



MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU



EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIALE: PARADIGME, INOVAȚII, TRANSFER TEHNOLOGIC

MATERIALELE

Conferinței științifice naționale cu participare internațională,
dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare
și Aniversării a 20-a a Revistei științifice „Univers Pedagogic”,

17 noiembrie 2023

Chișinău, Republica Moldova

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC**

**EDUCAȚIA
ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE:
PARADIGME, INOVAȚII, TRANSFER TEHNOLOGIC**

MATERIALELE

**Conferinței științifice naționale cu participare internațională,
dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare
și Aniversării a 20-a a Revistei științifice „Univers Pedagogic”,
17 noiembrie 2023**

Chișinău – 2023

CZU: 37(082)=135.1=111=161.1
E 19

Expertizat în ședința Consiliului Științific al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Aprobat spre editare de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

COORDONATORI ȘTIINȚIFICI:

Lilia POGOLȘA – doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar

Nelu VICOL – doctor în filologie, conferențiar universitar

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRTII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic”, conferință științifică națională (2023; Chișinău).

Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 17 noiembrie 2023 / coordonatori științifici: Lilia Pogolșa, Nelu Vicol; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 360 p.: fig., tab.

Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Texte: lb. rom., eng., rusă. – Rez. paral.: lb. rom., eng. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

© ICITT, UPSC, 2023

© CEP, UPSC, 2023

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

ISBN 978-9975-46-822-0.

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

1. Barbăneagră Alexandra, *dr., conf. univ., rector UPS „Ion Creangă”*
2. Antoci Diana, *dr. hab., conf. univ., prorector UPS „Ion Creangă”*
3. Coropceanu Eduard, *dr., prof. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
4. Pogolșa Lilia, *dr. hab. conf. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
5. Cristea Sorin, *dr. emerit, prof.univ., Universitatea din București, România*
6. Pânișoară Georgeta, *dr. hab, conf. univ., Universitatea din București, România*
7. Cucuș Constantin, *dr. hab, prof. univ.,Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România*
8. Barna Iuliana-Petronela, *dr., conf. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România*
9. Marian Mihai, *dr., conf.univ., Universitatea din Oradea, România*
10. Maximenco Iurii, *dr. hab., prof. univ., UPN „C.D.Ușînschi”, Ucraina*
11. Davidenko Andrey, *dr. hab., prof. univ., Universitatea din Cernogov, Ucraina*
12. Lucasic Joanna M., *dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia*
13. Guțu Vladimir, *dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova*
14. Callo Tatiana, *dr. hab. prof. univ., ANACEC*
15. Petrovschi Nina, *dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
16. Afanas Aliona, *dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
17. Cojocar-Borozan Maia, *dr. hab., prof.univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
18. Glavan Aurelia, *dr. hab., prof. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
19. Vicol Nelu, *dr., conf. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
20. Franțuzan Ludmila, *dr., conf. cercet., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
21. Cucer Angela, *dr., conf. cercet., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
22. Andrieș Vasile, *dr., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
23. Golubițchi Silvia, *dr., conf. univ., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
24. Hadărcă Maria, *dr., conf. cerc., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
25. Bălăci Veronica, *dr., conf., cerc., ICITT din cadrul UPS „Ion Creangă”*
26. Achiri Ion, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
27. Bocancea Viorel, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
28. Teleman Angela, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”*
29. Morari Marina, *dr., conf. univ., USARB*
30. Cosumov Marina, *dr., conf. univ.,USARB*

Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate le revine în exclusivitate autorilor

CUPRINSUL

ARGUMENTUM	8
-------------------------	---

Lilia POGOLȘA

„UNIVERS PEDAGOGIC” LA 20 DE ANI. REVISTA COMUNITĂȚII PEDAGOGICE ȘI PSIHLOGICE ÎN TEMPORALITATE.....	9
---	---

Capitolul I.

CALITATE ȘI EFICIENȚĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Tatiana CALLO

ÎNVĂȚAREA - REȚETĂ ÎNTR-O REALITATE EDUCAȚIONALĂ CONSTRUITĂ SOCIAL.....	19
--	----

Constantin CUCOȘ

ÎNVĂȚĂMÂNTUL DUAL. JUSTIFICARE, PREMISE JURIDICE, PRECAUȚII ȘI LIMITE PEDAGOGICE DE CONCRETIZARE	26
---	----

Vasyl SHVETS, Svitlana LUKIANOVA, Svitlana YATSENKO

PRACTICAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS AT DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY	37
--	----

Ion ACHIRI

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT AL ȘCOLII DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII TRANSDISCIPLINARE	45
---	----

Oleksandr SHKOLNYI

NEW APPROACH TO STUDYING MATHEMATICS IN THE 7TH GRADE WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL PROJECT.....	51
---	----

Volodymyr SIPII

EDUCATIONAL LOSSES OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION: STEM IN CONDITIONS OF POWER OUTAGES.....	59
--	----

Maria HADÂRCĂ

COMPETENȚELE-CHEIE: MIZĂ SOCIALĂ, CONTEXT DE FORMARE ȘI PROBLEME DE IMPLEMENTARE	65
---	----

Cristina STRAISTARI-LUNGU

REPERE METODOLOGICE PRIVIND PREDAREA LIMBILOR STRĂINE CU INTERACȚIUNI.....	75
---	----

Vasyl ZHELIASKOV

FORMAREA COMPETENȚELOR DE VORBIT ALE ELEVILOR LA CLASELE PROFESIONALE DE LIMBA ENGLEZA.....	84
--	----

Simion CRENGUȚA

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA INTELIGENȚELOR MULTIPLE.....	87
---	----

Viorel BOLDUMA	
SUGESTII DE UTILIZARE A FOTOGRAFIEI CA SURSĂ ISTORICĂ VIZUALĂ LA LECȚIILE DE ISTORIE.....	92
Ludmila FRANȚUZAN, Anghelina CEAPĂ	
PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR INTERDISCIPLINARE DE ÎNVĂȚARE LA TREAPTA PRIMARĂ	101
Natalia PELIN	
SARCINI ORIENTATE PROFESIONAL – INSTRUMENT EFICIENT ÎN PREDAREA MATEMATICII ÎN ȘCOALA PROFESIONALĂ	107
Viktorii BEREZOVSKA	
FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI	114
Nadejda CAZACIOC	
EVALUAREA IMPACTULUI EDUCAȚIEI STEAM ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR COGNITIVE LA EDUCABILI	117
Kristina CERNEI	
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL METODEI DE DIALOG.....	125

Capitolul II.
PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE:
PROVOCĂRI ȘI PARADIGME

Nelu VICOL	
PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ȘI MANUALUL ȘCOLAR: ÎNTRE „A ÎNVĂȚA” ȘI „A SE FORMA”	131
Nadejda OVCERENCO	
DIMENSIUNILE PSIHO-PEDAGOGICE ALE PROFESIONALISMULUI CADRULUI DIDACTIC	141
Dumitru PATRAȘCU	
PROBLEME EDUCAȚIONALE: RĂUTATEA ȘI INVIDIA.....	148
Aliona AFANAS	
CULTURA ÎNVĂȚĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROFESIONALIZĂRII PEDAGOGICE	156
Natalia MELNIC	
ECHILIBRU ÎNTRE PROFESIONALIZARE ȘI FACTORUL TIMP	163
Maria GEORGESCU	
TOLERANȚA CADRELOR DIDACTICE CA FACTOR DE MOTIVARE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	168

Tatiana NICULCEA	
ASPECTE ALE EVOLUȚIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI VOCAȚIONAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA.....	176
Octavian VASILACHI	
RELEVANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL	185
Nadejda DOAGĂ	
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI EMOȚIONALE - UN OBIECTIV IMPORTANT ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE	192
Мариана ПЭДУРЯК, Оксана ГРАДИНАРЬ	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И РАБОТЕ КОМИССИИ ПО ЭТИКЕ НА УРОВНЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	201
Svitlana CHYZH	
PROBLEME DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE VIITORILOR NAVIGATORI	208
Anastasia OLOIERU	
ÎNVĂȚAREA ECONOMIEI PE PARCURSUL VIEȚII: REPERE TEORETICE.....	212

Capitolul III. ASISTENȚĂ PSIHOLAGICĂ ÎN EDUCAȚIE

Igor RACU	
DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ.....	218
Mihai MARIAN	
PERFEȚIONISMUL ȘI DEZNĂDEJDEA: IMPLICAȚII PENTRU PERFORMANȚA ACADEMICĂ A STUDENȚILOR	227
Elena LOSĂI	
MANIFESTAREA ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI.....	233
Angela CUCER	
IMAGOTERAPIA: METODĂ DE INTERVENȚIE ÎN CAZUL COPIILOR CU COMPORTAMENT ANTISOCIAL	241
Iulia RACU, Varea ȘANDROVSCHI	
STRESUL LA ADOLESCENȚI ȘI MANAGEMENTUL EFICIENT AL ACESTUIA.....	248
Adriana CIOBANU	
MODALITĂȚI DE PREVENȚIE, EVALUARE ȘI INTERVENȚIA PSIHOLAGICĂ PENTRU VALORIFICAREA POTENȚIALULUI COMUNICĂRII LA ELEVII DIN TREAPTA LICEALĂ.....	257

Violeta VRABII, Galina MELNICIUC RELEVANȚA MOTIVAȚIEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A ADOLESCENȚILOR.....	267
Mariana BATOG ABORDĂRI TEORETICO-METODOLOGICE ALE FENOMENULUI DE MOTIVAȚIE LA VÎRSTA ADOLESCENȚEI.....	275
Emilia FURDUI REPREZENTĂRI PSIHOSOCIALE ALE INTERACȚIUNII ADOLESCENT-CADRU DIDACTIC-PĂRINTE	284
Traian HOIDRAG DEPENDENȚA DE CANABIS LA ADOLESCENȚI.....	292
Pavel SERAFIMCIUC ОСОБЕННОСТИ СОВЛВДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	301

Capitolul IV.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ/EXTRAȘCOLARĂ

Vasile ANDRIEȘ, Mariana COSUMOV PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE	308
Marina COSUMOV PARTICULARITĂȚI SPECIFICE DE ABORDARE A DOMENIILOR ARTEI ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE	320
Vasile ANDRIEȘ ASPECTE ORGANIZATORICE ȘI FUNCȚIONALE ALE EDUCAȚIEI EXTRAȘCOLARE ÎN UNELE SOCIETĂȚI CONTEMPORANE	327
Liliana POSTĂN EDUCAȚIA EXTRAȘCOLARĂ PENTRU DEMOCRAȚIE ȘI DREPTURILE OMULUI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	341
Valeria BOTEZATU ROLUL FORMATIV AL AUTOEVALUĂRII ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE	348
Emil Sorin BLOJ „SCUFIȚA ROȘIE ȘI PRIETENII EI” – ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ.....	355

ARGUMENTUM

Volumul cu materialele *Conferinței științifice naționale cu participare internațională, dedicată Zilei internaționale a științei pentru pace și dezvoltare și Aniversării a 20-a a Revistei științifice de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic”* este conceptualizat în maniera diseminării rezultatelor științifice, metodologice și socio-psihopedagogice, realizate de cercetătorii proiectelor din cadrul Programului de Stat 2020-2023, de cadrele științifico-didactice universitare, de doctoranzi, masteranzi și de cadre didactice practiciene din învățământul general.

Conferința este organizată în parteneriat cu; *Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova; Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova; Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România; Universitatea din Oradea, România; Universitatea Pedagogică Națională „C.D.Ușinski”, Ucraina; Universitatea Pedagogică din Krakovia, Polonia.*

Materialele inserate în cele patru secțiuni ale volumului sunt axate pe ideea că la baza oricărei societăți se află omul cu intelectul său format în procesul schimbărilor evolutive, iar procesul evolutiv al acestor schimbări se reproduce prin intermediul cunoașterii și al comunicării, prin conexiunea interpretată de individ a nivelului de evoluare a învățământului și a factorilor ce sunt în legătură directă cu mediul social. Autorii materialelor dezbat aspecte și contexte ale proceselor educative și de învățare, acestea semnificând elementul de bază în formarea omului și a societății raportată condiționat la sistemul valorilor. La rândul lui, sistemul valorilor, ce reglementează și pune în ordine activitatea teoretică și practică a domeniului educațional, determină nemijlocit nivelul și valoarea sistemelor de referință.

Una dintre dimensiunile esențiale ale materialelor ce se referă la dezvoltarea omului și a societății, este vizualizată în contextul motivației, care stimulează individul pentru a efectua anumite acțiuni în obținerea unui rezultat de succes. Comportamentul uman, fiind influențat de fenomenul motivației, își expune calitatea caracterului în dependență de factorii mediului social ce direcționează procesul dezvoltării prin învățare și educare. Or, pentru o dezvoltare de calitate a omului instituția de învățământ trebuie să asigure un echilibru corespunzător al educației și instruirii, axat pe factori dinamici ai motivației.

Concluzia autorilor materialelor inserate în volum se pretează la funcția prioritară a educației, care trebuie să fie prezentă prin factorii ce stimulează activitatea copilului prin învățare, comportare, socializare, comunicare, competențe, promovare, dezvoltare identitară. Astfel, succesul tuturor performanțelor educative se vor intersecta cu segmentele motivației, care produce efectul necesar în procesul dezvoltării individului și al societății.

Comitetul științific

**„UNIVERS PEDAGOGIC” LA 20 DE ANI.
REVISTA COMUNITĂȚII PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE ÎN TEMPORALITATE**

CZU: 378(05)(091)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p9-18

Lilia POGOLȘA,

doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-9387-2435

Rezumat: *Textul relevă anumite considerații cu referire la publicațiile științifice, în special la revistele științifice din domeniul științelor educației. În context se prezintă retrospectiva evoluției revistei științifice de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic”, succesoare a revistelor științifico-metodice „Pedagogul” și „Pedagogul sovetic”. Propunând publicului larg cele mai relevante rezultate ale cercetărilor din sfera teoriei și practicii educaționale, aceste reviste științifice au completat astfel domeniul științelor educației cu publicații de valoare și au extins aria de interes pentru spațiul educațional din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *publicații științifice, reviste științifico-metodice, colegiu de redacție, articole științifice, suport informațional.*

THE „PEDAGOGICAL UNIVERSE” AT 20 YEARS OLD.

JOURNAL OF THE PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL COMMUNITY IN TIME

Abstract. *The text reveals certain considerations with reference to scientific publications, especially scientific journals in the field of educational sciences. In this context theretrospective of the evolution of the scientific journal of pedagogy and psychology “Pedagogical Universe”, successor of the scientific-methodical journal “Pedagogue”, and “The soviet pedagogue” is presented. Proposing to the general public the most relevant results of research in the field of educational theory and practice, these scientific journals have thus completed the field of educational sciences with valuable publications and expanded the area of interest for the educational space in the Republic of Moldova.*

Keywords: *scientific publications, scientific-methodical journal, editorial college, sciences articles, informational support.*

Conștientizând durata și specificul traseului parcurs de revista „Univers Pedagogic”, constatăm semnificația strategică a publicațiilor științifice în vederea promovării și diseminării cercetărilor privind dezvoltarea și modernizarea învățământului național.

Conform informațiilor prezentate de Academia de Științe a Moldovei, menționăm că „În Republica Moldova, în anul 2020 au fost recunoscute drept publicații științifice 55 de reviste, dintre care de categoria A – 9, categoria B+

- 4, categoria B - 39, categoria C – 3. Un loc aparte în evaluarea rezultatelor cuantificabile revine revistelor științifice acreditate” [9], printre care se regăsește și revista „Univers Pedagogic”, acreditată cu categoria B.

Primul număr al revistei „*Univers Pedagogic*” a apărut în anul 2003, fondator fiind Ministerul Educației. Astfel, în noiembrie, 2003 a fost lansat un „număr semnal” al revistei „*Univers Pedagogic*” (Figura 1). Pe primele pagini ale revistei, Ministrul Educației, Valentin Beniuc (2003-2005) se adresa în „Cuvânt către cititor”, exprimându-și încrederea că „Prin apariția revistei se va încerca o abordare mai profundă a problemelor cu care se confruntă la zi sistemul educațional, în ideea imperativelor pe care le înaintează un învățământ modern” [1].



Figura 1.
Revista „*Univers Pedagogic*”, 2003

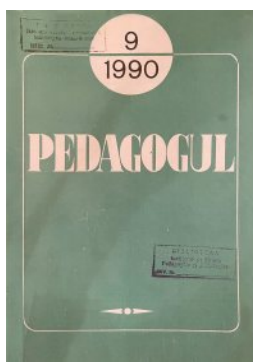


Figura 2.
Revista
„*Pedagogul*”

Necesitatea abordării problemelor de strategie și tactică a dezvoltării sistemului de învățământ din Republica Moldova se regăsea printre prioritățile politicilor educaționale ale Ministerului Educației și Cercetării, care prin intermediul revistei „*Pedagogul*”, editată din 1990, oferea accesul cercurilor largi de cititori la informația privind cele mai semnificative dezbateri în problematica educațională (Figura 2).

