZARE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

*Elena-Bianca Stelea, profesor învățământ primar,  
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, România*

*Viorica Crișciuc, dr., lect. univ,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

### TRAINING OF THE LITERACY SKILLS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Elena-Bianca Stelea, Primary school teacher,  
Secondary School „Nicolae Balcescu”, Dragasani, Romania*

**ORCID:0009-0004-2778-2257**

*stela.bia90@gmail.com*

*Viorica Crișciuc, PhD., Univ. Lect.,  
Alecu Russo State University from Balti,*

**ORCID:0000-0001-6584-5301**

*vioricacrisciuc@gmail.com*

**CZU: 373.3.026**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p367-371**

**Abstract.** The educational environment has an important role in the development of the literacy skills, starting from the level of fundamental acquisitions and developing throughout lifetime. Literacy competence includes activities such as reading, writing, oral and written communication, mathematical calculation. It also involves the ability of recognising, analyzing and using information in an efficient and responsible way. In order to have a complete teaching-learning process, evaluation is also needed, because these factors are in a close relationship of interdependence. The process of skills formation is complex and includes three main operations: measurement, assessment and decision. The latter has an extremely important role, because knowing the final results allows orientation and correction of training processes, as we refer to both the teaching staff and the students, in the article.

**Keywords:** competence, training, literacy, teaching, learning, evaluation.

Educația reprezintă un ansamblu de acțiuni desfășurate într-o societate, în vederea transmiterii și formării experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până la un moment și transmise către noile generații. [8, p. 123]

Ioan Nicola afirmă că „*educația este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect acționând asupra unui obiect, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, coresponsătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual*”. [12, p. 21]

Educația bazată pe competențe presupune o serie de dimensiuni noi precum accentuarea urmării modului de realizare a finalităților asumate la sfârșit de an școlar sau la sfârșitul învățământului obligatoriu, acordarea unui sens nou procesului de învățare, certificarea rezultatelor instruirii etc.

De la pedagogia prin obiective, trecând prin pedagogia „învățării depline”, s-a ajuns la pedagogia (didactica) centrată pe competențe.

Există în prezent trei dimensiuni ale abordării competențelor:

- o dimensiune care își are originea în sensul strict științific al competențelor;
- o dimensiune care rezultă din competențele – cheie oferite la nivel european;
- o dimensiune a concretizării competențelor descrise în curriculumul școlar (competențegenerale și competențe specifice). [1, p. 12]

Întotdeauna, educația a avut o multitudine de roluri pentru societate și individ, implicându-se semnificativ:

- în domeniul economic, astfel încât tehnologiile au evoluat rapid la un nivel mondial;
- în domeniul cultural, astfel menținând tradițiile, obiceiurile, valorile;
- în domeniul social, oferind fiecărui individ șansa de a se informa și a dezvolta atitudini și abilități necesare pentru o stabilitate și dezvoltare socială;
- în dezvoltarea personală, astfel încât învățarea să se poată dezvolta pe tot parcursul vieții. [16]

Dezvoltarea umană, mai exact dezvoltarea personalității elevilor, este influențată de o serie de factori precum:

- ereditatea;
- educația;
- mediul.

Chiar dacă acești factori ai ontogenezei sunt discutați și separat, ei se află într-o strânsă legătură de interdependență, deoarece ereditatea este o caracteristică a naturii, iar educația presupune un mediu social uman, fără de care nu ar exista.

Așadar, ereditatea reprezintă o însușire fundamentală a materiei vii de a transmite, sub forma unui cod genetic, mesaje de specificitate, de la o generație la alta.

Moștenirea ereditară apare ca un complex de predispoziții și potențialități, rolul său neexprimându-se în viața psihică în aceeași măsură, iar ceea ce este ereditar nu este și înnăscut. [3, pp. 25-27]

Conform definiției date de Faure, „*educația reprezintă activitatea specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul omului*”. [4, p. 58]

Astfel, omul, pentru a avea un control continuu asupra dezvoltării individuale și pentru a nu mai apărea situații imprevizibile, a perfecționat acest mecanism numit educație.

Ca factor al dezvoltării umane, mediul reprezintă totalitatea factorilor interni și externi cu care individul interacționează de-a lungul dezvoltării sale. [3, pp. 27-29]

În sens larg, mediul se referă la totalitatea condițiilor de natură materială și socială ce asigură dezvoltarea omului și existența sa. Astfel, mediul se împarte în două mari componente:

1. mediul natural/fizic cuprinde totalitatea condițiilor bioclimatice (relief, faună, floră, apă, climă), stă la baza adoptării unui anumit regim de viață, dar și a unor modificări organice ca maturizarea biologică, culoarea pielii etc. El reprezintă un cadru natural, în care se desfășoară viața materială a oamenilor.
2. mediul social/sociocultural cuprinde totalitatea condițiilor culturale, politice și economice în care omul trăiește și muncește. Acesta prezintă trei aspecte fundamentale, având o mare contribuție în procesul formării și dezvoltării copilului, și anume:
  - ✓ experiența umană este păstrată de mediul social și se concretizează în fenomene de cultură;
  - ✓ predispozițiile naturale sunt actualizate și declanșate cu ajutorul mediului social;
  - ✓ predispozițiile native sunt valorificate cu ajutorul mediului social. [13, pp. 31-32]



M. L. Iacob afirmă că o condiție esențială a dezvoltării este ca acești factori „să acționeze asupra individului care, la rândul său, să reacționeze intrând în interacțiune ca bază a propriei activități.” [5, p. 38]

Din punct de vedere educațional, mediul reprezintă totalitatea factorilor interni și externi ce influențează activitatea instructiv-educativă.

Mediul educațional are un rol important în dezvoltarea competențelor de alfabetizare, acestea începând încă din ciclul achizițiilor fundamentale și se dezvoltă pe parcursul întregii vieți. Acțiunea mediului poate fi atât o șansă pentru a se dezvolta individual, cât și o „frână”. [2, p. 18]

În ultimii ani, în educație s-a discutat tot mai mult despre educația centrată pe formarea de competențe. Așadar, s-a ajuns la ideea că pentru formarea integrată a competențelor-cheie se pune accent tot mai mult pe abordările de tipul inter- și transdisciplinar, deoarece au fost declarate drept finalități ale procesului educațional în vederea pregătirii indivizilor pentru societate.

K. P. Torshen a elaborat teoria instituțională bazată pe competențe, teorie ce stă la baza curriculumului centrat pe competențe. [apud Ion Negreț-Dobridor, 2008, p.225]

Adrian Lesenciu afirmă că „în cadrul instituționalizat de educare se formează mai degrabă aptitudini decât competențe, dat fiind faptul ca acele competențe vizate constituie țeluri care pot fi verificate în contextul producerii lor ulterioare, în contexte profesionale”. [7, p. 70]

Francois Lasnier spune că prin competență înțelege „...o știință complexă de a acționa, care rezultă din integrarea, mobilizarea și înlănțuirea unui ansamblu de capacități, abilități și cunoștințe utilizate eficient”. [6, p. 420]

Alfabetizarea în mediu educațional se referă la dezvoltarea abilităților de citire, scriere, calcul și gândire critică la elevi, pentru a-i pregăti să devină cetățeni competenți și capabili să se descurce în viața de zi cu zi. Alfabetizarea reprezintă capacitatea unei persoane de a scrie și citi în conformitate cu normele gramaticale ale limbii materne, dar este și un indicator de bază al dezvoltării socio-culturale a populației.

Statisticile confirmă că 15% din populația lumii este analfabetizată (s-a stabilit ca din 1966 ziua de 8 septembrie să fie Ziua Internațională a Alfabetizării). Aceasta a fost înființată de UNESCO în urma recomandării Conferinței Mondiale a Miniștrilor Educației pentru Eradicarea Analfabetismului desfășurată la Teheran în 1965. [17]

Conform *Cadrului European de Referință*, competențele de alfabetizare reprezintă prima competență-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, competențele-cheie fiind definite ca o combinație între atitudini, aptitudini și cunoștințe. [14]

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie.

1. competențe de comunicare în limba română;
2. competențe de comunicare în limba maternă;
3. competențe de comunicare în limbi străine;
4. competențe în matematică, științe și tehnologie;
5. competențe digitale;
6. competența de a învăța să înveți;
7. competențe sociale și civice;
8. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; [15]

Competența de alfabetizare include activități precum cititul, scrisul, comunicarea orală și scrisă, calculul matematic, capacitatea de a recunoaște, a analiza și a utiliza informații într-un mod eficient și responsabil.

Chiar dacă jocul încă este prezent în activitățile instructiv-educative, la vârsta școlară mică învățarea devine activitatea principală. [13, p. 34]

Jocul reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații ce stârnesc o stare de bună dispoziție a elevilor, îi destinde. Jocul este atrăgător și aduce copiilor bucurie, încât aceștia nu consideră învățarea o povară.

Prin intermediul jocului, cadrul didactic își atinge obiectivele, iar elevul își îmbogățește nivelul de cunoștințe, își antrenează capacitățile creatoare. [9, p. 205]

În mediul educațional, formarea competențelor de alfabetizare se poate realiza prin diverse metode, cum ar fi:

1. Învățarea activă
2. Utilizarea tehnologiei
3. Lectura și scrierea
4. Matematica și științele
5. Evaluarea performanței

Elevii încep să achiziționeze elemente de bază: scrisul, cititul, calculul matematic, acumularea de cunoștințe.

În ciclul primar, activitatea instructiv-educativă devine una formală, sprijinită de familie, fiind completată de educația informală și cea nonformală. [13, p. 34]

La ciclul primar există o serie de categorii de metode și procedee specifice în vederea formării și dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor. Așadar, aceste activități didactice asigură stimularea creativității copiilor și calitatea caracteristicilor dezvoltării de comunicare orală și scrisă ce pot fi exersate prin diverse forme, cum ar fi:

- ✓ povestirea;
- ✓ convorbirea;
- ✓ memorizarea;
- ✓ dramatizarea;
- ✓ audiția;
- ✓ șezătoarea, etc.

Dintre multitudinea de metode folosite, consider că cea mai des întâlnită și apreciată de elevi, la orice vârstă, este jocul didactic, care nu numai că este o activitate cu multe valențe educative, ci și o metodă cu excelente valori formative, deoarece:

- implică fiecare elev în activitatea de educare și instruire;
- face atractivă activitatea de învățare;
- stimulează gândirea, creativitatea, imaginația. [10, pp. 98-101]

Ciclul achizițiilor fundamentale are o mare importanță în vederea formării competențelor de alfabetizare, fiind considerat și o perioadă pregătitoare pentru studiul matematicii, care își propune în școala primară ca toți elevii să își formeze competențele de bază ce vizează calculul matematic, noțiunile intuitive de geometrie, măsurare și măsuri.

Bineînțeles că pentru o cât mai bună însușire a competențelor de alfabetizare în toate domeniile este ideal să se folosească mai multe metode și procedee și să fie combinate în demersul didactic.

O importanță deosebită în vederea formării competențelor de alfabetizare o are evaluarea randamentului școlar, aceasta având rolul de a măsura și constata dacă procesul instructiv-educativ este eficient prin raportare la cerințele mediului. Ea are menirea de a furniza informații cu privire la „reglarea” și „ameliorarea” activității, adoptând măsuri corespunzătoare pentru a crește eficiența învățării și îndeplinește o serie de funcții:

- ✓ funcția de constatare și diagnosticare a performanțelor obținute de elevi;
- ✓ funcția de reglare și perfecționare continuă a metodologiei și instruirii;

- ✓ funcția de predicție și decizie privind desfășurarea în viitor a activității instructiv-educative;
- ✓ funcția de selectare și clasificare a elevilor pe baza rezultatelor școlare obținute;
- ✓ funcția formativ-educativă de ameliorare a metodelor de învățare folosite de elevi;
- ✓ funcția de perfecționare și inovare a întregului sistem școlar. [9, pp. 13 - 221]

Așadar, evaluarea este un act integrat activității pedagogice și nu o etapă suprapusă procesului de învățare.

În concluzie, alfabetizarea în mediul educațional este o componentă importantă a educației și implică dezvoltarea unui set de abilități esențiale pentru succesul academic și personal al elevilor în lumea modernă, ajutându-i să ia cele mai bune decizii în plan economic, social și la nivelul mediului pentru a beneficia de o dezvoltare durabilă. De asemenea, joacă un rol important în construirea unei societăți pașnice, prospere, durabile, aceasta fiind fundamentul învățării pe tot parcursul vieții.

Competențele de alfabetizare, alături de procesul de predare-învățare-evaluare, contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevilor, pregătindu-i pentru viața contemporană. [17]

## BIBLIOGRAFIE

1. ARDELEAN, A.; MÂNDRUȚ, O.; “*Didactica formării competențelor*”, editura “Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2012, p. 12. ISBN: 978-973-664-578-5,
2. CARCEA, M. I.; *Mediul educațional școlar*; editura Cermi, Iași, 1999, p. 18. ISBN: 973-8000-34-3,
3. COSMOVICI, A.; IACOB, L.; *Psihologie școlară*, editura Polirom, Iași, 2005, pp. 25-30. ISBN: 973-683-048-9,
4. FAURE, E.; *A învăța să fii*, editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 58,
5. IACOB, M. L.; *Aspecte ale dezvoltării psihogenetice și ale problematicii educabilității*, în *Psihopedagogie* (coord. A. Neculau, Th. Cozma), editura Spiru Haret, Iași, 1994, p. 38. ISBN: 973-96630-0-1,
6. LASNIER, F.; *Reussir la formation par competences*, Guerin Canada, 2005, p. 420. ISBN: 978-2760156982,
7. LESENCIC, A.; *Teorii ale comunicării*, Editura Academiei Forțelor Aeriene “Henri Coandă”, Brașov, 2017, p. 70. ISBN 978-606-8356-46-4,
8. MANOLACHE, A.; *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, p. 123,
9. NEACȘU, I.; NUȚĂ, S.; SÎRBU, M. A.; “*Didactica matematicii în clasele primare*”, , editura Aius PrintEd, Craiova, 2008, pp. 13 - 225. ISBN: 973-87811-8-3;
10. NEACȘU, I.; NUȚĂ, S.; SÂRBU, M. A.; “*Didactica limbii și literaturii române în clasele primare*”, editura Aius PrintEd, Craiova, 2008, pp. 98 - 101. ISBN: 978-973-1780-63-4;
11. NEGREȚ-DOBRIDOR, I.; *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 225. ISBN: 978-973-46-0870-6,
12. NICOLA, I.; *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 21. ISBN: 973-30-4683-3,
13. TOMȘA, G. (coord.); *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, editura C. N. I. „Coresi”, București, 2005, pp. 31-34. ISBN: 973-0-03895-3,
14. Cadrul european comun de referință pentru limbi,
15. Codul Educației al Republicii Moldova publicat în Monitorul Oficial Nr. 319-324, 24.10.2014,
16. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>, accesat la data de 06.04.2023, ora 21.26,
17. <https://minikar.ru/ro/prayers/8-sentyabrya-den-rasprostraneniya-gramotnosti-mezhdunarodnyi-den/>, accesat la data de 22.03.2023, ora 21.37

# ABORDAREA SISTEMATICĂ A SĂNĂTĂȚII PRIN INTERMEDIUL MIȘCĂRII LA COPIII DIN CLASELE PRIMARE

*Ion Țapu, asistent universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## SYSTEMATIC APPROACH TO HEALTH THROUGH MOVEMENT FOR PRIMARY CLASS CHILDREN

*Ion Țapu, univ. asst.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-5622-8472  
tapu.ion@upsc.md*

**CZU: 373.3:796**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p372-376**

**Abstract.** Moderate and correctly executed physical movement practiced daily improves health and the quality of human life. It is important to control the movements without falling under the influence of inertia and automatism. The execution of movements focuses not on quantity, but on quality. Attention must be focused on the execution of the movements and not on external factors. The higher the concentration, the more efficient the work, and the results will be visible in a short period of time.

**Keywords:** movement, physical movement, movement characteristics, motor activities

Pentru a cultiva copilului aplecarea pentru o practică continuă, părinții și profesorii trebuie să țină cont de mai mulți factori sociali și personali.

Beneficiile asanative în rezultatul efortului fizic se obțin când durata acestuia depășește 10 min., însă efectele devin optime atunci când atingem o durată de 30 minute pe zi. Pentru a ne menține în formă fizică este bine să practicăm mișcările cel puțin de cinci ori pe săptămână, introducând exercițiile fizice în programul zilnic într-un mod asemănător spălatului pe dinți sau dușului. Mișcarea fizică moderată, îndrumată și executată corect, practică zilnic, îmbunătățește sănătatea și calitatea vieții omului. Din experiența mea de lucru, am observat că efectul motricității asupra stării de sănătate depinde foarte mult de intensitatea efortului fizic, durata activității motrice și frecvența repetării exercițiului fizic.

Evidențiez câteva beneficii asanative în urma practicării exercițiilor fizice:

1. Îmbunătățirea funcțiilor tuturor sistemelor de organe: nervos, circulator, locomotor, respirator, digestiv.
2. Dezvoltarea fizică armonioasă.
3. Menținerea greutateii corporale normale, evitarea apariției obezității.
4. Îmbunătățirea rezistenței organismului la diferite maladii.
5. Dezvoltarea funcțiilor sistemului imunitar.
6. Restabilirea organismului prin intermediul odihnei active.

Activitatea motrice practică sistematic educă așa trăsături pozitive, cum sunt curajul, gândirea pozitivă, încrederea în forțele proprii, optimismul, perseverența.

Aceste trăsături pozitive se dezvoltă prin încurajare și pot fi stimulate prin intermediul motivației de a obține o dezvoltare multilaterală și armonioasă a corpului.

Este important să cunoaștem caracteristicile și factorii care determină mișcările omului. Menționez că prin mișcare omul transformă mediul în care există și, mai ales, se transformă pe

sine, întemeind o formă de autoreglare, de optimizare, trecând în domeniul valorificării maxime a resurselor fizice și psihice, deci spre ceea ce denumim performantă. În cadrul lecțiilor de educație fizică am observat că mișcarea organismului uman este determinată de anumiți factori ca:

- rezistența externă (apa, aerul, adversarul),
- configurația și mărimea segmentelor implicate. Mișcarea efectuată depinde de lungimea, volumul, densitatea și forma segmentului, orientarea sa în spațiu,
- forțele interne ce sunt reprezentate de acțiunea mușchilor agoniști și a celor antagoniști, a segmentelor în articulații etc. Nu este lipsită de importanță acțiunea de mobilizare a proceselor psihice. De remarcat importanta voinței, dârzeniei, perseverenței, concentrării etc., care nu numai că nuanțează mișcarea, ci și o determină în buna măsură, dificultatea mișcării depinde de sediul acesteia, unghiul, axul mișcării, segmentele interesate, unghiul format de axa de progresie pe verticală, viteza de progresie etc.

Declanșarea sau menținerea unei mișcări este dată de intervenția inerției, adică tendința de a se menține în repaos sau mobilitate.

Aceasta este determinată de echilibrul, tipul pârghiilor, ritmul (alternanța dintre acțiune și reacție). Mișcarea umană este o unitate categorială efectivă, ca rezultat al corelației funcționale, integratoare în mediu. În baza caracteristicilor mișcării am alcătuit sistemul tridimensional.

Mișcările dispun de anumite caracteristici și însușiri esențiale, respectarea cărora contribuie la formarea culturii mișcărilor. Aceste caracteristici sunt:

#### 1. Spațiale

*Spațiul mișcării* - determinarea convențională a parametrilor tridimensionali de efectuare a unor mișcări;

*Traietoria* - drumul parcurs de corp sau segmentele sale între anumite repere pot fi rectilinie sau curbilinie;

*Amplitudinea* - condiționată de mobilitatea articulară pasivă și elasticitatea ligamentelor și mușchilor.

*Poziția* - inițială, intermediară, finală;

*Direcția* - înainte, înapoi, lateral, sus, jos;

*Planurile anatomice* - frontal, sagital, orizontal, transversal;

*Axe de mișcare* - longitudinală, transversală;

#### 2. Temporale

*Durata* - timpul necesar executării mișcării;

*Tempoul* - cantitatea de mișcări structurale în unitatea de timp, frecvența mișcărilor în unitatea de timp;

*Ritmul* - accentuarea periodică a unor mișcări, după anumite reguli.

3. *Spațio-temporale* - viteza de execuție a mișcării.

4. *Dinamice* - rezultatele din interacțiunea forțelor interne și externe care determină desfășurarea mișcării fizice.

Reieșind din cele relatate și din experiența didactică personală, propun un set de exerciții acrobatice urmate de sarcini didactice. Aceste sarcini servesc drept nucleu de bază al metodologiei de învățare a exercițiilor acrobatice.

#### 1. *Rostogolire înainte*

Sarcini didactice:

- din sprijin ghemuit, rulare înapoi grupat, revenire;
- din sprijin ghemuit, rostogolire înainte peste umărul drept;
- din sprijin ghemuit, rostogolire înainte în poziția așezat depărtat, revenire în sprijin ghemuit;
- din stând depărtat, sprijin stând, rostogolire înainte în poziția așezat depărtat, revenire în sprijin ghemuit;

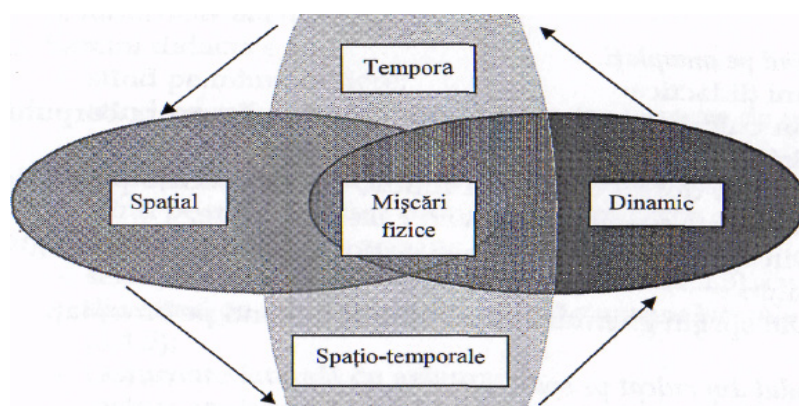


Fig. 1. Caracteristici ale mișcărilor

- din sprijin ghemuit, rostogolire înainte grupat cu ieșire în poziția sprijin pe dreptul îndoit, stângul înainte;
- din sprijin ghemuit rostogolire înainte cu picioarele drepte, revenire în sprijin ghemuit.

### 2. Rostogolire înapoi

Sarcini didactice:

- din sprijin ghemuit rulări înapoi grupat, cu atingerea palmelor pe sol la lățimea umerilor;
- din sprijin ghemuit, rostogolire înapoi peste umăr pe plan înclinat în așezat pe genunchi;
- din așezat depărtat rostogolire înapoi în sprijin stând depărtat;
- două rostogoliri înapoi grupate.

### 3. Stând pe omoplați

Sarcini didactice:

- din culcat dorsal, ridicarea picioarelor deasupra corpului, vârful atinge solul peste cap, revenire;
- culcat dorsal cu corpul îndoit, brațele întinse pe sol, îndreptarea corpului spre verticală și revenire;
- Din sprijin ghemuit, rulare înapoi în stând pe omoplați ghemuit;
- Din sprijin ghemuit, rulare înapoi în stând pe omoplați.

### 4. Podul din culcat pe spate.

Sarcini didactice:

- din culcat dorsal, palmele pe sol, ghenunchii îndoți, îndreptare a brațelor și picioarelor, podul înalt, revenire;
- podul din culcat cu deplasarea palmelor pe sol înainte-înapoi;
- legănare în pod înalt;
- podul în sprijin pe brațe cu picioarele drepte;
- podul în sprijin pe dreptul, stângul îndoit în genunchi sus.

### 5. Podul din poziția stând.

Sarcini didactice:

- din stând pe genunchi podul cu atingere a palmelor pe sol, revenire;
- din stând pe genunchi, apucat de coate, podul în sprijin pe coate;
- podul la scara de gimnastică;

- din culcat pe spate, podul cu legănare înainte și înapoi cu brațele întinse, până la îndreptarea picioarelor;
- din stând, podul cu ajutor și fără ajutor;
- pod pe un picior, celălalt sus îndoit în genunchi;
- podul în sprijin pe un picior și un braț;
- din stând, podul, întoarcere împrejur, îndreptare în stând;

#### 6. *Răsturnare laterală*

Sarcini didactice :

- stând pe mâini, inițiere;
- stând pe mâini cu sprijinul picioarelor la scara de gimnastică;
- aceeași, îndreptarea și apropierea picioarelor;
- stând pe mâini la scara de gimnastică, trecerea greutății de pe ambele pe o mână, apoi pe alta prin legănare;
- semirăsturnare în stând pe mâini depărtat (1,2,3), cu ajutor;
- din stând pe mâini depărtat, semirăsturnare laterală în stând (3,4,5);
- răsturnare laterală cu asigurare;
- răsturnare laterală cu întoarcere pe unul din picioare la 45 grade.

#### 7. *Stând pe mâini cu balansul unui picior și bătaie cu celălalt*

Sarcini didactice:

- din stând la scara de gimnastică, apucat aplecat la 90 grade, ridicarea piciorului de balans cât mai sus;
- stând pe mâini la scară, cu balans a unui și împingere a altui picior, cu ajutor apucat de un picior și umăr;
- stând pe mâini la scară fixă cu atingere a călcâielor de șipcă;
- stând pe mâini fără ajutor;
- stând pe mâini cu îmbinări de elemente: rostogolire înainte, răsturnări laterale etc.

#### 8. *Echilibru pe un picior*

Sarcini didactice:

- echilibru înapoi (dorsal);
- echilibru lateral;
- echilibru facial pe diagonală la 135 grade.

#### 9. *Stând pe cap și mâini*

Sarcini didactice:

- din sprijin ghemuit atingerea solului cu capul și mâinile formând triunghiul de susținere, ridicarea bazinului la verticală;
- din stând pe cap și mâini, picioarele în echer;
- din stând pe genunchi ridicarea bazinului la verticală cu îndreptarea picioarelor în sus;
- din sprijin stând pe un genunchi, celălalt întins înapoi, cu bătaia unui picior și balans cu celălalt, stând pe cap și mâini;
- stând pe cap și mâini cu rostogolire înainte în sprijin ghemuit.

Se recomandă executarea mișcărilor fizice după încălzirea organismului, fapt ce va scădea riscul traumelor, accidentelor în timpul exersării.

E binevenit ca orice mișcare să înceapă cu o intensitate mică, ulterior mărită treptat. Asigurarea în timpul executării elementelor este importantă. Supravegherea profesorului va asigura evitarea traumelor, iar execuția mișcării va fi corectă. E necesar ca echipamentul de sport să fie adecvat. Respirația este o parte integrantă, corelând întotdeauna cu mișcărilor.

Este important de a controla mișcările fără a cădea sub influența inerției și a automatismului. Axează executarea mișcărilor nu pe cantitate, importantă este calitatea. Atenția trebuie concentrată pe executarea mișcărilor și nu pe factorii exteriori. Cu cât concentrația e mai mare, cu atât se lucrează mai eficient, iar rezultatele vor fi vizibile într-o perioadă scurtă de timp.

### BIBLIOGRAFIE

1. GRIMALSCHI T., CIORBĂ C., CARPI I. Ghid metodologic pentru profesori. Chișinău, 2007.
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf)
4. BADEA LAURENȚIU MARIN. Cinematica mișcărilor mecanice. București, 2007
5. BERGSON HENRI. Gîndirea și mișcarea. Ed. Polirom, 1995.



# ASPECTE DIDACTICE PRIVIND DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE SCRIERE ÎN PERIOADA ABECEDARĂ

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

## DIDACTIC ASPECTS IN OVERCOMING WRITING DIFFICULTIES IN THE ALPHABETIC PERIOD

*Angela Teleman, PhD, assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCHID:0000-0002-1324-9564  
teleman.angela@upsc.md*

**CZU: 373.3.016**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p377-381**

**Abstract.** This article addresses the issue of overcoming writing difficulties in the alphabetic period. Writing is a complicated activity that relies on the student's motor development. Movement coordination appears only through permanent repetitions and develops gradually as the child grows. A lack of coordination is visible during the reading-writing period. These problems can manifest in a different way. Thus, from a bodily point of view, the phenomenon of clumsiness, poor coordination, twitching, poorly integrated body schema/laterality, a negative self-image, psychomotor problems appear. From a relational point of view, there are communication and contact difficulties, inhibition, instability, aggressiveness, concentration problems. The correct methodological approach to this activity allows overcoming writing difficulties.

**Keywords:** writing, motor skills, writing difficulties.

Cititul și scrisul constituie două activități fundamentale pentru clasele primare. Unii cercetători susțin primatul scrierii, alții, dimpotrivă, al citirii. E. Verza subliniază dualismul acestui proces complex, considerând că este dificil să fie trasată o linie separatoare între scriere și citire. În acest sens, didactica limbii și literaturii române înaintează ca procesul însușirii cititului și a scrisului să fie împreună în clasele primare, de unde conturarea sintagmei **însușirea citit-scrisului** [3].

Scrisul ca act grafic este o activitate complexă de comunicare, ce constă în fixarea informației într-o expresie grafică sau în transpunerea structurii fonetice a comunicării orale în format grafic, care marchează stadiul dezvoltării gândirii sau al dezvoltării intelectuale. Însușirea scrisului ca deprindere motrică ține de dezvoltarea motorie, adică de formarea sistemului de mișcări prin intermediul cărora se poate acționa și fixa reprezentările grafice. Automatizarea acestor deprinderi va fi realizată gradual solicitând un traseu complex, minuțios și durabil pentru însușirea inițială a mecanismelor psihomotrice solicitate.

Transpunerea grafică a sunetelor limbii este scrisul în esență. Grafemul sau semnul grafic nu poate constitui în sine o semnificație, ci prezintă fonemul – un element sonor al limbii. Recunoașterea semnelor grafice și acordarea de sens prin comprehensiunea conținutului ce îl reprezintă scrierea se desfășoară prin citire.

Lilian Lurcat precizează că „a învăța scrisul înseamnă a învăța să organizezi mișcări în vederea reproducerii unui model” și că învățarea scrisului este „efectul conjugării a două activități vizuale de identificare a modelului cu activități motrice de realizare a formei” [apud 3].

**Învățarea scrisului până la automatizare face** ca scrisul să devină instrumentul principal în vederea modelării conștiinței umane în stadiul actual. Actul grafic este unul foarte complex,

scrierea propriu-zisă situându-se într-o activitate mai vastă și cuprinde toate trăsăturile realizate pe o coală de hârtie, tablă cu sau fără semnificație. Această activitate implică, de asemenea, respectarea mai multor principii impuse de neurofiziologie, deoarece scrisul este considerat activitatea legată nemijlocit de limbajul oral și mecanismele gândirii, care vizează [1]:

- dimensiunea cognitivă a dezvoltării;
- dimensiunea psihomotorie (cadrul spațio-temporal);
- dimensiunea comprehensivă și operatorie (instrumentarul paraverbal).

Activitatea de scriere constituie legătura dintre controlul mișcărilor și controlul vizual, respectiv controlul kinestezic se realizează la nivelul mișcării și cel vizual - la nivelul traseului grafic. Cele două mișcări se unesc ducând la anticipația vizuală și apoi la reprezentarea vizuală. La acestea se adaugă planul afectiv și intenționalitatea.

E. Vrăsmaș definește scrisul ca rezultat al anumitor legături funcționale între nivelurile specifice ce intercondiționează, și anume nivelurile motor, al percepției, al reprezentărilor și afectiv [6].

Momentele dezvoltării limbajului scris la copil din perspectiva mecanismelor implicate sunt:

- organizarea spațială, kinestezică și grafică;
- controlul kinestezic;
- controlul vizual;
- legătura dintre expresia orală, corporală și cea grafică.

Procesul însușirii scrierii este de durată, iar nivelurile asigurate treptat se deosebesc unul de altul [3]:

- *Nivelul divertismentului grafic* - exprimă o activitate de plăcere pentru copil, de a se juca și de a comunica, acesta exprimându-se prin mâzgălituri sub formă de zig-zag-uri sau linii drepte.
- *Nivelul desenului figurativ* - desenul este activitate de scriere ca premisă a scrierii. Se remarcă datorită exprimării intenției copilului de a actualiza o imagine mentală oarecare.
- *Nivelul pregrafic sau prescrierii* - este caracterizat de totalitatea exercițiilor grafice, care îl conduc în mod progresiv pe copil la reproducerea trăsăturilor după un model, într-un ritm dat, repetabil, în scopul de a forma gestul grafic caracterizat prin suplețe și îndemânare.
- *Nivelul scrierii propriu-zise* - presupune o activitate motrică și o pregătire perceptivă-motrică.

Motricitatea elevului mic și dezvoltarea acesteia este un răspuns complex la anumiți stimuli ambientali și cuprinde într-o unitate caracteristică aptitudinile motrice, influențate de maturizarea firească a funcțiilor, de exersare și de factorii interni motivaționali. Coordonarea mișcărilor apare doar prin repetări permanente și se dezvoltă treptat pe măsură ce copilul crește. Mișcările sunt formate de scheme de mișcare, ce devin treptat precise și automatizate. Schema de mișcare va fi memorată sub forma engramelor, ce reprezintă secvențe ale unui program motor memorizat și reutilizat la solicitarea corticală [6]. Cu cât elementele grafice sunt mai bine fixate, cu atât mișcările capătă viteză de execuție, intensitate și complexitate.