Revista științifico-metodică „*Pedagogul*” a fost organul de presă al Ministerului Educației și Cercetării, fiind succesoare a revistei „*Pedagogul sovetic*” [5], editată de Ministerul Științei și Învățământului Public al R.S.S.Moldova până în 1990, primul număr al căreia a apărut în anul 1982 (Figura 3). Din componența Colegiului de redacție al revistei „*Pedagogul sovetic*” făceau parte: C.L.Andreev, I.G.Borșevici, A.N.Căpățină, L.Ch. Chiriac, A.I.Ciobanu, S.Gh.Musteață, B.N.Pasecnic, redactor-șef fiind I.Guțu [7]. Revista „*Pedagogul sovetic*” a fost destinată cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și învățământul universitar, cadrelor manageriale, studenților și tuturor cititorilor interesați de domeniul educațional.

Revista „*Pedagogul sovetic*” a fost succesoare a revistei Ministerului Învățământului din R.S.S.Moldova „*Învățătorul sovetic*”, editată din anul 1951 până în 1982, redactor-șef fiind I.Guțu (Figura 4)

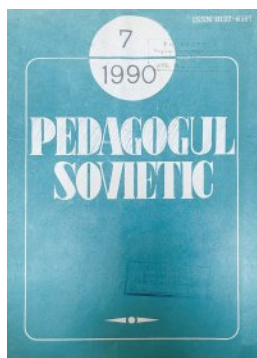


Figura 3. Revista „*Pedagogul sovetic*”



Figura 4. Revista „*Învățătorul sovetic*”

Fiecare început reclamă continuitate: moștenirea precursorilor se preia din generație în generație. Cercetarea, marele dar al minții umane, oferă mereu impulsuri de dezvoltare. Aniversarea de 20 de ani ai revistei științifice „Univers Pedagogic” este semnificativă și prin faptul, că în anii 2005-2022, revista a fost editată de Institutul de Științe ale Educației (Figura 5).

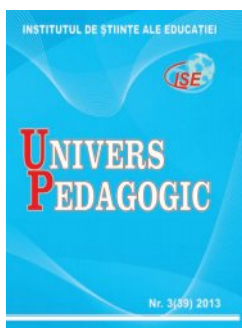


Figura 5. Revista „*Univers Pedagogic*”

Călăuzindu-mă de aceastăcoincidență și parcursul comun al lor, voi încerca să descriu interdependența și misiunile institutului și revistei. Mai cu seamă că cercetătorii Institutul de Științe ale Educației și colaboratorii revistei „Univers Pedagogic” au fost zi de zi la datorie în familia și casa științifică – IȘE [2]. Revista a devenit un veritabil ambasador al științelor educației, prin intermediul căreia erau promovate rezultatele activității de cercetare ale institutului, asigurându-i vizibilitate la nivel național. Deopotrivă, institutul și revista au avut o activitate spectaculoasă, tradiții care merită o înaltă apreciere, continuare și urmare [3].

De atunci încoace, paginile revistei „Univers Pedagogic”, inserează articole de sinteză consacrate problemelor teoretice și aplicative în domeniul științelor educației prin promovarea reformei educaționale în Republica Moldova; identificarea și abordarea problemelor din domeniul educației; sensibilizarea opiniei publice; popularizarea experiențelor avansate din învățământul general și învățământul universitar; diseminarea rezultatelor cercetării, inclusiv a publicațiilor științifico-metodice; promovarea aspirațiilor de racordare a învățământului național la standardele europene etc.

Se merită de menționat componența primului Colegiu de redacție al revistei „Univers Pedagogic”, care a activat pe parcursul anilor 2003-2006: *E.Muraru, V. Haheu, Gh. Rusnac, I.Miron, E.Coroi, N.Velișco, I.Spinei, A.Gheorghiuță, A.Bolboceanu, V.Volcov, S.Cemortan*. În perioada anilor 2007-2009, componența Colegiului de redacție a fost majorată și completată cu mai multe persoane din cadrul Institutului de Științe ale Educației: *A.Alexeiciuc, I.Botgros, N.Bucun, T.Callo, A.Cara, O.Cheadencova, V.Goraș-Postică, V.Guțu, A.Jurin, G.Palivic, V.Panico, V.Pâslaru, M.Robu, N.Silistraru, R.Solovei, L.Școlear, N.Vicol*. În Colegiul de redacție se regăsea și un membru al echipei de peste hotare: *A.Neculau* (România).

În anul 2009, revista „Univers Pedagogic”, a fost acreditată de Consiliul Național pentru Atestate și Acreditare la categoria C și a fost recunoscută în calitate de *publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic*.

Componența Colegiului de redacție al revistei „Univers Pedagogic” a fost completată în anul 2010 cu personalități din cadrul Academiei de Științe a Moldovei: *M.Șlapac, vicepreședinte al AȘM*; din cadrul Ministerului Educației: *L.Handrabura, viceministru al ME*; din cadrul Institutului de Științe ale Educației: *L. Pogolșa, director IȘE, V.Pascari, V.Andrițchi, A.Paniș, I.Achirii, M.Volcovschi, A.Stângă, S. Luca*; membrii de peste hotare: *L. Șoitu (România), I. Maximenco (Ucraina)*.

Pe parcursul următorilor ani, Colegiul de redacție al revistei se completează cu noi membri: *T.Cazacu, M.Hadîrcă, V.Rusnac, V.Bâlici, V.Prițcan (IȘE), T.Viscovatova (Ucraina) - 2013; C. Fartușnic (România), C.Cucoș (România) - 2015; N.Petrovschi, M.Marin, S.Isac, R.Solovei (IȘE); E.Coropceanu (UST); V.Crudu (ME); O.Topuzov (Ucraina) - 2016; A. Dănilă (AȘM), V.Țvirucun, O.Paladi, A.Afanas, L. Cebanu, V. Clichici (IȘE) – 2018; V. Moraru (AȘM), A. Ghicov (UPSC), S. Cristea (România) – 2021, etc.*

În contextul reformei universitare din 2022 (HG nr. 485 din 13.07.2022), a avut loc fuzionarea Institutului de Științe ale Educației cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat din Tiraspol, cu sediul în Chișinău și Institutul de Formare Continuă. Drept urmare, revista „Univers Pedagogic”, precum și cercetătorii din cadrul Institutului de Științe ale Educației au fost transferați și actualmente activează la Institutul de

Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Astfel, din octombrie 2022, *fondator al revistei „Univers Pedagogic” a devenit Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*.

20 de ani ai revistei „Univers Pedagogic” înseamnă 78 de ediții, zeci de mii de pagini citite, recenzate, redactate, corectate și îngrijite pentru tipar. Este o realitate ce merită a fi remarcată în șirul evenimentelor majore. Revista s-a dezvoltat pe o cale ascendentă, în conformitate cu reformele educaționale și relevanța rezultatelor științifice în domeniu, „Univers Pedagogic”, fiind liantul ce unește cercetătorii și specialiștii la nivel național, contribuind la modernizarea învățământului național.

Pe parcursul anilor, Colegiul de redacție al revistei „Univers Pedagogic” s-a arătat susceptibil la standardele naționale tot mai stricte față de publicațiile științifice, respectând etica publicării, asigurând tipărirea în termen a revistei. Potrivit celor mai bune tradiții ale revistei, cercul de autori străini este în continuă extindere, personalități notorii în știință fac parte din Colegiul de redacție și echipa de recenzenti.

Revista „Univers Pedagogic”, pe parcursul a 20 de ani a constituit suportul informațional metodic al instituțiilor de învățământ de toate treptele, a fost un mijloc de antrenare a factorilor implicați în conceptualizarea, elaborarea, implementarea și evaluarea politicii educaționale la o discuție deschisă, transparentă cu referire la problemele cu care se confruntă sistemul educațional și prezentarea unor tehnici și metode moderne de soluționare a acestora.

În anul 2020, revista științifică „Univers Pedagogic” a fost acreditată de ANACEC la Categoria B și recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic (Certificat Seria RȘP Nr. 013 în 28 februarie 2020) (Figura 6 și 7).



Figura 6. Certificat de acreditare

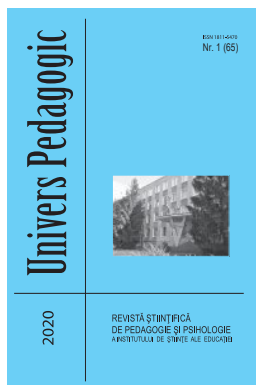


Figura 7. Revista „Univers Pedagogic”

Revista a oferit tuturor actorilor educaționali, precum și publicului general interesat de sistemul educațional, suport informațional, abordări educaționale

inovative și instrumente de lucru eficiente, contribuind la edificarea unei culturi de învățare pe tot parcursul vieții.

Apariția fiecărui număr al revistei „Univers Pedagogic” este însoțit de un sentiment de responsabilitate și mândrie pentru revista care a obținut recunoaștere la nivel național și pe care o percepem ca o carte de vizită a institutului, având o apariție trimestrială, un tiraj de circa 500 de exemplare.

Totodată, Colegiul de redacție al revistei oferă tot sprijinul doctoranzilor și tinerilor autori, a căror cercetări, datorită tirajului, au devenit cunoscute comunității pedagogice.

Adresez cuvinte de recunoștință veteranilor științei pedagogice și psihologice, care au fost alături de la primele ediții ale revistei „Univers Pedagogic”, au publicat în revistă rezultatele de unicat, lucrări care se înscriu în galeria unor realizări importante de referință: *N.Bucun*, dr. hab., prof.univ.; *V.Guțu*, dr.hab., prof.univ.; *N.Vicol*, dr., conf.univ.; *I.Botgros*, dr., conf.univ.; *S.Cemortan*, dr.hab., prof.univ.; *V.Cojocaru*, dr.hab., prof.univ.; *D.Patrașcu*, dr.hab., prof.univ.; *L.Cuznețov*, dr.hab., prof.univ.; *T.Callo*, dr.hab., prof.univ.; *I.Racu*, dr.hab., prof.univ. (Figura 8).



Figura 8. *Ilie Lupu*, dr. hab., prof. univ.; *Eduard Coropceanu*, dr., prof. univ.; *Tatiana Callo*, dr. hab., prof. univ.; *Victor Țvircun*, dr. hab., prof. univ.; *Lilia Pogolșa*, dr. hab., conf. univ.; *Corneliu Popovici*, dr., conf. univ., ministru MECC; *Igor Racu*, dr. hab., prof. univ.; *Nicolae Bucun*, dr. hab., prof. univ.

Menționez, de asemenea, participarea cu discernământ la manifestațiile științifice organizate de Institutul de Științe ale Educației: *N.Vicol*, dr., conf.univ.; *V.Țvircun*, dr.hab., prof.univ.; *A.Afanas*, dr. hab., conf.univ.; *A.Ghico*v, dr.hab., prof.univ.; *M.Hadîrcă*, dr., conf. cercet.; *A.Bolboceanu*,

dr.hab., prof.univ.; *N.Petrovski*, dr hab., conf.univ.; *I.Achirii*, dr., conf. univ.; *V.Bălici*, dr., conf. cercet.; *A.Cucer*, dr., conf.cercet.; *L.Franțuzan*, dr., conf.cercet.; *V.Andrieș*, dr., *V.Andrițchi*, dr. hab., prof.univ., *A.Paniș*, dr., conf.univ.; *E.Puzur*, dr., lector.univ.; *N.Melnic*, dr., lect.univ., *C. Lungu-Străistari*, dr., *E. Furdui*, *M. Batog*, *E. Globa* etc.

Suntem atenți și receptivi la opiniile autorilor, cititorilor, recenzenților, editorilor. Acest ansamblu armonios de creatori, susținători și promotori conferă revistei calitate și veridicitate. Ne străduim să fim o echipă care muncește intens, organizat și operativ. Încrederea că servim unei cauze nobile este cheia succesului, drept confirmare fiind ediția aniversară a revistei, care reflectă calea parcursă de 20 de ani.

Mă simt privilegiată pentru că mi s-a încredințat onoarea de a fi în continuare redactor-șef al revistei, în echipă cu Nelu Vicol, dr., conf.univ., redactor-șef adjunct și Aliona Afanas, dr. hab., conf.univ., redactor științific al revistei, făcând parte și din colegiul de redacție, din marea familie a autorilor și recenzenților. Este un dar al destinului, o continuă și prețioasă lecție de profesionalism științific. Mă bucur pentru succesele revistei noastre și îmi asum nereușitele, care s-au dovedit a fi trecătoare.

Mulțumesc întregii echipe! Să rămânem în continuare o echipă, unită în fapte și năzuințe, „Univers Pedagogic”, fiind un succes și un reper editorial al câtorva generații.

Experiența mea editorială a fost continuu îmbogățită cu cea științifică și managerială, aflându-mă în funcția de director al Institutului de Științe ale Educației timp de circa 15 ani, în perioada 2008-2022. Menționez că în anii săi de glorie, în institut activau peste 160 de angajați. Realizăm cercetări fundamentale și aplicative, asigurăm transferul tehnologic al rezultatelor științifice în instituțiile de învățământ general la nivel național (curricula școlare în bază de competențe (2010); standarde educaționale (2012); referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor (2014); standarde de calitate a instituțiilor de învățământ (2015); metodologia de evaluare criterială prin descriptori în clasele primare (2015); standarde profesionale (2018); strategii didactice de reconfigurare a învățării (2022); metode de asigurare a asistenței psihologice în învățământul liceal (2022); configurări metodologice ale paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice (2022) etc.

A devenit o tradiție editarea edițiilor aniversare ale revistei „Univers Pedagogic”, marcate de o anumită emoție prin reconstituirea etapelor parcurse, precum și organizarea conferințelor științifice, acestea fiind dedicate unor evenimente importante în activitatea Institutului. Astfel Conferința științifică internațională organizată în 2021 (Figura 9), a fost dedicată jubileului de 80 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației, evenimentul fiind reflectat pe paginile revistei „Univers Pedagogic”, nr.4 (72), 2021.



Figura 9. Conferința Științifică internațională dedicată celor 80 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației (IȘE)

În cadrul institutului activau peste 30 dedoctoranzi și postdoctoranzi, anual se susțineau circa 10 teze de doctor în științe și doctor habilitat în științe. Scriu toate acestea cu gândul la perspective. Există oare repere, criterii de care trebuie să ținem cont pentru a asigura continuitatea cercetărilor? Totodată, mă întreb: se va repeta oare avântul de altădată?

Gândirea creativă a unit întotdeauna trecutul, prezentul și viitorul prin avalanșe de idei noi, stabilind traiectoria dezvoltării umanității. Nebănuite sunt căile progresului, cei care-și asumă explorarea lor fiind niște cutezători. Cheia succesului rezidă în efortul tinerilor de a se conecta la experiența predecesorilor, a o continua și îmbogăți. Să tragem frumoase învățăminte. Mă cuprind adesea gândurile, amintirile și mă întreb: oare cum nu obosesc dorul și tristețea? Mi-e un dor nestăvil de colegii noștri: Nicolae Bucun, Ion Botgros, Stela Cemortan, membri ai colegiului de redacție, plecați în lumea celor dreپți. Au fost lideri în domeniile de cercetare pe care le profesau, fondatori ai școlilor științifice. Indubitabil au devenit nume de legendă ale științei academice, simboluri ale timpurilor trăite. Absența foștilor colegi și distanțarea lor în timp devine din ce în ce mai dureroasă. Au fost „stelele” științei din prima generație academică și vor rămâne pentru totdeauna în amintirile noastre luminoase și bune. Am toată certitudinea că atunci când ne amintim, ei sunt alături de noi... Și că în casa mare acum a Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” mai este loc pentru rezultate și realizări notabile.

Direcțiile îmbrățișate de Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic și revista „Univers Pedagogic” sunt domenii ale posibilităților nelimitate, asigură o armonie perfectă între cercetarea fundamentală, aplicativă și transferul tehnologic. Modernitatea și tradițiile sunt în tandem. Revista este o oglindă ce pune în valoare tehnologiile noi, inimaginabile ca impact pentru viitor. Este și ca un depozit unic și extrem de valoros ce a stocat de-a lungul timpului tehnologii și inovații, parte a progresului științific.

Membrii Colegiului de redacție al revistei sunt profesori, doctori habilitați, doctori în pedagogie și psihologie din Republica Moldova, precum și din România, Ucraina, profesionalismul cărora constituie un element determinant în asigurarea calității revistei. Revista „Univers Pedagogic” este unul dintre simbolurile semnificative ale Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (Figura 10).

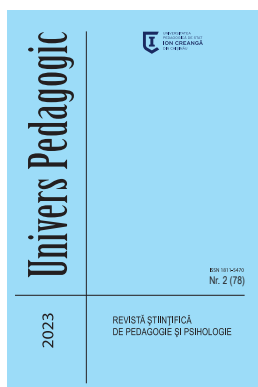


Figura 10. Revista „*Univers Pedagogic*”, 2023

Munca științifică și redacțională nu cunoaște pauze. La cumpăna aniversărilor se nasc noi idei și posibilități de diversificare și aprofundare a cercetărilor, care încurajează și insuflă speranțe în vremuri favorabile științei. Timpul deapănă firul de aur al amintirilor și ne proiectează gândurile și speranțele spre noi realizări. Folosit rațional, timpul este și mai prețios când merge mână în mână cu oportunitățile.

Nu este niciodată târziu să devii ceea ce ți-ai dorit, să devii cu adevărat. Știința, oricât ar fi de paradoxal, reclamă intuiție în egală măsură cu spiritul rezonabil. Sunt probleme la soluționarea cărora nu avem dreptul să greșim. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de strategii și tactici bine chibzuite pentru a asigura ascensiunea activității de cercetare. Revista „Univers Pedagogic”, este, cu certitudine, o revistă a viitorului, având un potențial enorm în ce privește noile colaborări și un schimb fructuos de experiență.