Formarea deprinderii motrice ține de *maturitatea intelectuală* care cuprinde particularități ale dezvoltării perceptive, cum ar fi evidențierea unui obiect dintr-un întreg concentrarea, transferarea și distribuția atenției; gândirea analitică, exprimată prin abilitatea de a înțelege legăturile de bază între fenomene; posibilitatea de a memora logic; priceperea de a reproduce un model; dezvoltarea motricității fine a mâinii, orientarea bună în spațiu. Evoluția acesteia se caracterizează prin schimbarea planurilor motor, cognitiv, afectiv și relațional, dezvoltarea

motorie având o influență semnificativă asupra celorlalte. Dintre motricitatea grosieră și cea fină, cea din urmă are un rol definitor și se referă la mișcările intenționate și controlate de mușchii mici ai degetelor și mâinilor [4]. Aceste mișcări sunt, de regulă, coordonate de mușchii mari ai brațelor și trunchiului pentru stabilitate și cu ochii pentru coordonare ochi-mână. Copiii dezvoltă abilitățile motorii fine pas cu pas într-o formă progresivă.

Se disting trei etape de însușire a achizițiilor fundamentale [5]:

- preabecedară – discriminarea formelor și culorilor, perceperea și reproducerea formelor pe diferite spații, scrierea pregrafismelor;
- abecedară – scrierea elementelor grafice, asocierea sunetului și a semnului grafic, memorizarea și reproducerea semnului grafic, legarea semnelor grafice;
- postabecedară – scrierea legată și cu semnificație.

În perioada abecedară și postabecedară, scrisul ca deprindere motrică se caracterizează prin:

a. Organizarea perceptiv-spațială a textului	b. Lizibilitatea scrisului	c. Predispoziții disgrafice
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientarea pe pagină; rânduri coborâtoare, suitoare, îngrămădiri;</li> <li>• Direcția scrisului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formă a grafismelor;</li> <li>• Mărimea grafismelor;</li> <li>• Proportia grafismelor;</li> <li>• Distanța dintre elemente;</li> <li>• Contopiri ale grafismelor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precizia executării;</li> <li>• Îndemânarea mișcării;</li> <li>• Prezența mișcărilor supraadăugate;</li> <li>• Fidelitatea transcrierii;</li> <li>• Inversiuni de litere, silabe.</li> </ul>

Evaluarea scrisului în perioada prealfabetară a elevilor din Gimnaziul Vălcineț, raionul Călărași a evidențiat următoarele rezultate pentru 36 de elevi, semestrul I, 2022:

**Tabelul 1. Rezultatele evaluării constatative pentru fiecare segment evaluativ**

	Înalt	Mediu	Grav
Organizarea perceptiv-spațială a textului	46 %	34%	20 %
Lizibilitatea scrisului	14 %	46 %	40 %
Predispoziții disgrafice	43 %	37 %	20 %

Analiza rezultatelor permite consemnarea unor dificultăți specifice scrisului: rigiditate, scris relaxat sau scrisul lent, dar precis, ștersături, rotunjirea exagerată.

Cadrul metodologic de depășire a dificultăților de scris face referință la alte trei etape de formare a deprinderii în cadrul perioadei abecedare: prealfabetară, alfabetară și postalfabetară.

În perioada prealfabetară se realizează studierea următoarelor elemente grafice: linioara oblică, bastonata, ovalul, semiovalul, cârligul, bucla, nodulețul și zaua. Elementele grafice sunt scrise pe spații mici cu liniatură oblică.

În perioada alfabetară se însușește scrierea literelor, a silabelor, cuvintelor, propozițiilor și a textelor. Scrierea literei va respecta următorul algoritm: *intuirea planșei-model, ce conține litera de mână, stabilirea elementelor componente ale literei de mână, scrierea literei-model pe tablă de către învățătoare, scrierea literei în aer sau pe bancă de către elevi, insistarea asupra poziției corecte la scriere, exerciții pentru mușchii mâinilor, scrierea a trei litere și verificarea de către învățător, scrierea pe caiet a literei de mână.*

**În perioada postalfabetară, scrisul trebuie să fie realizat corect și lizibil până la scrierea legată.**

Abordarea metodologică a dificultăților de scriere trebuie se țină de specificul etapelor de formare a deprinderii de scriere, astfel, pentru fiecare din ele ar fi eficiente următoarele activități:

**Tabelul 2. Modalități practice de depășire a dificultăților de scriere**

Etapa prealfabetară	Etapa alfabetară	Etapa postalfabetară
Organizarea perceptiv-spațială	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exersarea coordonării bimanuale: exerciții de încheiere – descheiere, de înșiretare cu grade diferite de dificultate, de înnodare/deznodare, de rulare, răsucire a materialelor de diferite grosimi, pauze dinamice.</li> <li>- Exersarea coordonării oculo-motorii: exerciții de apucare, frământare, modelare a plastilinei, de pliere a hârtiei, mângălituri în diverse direcții și planuri (vertical, orizontal), zigzaguri în formă de linii, linii frânte, linii curbe, hașurări în spații determinate;</li> <li>- Exersarea coordonării auditiv-motorii: Jocuri de mișcare pe ritmuri simple, exerciții de atingere, pipăire, presare, mângăiere; pauze dinamice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copieri,</li> <li>- Transcrieri;</li> <li>- Dictări;</li> <li>- Autodictări.</li> </ul>
Lizibilitatea scrisului	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scrierea literelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor în spații diferite: mici și mari, fără liniatură;</li> <li>- Scrierea pe spațiile cu liniatură obligă a elementelor repetitive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copieri,</li> <li>- Transcrieri;</li> <li>- Dictări;</li> <li>- Autodictări.</li> </ul>
Predispoziții disgrafice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scrierea literelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor în spații diferite: mici și mari, fără liniatură;</li> <li>- Scrierea pe spațiile cu liniatură obligă a elementelor repetitive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copieri,</li> <li>- Transcrieri;</li> <li>- Dictări;</li> <li>- Autodictări.</li> </ul>

Deprinderea de scriere vizează educație psihomotrică din două considerente: pregătirea grafomotrică (motrică) și pregătirea perceptiv-motrică (mentală). Dezvoltarea scrierii corecte și lizibile este dependentă de dezvoltarea cognitivă a copilului, afectivă și socială. Desenul este o activitate care îl ajută pe elev în dezvoltarea psihomotrică în baza întăririi afective pozitive, având un caracter ludic și familiar, socio-relaționară și în context comportamental: cei lenți pot spori activitatea, cei neindemânatâci perfecționează execuția și cei rapizi pot reduce timpul.

Formarea deprinderii de scriere este activitatea care solicită pregătire, timp, exersare și respectarea etapelor și particularităților metodologice privind achizițiile pentru fiecare perioadă. Activitatea de desen presupune realizarea praxiilor și dezvoltarea mentală. Sisteme de mișcare, coordonate mental, în funcție de un rezultat și de o intenționalitate impun, prin urmare, numeroase abilități: motricitate globală și fină adecvată actului motor, buna lateralitate, capacitate simbolică, decodarea mesajului verbal, corecta percepție și reprezentare spațială. Evoluția funcției grafice este punctul culminant al coordonării oculo-manuale și în care se situează prima activitate grafică.

**BIBLIOGRAFIE**

1. BURLEA, G., et al. Dicționar explicativ de logopedie. Iași: Polirom, 2011, 454 p. ISBN: 978-973-46-1868-2
2. DORON R, FRANCOISE P. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007, 886 p. ISBN: 978-973-50-1573-4
3. GOLU P., VERZA E., ZLATE M. Psihologia copilului. București, 1994, 161 p. ISBN: 973-30-3771-0
4. NEACȘU I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010, 332 p. ISBN: 978-973-46-1798-2
5. NOREL M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. București: Art, 2010, 248 p.
6. VRĂȘMAȘ E., STĂNICĂ C. Terapia tulburărilor de limbaj. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1997, 299 p. ISBN: 973-30-5788-6

# STRATEGII DE OPTIMIZARE A CALITĂȚII PROCESULUI EDUCAȚIONAL MUZICAL PRIN VALORIFICAREA ASPECTELOR SPECIFICE ALE ART-PEDAGOGIEI

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

## STRATEGIES FOR OPTIMIZING QUALITY OF MUSIC EDUCATIONAL PROCESS BY VALIDATING SPECIFIC ASPECTS OF ART-PEDAGOGY

*Mariana Vacarciuk, PhD, assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0001-5184-4076  
vacarciuc.mariana@upsc.md*

**CZU: 373.3:78**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p382-385**

**Abstract.** In this article, a current problem related to the quality of the educational process is addressed, which can be optimized by capitalizing ART-pedagogy – modern direction of pedagogical science, which studies the legitimacy, mechanisms, principles, rules of including the means of art in the educational context. ART-pedagogy has the potential to facilitate the formation-development process of fine arts and poetic artistic predispositions/skills through music, offering conditions for perceiving the world from a new and original perspective. Thus, music education lessons should be carried out in an integrated way with other subjects, such as visual arts and the Romanian language and literature. By implementing ART-pedagogy in the musical educational process, teachers will be able to create optimal conditions at lessons for forming and developing the students' deep perception of the universe, the need to acquire spiritual values, to develop their skills to understand the finest aspects of art as a whole and, finally, to form-develop their harmonious personality. To achieve these objectives, some of the methods specific to music education, both attested and original, are suggested and proposed in this article. Thanks to the increased potential of ART-pedagogy from the perspective of forming and developing the general artistic culture of students, personal development, increasing school performance, facilitating the act of communication between the teaching staff and the student through art, its utilization in the educational process leads to optimizing its quality.

**Keywords:** ART-pedagogy, music education, integrated lesson.

Muzica constituie o formă de cunoaștere/percepere a lumii după legile frumuseții, care înglobează nu doar aspecte estetice, ci și concepția artistică – imaginea ce conține o anumită semnificație ideologic-emoțională. „În raport cu educația, arta muzicii se cere a fi abordată în natura ei specifică, în necesitatea ei, în acțiunea și puterea mesajului ce-l poartă ea pentru viața spirituală.” [1, p.51]. Fiind o artă cu potențial de concretizare în imaginile sale a idealului frumuseții, muzica suscită artistul în om, îi formează competența de identificare a diverselor dimensiuni interioare/ascunse ale materiilor, proprietățile cărora se ajustează necesităților universale ale omului. Din perspectiva dată, are loc facilitarea procesului de formare-dezvoltare la om a competențelor de simțire/percepere/trăire a frumosului și de creare în conformitate cu legitățile lui.

În ultimii ani, tot mai mult se observă lipsa unui interes constant față de învățatură a tineretului studios, iar nivelul educației artistice, estetice și spirituale lasă de dorit. Aceasta are loc, deoarece în cadrul procesului educațional se pune accent pe cunoștințele de specialitate și, astfel, are loc suprimarea abilității și a interesului elevilor de a crea și a gândi independent (critic). Ținem să menționăm că este deosebit de important ca, de la cea mai fragedă vârstă,

copiilor să li se educe/formeze competența de percepere atât a frumuseții fondului sonor ce-i înconjoară, cât și a culorilor și a cuvântului. Pentru aceasta, este necesar ca în școală artele să fie învățate în mod exhaustiv, prin stimularea fanteziei și a imaginației. În contextul dat, muzica va putea deveni o verigă de legătură între mai multe domenii artistice, asigurând înțelegerea/perceperea formei, culorii, mișcării și a armoniei vieții, în general.

În cadrul procesului educațional, prin aplicarea unor strategii didactice originale, poate fi transformat spiritul uman, ceea ce va conduce spre soluționarea multiplelor probleme morale existente în societatea modernă. În acest sens, este binevenită abordarea principiului integralității în cadrul procesului educațional, deoarece integrarea constituie un factor important cu potență majoră pentru formarea-dezvoltarea plurivalentă a elevilor. Astfel, considerăm că predarea integrată a disciplinelor cu conținut artistic – educația muzicală, arta plastică și limba și literatura română - va crea condiții favorabile pentru a-l ajuta pe elev să-și deceleze sentimentele și să-și poată manifesta individualitatea în mod comprehensibil. Ținem să mai menționăm că copiii trebuie să fie inițiați în lumea artelor pe calea cea mai accesibilă lor, iar facilitarea acestui proces poate avea loc prin valorificarea ART-pedagogiei – direcție modernă a științei pedagogice, care studiază legitățile, mecanismele, principiile, regulile de includere a mijloacelor artei în contextul educațional pentru rezolvarea problemelor profesionale și pedagogice [5]. ART-pedagogia realizează anumite funcții fundamentale, și anume: *culturologică*, ce rezidă în conexiunea omului la cultură ca sistem de valori, dezvoltarea căruia are loc grație cunoașterii culturii artistice, precum și evoluția unei persoane în calitate de creator al acesteia; *educațională*, care este direcționată spre dezvoltarea personalității și însușirea de către ea a realității prin intermediul artei, ce asigură obținerea cunoștințelor în domeniul dat și a competențelor artistice/ de creație; *educativă*, prin care se formează bazele morale, estetice, spirituale și reflexiv-comunicative ale personalității, facilitând adaptarea socio-culturală a ei prin intermediul artei; de *corecție*, ce asigură profilaxia, corecția și compensarea carențelor în dezvoltare [6].

Cadrul didactic, grație ART-pedagogiei, are posibilități de a progresa spre un nou nivel de performanță profesională a „meta-pedagogiei”, extinzându-și aria culturii profesionale. Pentru realizarea sa profesională, acesta trebuie să posede „limbajul emoțiilor”, pe care să-l poată genera și, în continuare, transmite educaților. Orice activitate pedagogică este adiacentă artei și de aceea putem spune că pedagogia este o artă, lucru observat/menționat și în literatura de specialitate. Ambele domenii – *pedagogia* și *arta* - au ca substrat emoții pozitive și constituie o progenitură a talentului și măiestriei, o activitate de creație în orice sferă. Una din sarcinile principale ale cadrului didactic modern constă în descoperirea talentelor și crearea unei comunități dezvoltate din punctul de vedere al creativității. Ținem să mai adăgăm că „la baza creativității muzicale se află elementul imaginativ-emoțional. El determină specificul imaginii muzicale. Conținutul lucrării, mesajul sonor, este transmis printr-un complex de mijloace diverse: prin melodie, caracterul ritmului, prin particularitățile modului, armoniei, schimbările tempoului, a nuanțelor dinamice.” [1, p.144]

Relaționarea gândului cu sentimentul generează un produs incomparabil al percepției irepetabile a unui moment, a unei clipe de mulțumire, ce oferă omului posibilitatea de a înțelege profunzimea existenței umane. În context, atragem atenția asupra faptului că gândirii creative/activității de creație pedagogică și artistică le este caracteristică o stare specifică comună, numită *inspirație*. Obținerea unor date/informații din subconștient are loc fie pe neașteptate, fie într-o stare profundă de creație. Realizarea operelor artistice și științifice este cu neputință în afara percepției vizuale a lumii dintr-o perspectivă nouă originală. În așa fel, ART-pedagogia este domeniul cel mai indicat, deoarece oferă condiții necesare pentru activitatea respectivă prin contribuția sa în procesul de formare-dezvoltare a predispozițiilor/apținuturilor artistice plastice și poetice cu ajutorul muzicii.

Unul dintre obiectivele principale, pe care trebuie să-l urmărească fiecare cadru didactic la lecțiile de educație muzicală, constă în eliminarea tensiunii din punct de vedere emoțional și restabilirea în clasă a atmosferei pozitive sub aspect psiho-emoțional. Astfel, el se va îngriji de crearea condițiilor favorabile pentru sănătatea elevilor. Implementând ART-pedagogia în procesul educațional muzical, cadrele didactice vor putea crea la lecții condiții optime pentru formarea și dezvoltarea la elevi a percepției profunde a universului, trebuința lor de dobândire a valorilor spirituale, să le dezvolte competențe de înțelegere a celor mai fine aspecte ale artei în ansamblu și, în consecință, să le formeze-dezvolte personalitatea armonioasă.

ART-pedagogia contribuie la obținerea libertății în creație, la generarea fanteziei, suscită dorința de căutare-găsire a propriei identități. Domeniul respectiv este direcționat spre formarea-dezvoltarea culturii artistice la elevi în baza înțelegerii și interpretării/redării de către ei, în mod individual, a diverselor tipuri de cunoaștere a realității înconjurătoare și a facultăților imaginative ale personalității prin prisma creației. Din această perspectivă rezultă o sarcină importantă a lecțiilor de educație muzicală, care constă în stimularea la elevi a activismului artistic-creativ în procesul de cunoaștere prin sistematizarea/îmbunătățirea formelor și metodelor de educație muzicală. În vederea realizării sarcinii respective, trebuie acordată o atenție deosebită calității limbajului muzical însușit în baza cunoștințelor muzicale teoretice și practice.

În procesul educațional muzical trebuie acordată atenția asupra formării-dezvoltării percepției auditiv-creative, iar pentru aceasta cadrul didactic va trebui să urmărească nivelul de formare-dezvoltare a trei aspecte importante ale muzicalității: auzul-percepția-imaginația, deoarece „muzicalitatea este o categorie largă și vine pentru a forma la copii o cultură muzicală, a le trezi interesul pentru muzică, a le cultiva necesitatea de muzică. Drumul spre muzică e drumul spre sine.” [1, p.60] Pentru formarea-dezvoltarea la elevi a celor trei aspecte ale muzicalității, ei trebuie să fie inițiați în astfel de activități didactice, în cadrul cărora să li se poată dezvolta competențe de *a auzi și a vedea cele auzite* prin solicitarea imaginației; de a crea imagini sonore; de a antrena memoria sonor-auditivă. Realizarea acestor obiective poate fi facilitată prin valorificarea ART-pedagogiei la lecțiile integrate – *educație muzicală/artă plastică/limba și literatura română*, în cadrul cărora să fie aplicate, pe lângă metodele specifice educației muzicale cunoscute, precum *metoda dramaturgiei emoționale, metoda reinterpretrării artistice a muzicii, metoda stimulării imaginației, metoda caracterizării poetice a muzicii, metoda euristică* [2], câteva din cele originale pe care le propunem în acest sens: *meloritmia* – „mişcare în formă melodică” [1, p.95], *melogestica* – „transpunerea în gesturi a mesajului sonor (mişcarea plastică a brațelor, mimica, acțiunea corpului)” [ibidem, p.111], *„partitura grafică a melodiei”* [ibidem, p. 138] și *partitură colorată* – „transpunerea sentimentelor trezite de muzică în culori” [ibidem, p. 139]. Prin utilizarea celor din urmă, elevilor li se vor propune activități didactice, precum audiția și/sau cântul, în cadrul cărora se va solicita executarea mișcărilor cu corpul, ca răspuns la muzica auzită/cântată (cu luarea în considerație a caracteristicilor sunetelor – lungi/scurte, acute/grave, la nuanțe dinamice mari/mici etc.). Este necesar de a li se atrage atenția asupra stării/ poziției corpului – acesta trebuie să fie liber/relaxat și pregătit pentru recepționarea muzicii, să poată răspunde prin mișcări chinestezice la mesajul ei, „să sculpteze în aer forma ideilor muzicale” [ibidem, p.93]. În continuare, elevii vor trebui să înregistreze pe hârtie în imagini/forme grafice configurația mișcărilor exteriorizate de corp și/sau să le reinterpreteze prin cuvinte sugestive.

Pentru valorificarea ART-pedagogiei, cadrele didactice trebuie să respecte în cadrul lecțiilor două condiții importante:

- 1) să aleagă direcția concretă a activității de creație precum desenul, dansul, teatralizarea sau intonarea plastică – exprimarea ideii muzicale cu mișcările corpului (mâini, picioare, cap, trunchi, degete);



- 2) să creeze condiții optime pentru cunoașterea lumii, a sinelui și a colegilor prin creații artistice apărute nepremeditat în rezultatul autoexprimării (în culori, sunete muzicale, mișcări).

Însărcinările de creație pentru elevi trebuie să fie elaborate în așa mod, încât fiecare dintre ei să fie apt de a se implica în activitățile date și a se manifesta reușit în măsura posibilităților lor. Astfel, ART-pedagogia va fi valorificată în cadrul lecțiilor integrate (educație muzicală, artă plastică, limba și literatura) și ca un mijloc de reconfortare moral-spirituală și fizică, precum și de profilaxie și corecție a emoțiilor negative. În cele din urmă, elevilor li se vor forma un șir de competențe vitale – ei se vor învăța să poată trăi emoții de bucurie; să se autoexprime; să-și exteriorizeze sentimentele; să-și optimizeze relațiile cu colegii. La fel, grație înțelegerii sinelui/„eu”-lui subiectiv prin prisma muzicii și implicării conștiente în activități de reinterpretare artistică a ei, elevii vor putea să obțină recunoștință; să-și dezvolte stima de sine; să depășească singurătatea; să sporească randamentul școlar; să se elibereze de stres/de trăiri sufletești negative; să evite problemele și, în așa mod, să-și păstreze echilibrul psihologic, să se simtă în siguranță, să facă față fricilor sale și să poată rezolva conflictele.

În cele din urmă, pentru elevi se conturează o problemă, care consistă din necesitatea dezvoltării competenței de percepere a artei sonore; nevoia comunicării cu muzica; achiziționarea experienței de creativitate muzicală; dezvoltarea gândirii artistic-imagistice, a fanteziei, a dexterităților senzoriale; dezvoltarea creativității independente. Soluționarea subiectelor menționate poate fi realizată în cadrul lecțiilor integrate prin valorificarea aspectelor specifice ale ART-pedagogiei, grație fundamentării sale pe abordarea educațional-artistică, ce reclamă emiterea virtuților psihologice, artistice și a concepției despre lume. Cele din urmă sunt bazate pe înțelegerea propriei personalități, ca strategie de dezvoltare a persoanei armonioase și integre.

La lecțiile de educație muzicală integrate cu arta plastică și limba și literatura, în cadrul audițiilor și a cântului, elevii se pot autoeduca prin observarea celor mai suuple transformări în tot ce-i înconjoară. Astfel, realizându-se un proces de armonizare a lăuntricului lor cu exteriorul. Ei vor putea să descopere aspectul melodic-imaginativ a creațiilor audiate și cântate; să învețe a contura imaginea artistică, ascultând și intonând atent linia melodică, după care să releve imaginea muzicală prin creații artistico-plastice sau literare. Perseverarea în domeniul artei plastice și literar-poetice prin intermediul muzicii oferă oportunități de descoperire a universului dintr-o perspectivă nouă inedită.

Prin valorificarea aspectelor specifice ale ART-pedagogiei în procesul educațional are loc optimizarea calității acestuia, grație posibilităților ei sporite de formare-dezvoltare a culturii artistice generale a elevilor, de dezvoltare personală, de creștere a randamentului școlar, de facilitare a comunicării cadrului didactic cu elevul prin intermediul artei.

## BIBLIOGRAFIE

1. VACARCIUC, M. *Dimensiunea spirituală a cântului*. Chișinău: Tipogr. ”Garomont-Studio”, 2017. 225 p. ISMN 979-0-3480-0312-2. ISBN 978-9975-136-44-0.
2. GAGIM, I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2004.
3. КИТОВА, Л.А. Пластическое интонирование на уроках музыки. *Музыка в школе*. 2014. № 3, 5.
4. СТЕФАНОВСКАЯ, Т. А. *Артпедагогика: Предисловие. Артпедагогика и арт терапия. Сущность*. Москва, 2012.
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-i-art-terapiya-k-voprosu-o-razgranichenii-ponyatii>
6. [https://studbooks.net/1977037/pedagogika/osnovnye\\_tseli\\_zadachi\\_artpedagogiki\\_artterapii](https://studbooks.net/1977037/pedagogika/osnovnye_tseli_zadachi_artpedagogiki_artterapii)

# ABORDĂRI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SIMULTAN ÎN CADRUL DISCIPLINELOR EDUCAȚIE PLASTICĂ ȘI EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ DIN CLASELE PRIMARE

*Ala Vitcovschii, conf. univ., dr.,  
Universitate Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## APPROACHES TO SIMULTANEOUS EDUCATION WITHIN THE DISCIPLINES OF ARTS EDUCATION AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY CLASSES

*Ala Vitcovschii, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-9457-4325  
vitcovschi.ala@upsc.md*

**CZU: 373.3.035.3+373.3.036**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p386-391**

**Abstract.** Simultaneous education has today become a current necessity in many rural schools in the Republic of Moldova. Teaching-learning situations in simultaneous conditions in primary classes constitute a challenge for teachers in didactic design, in choosing didactic strategies, in carrying out lesson activities, in evaluation. The condition for the success of the simultaneous activity in the lessons of plastic education and technological education is the competence of the teaching staff, their ability and skill to ensure: firstly, ascertaining the psycho-pedagogical aspects regarding the design and conduct of the lesson in simultaneous conditions and secondly, the selection of a content and forms of activity appropriate to the discipline. The fact that almost half of the instructional-educational activity time in the Plastic Education and Technological Education disciplines is allocated to the independent activity of the students, forces the teaching staff to realize an effective curriculum and time management. It is necessary to design the alternation in an optimal manner of the direct activity with the independent work of the students. Thus, the lesson in the conditions of teaching - simultaneous learning within the disciplines of Plastic Education and Technological Education has two important specific moments: the direct (frontal) activity of the teacher with the students and the independent work, unique for the whole class, or differentiated.

**Keywords:** Educational process, simultaneous education, plastic education, technological education, design of didactic activities, primary classes, didactic strategies, simultaneous activities, making the lesson more efficient.

Organizarea procesului educațional în condițiile activității simultane a devenit astăzi o necesitate actuală în multe școli rurale din Republica Moldova. Natalitatea scăzută din ultimii ani, plecarea familiilor peste hotarele țării, scăderea constantă a numărului elevilor din mediul rural, migrația populației tinere la oraș, insuficiența surselor bugetare pentru întreținerea claselor separate sunt acele motive care condiționează învățământul simultan și impun găsirea unor soluții optime pentru realizarea unui proces educațional de calitate.

Dacă am realiza o incursiune în istoricul și tradiția învățământului simultan, putem menționa perioada medievală, care propune exemple timpurii de instruire simultană și care a format baza tiparelor educaționale europene. Breslele neguțătorești medievale au instruit ucenicii de diferite vârste împreună. Acești novici/ucenici trăiau cu dascălii lor până când se stabilea că erau pregătiți pentru a trăi și a munci pe cont propriu. Un alt exemplu de învățare simultană reprezintă experiența mănăstirilor. Una din responsabilitățile mănăstirilor în timpul

anilor 1500 a fost aceea de a educa. De obicei, copiii de la vârsta de 6 ani până la cea de 16 ani erau educați împreună [apud 6, p. 8].

O experiență mai târzie, ce datează din secolul al XVII-lea, reprezintă primele școli americane, care erau școli bazate pe învățare simultană. Toți copiii unei localități între 6 și 16 ani erau educați împreună. Aceste școli coloniale se asemănau cu școlile Europei. Anii 1700 au surprins mai multe schimbări în sistemul educațional american. Chiar și cu aceste schimbări, în timpul secolului al XVIII-lea conceptul educării copiilor de toate vârstele împreună a rămas metoda folosită în școli [apud 6, p. 9].

La începutul secolului al XIX-lea, Joseph Lancaster a implementat sistemul monitorial în Anglia. În acest sistem, elevii superiori (monitori) învățau lecțiile de la profesorii adulți plătiți și predau ulterior tinerilor, elevilor mai puțin experimentați. Sistemul monitorial a fost considerat a fi economic și eficient pentru educarea unui număr mare de copii. În 1806, o școală monitorială a fost înființată în orașul New York. La început, acest sistem a fost considerat o binecuvântare, deoarece a făcut ca educația să fie disponibilă unui vast număr de copii săraci, dar mai târziu a fost criticat, pentru că a oferit doar cea mai fundamentală educație [ibid., p. 9].

În ultimii ani, numărul de școli cu un contingent mic de elevi variază. Acestea sunt școlile incomplete, cu clase mixte, fiind numite școli cu regim simultan.

Potrivit datelor Ministerului Educației, în România, în anul școlar 2021-2022 învață în sistemul de învățământ simultan din clasele primare și gimnaziale 111.755 de elevi. Din totalul elevilor 92% sunt din mediul rural, raportat la cei 1,5 milioane de copii din școala primară și din gimnaziu. Sistemul de învățământ simultan cuprinde 7,1% din elevii din întreaga țară, dar în învățământul primar 1 din 10 elevi învață în clase simultane.

În Republica Moldova, în anul de studii 2021-2022, învățământul în regim simultan s-a desfășurat în: 264 de instituții (21,2%) 176 cu instruire în limba română, 88 cu instruire în limba rusă, au fost create 461 de clase complete: 359 cu instruire în limba română, 102 cu instruire în limba rusă la care activează 765 de învățători.

Anume aceste condiții - școală cu integrare a două, trei sau patru clase într-un spațiu comun pentru lucru cu un singur profesor - încurajează organizarea procesului de învățământ în condiții specifice. Terminologia acestui domeniu variază, simultan fiind conceptul de bază, creând interpretări de tipul școală cu predare simultană, educație simultană, învățământ simultan, clase cu regim simultan etc. Școala simultană este considerată o inovație a sistemului de învățământ modern, care pune problema identității instituției de învățământ cu regim de studii realizat concomitent în clase de elevi de diferite vârste școlare [4, p. 63].

Situațiile de predare-învățare în condiții simultane din clasele primare constituie o provocare pentru învățători în proiectarea didactică, în alegerea strategiilor didactice, în desfășurarea activităților lecției și evaluare.

Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane arată că numărul elevilor este mai mic decât efectivele minime prevăzute de organele locale de specialitate în domeniul învățământului. Organizarea claselor își desfășoară activitatea conform Planului cadru de învățământ. Această instrucțiune vizează proiectarea didactică a activității, modalitățile de realizare a orarului lecțiilor în clasele cu predare în regim simultan și ghidează organizarea sălii de clasă [3].

Disciplinele Educație plastică și Educație tehnologică se recomandă a fi cuplate, deoarece asigură posibilități optime de alternare a muncii directe a învățătorului cu munca independentă a elevilor. Cuplarea se realizează între clasele a 1-a cu a 3-a și a 2-a cu a 4-a.

Faptul că aproape jumătate din timpul de activitate instructiv-educativă în cadrul disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică este alocat activității independente a elevilor obligă cadrul didactic să realizeze un management curricular și un management al timpului eficiente.

O condiție a eficientizării acțiunilor învățătorului depinde și de organizarea reușită a sălii de clasă, care ține de:

- repartizarea mobilierului în sala de clasă, creând două zone;
- dotarea clasei cu două table;
- amplasarea materialelor didactice, creând un mediu stimulat.

Un alt aspect important ține de proiectarea didactică, ca demers de anticipare a modului în care se va desfășura activitatea instructiv-educativă. Aceasta vine în ajutorul cadrului didactic, prin gândirea și programarea materiei de studiu pe unități de timp și de activitate.

Conform Curriculumului național pentru învățământul primar [1] proiectarea demersului didactic la o disciplină școlară solicită cadrului didactic gândirea în avans a derulării evenimentelor la clasă, o prefigurare a predării, învățării și evaluării, eșalonată pe două niveluri interconținute: proiectarea de lungă durată, proiectarea de scurtă durată [2, p. 8].

Proiectarea de lungă durată în cazul învățământului simultan la disciplinele educație plastică și educație tehnologică din clasele primare se va realiza la fel ca și când se lucrează cu o singură clasă. Se va elabora în paralel, pentru ambele clase, alternând activitatea independentă a elevilor. Din proiectarea de lungă durată este necesar să reiasă paralelismul optim ce caracterizează activitatea la clasele cuplate. Astfel, este necesar ca învățătorul:

- să analizeze și să selecteze atent conținuturile curriculare;
- să aprecieze cu exactitate tangențe între unitățile de competență, unitățile de conținut, produsele recomandate la clasele respective;
- să asigure succesiunea logică a lecțiilor în cadrul unităților de învățare, încât activitatea realizată să conducă la atingerea finalităților educaționale propuse.

O analiză a unităților de competență și a unităților de conținut la clasele 1-a și a 3-a, cuplate pentru realizarea lecțiilor de educație plastică, este prezentată în tabelul 1.

În tabel se evidențiază tangențele la nivelul unităților de competență și la nivelul unităților de conținut. Luând în considerație că la educația plastică unitățile de competență și cele de conținut prevăd finalități ce se înscriu în domeniile receptare, exprimare și transfer, activitățile de învățare pot fi realizate prin aceleași sarcini, dar cu diferit grad de complexitate. De exemplu, dacă elevii clasei 1-a vor realiza activități de observare a însușirilor specifice elementelor de limbaj (punct, linie, culoare) în natură, clasa a 3-a va observa și identifica calitățile constructive și decorative ale acestor elemente. La etapa următoare a lecției atât la clasa 1-a, cât și la clasa a 3-a poate fi selectat produsul *P2 Lucrare plastică utilizând punctul, linia, culoarea, pata ca elemente de limbaj plastic*. Elevii clasei 1-a vor realiza lucrări grafice simple, de exemplu, cu carioci, pe când elevii clasei a 3-a vor explora calităților constructive și decorative ale elementelor de limbaj plastic, decorând forme realiste tot în tehnica grafică utilizând cariocile.

În cazul lecțiilor de educație tehnologică cuplarea va presupune inițial selectarea aceluiași modul. O analiză a unităților de competență și a unităților de conținut la clasele a 2-a și a 4-a, cuplate pentru realizarea lecțiilor de educație tehnologică, la modulul Reciclarea creativă, este prezentată în tabelul 2.

În tabel se evidențiază tangențele la nivelul unităților de competență și la nivelul unităților de conținut. Unitățile de competență atât în clasa a 2-a, cât și în clasa a 4-a vizează recunoașterea

**Tabelul 1. Unități de competență și de conținut a claselor 1-a și a 3-a, cuplate pentru realizarea lecțiilor de educație plastică**

Educație plastică			
Unități de competențe		Unități de conținut	
cl. 1	cl. 3	cl. 1	cl. 3
<p><b>2.1</b> Recunoașterea însușirilor specifice elementelor de limbaj plastic în natură și opere de artă.</p> <p><b>2.2.</b> Utilizarea materialelor grafice și picturale, a instrumentelor și tehnicilor corespunzătoare în realizarea unor lucrări plastice simple.</p>	<p><b>2.1</b> Identificarea calităților constructive și decorative ale elementelor de limbaj plastic în imagini plastice.</p> <p><b>2.2.</b> Explorarea calităților constructive și decorative ale elementelor de limbaj plastic.</p> <p><b>2.3.</b> Realizarea compozițiilor plastice expresive, pe baza valorificării culorilor spectrului,</p>	<p><b>2.Alfabetul artei plastice. Elemente de limbaj plastic</b> Punctul, linia, forma, culoarea (culorile primare).</p> <p><b>Produse:</b> P2 Lucrare plastică utilizând punctul, linia, culoarea, pata ca elemente de limbaj plastic</p>	<p><b>2. Alfabetul artei plastice Elemente de limbaj plastic</b> Punctul - element constructiv și decorativ. Linia - element constructiv și decorativ. Pata picturală și pata decorativă. Spectrul de culori: primare, binare; calde, reci; amestecul culorilor. <b>Produse:</b> P2 Lucrare plastică utilizând punctul, linia, culoarea, pata ca elemente de limbaj plastic</p>

**Tabelul 2. Unități de competență și de conținut a claselor a 2-a și a 4-a, cuplate pentru realizarea lecțiilor de educație tehnologică, modulul Reciclarea creativă**

Educația tehnologică			
Unități de competențe		Unități de conținut	
cl. 2	cl. 4	cl. 2	cl. 4
<p>5.1. Diferențierea materialelor reciclabile din hârtie și carton.</p> <p>5.2.Crearea formelor volumetrice din materiale reciclabile.</p> <p>5.3.Descrierea în cuvinte proprii a demersului tehnologic parcurs în realizarea lucrărilor personale și ale colegilor.</p>	<p>5.1. Identificarea materialelor reciclabile de proveniență artificială.</p> <p>5.2. Realizarea formelor volumetrice din materiale reciclabile.</p> <p>5.3. Prezentarea demersul tehnologic parcurs în realizarea unei lucrări din materiale reciclabile.</p> <p>5.4. Propunerea unor acțiuni de valorificare a materialelor reciclabile în școală/ comunitate.</p>	<p><b>Varietatea materialelor reciclabile</b> Materiale reciclabile din hârtie și carton. Reciclabile din carton (cutii, ambalaje, pahare etc.). Lucrări decorative plane, în relief și volumetrice. Ustensile utilizate în construirea din materiale reciclabile. Reguli sanitaro-igienice și de protecție a muncii. <b>Produse:</b> P7 Forme volumetrice din materiale reciclabile</p>	<p><b>Varietatea materialelor reciclabile</b> Materiale reciclabile artificiale. Valorificarea proprietăților estetice ale materialelor reciclabile artificiale. Lucrări decorative volumetrice. Ustensile și materiale auxiliare utilizate în lucrul cu materialele artificiale de reciclare. Tangențele reciclării creative cu educația ecologică. <b>Produse:</b> P8 Lucrări decorative volumetric din materiale reciclabile</p>

varietății materialelor reciclabile și crearea unor forme volumetrice. În cazul clasei a doua aceste forme vor fi realizate din reciclabile de hârtie și carton, iar în clasa a 4-a - din materiale reciclabile artificiale. Activitățile de învățare pot viza aceleași sarcini, dar cu diferit grad de complexitate, pe de o parte, și materiale variate, pe de altă parte. De exemplu, elevii clasei a 2-a și elevii clasei a 4-a vor realiza activități de observare a însușirilor specifice materialelor de reciclaj (hârtie, carton, plastic, metale etc.). Elevii clasei a 2-a vor observa și identifica calitățile materialelor reciclabile din hârtie, carton evidențiind calitățile decorative și constructive ale acestora; iar elevii clasei a 4-a vor analiza și identifica proprietățile materialelor reciclabile de proveniență artificială (plastic). La etapa următoare a lecției elevii din ambele clase vor realiza lucrări practice de creare a formelor volumetrice din materiale reciclabile. Analiza finală a lucrărilor prevede prezentarea demersului tehnologic realizat, elevii clasei a 2-a vor descrie în cuvinte proprii procesul realizat, cei de clasa a 4-a vor utiliza limbajul specific disciplinei. Adăugător, vor mai propune acțiuni de valorificare a materialelor reciclabile în școală și comunitate.

Condiția succesului activității simultane în cadrul lecțiilor de educație plastică și tehnologică îl constituie capacitatea și priceperea învățătorului de a constata aspectele psihopedagogice privind proiectarea și desfășurarea lecției în condiții simultane și capacitatea de a selecta un conținut reușit, forme adecvate disciplinei, precum și iscusința de a alterna într-o manieră optimă activitatea directă cu munca independentă a elevilor [4, p. 74].

În predarea la două clase simultan, cadrul didactic trebuie să susțină în aceeași oră fie lecții de același tip, fie lecții de tipuri diferite. Dacă uneori situația impune programarea în aceeași zi a unor lecții de același tip, se va căuta ca acestea să fie inegale sub raportul volumului de cunoștințe sau al accesibilităților, astfel încât una să aibă prioritate asupra celeilalte în volumul de timp rezervat activității directe cu fiecare colectiv de elevi.

Lecția în condițiile predării - învățării simultane în cadrul disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică are două momente specifice importante:

- activitatea frontală (directă) a învățătorului cu elevii;
- munca independentă unică pentru întreaga clasă sau diferențiată.

În cadrul activității frontale, învățătorul asigură transmiterea de cunoștințe, stimulând participarea conștientă a elevilor. El transmite informații noi, asigură însușirea unor noțiuni/ tehnici de lucru noi încă necunoscute. În aceste scopuri învățătorul folosește metode și procedee care să dezvolte procesele gândirii: analiza, sinteza, descoperirea, comparația, problematizarea, algoritmizarea etc, precum și capacitățile de exprimare orală și exercițiile practice. Scopul lui este să trezească la elevi interesul pentru învățare, să le formeze priceperi și deprinderi de muncă intelectuală.

Activitatea independentă în cadrul disciplinelor Educație plastică și Educație tehnologică contribuie la formarea deprinderilor de lucru individual și la dobândirea de noi cunoștințe. Tradițional, ea se desfășoară după etapa de transmitere a cunoștințelor noi, în scopul fixării, consolidării și aplicării cunoștințelor. În unele cazuri aceasta se realizează înainte de etapa de predare-învățare a cunoștințelor noi în scopul pregătirii elevilor pentru însușirea unor noțiuni necunoscute. Sarcinile date elevilor în cadrul activității independente este de dorit să cuprindă conținuturi/noțiuni/tehnici cunoscute, înțelese, cu care să poată opera în situații de creare a noilor lucrări plastice/tehnologice.

Ca cerințe de respectat în proiectarea și realizarea etapei de lucru independent ar fi:

- integrarea deplină în structura lecției, asigurând unitatea acesteia și soluționarea tuturor sarcinilor didactice;
- concretizarea prin sarcini accesibile, variate, care solicită un efort intelectual gradat, logic și stimulează interesul și potențialul elevilor, indiferent de nivelul de pregătire;

- dozarea rațională a timpului și a volumului de lucru, evitând suprasolicitarea elevilor;
- conștientizarea sarcinilor didactice și a procedurilor de lucru. În acest sens, învățătorul trebuie să adreseze elevilor câteva întrebări de verificare, realizând conexiunea inversă pentru a avea siguranța reușitei depline a activității;
- finalizarea muncii independente cu verificarea nivelului de îndeplinire a ei și cu aprecieri asupra calității, pentru menținerea interesului elevilor, dar și depistarea la timp a lacunelor și asigurarea corectării acestora.

Ca condiții de eficientizare a lecțiilor într-un învățământ simultan, în cadrul disciplinelor educație plastică și educație tehnologică din clasele primare evidențiem:

- asigurarea unei densități optime a activităților directe, precum și a muncii independente a elevilor;
- distribuirea corectă a atenției elevilor și ritmul mai alert de muncă a cadrului didactic;
- alegerea judicioasă a sarcinilor de lucru independent realizate la clasă;
- selectarea mijloacelor de învățământ/didactice și organizarea unui mediu de învățare stimulat;
- asigurarea eficienței activităților didactice prin selectarea strategiilor de învățare activă.

Practica educațională a dovedit că învățătorul care lucrează simultan cu două sau mai multe clase poate obține, în condițiile unei bune organizări a procesului de predare - învățare, aceleași rezultate ca în cazul activității cu o singură clasă.

Astfel, realizarea practică eficientă a lecțiilor de educație plastică și educație tehnologică în clasele primare, în condiții simultane, depinde în mare măsură de competența și măiestria pedagogică a cadrului didactic. Creativitatea didactică a învățătorului, felul în care cunoaște particularitățile și potențialul clasei de elevi, în general și ale fiecărui elev, în particular, creează condiții de a acționa adecvat în vederea depășirii dificultăților specifice predării - învățării simultane, transformând învățământul simultan într-o oportunitate ce satisface/rezolvă nevoile actuale ale societății.

## BIBLIOGRAFIE

1. *Curriculum național. Învățământul primar*. Chișinău: ©MECC; Liceum, 2018. 212 p.
2. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: ©MECC; Liceum, 2018.
3. Instrucțiune privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane. MECC, 2021. file:///C:/Users/alavi/Downloads/\_simultan%20ordin%201088%20din%2003.08.2021.pdf (vizitat 11.03.2023)
4. BRIȚCHI A., SADOVEI L. *Învățământul simultan*. Suport de curs pentru studenți în procesul de formare inițială și continuă. Chișinău: S.n., 2014. 151 p
5. MOLAN V. *Managementul învățământului simultan*. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/308405376/Managementul-Inv-Simultam-v-Molan> (vizitat 20.03.2023).
6. PAVELEA T.-D. *Psihopedagogie aplicată claselor/grupelor pe vârste multiple*. Ghid metodic pentru învățământul simultan. Năsăud, 2020. Disponibil: [https://www.academia.edu/43334134/PSIHOPEDEGOGIE\\_APLICAT%C4%82\\_CLASELOR\\_GRUPELOR\\_PE\\_V%C3%82RSTE\\_MULTIPLE\\_Ghid\\_metodic\\_pentru\\_%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul\\_simultan](https://www.academia.edu/43334134/PSIHOPEDEGOGIE_APLICAT%C4%82_CLASELOR_GRUPELOR_PE_V%C3%82RSTE_MULTIPLE_Ghid_metodic_pentru_%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul_simultan)

## DEZVOLTAREA TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE PRIN ACTIVITATEA DE MENTORAT<sup>3</sup>

*Tatiana Gherștega, dr., cercetător șt. sup.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Victoria Perliman, drd., cercetător șt. stagiar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

### PROFESSIONALIZATION PATH DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH MENTORING ACTIVITY

*Tatiana Gherștega, PhD, senior reasearcher,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-6605-3154  
tatiana\_gherstega@yahoo.com  
Victoria Perliman, PhD student, trainee scientific researcher,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-1325-1584  
vicaperliman@gmail.com*

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p392-398**

**Abstract.** Mentoring programs have long been considered as a support process for beginner teachers with professional educational experience, but nevertheless, not much is known about how mentors perceive their experience in mentoring on their own professional development. This article addresses the perception of mentoring activity as a necessity for the continuous optimization of the instructive-educational activity performed by teachers, thanks to which it is studied in the context of the training and professional development of mentors. By becoming a catalyst for teacher training, mentoring facilitates personal and professional development programs, as developed countries such as those in the European Union, demonstrate the effectiveness of using supportive methods in the professional growth of all teachers who are part of this process. At the same time, through the mentoring activity, strong and obvious beliefs regarding the professional development of mentors are identified as a way to improve their own practice in the process of professionalizing the teaching career. And for the development of the professionalization route it becomes a major factor to recapitalize the conditions that lead to the achievement of performances, in response to the current requirements related to the educational process and to the competence profile of the mentors.

**Keywords:** mentoring activity, mentor, path, professionalization, professional development etc.

Învățarea este esențială pentru ca oamenii să aibă succes. Acest lucru este valabil atât pentru viața noastră profesională, cât și pentru cea personală. Procesul de învățare începe în ziua în care ne-am născut și continuă pe tot parcursul vieții noastre. Mentoratul este una dintre cele mai bune și eficiente metode de a spori învățarea și dezvoltarea indivizilor în toate domeniile vieții. Activitatea de mentorat este din ce în ce mai des utilizată la locul de muncă, inclusiv în domeniul educației, pentru dezvoltarea profesională și personală a cursanților, aducând beneficii acestora, mentorilor lor și, deopotrivă, organizațiilor respective.

---

<sup>3</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.45



Începând cu secolul al XX-lea, mentoratul a devenit o provocare și, totodată, o politică specifică aplicată în diverse domenii de activitate, fiind o strategie majoră pentru creșterea profesională a tuturor specialiștilor precum medici, profesori, avocați etc. În special, în sistemul educațional mentoratul se consideră o componentă esențială a programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice la toate nivelurile de formare, contribuind la abordarea conceptului de mentorat sub numeroase aspecte de dezvoltare a personalității.

Procesul de mentorat nu este întotdeauna pe deplin înțeles de către cei ce lucrează în sistemul de învățământ. Uneori este văzut ca reprezentând o serie de sarcini suplimentare, pe care profesorii trebuie să și le asume, sau ca un lucru care trebuie făcut, dar care nu ar trebui să afecteze bunul mers al activității din școală. Acest lucru conduce la minimalizarea rolului activităților de mentorat și la formalizarea lor, din care motive cadrele didactice debutante întâmpină probleme serioase în adaptarea la mediul instituțional și în realizarea activităților didactice din clasă. Aceștia sunt, adesea, plasați în clasă cu puțin sau fără sprijin, iar accesul limitat privind colaborarea cu mentorul, precum și cerințele complexe, mereu în schimbare ale activității profesionale, devin o provocare extraordinară pentru mulți profesori debutanți. Și invers, prezența unor cadre didactice cu experiență, care dețin un grad înalt de recunoaștere profesională în cadrul comunității pedagogice, este de mare folos cadrului didactic debutant, care preia și aplică în activitatea sa profesională modelele pedagogice împrumutate de la mentor, rezolvă sub asistența, ghidarea și monitorizarea acestuia situațiile cu care se confruntă în mediul educațional școlar. De asemenea, mentoratul este esențial pentru abordarea problemelor cu care se confruntă profesorii debutanți în activitatea lor profesională.

În context, activitatea de mentorat se referă la procesul de ghidare și susținere a cadrului didactic debutant de către un cadru didactic cu experiență notorie și abilități profesionale înalte în domeniul pedagogic, numit mentor, care oferă debutantului informații, cunoștințe actualizate și metode practice testate, astfel, favorizând achiziționarea de către cadrul didactic debutant a competențelor profesionale necesare pentru dezvoltarea sa profesională sau, cu alte cuvinte, ameliorează traseul de profesionalizare în cadrul carierei didactice.

Potrivit opiniei M. Bocoș, mentoratul este perceput ca o activitate profesională complexă, realizată de către un profesor mentor, care presupune, în detaliu, acțiunea specifică de mediere pedagogică, de îndrumare a activității, de facilitare a învățării și dezvoltării profesionale, de consiliere, sprijin și ghidare, de oferire de experiențe profesionale benefice, precum și de integrare în (micro)comunitate [1, p. 100]. Mentoratul este o modalitate de a ajuta noii angajați să învețe despre cultura organizațională, pentru a facilita creșterea și dezvoltarea personală și profesională a acestora și de a extinde oportunitățile pentru cei care, în mod tradițional, sunt împiedicați de barierele organizaționale [5, p. 8]. Deci, mentoratul este un parteneriat între două persoane, construit pe încredere reciprocă. Este un proces în care mentorul oferă suport continuu și oportunități de dezvoltare a celui mentorizat. Abordând problemele și blocajele identificate de cadrul didactic debutant, mentorul oferă îndrumare, consiliere și sprijin sub formă de asistență pragmatică și obiectivă.

Așadar, mentoratul este un proces multilateral care aduce beneficii atât mentorilor, cât și mentoranzilor, dar și instituției de învățământ respective. Mentoratul consolidează dezvoltarea profesională a mentorilor, îmbunătățește competența lor de predare, influențează stabilirea obiectivelor profesionale, îi pregătește să facă față provocărilor de perspectivă în activitatea pedagogică. În plus, activitatea de mentorat promovează capacitatea mentorilor de a reflecta asupra practicilor lor de predare/învățare și de a stabili necesitățile de perfecționare a acestora. Profesorii percep mentoratul ca o experiență plină de satisfacție, deoarece le încurajează cunoștințele și abilitățile de comunicare, promovează leadership-ul și competențele de reflecție,

consolidează profesionalismul și angajamentul față de creșterea profesională a discipolilor mentoranți, totodată, contribuie direct proporțional la creșterea eficacității și stimei față de sine [2, p. 132].

În această ordine de idei, în scopul implementării eficiente în activitatea de mentorat a strategiilor de învățare, de sprijin și de consiliere în cadrul procesului de inserție profesională a profesorilor debutanți, mentorii ar trebui să fie susținători, modele de rol, facilitatori, evaluatori, colaboratori și comunicatori, asumându-și promovarea și eficientizarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice debutante. Crearea unui mediu de învățare colaborativ, integrat și confortabil din punct de vedere cognitiv, operațional și socio-afectiv devine o condiție ce conduce la realizarea cu succes a inserției profesionale a profesorului debutant. Astfel, întregul proces de mentorat este organizat în jurul acestuia. El este cel care ia parte la luarea deciziilor referitoare la ceea ce va învăța și care va fi cea mai potrivită strategie de învățare, evident, în limitele configurate de ceea ce constituie conținutul învățării. Ca rezultat, activitatea de mentorat este mai degrabă un proces de facilitare a învățării decât un proces de învățare propriu-zis, iar metodele folosite de mentor sunt specifice educației adulților. Prin urmare, facilitarea învățării produce schimbări în rolul profesorului debutant, devenind participant activ la procesul de învățare [8, p. 125]:

- participă la formularea întrebărilor;
- contribuie la descoperirea răspunsurilor;
- se implică în discuții și dezbateri;
- rezolvă probleme.

Deci, mentorul oferă un mediu sigur cadrului didactic debutant, în cadrul căruia acesta poate discuta problemele apărute la locul de muncă, căutând și oferind soluții la provocările existente. Totodată, prin stabilirea obiectivelor necesare, mentorul ajută la clarificarea perspectivei profesionale a cadrului didactic debutant, iluminând viziunea asupra problemelor în scopul eficientizării căilor de rezolvare a acestora. Datorită participării la ameliorarea activității de predare a mentoranzilor, mentorii își perfecționează, în același timp, competențele lor profesionale, iar suportul emoțional și oferirea unui feedback pozitiv și constructiv conduc la motivarea dorinței de a deveni un profesor performant.

Prin urmare, afirmăm că esența relației de mentorat este bazată pe:

- a) modul în care oamenii se ajută unii pe alții ca să se dezvolte;
- b) valorizarea reciprocă a mentorului și a cadrului didactic mentorizat;
- c) împărtășirea unor experiențe specifice de către cel care le deține către cel care are nevoie să le cunoască și să le achiziționeze [1, p. 100].

În general, activitatea de mentorat este legată de dezvoltarea carierei profesionale pe termen lung, fiindcă mentorii pot oferi consiliere cu privire la dezvoltarea și gestionarea unui plan bine gândit al carierei profesionale didactice, identificând ipoteze sau, dacă este cazul, dezvoltându-și propria experiență profesională. În cadrul acestei activități accentul se pune pe ascultare, furnizarea de modele de rol și oferirea de sugestii și idei de conexiune. Prin urmare, mentoratul este o strategie-cheie de îmbunătățire a competențelor profesionale atât ale cadrului didactic debutant, cât și ale mentorului. Activitatea de mentorat implică analiza și dezvoltarea strategiilor de predare și de monitorizare, examinarea nivelului de înțelegere a metodelor de învățare în rândul adulților, iar randamentul activității de mentorat se bazează pe o evaluare a nevoilor profesionale individuale ale specialiștilor debutanți, producând rezultate scontate și fructuoase privind perfecționarea competențelor de management.

Dar, deoarece strategiile eficiente de mentorat trebuie învățate și dezvoltate, profesorii cu experiență nu devin, în mod natural, mentori eficienți. Potrivit P. Tomlinson, cei care mentorau

profesorii debutanți nu întotdeauna dețineau abilitățile sau cunoștințele necesare pentru a avea succes, astfel că era nevoie de o atenție deosebită la practicile celor care îndrumă [9, p. 13].

De menționat că, deși mentoratul este un mod incontestabil de dezvoltare profesională a cadrelor didactice participante la proces, acesta poate eșua în obținerea rezultatelor dorite, dacă este implementat fără o planificare strategică adecvată. Din păcate, programele de formare ale mentorilor sunt reduse uneori la derularea unor cursuri destul de specializate, într-o perioadă prea scurtă de timp, în care nu se pot parcurge secvențe importante ale formării. Acest mod de formare nu asigură achiziționarea competențelor specifice necesare pentru realizarea activității de mentorat, ceea ce face ca experiența personală a cadrului didactic mentor să rămână singurul indicator al succesului perioadei de stagiatură (practică pedagogică). Din aceste considerente, calitățile personale și profesionale ale mentorului de a se oferi ca un bun exemplu de urmat, ca un adevărat profesionist în educație, devin de bază. El trebuie să ofere, în conformitate cu cerințele standardelor educaționale, exemple de competențe de predare, strategii eficiente de instruire, de asistență individualizată, înainte de, în timpul și după încheierea activității de către cadrul didactic stagiar.

Prin urmare, constatăm că mentoratul este crucial pentru creșterea profesională a profesorilor debutanți și a mentorilor acestora, fiindcă acest proces necesită un set de strategii bine stabilite, în mod intenționat, care va da naștere la un mentorat eficient. Actualmente constatăm că există o lipsă de dovezi empirice cu privire la eficacitatea strategiilor de mentorat, or, strategiile de mentorat se referă la comportamentul, abordarea și stilul pe care mentorii le implementează pentru a sprijini profesorii debutanți în primii ani ai traseului lor de profesionalizare.

Capacitățile de care dă dovadă un profesor mentor în procesul de dezvoltare profesională constau în aplicarea benefică a tehnicilor de comunicare, consiliere, dezvoltarea capacității de relaționare cu cadrul didactic debutant, însușirea cunoștințelor de psihologie individuală și de grup, lărgirea capacității de lucru în echipă, aplicarea strategiilor de management al timpului, soluționarea conflictelor ș. a. Și expectanțele mari față de mentor solicită acestuia concentrare deosebită și continuă privind planificarea și proiectarea carierei, inclusiv în îndeplinirea obiectivelor propuse.

Așadar, mentoratul marchează un sistem de activități complementare ale procesului de învățământ, fiind un mod eficient de a ajuta cadrele didactice să progreseze în carieră. Precum a fost menționat mai sus, această relație este gândită ca o una de parteneriat între două persoane, astfel că devine reciprocă participarea și îmbogățirea profesională. Ca rezultat al unor astfel de relații, mentorul va fi vigilent în menținerea unui echilibru între rolurile sale de consilier și consultant, fiindcă prin activitatea de mentorat se urmărește stimularea construirii identității profesionale a debutantului și îmbunătățirea performanțelor acestuia, având grijă să nu determine tendința de imitare, de preluare a unui model.

Principiile esențiale pe care le urmărește activitatea de mentorat sunt [7, pp. 220-221]:

- principiul respectării drepturilor și demnității umane a oricărei persoane, indiferent de apartenența de gen, etnie, vârstă, religie ș.a.
- principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare profesională pentru toți;
- principiul confidențialității și încrederii reciproce;
- principiul obiectivității și responsabilității pentru asigurarea calității activității;
- principiul integrității profesionale și integrității morale;
- principiul stimulării inovației;
- principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare.

Aceste principii, în fond, formează esența procesului eficient a activității de mentorat, care este caracterizată prin: bună planificare, continuitate, monitorizare și feedback, precum și reflexivitate.

Succesul procesului depinde de stabilirea relațiilor corecte de colaborare între mentor și cadrul didactic debutant, deoarece are loc un schimb bilateral în care calitățile personale și angajamentul profesional al fiecărui participant se afectează reciproc în dezvoltarea lor profesională continuă (vezi: figura 1).

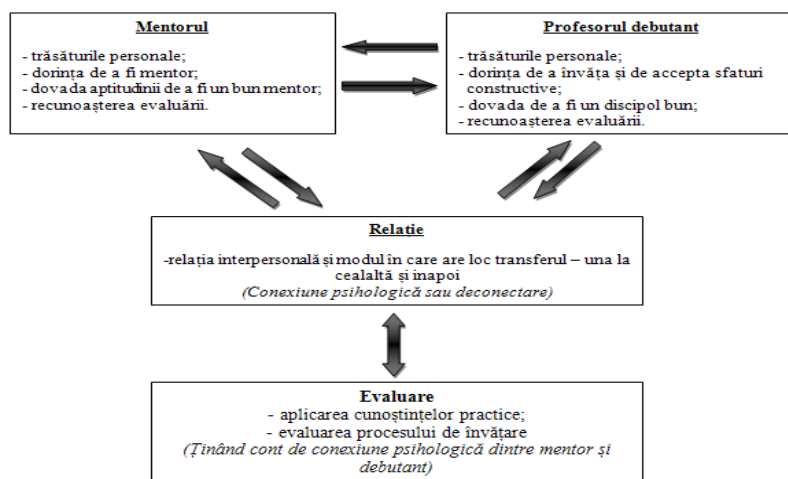


Fig. 1. Procesul bilateral al activității de mentorat [3, p. 95].

Învestindu-și timpul și energia în îmbunătățirea competențelor și cunoștințelor colegului său – profesorului debutant –, mentorii au, de asemenea, șansa de a-și lărgi propriul potențial profesional. Pe lângă ameliorarea relației colegiale și a abilităților intense de comunicare prin participarea la identificarea nevoilor și preocupărilor profesorilor debutanți, mentorii obțin perspective majore privind complexitatea profesiei didactice, producând beneficii pe care procesul de mentorat le poate oferi. În timp ce împărtășesc competențe și experiență cu profesorul debutant, mentorii sunt expuși uneori la revelația unor idei proaspete, la diverse perspective și abordări actuale. De asemenea, din cauza nevoii de a-și dezvolta stilurile de mentorat și capacitățile de coaching, mentorul reflectă, de obicei, asupra propriilor obiective și practici de clasă, astfel încât să poată fi recunoscut oficial ca un fel de expert în materie. Încurajarea dezvoltării personale și profesionale a profesorilor debutanți poate stimula încrederea mentorului și autoeficacitatea sa ocupațională.

În esență, mentoratul servește la conexiunea trainică dintre teorie și practică pentru profesorii debutanți. Cercetătorii din domeniu au susținut că lipsa acestei conexiuni duce la inexistența dezvoltării abilităților și a măiestriei în rândul profesorilor debutanți [4, p. 31]. Evident, datorită monitorizării continue, mentoratul creează un aspect pozitiv în sistemul educațional, stimulează creșterea profesională, stabilește o mai bună reputație și valori pentru instituție, ceea ce contribuie la îmbunătățirea învățării elevilor. Cu toate acestea, lipsa sprijinului administrativ și a resurselor necesare ar putea împiedica realizarea rezultatelor dorite ale programului de mentorat.

În scopul implementării calitative a activității de mentorat venim cu următoarele recomandări:

1. Mentorul să conștientizeze că ceea ce face produce o impresie mai puternică decât ceea ce spune;
2. Sfaturile și feedback-ul pe care le oferă mentorul să fie axate pe situațiile care sunt sub controlul persoanei mentorizate;

3. Rezistența mentorului la tentația rezolvării problemelor mentorizatului;
4. Mentorul să critice comportamentul, nu persoana;
5. Mentorul să-l provoace pe cadrul didactic debutant la elaborarea unui plan de succes;
6. Crearea unei relații favorabile pentru susținere și sprijin;
7. Nepermiterea de către mentor ca persoana mentorizată să fie dependentă de acesta;
8. Mentorul să cunoască bine când să înceapă procesul de mentorizare, ca apoi să știe bine când să-l încheie.

Respectând aceste recomandări, mentorul va acționa ca un ghid, facilitator și coach, promovând cunoștințele și abilitățile de leadership și instruire. Cadrele didactice debutante vor implementa cu atenție sugestiile mentorilor, stabilindu-și propriile așteptări, obiective și percepții pentru a consolida relația, folosind feedback-ul în scopul îmbunătățirii practicii de predare.

Calitatea activității de mentorat influențează în mod decisiv principalele decizii pe care le adoptă un cadru didactic debutant după primele contacte cu școala. Prin calitatea lor, activitățile de mentorat pot contribui la scăderea numărului celor care abandonează profesia didactică din lipsa suportului profesional și afectiv. De asemenea, mentoratul creează premisele pentru accelerarea procesului de învățare și dezvoltare profesională a profesorului debutant prin dezvoltarea abilităților de predare sau a celor privind managementului clasei de elevi.

În concluzie, menționăm că activitatea de mentorat facilitează transferul de cunoștințe în cadrul instituției de învățământ, sporind ameliorarea activității de predare-învățare a participanților implicați în acest proces - cadrelor didactice mentori și cadrelor didactice debutante; activitatea de mentorat favorizează dezvoltarea profesională și avansarea în carieră; contribuie la creșterea performanțelor profesionale prin stabilirea corectă a relațiilor de colaborare, fundamentate pe încredere și respect reciproc. Abilitățile pedagogice și metodice ale mentorului trebuie să fie diverse, suficient de relevante și în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale domeniului de activitate, pentru a ajuta profesorul debutant să trateze eficient toate provocările ce țin de sarcinile și atribuțiile cadrului didactic în instituția școlară, de schimbările privind curriculumul și de modalitățile de proiectare pedagogică a activităților școlare și extrașcolare. Totodată, procesul de mentorat contribuie la schimbarea întregului climat profesional în cadrul instituției școlare, iar implicarea cadrelor didactice cu experiență, precum și a conducerii școlii în sprijinirea procesului de profesionalizare a pedagogilor debutanți contribuie la întărirea încrederii acestora în competențele profesionale achiziționate, ceea ce va asigura realizarea procesului instructiv-educativ în corespundere cu standardele educaționale și așteptările beneficiarilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ M.-D. (coord.), RĂDUȚ-TACIU R., STAN C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. IV (M-O). Pitești: „Paralela 45”, 2018. 400 p. ISBN 606-94524-9-3.
2. FARRUKH M., MUHAMMAD A. *Head teachers perceptions about mentoring practices in primary schools*. In: Buletin of Education and Research, Vol. 42, No. 3, December 2020, pp. 131-146. ISSN 0555-7747.
3. KALIPCI M. *Professional development gains for mentors in a mentoring program: a case study*. In: International Online Journal of Education and teaching, No. 5(1), 2018, pp. 94-113. ISSN 2148-225X. Aivalable: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/148/218>
4. KLASSEN N., CLUTTERBUCK D. *Implementing mentoring schemes. A practical guide to successful programs*. UK: „A division of Reed Educational and Professional Publishing Ltd”, 2002. 353 p. ISBN 978-07506430-2.

5. *Mentoring in education. The mentor as critical friend.* Available: <https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/18116?page=3>
6. McCOLLUM I. P. *Beginning teachers perceptions of a teacher mentoring program.* Thesis Doctoral. Walden University, Minneapolis, 2014. 170 p. Available: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1151&context=dissertations>
7. SALGUR A. *Importance of mentoring in teacher training.* In: „Euromentor Journal”, vol. 5, № 2/June 2014, pp. 46-51. ISSN 2250-3153.
8. ȘERBĂNESCU L., BOCOȘ M.-D. IOJA I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic.* Iași: Editura „Polirom”, 2020. 276 p. ISBN 978-973-4682-45-4.
9. TOMLINSON P. *Mentor teachers perceptions of effective mentoring strategies.* Thesis Doctoral. Walden University, Minneapolis, 2019. 107 p. Available: <https://core.ac.uk/download/pdf/217234182.pdf>

# DEZVOLTAREA STRATEGICĂ A UNEI ECHIPE INOVATOARE PRIN FORMAREA UNEI CULTURI ORGANIZAȚIONALE ȘI UN LEADERSHIP AUTENTIC

*Ecaterina Moga, lector universitar, dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## STRATEGIC DEVELOPMENT OF AN INNOVATIVE TEAM THROUGH THE FORMATION OF AN ORGANIZATIONAL CULTURE AND AUTHENTIC LEADERSHIP

*Ecaterina Moga, PhD, university lecturer  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
Member of the British Psychological Association, UK: D  
codpersonal@yahoo.com*

**CZU: 37.07:005.3**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p399-402**

**Abstract.** Current changes in management practices at the international level, have influenced the concept of institutional management at national level. Today, the openness of managerial staff to ensure quality of the educational process, determines continuous development and openness towards solid innovation. The struggle to promote excellence at its home, urges us to be generating good practices which will provide a change from the inside out, given the fact that we want a society in which efficiency is promoted.