Să-i asigurăm continuitatea!

Felicităm fondatorii, colegiul de redacție, redactorii revistei științifice „Univers Pedagogic”, dar și toată comunitatea științifică cu performanța atinsă, în același timp credem, că o bună parte din succes poate fi atribuită autorilor articolelor științifice.

Bibliografie:

1. BENIUC, Valentin. Cuvânt către cititor. În: Revista „*Univers Pedagogic*”, 2003, p.4. ISSN 1811-5470.
2. POGOLȘA, Lilia; BUCUN, Nicolae; VICOL, Nelu. *Institutul de Științe ale educației: prin ani, cu destoinicie*. Chișinău: Tipografia “Impressum”, 2016, 119 p. ISBN 978-9975-48-105-2.
3. POGOLȘA, Lilia; Paladi, Oxana; VICOL, Nelu. *Institutul de Științe ale educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941-2021)*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro SRL”, 2021, 139 p. ISBN 978-9975-56-956-9.
4. Revista „*Pedagogul*”, nr. 9-11, 1990, ISSN 0132-6597.
5. Revista „*Pedagogul sovetic*”, nr. 1-7, 1990, ISSN 0132-6597.
6. Revista „*Univers Pedagogic*”, 2010. ISSN 1811-5470.
7. HĂBĂȘESCU, A.; DASCĂL, O. *Universul publicațiilor periodice din domeniul pedagogiei în formarea viitorului specialist*. Disponibil: <http://dspace.usarb.md>
8. Instrumentul bibliometric național. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/journals_view
9. Știința în Republica Moldova. Scurt istoric. În: *Republica Moldova - 30 de ani de independență*. Disponibil: <https://www.moldova-independentă.md>

CALITATE ȘI EFICIENȚĂ ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

ÎNVĂȚAREA – REȚETĂ ÎNTR-O REALITATE
EDUCAȚIONALĂ CONSTRUITĂ SOCIAL¹

CZU: 37.013/014

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p19-25

Tatiana CALLO,

doctor habilitat, profesor universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-7673-3046

Rezumat. În articol se abordează problematica unei învățări necesitatea căreia a apărut datorită accentuării caracterului social al învățării în general în noile condiții comunitare, printre care se înscrie și „slăbirea dorinței de a gândi, pur și simplu, elementar”. Când învățarea individului este subordonată socialului, iar dimensiunea umană este condiționată, nu în ultimul rând, și de calitatea învățării, acest factor devine determinant în complexitatea procesului de învățare ca atare. Este vorba de învățarea-rețetă, care este o învățare raportată la contextul nemijlocit al elevului, o învățare practică neproblematică, dar utilă, oferindu-i elevului șansa de a se orienta în universul social al realității zilei de azi. Ideea care susține învățarea-rețetă este utilitatea celor învățate în viața cotidiană, socială în vederea satisfacerii unui scop precis, nemijlocit.

Cuvinte-cheie: realitate, cotidian, pragmatică, învățare a realității, context social, învățare-rețetă, utilitate.

Abstract. The article addresses the issue of learning, the necessity of which has arisen due to the emphasis on the social character of learning in general in the new community conditions, among which is included „the weakening of the desire to think, simply, elementary”. When individual learning is subordinated to the social, and the human dimension is conditioned, not least, by the quality of learning, this factor becomes decisive in the complexity of the learning process as such. It is about recipe-learning, which is a learning related to the student's immediate context, a non-problematic but useful practical learning, giving the student the chance to orient himself in the social universe of today's reality. The idea that supports the learning-recipe is the usefulness of what is learned in everyday, social life in order to satisfy a precise, immediate goal.

Keywords: reality, everyday life, pragmatics, reality learning, social context, recipe-learning, utility.

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifra 20.80009.0807.27A”.

O anumită fundamentare a învățării din perspectiva *rigorilor sociale*, ca o presupuziție asumată în raport cu logica clasică a învățării, reclamă o formulă analitică foarte complexă, în care se înscrie și învățarea-rețetă, ca o învățare tipizată a realității nemijlocite a elevului, direct aplicabilă lumii cotidiene a acestuia.

Logică clasică a învățării este însoțită de o mulțime de deziderate, care tratează probleme teoretice de natură diversă: conexiionismul, disonanța cognitivă, umanismul etc. Deschiderea socială a învățării, pornind de la individ și terminând cu societatea în ansamblul său, conform opiniei lui L.Ciolan, reclamă ca aceasta să-și lărgescă sfera, incluzând dimensiunea socială și cea emoțională, întrucât învățarea este integrată în toate aspectele vieții și integrează, la rândul ei, toate laturile esențiale ale ființei umane [1, p.76].

Logica învățării-rețetă sau a învățării pragmatice (axată pe competența practică în acțiuni neproblematică) trebuie atent construită, trebuie expusă analitic, cu o doză de filosofie interpretativă, pornind de la aspecte doctrinare coerente de o actualitate incontestabilă azi, în vertiginoasa schimbare a valorilor, în care pragmaticul își face tot mai activ loc. Într-un fel, aceasta „răstoarnă tiparele gândirii disciplinate”, dacă e să utilizăm una din expresiile lui L. Ciolan [1, p.29].

Intuim că noțiunea de învățare-rețetă poate genera nedumerire acum când se vorbește tot mai insistent de libertatea gândirii și a învățării, de creativitate și originalitate, de personalizarea învățării. Rețeta, în sensul ei de dicționar, presupune o soluție practică pentru a rezolva o anumită situație, este o anumită instrucțiune și, în noile condiții sociale, recâștigă un sens profund pozitiv. Astăzi societatea, conform lui L.Vlăsceanu, tinde concomitent să se universalizeze și să se particularizeze pe cât de contradictoriu, pe atât și de în forță. Ea devine cât mai extinsă, cât mai cuprinzătoare, pentru a include fenomene ale dinamicii globale. Putem identifica, astfel, atât particularisme comunitare, cât și convergențe globale. Societatea trece în specia universalului, în care cunoașterea-rețetă își face tot mai mult loc [6, p.20]. Afirmarea subiectivității constructiviste a ființei sociale reclamă tranziția spre „a îngusta” oarecum o parte din cunoașterea pe care o asimilează, oferindu-i șansa de a se orienta în universul social al realității zilei de azi. Factorul care susține învățarea-rețetă este utilitatea celor învățate în viața cotidiană, socială, în vederea satisfacerii unui scop precis, nemijlocit. Învățarea-rețetă este centrată pe elev pentru a-i oferi acestuia o reprezentare clară a realității, a-i obține adeziunea și a-l susține în îndeplinirea anumitor acțiuni.

Privind din acest punct de vedere lucrurile, subiectul enunțat poate fi expus într-o logică rezistentă, legitimând aceste două tipuri de învățare: învățarea ca atare, obișnuită, tradițională și învățarea-rețetă, pragmatică. Prin urmare, învățarea-rețetă sau învățarea pragmatică este posibilă existențial, transformând învățarea ca atare într-o formulă de dialog practic cu „realitățile sociale”

imediate, când elevul trebuie să știe cum să rezolve anumite situații cotidiene neprevăzute, dar tipice, deoarece realitatea vieții cotidiene nu este saturată doar cu obiectivări; ea doar devine posibilă datorită lor.

Pornind de la ideile lui P. Berger și T. Luckmann, care au abordat realitatea cunoașterii sociale, putem afirma că, deoarece învățarea este dominată de o motivație pragmatică, cunoașterea limitată la o competență practică ocupă un loc proeminent în stocul de cunoștințe. De exemplu, a ști cum să folosești telefonul și a ști cum se poate repara, dacă, eventual se defectează, sunt două lucruri diferite. Anume în primul caz vorbim despre o cunoaștere sau învățare-rețetă, deoarece se referă la ceea ce trebuie să știm pentru anumite scopuri practice, prezente sau viitoare [4, p.63]. Dar învățarea-rețetă, deși înfățișează lumea cotidiană într-un mod integrat, „lasă în întuneric totalitatea acestei lumi. Altfel spus, realitatea vieții cotidiene apare întotdeauna ca o zonă de luciditate în spatele căreia se află un fundal întunecat” [Ibidem, p.65]. Este clar că acest „fundal întunecat” este acel conținut al învățării care se regăsește în curriculumul școlar și care este asimilat treptat de către elevi pe parcursul școlarității. Profesorul, menționează cercetătorii, în procesul valorificării curriculumului, încearcă să „aducă acasă” elevului conținuturile pe care le comunică, prezentându-le ca însuflețite, adică făcându-le să pară la fel de vii ca și „lumea de acasă” a elevului, relevante (corelându-le cu structurile de relevanță deja prezente în „lumea de acasă”) și interesante (făcând astfel ca atenția elevului să se îndepărteze de obiectivele sale „naturale” și să se îndrepte spre cele „artificiale”. Astfel de acțiuni sunt absolut necesare, deoarece o realitate interiorizată deja „se interpune în calea” unor noi interiorizări. Cu cât aceste tehnici pedagogice fac mai plauzibilă continuitatea dintre elementele originare și cele noi ale cunoașterii, cu atât mai ușor dobândesc un caracter de realitate [Ibidem, p.194].

În acest context, trebuie să menționăm faptul că învățarea teoretică despre realitate nu epuizează ceea ce este cu adevărat real pentru elevi, de aceea pedagogii trebuie să se ocupe și de ceea ce elevii învață prin „rețete” cu caracter social, ca realitate nemijlocită, concentrând interesul elevilor asupra cunoașterii „obișnuite”, dar și asupra ideilor. Anume această învățare constituie mecanismul înțelegerii, care este absolut necesară într-un context social.

Însă aspectul mai neproblematic al învățării-rețetă, adică al unei realități obișnuite pentru elev, rămâne așa doar în mod provizoriu, adică până când continuitatea sa este întreruptă de apariția unei probleme. Atunci când aceasta are loc, realitatea cotidiană caută să integreze sectorul problematic la ceea ce este deja neproblematic, adică se produce învățarea ca atare. Aceste „comutări” au loc permanent în procesul de învățare. Teatrul, în opinia cercetătorilor, oferă un exemplu bun pentru asemenea comutări. Tranziția este marcată prin ridicarea și căderea cortinei. Când aceasta se ridică, spectatorul este transportat în altă lume, iar când cade, spectatorul revine în lumea sa [4, p.42]. Prin urmare, sarcina profesorului, în valorificarea curriculumului, este de a distra atenția elevului de la realitatea cotidiană, în diversele zone de semnificație a acesteia,

și a trece într-o zonă personală de înțelesuri. În contextul educației experiențiale această modificare este numită „salt”. Dar este necesar să subliniem totuși că învățarea-rețetă își păstrează statutul de supremație chiar și în cazul acestor salturi. Sarcina profesorului constă, în acest caz, să ajute elevul să treacă experiențele noi acumulate în învățarea ca atare „înapoi” în experiența învățării-rețetă. Problema principală constă tocmai în a interpreta corect coexistența acestor două tipuri de învățare a realității.

În procesul învățării ca atare elevii „iau în primire” lumea în care alții deja au trăit sau trăiesc, acest lucru fiind un proces originar pentru orice ființă umană, iar lumea, „luată în primire” poate fi modificată creator sau chiar recreată [Apud 4, p.42].

Tot în contextul acestor idei, trebuie să specificăm că învățarea-rețetă nu contestă echilibrul dintre aceste două tipuri de învățare, această justă proporție a noțiunilor, deși un anumit decalaj există, mai mult sau mai puțin accentuat, în funcție de contextele de învățare. Învățarea-rețetă este una „ornamentată”.

Nu este nevoie să procedăm la un excurs amănunțit în teoriile cunoașterii sau învățării pentru a observa că în poziția învățării-rețetă există un strâns raport între învățare și realitate, atribuindu-i celei dintâi un caracter cognitiv neîndoielnic în aria vieții cotidiene. În legătură cu acest aspect, trebuie să mai observăm că, în virtutea unei adecvări necesare, va trebui să fie reconsiderate tehnologiile formative, în sensul dialectizării lor prin renunțare la univocitate.

Dacă ar fi să raportăm iarăși învățarea obișnuită cu învățarea-rețetă, atunci am merge pe ideea de a învăța devenirea, în cazul învățării ca atare. și a învăța existența, în cazul învățării-rețetă. Ca să exemplificăm, putem aici aminti de faptul remarcat de A. Baumgarten că nimeni în limba română nu spune „*mă îndrăgostesc*”, pentru că această experiență, pur și simplu, nu se poate sesiza decât după ce a fost realizată. Toți spunem „*m-am îndrăgostit*”, înclinându-ne înaintea naturii inefabile a unui act care ne-a făcut să renaștem, fiind alții pentru că el ni s-a întâmplat și noi i-am fost subiecți [Apud 3, p.92].

Astfel, în învățare ne axăm pe ideea că lumea/realitatea și cunoașterea / învățarea merg în sens invers: lumea de la principii spre lucruri, iar cunoașterea de la lucruri spre principii. Dar între actul prim al principiilor și actele individuale ale lucrurilor se desfășoară întregul câmp al ființei posibile, străbătut de ceea ce am numit aici „realitate” și de ceea ce am numit aici „învățare” [Apud 3, p.95].

În felul acesta, spre deosebire de învățarea ca atare, învățarea-rețetă presupune utilizarea nemijlocită a celor învățare în cogniții, emoții și comportamente. Având în vedere multitudinea de contexte de utilizare, precum și problemele cu care s-ar confrunta abordarea învățării-rețetă fără un suport științific, putem fi supuși ușor în situația de a ne întreba de fiecare dată dacă o asemenea învățare este sau nu este învățare. Pentru a ne descurca într-o astfel de situație, ar fi cazul să ne bazăm pe anumite criterii operaționale, care se pot dovedi deosebit de utile dacă sunt integrate corect în proces. Printre

acestea pot fi menționate următoarele: stabilirea unei relații facile cu elevul; punctul central în activitate îl constituie, în mod esențial, problema actuală; aplicarea unor acțiuni flexibile și pragmatice; învățarea este transformată într-o adevărată grilă de lectură a realității; fundamentarea pedagogică a intervenției asupra acestei realități; a genera anumite rezultate consecutive, centrarea asupra aspectelor pozitive, asupra soluțiilor. Se poate întreba, pe bună dreptate, dacă aceste caracteristici sunt valabile, eventual, și pentru terenul „obișnuit” al învățării. Răspunsul poate fi afirmativ, cu deosebire interesului mai accentuat pentru cotidian, pentru faptele de zi cu zi, pentru care avem nevoie de o învățare-rețetă, o învățare, într-un fel, operativă.

Cunoașterea obținută pe această cale este faptul că ea poate fi utilă tocmai datorită faptului că este reală, are o vizibilitate socială concretă și permite o adresativitate socială directă. Unei cunoașteri bazate pe conținut, învățarea-rețetă îi contrapune o învățare bazată pe situație, bazată pe o anumită ordine. De exemplu, dacă o tânără ar pune flori într-o cratiță de bucătărie, ar face un gest de încălcare a ordinii, ar aduce o ofensă ordinii și ar demonstra, în acest fel, lipsa învățării-rețetă. Acest gest trebuie reparat punând florile „la locul lor”, adică restaurând ordinea. În acest caz, învățarea-rețetă este de un real folos. Gestionarea pedagogică a surselor „de poluare” este fundamentală pentru funcționarea societății.

Nu trebuie să admitem ca învățarea-rețetă să fie considerată ca una falsă, deoarece învățări false nu trebuie să existe. Ea este o învățare utilă. Din această perspectivă, caracterul colaborativ al relației pedagogice apare ca unul necesar, altfel încercarea pedagogului de a propune soluții pentru problemele elevilor, fără a ține cont de așteptările acestora, duce la eșec.

Utilitatea care este corelatul învățării-rețetă este un concept ce reprezintă caracteristica, proprietatea, însușirea unui bun (informație, serviciu, material) de a satisface o nevoie a elevului. Aceste proprietăți sunt fie naturale, fie create. Utilitatea unui produs, serviciu, material, informație etc. este direct proporțională cu utilizarea, aplicarea, folosirea acestui bun. Cu cât aplicarea este mai frecventă, cu atât și utilitatea este mai evidentă.

Așadar, după cum putem constata, încercarea de dialectizare a învățării-rețetă în relația ei cu învățarea obișnuită îi conferă acesteia un statut aparte, în care socialul „trece” efectiv în individual. În felul acesta, învățarea-rețetă constituie o premisă de reconstituire semnificativă a opiniilor pedagogice privind învățarea din perspectivă socială. Și, pentru a-i oferi o bază teoretică acestui tip de învățare, este indicat să facem apel la teoria învățării prin experiență a lui D. Kolb, care definește învățarea ca proces în care cunoștințele sunt create prin intermediul transformării experienței. Sursele din care se alimentează experiența sunt experiența concretă și conceptualizarea abstractă. Experiențele concrete reprezintă bazele observațiilor, care sunt asimilate și distilate, desprinzându-se noi implicații pentru acțiune [Apud 2, p.181].

În felul acesta, învățarea-rețetă este o învățare activă, care se produce uneori spontan, dar fiind rezistentă la dezordine și la disfuncții. Cunoștințele acumulate sunt implicite, se resimt și pot fi comunicate fără efort, deoarece sunt susținute de interesul elevilor și sunt mai puțin corelate cu aplicarea științei ca atare. Eficiența învățării-rețetă se manifestă în învățarea comportamentului colocvial, situațional, implicit vieții de zi cu zi și relațiilor sociale. Învățarea-rețetă este deci și situațională, având tangențe și cu învățarea în baza situațiilor sau studiilor de caz.

Învățarea-rețetă este o învățare care îi permite elevului să se adapteze mai facil la mediul înconjurător, făcând lucrurile pe cont propriu, să-și satisfacă nevoile de interrelaționare din mediul său. Ea este, de asemenea, importantă pentru creșterea socială a elevului, pentru intrarea lui ulterioară în viața socială și profesională. Dimensiunea pragmatică a învățării-rețetă presupune formarea unor competențe care să corespundă cerințelor și așteptărilor sociale: învățăm să devenim oameni ai societății.

Pragmatismul este o proprietate pozitivă a caracterului unei persoane, urmărind în mod persistent propriile interese, bazate pe beneficiul personal. Aceasta este capacitatea de a construi un sistem de acțiuni și vederi asupra vieții în interese reale și pentru a-și atinge obiectivele. Logica, cântărirea situației, analiza și prudența sunt caracteristici ale pragmatismului. Pragmaticii preferă să trăiască în lumea reală, încercând să găsească o platformă solidă pentru opiniile și principiile lor. Ei preferă să acționeze realist pentru a obține un rezultat. Pretențios față de sine și față de ceilalți, angajamentul și responsabilitatea pentru munca atribuită sunt componentele obișnuite ale unui set de trăsături de personalitate ale unui pragmatist. Acești oameni trăiesc cu propria minte, iubesc specificul, faptele dovedite de practica de viață [Apud 7].

Datorită capacității de a planifica, de a calcula corect totul și de a alege „instrumentele” potrivite pentru a atinge obiectivul, activitatea pragmatică își atinge scopul. Una dintre regulile de bază pe care le respectă elevii în acest context este să-și ducă munca până la capăt. Acest principiu aduce rezistență, organizare și disciplină. Astfel își dau seama că este imposibil să trăiești fără a îndeplini anumite cerințe și îndatoriri, dar asta nu le limitează în niciun caz libertatea, ci doar contribuie la autocontrol, organizare și activitate. Prin aceste calități, elevii își pot îmbunătăți viața lor și a celor din jurul lor [Apud 7].

De exemplu, prin învățarea-rețetă învățăm ce înseamnă „bună ziua”; de ce mâncăm la masă; când fotografierea este dăunătoare; de ce punem florile în apă; de ce este bine să avem telefoane mobile; cum lucrăm la computer; ce presupune a zice „da”; de ce privirea este importantă pentru noi; cum să ne protejăm mâinile; când zâmbetul nu este „la locul lui”; de ce se vopsesc câștile în diferite culori; cum este bine să vorbești cu oameni necunoscuți etc. Învățarea-rețetă nu este deci imitare, deoarece sensul acestei învățări constă

într-un șir de generații care transmit unele altora ceea ce constituie esența vieții fiecăreia. Interesul pentru învățarea-rețetă este, prin urmare, justificat prin obiectivitatea ei pedagogică. Noțiunile de realitate și învățare aparțin unui context social în care sunt folosiți și astfel de relație trebuie inclusă într-o analiză socio-pedagogică a contextului.

Prin sintetizarea ideilor expuse mai sus ajungem la formularea următoarelor *concluzii*:

- Promovarea ideii de învățare-rețetă, ca o învățare tipizată a realității nemijlocite a elevului, oferă un șir de avantaje elevului, deoarece, fiind centrată nemijlocit pe elev și pe necesitățile sale, acesta poate să se orienteze mai ușor în realitatea care îl înconjoară prin caracterul de utilitate a celor învățate.
- Învățarea-rețetă este importantă pentru „creșterea” socială a elevului, pentru intrarea lui ulterioară în viața socială și profesională, deoarece orientarea pragmatică a învățării-rețetă presupune formarea unor competențe care să corespundă cerințelor și așteptărilor sociale.
- Pentru învățarea-rețetă este caracteristică regula ordinii, disciplinei, iar cunoștințele asimilate sunt implicite și pot fi exteriorizate fără efort, deoarece sunt susținute de interesul elevilor și sunt mai puțin corelate cu aplicarea științei ca atare.

Bibliografie:

1. CIOLAN L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
2. COCORADĂ E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p. ISBN 978-973-46-1811-8.
3. BAUMGARDEN A. 7 idei înrâuritoare ale lui Aristotel. București: Humanitas, 2012. 157 p. ISBN 978-973-50-3802-1.
4. BERGER P., LUCKMANN Th. Construirea socială a realității. București: Art, 2008. 251 p. ISBN 978-973-124-212-5.
5. NEGREȚ-DOBRIDOR I., PÂNIȘOARĂ I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2005. 249 p. ISBN 973-681-846-2.
6. VLĂSCEANU L. Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă. Iași: Polirom, 2007. 300 p. ISBN 978-973-46-0547-7.
7. Ce înseamnă cuvântul pragmatic? Ce este pragmatismul. Disponibil: <https://ik-ptz. Ru/ ro/ physics /chto-znachit-slovo-pragmatichnyi-chto-takoe-pragmatichest-nost-sposobnost-k.html>

ÎNVĂȚĂMÂNTUL DUAL. JUSTIFICARE, PREMISE JURIDICE, PRECAUȚII ȘI LIMITE PEDAGOGICE DE CONCRETIZARE

CZU: 377.3.091(478+498)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p26-36

Constantin CUCOȘ,

doctor în științele educației, profesor universitar,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

ORCID iD: 0000-0002-3087-2593

Rezumat. *În prezentul text, ne propunem să realizăm o radiografiere a statutului învățământului dual, ca o cale de formare profesional-vocațională, din perspectiva normelor legislative, a principiilor și prescripțiilor pedagogice, dar și a realităților educaționale concrete, mai ales, cu referire la România și Republica Moldova, dar și conexat la ce se întâmplă în țări din Uniunea Europeană. Vom aduce în atenție evoluții recente în acest domeniu, dar vom încerca să semnalăm și unele interogații, limite sau precauții legate de dezvoltarea și implementarea unui autentic învățământ dual, având ca puncte de plecare - epistemologice, practice - principiile și constrângerile de ordin didactic, psihopedagogic, strategic.*

Cuvinte-cheie: învățământ dual, învățare experiențială, formare în alternanță, învățământ vocațional.

Abstract. *In this article, we propose an evaluation of the situation of dual education, as a way of professional-vocational training, from the perspective of legislative norms, pedagogical principles or prescriptions, but also of concrete educational realities, especially with reference to Romania and the Republic Moldova, but, of course, in direct connection with what is happening in European Union countries. We will bring to attention recent developments in this field, but we will also try to signal some doubts, limits or precautions related to the development and implementation of an authentic dual education, having as epistemological or praxeological premises the didactic, psychopedagogical, strategic principles and constraints.*

Keywords: dual education, experiential learning, alternating training, vocational education.

Scopul prezentului studiu constă în evidențierea importanței învățământului dual în contemporaneitate, arătând beneficiile acestuia, dar și avansarea unor interogații legate de dificultățile pedagogice de implementare, având în vedere atât compatibilizarea acestuia cu sistemul de formare profesională existent, dar și de ordin curricular, procedural, acțional. De mai mulți ani, expresia de „învățământ dual” a intrat în uzul celor care prefigurează sistemul educațional la nivel de politici publice, de norme legislative sau de desfășurări concrete, procesuale. Desigur, astfel de preocupări explicitează un țel eminent realist, umanist, integrator în materie de educație, mai precis, perspectiva cuprinderii și profesionalizării unui segment cât mai larg dintre candidații la educație, indiferent de punctele de pornire, evoluția școlară, performanțele dovedite formal, istoria de viață sau mediul de proveniență etc.

Un sistem educativ viabil trebuie să fie atent la necesitatea valorizării și cuplării unor aptitudini date sau câștigate natural (mai ales pe direcție vocațională, psihomotrică, experiențială) la nevoi reale ale comunității. Este normal, chiar necesar ca experiențele acumulate în contexte nonformale sau informale, demonstrate factual, să poată fi întărite sau validate în cadre credibile de recunoaștere aptitudinal-vocațională. E un semn firesc, credem noi, de lărgire a plajei de oportunități și de deschidere spre învățare a multor categorii de copii/tineri, de integrare sau cooptare a acestora într-un sistem credibil/motivant de formare, dar și de racordare a pregătirii în acord cu așteptările sau cerințele mediului economic foarte concret, cel al performării unor activități ce se supun unei dinamici ce nu încap, întotdeauna, în structurile clasice de formare (predictibile, stabile, rigide, stagnante, previzionate pe termen mediu sau lung).

1. Poziționări și experiențe prealabile

Ca să facem (și) o regresie în timp, o anumită formă de „dualizare” a învățământului (tehnic, profesional) a existat în condițiile profesionalizării din perioada anterioară anilor 90, sub forma unor școli profesionale conexe/subordonate direct la întreprinderile de stat, ce susțineau explicit filiere și elevi, prin burse sau alte stimulente, cu obligativitatea încadrării celor formați la respectivele întreprinderi. Am subzistat, sub presiunile epocii privind industrializarea, și la diverse tipuri de calificări mai laxe, „la locul de muncă”, prin care, printr-o partajare a formării preponderent spre partea practică se asigura tânărului o pregătire înspre exercitarea unei activități, de care economia avea imperios nevoie la un moment dat. Nu mai vorbim de instituția uceniciei, a magisteriatului clasic consumat în sute sau chiar mii de ani, când punerea în situație sau „experiențirea” unor roluri constituia „calea regală” de formare, cel puțin în domeniile spirituale, practice, meșteșugărești. Desigur, acestea sunt doar anticipări sau rudimente ale unui învățământ dual, așa după cum vom discuta în cele ce urmează.

Sintagma menționată, proiecțiile normative sau chiar inițiativele practice recente au vizat, mai ales, învățământul profesional de nivel preuniversitar, cel care urmează (cel puțin în România) după parcursul celor 10 clase obligatorii, dar care poate fi conceput (conform legislației anterioare aprobării Legilor educației din 2023) și pentru absolvenții clasei a VIII-a, respectiv a IX-a. Mai nou, chiar și parcursuri universitare vizează o astfel de perspectivă structurală, astfel încât, pentru prima dată, Legea învățământului superior, aprobată în iulie 2023, conține o secțiune dedicată acestei orientări.

Cu referire la învățământul românesc, anumite „amenajări”, în ceea ce privește învățământul dual, au avut loc prin stipulări legislative anterioare aprobării legilor educației tocmai intrate în uz. De pildă, potrivit acestor reglementări, organizarea învățământului dual se face la cererea agenților economici, în funcție de nevoi, anticipări, proiecții, dar în ceea ce privește alte constrângeri (durata, țintele, conținutul programelor de pregătire și modalitățile

de certificare a pregătirii profesionale) se stabilesc prin consultare reciprocă. O altă normă, și anume, OUG 94/2014 [13, articolul 31, alineatul 7] oferă cadrul legal în vederea organizării ei, dând deopotrivă posibilitatea agenților economici să se implice direct în toate componentele formării forței de muncă de care au nevoie (desigur, am putea pune în discuție implicarea acestor agenți în ce privește proiectarea și implementarea curriculumul, de formare adiacent). Toate aceste prevederi stipulează faptul că învățământul dual se organizează în baza unui contract de muncă încheiat între agentul economic și elev.

Învățământul dual îi are în vedere pe elevii care au absolvit învățământul obligatoriu, în perspectiva formării unor competențe, astfel încât să poată intra în activități productive, servicii, nevoi ale pieței muncii. Acest parcurs alternativ se aseamănă cu școlile postliceale care formează candidați la diferite profesii, numai că în loc de o diplomă de absolvire a 12 clase, aceștia trebuie să posede dovada absolvirii celor 10 clase obligatorii. Ordonanța de urgență Nr. 81/2016, [12, articolul 33, paragrafele 4 și 5], care a modificat Legea Educației din 2011, a creat un cadru legal pentru organizarea învățământului profesional dual inclusiv după terminarea celor 10 clase obligatorii, față de învățământul profesional de doi sau trei ani, care se organizează, pe mai departe, pe aliniamente legislative cunoscute, la sfârșitul clasei a VIII-a, respectiv a IX-a.

Învățământul dual, se stipulează în aceleași documente legislative, oferă absolvenților nu numai posibilitatea de a fi absorbiți pe piața muncii, ci și dreptul de a continua pregătirea profesională la un nivel superior de calificare (nu se spune cât de „superior”; pregătire universitară, doctorat?). La această formă de pregătire au acces, în virtutea principiilor deschiderii și flexibilizării formării, și absolvenți din promoții anterioare. Oricum, avem de-a face cu o formare compensatorie și integrativă, benefică, în cele din urmă, și pentru persoanele în cauză, dar și pentru agenții sau perimetrul economic. Cu precizarea, ca aceștia din urmă să previzioneze ce doresc, să respecte angajamentele luate, să valorizeze prin angajare pe cei care au beneficiat de un astfel de traseu formativ.

2. La ce se referă învățământul dual?

Sintagma de „învățământ dual” vizează o îngemănare - de sistem, situațională, strategică - dintre două perimetre de formare în ceea ce privește scopurile, implicarea, resursele, utilitatea și valorificarea pregătirii, mai cu seamă, a celei profesionale și tehnice, dar care ar putea în perspectivă cuprinde și alte arii ocupaționale. Conceptul de „dual” nu are nimic peiorativ în sine, nu presupune separare, poziționare contrară, dihonie, ci armonizare, complinire, spirit cooperativ. Termenul în discuție este utilizat cel mai adesea ca referențial integrator, având în vedere faptul că predarea și învățarea privitoare la învățământul profesional și tehnic (VET – „Vocational Education and Training”, cf UNESCO) [15, p. 1] se caracterizează prin „dualitate”, prin angajare a două părți, prin co-partaj, din cel puțin următoarele puncte de vedere:

- Dualitatea asumării finalității formării, una la nivel de sistem, concepută pe termen mediu și lung, și alta a agenților economici, care mizează pe direcții finaliste imediate și concrete;
- Dualitatea resurselor antrenate, atât în ceea ce privește actorii formatori, contextele sau echipamentele de învățare/experimentare/aplicare, cât și a resurselor financiare disponibilizate în acest sens;
- Dualitatea spațiilor fizice/virtuale de învățare (școli/furnizori de VET și companii de formare), care împărtășesc responsabilitatea de a asigura formarea teoretică și practică;
- Dualitatea pozițiilor/intereselor actorilor implicați (actori publici și privați), care se responsabilizează pe baze de contracte explicite în legătură cu politicile, desfășurarea, valorificarea unor practici în materie de VET.

Caracterul dual al spațiilor de învățare (exersare, aplicare) este un punct de plecare pentru a defini un astfel de sistem de învățământ. Conform unor documente ale UNESCO [15, p. 1], acest mod de a face educație combină formarea dintr-o entitate economică, productivă cu formarea profesională formală prin instituții consacrate. Pentru alte organisme - de pildă, CEDEFOR [2], „învățământul dual se referă la perioade în care învățarea sau formarea într-o instituție de învățământ sau într-un centru de formare este combinată cu învățarea sau formarea la locul de muncă”. De asemenea, CEDEFOR consideră învățământul dual ca fiind un gen de pregătire prin alternanță, subliniind faptul că termenul „învățământ dual” poate fi alăturat, ca termen referențial de „formare în alternanță”, de „programe de ucenicie” sau de „învățare la locul de muncă”. Diferențe de semnificație persistă, pe mai departe deoarece aceste referențieri conceptuale primesc înțelesuri specifice din punct de vedere temporal, al concordanței sau consecutivității dintre teorie și practică, al gradului de constrângere instituțională, normativă, procedurală etc.

Datorită potențialului social, economic și strategic, programele de ucenicie și alte programe conexe se generează interogații, poziționări diferite atât la nivelul factorilor de decizie, cât și al cercetătorilor din domeniul formării [6, p. 5]. Studiile sunt la început, dar sunt promițătoare atât din perspectivă comparativă [4, pp. 629-653], în raport cu exigențele sau axiomele pedagogice [3, pp. 810-833], cât și din perspectiva cerințelor firmelor sau potențialilor angajatori [1, pp. 744-765]. Crizele aproape permanente legate de absorbția celor formați pe piața muncii, ce vizează mai tot timpul un decalaj (obiectiv, tehnic, dar și din cauza unor deficiențe previzionale) între ce oferă școala și care sunt cerințele concrete ale pieței muncii, mobilitatea, chiar imprevizibilitatea mizelor ocupaționale, schimbări de priorități în ceea ce privește nevoile și politicile în materie de politici publice etc. fac ca oportunitatea oferită de învățământul dual să mai estompeze din disfuncțiunile relaționale dintre perimetrul formării și perimetrul performării (valorificării) unor competențe presupuse [6, p. 3].