**Keywords:** departments, leader, development, multiplication, efficiency, educational system, competence, organizational culture, vision, mission.

*Nu poți rezolva o problemă până nu recunoști că o ai  
și până nu-ți asumi răspunderea de a-i găsi o soluție.*

*(Zig Ziglar)*

Schimbările actuale din sistemul educațional și cerințele societății solicită o nouă abordare în dezvoltarea instituțională. Pornind de la premisa inițială conform căreia sistemul educațional la nivel de instituție funcționează eficient în cazul în care pentru dezvoltarea acesteia sunt aplicate principiile de conducere democratică, axate pe valori morale și orientate spre descoperirea potențialului colectivului profesoral, ne-am propus, ca formatori ce dorim o schimbare progresivă în sistemul educațional, să ne aducem contribuția la sistemul de organizare și formare a unei culturi organizaționale inovatorii.

Într-o lume în continuă schimbare este vital ca organizațiile să își formeze și să își mențină o echipă inovatoare. Pentru a atinge acest obiectiv, este necesar să se creeze o cultură organizațională care să încurajeze inovația și să se dezvolte un leadership autentic, care să inspire și să conducă echipa spre succes.

O cultură organizațională puternică, bazată pe valori și principii bine definite, este un element esențial pentru dezvoltarea unei echipe inovatoare. Aceasta trebuie să fie bazată pe încredere, colaborare, creativitate și învățare continuă. În cadrul unei astfel de culturi, angajații se simt valorizați și încurajați să își împărtășească ideile și perspectivele. De asemenea, aceștia sunt încurajați să își asume riscuri și să încerce lucruri noi, fără teama de a eșua. Această cultură

organizațională este esențială pentru a stimula creativitatea și inovația în cadrul echipei. Pe lângă o cultură organizațională puternică, un leadership autentic este esențial pentru a conduce o echipă inovatoare. Un lider autentic este cineva care este sincer și transparent, își cunoaște propria personalitate și își urmează valorile și principiile, chiar dacă acest lucru poate fi dificil sau impopular. Acesta își poate inspira și motiva echipa prin exemplul său, făcându-i pe ceilalți să își dorească să îl urmeze și să își pună talentul și creativitatea în slujba organizației. Un lider autentic își poate ajuta echipa să își dezvolte încrederea în sine și să își asume riscuri, ceea ce poate duce la inovații și la creșterea performanțelor.

Necesitatea implementării unui sistem intern nou, care va eficientiza dezvoltarea unității educaționale, este convingerea personală, ca lider educațional, care consideră că *liderii excelenți sunt urmași ai ucenicizatorilor excelenți, ei motivează conducerea de succes și dezvoltă capacitatea de autodezvoltare a membrilor colectivului, realizând multiplicarea liderilor de excelență.*

*Fiecare conducător de instituție trebuie să fie un ucenic, să aibă maturitatea de a-și găsi un mentor, urmându-l și, în același timp, analizându-se transparent în scopul creșterii și autodezvoltării personale. La rândul său, conducătorul eficient va fi și el un mentor pentru alți potențiali lideri din colectiv, fără a se simți încolțit sau în pericol de a descoperi pe cineva mai bun ca și el. Acest principiu al mentorării va conduce într-un mod indirect, dar sigur, la armonizarea relațiilor în cadrul colectivului și la eficientizarea procesului de dezvoltare.*

Directorul de școală trebuie să perceapă adevărul dur, la prima vedere: *Capacitatea noastră de a CREȘTE determină capacitatea noastră de a CONDUCE.* Competența de autoevaluare personală, sistematică influențează capacitatea noastră de autodezvoltare personală, care, în mod direct, determină dezvoltarea profesională. Secretul unei conduceri eficiente este ascuns în *caracter, atitudine și echipare.* Relațiile cheie, autoevaluarea adecvată a abilităților și a performanței, atât a conducerii instituției, cât și a cadrelor didactice, precum și a întregii capacități instituționale vor determina într-un mod direct succesul colectivului.

Un lider puternic va face tot ce ține de el, astfel ca după o ședință sau o activitate cu membrii colectivului – cadrele didactice, părinții, elevii - să se simtă mai puternici, mai eficienți, ceea ce va servi drept imbold în implicarea sporită a acestora din urmă în dezvoltarea instituției la nivel de excelență. Greșelile ce aduc falimentul conducerii eficiente și care, adeseori, sunt întâlnite în stilul de conducere al directorilor de școli, și nu numai, sunt: *dorința de a arăta bine în ochii colegilor; dorința de a primi recunoștință din partea urmașilor; frica de a fi depășit.*

Secretul unui lider excelent care urmărește eficiența instituției este *multiplicarea.* Liderul multiplicator are un mod de gândire sănătos – **OAMENII SUNT DEȘTEPTI ȘI POT SĂ SE DEZVOLTE PENTRU A ATINGE EXCELENȚA, EI POT DEVINI MAI COMPETENȚI DECÂT MINE.** Astfel de lider își vor focaliza atenția în conducere asupra aspectelor prioritare: *dezvoltarea oamenilor; explorarea potențialului angajaților; provocarea colectivului de a atinge noi standarde de dezvoltare; oferirea consultațiilor cu scop de a le arăta unde trebuie să ajungă, fără a-i blama sau leza personalitatea; susținere a oamenilor cu talent și redescoperirea potențialului ascuns al tuturor angajaților.* Astfel, un director de școală multiplicator scoate la iveală talentele ascunse ale oamenilor săi; reușesc de două ori mai mult decât liderii diminuatori; ei descoperă și pun accentul pe lucrurile valoroase din oameni, încurajându-i să se autodezvolte.

Cineva spunea: „Tratează oamenii așa cum vrei să îi vezi peste cinci ani, astfel, vei reuși să-ți dezvolți echipa”. Lucrurile importante pe care mi-am focalizat atenția, ca director de instituție, sunt:

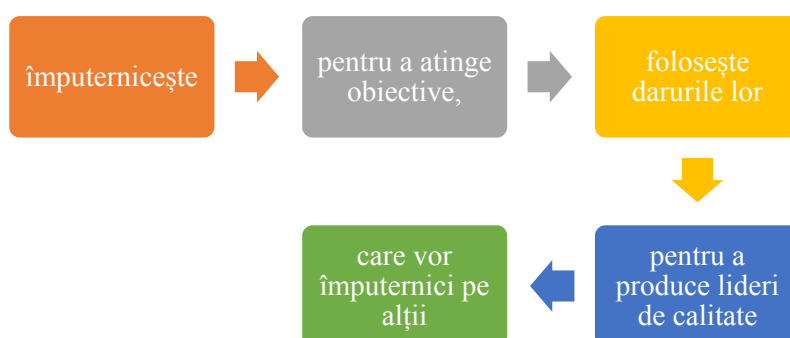
- Administrarea talentelor – *Cunoaște-ți echipa!*
- Abordarea greșelilor – *Evaluarea constructivă și realistă a situațiilor!*



- Stabilirea direcției – *Inspiră-i pe oameni să exceleze!*
- Luarea deciziilor – *Susține persoana!*
- Îndeplinirea sarcinilor - *Ai încredere în oameni! Promovează-i!!!*

*Liderii de excelență creează genii, liderii mediocri distrug potențialul din om!* Implicarea tuturor cadrelor didactice, ca agenți ai schimbării în conducerea și dezvoltarea instituției, prin implementarea conceptului de departamente de activitate, creează oportunități de formare de lideri la fiecare dimensiune: cadre de conducere, cadre didactice, personal auxiliar, elevi, părinți. Managementul dezvoltativ prin departamente, presupune echipe formate și conduse de către formatori inovatori: cadre didactice, reprezentanți ai Parlamentului școlar al elevilor; reprezentanți din Comitetul consultative al părinților din instituție, care urmăresc principiul mentorării și formării de lideri.

Ca expert în educație, mă preocupă crearea contextului potrivit pentru obținerea anumitor rezultate ori mediul influențează într-un mod direct eficiența procesului și rezultatul final. Definirea succesului pentru instituție reprezintă un pas semnificativ în realizarea viziunii și misiunii acesteia. Pentru implementarea unui plan strategic în practică este nevoie să lucrăm la dezvoltarea unei *echipe disciplinate, cu o gândire disciplinată și acțiuni disciplinate*. Doar în așa măsură vom contribui la realizarea viziunii instituției și a misiunii urmărite.



**Fig. 1. Direcții ale principiului de multiplicare**

Prin activitatea de zi cu zi la nivel de școală e necesar să fie urmărite principiile conducerii împuternicitoare, care nu este doar un stil de conducere, ci și un mod practic al principiului de mentorare. Figura 1 reprezintă traseul de realizare a procesului de multiplicare, care se inițiază cu *delegarea de sarcini prin împuternicire*, ceea ce semnifică încredere din partea conducătorului și asumarea de responsabilitate din partea cadrelor didactice. Împuternicirea angajaților are loc pentru a *atinge anumite obiective*. Aceste delegări nu pot fi involuntare și nici accidentale, ele trebuie să fie bine definite și să corespundă *talentelor celui împuternicit*, pentru a *dezvolta potențiali lideri*, care, la rândul lor, vor putea împuternici pe alții. Acest procedeu nu presupune nimic altceva decât principiul mentorării.

Implementarea acestor strategii de conducere va facilita procesul de dezvoltare a instituției, înscriind la acest capitol performanțe deosebite în plan organizatoric, instructiv și educațional. Modul participativ de luare a deciziilor demonstrează succese în oferirea soluțiilor calitative și multiplicarea liderilor la nivel de școală, dezvoltând un nivel de proactivitate în acțiune. Acest sistem de structurare a activității de dezvoltare nu va prezenta o valoare în sine până la momentul în care se va transforma în practici de

În concluzie, dezvoltarea unei echipe inovatoare este vitală pentru succesul organizației în lumea de astăzi în continuă schimbare. Pentru a atinge acest obiectiv, este necesar să se creeze

o cultură organizațională puternică, bazată pe valori și principii bine definite, care să încurajeze inovația. De asemenea, un leadership autentic este esențial pentru a conduce echipa spre succes, inspirând și motivând angajații să își pună talentul și creativitatea în slujba organizației. Prin îmbinarea acestor două elemente, organizația poate dezvolta o echipă inovatoare care să poată răspunde rapid și eficient la schimbare.

## BIBLIOGRAFIE

1. ANTHONY R. Secretul succesului, încrederea totală în tine. București: Vidia, 2011. 204 p.
2. ANTHONY R. Cum imposibilul devine posibil. București: Vidia, 2011. 255 p.
3. AUBREY C. D. Managementul performanței. București: Polirom, 2007. 380p.
4. CARNEGIE D. Tehnici de a vinde. București: Curtea Veche, 2008. 320p.
5. CHIRCĂ S. Psihologia organizațională II. Curs. Cluj Napoca: Universitatea Babeș –Bolyai, 2010. 98 p.
6. COLLINS J. Excelența în afaceri. București: Curtea Veche, 2006. 332 p.
7. COVEY ST. R. A 8 treaptă a înțelepciunii. De la Eficiență la Măreție. București: Allfa, 2006. 392 p.
8. LITTAUER F., SWEET R. Personalitate Plus. Succes profesional. București: Business Tech International, 2012. 381 p.
9. LUCADO M. Înfruntă-ți uriașii. Oradea: Scriptum, 2007. 169 p.
10. MAXWELL J. C. Cele 5 niveluri ale leadershipului. București: Amaltea, 2012. 296 p.
11. MAXWELL J. C. Cele 21 de calități ale liderului. București: Amaltea, 2002. 152 p.
12. MAXWELL J. C. Câștigă cu oamenii. Principii fundamentale în relațiile cu cei din jur. București: Amaltea, 2007. 352 p.
13. ORTBERG J. Toți sunt normali până ajungi să-i cunoști. Oradea: Scriptum, 2005. 288 p.
14. SYED M. Mitul talentului. Știința succesului. Pitești: Paralela 45, 2013. 256 p.
15. ZIGLAR Z. De la bine la excelent, fă-ți viața mai frumoasă! București: Curtea Veche Publishing, 2012. 300p.

# INSTRUMENTE DE EVALUARE/AUTOEVALUARE A TRASEULUI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

*Svetlana Nastas, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## ASSESSMENT/SELF-ASSESSMENT TOOLS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT JOURNEY

*Svetlana Nastas, PhD student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0009-0004-2628-3480  
nastas.svetlana@upsc.md*

**CZU: 378.126**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p403-406**

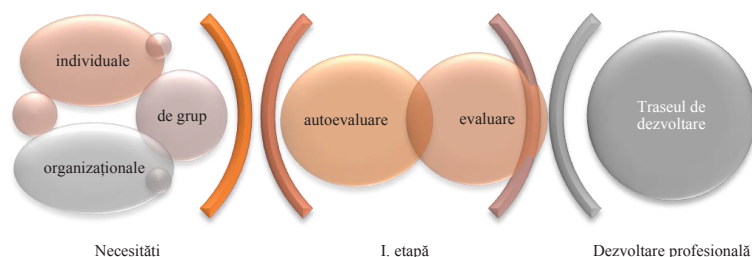
**Abstract.** Professional development is an imperative of the 21st century. This article aims to facilitate the initiation of the professional development path through several evaluation/self-evaluation tools, which can be applied either in physical format with a specialist, or online, such as: different psychological tests, a variety of journals, notably the professional development journal.

**Keywords:** professional development, assessment/self-assessment, tools and techniques.

Pe parcursul vieții, indiferent de domeniul de activitate, fiecare persoană se confruntă cu diverse provocări sociale, economice, politice etc., dar traseul profesional este montat din formarea/dezvoltarea pe tot parcursul vieții a unui set de competențe solicitate pe piața muncii, aplicate în vederea valorificării potențialului individual.

Într-o accepție generală, *dezvoltarea profesională* este un proces prin care angajatul dobândește competențe (cunoștințe, abilități, atitudini și valori), este certificarea necesară pentru a se dezvolta în cariera sa. Cu alte cuvinte, reprezintă un set de acțiuni/activități întreprinse care îl ajută să rămână competitiv pe piața forței de muncă. În domeniul educației, dezvoltarea profesională este un „proces prin care se asigură creșterea și diversificarea competențelor profesionale, prin formarea inițială, calificarea, recalificarea, formarea profesională continuă și perfecționarea cadrului didactic, în vederea eficientizării activității didactice la locul de muncă” [3.p.1].

Într-un mediu schimbător, un sistem eficient de dezvoltare profesională este necesar pentru obținerea/menținerea unui nivel de performanță. Valoarea resurselor umane este un imperativ individual, preocupare organizațională, un interes manifestat de staful managerial. Necesitățile constituie punctul de plecare în etapa de inițiere în dezvoltarea profesională, reflectată în figura de mai jos.



**Fig.1 Inițierea traseului de dezvoltare profesională**

Necesitățile sunt declanșatori ai dezvoltării profesionale, iar instrumentarul de autoevaluare, în acest context, este un „proces de autoanaliză, conținând tehnici de autotestare și autoapreciere, care se pot aplica la orice activitate sau comportament profesional, pentru relevarea părților forte și a celor slabe și valorificarea oportunităților de autoperfecționare” [3.p.1].

Un pachet instrumentar de evaluare/autoevaluare cu impact de ghidaj și consultanță în activitatea profesională sunt testele psihologice, care pot fi aplicate pentru diferite categorii de subiecți:

- ✓ absolvenții instituțiilor de învățământ preuniversitar care doresc să își continue studiile într-un anumit domeniu;
- ✓ persoanele ce doresc a se angaja în câmpul muncii;
- ✓ persoanele care s-au trezit eliminate de pe piața muncii odată cu dispariția profesiei;
- ✓ persoanele care vor să-și schimbe tipul de activitate intenționează să dezvolte o nouă afacere etc.

Testul are la bază teoria personalității profesionale, *Profilul intereselor tale* (O\*Net Interest Profiler), al psihologului american J. Holland. Acesta specifică faptul că oamenii rezonează cu mediile de lucru în funcție de personalitatea fiecăruia. Potrivit teoriei sale, pot fi delimitate șase tipuri de personalitate ce determină alegerea carierei.

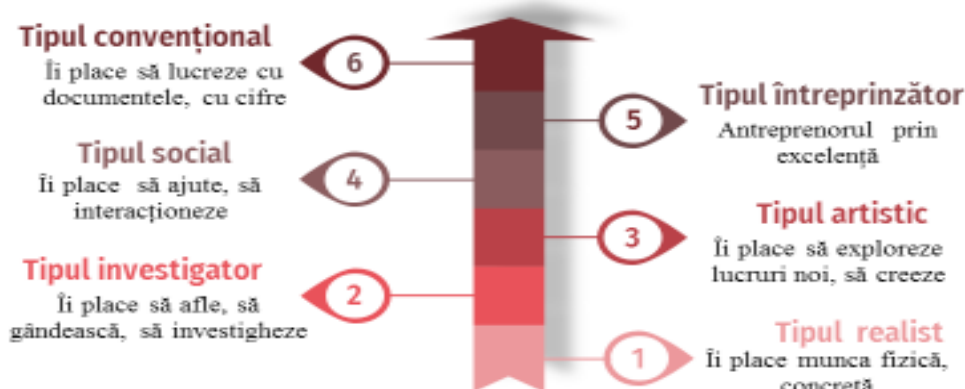


Fig. 2. Tipologia intereselor profesionale după Testul Holland

Un instrument psihometric este *Sondajul VIA*, care măsoară și cuantifică pachetul de cunoștințe deținut de persoană, aptitudinile, atitudinile, trăsăturile de personalitate și unele aspecte educaționale.

Astăzi, prin intermediul tehnologiilor informaționale, se facilitează considerabil accesul la instrumente de evaluare și autoevaluare online (unele gratuite), care permit edificarea anumitor aspecte în vederea îmbrățișării unei profesii sau înaintarea pe traseul profesional, lărgirea și diversificarea activităților profesionale. Printre acestea se înscrie și *Sondajul VIA*, <https://www.viacharacter.org/>, care oferă o interpretare științifică asupra punctelor forte ale caracterului. Din aceeași categorie, edificarea punctelor forte ale caracterului, fac parte și testele *Profilul DISC*, centrate pe 4 trăsături: D – dominantă; I – influență; S – stabilitate; C – conștiință, versiunea lui Walter Clarke este disponibilă online.

Instrumentele și tehnicile de eficientizare a dezvoltării profesionale sunt variate, dar o tehnică cu mare impact este *Jurnalul de autorefecție* privind dezvoltarea profesională, care poate „împacheta” toate gândurile cu privire la propria persoană din perspectivă profesională.

**Tabelul 1. Sinteză al instrumentarului de evaluare în dezvoltarea profesională**

Interogații	Instrumentul	Linkul
<i>Cine ești?</i>	Testul de personalitate a ENEAGRAMEI	<a href="https://www.truity.com/">https://www.truity.com/</a> <a href="https://www.la-psiholog.ro/">https://www.la-psiholog.ro/</a>
<i>Care sunt atuurile tale?</i>	Sondajul VIA	<a href="https://www.viacharacter.org/">https://www.viacharacter.org/</a>
<i>Ce tip de personalitate ești la locul de muncă?</i>	Profilul DISC/ Evaluarea personalității	<a href="https://openpsychometrics.org/">https://openpsychometrics.org/</a> <a href="https://www.truity.com/test/disc-personality-test">https://www.truity.com/test/disc-personality-test</a>
<i>Cum îți alegi profesia în funcție de punctele forte?</i> <i>Care sunt factorii-cheie de personalitate în cariera profesională?</i> <i>Cum poți maximiza potențialul la locul de muncă?</i>	Profilul de personalitate în carieră  Tipul Finder® pentru planificarea carierei Evaluarea CliftonStrengths	<a href="https://www.truity.com/">https://www.truity.com/</a>  <a href="https://www.gallup.com/">https://www.gallup.com/</a>

Jurnalul de dezvoltare profesională, în totalitatea variațiilor sale, permite realizarea de conexiuni în timp între diferite momente de reflecție personală asupra activității profesionale și te poate ajuta:

- să-ți identifice performanța de angajat (în funcție de profilul psihologic, cunoștințe/achiziții, experiențe etc.);
- să-ți identifice comportamentul de angajat într-o organizație anume;
- să-ți antrenezi inteligența emoțională;
- să faci parte dintr-o comunitate în care să ai impact prin idei, acțiuni, produse etc.

În studiul său Roger Hiemstra a specificat mai multe tipuri și formate ale jurnalului: *Jurnalul de învățare; Jurnalul de lecturi; Jurnal de teorie; Jurnalul electronic (scris, oral, video); Jurnalul de vis; Jurnalul autobiografic, povești de viață și de memorii. Jurnalul spiritual și Jurnalul profesional/ de dezvoltare profesională*. Savantul insistă pe mai multe beneficii pentru potențialii autori ai *Jurnalului de dezvoltare profesională*, care câștigă experiență în procedurile de scriere și de înregistrare a datelor, oferind posibilitatea de a aborda critic evoluția profesională. Astfel, pot fi enunțate următoarele beneficii:

- creștere și dezvoltare profesională;
- intuiție și autoexprimare;
- rezolvarea problemelor;
- reducerea stresului și beneficii pentru sănătate;
- reflecție și gândire critică.

În Republica Moldova, un instrument destinat tuturor celor dornici de a descoperi propriul potențial este *Jurnalul de autocunoaștere* (T. Verdeș).

Concluzie: într-o lume în permanentă schimbare fiecăruia i se solicită disponibilitatea de a face față, într-un mod adecvat, situațiilor profesionale, de a fi pregătit la modificări permanente și rapide prin autodezvoltare/dezvoltare; recalificarea este foarte importantă pentru fiecare persoană. Punctul de plecare facilitator pentru traseul profesional cu asumarea tuturor modificărilor este autoevaluarea/evaluarea din perspectivă personală/profesională, evaluare realizată cu ajutorul instrumentarului adecvat.

## BIBLIOGRAFIE

1. DOICOV, E.; GHEORGHITA, T. Ghid metodic. *Dezvoltare profesională a personalului din autoritatea publică*. Chișinău, 2011. 90p. ISBN 978-9975-80-477-6
2. HIEMSTRA, R. *Uses and benefits of journal writing*. In L. M. English & M. A. Gillen, Promoting journal writing in adult education (New Directions for Adult and Continuing Education, No. 90, pp. 19-26). 2001. San Francisco: Jossey-Bass. [http://eporfolioetecmfhetu.weebly.com/uploads/8/9/0/5/8905478/uses\\_and\\_benefits\\_of\\_journal\\_writing\\_hiemstra.pdf](http://eporfolioetecmfhetu.weebly.com/uploads/8/9/0/5/8905478/uses_and_benefits_of_journal_writing_hiemstra.pdf)
3. *Metodologia de evaluare a cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic*. MEC. 2020. Proiect. <https://particip.gov.md/ro/document/stages/metodologia-de-evaluare-a-cadrelor-didactice-din-invatamantul-general-si-profesional-tehnic/8088>
4. PETREA, A.V. *Jurnalul reflexiv, un instrument pentru pregătirea studenților în profesia de profesor*. <https://pdfcoffee.com/jurnalul-reflexiv-2-pdf-free.html>
5. PETERSON, CH.; SELIGMAN, M. *Puterile și virtuțile caracterului: un manual și clasificare*. Washington, DC: APA Press și Oxford University Press, 2004.
6. POP, V. *Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice*. București, 2011. <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%204%20Dezvoltarea%20profesionala.pdf>
7. *Test Holland. Ce cariere ți se potrivesc?* <https://dezvoltacariera.ro/test-holland-interese-profesionale/#1->
8. VERDEȘ, T. *Jurnal de autocunoaștere*. IP „NeoEduct”, Chișinău, 2022. 134p. ISBN 978-9975-63-493-9.
9. VIA Institute on Character. *Site-ul pentru a realiza prin sondaj și a obține feedback privind punctele tari*. <https://www.viacharacter.org/>

# ETICA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXT NAȚIONAL

*Aliona Paniș, conf. univ., dr., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Veronica Mihailov, asistent universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER IN THE NATIONAL CONTEXT

*Aliona Paniș, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-1413-7011  
panis.aliona@upsc.md  
Veronica Mihailov, Univ. Asst.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0009-0008-1237-2334  
mihailov.veronica@upsc.md*

**CZU: 37.011.31:174**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p407-412**

**Abstract.** This article presents a scientific-theoretical study and the empirical results of a test that outlines, at the observation level, the particularities of the professional ethics of the teaching staff in a national context.

**Keywords:** ethics, professional ethics, pedagogical ethics, ethical principles, teaching staff.

Se afirmă adeseori că societatea în tranziție generează criza valorilor morale și atitudini anomice, iar lipsa unor repere axiologice și a unor finalități clare ale educației provoacă o anumită nesiguranță a cadrelor didactice privind scopurile și mijloacele educației morale. Uneori se invocă neîndeplinirea rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța dintre acțiunile acestora. Rareori se incumbă oamenilor de știință și oamenilor politici responsabilitatea față de criza morală pentru că nu au creat și nu au organizat politici și strategii educaționale.

Funcția axiologică a educației etice, adică cea de a stabili normele etice și de a forma atitudini corecte față de relațiile umane pedagogice, față de comportamentele pedagogice, față de capacitățile, valorile, aprecierile obiective ale faptelor și proceselor pedagogice, ar trebui realizate la un asemenea nivel, încât să asigure modelarea viitorului pedagog. Trebuie să se ajungă la etapa când acesta ar fi capabil să desfășoare o activitate profesorală creativă, conform cerințelor viitorului, posibilă de schimbări social-utile eficiente, flexibile [5].

Ca știință normativă, *etica* nu numai că cuprinde un cod moral, o analiză a problemelor conduitei de viață în baza idealurilor omenești, dar și răspunde, practic, la problemele de formare a personalității umane [5, p. 89].

Normele și principiile etice sunt diferite și percepute diferit în culturi diferite; ele apar sau dispar în contexte social-culturale relativ omogene. Cu toate acestea, există *norme morale* care trebuie să se supună principiului universalității, să fie aplicabile oricui, oriunde și oricând. Ele au caracter absolut și obiectiv, nu depind de credințe, sentimente și obiceiuri particulare.

Astfel, aderând la ideile V. Lungu, putem afirma că norma se poate impune în comunitatea educațională ca obicei care poate să influențeze conduita elevilor, exercitând o adevărată presiune normativă prin măsurile luate față de cei care nu se conformează obiceiurilor. [4, p. 15]

În acest context, *etica profesională* este determinată de particularitățile specifice ale unor profesii, de interesele corporative, de cultura profesională etc. Oamenii ce îndeplinesc funcții profesionale similare sau identice își elaborează tradiții specifice și se asociază în baza unor **principii** de solidaritate profesională în stare să păstreze reputația grupului profesional dat. O componentă esențială a eticii profesionale este faptul că aceasta include diverse **norme** de conduită, care se caracterizează prin faptul că norma este emisă de cineva, își are sursa în voința unei autorități normative; se adresează unor agenți numiți subiecții normei; pentru a-și face cunoscută voința de către subiect, autoritatea promulgă norme, iar pentru a-și face efectivă voința, autoritatea adaugă o sancțiune sau o amenințare cu pedeapsa.

În această ordine de idei, *principiile generale ale eticii* (Principiul egalității în fața normelor, principiul clarității și clarificării (conceptelor, pozițiilor), principiul relativismului și absolutismului) reprezintă norme cu valoare strategică și operațională, care trebuie respectate în vederea inaugurării eficienței activităților proiectate la nivel educațional.

Analizând sistemul de principii ale eticii profesionale, se disting *trei principii fundamentale: principiul renunțării, al individualismului și al colectivismului*. [apud 4 p.41-44].

În corelație cu principiile eticii sunt și *principiile morale*. Ele reprezintă unele forme de exprimare a cerințelor morale, care dezvăluie în linii generale conținutul moralității existente într-o societate sau alta. Ele exprimă cerințele fundamentale ce țin de esența morală a omului, de caracterul corelației dintre oameni și care determină direcțiile magistrale ale activității oamenilor, ele devenind, astfel, o bază a normelor concrete de conduită.

Unii cercetători disting anumite etape în formarea valorilor morale, în funcție de particularitățile de vârstă și de componentele *comportamentului etic*: formarea unor obișnuințe morale elementare, trezirea conștiinței morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori și a idealului moral [1, p. 67].

În acest context, *etica profesională* impune stabilirea unor reguli interne în fiecare profesiune, care pot lua forma „bunelor practici”, „codurilor etice” sau „codurilor deontologice”.

Obligațiile pragmatice determinate de etica deontologică îi permit profesionistului să aleagă rațional normele morale de conduită, în baza unei pregătiri și decizii axiologice în raport cu idealul moral. *Idealul moral* constituie proiecția la maximum a capacităților umane în baza valorilor determinate axiologic și normative de știința eticii. Această disciplină a ajutat întotdeauna oamenii să ducă o viață conștientă, să înțeleagă de ce e necesar să fie morali și cum să devină morali [3].

Astfel, *funcția axiologică a educației etice*, adică cea de a stabili normele etice și de a forma atitudini corecte față de relațiile umane pedagogice, față de comportamentele pedagogice, față de capacitățile, valorile, aprecierile obiective ale faptelor și proceselor pedagogice, ar trebui realizate la un asemenea nivel, încât să asigure modelarea viitorului pedagog. Trebuie să se ajungă la etapa când acesta ar fi capabil să desfășoare o activitate profesorală creativă, conform cerințelor viitorului, posibilă de schimbări social-utile eficiente, flexibile [5 p.42].

Astfel, Codul de etică al cadrului didactic din Republica Moldova recomandă personalului din sistemul de învățământ general și profesional tehnic public și privat, responsabil de instruire și educație, în mod particular cadrelor didactice, că ar trebui să își desfășoare activitatea profesională în conformitate cu următoarele **principii** [2]: a) devotament față de profesia de pedagog; b) profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/alți reprezentanți legali; c)



respect și toleranță față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor; d) colaborarea cu colegii, părinții/alți reprezentanți ai copiilor și elevilor; e) onestitatea și integritatea; f) receptivitatea la nevoile copiilor și elevilor; g) răspundere în fața conducerii instituțiilor de învățământ, colectivelor pedagogice și organelor reprezentative ale părinților/altor reprezentanți legali; h) eficiență și eficacitate; i) obiectivitate și corectitudine.

Totodată în Codul de etică al cadrului didactic din Republica Moldova este evidențiată și obligativitatea de cunoaștere și de aplicare a **normelor** de conduită în vederea asigurării unui învățământ de calitate de către cadrele de conducere, cadrele didactice și cadrele didactice auxiliare. Acestea au în vedere: a) relațiile cu elevii; b) relațiile cu părinții/alți reprezentanți legali; c) relațiile cu colegii; d) conduita managerială; e) relațiile cu membrii comunităților locale.

Etica pedagogică îl obligă pe pedagog să respecte personalitatea elevului și să manifeste față de acesta o exigență respectivă; să mențină propria reputație și reputația colegilor săi; să se îngrijească de credibilitatea morală a societății față de învățător. [4, p.15]

Pornind de la analiza literaturii științifice, a fost elaborat și aplicat **Testul Etica profesională a cadrelor didactice** [6, p. 70] pe un eșantion de 125 subiecți (cadre didactice), care conține enunțuri referitoare la diverse aspecte ale vieții profesionale. Fiecare dintre întrebările testului presupune examinarea, completarea cu răspunsuri, selectarea din cele propuse varianta ce corespunde cel mai mult reprezentărilor subiecților. Testul are 9 variabile de cercetare, 13 itemi ce corelează cu 20 de indicatori de performanță. Pentru acest instrument au fost determinați **10 descriptori**: *corectitudine* (Ds1), *loialitate* (Ds2), *responsabilitate* (Ds3), *perseverență* (Ds4), *fluiditate* (Ds5), *flexibilitate* (Ds6), *originalitate* (Ds7), *valorificare* (Ds8), *valorizare* (Ds9) și *pozitivism* (Ds10), care descriu rezultatele calitative ale răspunsurilor celor 125 de cadre didactice. Dintre care descriptorul *corectitudine* (Ds1) are valoare pentru toate variabilele care corespund cu toți itemii din test. Descriptorii Ds2, Ds3, Ds4 și Ds5 descriu numai variabilele *curiozitate productivă*, *originalitate ideatică*, *entuziasm reflexiv* și *poziție perspicace față de probleme* care corespund cu același număr de itemi din acest instrument. Pentru variabilele *flexibilitatea normativă*, *perseverență normativă*, *inteligența recombatorică*, *constructivism critic* și *imaginația profesională* sunt descrise de Ds1, Ds2, Ds3, Ds4 și Ds5.