3. Învățământul dual – o preocupare europeană

La nivel european există o pluralitate de formule de punere în aplicare a conceptului de învățământ în perspectivă duală. Explicația este dată atât de diferențele sau particularitățile structurale ale diferitelor sisteme de învățământ, de stabilitatea entităților economice angajatoare, dar și de permisivitatea, clarviziunea și interesul unor virtuali angajatori cu privire la viitorul propriilor resurse umane. Există cel puțin un consens legat de decelarea unui parcurs educațional, care să ofere o combinație coerentă și credibilă între învățarea la locul de muncă și învățarea la școală în marea majoritate a statelor membre. Deși statele membre, în virtutea autonomiilor legislative, decizionale etc., își gândesc sau restructurează sistemele de VET în raport cu nevoile curente, gama variată de puncte de pornire, combinată cu contextul socio-cultural, experiențele teaurizate, etos-urile pedagogice diferite, dar și de particularitățile legate de felul cum sunt proiectate diferitele sisteme de învățământ, face imposibil ca țările europene să construiască același model pe termen scurt sau mediu. Implicarea tot mai evidentă a angajatorilor, susținerea și încurajarea venite de la aceștia dar și percepția comunitară pozitivă asupra acestor direcții de formare care cunosc și vor cunoaște o dinamică și extensie greu de anticipat.

Mai trebuie adăugat că terminologia folosită pentru a descrie sistemele VET nu este uniformă: sistemele similare pot avea denumiri diferite, iar nume similare pot descrie sisteme diferite. Nu mai vorbim și de anumite antecedente sau valorificări/actualizări ale unor formule de pregătire ce țin de tradiții paideice specifice.

În acest sens, de pildă, s-a pus în discuție fiabilitatea transferului modelelor sau a bunelor practici în materie de învățământ dual. Dăm drept exemplu interogații de acest fel formulate la nivelul Ministerului Educației din Quebec [14, pp. 3-5], legate de fiabilitatea modelului german de învățământ dual pentru o parte din Canada. Concluziile avansate de experți sunt evidente: „modelul dual german este, după cum sugerează și numele, de origine germană. Se găsește și în celelalte țări vorbitoare de germană din Austria și Elveția sau în vecinătatea sa, Danemarca. Găsim aplicații foarte variabile în anumite țări, printre care Franța și Ungaria.... Acest model este un program de formare la locul de muncă, menit să răspundă nevoilor întreprinderilor și ale pieței muncii în general, dar care își propune să răspundă și nevoilor studenților interesați de o pregătire mai tehnic (idem, p. 3). „Modelul dual nu se va putea impune fără un „consens social”, fără ajutorul și participarea părților interesate de primă linie și, mai general, nu va fi în detrimentul rolului social și uman al educației”. (idem, p. 5)

Politicile publice europene au luat în calcul o atare calibrare a formării și în direcția unui învățământ dual de calitate. De curând, Parlamentul European a publicat un studiu care analizează punctele forte și slabe ale învățământului dual și examinează evoluțiile politicilor din Uniunea Europeană în ceea ce privește introducerea și/sau îmbunătățirea acestui tip de învățare. Studiul invocat

abordează elemente ce țin de frâne și obstacole de configurare/implementare, cum poate fi atinsă/motivată excelența vocațională, care ar fi legătura dintre calificarea de tip VET și dezvoltarea economică, cum previzionăm mobilitatea și flexibilitatea structurilor de tip VET, cum alimentăm motivația și ce pârghii de atragere punem în funcțiune pentru formarea de acest tip.

Desigur, astfel de abordări sau interogații pot fi preluate și la nivel de sistem românesc de formare de tip VET, cu precauții legate de stabilitatea economică, de gradul de responsabilizare a factorilor economici, dar și de impredictibilități funcționale ale sistemului de învățământ, și așa supralicitate, chiar excedate de cerințe curente, firești, urgente. Nu că învățământul dual nu ar fi o necesitate și ar face mult bine, însă chestiunile curente, normale, nefiind acoperite, este hazardant să vizezi căi complementare/suplimentare de întărire a sistemului.

4. Noul cadru legislativ - contextul României și al Republicii Moldova

În România, potrivit *Legii învățământului preuniversitar* [10], secțiunea a 5-a, votată și promulgată în vara anului 2023, cu referire la învățământul dual, se precizează mai multe articole ce vizează caracteristicile învățământului dual, legătura dintre operatorii economici și ofertanții de formare, responsabilitățile entităților administrativ, angajamentele contractuale, etc., ceea ce aduce oarece claritate legislativă - vom vedea și ce urmează din punct de vedere procesual. În ce privește pregătirea de nivel universitar în sistem dual, aflăm noutăți în diferite articole din *Legea învățământului superior*, cap X [11], după cum urmează:

„Art. 90. (2) Instituția de învățământ superior organizează și desfășoară activități de învățare, predare și evaluare, iar operatorii economici organizează activități de învățare prin muncă și participă la evaluare. Activitățile aplicative și de cercetare se pot desfășura atât la instituția de învățământ superior, cât și la operatorii economici.

(3) Instituția de învățământ superior încheie cu operatorii economici contractul de parteneriat, prin care sunt stabilite condițiile de colaborare, drepturile și obligațiile părților, precum și costurile asumate de parteneri (...).

Art. 91. — Curriculumul pentru învățământul superior dual conține activități de învățare, de predare și de învățare prin muncă, precum și de evaluare. Volumul de muncă specific activităților de învățare, de predare, respectiv de învățare prin muncă, este partajat în mod egal. Volumul de muncă este estimat în concordanță cu ECTS/SECT, exprimându-se în termenii creditelor de studii (...).

Art. 93. — Învățământul superior dual se organizează pentru ciclul scurt, ciclul I, ciclul II și ciclul III, prin doctorat profesional conform unei metodologii aprobate prin ordin al ministrului educației (...).

În Republica Moldova, atentă și chiar performantă în acest domeniu, învățământul dual este organizat în baza „Legii 110/2022 cu privire la

învățământul dual” [9], și a actelor normative propuse de Ministerul Educației și Cercetării. Activitatea de suport și monitorizare a învățământului dual este realizată de Camera de Comerț și Industrie a Republicii Moldova, iar Ministerul Dezvoltării Economice și Digitalizării, prin intermediul Organizației pentru Dezvoltarea Antreprenoriatului, subvenționează cheltuielile pe care le suportă *unitățile în învățământul dual* „legate de organizarea și realizarea învățământului dual, inclusiv pentru instruirea și retribuirea muncii maistrului-instructor al unității, pentru transport, hrană și cazare, pentru remunerație de formare profesională, pentru materialele necesare formării profesionale a elevilor în cadrul unității în învățământul dual (unelte și/sau materiale consumabile), și alte cheltuieli ordinare și necesare” [8]. Tendința de aliniere cu dinamica europeană în materie vizează și învățământul superior, acesta asimilând note, trăsături și determinări specifice formării duale [informații suplimentare, vezi 5].

Coroborând aceste direcții legislative cu alte norme sau practici, interne dar și internaționale, vom reliefa următoarele caracteristici ale învățământului dual, așa cum se profilează în arealul românesc:

- a atare rută de formare tinde să fie formalizată, normele emise fiind din ce în ce mai precise și cuprinzătoare, mergând pe linia încurajării la nivel de structuri de formare, dar și la nivel de antreprenoriat astfel de perspective de pregătire;
- învățământul dual reprezintă o cale alternativă sau complementară de formare, neafectând parcursurile clasice și complete de pregătire, care vor funcționa pe mai departe în acord cu parametrii conveniți;
- în învățământul dual partajarea *public-privat* devine evidentă și prioritară, neexcluzând coparticipări din direcții individuale, comunitare, asociative, informale etc.;
- acest tip de învățământ se bazează pe o externalizare secvențială controlată, ceea ce poate susține și dezvolta inițiativa, curajul antreprenorial, implicarea în formare și a altor foruri decât cele consacrate (școala, universitatea), putând conduce la o derogare parțială și la o identificare sau repartizare mai judicioasă a resurselor (mai ales financiare);
- dacă inițial, învățământul dual a vizat formarea tehnologic-productivă, uneori sub presiunea dezvoltării industriale, noile demersuri vizează și alte parcursuri de pregătire, de nivel preuniversitar sau universitar, unde există o componentă puternică vocațională;
- amenajarea și intrarea într-un astfel de dispozitiv de formare presupune un angajament contractual în care sunt responsabilizate părțile participante în ceea ce privește punerea la dispoziție a resurselor, activarea unor strategii de derulare a formării în bune condiții, obligații ale părților privind angajarea etc.

5. Precauții, limite pedagogice de concretizare, probleme deschise

Din motive de realism și pentru a evita disfuncțiuni sau derapaje (care pot apărea la nivel de sistem educațional), e bine să listăm și o serie de probleme, interogații, dubitații, chiar dacă realitatea ar putea să infirme unele dintre „prejudecățile” exprimate mai jos. În materie de învățământ nu există soluții unice, căi regale sau formule miraculoase de rezolvare a lucrurilor, ci bună-viziune în raport cu situația dată, coerență și continuitate strategică, profesionalism dovedit, decizii luate de cine, când și cum trebuie.

De aceea, în cele de mai jos, chiar dacă optimismul inițial pare a fi „strunit” de câteva „frâne” (epistemologice, praxiologice, pedagogice), credem că un astfel de exercițiu dubitativ (ce se poate continua prin studii aprofundate, relevante, focusate pe probleme, provocări etc.), s-ar putea să se dovedească a fi util.

Iată câteva precauții, ținte sau direcții de urmărit, pe care le supunem atenției:

- Încurajarea agenților formativi (școli, universități) de a dezvolta parteneriate cu agenții economici și în a proiecta, oferi, implementa rute credibile de formare în acord cu nevoi și presiuni economice valide, sustenabile; eliminarea din start a unor false nevoi sau stratageme de folosire defectuoasă a resurselor publice, de inducere în eroare etc.;
- Stipularea unei mai înalte flexibilizări în ceea ce privește proiectarea și derularea unor parcursuri de formare; după cum se știe, sistemul de alocare bugetară, cifrele de școlarizare, metodologiile sau procedurile de recrutare, de derulare a activităților de formare etc. au un grad inerțial ridicat, ceea ce ar putea constitui o frână în raport cu formule multiple, neunitare, impredictibile de pregătire;
- Stabilirea unor norme, metodologii, proceduri de echivalare a experiențelor sau competențelor formate în mediul semi-formal sau informal și de traducere a acestora în certificări credibile, ușor de depistat și de recunoscut; în ultimul timp, se încearcă, inclusiv la nivel universitar, prin sistemul micro-creditelor, obținute cu diferite prilejuri, să se recupereze sau să se convertească competențe secvențiale, formate în cadre mai puțin normate și controlate, în competențe formal recunoscute;
- Recuperarea unor formule paideice de formare experiențială, consumate în decursul omenirii (magisteriatul, ucenicia artistică, spirituală etc.) și actualizarea unor practici în acord cu specificul și determinările ocupaționale contemporane; ceva de acest ordin subzistă în sistemul medical, artistic sau educațional (prin mentorat, de pildă); ar trebui de reflectat dacă nu s-ar putea identifica și alte extensiuni ale situațiilor de formare sau perfecționare vocațională de factură experiențială;
- Resemnificarea (școlară, academică) a unor rute, filiere de formare care să aibă aceleași șanse de valorizare (salariale, de dezvoltare ulterioară, de validare socială); nu este vorba de nivelare, ci de valori-

- ficare și recunoaștere obiectivă a competențelor finale probate de o persoană (indiferent de certificările consacrate);
- Încercarea de perenizare/permanetizare a acestor rute de formare pe baza unor alocări bugetare continue și sigure, și nu fluctuante sau contingente (gen linii de finanțare PNRR, din direcția unor agenți economici pasageri, care pot dispărea din peisajul economic etc.); ar fi de bun augur ca ministerul responsabilizat cu educația să dispună de resurse sigure în acest sens;
 - Cuplarea, pe cât posibil, a VET cu rutele/curriculumul de formare existent – secvențial, parcelat, fără modificări sistemice, costisitoare; în caz contrar, să se aibă în vedere resurse legate de dimensionarea a noi curricula, a unor norme didactice speciale, alocări pentru formarea profesorilor etc.
 - Regândirea sistemelor de formare profesionale în sensul deschiderii, flexibilizării, modularizării, care să integreze facil formații de cursanți externi/suplimentari/indeterminați ca număr; desigur, un astfel de imperativ nu corelează cu principiul predictibilității, dar va fi de reflectat asupra raportului predictibil-impredictibil în beneficiul oportunității, realismului și dinamicii socio-economice;
 - Creșterea rolului STEM în profilarea și credibilizarea unor formule de pregătire în sistem dual; comandarea unor studii care să fundamenteze pe evidențe, psihopedagogice și experiențiale, care să ofere sau să verifice practici educaționale în acest domeniu;
 - Creșterea rolului consilierii vocaționale și orientării în carieră; din acest punct de vedere, sarcina revine învățământului obligatoriu și, mai ales, activităților consilierilor psihopedagogi în colaborare cu părinții, elevii, alți factori comunitari;
 - Evitarea centrării exclusive și a fetișizării învățământului dual: acesta rămâne o oportunitate, o rută alternativă, o variantă complementară și recuperativă pentru ceea ce înseamnă formare vocațională sistematică, asumată, motivată, directivată;
 - Luarea în calcul a structurării integrate, la nivel de sistem, a unor rețele/consorții educaționale care să cupleze sau să completeze operativ cerințe de formare în sistem dual, resurse și competențe probate în acord cu ofertanții/furnizorii de formare vizați;
 - Activarea și/sau responsabilizarea departamentelor/serviciilor de resurse umane și formare adiacentă de la nivelul agenților economici în perspectiva creșterii coerenței unor parcursuri de formare în sistem dual; am sugera ca la nivelul acestor direcții să existe psihopedagogi de profesie care să faciliteze joncțiunea entitate economică-furnizor de formare (din mediul preuniversitar sau universitar);
 - Elaborarea unor metodologii/proceduri coerente și motivante de organizare la nivel de școli a unor cerințe formative în sistem dual

(privind compunerea normelor didactice, stimularea profesorilor de a inova și implementa cursuri noi, impuse de noile evoluții profesionale, flexibilitate și mobilitate a resurselor de formare de la o entitate la alta, etc.;

- Informarea formabililor/elevilor (și a părinților/tutorilor acestora), încă din fazele incipiente de orientare școlară și profesională, în legătură cu existența acestor oportunități de pregătire în sistem dual și sugerarea, în cunoștință de cauză, de către diriginți, consilieri, psihologi școlari etc. de a avea în vedere (și) astfel de rute de pregătire.

Concluzii

Întrucât ne aflăm la început de drum în ceea ce privește formarea profesională în sistem dual, este indicat ca, dincolo de optimismul bine temperat, să conștientizăm și să gestionăm convenabil unele dificultăți sau limitări care pot apărea în procesul de implementare și de extindere a acestui concept educațional. Este mult mai indicat să prevenim disfuncțiuni decât să „reparăm” derapaje care pot apărea la un moment dat. Previzionarea acestora reprezintă primul pas în a crea un sistem care, dincolo de specificitate și noutate, trebuie să se integreze eficient și natural în procesualitatea deja existentă și să accelereze joncțiunea dintre dinamica pieții muncii și dinamica normală pe care trebuie să și-o asume sistemele de formare.

O comunitate de învățare nu funcționează autarhic și nu trebuie să fie ruptă de sistemul socio-economic global. Învățământul dual poate deveni un exemplu de legătură viabilă dintre dorințele sau posibilitățile celor care se formează, necesitățile sau presiunile profesionalizării pentru anumite meserii, dar și posibilitățile tehnologic-didactice ale sistemelor de pregătire profesională.

Bibliografie:

1. FRIEDRICH, A. *Task composition and vocational education and training – a firm level perspective*. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 75, 2023, Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1956999>
2. CEDEFOP, Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale, cf. <https://www.cedefop.europa.eu/ro>
3. LIEKE, C.; MALAEZIAB, A.; NIEUWENHUISUN, L; ANONIM, DE BRUIJN. *Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review*. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 75, 2023 - Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1973544>
4. , S., Šťastnýb, Vit. *Labour Market Success of Initial Vocational Education and Training Graduates: A Comparative Study of Three Education Systems in Central Europe*. In: *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 75, 2023 - Issue 4, cf. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2021.1931946>
5. Învățământul dual la nivel universitar: o tendință actuală în Republica Moldova și o realitate la ULIM, cf.: <https://civic.md/stiri/71383-invatomantul-dual-la-nivel-universitar-o-tendinta-actuala-in-republica-moldova-si-o-realitate-la-ulim.html>

6. Învățământul dual: o soluție pentru situații problematice?, Document PE, Cf. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_RO.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_RO.pdf)
7. Învățământul profesional tehnic în sistem dual din Republica Moldova, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, cf. <https://ipt.dual.md/>
8. Învățământul profesional tehnic în sistem dual din Moldova, cf: <https://ipt.md/ro/invatamint-dual> și https://lege.md/act/cu_privire_la_invatamantul_dual
9. Legea cu privire la învățământul dual în Republica Moldova,, nr. 110 din 21.04.2022 cu schimbări în 2023, cf. https://lege.md/act/cu_privire_la_invatamantul_dual
10. Legea învățământului preuniversitar, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 191 (XXXV) — Nr. 613, Miercuri, 5 iulie 2023.
11. Legea învățământului superior, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 191 (XXXV) — Nr. 614 Miercuri, 5 iulie 2023.
12. ORDONANȚĂ DE URGENȚĂ nr. 81 din 16 noiembrie 2016 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, cf. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/183883>
13. ORDONANȚĂ DE URGENȚĂ nr. 94 din 29 decembrie 2014 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, cf. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/164305>
14. Peñafiel, Ricardo, 2016. *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec*, Comité école et société (Conseil fédéral – 25 au 27 mai 2016), cf. https://www.academia.edu/49284799/Le_mode_le_dual_allemand_et_l_e_ducation_au_Quebec?email_work_card=view-paper
15. UNESCO, Glosar TVETipedia, cf. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/show=term/term=Vocational+education+and+training>

PRACTICAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS AT DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

CZU:378.126:51(477)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p37-44

Vasyl SHVETS,

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine,

ORCID iD: 0000-0003-2084-1336

Svitlana LUKIANOVA,

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine,

ORCID iD: 0000-0001-8093-3211

Svitlana YATSENKO,

Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine,

ORCID iD: 0009-0009-4274-1177

Rezumat. În articol este prezentată experiența privind organizarea și desfășurarea practicilor pedagogice în cadrul Universității de Stat „M. Dragomanov” din Ucraina. Sunt conturate tipurile, scopurile, sarcinile și criteriile de organizare și evaluare a practicilor în sistemul de formare profesională inițială a viitorului profesor de matematică. Sunt precizate competențele generale și profesionale ale studenților Facultății de Matematică, Informatică și Fizică, formarea cărora se realizează în cadrul practicelor.

Cuvinte-cheie: *practică, formarea profesorilor de matematică, competențe generale și profesionale, sarcini de practică.*

Resume. *In this article we consider the experience of organizing and conducting pedagogical practices at the Dragomanov Ukrainian State University at the current stage. The types, purpose, tasks and criteria for evaluating practices in the system of practical training of the future teacher of mathematics are outlined. The general and professional competences of students of the Faculty of Mathematics, Informatics and Physics, whose formation is acquired during practical tasks, are specified.*

Keywords: *practice, mathematics teacher training, general and professional competences, tasks of practice.*

Introduction. The restructuring processes in education, which have been ongoing in Ukraine for the past few years, affect all its spheres: schools, universities, management structures, pedagogical sciences, training of a new generation of teachers, particularly mathematics teachers. Due to various factors, the preparation of a competent mathematics teacher has become more difficult. We have to give up some traditional forms and methods of work, look for new ones that are more adapted to the needs of today. Theoretical and practical training play an important role in such preparation. Theoretical training is provided by the study of fundamental, professionally significant and selective disciplines, and practical training is provided by various types of industrial practices. It is on the organization, conduct and tasks of industrial practices that we want to focus in this article, in which, in thesis form, we present our experience of

conducting pedagogical practices at the Faculty of Mathematics, Informatics and Physics of Dragomanov Ukrainian State University with students of the specialty 014 Secondary Education (Mathematics).

Since the faculty trains mathematics teachers at both the bachelor's and master's levels of education, pedagogical practices are provided for by the curricula at both levels.

While studying at the bachelor's level, students undergo three industrial practices:

- propaedeutic pedagogical practice: III year, 5th semester, 4 weeks, 6 credits;
- industrial practice 1: 3rd year, 6th semester, 4 weeks, 6 credits;
- industrial practice 2: 4th year, 6th semester, duration 4 weeks, 9 credits.

On the master's degree, according to the curriculum, three industrial practices are also provided:

- industrial practice 1: 1st year, 1 semester, 4 weeks, 6 credits;
- industrial practice 2: 1st year, 2nd semester, 4 weeks, 6 credits;
- industrial practice 3: 2nd year, 3rd semester, 2 weeks, 3 credits.

In addition to industrial practice, master's students also undergo scientific research practice, which is aimed at forming their skills and abilities to conduct scientific research in the field of theory and methodology of teaching mathematics. A new approach to the organization and practical training of future teachers of mathematics prompted the staff of our department to develop and implement a new program of end-to-end practices, review and define practice bases, conclude new regulatory documents, methodological recommendations for students and managers, reporting forms, etc.

It should be noted that the practical training of students in the system higher education (we mean educational and industrial practices) is an important educational component of the professional training of future teachers of mathematics, first of all from the point of view of students acquiring and improving practical skills of educational, educational and extracurricular activities in institutions of general secondary education (for bachelors) and specialized schools and institutions of professional preliminary education (for masters). In addition, during practice, diagnosis and control of the level of formation of general and professional competencies of the students of education takes place. The mentioned competencies are formulated in the description of educational and professional programs for bachelors and masters.

Main results. The process of passing pedagogical practice is a complex event and involves: studying the school's educational and educational work system; studying the student body or its individual representative and drawing up a description of the student body or student; studying the educational and methodological activities of a mathematics teacher, who is a mentor for a student during the internship; educational-methodical and research work as

a mathematics teacher; extracurricular work on the subject; performing the functions of assistant class teacher; self-reflection and evaluation of the performance of colleagues; preparation of report documentation and presentation of results obtained during pedagogical practice. The specified types of student-intern activity are present both during educational (propaedeutic) and during industrial practice. However, depending on the type of practice, the amount of tasks corresponding to a specific type of activity is determined.

In accordance with the educational programs under which master' studies are carried out, the process of practical training of students should contribute to the formation and development of *general competencies*:

- social competence;
- ability to generate new ideas (creativity);
- the ability to learn and master modern knowledge;
- the ability to make informed decisions;
- information and digital competence;
- emotional and ethical competence;
- ability to identify, pose and solve problems;
- the ability to act socially responsibly and consciously;
- the ability to quickly adapt to the challenges of time, to specific conditions and the ability to learn throughout life, as well as *professional competences*:
- linguistic and communicative competence;
- subject-methodical competence;
- psychological competence;
- competence of pedagogical partnership;
- prognostic competence;
- organizational competence;
- assessment and analytical competence;
- innovative competence;
- reflective competence;
- methodological competence.

Students' acquisition of the specified general and professional competencies is the basis of their formation as teachers of the following subjects:

- carry out various types of analysis: logical-mathematical and methodical analysis of program educational material; psychological and pedagogical of the student body; self-analysis of educational and educational activities;
- predict the results of the educational process; carry out planning of educational, research and educational activities of students, in particular, using information and communication technologies for this purpose;
- determine the general goal and formulate appropriate tasks for various stages of the educational process, taking into account the age and

- individual characteristics of apprenticeship (including for children with special educational needs);
- simulate mathematics lessons of various types, taking into account the characteristics of the student body and/or the profile of the educational institution;
 - carry out integrated training, select and use modern effective methods and technologies of training, education and development of students;
 - use innovative and information and communication technologies in a didactically justified manner during lessons, extracurricular work on the subject or educational activities;
 - carry out assessment and monitoring of student learning based on the competence approach;
 - apply scientific methods of cognition in the educational process and various approaches to solving problems in pedagogical activity.

Let's consider the tasks of each bachelor's practice.

1. Propaedeutic pedagogical practice.

To achieve the goal of propaedeutic pedagogical practice specified in the Practice Program, students of the third year on the basis of practice must complete the following tasks:

1. Draw up a perspective plan for the internship and keep a psychological and pedagogical diary of the student's observations.
2. Familiarize yourself with the organization of the educational process of the practice base.
3. Familiarize yourself with the material and technical base of the mathematics office.
4. Get acquainted with the school documentation and the work of the methodical association of mathematics teachers of the practice base.
5. Get acquainted with the educational documentation of the mathematics teacher (thematic plan, calendar plan, synopsis of the lesson/extracurricular activity on the subject, etc.) and the class teacher (plan of educational work, plan of the synopsis of the educational event, etc.).
6. Visit the mathematics lessons of different teachers of the practice base from the 5th to the 9th/11th grades and conduct an analysis of the visited lessons.
7. Attend an extracurricular event in mathematics in one of the classes of the practice base and conduct an analysis of the attended event.
8. Attend an educational event in one of the classes of the practice base and conduct an analysis of the attended event.
9. Take part in conducting individual and group additional classes for students.
10. Check the student's written independent works: homework; independent work of a controlling nature; control work, etc.

11. Prepare an extended outline of the lesson and conduct a test lesson in mathematics with subsequent self-analysis.

All the work is done by students in consultation with the methodologist from the department and teachers of the practice base involved in its implementation. Evaluation of practice is carried out by the methodologist of the department based on the results of its completion by the student and the reporting documentation submitted by him:

1. Psychological and pedagogical diary of student observations.
2. Analysis of the attended mathematics lesson.
3. Analysis of the attended extracurricular activity in mathematics.
4. Analysis of the attended educational event.
5. Synopsis of the conducted lesson with self-analysis, evaluated by the methodologist of the department or the teacher of mathematics.
6. A report on the completed work, signed by the mathematics teacher, the class teacher and the methodologist of the department.

The student can submit additional documentation to the report if he performed special types of activities.

II. Industrial practice 1.

To achieve the goal of this practice, specified in the Practice Program, students, having received sufficient theoretical training in the disciplines of psychological and pedagogical training of the cycle of disciplines of professional and practical training, pass it at the second level of full general secondary education (grades 5-9) and have perform the following tasks:

1. Make an individual plan for the student intern for the entire period of practice, and keep a diary in which to record the implementation of the planned work, the results of observing the lessons of teachers and student interns, the class teacher, etc.
2. Study the class team (in the first week of practice, attend all lessons according to the class schedule; attend extracurricular activities, communicate with teachers, class teacher, students, etc.) to which the student is sent for practice according to the order of the director of the educational institution.
3. To attend all the lessons of the mathematics teacher in order to determine the methodological features of his work in this class group during practice.
4. Prepare lesson notes and conduct 8 credit lessons in mathematics of various types.
5. Check student works: homework; independent work; control works, etc.
6. To prepare and conduct 1 credit extracurricular activity in mathematics (circle meeting, mathematical competitions, optional class, etc.).
7. Perform the duties of an assistant class teacher.

8. To prepare and conduct 1 credit educational activity in accordance with the plan of educational work of the class teacher.
9. Attend credit lessons of other intern students during the internship.
10. Conduct pedagogical observation of the selected student of the class team, with the aim of writing his psychological and pedagogical characteristics, in accordance with the methods of such research.

As during the previous practice, the students perform all the work in consultation with the methodologist from the department and the mathematics teacher of the practice base, the class teacher. Evaluation of practice is carried out by the methodologist of the department based on the results of its completion by the student and the reporting documentation submitted by him:

1. Psychological and pedagogical diary of student observations.
2. Eight grading notes of various types of mathematics lessons, evaluated by a methodologist or mathematics teacher.
3. Synopsis of 1 extracurricular activity in mathematics, evaluated by a methodologist or a mathematics teacher.
4. Synopsis of 1 credit-taking educational event, evaluated by the class teacher.
5. Analysis of 1 attended mathematics lesson of another intern student.
6. Psychological and pedagogical characteristics of the student of the class, signed by the psychologist of the institution (if available), the class teacher.
7. A report on the completed work, signed by the mathematics teacher, the class teacher and the methodologist of the department.

Note that the student also can submit other documentation to the report, if he performed special types of activities.

III. Industrial practice 2.

To achieve the goal of this industrial practice specified in the Practice Program, students of the fourth year, having received sufficient theoretical training in the disciplines of psychological and pedagogical training of the cycle of disciplines of professional and practical training, pass it at the third level of full general secondary education (grades 10-11) and perform tasks similar to tasks of previous practice. However, there are some differences:

1. By order of the director of the practice base, students are assigned to a class (grades 10-11) in which mathematics is studied at the standard level.
2. Also, students do not work as assistants to the class teacher, but perform all his functions, and conduct psychological and pedagogical observation of the entire class group with subsequent writing of the psychological and pedagogical characteristics of this group.
3. Since bachelor's students conduct scientific research for the performance of bachelor's work related to the methodology of teaching mathematics in secondary education institutions, one of the practical

tasks is to conduct a pedagogical experiment within the scope of the subject of the bachelor's work.

Corresponding differences are also reflected in students' reports.

Let's consider the tasks of each practice of the master's degree.

I. Industrial practice 1.

To achieve the goal of this industrial practice specified in the Practice Program, first-year master's students, having received sufficient theoretical training in the disciplines of psychological and pedagogical training of the cycle of professional and practical training disciplines in the bachelor's degree, undergo practice at the third level of full general secondary education (grades 10-11). By order of the director of the practice base, students are assigned to a class (grades 10-11) in which mathematics is studied at a specialized level or at an advanced level. As for the tasks and reporting, they are similar to the tasks of industrial practice 2 of the bachelor's degree. The difference in the number of prepared and completed credit lessons in mathematics (8 lessons in algebra and the beginnings of analysis, 4 lessons in geometry) and in writing a psychological and pedagogical analysis of the educational event, signed by the class teacher or deputy director for educational work.

II. Industrial practice 2.

To achieve the goal of this industrial practice specified in the Practice Program, students of the first year of the master's degree, having received sufficient theoretical training in the disciplines of psychological and pedagogical training of the cycle of professional and practical training disciplines, and having completed pedagogical practice at all levels of the institution of general secondary education of the I-III degrees, pass practice in "private schools" (non-state institutions owned by private individuals, charitable or educational organizations, foundations). All such institutions are distinguished from others by greater autonomy in the organization of the educational process, financial support and, as a result, have significant differences both in the technical support of the educational process, the schedule of the educational process, and in the selection of the content of education, forms of education, methods of education, etc.

Therefore, the task and reporting of this practice, on the one hand, involves a set of similar tasks of all previous practices. On the other hand, each of them has its own characteristics, taking into account the author's concepts of the educational process of such educational institutions.

III. Industrial practice 3.

Since the basis of this practice is an institution of professional (vocational and technical) education, then, in accordance with the goal, it provides the following tasks:

1. Familiarize yourself with the organization of educational, methodical, scientific and educational work of the specialized department of

the practice base, with the requirements and regulatory documents regulating their implementation.

2. Attend classes, educational activities, group classes and seminars held by the department's teachers during the internship period.
3. Perform a psychological and pedagogical analysis of the classes attended.
4. To prepare and conduct: an educational session, an optional session (a group meeting) and an educational event, perform their psychological and pedagogical analysis.
5. To take part in the report-scientific student conference (scientific seminar meeting), to prepare the theses of the report.
6. Prepare a scientific publication for publication.
7. Individual task. Conduct a pedagogical experiment related to the topic of the master's thesis (applies to those whose topic of the master's thesis is related to the methodology of teaching mathematics in a professional education institution).

According to the tasks of practice, students prepare report documentation:

1. Student-intern's report on the work done.
2. Two summaries of credit classes (lecture and practical class).
3. Psychological and pedagogical analysis of the attended class.
4. Psychological and pedagogical analysis of the conducted educational event.
5. Synopsis of the conducted extracurricular educational event (circle, seminar, etc.).
6. Abstracts of a speech at a student scientific conference or a meeting of a scientific circle or problem group based on the results of research on the topic of the master's thesis.

Evaluation of the results of students' activities during practice is carried out according to the traditional scale of the university: "excellent" (90-100 points), "good" (70-89 points), "satisfactory" (60-69 points), "credited" (60-100 points).

Each of the practice tasks is evaluated from 0 to 100 points. The grade "excellent" is given if at least 90% of the tasks are completed perfectly. The grade "good" is given if at least 70% of the tasks are completed excellently and well. The grade "satisfactory" is given if at least 60% of tasks are completed excellently, well or satisfactorily.

Conclusions. In this article we highlighted the peculiarities of the practical training of a future teacher of mathematics at Dragomanov Ukrainian State University at the current stage. Taking into account the fact that the process of reforming higher education in Ukraine is ongoing, accordingly changes will occur in the process of conducting practices. The authors are ready for discussions and exchange of experience with colleagues regarding the organization and implementation of practical training of students at the bachelor's and master's level, and are open to constructive comments and suggestions regarding this topic

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT AL ȘCOLII DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII TRANSDISCIPLINARE¹

CZU:373.091.214(478)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p45-50

Ion ACHIRI,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-8874-2329

Rezumat: *Articolul abordează problema elaborării și implementării unui nou Plan-cadru de învățământ al școlii, construit din perspectiva învățării transdisciplinare. Este formulat un sistem de principii pe care se va fundamenta noul model de Plan-cadru de învățământ al școlii în Republica Moldova. Sunt evidențiate unele perspective privind realizarea transdisciplinarității în cadrul treptelor de învățământ primar, gimnazial și liceal. Este evidențiată necesitatea corelării armonice, prin intermediul noului Plan-cadru de învățământ al școlii, a monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la diverse trepte de învățământ.*

Cuvinte-cheie: *Plan-cadru de învățământ al școlii, paradigmă educațională, învățarea transdisciplinară, principii, educație, calitate.*

Abstract: *The article addresses the issue of the development and implementation of a new school education framework, built from the perspective of transdisciplinary learning. A system of principles is formulated on which the new model of the school education framework plan in the Republic of Moldova will be based. Some perspectives regarding the realization of transdisciplinarity in the framework of primary, secondary and high school levels of education are highlighted. The need for harmonious correlation, through the new School Education Framework Plan, of monodisciplinarity, interdisciplinarity, pluridisciplinarity and transdisciplinarity at various levels of education is highlighted.*

Key-words: *Educational framework plan of the school, educational paradigm, transdisciplinary learning, principles, education, quality.*

Introducere. Provocările societale actuale și de perspectivă impune reformarea educației din perspectiva învățării transdisciplinare. Planul-cadru de învățământ al școlii este unul dintre documentele strategice de politici educaționale pe care se fundamentează calitatea educației. Dezvoltarea educației, implementarea paradigmei competenței, integrarea disciplinelor școlare, axarea pe modelul transdisciplinar al învățării școlare ne ghidează spre elaborarea și implementarea în practica educațională a unui nou model de plan de învățământ al școlii – Plan-cadru de învățământ al școlii axat pe paradigma învățării transdisciplinare. Învățarea transdisciplinară este noua paradigmă educațională de perspectivă pentru sistemul educațional din Republica Moldova și nu numai [2, 3].