Din analiza rezultatelor la nivelul celor 4 grupuri de subiecți (cadre didactice) am obținut la **itemul 1**: *Examinați normele de conduită ale cadrelor didactice în relație cu elevii din „Codul de etică a cadrelor didactice” și formulați o normă care, după părerea Dvs., lipsește în acest Cod. Argumentați în 2-3 enunțuri opinia Dvs.* Variate răspunsuri ce dovedesc o atitudine de neimplicare prin oferirea de răspunsuri: *consider că normele de conduită ale cadrelor didactice în relație cu elevii prezente în acest act normativ sunt eficiente în vederea asigurării unui învățământ de calitate; norme de conduită sunt de ajuns; normele de conduită din Anexă sunt eficiente în asigurarea unui învățământ de calitate; este complet; alte norme nu adaug sau nu au completat spațiile rezervate pentru răspuns.*

Din perspectiva analizei calitative a variabilei *flexibilitatea normativă* care corespunde cu itemul 1 și i se atribuie următorii indicatori de performanță, ce stipulează analizarea unei norme de conduită ale cadrelor didactice în relație cu elevii, stipulate în „Codul de etică a cadrelor didactice”, relatează la fel o normă nouă de conduită pentru „Codul de etică a cadrelor didactice” și deduce propria opinie cu referire la norma propusă pentru „Codul de etică a cadrelor didactice”, au manifestat *corectitudine* (Ds1) subiecții din GCu2 cu 77,1% urmați de subiecții din GCr4 cu 72%. Subiecții din grupurile de control au rezultate mai scăzute la toți trei indicatori de performanță ce descriu această variabilă cu 70% (GEu1) și 60% (GER3). Media procentuală în baza analizei rezultatelor la toți 10 descriptori prezintă o creștere la GCu2 cu 69% și CCr4 68%, următoarea este în CEu1 (65%) urmată de CER3 cu 60%.

Pentru **itemul 2**, *Examinați activitățile interzise în exercitarea activităților didactice din „Codul de etică a cadrelor didactice” și formulați o regulă care, după părerea Dvs., lipsește în acest Cod. Argumentați în 2-3 enunțuri opinia Dvs., care corespunde variabilei **perseverență normativă** și a corelat cu indicatorii de performanță prin care subiecții identifică activitățile interzise în exercitarea activităților didactice din Codul de etică a cadrelor didactice, la fel redactează o regulă care lipsește în Codul de etică a cadrelor didactice și exprimă opinii proprii cu referire la regula propusă pentru Codul de etică a cadrelor didactice am obținut rezultate cantitative și calitative.*

În baza analizei calitative a rezultatelor la itemul 2, observăm rezultate scăzute la descriptorul flexibilitate (Ds6) la toate grupurile, fiind unul mai scăzut aici în comparație cu alți itemi. Cu o medie de 52,5% pentru GEu1 și 57% pentru GCu2, iar GER3 și GCr4 au stabilit 60% ambele.

**Itemul 3**, *Stabiliți la care normă de conduită din „Codul de etică a cadrelor didactice” (Anexa 1) se referă fragmentul de mai jos. De ce credeți așa?* este urmat de 2 indicatori de performanță în care cadrele didactice vor distinge norma de conduită din Codul de etică a cadrelor didactice în baza analizei unui fragment de text și vor emite aprecieri valorice legate de conținutul unui text științific și norma de conduită expusă în Codul de etică a cadrelor didactice. Acest item corespundează cu variabila **inteligenta recombinoară**. În baza analizei rezultatelor se observă o diferență mare de punctaj în toate grupele la descriptorul flexibilitate (Ds6), fiind cele mai mici rezultate din toți itemii cu 2,5% la GEu1 urmat de 8% la CER3.

**Itemul 4**, *Citiți fragmentul de text și formulați răspunsul la întrebarea autorului. Stabiliți despre care regulă a învățării este vorba. Comentați în 2-3 enunțuri opinia dvs., ce corespundează cu variabila **constructivism critic** și este ghidat de indicatorii de performanță în care cadrele didactice elaborează răspunsul despre regula învățării din fragmentul de text prezentat și expun argumentat propria opinie despre regula învățării, în acest item întâlnim rezultate foarte scăzute la descriptorul **corectitudine** (Ds1) în trei grupe cu mici diferențe. Astfel, GEu1 este cu 5%, GER3 (8%), GCu2 (17,1%) și GCr4 are 28%.*

**Itemul 5**, *Examinați ideile expuse în text. Alegeți o idee și formulați 2-3 reguli de comportament al profesorului în baza acesteia, corespunde variabilei **imaginația profesională** și corelează cu indicatorul de performanță care este orientat ca subiecții experimentului să dezvolte idei vizavi de comportamentul profesorului. Acest item prezintă cele mai înalte valori la descrierea descriptorului **corectitudine** (Ds1) pentru grupele din lotul 1 (urban) și anume GEu1 cu 97,5% și GCu2 cu 97,1%, la egalitate cu 88% sunt prezentate grupele lotului II (rural). Media pe grupe la toți descriptorii este prezentată cu 91% pentru GCu2 și 90% pentru GEu1 iar grupele GER3 și GCr4 au 88% ambele.*

**Itemul 6**, *Completați spațiile libere prin cuvinte/sintagme care se potrivesc după sens. Esențializați, în 2-3 enunțuri, acest fragment de text, este prezentă corespondența cu variabila **curiozitate productivă** ce corelează cu doi indicatori de performanță pentru care cadrele didactice au să determine dorința de a manifesta interes pentru valorile eticii profesionale și să argumenteze viziunea proprie în baza fragmentului de text propus.*

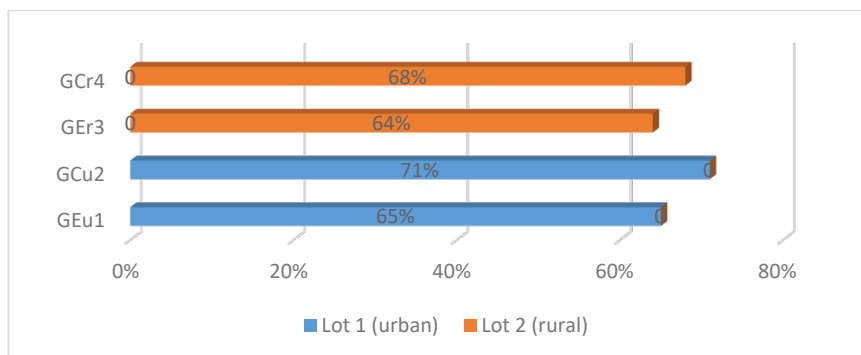
Variabila **originalitate ideatică** corespunde cu itemii din întrebarea 7, *Examinați și alegeți varianta corectă, în accepțiunea Dvs. Etica conversației cere: a. aptitudini de comunicare; b. creativitate; c. Inițiativă (item 7.1.). Critica constructivă necesită respectarea următoarelor reguli: a. începerea cu o vorbă dură; b. „atacarea” problemei și nu a persoanei; c. exprimarea evaluativă (item 7.2.). Aspectul exterior al omului este cea mai puternică formă de comunicare non-verbală: a. 55% se bazează pe înfățișare; b. 7% pe comportament; c. 36% pe vorbire (item 7.3.). Pentru această variabilă au valoare indicatorii de performanță care orientează subiecții din*

experimentul de constatare să identifice probleme de etică a conversației la fel să descopere dezvoltarea eticii profesionale în corelație cu fenomenul de critică constructivă și să pătrundă în mesajul sugestiv despre semnificația ținutei vestimentare în contextul eticii profesionale. Din analiza rezultatelor obținute se constată că media pentru itemul 7.1. constituie 83% pentru GCu2 ce prevalează grupului GEu1 cu 75%. La fel se observă și în grupurile lotului rural (2). Cele mai mici rezultate ale acestei variabile sunt determinate pentru itemul 7.3. pentru GEu1-55%, Gcu2 – 60%, GER3 – 48% și pentru GCr4 – 52%. Se observă o tendință de creștere a rezultatelor la această variabilă în lotul 1(urban) și între grupurile de control.

Variabila **entuziasm reflexiv** corespunde **itemilor 7.4.** și **7.5.** *Etica este o știință filosofică ce studiază: a. componentele morale; b. esența comportamentului; c. natura profesionalismului. Normele, având ca scop reglementarea normativă: a. indică ceea ce este într-o societate; b. creează un sistem de drepturi și obligații; c. permit stabilirea conflictelor*, care sunt determinați de indicatorii de performanță ce oferă cadrelor didactice să aprecieze rolul eticii ca știință filosofică și să prezinte normele ca scop de reglementare în anumite context sociale. La această variabilă rezultatele prezentate denotă o creștere semnificativă de aproximativ 50 % la itemul 7.5 în comparație cu itemul 7.4. urmărind o creștere a mediei în GER3 și GCu2 cu 84% iar pentru item 7.4 GER3 – 40% și GCu2 – 51%.

Variabila **poziție perspicace față de probleme** corespundează cu **itemul 7.6.** *Prin codul etic se încearcă: a. rezolvarea unor conflicte de interese; b. anularea unor principii; c. enumerarea preceptelor teoretice*, și **itemul 7.7.** *Autoritatea cuiva se datorează: a. voinței persoanei; b. metodelor de influență; c. anumitor merite ale persoanei.*

Pentru a corespunde indicatorilor de performanță cadrele didactice trebuie să surprindă aspecte esențiale din codul etic și să estimeze rolul autorității persoanei în viața omului și în profesionalizarea acestuia. Rezultatele obținute ne oferă să constatăm că GEu1 și GER3 au obținut 60% cu mici diferențe sunt rezultatele la grupurile de control. Mediile dintre itemi nu au diferențe mari în toate grupurile din eșantionul experimental.



**Fig. 1. Media descriptorilor pentru Testul Etica profesională a cadrelor didactice (etapa de constatare, 2 loturi, 4 grupe)**

Media pe grupe la acest instrument la etapa de constatare este determinate pentru GEu1 cu 65%, GCu2 cu 71%, pentru GER3 cu 64% și GCr4 cu 68%. Astfel observăm rezultate mărite la lotul 1 (urban) în comparație cu lotul 2 (rural) și rezultate mai semnificative pentru GCu2 și GCr3 în comparație cu grupurile experimentale.

În vederea prelucrării datelor obținute, s-a utilizat un barem și au fost centralizate datele în tabele de prelucrare (se conțin în materialele experimentale). Analiza de conținut ne-a permis să repartizăm datele pe niveluri conform indicatorilor de performanță, prin aplicarea gradelor de evaluare (în procente) și constatarea calității produselor ca nivel înalt, *mediu* și *scăzut*.

Pentru a determina nivelurile de etică și morală a cadrului didactic a fost valorificată tehnica de calcul al punctajului acumulat rezultate din aplicarea scalei de clasificare conform celor 3 nivele:

- Nivelul I (înalt) – 90-100 puncte
- Nivelul II (mediu) – 50-89 puncte
- Nivelul III (scăzut) – 0-49 puncte

**Tabelul 1. Rezultate sintetice pe instrumente**

Codul subiectului	Testul <i>Etica profesională a cadrului didactic</i>						Total nivel
	Nivel I (înalt)		Nivel II (mediu)		Nivel III (scăzut)		
	Subiecți	%	Subiecți	%	Subiecți	%	
GEu1	0	<b>0</b>	27	<b>67,5</b>	13	<b>32,5</b>	II
GCu2	0	<b>0</b>	25	<b>71,4</b>	10	<b>28,6</b>	II
Ger3	0	<b>0</b>	14	<b>56</b>	11	<b>44</b>	II
GCr4	0	<b>0</b>	16	<b>64</b>	9	<b>36</b>	II

Aplicarea instrumentului de cercetare la etapa de constatare a experimentului pedagogic a relevat rezultate statistice diferite pentru subiecții implicați și am stabilit nivelul mediu și scăzut al cunoașterii de către cadrele didactice a normelor de conduită din *Codul de etică a cadrelor didactice*.

Prin urmare, o bună etică la locul de muncă poate îmbunătăți imaginea unei instituții atât pe plan intern, cât și pe plan extern. Pe plan intern, calitatea echipei și performanțele acesteia vor crește, ierarhia nu va fi contestată, iar munca va fi realizată în termen. Pe plan extern, imaginea instituției va avea de câștigat atunci când la locul de muncă vor fi implementate și respectate o serie de principii în ceea ce privește etica.

În urma acestei analize, *conchidem* că etica profesională este determinată în baza unor principii de solidaritate profesională, în care sunt incluse și diverse norme de conduită.

Funcția axiologică a educației etice trebuie să fie realizată la nivelul de modelare a viitorului pedagog pentru a fi capabil să desfășoare o activitate profesională creativă.

Codul de etică al cadrului didactic din Republicii Moldova reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice ce trebuie să-și desfășoare activitatea profesională în conformitate cu principiile și normele stipulate.

## BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014, 240 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
2. *Codul de etică al cadrului didactic*. [citată 09.11.2022]. Disponibil: [http://www.edu.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul\\_de\\_etica\\_ro\\_4.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf)
3. COZMA, C. *Elemente de etica și deontologie*. Iasi: Editura Universitatii „Al. I. Cuza”, 1997, 168 p. L 160498.
4. LUNGU, V. *Etica profesională*. Chișinău: CEP USM, 2011, 192 p. ISBN 978-9975-71-103-6.
5. MÂNDÂCANU, V. *Etica pedagogică praxiologică*. Chișinău: Pontos, 2010, 588 p. ISBN 978-9975-51-142-1.
6. PANIȘ, A., MIHAILOV, V. *Nivelul de formare a creativității în dezvoltarea profesională a cadrului didactic*. În: Revistă de teorie și practică educațională nr. 4-5 (128-129) „Didactica Pro...”, 2021, ISSN 1810-6455.

## CONTEXTE ACTUALE PRIVIND STATUTUL PROFESIEI DE CADRU DIDACTIC

*Victoria Perliman, drd., cercetător șt. stagiar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CURRENT CONTEXTS REGARDING THE STATUS OF THE TEACHING PROFESSION

*Victoria Perliman, PhD student, trainee scientific researcher,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0002-1325-1584  
vicaperliman@gmail.com*

**CZU: 37.011.31**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p413-417**

**Abstract.** The image and status of the teacher have become topics of discussion both at national and international level, because it has been found that the status of the teacher covers both the social and pedagogical perspective. This article represents a conceptualization of the terms of profession, status, teacher, image and prestige in the context of continuous professional training of teachers. Therefore, we emphasize the categorical relevance regarding the status and image of a profession which, in turn, are essential components for establishing its interest for young people and, maintaining competent and qualified employees, and by the need for professionalization, they become an absolute necessity, being a prerequisite for achieving an improvement of the status of the teacher. In the educational practice, the status indicated and granted reveals to the teacher the tasks and tasks that will contribute to the successful achievement of the objectives of the training / development of the students. Historically, the teaching profession has been considered one of the oldest professions, being initiated at the same time with the structuring of social positions in society. Thus, the concept of the profession sums up a multitude of connotations depending on the cultural and historical contexts in which it is defined and, represents the activity that has a certain prestige, through its intellectual or artistic character, manifests the social position of the one who exercises it.

**Keywords:** profession, status, image, teacher, professionalization etc

Devenirea socială a individului are ca ipoteză principală pe aceea de producător de servicii utile comunității și sieși, exprimată prin profesiune, ocupație, meserie, carieră. Noțiunea de profesie este acceptată de diverse surse de gândire, însă o primă abordare a acesteia a avut loc în 1895, în lucrarea „Les règles de la méthode sociologique” de É. Durkheim. Deși este un termen descris ambiguu, autorul enunță că semnificația „profesiei” însumează cel puțin trei aspecte:

- genul de muncă obișnuită a unei persoane (se vorbește despre exercitarea unei profesii): termenul este atunci apropiat de cel de activitate sau ocupație;
- ansamblul intereselor unei colectivități date în cadrul căreia fiecare participant exercită aceeași meserie (se referă la apărarea profesiei): termenul evocă noțiunea de serviciu specializat, recunoscut și organizat;
- grupul profesiilor liberale, ocupații cu caracter intelectual a căror remunerare exclude ideea de profit [2, p. 167]

Primele lucrări care au utilizat această noțiune au apărut mai degrabă ca încercări de justificare a privilegiilor legate de exercitarea profesiilor valorizate social decât ca tentative teoretice facilitând perceperea evoluției activităților în societățile occidentale. Din punct de vedere istoric, termenul de profesie desemnează funcții instituite, înregistrate oficial, recunoscute juridic și figurând de drept în nomenclatoarele de stat. [Ibidem, p. 168]

În context, percepem că individul, prin profesiune, se leagă de societate, prin ea își exercită o parte din drepturile și obligațiile de cetățean și tot prin ea apreciază contribuția semenilor săi la mersul ascendent al societății. Pentru individ profesia reprezintă principala cale de valorificare a înclinațiilor și aptitudinilor, de manifestare a spiritului de inițiativă și independență, a atașamentului față de țară și față de colectivitate, iar aspectele pe care le prevede profesiunea sunt:

• **Profesia – mod de afirmare:** aceasta poate fi o carte de vizită a unei persoane, a unui grup. Este o obiectivare a capacităților fizice, intelectuale, afective și volitive investite într-o muncă utilă comunității. Pentru a face posibilă exprimarea acestor capacități este necesar ca individul să dobândească un ansamblu structurat de competențe teoretice și practice în concordanță cu cerințele tipului de activitate în care își va exercita profesiunea. Așadar, fiind un cadru de afirmare a individului, profesiunea ajută la obținerea unor venituri necesare pentru existența individului și a familiei sale. Astfel, se pun în valoare capacitățile, se aduc dovezi de competență; devine o modalitate de împlinire a individului. În același timp, profesia constituie cadrul de exprimare a trebuințelor de activitate și performanță, de încredere în sine.

• **Profesia – mod de integrare:** Integrarea socioprofesională este un obiectiv al exprimării și afirmării, un proiect de intenții, dorință, aspirație, un proces desfășurat în timp cu sinuozitățile, cu obstacolele, cu reușitele și execuțiile parțiale și cu rezultat (performanțe). Integrarea socioprofesională este un demers de interiorizare a lumii externe, un proces de asimilare, de valorizare, de însușire a unor norme și valori..., o acțiune ce se exercită asupra persoanei, o transformare continuă și restructurare a potențialelor individuale.

• **Profesia – mod de viață:** exercitarea profesiei este un mod de viață prin obligațiile asumate pentru o activitate utilă, recunoscută și recompensată, prin datoriile individului/grupului față de investițiile făcute de comunitate în formarea și devenirea lor profesională. Este unul dintre mijloacele de dobândire a veniturilor sau singurul mijloc necesar confortului vieții materiale și cheltuielilor pentru trebuințele culturale și de educație. Totodată, profesia este un mod de viață, fiindcă reprezintă un izvor al satisfacției, al bucuriei de a demonstra altora și sieși utilitatea, prin performanțele obținute în activitatea profesională, constituind temelul încrederii în sine, al siguranței de sine și al satisfacției.

• **Profesia – mobil al prestigiului social:** atunci când rezultatele de succes obținute prin profesie sunt recunoscute, apreciate și recompensate material și moral, ele devin atribut al considerației, al prestigiului social. Această formă de evaluare se manifestă la nivelul grupului din instituții, întreprinderi, la nivelul unei unități administrative (oraș, județ), la nivel național și internațional. [3, pp. 295-298]

Istoric, profesia de cadru didactic a fost considerată una dintre cele mai vechi profesii, fiind inițiată, în același timp, cu structurarea pozițiilor sociale în societate. Din lucrările marilor istorici se atestă că educația în acea perioadă era un act spontan făcând parte din procesul unei activități comune și prin comunicarea dintre oameni, astfel că nu solicita existența dascălilor ca un grup aparte de oameni. Însă cu timpul, datorită achiziționării experiențelor, oamenii au sensibilizat relevanța educației pentru omenire, deoarece societatea nu putea exista, cu atât mai puțin, nu se putea dezvolta dacă generația tânără ce succeda, nu era susceptibilă de a înlocui generația mai în vârstă.

Așadar, odată cu dezvoltarea societății a apărut un nou gen de activitate umană – cea pedagogică, și anume instruirea prin care se făcea transferul tuturor cunoștințelor și experiențelor de către persoanele experimentate celor mai puțin experimentate. Cu trecerea timpului, se evidențiază schimbări esențiale în practica educației. Este vorba despre apariția unor prototipuri ale instituțiilor de învățământ, numite și „case de tineret”. Acestea erau organizate cu scopul

de a învăța băieții și fetele să însușească abilități specifice de muncă. Crearea acestor case, precum și sporirea cunoștințelor cu referire la muncă au condus la apariția unui colectiv de oameni care s-au consacrat educației tinerei generații. Astfel, dascălii încep să fie distinși într-un grup profesional unic. Aici se determină o suprapunere socială graduală a societății, ceea ce va condiționa delimitarea socială în educația copiilor și creșterea misiunii educaționale a familiei. Pentru a educa copiii care proveneau din clasa nobililor au fost instituite școli speciale închise, în care avea loc procesul educațional dirijat, acum, de oameni speciali – profesori.

Provenind din limba greacă, noțiunea de „profesor” are semnificația „conducătorul copilului”, preliminar era desemnată o anumită persoană (deseori putea fi un sclav), care conducea copilul la școală și înapoi. Apoi, acest concept a fost folosit în sensul tuturor celor care învățau și educău copii. Socrate a oferit o relevanță semnificativă pedagogului și actului de predare, susținând că întâiul scop al unui profesor este să îndrume elevul spre adevăr și răspunsuri profunde. În explorarea adevărului, Socrate declara că este necesar ca atât profesorul, cât și elevul să se afle pe poziții egale, ghidați de afirmația „Eu știu doar că eu nu știu nimic” [4, p. 12].

Actualmente, în urma analizei tendințelor de dezvoltare a teoriei învățării din perspectiva axiologică, culturologică, hermeneutică și sinergică, s-a constatat că secolul XXI se remarcă prin modificări importante, afirmându-se prin reîntoarcerea la sursele originale, la concepțiile umanismului și importanța particularităților „individual-tipologice” ale persoanei. Astăzi, suntem prezenți la o „reînviere” a pedagogiei umaniste, a conexiunilor culturale și educaționale, a obiceiurilor naționale și a educației direcționate spre personalitate.

Constituirea unei societăți democratice, întemeiată pe cunoaștere și informatizare, solicită un sistem educațional performant, de calitate, profitând din plin de dezvoltarea posibilităților individuale, de valorile democratice și de economia de piață prin formarea cadrelor de înaltă calificare.

Astfel, conform Dicționarului de sociologie, termenul de *statut* reprezintă un ansamblu de reguli și de obligații, exprimând o poziție de bază a persoanei în sistemul social. [7, p. 602] Poziția pe care se află o persoană într-un sistem social prevede modul de reverență asupra lui, ea fiind dată de către ceilalți pentru că fiecare om este evaluat în funcție de această poziție a sa, iar validarea ei este subordonată personalității acestuia, dar și normelor sistemului social.

*Statutul* este definit ca poziția și prestigiul pe care un profesor le posedă în mediul școlar și în clasa de elevi. Statuturile diferă de personalitatea oamenilor, iar multe din interferențele sociale și interumane rezidă în determinarea și selectarea statutelor. Semnificativ este demersul de stabilire a interrelațiilor sociale în folosul unor stataturi, cu alte cuvinte, oamenii se grupează în funcție de poziția ocupată de aceștia în diverse sisteme sociale. Preliminar, noțiunea de statut avea sensul de drept și obligațiune a unei persoane, a puterii de care dispune. Pe când M. Weber îi atribuie statutului semnificația de prestigiu social [6, p. 18].

Evident, cele mai importante aspecte în definirea atractivității pentru tineri devin statutul și imaginea unei profesii. Iar statutul social al profesiei de cadru didactic este determinat de prestigiul și nivelul de apreciere prestat de comunitate și, inerent, de semnificativă poziție a acesteia în clasamentul profesiilor. Actualmente, fiind condiționat direct sau indirect, negativ sau pozitiv de mulți factori interni sau externi ai domeniului educațional, statutul social al profesiei de cadru didactic și-a schimbat valențele; aceasta este rezultatul, în special, al standardelor de intrare în profesie, salariilor și condițiilor de muncă, calității programelor de formare, imaginii create de mass-media. [8, p. 272]

Profesia de cadru didactic rămâne a fi una din cele mai nesolicitate și neprestigioase profesii în Republica Moldova. Deprecierea imaginii și statutului acesteia este condiționată de un ansamblu de contradicții la nivel social, politic, economic etc., precum:

- contradicția dintre expectanțele societății și calitatea educației;
- contradicția dintre cerințele pieții muncii, necesitățile economice și oportunitățile de finanțare a sistemului educațional de către stat;
- contradicțiile dintre opțiunile statului și cele ale societății privind dezvoltarea educației în raport cu cerințele concurenței proceselor globalizării pieții muncii;
- contradicția dintre prioritățile politicilor educaționale, oportunitățile tehnologizării educației, capitalul cadrelor didactice și sistemul de pregătire și integrare a tinerilor specialiști;
- contradicția dintre expectanțele cadrelor didactice și oportunitățile de remunerare a muncii;
- contradicția dintre birocratismul cerințelor și calitatea educației centrate pe elev;
- contradicția dintre nivelul de pregătire și performanță al profesorilor și de realizare a standardelor naționale și internaționale de educație;
- contradicția dintre norma didactică, volumul de muncă și sistemul de remunerare;
- contradicția dintre statutul și rolul social al profesorului și poziția acestuia în societate [*Ibidem*, p. 272].

Deprecierea statutului profesiei de cadru didactic în Republica Moldova a condiționat o scădere semnificativă a numărului cadrelor didactice în ultimii 10 ani, cu peste 20%, în sistemul de învățământ. Astfel, conform datelor din tabelul 1, observăm că în fiecare an numărul de cadre didactice scade enorm. Prin urmare, în perioada anilor 2020-2021, numărul de profesori s-a redus cu 1,92% comparativ cu anii 2019-2020 și cu 1,46% mai puține cadre didactice au rămas în sistemul de învățământ în perioada anilor 2021-2022.

**Tabelul 1. Ponderea cadrelor didactice în învățământul primar și secundar general [1].**

Indicatori	2019-2020	2020-2021	2021-2022
<b>Total</b>	27426	26900	26506

În anul de studii 2020-2021, conform informațiilor prezentate de Ministerul Educației și Cercetării (MEC), numărul posturilor didactice vacante în domeniul învățământului au constituit 2349, în raport cu anii 2019-2020, când erau 2174 de locuri vacante.

Conform *Raportului anual consolidat pentru 2021 al Ministerului Educației și Cercetării*, vârsta medie a cadrelor didactice care activează în învățământ pentru 2018 a constituit 47 de ani, iar pentru 2020 s-a manifestat o scădere cu 3 ani a vârstei medii, prezentat în Tabelul 2. Însă pentru perioada 2021-2022 nu au fost regăsite date în raportul MEC.

**Tabelul 2. Date privind vârsta medie a cadrelor didactice în învățământul primar și secundar general [5]**

Indicatori	2018-2019	2020
Vârsta medie a cadrelor didactice în învățământ, ani	47	Scădere cu 3 ani

În același timp, conform raportului MEC, numărul de studenți care au ales să studieze domeniul Științele educației (ciclul I), în perioada 2020-2021 este în creștere: 1804 (cu 61 de studenți mai mult în raport cu anii 2019-2020), care însumau 1743 de studenți înmatriculați. Totodată, în anii 2020-2021, la masterat (ciclul II) au fost înmatriculați 1339 de candidați, cu 192 mai mulți decât în 2019-2020 (vezi Tabelul 3).



**Tabelul 3. Dinamica admiterii la studii superioare de licență (ciclul I și ciclul II), domeniul Științele educației, pe anii de studii 2019-2020 și 2020-2021 [5].**

Denumirea domeniului fundamental al științei, culturii și tehnicii	Ciclul I (buget+contract)		Ciclul II	
	2019-2020	2020-2021	2019-2020	2020-2021
Științe ale educației				
<b>Total</b>	1743	1804	1147	1339

Totuși, în perioada 2020-2021 s-a depistat o neacoperire de 285 locuri la buget (mai mult cu 34 de locuri vacante, comparativ cu anii 2019-2020). Iar numărul absolvenților care au parcurs programele de studii în domeniul Științe ale Educației, promoția 2020, a fost de 1174 de absolvenți, dintre care:

- **903** de absolvenți ai programelor de studii superioare de licență (ciclul I);
- **271** de absolvenți ai programelor de studii superioare de master (ciclul II).

În concluzie, constatăm că în ziua de azi tinerii aleg profesia în funcție de oportunitățile de angajare, perspectiva de dezvoltare/perfecționare, precum și de cantitatea de remunerare a volumului de muncă depus în exercitarea atribuțiilor funcționale. Este esențial să menționăm că sunt necesare cadre didactice competente pentru o educație de calitate, care vor face față numeroaselor provocări profesionale, decretate de dezvoltarea tehnologiilor, dar și de schimbarea paradigmelor în educație. Drept urmare, profesia de cadru didactic trebuie să fie adaptată într-un imperativ de carieră de succes, captivantă pentru tineri cu aptitudini și vocație. Acest imperativ poate fi obținut în cazul în care profesia de cadru didactic va deveni una prestigioasă, având o imagine favorabilă și un statut distins. Pentru aceasta statul trebuie să asigure remunerarea adecvată, condiții potrivite de muncă, acte și regulamente privind securitatea și siguranța cadrului didactic, precum și promovarea de politici benefice pentru recrutarea și păstrarea cadrelor didactice cu vocație în sistemul educațional.

## BIBLIOGRAFIE

1. Biroul Național de Statistică. Disponibil: <https://statistica.gov.md>
2. FERREOL G., CAUCHE P., DUPREZ J.-M. [et al.] *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Armand Colin Editeur, 1995. 254 p. ISBN 973-9236-30-8.
3. MACAVEI E. *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I. București: Aramis Print Srl, 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
4. PĂUN E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. 230 p. ISBN 978-973-4668-20-5.
5. *Raportul anual consolidat pentru 2021 al Ministerului Educației și Cercetării*, aprobat din data de 30 decembrie 2021. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport\\_mec\\_2021\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_mec_2021_1.pdf)
6. SCHIFIRNEȚ C. *Sociologia profesiilor*. București: SNSPA, 2004. Disponibil: <https://biblioteca-desociologie.ro/en/download/schifirnet-constantin-2004-sociologia-profesiilor-bucuresti-snspa/>
7. ZAMFIR C. *Dicționar de sociologie*. București: Babel, 1998. ISBN 973-48-101-1.
8. ZUBENSCHI E. *Dezvoltarea profesională și statutul social al profesorului*. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3018>

# FORMAREA CONTINUĂ A SPECIALIȘTILOR DIN OLSDÎ – PREMIȘĂ PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII LA NIVEL LOCAL

*Violeta Popa, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## CONTINUOUS TRAINING OF OLSDÎ SPECIALISTS – PREMISES FOR QUALITY ASSURANCE AT THE LOCAL LEVEL

*Violeta Popa, PhD student,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-4348-4925  
vpvioletapopa13@gmail.com*

**CZU: 37.013:005.6**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p418-423**

**Abstract.** Ensuring quality in education, including general education, is one of the priority dimensions of the „MOLDOVA 2030” National Development Strategy. In accordance with the educational policies, the Local Body for Specialization in the Field of Education (OLSDÎ) has the major role of quality assurance at the local level, the OLSDÎ specialists being the ones who should monitor quality assurance, supervise the implementation of new concepts. It is not about power, influence or importance, but about impact and support, about feedback provided as an effective development intervention, as a way of giving help, with the effect of quality assurance. We are not talking about specialists in higher education either, but about professional colleagues in continuous evolution and development, capable of providing quality feedback. Accordingly, the self-training and continuous training of OLSDÎ specialists is indispensable, because those who want to support and advise, including with the aim of ensuring quality in education at the local level, must demonstrate that they themselves have the necessary skills. A mechanism for promotion and career advancement of specialists from local specialized bodies in the field of education would eliminate moments of insecurity and provide conditions necessary to ensure the ability of OLSDÎ to meet quality requirements.