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.27A”.*

Constatăm, că școala de astăzi din Republica Moldova, fiind una **monodisciplinară**, nu-și realizează obiectivul major – pregătirea absolvenților către viața reală, care este una **transdisciplinară** [7]. Astfel necesitatea implementării unei noi paradigme – **paradigma învățării transdisciplinare** este una evidentă. Această necesitate este dictată și de cerințele Codului Educației al Republicii Moldova. Astfel, Codul Educației al Republicii Moldova prin **Articolul 6 determină:**

Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, 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 [1].

Scopul articolului rezidă în evidențierea problemelor și formularea soluțiilor privind elaborarea și implementarea unui nou model de Plan-cadru de învățământ al școlii din perspectiva paradimei învățării transdisciplinare.

Aspecte metodologice și strategice. Pentru implementarea eficientă a învățării transdisciplinare e necesar de elaborat și implementat un nou model de Plan-cadru de învățământ al școlii, dezvoltat din perspectiva transdisciplinară.

Sistemul de principii de construire a unui astfel de Plan-cadru de învățământ al școlii ar include:

- *Principiul realizării prevederilor Codului Educației și a politicilor educaționale privind realizarea unui învățământ de calitate în Republica Moldova;*
- *Principiul racordării Standardelor educaționale ale Republicii Moldova la Standardele educaționale ale Uniunii Europene;*
- *Principiul corelării armonice a monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la treptele de învățământ primar, gimnazial și liceal;*
- *Principiul integrării inclusive a disciplinelor școlare la treptele de învățământ primar, gimnazial și liceal;*
- *Principiul centrării predării-învățării-evaluării pe activități integrate de tipul proiectelor STEM/ STEAM/STREAM, inclusive prin studierea disciplinei Educația STEM;*
- *Principiul optimizării numărului de discipline școlare, inclusive a disciplinelor opționale, din perspectiva implementării învățării transdisciplinare;*
- *Principiul desfășurării activităților educaționale în baza unor problematici cross-curriculare în cadrul zilelor transdisciplinare la toate treptele de învățământ;*
- *Principiul racordării inclusive a sistemului de discipline școlare, inclusive a disciplinelor opționale, la specificul profilului din învățământul liceal și a viitoarei profesii a absolventului liceului.*
- *Principiul realizării continuității privind învățarea pe parcursul întregii vieți.*

Raportul Comisiei Internaționale a Educației pentru Secolul al XXI-lea aparținând UNESCO, cunoscut și sub numele de Raportul Delars, pune accentul pe patru piloni ai unui nou tip de educație: ***a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să exiști.*** În acest context, abordarea transdisciplinară poate avea o contribuție importantă în instaurarea unui nou tip de educație. Educația transdisciplinară lămurește într-o nouă manieră nevoia, resimțită din ce în ce mai acut, a unei educații permanente. Ea trebuie să se exercite nu doar în instituțiile de învățământ, de la școala primară la universitate, ci și pe întreg parcursul vieții și pretutindeni [4, 5].

Unul dintre aspectele implementării învățării transdisciplinare, de care trebuie să țină cont noul Plan-cadru de învățământ, constă în abordarea integrată a disciplinelor, care presupune organizarea transdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare-evaluare.

Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor școlare ar putea fi:

- *integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social;*
- *integrarea în jurul unei singure discipline;*
- *integrarea în jurul a câtorva discipline școlare;*
- *integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare etc.);*
- *integrarea în jurul unor fenomene sociale, economice, practice;*
- *integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă [2].*

Trebuie să conștientizăm că realizarea învățării transdisciplinare nu va conduce la „dispariția totală” a disciplinelor. Desigur, în Planul-cadru de învățământ vor fi prezente, la diverse trepte de învățământ, și discipline monodisciplinare. Unele dintre ele, de exemplu, disciplinele Limba și literatura română (maternă) și Matematica, fiind discipline fundamentale, semnificative și de o importanță majoră pentru învățarea școlară de ansamblu, ar trebui să rămână monodisciplinare pe parcursul întregului traseu școlar.

Menționăm, că nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din viziunea transdisciplinară. Este important să nu exagerăm. Savantul B. Nicolescu, unul dintre autorii paradigmei transdisciplinarității, afirma „*disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii*” [6].

Astfel, noul model de Plan-cadru de învățământ, elaborat din perspectiva transdisciplinară, ar trebui să realizeze corelarea armonică a monodisciplinarității, interdisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la toate treptele de învățământ.

Evidențiem unele perspective privind realizarea acestui deziderat.

- a) *La treapta primară* transdisciplinaritatea poate fi cea mai accentuată. Învățătorul/învățătoarea v-a organiza eficient învățarea transdiscipli-

nară în procesul educațional și nu numai. Considerăm, că trei discipline, la această treaptă, ar trebui să rămână monodisciplinare: *Limba și literatura română, Matematica și Limba străină*. Celelalte finalități educaționale pot fi atinse prin studierea unor subiecte cross-curriculare și conținuturi generice, prin care se va însuși „lumea reală” și se vor forma competențele preconizate.

- b) *La treapta gimnazială* monodisciplinaritatea (*Limba și literatura română, Matematica și Limba străină*) va fi completată cu pluridisciplinaritatea (de exemplu, cu disciplinele integrate de tipul *Arte, Științe, Dezvoltarea personală* etc.), complimentate cu subiecte cross-curriculare semnificative și conținuturi generice (de exemplu, din domeniile *Educație pentru sănătate, Educație antreprenorială și economică, Educație patriotică, Educație ecologică, Educație pentru familie, Educație pluriculturală, Educație pentru societate, Securitatea în Internet, Dezvoltarea tehnologică* etc.) importante pentru formarea personalității elevului.
- c) *La treapta liceală*, din perspectiva realizării transdisciplinarității, e necesar de a se ține cont de specificul fiecărui profil în contextul continuității studiilor la facultate și din perspectiva profesională. De exemplu, la *Profilul umanist* ar trebui să se studieze disciplina integrată **Științe**, nu disciplinele separate Fizica, Chimia și Biologia, iar la profilul *Real* ar putea fi integrate disciplinele Istoria, Geografia și Educația economică. Deci, la profilul real se va studia mai puțină lingvistică și mai mult disciplinele exacte. La profurile umanistic, arte și sport mai accentuat se vor studia disciplinele lingvistice, sociale, disciplinele de profil și mai puțin disciplinele exacte [2].

Disciplina integrată *Arte* ar trebui să fie obligatorie pentru toate treptele de învățământ și pentru toate profilurile. **În acest context ar fi bine să studiem mai profund și să utilizăm experiența educațională a Japoniei, Coreei de Sud, Chinei.**

Disciplina *Educația STEM*, de asemenea, ar trebui să fie studiată la toate treptele de învățământ și la toate profilurile (cel puțin 2 ore pe săptămână la fiecare treaptă de învățământ și profil). E o disciplină cu un evident context transdisciplinar. Studiul acesteia va amplifica conexiunile învățării școlare cu viața de zi cu zi și va contribui adecvat la formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul ingineresc.

Considerăm necesară excluderea ariilor curriculare din construirea Planului-cadru de învățământ din perspectiva transdisciplinară, deoarece acestea contravin realizării învățării transdisciplinare.

Panul-cadru de învățământ va include, în mod obligatoriu la toate treptele de învățământ, zile transdisciplinare – cel puțin câte 3 zile în fiecare trimestru la toate treptele de școlarizare și la toate profilurile.

Sunt foarte importante, atât pentru formarea/dezvoltarea competențelor, cât și pentru dezvoltarea personalității elevului, temele cross-curriculare și conținuturile generice propuse spre studiere în cadrul zilelor transdisciplinare.

De exemplu, temele cross-curriculare/conținuturile generice pentru zilele transdisciplinare în învățământul primar se vor corela cu:

1. *Educația patriotică*
2. *Educația pentru sănătate*
3. *Educația pentru mediu/ Educația ecologică*
4. *Educația pentru familie*
5. *Educația financiar-economică*
6. *Educația interculturală*
7. *Educația pentru societate*
8. *Securitatea în Internet.*

Temele cross-curriculare/conținuturile generice pentru zilele transdisciplinare în învățământul gimnazial ar include subiecte referitoare la:

1. *Educația patriotică*
2. *Educația pentru sănătate*
3. *Educația pentru mediu/ Educația ecologică*
4. *Educația pentru familie și societate*
5. *Educația financiar-economică*
6. *Educația antreprenorială*
7. *Educația interculturală*
8. *Securitatea în Internet.*

Temele cross-curriculare/conținuturile generice pentru zilele transdisciplinare în învățământul liceal vor fi corelate cu:

1. *Educația social-patriotică*
2. *Educația pentru sănătate*
3. *Educația ecologică și a protecției mediului*
4. *Educația pentru familie*
5. *Educația financiar-economică și antreprenorială*
6. *Educația multiculturală*
7. *Securitatea în Internet.*

Concluzii. Implementarea Planului-cadru de învățământ al școlii, construit din perspectiva învățării transdisciplinare, va contribui eficient la pregătirea absolvenților școlii pentru activitatea în viața transdisciplinară.

Desigur, realizarea unei învățări transdisciplinare de calitate necesită și o asigurare financiar-economică semnificativă de către stat.

Importantă este și formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice privind implementarea învățării transdisciplinare.

Crearea de către Ministerul Educației și Cercetării a unui grup de lucru pentru elaborarea noului *Plan-cadru de învățământ din perspectiva învățării transdisciplinare* ar fi un prim pas realizat în contextul creșterii calității educației în Republica Moldova.

Deci, implementarea unui astfel de Plan-cadru de învățământ al școlii va majora considerabil calitatea educației în ansamblu și școala din Republica Moldova va deveni mai eficientă și mai prietenoasă elevului.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. Akiri I. *The transdisciplinary ads an educational paradigm of the future*. Scientific journal “Education: Modern Discourses”, #4, 2021, p.33-38. Online ISSN:2617-7811. Print ISSN: 2617-3107
3. Achiri I., Franțuzan L. et. al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Matematică și Științe. Chișinău: IȘE, 2022. ISBN 978-9975-56-977-4.
4. 1st World Congress of Transdisciplinarity (1994), Preamble. Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6 // Disponibil: <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm/>
5. Transdisciplinarity. Stimulating Synergies, Integrating Knowledge”. UNESCO, Division of Philosophy and Ethics. 1998. – p. 37-38. Disponibil: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>
6. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea: Manifest. Iași : Junimea,2007.
7. PLANUL-CADRU pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2023-2024 Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_si_plan_cadru_2023-2024_aprobat_si_plasat_pe_site_0.pdf

NEW APPROACH TO STUDYING MATHEMATICS IN THE 7TH GRADE WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL PROJECT

CZU: 373.5.016:51(477)=111

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p51-58

Oleksandr SHKOLNYI,

Dragomanov Ukrainian State University,

Kyiv, Ukraine,

ORCID iD: 0000-0002-3131-1915

Rezumat. În articol este prezentată o nouă abordare privind studiul matematicii în clasa a VII-a în cadrul proiectului reformei educaționale „Noua școală din Ucraina”. În special, sunt prezentate aspectele metodologice ale manualului de matematică pentru clasa a VII-a, elaborat de echipa de autori: *Oleksandr Shkolnyi, Yevhen Nelin, Andrii Mylianyk, Yulia Prostavkova*. Se pune accent pe evidențierea diferențelor fundamentale dintre manualul elaborat, axat pe modelul de program educațional propus de această echipă de autori, și manualele tradiționale de matematică, editate în Ucraina pentru clasa a VII-a.

Cuvinte cheie: *Noua Școală Ucraineană, noua abordare a studiului matematicii, model de program educațional, manual de matematică pentru clasa a VII-a, caracteristici metodologice.*

Resume. *In the article we consider a new approach in studying math in 7th grade within the educational reform project “New Ukrainian School”. Particularly, we observe the methodological features of the mathematics textbook for the 7th grade of the author’s team consisting of Oleksandr Shkolnyi, Yevhen Nelin, Andrii Mylianyk, Yulia Prostavkova. Emphasis is placed on the fundamental differences of this textbook, based on the model educational program of the same authors, from traditional Ukrainian mathematics textbooks for the 7th grade of secondary school.*

Keywords: *New Ukrainian School; new approach to studying math; model educational program; textbook on mathematics for the 7th grade; methodological features.*

Introduction. Within the framework of the „New Ukrainian School” educational reform project, fundamental approaches to the study of most school subjects, in particular, to the study of mathematics, are changing. The State Standard of Basic Secondary Education [1] determines the requirements for the competences of students in grades 5-9, model educational program determine the content of each of the school’s educational disciplines. Textbooks are traditionally created according to model program. Finally, working program developed by teachers on the basis of model program are approved by the pedagogical councils of schools. The teacher, within the limits of his academic freedom and the realization of the right to professional self-realization in the work program, can make changes to the model program: change topics, expand and deepen information, etc. However, mathematics textbooks are mostly

created based on model programs. Therefore, teachers should take this into account when drawing up work programs and in their further work.

For example, let's consider the peculiarities of studying mathematics in the 7th grade according to the textbook of the author's team consisting of: Oleksandr Shkolnyi, Yevhen Nelin, Andrii Mylianyk, Yulia Prostakova. According to the authors' idea, this textbook on mathematics for the 7th grade should contribute to ensuring the proper quality of education of seventh-graders and the implementation of the provisions of the State Standard of Basic Secondary Education, as well as the model program in mathematics [2] within the framework of the New Ukrainian School reform. Let's briefly dwell on some of the principles reflected in the construction of a model program and the writing a textbook.

Main results. *First*, in the 7th grade, as in grades 1 to 6, we continue to study the mathematics course without dividing it into algebra and geometry. In this way, we follow the European and world tradition, according to which mathematics is mostly studied in this way. In addition, in this way we avoid certain terminological and logical inaccuracies caused by the division of mathematics into algebra and geometry, as well as certain inconsistencies between these courses that sometimes arise.

For example, the information about functions that are currently studied in the course of algebra obviously does not apply to algebra as a science, and the information about the equation of a straight line and circle, which is currently present in the course of geometry, is difficult to classify as purely geometric. It is also difficult to say which is more important (algebra or geometry) in the following problem: "Point C belongs to segment AB , and the length of segment AC is 3 cm greater than the length of segment BC . Find the lengths of segments AC and BC if $AB = 10$ cm." Obviously, this task concerns mathematics, which we propose to study.

Secondly, a big problem of the modern school is that students are often offered answers to questions that they did not ask. Therefore, students' motivation to study is not always high. We are convinced that most teachers constantly hear questions from students in classes like: „Why do we need to study this? Where would we need it in real life?" It is clear that the material of not every topic in mathematics is directly used in everyday life, but when creating this textbook, we tried to find ways to demonstrate such applications. Therefore, the textbook is built in the form of a dialogue between students and teachers. At the beginning of each section, seventh-graders Petryk and Tetianka discuss a real-life situation, which ultimately motivates them to study the material of this section. The teacher tries to answer the children's questions, presenting the theoretical material in an accessible, but at the same time mathematically correct.

To consolidate the theoretical material, we offer students exercises and tasks of four levels of difficulty: initial, medium, sufficient and high. At the end

of each item there are control questions from the theory “Check yourself!” and additional information for interested students offered by grandfather Taras, a retired mathematics teacher. Tasks for repetition and preparation for studying new material will also be useful for the teacher’s work, here we included tasks from the mathematics course of grades 1-6 and previously studied material of grade 7, as well as propaedeutic tasks for the material of the following points. For each section of the textbook, we provide training test tasks of various forms that allow students to prepare for the thematic control work, and the section ends with tasks of increased complexity, as well as final flowcharts “The main points of the section”.

Thirdly, the content of the 7th grade mathematics course is mostly traditional. However, following the ideology of the model program [2], it is supplemented with material that deals with the logical foundations of reasoning, probability and statistics, as well as elements of space geometry. Indeed, the usual 7th grade geometry course is quite difficult for students, since they immediately have to deal with the proofs of abstract statements relating to the same abstract concepts. And what are concepts and their meanings, what is a statement and why and how exactly can it be proved - no one has explained all this to students before in mathematics lessons.

In mathematics textbooks of grades 1-6, strict definitions are mostly not given, and proofs are mostly replaced by heuristic considerations. Considering the age-related psychological and physiological characteristics of students, this is natural, but the formation of abstract thinking sooner or later has to start with something. That is why the traditional geometric material, which concerns the simplest geometric shapes, is preceded by the section “Concepts and their definitions, assertions and their proofs”.

In order to eliminate the current gap in the study of spatial geometric figures, we propose to consider spatial figures simultaneously with flat geometric figures, on the study of which the main emphasis is placed. Indeed, in grades 5-6, children are already familiar with spatial geometric bodies: a cube, a rectangular parallelepiped, a prism, a pyramid, a cylinder, a cone, a sphere. If this material is not repeated at all in the mathematics course of grades 7-9, then, obviously, certain problems with the formation of students’ spatial imagination may arise in high school. In order to avoid such problems, the 7th grade mathematics course offers a section called “Plane Models of Polyhedra”, in which, in particular, it is planned to make paper models of a cube, a rectangular parallelepiped, a triangular and a quadrilateral pyramid.