**Keywords:** quality, quality assurance, continuous training, OLSDÎ specialists.

### Introducere

Integrarea sistemului educațional din Republica Moldova în spațiul educațional european implică adaptarea politicilor educaționale preponderent în domeniul managementului și al standardelor de calitate. Tendința de a fi valorizată asigurarea calității în educație de către sistemului educațional național din țara noastră constituie una din dimensiunile prioritare ale „Strategiei Naționale de Dezvoltare MOLDOVA 2030” [14], iar marcajele pe asigurarea calității în învățământul general la nivel local sunt reflectate în „STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 EDUCAȚIA 2030” [13]. Atribuția de asigurare a calității educației în învățământul general la nivel local revine Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), rol evidențiat de „Codul educației” (art.18, pct.7) [4], dar și de „Regulamentul-cadru de organizare și funcționare al OLSDÎ” [11]. În concluzie, OLSDÎ este gestionarul nemijlocit al asigurării calității procesului educațional în unitatea administrativ-teritorială respectivă, iar una din întrebările principale care se regăsește în agenda curentă a OLSDÎ este cum să dobândească și să mențină calitatea și eficacitatea în educație în teritoriul administrat. Analizând afirmația lui R. Tagore că „în lumea aceasta, cei care au curajul să înfrunte și să rezolve probleme noi, sunt cei ce contribuie la progres”, menționăm că eficacitatea

și calitatea educației pornesc de la Resursa umană. Și în materialele Conferinței Generale a 32-a a UNESCO, resursa umană este definită ca „unul din factorii care afectează calitatea educației” [Apud 2]. Respectiv, managementul calității educației implică procesul de a valorifica resursa cea mai valoroasă – omul, cu toată multilateralitatea sa. Sau, cum menționează V. Andrițchi, „resursa umană trebuie să stea în centrul tuturor preocupărilor, în același timp, ca subiect și obiect al managementului” [2]. La nivel local, *specialiștii OLSDÍ* sunt cei care ar trebui să monitorizeze asigurarea calității, să supravegheze punerea în aplicare a noilor concepte. Nu este vorba despre autoritate, influență sau importanță, dar despre impact și susținere, despre feedback oferit ca un demers eficient de avansare, ca un mod de a oferi asistență, cu relevarea efectului de asigurare a calității. Nu este vorba nici despre specialiști în educație de nivel superior, ci despre colegi profesioniști în continuă evoluție și dezvoltare, capabili să ofere feedback de calitate.

### Contexte epistemologice

Conceptul *calitate* (din limba latină „*qualitas*”, derivat din „*quails*”, cu înțelesul de atribut, fel de a fi, proprietate) se caracterizează printr-o varietate mare de definiții, care reflectă viziuni diferite cu referință la noțiunea de calitate și condițiile ce determină calitatea. Menționăm că calitatea este percepută de cercetători ca fiind:

- ✓ „aptitudinea de satisfacere a unei necesități” [8];
- ✓ „conformă cu specificațiile” [15];
- ✓ „capacitatea de a atinge nivelul așteptărilor consumatorului” [12];
- ✓ „gradul în care se potrivește unei trebuințe” [1];
- ✓ „atractivitatea unui produs pe piață” [6];
- ✓ „ceea ce condiționează un consumator să-l cumpere” [9];
- ✓ „corespunderea cu un etalon” [16].

Analizând definițiile cercetătorilor, sesizăm că lipsește până în prezent un concept unic al calității, aceasta fiind pluridimensională. Astfel, vom lua ca reper definiția dată de Organismul Internațional de Standarde (ISO) în seria de standarde 9000: „Calitatea relevă cerințele de ordin general, deoarece se aplică, universal, sectoarelor din industrie și serviciilor”, la care se raportează și *sistemul educațional*, „însă ținând cont de specificul acestor servicii” [Apud 8].

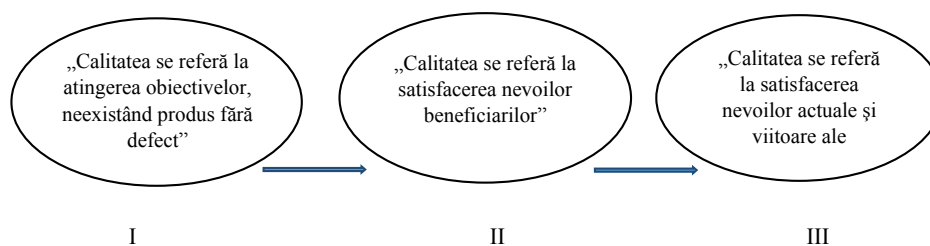


Fig. 1. Evoluția conceptului de calitate, după Ș. Iosifescu [7]

Definiri conceptuale ale *calității educației* pot fi întâlnite, de asemenea, în diverse forme ale noțiunii. Or, cum precizează S. Baci, „diversitatea abordărilor privind definirea calității educației în concepte și termeni este datorată uneia dintre caracteristicile sale specifice – *conceptul de „calitate a educației” este relativ, deoarece el este dinamic, multidimensional și situațional.*” [3]

În urma analizei reflecțiilor cercetătorilor vizând problematica calității educației, vom constata dificultatea majoră de a defini într-o formă unică, generală noțiunea de *calitate în educație* și imposibilitatea existenței unei ultime formulări, ideale, a calității educației. Oricum,

reflectând asupra opiniilor teoreticienilor și practicienilor, ne permitem să precizăm că „*calitatea în educație reprezintă totalitatea caracteristicilor serviciului educațional în raport cu anumite standarde, în continuă schimbare, dar care răspund așteptărilor beneficiarilor și satisfac exigențele lor prin condițiile pentru dezvoltarea lor complexă, atribuind acestui serviciu un caracter atractiv pe piață*” [10].

În concepția lui V. Guțu, *asigurarea calității în educație* vizează „stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările, precum și confirmarea capacității instituției de a demonstra compatibilitatea Sistemului de Management al Calității intern cu standardele sau modelele acceptate” [5, p. 5]. *Asigurarea calității* în sistemul educațional poate fi realizată printr-un sistem de măsuri, concentrată în noțiunea de *management al calității* în educație. În literatura de specialitate se atestă o varietate mare de viziuni referitor la termenul de *management al calității*, noi, însă, am considerat relevantă, multiaspectuală și multiatitudinală concepția lui V. Guțu, care definește *managementul calității* ca fiind „ansamblul activităților funcției generale de management, care determină politica în domeniul calității, obiectivele și responsabilitățile și care se implementează în cadrul sistemului calității, având ca scop principal orientarea instituției spre performanță pe toate dimensiunile activității acesteia. El se constituie și funcționează ca sistem de organizare internă (sistemul de management al calității – SMC), corelat cu un sistem extern de asigurare a calității” [5, p. 5].

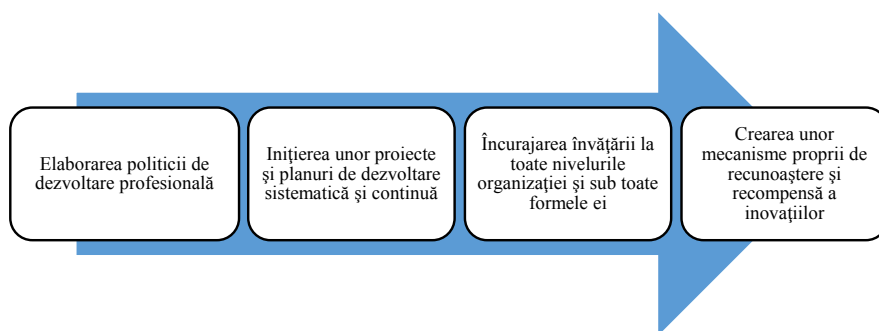
În contextul reconfigurării procesului educațional din perspectiva noilor abordări în științele educației, dar și al dinamismului sistemului educațional, asigurarea calității în educație nu poate fi percepută în afara procesului de autoformare și formare continuă. Potrivit cercetătoarei V. Andrițchi, *formarea continuă* „este un proces planificat, bazat pe necesitățile individuale de formare a beneficiarilor, care are ca obiectiv primordial sporirea calității educației” [2].

### **Formarea continuă a specialiștilor OLSDÎ - premisă de asigurare a calității**

Procesul de asigurare a calității la nivel local este abordat astăzi într-un mod nou în întreaga lume și nu mai poate fi considerat domeniul „supravegherii școlare”, obiceiurile de subordine fiind privite în mod critic, necesitând a fi dezvoltate noi abordări conceptuale. Conform abordării tradiționale, supravegherii școlare îi este apropiat doar un rol efectiv, acela de mijlocitor și de verificare al implementării recomandărilor ministeriale privind politica educațională și, pentru a face acest rol explicit, sunt făcute referințe la documente de politici care afirmă că întreg sistemul educațional este sub monitorizarea statului. Această paradigmă sau, mai degrabă, schimbare de strategie a deschis o zonă de tensiuni între responsabilitatea statului pentru sistemul școlar și responsabilitatea individuală a școlii care există și azi sub diverse aspecte. Problematika atribuțiilor OLSDÎ joacă un rol central, aici, concretizat în funcția majoră de asigurare a calității, specialiștii OLSDÎ având sarcini definitorii. Pentru a putea acționa cu succes, în contextul acțiunii de asigurare a calității, aspectul de „leader” pentru specialiștii OLSDÎ este indispensabil, împreună cu o atitudine precisă acordată atribuției principale de sprijin, împreună cu competențele de management al calității. Astfel, *formarea continuă a specialiștilor* prin diverse programe de formare, consiliere și consultanță apare ca *direcție strategică al managementului calității la nivel local*. Relevanța formării continue a specialiștilor OLSDÎ vine și în concordanță cu domeniile nou-apărute, cu noile educații și cu faptul că resursa umană este cea mai dinamică dintre toate resursele pe care le deține orice organizație, de aceea trebuie să i se acorde o atenție deosebită. În plus, autoformarea și formarea continuă a specialiștilor OLSDÎ este obligatorie, deoarece cei care doresc să sprijine

și să consilieze, inclusiv cu scopul de asigurare a calității în educație la nivel local, trebuie să demonstreze că ei înșiși au competențele necesare. Cu regret, în R. Moldova nu există programe de formare continuă destinate specialiștilor OLSDÎ și nici repere teoretice și praxiologice în domeniul asigurării calității în învățământul general la nivel local. Dar cum orice entitate din sistemul educațional urmează să aibă ca obiectiv permanent formarea continuă, OLSDÎ va elabora proiectul de formare continuă a specialiștilor. Care ar fi acțiunile conducătorului unei entități educaționale (ne referim la OLSDÎ) pentru implementarea proiectului de formare continuă a specialiștilor? Ș. Iosifescu și colegii săi susțin, cu referire la instituțiile școlare, indirect și la OLSDÎ, că conducătorul va realiza:

- Elaborarea politicii de dezvoltare profesională, de care să beneficieze toți specialiștii;
  - Inițierea unor proiecte și planuri de dezvoltare sistematică și continuă;
  - Încurajarea învățării la toate nivelurile organizației și sub toate formele ei - formală, informală și nonformală - și recunoașterea rezultatelor tuturor acestor tipuri de învățare;
  - Crearea unor mecanisme proprii de recunoaștere și recompensă a inovațiilor etc.”
- [3, p. 38].



**Fig. 2. Etapele implementării proiectului de formare continuă a specialiștilor OLSDÎ**

Evidențiem necesitatea corelației procesului de formare continuă cu politica educațională de stat, cu scopurile și obiectivele organizației, cu contextul particular al acesteia. D. Noye și J. Piveteau susțin că „este foarte important ca procesul realizării unui proiect de formare să privilegieze analiza situațiilor reale, să propună grile de analiză, sugestii metodologice utilizabile în practică” [Apud 2].

O formare temeinică se poate realiza numai atunci când, pe lângă pregătirea în centrele de formare continuă de nivel național, se vor desfășura diverse modalități de formare la nivel regional, la nivel de entitate. Or, în grupuri mai restrânse se acceptă că specialiștii „buni” au și capacitatea de a sprijini profesorii și școlile în evoluția și performanța lor, începând de la competențe și promovând autoresponsabilitatea, astfel că diferiți profesioniști cu competențe diferite, activând împreună în cadrul OLSDÎ, schimbând continuu informații între ei, ar putea duce la dezvoltarea unui concept, de sprijin, care să se adreseze cu succes unui grup eterogen de cadre didactice. În acest scop este necesar ca OLSDÎ să se angajeze activ în dezbateră conceptuală privind abordarea soluțiilor adecvate și, în paralel, să dezvolte competențele necesare implementării. Respectiv, monitorizarea ar putea fi regândită, astfel încât motivația și sprijinul individual să fie principiul monitorizării, ceea ce ar asigura obținerea rezultatelor așteptate. În consecință, efectele sunt cele care determină în mod distinct *calitatea în educație*. Procesul formării continue este abordat de către V. Andrițchi conform unei succesiuni logice de activități la nivelul unității școlare, relevante și pentru OLSDÎ.

**Tablul 1. Activitățile procesului de formare continuă**

Etapa procesului formării continue	Conținutul etapei
Evaluarea calității personalului și identificarea nevoilor de formare continuă	- analiza informațiilor de tip cantitativ (calificarea specialiștilor, experiența); - analiza informațiilor de tip calitativ (a documentelor: diplome, certificate, adeverințe, rapoarte de stagiu sau de consultanță privind situația profesională a personalului, proiecte de formare, proiecte comunitare, participarea la diferite activități de formare continuă, participarea la elaborarea de proiecte, discuțiile informale, consultările, asistările reciproce etc.); - analiza SWOT (identificarea punctelor tari, a slăbiciunilor și a țințelor pentru intervențiile de dezvoltare);
Stabilirea unei politici de formare continuă a specialiștilor la nivelul entității	- se va elabora în concordanță cu strategia generală a organizației, cu scopurile și obiectivele pe care aceasta și le propune, cu valorile pe care le promovează;
Planificarea formării continue	
Stabilirea modului de organizare a formării continue	- punerea în practică a politicii organizației prin formare profesională internă sau prin colaborare cu alte instituții ce oferă servicii de formare continuă
Realizarea formării continue	
Evaluarea formării continue	- obținerea feedback-ului privind rezultatele obținute și valoarea pregătirii, analizând reacția sau atitudinea beneficiarilor față de calitatea activității de formare, performanțele atinse.

Astfel, etapa premergătoare procesului de formare continuă o constituie evaluarea și aprecierea performanțelor personalului și stabilirea necesităților de formare profesională, ca punct de reper fiind analiza informațiilor cantitative și cele calitative, urmată de stabilirea unei strategii de formare continuă a cadrelor la nivelul organizației, în concordanță cu proiectul strategic de dezvoltare a entității, cu scopurile, țințele și valorile ei. Planificarea, stabilirea modului de organizare a formării continue și realizarea ei reprezintă, de fapt, etapa punerii în practică a strategiei entității, realizabilă prin formare profesională în cadrul entității, care să acopere necesitățile de formare continuă sau în parteneriat cu instituții specializate. Se încheie acest proces cu evaluarea formării continue, unde se analizează rezultatele obținute, atitudinea beneficiarilor față de calitatea activității de formare și performanțele atinse. Prin urmare, procesul de formare continuă este indispensabil în formarea competențelor în domeniul de expertiză, inclusiv a competențelor de management al calității pentru specialiștii OLSDÎ.

**Concluzii:**

- *Calitate în educație* este un concept relativ și evolutiv, în funcție de exigențele timpului și perioada de referință.
- Calitatea în educație, în condițiile asigurării ei, este relevantă de necesitățile prezente și de perspectivă ale destinatarilor.
- La nivel local, asigurarea calității în educație este o acțiune amplă executată prin Sistemul de Management al Calității, având ca efecte îmbunătățirea continuă a calității și creșterea satisfacției beneficiarilor finali.
- Atribuția OLSDÎ în asigurarea calității la nivel local este una esențială, OLSDÎ fiind mediator pe acest sector între structurile ministeriale și instituțiile de învățământ gene-

ral, urmând metodologia de asigurare a calității la nivel local, fundamentată pe corelația între criterii, standarde de referință, indicatori de performanță și calificări.

- Formarea continuă a specialiștilor OLSDÎ este indispensabilă ca premisă esențială în asigurarea calității în educație la nivel local.
- Un mecanism de promovare și avansare în carieră a specialiștilor din organele locale de specialitate în domeniul învățământului ar elimina momentele de nesiguranță și ar oferi condiții necesare asigurării capacității OLSDÎ de a satisface cerințele de calitate.

## BIBLIOGRAFIE

1. ABBY, D.; PETERS, J. Rediscovering standards: Static and dynamic quality, 1994, International Journal of Contemporary Hospitality Management, Vol.6, No.2;
2. ANDRIȚCHI, V. Managementul calității în domeniul resurselor umane: oportunități și perspective. Chișinău, 2010. (citat 11.07.2022);
3. BACIU, S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7;
4. Codul Educației al Republicii Moldova Nr. 152 din 17-07-2014;
5. GUȚU, V. Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local. Ch.: USM, 2012. ISBN 978-9975-71-319-1; Disponibil la: file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20(1).pdf. (vizitat 11.05.2022);
6. ILIEȘ, L. Managementul calității totale. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003;
7. IOSIFESCU, Ș., (Coordonator) Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare, București, 2005;
8. JURAN, J.M. Planificarea calității. București, Editura Teora, 2000;
9. MICLĂUȘ, I. Managementul calității. Arad: Gutenberg Univers 2007, ISBN 978-973-7776-99-0;
10. POPA, V. Aspecte teoretice ale asigurării calității educației la nivel local. În Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 2(28), 2022, p. 153-163. ISSN 1857-0623;
11. REGULAMENT-CADRU de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=66872&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66872&lang=ro). (vizitat: 20.05.2022);
12. STANCIU, I. Managementul Calității Totale. București: Cartea Universitară, 2003;
13. Strategia de dezvoltarea a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030.pdf>. (vizitat: 02.06.2022);
14. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”. Disponibil:
15. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota\\_de\\_concept\\_viziunea\\_snd\\_2030.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf). (vizitat: 02.06.2022);
16. ȘRAUM, Ghe. Merceologie și asigurarea calității, Cluj-Napoca: Editura George Barițiu, 2000;

## FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: ACTUALITATE ȘI NECESITATE

*Cezara Popel, asist. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

### CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS: CURRENTITY AND NEED

*Cezara Popel, univ. asst.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 0009-0002-5129-1621  
popel.cezara@upsc.md*

**CZU: 37.091.27**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p424-428**

**Abstract.** The changes produced in society require not only the continuous adaptation of educational systems to new realities but also the formation of the capacity for continuous regulation of adaptability. The respective article addresses the issue of continuous training of teaching staff as a necessity of change to ensure the efficiency and relevance of continuous training programs. The article contains a diagnostic and predictive analysis of the continuous training of teaching staff based on the identification of the professionalization needs of teaching staff. Through the needs analysis, as an integral part of the efforts to improve the quality of the educational process, an attempt was made to establish the priorities of future actions in the effectiveness of the continuous training process.

**Keywords:** continuous training, change, training program, professionalization needs, training quality.

Perfecționarea cadrelor didactice, necesitatea de a trece la un statut profesional superior este o condiție categorică a actualității. Schimbările produse în societate și analiza acestora impun ca necesare nu numai adaptarea continuă a sistemelor educative la noile realități, ci și formarea capacității de dirijare continuă a adaptabilității. Perfecționarea permanentă a cadrului didactic este în strânsă corelare cu performanța profesională și creșterea calității actului educațional.

Asigurarea calității formării continue și a programelor de dezvoltare profesională destinate cadrelor didactice din învățământul general este una de interes crescut pentru politicile educaționale naționale. Acest fapt confirmă și viziunea strategică asupra dezvoltării educației stabilită în Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, unul din obiectivele de dezvoltare fiind *garantarea educației relevante și de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții*. Realizarea acestui obiectiv este axată pe „... dezvoltarea unui sistem accesibil, flexibil și relevant de educație continuă a adulților în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții” [1]. Totodată, în Strategia de dezvoltare „Educația 2030”, pentru anii 2021-2030 este stabilită ca orientare strategică „... formarea cadrelor didactice calificate pentru educație de calitate”. Obiectivul ce urmează a fi atins până în anul 2030 prevede „... asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/ științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv”. În aspectul formării continue, *Strategia specifică ca direcție prioritară de acțiune „Restructurarea sistemului și reconceptualizarea formării profesionale continue a personalului didactic, științifico-didactic și managerial din perspectiva dezvoltării durabile”* (obiectiv general nr. 3, subprogram: 8810; 8812).



„Rezultatele așteptate în urma realizării obiectivului nr. 3 din Strategie (pe aspectul formării continue):

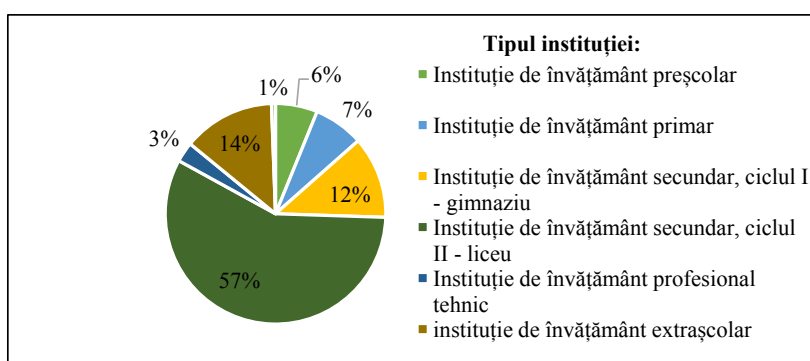
- Până în 2030, rata de participare a cadrelor didactice (altor specialiști din sistem) la activității/ stagiilor de formare profesională continuă va crește, inclusiv prin:
  - 1) consolidarea rețelei de entități/ furnizori de formare profesională continuă a cadrelor didactice;
  - 2) dezvoltarea de programe de formare profesională continuă conform nevoilor educaționale individuale ale copiilor/elevilor, nevoilor profesionale individuale, instituționale, raionale/ municipale, regionale/ naționale” [2].

Aceste argumente au motivat realizarea studiului prezentat în articol, care a urmărit drept scop *analiza situației privind actualitatea programelor de formare continuă în raport cu nevoile profesionale individuale ale cadrelor didactice*. La baza constatărilor au fost puse rezultatele chestionarelor aplicate cadrelor didactice participante la programe de formare continuă, desfășurate la Centrul Formare Continuă și Leadership din cadrul UPSC, în perioada lunilor ianuarie-februarie 2023. Investigarea nevoilor și motivațiilor de formare continuă în raport cu diverse oferte de formare ne va oferi informații relevante pentru elaborarea programelor de formare, axate pe necesitățile reale ale formabililor.

Analiza nevoilor și motivațiilor de formare continuă ale cadrelor didactice ne-ar permite:

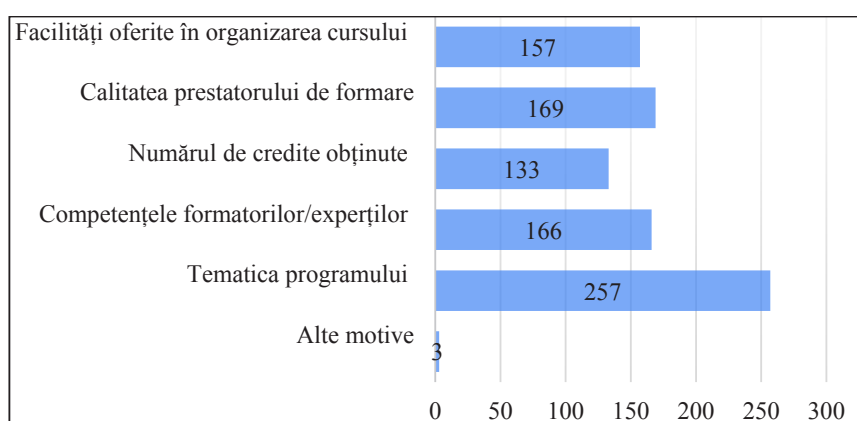
- raportarea nivelului real de formare la nivelul de performanță proiectat;
- stabilirea priorităților acțiunilor viitoare în aspectul formării profesionale;
- elaborarea programelor/activităților de formare care vor apropia performanțele individuale/de grup la nivelul cerut;
- completarea lacunelor cadrului didactic sub aspectul competenței și performanței, pentru a atinge obiectivele activității de predare.

Pentru realizarea studiului am aplicat *Chestionarul de identificare a nevoilor de formare continuă*, care ne-a permis obținerea de informații generale privind criteriile în alegerea ofertelor de formare, identificarea nevoilor de perfecționare, precum și unele caracteristici ale programelor de formare. La studiu au participat 341 de cadre didactice din diverse tipuri de instituții de învățământ din țară: instituții de învățământ preșcolar, primar, extrașcolar, de tip gimnaziu/liceu etc. (Fig. 1)



**Fig. 1. Cadre didactice participante la sondaj**

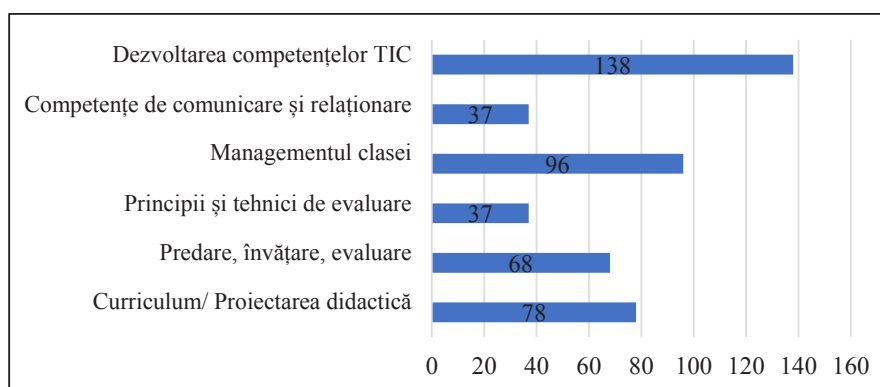
Un aspect important urmărit în cadrul studiului, a vizat criteriile în baza cărora sunt alese programele de formare. Răspunsurile respondenților denotă alegerea selectivă a ofertelor de formare în funcție de tematică, de calitatea prestatorului de formare și de competențele formatorilor, iar preocuparea de acumulare de credite și certificate rămâne pe un plan secundar. (Fig. 2)



**Fig. 2. Care sunt pentru dvs. cele mai importante criterii/motive în alegerea programelor de formare?**

*Identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice* s-a axat pe doi itemi. Primul item a urmărit identificarea competențelor de care consideră că au nevoie cadrele didactice chestionate pentru profesionalizarea didactică, al doilea item a oferit respondenților posibilitatea de a propune sugestii de îmbunătățire a programelor de formare continuă/perfecționare.

Din totalul respondenților, cei mai mulți dintre ei au optat pentru formarea competențelor digitale. De asemenea, o pondere ridicată o au și competențele manageriale – fie că ne referim la managementul clasei de elevi, la managementul conflictului etc. Opțiunea cea mai scăzută este revine competențelor de comunicare și relaționare. Un aspect important în formarea cadrelor didactice îl ocupă nevoia de formare a competențelor curriculare. Acest fapt se argumentează prin raportarea permanentă a metodelor didactice la noile conținuturi, la deprinderi, aptitudini și competențe aflate în curs de dezvoltare. (Fig. 3)



**Fig. 3. În care din următoarele domenii doriți să vă dezvoltați competențele profesionale?**

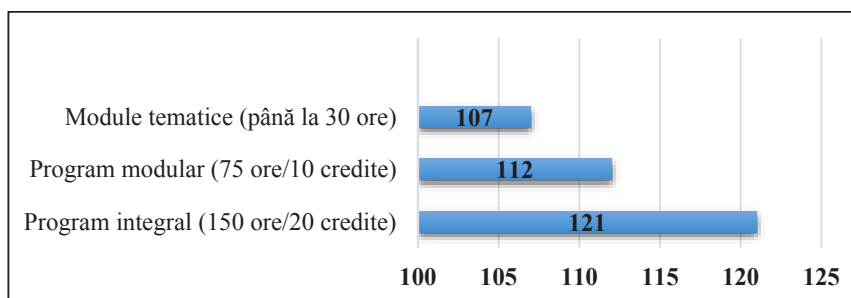
Totodată, itemul ce vizează *recomandările de îmbunătățire a conținuturilor programelor de formare continuă* s-au axat pe:

- necesitatea reactualizării conținuturilor;
- orientarea spre predarea conținuturilor cu predominanță practică față de cele teoretice;
- promovarea bunelor practici și diseminarea experiențelor avansate prin colaborarea cu instituții de succes;
- abordare sistemică și argumentată a curriculum-ului;
- lucrul cu elevii dotați/CES;

- platforme educaționale utilizate în cadrul orelor la fiecare disciplină;
- noi modele de eficientizare a învățării: clasa inversată, etc.
- posibilitatea inovării actului didactic etc.

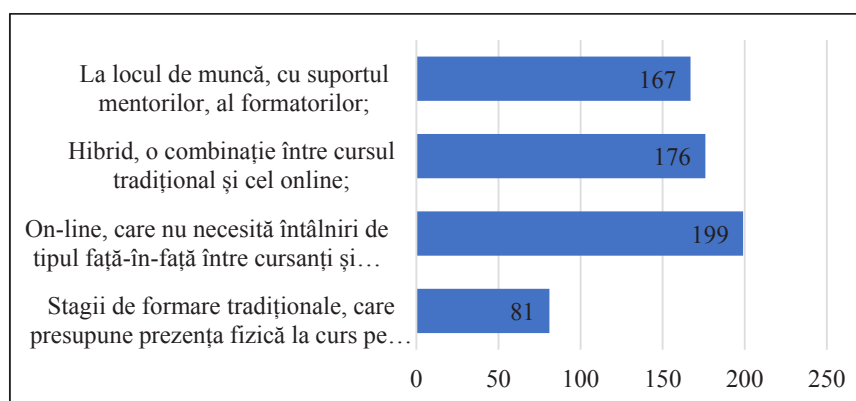
Cu toate acestea, recomandările sugerate de cadre didactice privind îmbunătățirea conținuturilor programelor de formare au scos în evidență câteva carențe în raport cu organizarea programelor de formare. Unele cadre didactice au fost de părere că acestea sunt prea lungi, cu o durată nepotrivită de desfășurare a cursurilor (după ore, în timpul săptămânii,..) etc.

Acest aspect este confirmat și de răspunsurile respondenților privind eficiența programelor de formare în dependență de durata și tipul lor. Chiar dacă opțiunea parcurgerii programelor integrale de formare continuă (150 ore/ 20 credite) prevalează, totuși, 64% din formabili optează pentru module tematice și programe modulare. (Fig. 4.)



**Fig. 4. Ce tip de organizare a programelor de formare continua considerați că sunt cele mai eficiente?**

Studiul actualității programelor de formare continuă a urmărit și aspectul modalităților de organizare a cursurilor de formare. Organizarea cursurilor în format online a fost preferată de peste jumătate dintre cadrele didactice intervievate (58%). Motivul acestei opțiuni este în avantajele oferite de formarea online: accesibilitatea ca timp, costuri, locație. Cu toate acestea, nevoia prezenței fizice, a contactului direct rămâne o preferință a formabililor: prin organizarea stagiilor tradiționale, la locul de muncă, hibrid. (Fig. 5.) Această alegere se explică prin dorința de socializare, impactul emoțional scăzut oferit în formatul online, lipsa unor resurse tehnologice performante de către formabili, competențe digitale scăzute etc. (3)



**Fig. 5. Ce formă de organizare a activităților de formare ați prefera pe viitor?**

În prezent, formarea continuă a cadrelor didactice se realizează printr-o învățare combinată dintre oportunitățile de învățare față în față și oportunitățile de învățare online. Gradul în care are loc învățarea online și modul în care este integrată în curriculum pot varia în funcție de

programe. Combinarea învățării online cu instruirea față în față este benefică pentru adaptarea diverselor stiluri de învățare ale formabililor și pentru a oferirea posibilităților de studiere în ritmul propriu.

În rezultatul analizei situației privind actualitatea programelor de formare continuă în raport cu nevoile profesionale individuale ale cadrelor didactice, am formulat următoarele concluzii, care ar stabili unele perspective și tendințe în formarea continuă/perfecționarea cadrelor didactice:

- analiza sistematică a nevoilor de formare a cadrelor didactice prin aplicarea mecanismelor de cunoaștere și adaptare a programelor de formare/perfecționare la nevoile identificate;
- diversificarea conținuturilor programelor de formare/perfecționare, în conformitate cu cerințele, nevoile și posibilitățile diferitor categorii de beneficiari;
- reactualizarea conținuturilor practice ale programelor de formare/perfecționare față de cele teoretice;
- organizarea activităților de perfecționare la nivel instituțional/local cu suportul mento-rilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. *Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”*. Chișinău, 2023. Disponibil: <https://gov.md/ro/moldova2030>;
2. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. Chișinău, 2023. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/node/10477>;
3. HUNCA, M. *Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiunea nevoilor personale și instituționale*. USM. Chișinău., 2016. p. 128-135, Teză de doctor în științe pedagogice. C.Z.U.37.091 (043.2). Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24837/mihaela\\_hunca\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24837/mihaela_hunca_thesis.pdf)

# FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE – IMPERATIV DE ASIGURARE A CALITĂȚII

*Valentina Tonu, Direcția de Învățământ Hâncești*

## TEACHERS' CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING: QUALITY ASSURANCE IMPERATIVE

*Valentina Tonu, Hincesti Education Directorate  
tonu.valentina@yahoo.com*

**CZU: 37.091.27**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p429-432**

**Abstract.** The contemporary teacher is apt to possess multiple competencies that are correlated with certain commitments in educational policies, as well as anchored in everyday reality. Each of us, the teaching staff, is both an actor and a director of an educational work that seeks its coherence and completeness. The cantonment in an outdated educational paradigm by those who should ensure the continuous training of teachers could reduce their interest in improvement. The educational landscape must be reconsidered, because among other variables and aspects of professional development, attitudes, beliefs and needs, teachers prioritize training needs for the following areas: organization of the teaching process-assessment of children with special needs, teaching using different digital technologies, management of disciplinary and student conduct problems, as well as teaching in multicultural environments. Teachers are aware that it is not the routine approach of the past that will contribute to reducing the problems they face during the instructional-educational process, but a new approach.

**Keywords:** educational landscape, teacher, continuous professional training, developmental needs, competence.

Schimbările societale dictează educației să se ralieze la autoidentificare ca un sistem și ca un proces dinamic. Penuria de cadre, resimțită în sistemul de învățământ, rezultatele pe care le înregistrează sistemul dictează o modalitate de abordare *altfel*.

Fiecare manager, conducător din sistemul de învățământ știe și recunoaște *postulatul*: cartea de vizită a fiecărei instituții o constituie cadrele didactice. Pentru a corespunde acestei ipoteze este oportun de conștientizat că *formarea continuă* a corpului profesoral este intrinsec legată de performanțele sistemului. Este imperios necesar ca fiecare manager, indiferent de la care nivel, să poată testa competențele pe care le deține pedagogul, pentru a putea planifica *formarea continuă* a acestuia.

Nu este lesne să lucrezi azi cu elevii, care sunt influențați de diverse surse de informație, care încearcă să se afirme, și nu întotdeauna în aspect pozitiv. De aici, imperativitatea activităților de *formare continuă* a cadrelor didactice. Ferma mea convingere este că sistemul de învățământ va fi puternic doar prin oameni bine pregătiți, informați, de aceea *formarea continuă* este o cale sigură și eficientă de a spori prestigiul profesiei de pedagog și a asigura calitatea în sistemul de învățământ. Nu-i vom aborda pe elevii de azi cum i-am abordat pe cei de ieri, iar pentru a fi eficienți ne vom schimba atitudinea. Cum? Reactualizând cunoștințele în pedagogie și psihologie, fortificând relațiile de colaborare cu părinții, identificând alte căi de activitate cu elevii. Școala a fost și rămâne a fi *un receptacol* al inițierii și formării viitorului cetățean, al educației și culturii, al valorilor.

Nu vom avea teme să afirmăm, să sperăm că instituțiile noastre vor avea pedagogi „de școală nouă” cu viziuni moderne de abordare, dacă programele, activitățile de formare ale

acestora rămân în trasee curriculare revoluate, rutiniere. De aceea menirea noastră, a celor care îi monitorizăm, este să perseverăm în *formarea continuă*, luând în considerare nivelul lor și oportunitatea perfecționării.

Fiecare manager, conducător din sistemul de învățământ își adresează întrebarea: „Ce înseamnă să fi competent în maniera de instruire și educare? Care sunt competențele generale cerute în meseria de pedagog? Ce dinamică trebuie să cunoască amalgamul de abilități, dacă luăm în calcul evoluțiile subiectului educat, personalitatea căruia este în permanentă dezvoltare?”

Este imperios necesar ca fiecare manager, indiferent de la care nivel, să poată testa competențele pe care le deține pedagogul, pentru a putea planifica *formarea continuă* a acestuia, dar și să dețină „un referențial de competențe pentru profesia didactică” [3, p. 27].

C. Cucuș susține ideea posedării unor abilități bazale, care ar presupune empatia, dragostea pentru copii - ambele necesare profesiei și fără de care ar fi imposibilă îmbrățișarea profesiei de pedagog. Fiecare aspirant la formarea viitoarei generații trebuie să fie posesorul unei culturi generale, să vorbească corect și cursiv limba română etc. Astfel, se propune o clasificare a competențelor, pe care trebuie să le posedeză pedagogii:

- a) *Competența valorică a pedagogului* pe care acesta o comunică prin modul de exprimare și prin comportamentul său atât în mediul academic, cât și în societate;
- b) *Competența științifică, academică*. Fiecare pedagog trebuie să fie posesorul acestei competențe, să dețină tot ce este nou și relevant în disciplina pe care o predă;
- c) *Competența didactică, psihopedagogică*. Fiecare profesor nu doar generează cunoștințe, dar trebuie să fie capabil să le ajusteze la particularitățile de vârstă ale elevilor;
- d) *Competența de a lucra colaborativ și a lega parteneriate*. Un bun profesor trebuie să reușească să organizeze procesul de predare printr-un parteneriat și un dialog permanent cu partenerii, familia, biserica, poliția, asistența socială [3, p. 30].

Pornind de la atribuțiile Organului local de specialitate în domeniul învățământului, stipulate în art.141(f), (g) din *Codul Educației*, care „asigură condiții adecvate de activitate pentru personalul didactic și de studii pentru elevi, susțin și încurajează activitatea de formare profesională continuă a cadrelor didactice”, voi face referire la unele aspecte din activitatea direcției pe acest *palier* [1, p. 120].

În baza unei analize profunde a potențialului didactic la fiecare disciplină de studiu, pe care o realizăm ca urmare a asistărilor la ore, a rezultatelor școlare înregistrate de către elevi, precum și ca rezultat al prelucrării chestionarelor aplicate printre pedagogii din școli privind necesitățile profesionale, fiecare responsabil de predarea disciplinelor școlare din Planul-cadru întocmește un *Plan de formare continuă a cadrelor*. Printre aspectele solicitate de a fi repute în cadrul formărilor se regăsesc: *organizarea procesului de predare - evaluare a copiilor cu nevoi speciale, predarea utilizând diferite tehnologii digitale, managementul problemelor disciplinare și de conduită a elevilor, precum și predarea în medii multiculturale*.

Indubitabil, toți profesorii devin formabili pe segmentele vulnerabile și cele de interes sporit, formatorii fiind specialiști ai direcției și colegi cu o experiență vastă și eficientă. Chiar dacă activitățile de formare sunt sistematice, ele totuși nu sunt suficiente. Exemplu la acest aspect pot fi incoerențele manifestate de către colegi în implementarea Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, dar cele mai dificile momente le întâmpină colegii la disciplinele educația pentru societate, educația muzicală, plastică, tehnologică și educația fizică.

Aici genul de formare se axează pe exersare continuă între reglementarea acțiunilor manageriale și didactice, care trebuie să asigure continuitatea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori la nivelul claselor I - V.

Chiar dacă avem deja câțiva ani de implementare a acestui mod de evaluare, totuși, din cauza fluctuației mare de cadre, precum și din cauza acoperirii didactice a disciplinelor cu nespecialiști, resimțim imperativul formărilor continue prin antrenarea acestora și valorificarea experienței avansate în seminare de formare, traininguri.

*Formarea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive* presupune organizarea procesului de predare - evaluare a copiilor cu nevoi speciale. Acest gen de activitate a fost și rămâne o provocare semnificativă nu doar pentru că profesorul activează în clase eterogene, ci și deoarece gestionarea diferențelor și a diversității este una dintre problemele actuale, pornind de la peisajul educațional înregistrat.

Educația incluzivă și-a propus un obiectiv ambițios, care presupune permiterea elevilor cu o gamă variată de abilități (de la elevii capabili de performanțe la cei cu CES și/sau dizabilități) să beneficieze de o educație adecvată în școala obișnuită. Chiar de pe băncile universitare, viitorii pedagogi trebuie să conștientizeze că soluția optimă nu este uniformizarea și predarea identică pentru toți, ci flexibilitatea, diferențierea activităților didactice, astfel încât toți copiii să beneficieze de situațiile de învățare în corespundere cu nevoile lor. Este deja stabilit că practica incluzivă dictează planificare și strategii diferențiate pentru a determina învățarea și a genera progresul academic al tuturor copiilor. În *traseul dezvoltării profesionale* cadrele didactice vor urmări *cultivarea și formarea* unei abilități distincte – construirea strategiilor didactice, ținând cont de diferențele relevante din punctul de vedere al învățării. Această abilitate presupune adaptarea curriculumului, a metodelor, resurselor, activităților de învățare în funcție de necesitățile individuale ale elevului.

*Organizarea procesului de predare - evaluare a copiilor cu nevoi speciale* este un domeniu vulnerabil în activitatea cadrului didactic, pornind de la peisajul educațional înregistrat. Dacă în sistemul de învățământ al raionului Hâncești învață 448 de elevi, dintre care 296 învață după curricula modificată, atunci este lesne să conștientizăm cât de importante sunt activitățile de formare pentru cadrele didactice care predau acestor elevi.

Am stabilit, nu o singură dată, că nu tuturor colegilor le reușește elaborarea și implementarea curriculei modificate, că testele de evaluare finală a competențelor copiilor cu necesități speciale sunt întocmite incorect.

De aceea *activitățile de formare* sunt specifice: profesorul vine cu planul individual de studiere, conform indicațiilor psihopedagogului și ale specialistului la disciplină, se elaborează testul pas cu pas, care, în urma administrării, să asigure un feedback pozitiv, motivant. Un indicator ce demonstrează deja că, drept urmare a elaborării corecte, a implementării creative și eficiente, mulți dintre elevi au fost promovați în categoria elevilor ce studiază în baza curriculei de bază.

*Managementul problemelor disciplinare și de conduită a elevilor* devine aspectul cu cele mai dificile tente de implementare.

Acest tip de management este un domeniu de *competențe transversale* [4, p. 67], care trebuie să devină exploatat în cadrul programelor de formare inițială a profesorilor și în cele de formare continuă. Oportunitatea abordărilor este legată de schimbările rapide din societate și de rolurile multiple pe care le îndeplinește un profesor în procesul de învățământ, roluri care implică responsabilități în raport cu elevul, cu clasa, cu alți pedagogi, cu directorii și cu părinții.

Adaptarea la schimbările din ziua de mâine solicită pregătirea specifică a elevilor, formându-le abilități și *competențe transversale*, care să le faciliteze adaptarea rapidă și flexibilă la viața din afara școlii, pentru ca aceștia să devină mai flexibili și cu o poziție civică determinată.

Iată de ce, pentru a fi în potență să facă față provocărilor pe care le scoate la iveală sistemul de învățământ actual, pedagogii au nevoie și ei, la rândul lor, de un *antrenament continuu*.

Pregătirea pedagogului pentru soluționarea, diminuarea riscului problemelor ce apar în procesul de predare/învățare are abordarea bazală – flexibilitatea, capacitatea de a analiza propriile acțiuni și a lua decizii.

Într-un studiu privind *nevoile de dezvoltare profesională în domeniul rezolvării de probleme*, V. Curelaru accentuează că deprinderea de a sesiza obstacolele sau dificultățile, maniera de a le diminua, soluționa trebuie concepută nu drept o competență specifică, ci o *competență transversală*. Această competență însumează toată multitudinea de roluri exercitate de către pedagog în actualul sistem de învățământ:

1. rolul de organizator al procesului de predare - învățare - evaluare;
2. rolul de a coopera cu colegii săi în cadrul proiectelor școlii;
3. competența de a utiliza noile tehnologii;
4. rolul de gestionar al managementului clasei ca grup psihosocial;
5. rolul de asigurare a unei colaborări cu părinții și comunitatea [4, p. 55].

Atât cadrele didactice debutante, cât și cele cu experiență în domeniul lor de predare sunt puse în situația de a soluționa probleme diferite, specifice mediului educațional: gestionarea disciplinei, motivarea elevilor, abordarea diferențelor individuale, evaluarea elevilor, relaționarea cu părinții etc. De aceea, pentru a fi eficiente în soluționarea acestor probleme, cadrele didactice trebuie să beneficieze de *formări la nivel de instituție, raion, la nivel național*. Doar atunci când toate cele 3 niveluri vor persevera pe acest palier, iar cadrul didactic va manifesta și tendința de autodepășire, vom avea temeiul să afirmăm că suntem eficienți în activitate.

## BIBLIOGRAFIE

### Document de politici educaționale:

1. COD Nr. 152 *Codul Educației al Republicii Moldova*. Editat cu suportul Lumos, 2014.

### Monografii și culegeri:

2. FRUMOS, L.; LABĂR, Ad. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2021.

### Capitole în monografii și culegeri:

3. CUCOȘ, C. *Un posibil tablou al competențelor profesorului contemporan*. În: FRUMOS, L.; LABĂR Ad. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2021.
4. CURELARU, V. *Formarea competențelor profesorilor în domeniul rezolvării de probleme*. În: FRUMOS, L.; LABĂR, Ad. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2021.
5. NECULAU, A.; BONCU, S. *Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului*. În: COSMOVICI, A.; IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: „Polirom”, 1998.



# ROLUL FEEDBACKULUI ÎN ASIGURAREA PROGRESULUI ȘI PERFORMANȚEI

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

## THE ROLE OF FEEDBACK IN ENSURING PROGRESS AND PERFORMANCE

*Tatiana Verdeș, PhD., assoc. prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-0001-5710-4845  
verdes.tatiana@upsc.md*

**CZU: 37.01**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p433-440**

**Abstract.** Numerous studies show how relevant and important feedback (response to action) is in the learning process; appreciation, validation, support, being necessities of the human relationship, whether it concerns personal or professional life. This article proposes to use the culture of effective feedback as a desideratum for the progress and performance of the trainees, proposing a didactic tool for obtaining feedback. The study demonstrates the necessity and effectiveness of feedback, thus offering the possibility to contribute to maintaining and improving relationships between educational actors, validating the feeling of being valued, but also pointing out shortcomings in order to improve them, in order to ensure continuous performance and development.

**Keywords:** feedback, feedback sheet, performance.

Prezentul articol, rezultat al cercetării din cadrul proiectului *Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor* cu cifrul 20.80009.0807.32, examinează rolul feedbackului în educație și propune prezentarea unor *instrumente de feedback*, dar și recomandări în vederea eficientizării procesului de evaluare.

### **Abordare conceptuală**

Pornind de la accepția că evaluarea are scopul major de a oferi date necesare care să permită luarea celor mai bune decizii educaționale, dar și de la rolul de a măsura și a aprecia, în funcție de obiective, eficiența procesului de predare-învățare/instruire-evaluare, raportată la îndeplinirea funcțiilor ei, la cerințele economice și culturale ale societății contemporane, constatăm că feedbackul este o componentă importantă, esențială nu doar în procesul de evaluare, ci și în cel de instruire și de dezvoltare a abilităților, întrucât oferă o perspectivă asupra a ceea ce se face bine și ce ar putea fi îmbunătățit.

În formarea adulților, feedbackul este un factor important în asigurarea progresului și performanței individuale și de grup, prin oferirea de informații utile și relevante, care pot servi temei în traseul de îmbunătățire a abilităților și de motivare a succesului, dar și de creștere a stimei de sine a cursantului.

Studiul realizat propune valorificarea culturii feedbackului eficient ca factor al progresului și performanței formabililor/beneficiarilor, propunând spre implementare un instrumentar didactic care ar facilita și eficientiza procesul de feedback. Demonstrarea necesității și eficienței feedbackului, prin oferirea posibilității de a contribui la păstrarea și îmbunătățirea relațiilor

între actorii educaționali, validarea sentimentul de a fi valoros, dar și semnalarea neajunsurilor pentru a le putea lichida, în vederea asigurării performanței și dezvoltării continue.

Scopul feedbackului este sugerat și de originea cuvântului, provenit din limba engleză, format din două cuvinte: „feed” (hrăni, alimenta) și „back” (înapoi); valorificând furnizarea informației cuiva cu privire la performanța sa, el ar permite persoanei să-și îmbunătățească comportamentul. Termenul de „feedback” a fost folosit pentru prima dată în domeniul ingineriei electronice, în anii 1920, pentru a descrie procesul prin care o parte din ieșirea unui sistem este utilizată pentru a modifica intrarea sa. În timp, termenul a fost utilizat în mai multe domenii, inclusiv în educație și afaceri, unde este folosit pentru a descrie procesul de furnizare și primire a informației cu privire la performanța sau comportamentul unei persoane. [Apud: NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D., 2006]

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de *feedback* ca „retroacțiune care se manifestă la nivelul a diferite sisteme (biologice, tehnice etc.) în scopul menținerii stabilității și echilibrului lor față de influențe exterioare; retroacțiune inversă, conexiune inversă, cauzalitate inelară, lanț causal închis” [DEX online].

Prin urmare, feedbackul este un proces interactiv, care oferă informații cu scopul de a influența comportamente sau performanțe și poate fi oferit în varii contexte.

În funcție de perspectiva din care este abordată, definiția feedbackul variază:

- în **literatura educațională** – feedbackul este un proces prin care se oferă informații despre performanța elevului/studentului/cursantului, astfel încât acesta să poate identifica punctele forte și slabe, pentru a lua măsurile necesare în vederea îmbunătățirii performanței;

- în **contextul afacerilor** – feedbackul este definit ca fiind un proces prin care se oferă informații despre performanța angajaților, astfel încât aceștia să poată identifica modul în care își îndeplinesc obligațiile, sarcinile și să poată lua măsuri pentru a-și îmbunătăți performanța, dar și a contribui la succesul organizației;

- în **literatura psihologică** – feedbackul este acel proces prin care se oferă informații cu privire la comportamentul și performanța unei persoane, astfel încât aceasta să poată identifica modul în care își îndeplinește obiectivele și să poată lua măsuri pentru a-și îmbunătăți viața și a-și atinge obiectivele;

- toate având în comun procesul care oferă informații necesare schimbării, progresului, eficienței, succesului [BALZER, WK, DOHERTY; ME ȘI O’CONNOR, R., JR, 1982].

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe tipuri de feedback, care pot fi oferite în funcție de scop și context. Unele dintre cele mai comune tipuri de feedback includ:

- **Feedbackul evaluativ** se concentrează pe evaluarea performanței sau comportamentului unei persoane și poate fi utilizat pentru a indica nivelul de performanță. Acest tip de feedback este utilizat în procesul de evaluare a performanței și poate fi oferit sub formă de note, calificative sau evaluări. Este important ca feedbackul evaluativ să fie specific, măsurabil și să se bazeze pe criterii clare de evaluare.

- **Feedbackul prescriptiv** (numit și corectiv) se concentrează pe îmbunătățirea performanței sau comportamentului unei persoane și oferă sugestii pentru îmbunătățirea performanței sau soluții pentru a îmbunătăți comportamentul acestuia. Acest tip de feedback poate fi oferit sub formă de instrucțiuni sau recomandări și este important să fie specific și orientat spre acțiune.

- **Feedbackul descriptiv** se concentrează pe faptele observabile, comportamentele sau acțiunile unei persoane și descrie modul în care acestea au afectat o situație, oferindu-se sub formă de descrieri și exemple specifice. Feedbackul descriptiv poate fi utilizat pentru prezentarea unei viziuni obiective asupra comportamentului unei persoane, ajutarea la dezvoltarea unei

înțelegeri comune a situației, a impactului acestuia și poate servi ca bază importantă pentru feedbackul ulterior prescriptiv sau evaluativ.

În general, feedbackul descriptiv este foarte important în procesul de învățare, întrucât oferă acele informații clare și specifice despre comportament sau performanță și poate spori motivația și încrederea persoanei în sine, fapt pentru care îl recomandăm în formările profesionale.

Feedbackul trebuie să fie clar, specific, relevant și constructiv, astfel încât să permită oamenilor să înțeleagă unde sunt și ce trebuie să îmbunătățească, oferindu-li-se timp pentru ajustări și experiențe revizuite contextual.

În funcție de abordare, aspecte accentuate, feedbackul poate fi:

- **pozitiv** – oferit sub formă de laude, complimente sau aprecieri și valorifică aspectele pozitive ale comportamentului sau performanței unei persoane și este utilizat pentru încurajare, motivare;
- **negativ** – oferit sub formă de critici sau sugestii de îmbunătățire, se concentrează pe aspectele negative ale comportamentului sau performanței, utilizat pentru a indica unde trebuie de îmbunătățit performanța.

Bineînțeles, în alegerea unui sau altui timp de feedback este important să se ia în considerare scopul feedbackului oferit și să se potrivească situației și persoanei în cauză. Prin urmare, rolul evaluatorului/observatorului este de a preciza ce se dorește, natura deciziilor care urmează să fie adoptate, tipurile de informații ce trebuie furnizate, utilizarea unor proceduri în concordanță cu scopurile vizate.

Credem important a face trimitere și la modurile posibile de feedback precum:

- **verbal** (comunicare directă, prin intermediul cuvintelor / face-to-face, la telefon, conferință video etc.);
- **scris** (scrierea unor observații, sugestii sau comentarii pentru a fi citite de către persoana care primește feedbackul; poate fi dat prin intermediul e-mailului, mesajelor de text, note scrise etc.). Avantajul feedbackul scris este că poate fi consultat ulterior, pentru a se monitoriza progresul;
- **nonverbal** (prin mijloace nonverbale, limbajul corpului, expresii faciale or tonul vocii). Deși este mai dificil de interpretat, poate oferi informații instantanee utile despre cum este percepută persoana care primește feedbackul.

Indiferent de modul în care e dat feedbackul, acesta trebuie să fie clar, specific, constructiv și să ajute la performanță și să faciliteze procesul de autoobservare.

Prin urmare, feedbackul este un proces complex ce presupune *pregătire, observare și feedbackul propriu-zis* și include următoarele etape:

- **stabilirea scopului feedbackului:** la această etapă se identifică necesitatea sau nevoia de a îmbunătăți performanța, de a corecta erori sau de a încuraja anumite comportamente, a crește motivația sau a îmbunătăți relații; scopul feedbackului corelează cu necesitățile beneficiarului și stabilește așteptările acestuia, creând astfel acel cadru pozitiv pentru primirea feedbackului, dar și posibilitatea de a oferi un feedback specific și relevant;
- **colectarea informațiilor:** este etapa când se colectează date obiective, prin observare directă, evaluări ale performanței, discuții sau sondaje, necesare pentru a furniza feedbackul;
- **analiza informațiilor:** analiza datelor colectate oferă posibilitatea de a identifica tendințe și modele, puncte forte sau slabe ale performanței etc.;

- **livrarea feedbackului** poate fi realizată fie direct și oral, fie utilizându-se tehnologiile informaționale și comunicaționale (scris și argumentat), important să fie transmis în mod clar, deschis, concis, constructiv și respectuos, care să sprijine persoana să înțeleagă mai bine situația și să găsească soluții pentru îmbunătățirea performanței;
- **discuția și elaborarea unui plan de acțiune** în vederea îmbunătățirii performanței, asigurării progresului, eficientizarea relațiilor interpersonale etc.
- **monitorizarea și urmărirea progresului** este etapa în care se urmărește progresul în urma feedbackului oferit, astfel încât se pot face ajustări și îmbunătățiri.

În continuare, propun câteva instrumente de feedback, aplicate în cadrul activităților prevăzute de programele de formare a adulților în vederea eficientizării performanței profesionale și/sau dezvoltării personale, dar care pot fi adaptate și utilizate în funcție de context și de nevoile beneficiarilor.

### **Instrumente pentru feedback**

#### • **Testele și examenele**

De obicei, recurgem la teste, chestionare Forms etc. când dorim să dăm un feedback evaluativ, întrucât putem evalua nivelul de cunoștințe și abilități ale unei persoane într-un anumit domeniu. Rezultatele cantitative și calitative pot fi utilizate pentru a oferi feedback cu privire la performanța elevului sau studentului.

#### • **Evaluarea performanței**

Este procesul de evaluare a angajaților în cadrul unei organizații, care poate include *fișe de evaluare a obiectivelor, a competențelor, a rezultatelor* etc.

#### • **Observații directe**

Pot fi utilizate pentru a evalua comportamentul și performanța unei persoane în timpul activităților specifice. Observațiile pot fi înregistrate, apoi folosite pentru a oferi feedback cu privire la modul în care persoana își îndeplinește sarcinile. Evaluarea prin observație se concentrează pe comportamentul observabil și este utilă pentru a oferi feedback specific și detaliat în ceea ce privește performanțele persoanei observate.

#### • **Feedbackul 360 de grade**

Acesta este un proces de evaluare în care se colectează feedback de la diferite persoane care au o perspectivă diferită asupra performanței unei persoane. Poate include feedbackul de la superiori, colegi de muncă, subalterni, beneficiarii serviciilor.

#### • **Sesiuni de dezbateri în grup/Forumurile de discuții**

Acestea pot fi folosite pentru a oferi feedback prin discuția cu alți colegi, beneficiari ai feedbackului. Este o abordare ce permite feedbackul reciproc într-un mediu structurat și organizat, unde toate ideile sunt luate în considerație.

#### • **Întrebări deschise și ascultarea activă**

Este foarte important ca atunci când oferim feedback, persoana cu care comunicăm să fie dispusă să asculte și să răspundă la întrebări. Întrebările deschise pot ajuta la obținerea unor răspunsuri mai detaliate și mai utile, în timp ce ascultarea activă poate ajuta la dezvoltarea unei relații de încredere și la creșterea nivelului de angajament.

#### • **Sesiuni de brainstorming**

Fiind o modalitate de a obține feedback creativ de la membrii echipei, brainstormingul este o oportunitate de a genera idei și sugestii care pot îmbunătăți procesele, produsele sau serviciile oferite.

#### • **Coachingul (individual sau de grup)**

Se utilizează pentru a îmbunătăți performanța și dezvoltarea competențelor, incluzând un feedback regulat și constructiv, care să ajute la identificarea punctelor forte, zonelor de

îmbunătățire, precum și la stabilirea obiectivelor specifice, ajutând la elaborarea unui plan de acțiuni pentru îmbunătățirea performanței.

- **Feedbackul online**

Este oferit utilizându-se platformele online, precum sistemele de management al învățării, instrumentele de videoconferință sau e-mail. Feedbackul poate fi înregistrat și arhivat pentru a fi accesibil tuturor.

- **Evaluarea prin autorefecție**

În practica personală se folosesc autorefecția la prima etapă în activitatea de evaluare a progresului personal, fiind valoroasă și utilă pentru a identifica performanța văzută de cursant, abilitățile și punctele forte, dar și slăbiciunile la care se face trimitere în feedback, implicit la rolul lor în procesul de instruire, dezvoltare personală și profesională.

- **Gamification**

În era digitalului nu putem exclude activitățile și sarcinile zilnice care pot fi transformate în jocuri, provocări pentru a motiva angajații și a le îmbunătăți productivitatea.

La alegerea instrumentelor de feedback este important să țineți cont de nevoile specifice ale beneficiarilor, dar și să variați modurile de oferire a feedbackului, de la calificative, la discuții individuale, feedback specific și detaliat etc., astfel încât să se creeze un mediu pozitiv și de încredere.

În vederea valorificării unui feedback eficient și a unei asigurări a progresului și performanței cadrelor didactice și manageriale, s-a propus participarea la experimentul *Evaluarea rolului feedbackului în asigurarea progresului și performanței* cursanților programelor de formare continuă din cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership, UPSC, care au avut ore cu subsemnata în perioada 1-23 martie 2023. Astfel, au acceptat provocarea 154 de formabili (cadre didactice și manageriale) din Republica Moldova, implicați în programele *Formarea de formatori, Management educațional și Evaluarea finalităților de studii/rezultatelor învățării în învățământului general/profesional tehnic*.

Pe parcursul experimentului s-au identificat mai multe puncte forte și slabe, oportunități și riscuri ale feedbackurilor oferite de participanți, rezultate care au servit drept temei pentru constatările și recomandările acestui demers științific.

**Experimentul:** *Evaluarea rolului feedbackului în asigurarea progresului și performanței*.

**Obiectivul experimentului:** De a investiga modalitatea de oferire a feedbackului de către cadrele didactice și manageriale din R. Moldova pe anumiți indicatori ai calității.

**Procedura:**

*Selectarea eșantionului:* s-a propus implicarea benevolă la experiment tuturor cursanților care au beneficiat de ore cu subsemnata în cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership, UPSC, în perioada 15 februarie - 23 martie 2023; din 232 de formabili au participat la studiu 154 de persoane.

*Parcurgerea tuturor etapelor unui feedback eficient:*

- Anunțarea obiectivelor feedbackului: *Observarea Comunicării; Observarea lecției de Evaluare*.
- Colectarea informațiilor: s-a realizat utilizându-se conceptul fișelor de observare din „Manualul de observare pentru formatori” [ROLF GOLLOB; WILTRUD WEIDINGER, Dezvoltarea profesională prin vizite la clasă. *Manual de observare pentru formatori, 2020*]; *fișele au inclus informații necesare pentru oferirea feedbackului*.
- Analiza informațiilor, datelor colectate ne-a oferit posibilitatea de a identifica tendințele feedbackului educațional, punctele forte și slabe pe indicatorul evaluat.

- Livrarea feedbackului a fost realizată direct/sincron și oral, în cadrul activităților de formare, în care s-a discutat atât procesul, cât și produsul de feedback.
- Discuția din cadrul activității a motivat elaborarea individuală și independentă a planului de acțiuni în vederea eficientizării procesului de observare, dar și asigurare a progresului profesional, prin dezvoltare competențelor de observare eficientă și feedback constructiv.
- Etapa de monitorizarea și urmărire a feedbackului a rămas la discreția participanților, propunându-se un set de instrumente care ar facilita acest proces complex. [ROLF GOLLOB; WILTRUD WEIDINGER, *Dezvoltarea profesională prin vizite la clasă. Manual de observare pentru formatori*, 2020, p.15-18].

Credem că este relevant să menționăm, totuși, că monitorizarea și interacțiunea formabililor cu sarcina de observare, precum și de oferire a feedbackului, prezentarea rezultatelor care sunt produse în mod cumulativ generează feedback intern la diverse niveluri (de exemplu: cognitiv, motivațional, comportamental). Important e de observat că feedbackul educațional derivă din comparația între actualul progres în raport cu obiectivele dorite. Tocmai aceste comparații sunt cele care îl ajută pe profesor, cadru de conducere, student la practică ori chiar elev (beneficiarul feedbackului) să determine dacă modalitățile implementate de observare și feedback generează un rezultat pozitiv, benefic, progresiv sau e nevoie de o revizuire a tacticilor, strategiilor, instrumentelor implementate.

Bineînțeles, interpretarea și/sau acceptarea feedbackului poate fi influențată și de statutul observatorului: expert, coleg, student, părinte etc. De obicei, modelul feedbackului extern este perceput drept a fi mai relevant și mai ușor acceptat, dar menționăm importantă și deschiderea profesorului observat de a primi feedbackul. Întregul proces de feedback trebuie să motiveze beneficiarii săi prin recunoașterea realizărilor și acordării de suport; obținerea de date pentru luarea unor decizii și crearea contextelor pentru demersul de mai apoi al procesului educațional; diagnosticarea nevoilor individuale în vederea acordării feedbackului, astfel încât să fie conștientizate performanțele obținute în raport cu standardele de calitate.

În urma analizelor fișelor de observare s-a constatat:

**Observarea lecției de evaluare** /18, 22 martie 2023 / Google Forms /Conform listei – 39 cursanți, participanți voluntari – 11.

**Scopul** activității de observare: focusarea atenției pe acțiuni concrete//exemple.

(Cine? Ce? Când? Cum? Unde?)

**Indicatori:** descrierea acțiunilor elevilor/studentilor la ora de evaluare; descrierea inputului/contribuției profesorului; descrierea alocării timpului/ritmului; descrierea atmosferei în sala de clasă; aspecte pe care vreau să le abordez în timpul discuției de feedback; comentarii, experiențe.

**Constatări 1:**

- formulări generale: *atmosferă pozitivă; atenție maximă; studenți cointeresați; elevii au fost interesați de activități; profesorul a dat dovadă de creativitate; improvizare; tact pedagogic; ținută etc.;*
- puține detalii, exemple, date concrete; *pozitiv; atmosferă confortabilă și prietenoasă; implicarea tuturor în funcție de posibilități; repartizarea instrucțiunilor de lucru; DEMO; monitorizarea;*
- interpretări subiective: *foarte clar; toți participanții au fost receptivi, e corect în comportament;*
- din discuțiile de după observare, participanții-observatori, vizualizând răspunsul colegilor, au remarcat cuvântul-cheie DESCRIERE și necesitatea abordării pozitive, fără a face trimitere la persoană, ci doar la acțiuni.

### **Observarea Comunicării**

**Scopul** activității de observare: focusarea atenției pe comunicarea verbală și nonverbală între profesor și cursant (*Cine? Ce? Când? Cum? Unde?*).

#### **Două grupuri:**

primul grup - 10 martie 2023 - 28 participanți/ activitate cu prezență fizică /observatori diferiți/profesorii diferiți;

grupul al doilea - 23 martie 2023 - 125 participanți/ activitate online/ observatori diferiți/ același profesor (subsemnata).

**Indicatori:** profesorul vorbește clar; profesorul formulează cu precizie sarcinile; profesorul are răspunsuri ale elevilor/studentilor/formabililor confirmate sau corectate de alți participanți; profesorul evită să fie ecoul elevilor/studentilor/formabililor (evită repetarea identică a răspunsurilor); profesorul sprijină instrucțiunile date cu gesturi adecvate, fără ambiguități; așteptările profesorului sunt în concordanță cu propriile acțiuni; profesorul folosește în clasă și anumite semne convenite, în loc de cuvinte; elevii/studentii/formabilii cunosc semnele nonverbale și răspund în consecință; profesorul păstrează contactul vizual.

#### **Constatări 2:**

- predilecție pentru răspunsuri scurte: *da; nu; nu am observat etc.*
- puține detalii, exemple, date concrete; *da, clar și explicit; profesorul explică clar, utilizând gesturile etc.;*
- Cultura feedbackului eficient este esențială pentru procesul de instruire.

#### **Concluzii finale**

În concluzie, la demersul de mai sus, în vederea motivării personale și asigurării calității și performanței profesionale, **feedbackul eficient trebuie:**

- **să fie specific și direcționat** către un anumit comportament sau acțiune, cu trimitere la exemple concrete care susțin observațiile, astfel încât beneficiarul feedbackului să înțeleagă exact ce ar trebui să facă diferit;
- **să evidențieze impactul comportamentului sau acțiunilor** asupra celor din jur și asupra performanței în general, astfel valorificându-se importanța schimbării comportamentului;
- **să fie orientat către o acțiune constructivă și orientată către soluție**, fapt ce încurajează formabilul să ia măsuri imediate pentru a îmbunătăți performanțele;
- **să fie oferit sprijinitor și prietenos**, (dacă e cazul) **constant și continuu**, astfel încât formatorul/beneficiarul să poată vedea feedbackul ca o oportunitate de creștere și dezvoltare, fiind urmărită evoluția și conștientizându-se schimbările pe termen lung;
- **să fie oferit în timp util și rezonabil**, imediat după evenimentul care necesită feedback, creând un cadru pentru ajustări imediate;
- **să fie pozitiv și/sau deschis spre dialog**, o conversație și nu o evaluare unidirecțională.

Cultura feedbackului eficient este esențială pentru procesul de instruire și ajută beneficiarii feedbackului să-și atingă mai ușor și mai rapid obiectivele de instruire, să-și îmbunătățească rezultatele și să exceleze personal și profesional.

### BIBLIOGRAFIE

1. BALZER, WK, DOHERTY; ME ȘI O'CONNOR, R., JR. *Efectele feedback-ului cognitiv asupra performanței*. În: *Buletinul psihologic*, nr.106 (3), 1989. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.3.410> Disponibil:[https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Nichol\\_2006.pdf](https://blogs.deakin.edu.au/innovation-in-psychology/wp-content/uploads/sites/24/2013/11/Nichol_2006.pdf) (nivelurile feedbackului) (vizitat 15.01.2020). Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro\\_hb\\_formatori\\_web.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_hb_formatori_web.pdf) (vizitat 10.02.2022).
2. NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 2006, pp. 199-218.
3. ROLF GOLLOB; WILTRUD WEIDINGER, *Dezvoltarea profesională prin vizite la clasă. Manual de observare pentru formatori (Observarea lecțiilor și feedbackul de calitate)*. Zurich: Universitatea Pedagogică din Zurich, 2022. 36 p.



# LIDERUL TRANSFORMAȚIONAL PRIN MODELUL INTELIȚENȚEI EMOȚIONALE ȘI EFICIENȚA LIDER – ECHIPĂ

*Violeta Vrabii, lector univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## THE TRANSFORMATIONAL LEADER THROUGH THE EMOTIONAL INTELLIGENCE MODEL AND LEADER - TEAM EFFICIENCY

*Violeta Vrabii, PhD, Univ. lecturer,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID:0000-00020-3509-6220  
vrabii.violeta@upsc.md*

**CZU: 159.942:005.32**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p441-445**

**Abstract.** In the article is approached the concept of transformational leadership as a present paradigm, which demonstrates through empirical research the effectiveness, satisfaction, motivation of the leader in the team. Through the dimensions of transformational leadership: articulating the vision, encouraging the objectives, modeling the behavior, offering support and individualized consideration, the leader shows the ability to excite the followers in relation to an objective, a dream. The transformational leader, in fact, is the person who contributes to the efficiency of the organization/institution in achieving the objectives. The model of emotional intelligence and leader-team effectiveness represents a structure that determines the characteristics of a team leader who is transformational / emotionally intelligent. It will produce collective motivation, increase the level of cohesion and creativity, use authority to influence and improve team performance. The components of emotional intelligence: self-confidence, self-awareness, empathy are specific to the transformational leader who has an individualized approach to his employees. In fact, emotional intelligence is a benefit to the transformational/emotional leader from two perspectives: the team's motivation to work together and the leader's transformative influence.

**Keywords:** transformational leadership, dimensions of transformational leadership, leader, transformational leader, Model of emotional intelligence and leader-team effectiveness, emotionally intelligent leader.

Leadershipul ca o activitate de conducere este calea monitorizată de un lider și reprezintă o structură complexă. În fapt, M. Zlate (2004) explică că leadershipul face trecerea de la dezvoltare și optimizare la transformare și schimbare, de la realizarea unor funcții la performanța de roluri, de la dirijarea oamenilor - la inspirarea și mobilizarea lor [Apud 6].

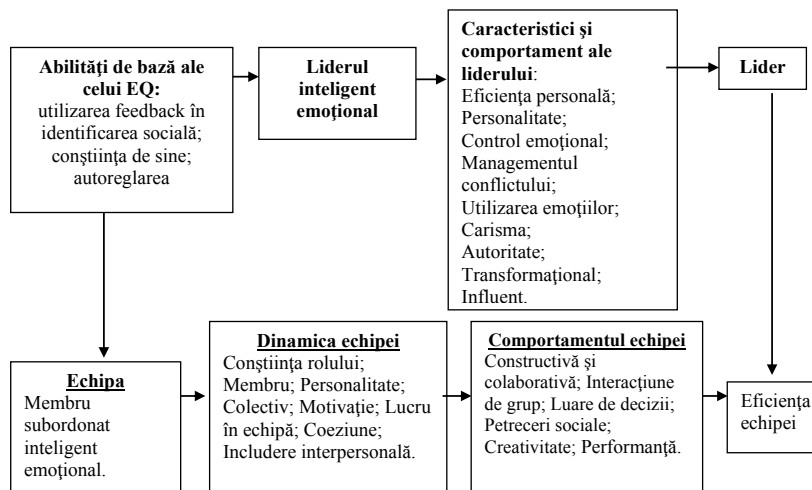
Conceptul de *leadership transformational* este unul din paradigmele cele mai recente în domeniul leadershipului. Cercetările empirice efectuate au demonstrat că are o validitate substanțială pentru a prezice o serie de rezultate performante, inclusiv evaluarea și eficiența liderului față de satisfacție și motivație în echipe (Judge & Piccolo, 2004) [Apud 2, p.11].

La baza leadershipului transformational stă capacitatea liderului de a *emoționa* adepții în legătură cu un vis sau un scop mareț. Liderii transformationali articulează o viziune prin metafore, povești, reflecții personale, umor, imagini și au tendința de a se adresa minții prin precizarea scopului (Avolio, 1999). Kets de Vries (1994) a comparat un lider cu un asistent social de psihiatrie, care poate deveni un „depozitar” pentru emoțiile adepților [Apud 4].

În același context, Prati și colaboratorii (2007) consideră că un lider de echipă este inteligent emoțional și se caracterizează prin următoarele: va induce motivare colectivă la membrii echipei; își va folosi autoritatea carismatică și influența transformatională pentru a

îmbunătăți performanța echipei; va fi conștient de rolul lui în cadrul echipei; își va modela afectele și trăsăturile specifice de personalitate în interacțiunea cu componentii echipei; va crește nivelul de coeziune al echipei și va încuraja creativitatea [Apud 5].

Expunem generalizat componentele *Modelului Inteligenței emoționale și eficiența lider – echipă* în Figura 1.



**Fig. 1. Modelul inteligenței emoționale și eficiența lider – echipă (Prati et al., 2007)**

Prin urmare, *abilități de bază ale liderului inteligent emoțional axat pe echipă sunt:* Utilizarea feedbackului în identificarea socială; Conștiința de sine; Autoreglarea.

Astfel, *Liderul Inteligent Emoțional* are următoarele caracteristici: Eficiența personală; Personalitate; Control emoțional; Managementul conflictului; Utilizarea emoțiilor; Carisma; Autoritate; Transformațional; Influent.

De fapt, conform acestui model, echipa va fi eficientă prin comportamentul: constructiv și colaborativ, interacțiune de grup, luare de decizii, petreceri sociale, creativitate, performanță. Iar dinamica echipei va fi motivate de coeziune, lucru în echipă, includere interpersonală.

În același context, George (2000) prezintă patru aspecte ale inteligenței emoționale, care le oferă liderilor capacitatea de a motiva și de a transforma membrii echipei:

1. *Abilitatea de a evalua corect emoțiile celorlalți.* Această abilitate este legată de nivelul conștiinței de sine. Conștiința față de stările emoționale proprii și ale celorlalți permite liderilor să stabilească și să mențină relații de suport cu ceilalți. 2. *Liderul trebuie să dețină o cunoaștere aprofundată a emoțiilor,* cu alte cuvinte, el trebuie să prevadă reacțiile emoționale în scenarii diverse. De exemplu, liderii inteligenți emoțional trebuie să se aștepte ca subordonații, atunci când primesc o mărire de salariu sau o evaluare pozitivă să fie bucuroși, stениci sau, dimpotrivă, atunci când primesc reproșuri pentru o performanță scăzută, să devină anxioși și nesatisfăcuți. Aceste prezumții ajută liderul în activitatea reglării emoționale a echipei. 3. Cel de-al treilea aspect implică *utilizarea emoțiilor oriunde.* Liderii inteligenți emoțional consideră că utilizarea lor ar putea să influențeze favorabil comportamentul și percepția angajaților. 4. *Reglarea emoțiilor,* la nivel individual, este importantă în menținerea rolurilor sociale. De asemenea, reglarea emoțională eficientă are un caracter pozitiv în obținerea performanței și a interacțiunilor intragrupale [Apud 2, p.176].

Deci, leadership-ul transformațional are ca efecte nu doar transformarea angajaților, ci și a organizațiilor, prin creșterea eficienței și a capacității acestora de adaptare la schimbări. În opinia lui Bass (1990), liderii transformaționali sunt capabili să atingă performanțe superioare, având capacitatea de a genera, în rândul angajaților, conștientizare și acceptarea misiunii organizației,

precum și de a motiva angajații să privească dincolo de interesele proprii, concentrându-se pe interesele grupului. Liderii transformaționali fac diferența între succes și eșec, prin faptul că nu sunt doar evaluați ca fiind mai eficienți, de către angajați, ci și prin abilitatea de a-i motiva pe aceștia să devină mai eficienți, depunând mai mult efort în activitatea realizată [Apud 1, p.11].

Leadershipul în educație este asociat cu asumarea și susținerea de către lider a unui set de valori personale și educaționale. Acestea fiind abordate prin conștientizarea standardelor morale, evidențierea priorităților, oferirea coachingului și mentoratului individual, fac apel la idealurile discipolilor, întotdeauna acordă libertatea alegerilor și sprijinul afectiv.

Astfel, pentru a stabili opinia cadrelor didactice/de conducere cu privire la importanța leadershipului în instituție am elaborat și realizat Chestionarul *Leadership în educație*.

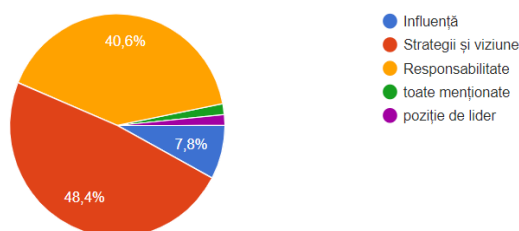
În studiul experimental s-au implicat 63 cadrele didactice/de conducere din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova care au făcut stagii de formare continuă la CFCL, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, perioada 03.10.2022 – 19.11.2022. Chestionarul cuprinde 3 părți esențiale: I. Date generale (sex, vârstă, stagiul de muncă);

II. Contextul alegerii carierei III. Leadership și inteligența emoțională [Apud 5]

Expunem generalizat unele rezultate ale chestionării, mai detaliat au fost expuse în revistă. Deci, din datele acumulate la chestionare, subiecții implicați asociază *leadershipul* prin influență, strategie și viziune. Sintezele opiniei sunt expuse în figura 2 [Apud 5].

Cu ce asociați termenul leadership?

64 de răspunsuri



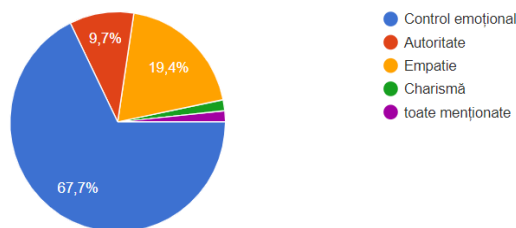
**Fig. 2. Asocierea termenului leadership**

Comparând frecvența răspunsurilor alese de subiecți, 48,4% (31 persoane) au expus ideea de strategii și viziuni; 40,6 % (26 persoane) - responsabilitate; 7,8 % (5 persoane) – influență [Apud 5].

Sistematizând caracteristicile unui lider inteligent emoțional respondenții au expus caracteristicile care sunt reprezentative în Figura 3.

Un lider inteligent emoțional în primul rând posedă următoarea caracteristică:

62 de răspunsuri



**Fig. 3. Caracteristicile unui lider inteligent emoțional**

Prin urmare, din viziunile cadrelor didactice/de conducere *leadershipul* este asociat cu un proces complex de strategii și viziuni ale liderului responsabil și influent. Caracteristicile predominante ale unui lider inteligent emoțional sunt direcționate spre controlul/reglarea emoțională, empatie, autoritate, charismă [Apud 5].

De fapt, liderul inteligent emoțional, transformațional servește ca un beneficiu pentru echipă din două puncte de vedere. În primul rând, ei știu să motiveze membrii echipei spre a lucra împreună pentru atingerea obiectivelor echipei. În al doilea rând, liderii au o influență transformatoare asupra membrilor echipei. În acest mod, ei îi provoacă pe cei din jur la creșterea performanței și la eficiența echipei, ajută la dinamizarea interacțiunilor între membrii echipei, construiesc încrederea interpersonală și inspiră componenții echipei în implementarea unei noi viziuni [Apud 3].

Astfel, inteligența emoțională a liderilor poate influența, în egală măsură, și factorul comunicare și dorința de a contribui în cadrul unei organizații, respectiv cele două dimensiuni critice ale design-ului organizațional. Ei vor evidenția fluxurile verticale ale informației prin controlul efectiv asupra aspectului emoțional al interacțiunii. În mod specific, anumite limitări ale ierarhiei organizaționale pe fluxul de sus în jos al informației, ale evaluării performanțelor și posibila lipsă de feedback pot fi eliminate. Acești lideri manifestă un mai mare apetit în aplicarea diverselor tehnici motivaționale și sunt astfel mai eficienți în evidențierea laturii pozitive a conexiunii dintre beneficiile personale ale angajaților și sacrificiile esențiale pentru continuitatea unei organizații [Apud 5].

Componentele inteligenței emoționale, cum ar fi încrederea în sine, conștiința de sine, *transparența și empatia* s-a spus că sunt esențiale pentru comunicarea unor mesaje vizionare (Goleman et al., 2002). Sosik și Megarian (1999) aderă la aceste considerente, precizând că *empatia* poate fi necesară liderilor transformaționali care manifestă, față de angajații lor, considerația individuală. Pe de altă parte, gestionarea emoțiilor poate promova afecte pozitive și încredere angajaților în exprimarea și crearea de idei noi [Apud 2, p.175].

Apoi, liderii conștienți de sine au sentimentul de scop și sens în mai mare măsură decât media. În fine, cei care au abilitatea de a-și gestiona emoțiile sunt dispuși, în mai mare măsură, să pună nevoile altora înaintea nevoilor personale, deci ne aflăm tot în sfera caracteristicilor fundamentale ale *leadershipului* transformațional.

De fapt, George (2000) a susținut că cererile cu bază emoțională pot fi utilizate de liderii transformaționali în motivația inspirațională. Alții au subliniat faptul că aderarea la standarde de comportament profesional sau moral sunt aspecte comune atât ale inteligenței emoționale cât și ale *leadershipului* transformațional (Brown et al, 2006) [ibidem, p.175].

*Liderii transformaționali* acționează ca *mentori, coacheri* pentru angajații lor, încurajând învățarea, dezvoltarea și realizarea individuală. Ei dau sens, oferă exemplu personal, incită la provocări, evocă emoții și favorizează un climat de încredere.

Prin urmare, liderul inteligent emoțional va facilita dezvoltarea, cât și eficiența activității în echipe. Iar abordarea *leadershipului* prin prisma inteligenței emoționale va contribui la dezvoltare relațiilor și climatului favorabil în procesul educațional [Apud 3].

De fapt, liderii inteligenți emoționali din educație - cadrele didactice/de conducere - sunt cei care știu să motiveze pentru lucrul în echipă, sunt cei care își pot echilibra emoțiile și creează un climat psihologic favorabil. Eficacitatea și rolul liderului transformațional, emoțional în realizarea sarcinilor academice, dar mai cu seamă în dezvoltarea capitalului este evidentă prin interacțiune umană, chiar și la distanță, în condiții de crize.

**BIBLIOGRAFIE**

1. COSTACHE, A. Leadershipul transformațional în educație. Târgoviște: Transversal, 2019. 106 p. ISBN 978-606-605-189-7.
2. ROȘCA, C. Liderul transformațional-carismatic. Competențe emoționale și valori. București: Tritonic, 2015. 314 p. ISBN 978-606-749-085-5.
3. VRABII, V. Leadership în educație: premise de dezvoltare. În: *Cercetarea în Științe ale Educației și Psihologie. În memoriam profesorului Nicolae Bucun*. Materialele Conferinței Științifice Naționale, 16 septembrie 2021. Chișinău: Institutul de științe ale Educației, 2021, pp.127-13. ISBN 978-99-75-56-934-7.
4. VRABII, V. Rolul inteligenței emoționale în leadershipul transformațional. În: *Managementul educational: realizări și perspective de dezvoltare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția IV-a.27-28 octombrie 2022, Bălți: (Tipografia Bălți ), pp. 173-179. ISBN 978-9975-161.
5. VRABII, V. Importanța leadershipului în procesul educațional. In: *Univers Pedagogic*. 2022, nr. 4(76), pp. 91-97. ISSN 1811-5470.
6. ZLATE, M. Leadership și Management. Iași: Editura Polirom, 2004.

# DEVELOPMENT TRENDS OF HIGHER TEACHING EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION EDUCATIONAL REFORMS

*Olena Serhiichuk, PhD, Assoc. Prof.,  
„Grigory Skovoroda” University in Pereiaslav, Ukraine*

## TENDINȚE DE DEZVOLTARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN UCRAINA ÎN CONTEXTUL REFORMELOR EDUCAȚIONALE DE INTEGRARE EUROPEANĂ

*Olena Serhiychuk, dr., conf. univ.,  
Universitatea „Hryhoriy Skovoroda” din Pereiaslav, Kiev, Ucraina  
ORCID:0000-0002-2008-1122  
sergiichukelena@ukr.net*

**CZU: 378.013(477)**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p446-451**

**Abstract.** The article substantiates the priority tasks of reforming the system of higher education in Ukraine; the current state of higher professional education and its tasks are highlighted; the principles of modern European education are highlighted; components and functions of the organization of the educational process in institutions of higher education; emphasis is placed on the development of professional and pedagogical skills of pedagogical workers. The author emphasizes that one of the main principles of modern European education, which is responsible for the quality of training and the acquisition of professional competences, is the mobility of students and teachers today. It is noted that the influence of integration processes, the growing role of globalization necessitate the use of international educational standards in the field of education, and the training of teaching staff, their professional improvement is an important condition for the modernization of higher education.

Peculiarities of the professional training of the future teacher at the current stage of formation of higher pedagogical education have been studied, actual approaches to improving the organizational foundations of the professional training of future teachers have been identified. The author emphasizes the trends of modern pedagogical education: democratization, integration and coordination, internationalization, standardization; priority areas of reform and modernization of higher pedagogical education, as well as taking into account national approaches to the organization of education, the content of education, traditions in the preparation of future specialists with higher education. The effect of reforming the higher education system on creating favorable conditions for the professional growth of the future teacher is substantiated.

**Keywords:** institutions of higher education, pedagogical education, information society, directions of reforms of higher pedagogical education, mobility of students and teachers, European area of higher education, Bologna process.

**Rezumat.** Articolul fundamentează sarcinile prioritare ale reformei sistemului de învățământ superior din Ucraina; evidențiază starea actuală a învățământului profesional superior și sarcinile acestuia; evidențiază principiile educației europene moderne, componentele și funcțiile organizării procesului de învățământ în instituțiile de învățământ superior; pune accent pe dezvoltarea abilităților profesionale și pedagogice ale cadrelor didactice. Autorul subliniază unul dintre principiile cele mai importante ale educației europene moderne, responsabil pentru calitatea formării și dobândirea competențelor profesionale, mobilitatea studenților și a profesorilor de astăzi. Se observă că influența proceselor de integrare, rolul din ce în ce mai mare al globalizării impun utilizarea standardelor educaționale internaționale în domeniul educației, precum și formarea cadrelor didactice, perfecționarea profesională a acestora fiind o condiție importantă pentru modernizarea învățământului superior.

Au fost studiate particularitățile pregătirii profesionale a viitorului profesor în etapa actuală de reformare a învățământului pedagogic superior, au fost identificate abordări efective de îmbunătățire a fundamentelor

organizatorice ale formării profesionale a viitorilor profesori. Autorul subliniază tendințele educației pedagogice moderne: democratizarea, integrarea și coordonarea, internaționalizarea, standardizarea; domeniile prioritare de reformă și modernizare a învățământului pedagogic superior, precum și abordările naționale privind reorganizarea învățământului, conținutul educației, tradițiile în pregătirea viitorilor specialiști cu studii superioare. Este fundamentat efectul reformării sistemului de învățământ superior asupra creării condițiilor favorabile dezvoltării profesionale a viitorului profesor.

**Cuvinte-cheie:** instituții de învățământ superior, învățământ pedagogic, societate informațională, direcții de reformă a învățământului pedagogic superior, mobilitatea studenților și profesorilor, spațiul european al învățământului superior, procesul Bologna.

European integration processes in the system of higher education in Ukraine lead to increased attention to the level of training of pedagogical education personnel. The professional training of teachers today should be aimed primarily at the formation of specialists who are able to think creatively, work with society and in society, promote mobility and cooperation.

The implementation of this important issue is conditioned by the need for integration into the European educational space on the basis of legislative acts: “Conceptual foundations of the development of pedagogical education of Ukraine and its integration into the European educational space” (2011), “National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021” (2012), the Law of Ukraine “On Higher Education” (2016), “The Concept of National Patriotic Education of Children and Youth” (2015), the Law of Ukraine “On Education” (2017), which define the purpose and priority directions of the development of national education, in particular its integration into the European and world educational spaces, human development as the main goal, key indicator and main lever of modern progress, the formation of national and universal values, the education of a professionally mobile young generation, able to make a personal spiritual and worldview choice.

The problems of improving the professional training of the future teacher were promoted by the study of the trends in the development of higher pedagogical education in Ukraine. , S. Nikolayenko, A. Sbrueva, S. Sysoeva, M. Yarmachenko, etc.; problems of improving the professional training of the future teacher and modern trends in the development of higher pedagogical education in Ukraine contributed to the research of A. Aleksyuk, V. Andrushchenko, O. Gluzman, I. Zyazyun, M. Yevtukh, V. Kremen, N. Nychkalo, S. Nikolayenko, and others .

The main principles of the development of higher education in Ukraine within the framework of the Bologna process are:

- creation of an innovative space based on educational and scientific support;
- adaptation of the higher education system of Ukraine to the norms, standards and basic principles of the European area of higher education;
- ensuring the social context of higher education, which will provide an opportunity for graduates of higher educational institutions to shape their professional careers.

The adaptation of the system of higher education in Ukraine to the Bologna process involves taking into account national approaches to the organization of education, the content of education, traditions in the training of future specialists with higher education. The Ministry of Education and Science of Ukraine pays special attention to the fact that each university, along with taking into account the general recommendations and advice of the Ministry for all universities of the country, forms its own educational environment, the culture of the organization of learning, the culture of teachers and students, the culture of evaluating the educational achievements of students, the culture of providing quality of training of future specialists and scientific and pedagogical workers.

Improving the quality of higher pedagogical education, ensuring its mobility, attractiveness, competitiveness in the labor market requires further improvement of the organization of the educational process in institutions of higher education on the basis of humane development and self-development of the future teacher and involves: the use of information and computer technologies and multimedia tools; individualization of the educational process and strengthening of the role of independent work of students; introduction of electronic learning tools, computer training programs; technical and technological modernization of educational laboratories and teaching aids; use of modern systems of quality control of students' knowledge and monitoring of the quality of education.

The trend of personally oriented education makes it necessary to review the specifics of the pedagogical activity of the future teacher. The purpose of the Concept of Pedagogical Education is "anticipatory modernization of pedagogical education to create a powerful base for the purpose of training new generation pedagogical workers and providing conditions for the creation and development of modern alternative models of professional and personal development of teachers" [2].

The challenges of the times led to new meanings of the pedagogical activity of the modern teacher as a specialist in his field, in particular to possess new innovative technologies (digital); be able to implement elements of blended learning (online and offline); establish cooperation with students and parents, be a communicative and creative teacher; understand the needs and requests of a modern student, direct students to research activities and support their motivation, manage group dynamics; implement project-based learning.

Anticipatory modernization of higher pedagogic education involves changing the teacher himself today to meet the requirements of the time. After all, a teacher has an influence on the future of our country - the younger generation. So it is not a secret for anyone that the future teacher should be more attentive to the health of each child in the class, promote the development of his individual abilities, requests and interests, and promote his direct individual development.

The modernization of higher pedagogical education should pay attention to the forms of professional development of pedagogical workers not only in Ukraine (in particular, take the example of the nearest neighbors: Poland, the Czech Republic, etc.).

Already today, it is worth changing the approaches to the recruitment of applicants for a number of specialties, taking into account changes in the legislative base and the direct professional and pedagogical selection of future graduates of the pedagogical profession [3]. They should be able to carry out an analytical understanding of the state and development prospects (of the relevant specialty), introduce new methods (technologies) into the educational process; to combine actual pedagogical (scientific-pedagogical) activity at a high professional level with the dissemination of new knowledge and borrowing from advanced pedagogical experience.

Today, higher pedagogical education is one of the main factors in the formation of a teacher's professional maturity, because it significantly affects the innovative orientation of pedagogical activity, without which it is impossible to achieve a high level of professionalism. It is the higher pedagogical institution that is called upon to develop new methods and technologies of learning and education, which should help the teacher of the secondary school to achieve a high level of teaching, the quality of students' knowledge, and to promote his professional growth [5, p.51].

When transitioning to personally-oriented training in the professional training of future teachers, which implies the priority of subjective-meaningful training in comparison with



informational training, the focus is on the formation of future teachers' multifaceted subject pictures of the world in contrast to unequivocal «programmatic» ideas, diagnostics of personal development, situational design, self-actualization and self-realization, game modeling, meaningful dialogue. According to the scientist, personally oriented professional training should be based on a dialogic approach that determines subject-subject interaction and increasing the degree of freedom of participants in the educational process. Technologies of this type provide for the transformation of the superposition of the teacher and the subordinate position of the student into personally equal positions. Such a transformation is connected with the fact that

Currently, with the aim of increasing the mobility of students as future teachers, higher education institutions work in two-way directions. Thus, increasing the external mobility of pedagogical workers is facilitated by: internship of teachers of Ukrainian higher education institutions in leading European universities; implementation of joint scientific programs with leading universities of the European Higher Education Area, countries participating in the Bologna Process, conclusion of inter-university bilateral agreements on personnel exchange; creation of joint specialist training programs with leading European universities, etc. [4, p.7].

The practice of European countries shows that when implementing a national system of quality assurance of higher education, it is extremely important to show flexibility and avoid accepting all standards and recommendations as a template:

- creation of an agency for academic recognition and international exchange - the national center of the European information network for recognition (ENIC/NARIC);
- introduction of the national rating system of higher education institutions in accordance with the Berlin principles of ranking and the national classification system of universities [1].

The integration of the higher education system of Ukraine in the European Higher Education Area (EEA) will contribute to:

- ensuring the quality of higher education;
- recognition of periods and terms of training in the European Economic Area and other regions of the world;
- mobility of students, teachers, researchers;
- ensuring fair access to higher education;
- strengthening the positions of Ukrainian universities on the national, European and global labor market and the market of educational services [1].

Within the framework of reforms in the field of higher education taking place in the West, the following trends can be distinguished:

1. *Strengthening the differentiation and individualization of the educational process* through the development of variable educational programs aimed at different categories of students, as well as the development of individualized programs and the determination of learning rates in relation to the personal characteristics and abilities of each student. A significant expansion of the differentiation and individualization of education is also envisaged based on the creation of new generations of educational programs with the maximum specified level of educational success, which every student must reach and whose achievement is objectively checked by the teacher using compact methods.
2. *The restructuring of the educational process is aimed at ensuring that the assimilation of knowledge has a creative nature and lays the basis for research and design activities.* Neither continuous education, nor individual self-improvement, nor retraining will compensate for this gap, unless educational activity changes significantly in the direction of universalization of the specialist, fundamental training in general theoretical and hu-

- manitarian disciplines. Theoretical research in the field of pedagogy, involving analysis, evaluation, and systematization of material from the standpoint of a certain conceptual paradigm, needs strengthening. The essence of generalization is to single out the most significant features, features of advanced or innovative experience, which provides the possibility of using new ideas in other conditions. Individual methods, forms, methods, technologies of learning and education, as well as the system of educational practice that has developed in universities today, may be subject to theoretical rethinking in pedagogy.
3. Moving away from a clearly biological interpretation of abilities and classifying many children on this basis into the category of “incapable”. More and more often, in official and unofficial program documents, the opinion about the possibility of all children, regardless of their natural potential and social position, to study successfully under the condition of qualified teaching can be traced; about an optimistic view of students’ ability to learn even «difficult» subjects. This approach has a decisive influence on the solution of the main issue: the construction of the basic content of education, which is mandatory for everyone and meets the requirements of modern civilization. There is a clear tendency to increase (up to 35%) the amount of study time allocated to the “core” of general education, including mathematics, natural sciences, and the basics of computer science. That is, the main attention is paid to mathematical,
  4. Active search for a new methodical system, which is oriented not only on the intelligence of the individual, but also on the emotional and subconscious sphere of the individual, aimed at the pupil/student turning from a passive object into a subject of the educational process. The forces of sociologists, psychologists and teachers organize and develop “hayden” – a service for purposeful and comprehensive study of the personality, its educational and professional orientation, personal counseling.
  5. Implementation of the principles of continuous education, creation of new types of educational institutions for non-formal education: public houses (Germany); public networks of self-regulated education (USA); information and educational centers, community halls, women’s education centers (Japan). The principles of a continuous system of education are being implemented - a system of basic ideas that must be implemented in the process of constructing a system of educational institutions, accompanying a person in different periods of his life. These include: a) transferability in the formation and enrichment of the creative potential of an individual; b) vertical and horizontal integrity of the lifelong educational process; c) integration of educational and practical activities; d) unity of professional, general and humanitarian education; self-education in periods between stages of organized educational activity; e) self-education in the periods between the stages of organized educational activity; f) integration of formal, informal and informal components of the continuous educational process, etc.
  6. The content of higher education is significantly transformed, which involves: strengthening of social and humanitarian components of education, which can be implemented through an increase in the relative volume of subjects of the social and humanitarian cycle. Innovative technologies for designing the content of higher education in Western countries are aimed at: excluding from the curricula material that has only historical significance or is exclusively descriptive in nature and can be studied as optional; modernization of educational disciplines based on the formation of their logical and imaginative thinking, which facilitates students’ understanding and use of acquired knowledge in solving current problems in the field of engineering and technology; integration of knowledge acquired during the study of related disciplines and create a prerequisite for the problem-modular study of a number of disciplines oriented to this process [6, p.234]. So, the modernization of pedagogical education at the stage of its constant reform involves

the development and creation of a model of the pedagogical profession in the context of the expectations of Ukrainian society in the conditions of global technological changes and the identification of promising ways of continuous professional development and improvement of the qualifications of pedagogical workers. A modern future teacher as a trained modern teacher should be filled with a large amount of knowledge and skills, have critical thinking, and be able to control oneself.

In our opinion, the period from 2021-2031 should become key in the implementation of long-term strategies for ensuring sustainable development and improvement of the higher education system of Ukraine (in particular, pedagogical), its recognition in the European and global space in the context of ensuring the quality of educational services.

### BIBLIOGRAPHY

1. BABYN I., LYKOVA V. *Strategy and current trends in the development of university education in Ukraine in the context of the European space of higher education for the period until 2020* [Electronic resource]. url: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238-strategija-ta-suchasni-tendenciji-rozvitku-universitetskoji-osviti-ukrajini-v-konteksti-jevropejskogo-prostoru-vishhoji-osviti-na-period-do-2020-r-.html>
2. The concept of pedagogical education: how to prepare a teacher... url: <https://uifuture.org/publications/koncepcia-pedagogicnoi-osviti-komentar-eksperta-ukrainskogo-institutu-majbutnogo/>
3. The concept of the development of pedagogical education is Informational.... url: <https://base.kristi.com.ua/?p=6396.2018>
4. PODLASZY P.I. *A productive teacher. Teacher's desk book*. X.: Ed. "Osnova", 2010. 360 p.
5. POMETUN O.I. *Discussion of Ukrainian teachers on the issues of introduction of the competence approach in Ukrainian education*. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy / edited by O.V. Ovcharuk K.: "K.I.S.", 2004. 112 p.
6. SERHIICHUK O.M. *Training of future teachers: prospects and realities of today*. Problems of modern teacher training: coll. of science works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna / [ed. col.: Bezludnyi O.I. (chief editor) and others]. Uman: VOC "Vizavi", 2018. Issue 17. P. 230-236.