An important expansion of the content of the 7th grade mathematics course is the strengthening of the probabilistic-statistical line, which is traditional for all modern school mathematics courses in the world. Nowadays, the ability to adequately perceive and process statistical data is a necessary condition for personal adaptation to the real world, which is why the textbook includes the

section “Statistical probabilities”. It lists the main stages of statistical researches, which seventh-graders are offered to implement using the simplest examples from everyday life. Also, this chapter repeats the classical approach to calculating the probabilities of random events, already known to students from grades 5-6, and also considers a more popular in practice statistical approach to calculating probabilities.

Finally, *fourthly*, our mathematics textbook for grade 7 takes into account the modern development of technology and the changing lifestyle and thinking style of modern students. It is obvious that the current generation of seventh-graders is significantly different from their peers even at the beginning of the 21st century, not to mention earlier periods. Therefore, many modern students find traditional textbooks, aimed mainly at readers, which contain large volumes of text from the author, boring and uninteresting.

Most of today’s teenagers, so to speak, live with smartphones in hand, and artificial restrictions on the use of mobile devices, messengers, social networks and other technological innovations, in our opinion, can only lead to rejection and additional tension in communication between students and teachers. We believe that it is worthwhile not to limit or refuse, but to widely use these technologies for teaching mathematics. That is why the theoretical material of the textbook is presented in the form of a chat familiar to students, and hyperlinks and QR codes embedded in its text will simplify and speed up access to the necessary data.

It is also important to understand that with the expansion of the content of the 7th grade mathematics course, which was discussed above, it is necessary to ensure that the students are not overloaded. This will be facilitated by the systematic use of competencies already acquired by students during the study of mathematics in grades 1-6. Also, avoiding the overload of seventh graders is achieved by reducing routine arithmetic operations, graphic constructions and algebraic transformations, which are rarely used in practice and can be performed using modern software tools. For example, our tutorial suggests:

- during studying the transformations of whole expressions, limit yourself to only the simplest transformations that will allow you to solve linear equations and equations that reduce to them;
- during studying the formulas of abbreviated multiplication, limit yourself only to the formulas of the difference of squares, the square of the sum, and the square of the difference;
- use graphing calculators to construct graphs of functions and study their properties.

In our opinion, the pedagogically balanced use of modern technologies can enrich the process of learning mathematics and contribute to the positive emotional perception of the relevant material by students.

We will show the methodological features of studying one of the sections according to this textbook. Let’s take as an example a new section, the study

of which is introduced for the first time in the 7th grade within the framework of the “New Ukrainian School” project. The section is entitled “Concepts and their definitions, assertions and their proof”.

The main idea of the introduction of this section is to prepare and adapt students to the next study of the material previously studied in the geometry course. Traditionally, geometric material is taught in school using axiomatic theory. That is, undefined (primitive) concepts of geometry (point, line, plane) and undefined relations (belong, lie between, lie on one side) are considered first. Further, the definitions of other geometric shapes (segment, ray, angle, triangle, etc.) are given using undefined concepts and relations. Statements are formulated about these abstract objects, some of which are accepted without proof (axioms), and others are proved on the basis of logical considerations (theorems).

The already described scheme for studying geometric material suggests that it will not be easy for seventh graders to master it, and the pedagogical experience of the authors of the textbook only further confirms this. The thing is that students immediately have to deal with abstract concepts and formal logical reasoning about them. And this (perhaps, with certain exceptions) no one ever taught them. In addition, due to age characteristics, the abstract thinking of seventh-graders is just beginning to form. The material of this chapter should contribute to this formation.

At the same time, we note that we do not set ourselves the goal of presenting the basics of logic absolutely strictly and completely correctly from a scientific point of view. Apparently, for most students of the 7th grade, this level of presentation is inaccessible for perception. In addition, this section is not designed to complicate and formalize the further study of geometric material, but on the contrary - to simplify it through the use of analogies. Students should understand that they have already given the definitions of the concepts, and the truth of the statements has also been repeatedly established both in everyday life and when studying the mathematics course of grades 1-6. In chapter 4, we aim to show students that logical reasoning (including formulating the meanings of concepts and proving the truth of statements) is inherent in all spheres of human life and does not apply only to certain abstract geometric objects - points, lines, segments, triangles, circles, etc.

The first paragraph of the chapter deals with concepts and their definitions. From the specific examples of Petryk and Tatyanka, students begin to understand that not all concepts used both in everyday life and in science can be given a definition, because the definitions of new concepts are mostly given through other previously defined concepts, so such a chain cannot last indefinitely. Therefore, it is natural not to give definitions to individual concepts, but only to model and describe them in an understandable way. It is worth stimulating the students in the lesson to build their own chains of concepts until they reach the need to agree to make some concept undefined.

After the students realize the need for undefined concepts and, based on concrete examples from everyday life and previously studied concepts of the mathematics course, understand how they can be defined, it is worth giving examples of a point, a straight line, and a plane as the main undefined concepts of geometry. This will be a kind of propaedeutic stuff for studying the material of the next chapter. It is important that students understand the difference between the concept itself and the term that denotes it. For this, you can make the following analogy: the concept is what lies in the box, and the term is what is written on this box. Examples of different terms referring to the same concept will also help students better understand the difference.

It is convenient to depict the relationship between the volumes of concepts using Venn diagrams. Students already performed such tasks in the 5th grade, without focusing on the relevant theoretical component. Therefore, this material is already known to them, and therefore should not cause significant difficulties. For gifted students, it is important to emphasize the relationship between the scope and the content of the concept: the greater the content of the concept (the number of properties that describe it), the smaller its scope, and vice versa - the smaller the content of the concept, the greater its scope. At the same time, in our opinion, students should not be required to reproduce the meanings of the content and scope of the concept, it is enough for students to understand what it is with concrete examples.

We additionally emphasize that the material of this paragraph should not be overly formalized. Seventh-graders should master this material, in fact, in a playful way, having a large space for creative search, expressing their own (perhaps not always successful) suggestions for marking concepts from everyday life. The teacher should act as a moderator, helping students to avoid logical errors and inaccuracies in writing.

The second paragraph of the chapter examines the statements and their proofs. Please note that the definition of the concept of „assertion” is given after considering specific examples of statements from everyday life. We do not recommend requiring all students to memorize this definition, instead, it is worth asking students to give examples of their own statements related to everyday life and try to justify their truth or falsity. At the same time, it is desirable to pay attention to the arguments that students give in favor of their position. In this case, it is again useful to give the seventh graders some freedom and the right to make mistakes in their argumentation, acting as a moderator. However, at the end of the lesson, the teacher should express his own reasoned opinion about the reasoning given by the students, which indicates the logical errors in these reasoning (if there were any).

We believe that emphasis should be placed on the fact that the truth of many statements is determined *by agreement*. At the same time, this applies to the sphere of communication, ethical norms, and legal norms. However, na-

turally, it is impossible to agree on the truth or falsity of absolutely all or even most of the statements, because this at least creates technical inconveniences in use due to the cumbersomeness of the search for the appropriate agreement. Therefore, it is natural that the truth is agreed upon only for a certain minimum number of statements (they are called axioms), and the truth or falsity of other statements is substantiated with the help of logical reasoning (they are called theorems). This makes it possible to reduce the volume of legislative documents, rules of internal procedure, etc. Such documents become more convenient to use, but there is a need to develop logical reasoning that will allow a limited number of agreements to make a decision in a case that does not directly coincide with any of them.

The laws of logic are used to carry out logical reasoning. We do not recommend requiring students to formally memorize these laws, instead, it is important to provide enough concrete examples in the lessons to achieve an understanding of these laws. In particular, it is important that students understand the difference between statements that are the opposite and controversy of a given statement. A sufficient number of statements from everyday life should be given to illustrate that a given statement can be given many opposite statements, but only one of them will be the controversy. This is useful for further understanding of the essence of the method of proof from its controversy, which is based on the law of exclusion of the third.

After considering statements from everyday life, it is natural to give examples of statements already known to students from the 1-6 grade mathematics course, showing which of them are axioms and which are theorems. For example, the laws of addition and multiplication (commutative, conjunctive, and distributive) may well be considered axioms, but all statements about reduced multiplication formulas are obviously theorems, the proof of which consists in the consistent application of the mentioned laws. By this, we bring the seventh graders to the conclusion that all the material offered in chapter 4 is actually, in fact, not fundamentally new, it is only necessary to place certain accents in the already known.

Conclusions. Updating the content of the academic discipline “Mathematics” in secondary schools is a complex and long-term process. We are convinced that revolutionary changes in this area will not lead to immediate improvement and ensuring the proper quality of education. In our opinion, it is necessary to follow a long evolutionary path, gradually updating the entire methodical system of teaching mathematics at school: goals, content, methods, means and organizational forms of education. In our model program and the 7th grade textbook discussed in the article, such an evolutionary approach is implemented. We keep the content about 80% traditional, but make sure to add an innovative 20% that hasn’t been studied before. We are changing the traditional approaches to the textbook (apparently these changes are difficult

to measure in percentages), but we are also doing it gradually, taking into account the characteristics of the new generation of teachers and students. We are convinced that we are on the right path, but we are always open to constructive criticism and discussions in the chosen direction.

Bibliography:

1. State standard of basic secondary education [cited 12.09.2023]. Available: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
2. Model educational program “Mathematics. 7–9 grades” for general secondary education institutions (author M.S. Vasylyshyn, A.I. Mylianyk, M.V. Pratsovityy, Yu.S. Prostakova, O.V. Shkolnyi) [cited 12.09.2023]. Available: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/matematychna-osvitnia-haluz/matematyka/>.

EDUCATIONAL LOSSES OF STUDENTS OF BASIC SECONDARY EDUCATION: STEM IN CONDITIONS OF POWER OUTAGES

CZU: 373.5.025(477)=111

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p59-64

Volodymyr SIPII,

PhD in Pedagogy,

Head of the Department of Biological, Chemical and Physical Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences, Kyiv, Ukraine

ORCID iD: 0000-0003-4825-1426

Abstract. *The article describes the problem of educational losses and gains of students of general secondary education institutions with STEM, caused by power outages.*

Since the distance format was new for teachers and applicants for education, gaps in the knowledge and skills of applicants for education began to arise due to various factors (lack of gadgets, the internet, a separate place to study at home, etc.). The accumulation of gaps in knowledge and skills was cumulative and uneven in the context of different Educational Institutions.

To prevent the accumulation of educational gaps among applicants for education and minimize educational losses, it is advisable to organize the educational process so that subject and key competencies are fully formed. The flagship for digitalization of the educational process in Institutions of General Secondary Education is STEM education, which has also gained achievements in these difficult conditions. In particular, it was the knowledge of Natural Sciences, Mathematics, and Engineering that allowed educational applicants and their families to adapt to living conditions in the absence of stable energy supply.

Keywords: *educational losses; students of basic secondary education; STEM.*

The traditional course of the educational process first underwent significant changes in March 2020 due to the introduction of long-term quarantine restrictions caused by the COVID-19 pandemic. Quarantine measures introduced in Ukrainian schools until 2020, as a rule, did not last more than three weeks. The mechanism for compensating educational losses during such short-term quarantines was the intensification of the educational process, combining topics, and studying educational material in enlarged didactic units. At the same time, such compensation occurred when students returned to full-time education in a General Secondary Education Institution.

Quarantine measures introduced in the 2019-2020 academic year lasted until the end of the school year. In schools, the introduction of a remote form of organizing the educational process was intensively carried out. Students and teachers mastered digital technologies for organizing distance learning. It was planned to compensate for the educational losses of students that occurred in

the next academic year, according to the usual mechanism for compensating for educational losses that occurred during the summer holidays.

During the 2021-2022 academic year, quarantine restrictions continued in Institutions of General Secondary Education, depending on the incidence of COVID-19 in a particular region and educational institution, and a combination of distance learning with full-time education in Institutions of General Secondary Education was practiced. On February 24, 2022, martial law was imposed in connection with the military aggression of the Russian Federation against Ukraine, and the educational process switched to a remote format, which lasted until the end of the school year.

In the 2022-2023 academic year, educational institutions where the buildings of educational institutions have survived, taking into account the capacity of the shelter and the security situation, resumed training in full-time or mixed format. Missile strikes on critical infrastructure from October 2022 to March 2023 caused long-term power outages [1].

The educational environment of General Secondary Education Institutions has undergone significant changes due to the introduction of long-term quarantine restrictions and martial law. Since the distance format was new for teachers and applicants for education, gaps in the knowledge and skills of applicants for education began to arise due to various factors (lack of gadgets, the internet, a separate place to study at home, etc.). The accumulation of gaps in knowledge and skills was cumulative and uneven in the context of different Educational Institutions.

This has led to a decline in the quality of education, which uses a whole range of “terms”: educational losses, educational losses, educational losses, learning gaps, educational gaps, learning gaps, etc.

To describe losses in the educational process, we use the term “educational losses” and the term “educational gaps” to describe gaps in educational achievements individually for a particular educational applicant as a result of educational losses.

Educational losses – *gaps that arise* in knowledge and skills, due to a violation of the course of the educational process in comparison with its normative course.

Educational gaps – *gaps that have arisen* between the standards of education and the results of educational achievements.

The main mechanisms for compensating educational losses are: increasing the duration of education due to the reduction of vacations; introduction of a six-day school week; implementation of accelerated education programs, which involve the consolidation of educational material and focusing on the key issues of the program; adjustment educational programs in the form of individual classes for an individual student or group of students; adaptive learning technologies, in which the class is divided into separate groups that work

outside the main school hours to eliminate specific gaps in knowledge and skills in accordance with the educational needs of the students; short-term programs to make up for educational losses, aimed at additional processing of certain issues during extracurricular hours or during weekends, etc. [2].

In our opinion, the main focus should be on preventing educational losses, and not compensating for them in the context of disruption of the educational process caused by war and pandemic. The maximum permissible academic load on the applicant needs to be normalized, and mechanisms for compensating educational gaps should not cause overloading of the student.

To prevent the accumulation of educational gaps among applicants for education and minimize educational losses, it is advisable to organize the educational process so that subject and key competencies are fully formed. The flagship for digitalization of the educational process in Institutions of General Secondary Education is STEM education, which has also gained achievements in these difficult conditions. In particular, it was knowledge of Natural Sciences, Mathematics, and Engineering that allowed applicants for education and their families to adapt to living conditions in the absence of stable energy supply. This motivated educational applicants to master new knowledge, research new technologies that have become an integral part of the life of a child, family, and community in conditions of long-term power outages and centralized water and heat supply to homes.

In August 2015, the STEM-education department of Institute for Modernization of the Content of Education was established, which has a number of tasks. Scientists of the Department actively participated in the development of conceptual, regulatory, scientific and methodological foundations of STEM education. Since 2017, the process of teacher training within the STEM school has been launched, which takes place in a full-time or distance format. In 2023, the winter and summer sessions of the STEM school were held in a remote format, where experience is exchanged on implementing the best methods of organizing the educational process in STEM subjects. The work of regional institutes for advanced training of teachers is coordinated, in particular, Regional STEM schools operate in 5 regions (Dnipropetrovsk, Zaporizhzhia, Mykolaiv, Rivne, Sumy regions).

To share their experience, a group has been created on the social network Facebook, which conducts various activities for teachers and scientists. An example of such activity is the annual STEM-Spring Festival of ideas and projects, which publishes collections of the best projects.

The implementation of STEM-education ideas is carried out by involving students in various contests, competitions, tournaments. Thus, scientific picnics, robotics festivals, all-Ukrainian competitions “Robot traffic”, competitions on modeling of “smart” devices “STEAM-House”, programs-competitions “FIRST LEGO-league”, “FIRST LEGO-league-junior”, are actively held in Ukraine etc. [3].

We consider the creation of the Virtual STEM-center (Virtual STEM-center MANLab) in 2020 to be quite relevant. Today the Virtual STEM-center of the Small Academy of Sciences of Ukraine – STEM-laboratory MANLab offers distance and day professional methodical and technological assistance in the organization of STEM-training of student youth of Ukraine. Due to quarantine and martial law in Ukraine, most STEM events were held remotely.

We will specify educational losses and achievements in STEM education due to Rolling Blackouts of electric energy in Ukraine.

In the conditions of full-time training, educational losses are minimal and are primarily due to the inability to use modern technical teaching tools (digital laboratories, interactive whiteboard, projector, etc.) and the teacher is forced to use traditional teaching tools. It remains possible to conduct problem-solving lessons and a training experiment, both in the form of demonstrations and in the form of laboratory work or experimental research.

Prolonged power outages also caused the lack of broadband internet access in the Educational Institution, which was organized mainly using FTTB technology, and backup power to telecom operators provided autonomy for several hours. In addition, it was necessary to heal the local network of the Educational Institution. This was necessary, since most Educational Institutions worked in a mixed or distance format for organizing the educational process. This problem was successfully solved in educational institutions there was fiber-optic internet using xPON technology, and routers and switches within the educational institution were equipped with a Power Bank with USB power boost line DC 5V to DC 9V/12V Step Up Module or special Mini Portable UPS Backup Power Adapter for Router.

Computer Science lessons were conducted mainly using laptops, which can also be powered by power banks that support PD 20V technology. Personal computers, even equipped with uninterruptible power supplies, were not used in the educational process due to the lack of a power outage schedule and backup power from UPS up to 20 minutes when fully charged.

Most Institutions of General Secondary Education were equipped with points of invincibility where there is a generator and you can charge the equipment that has a battery for both teachers and applicants for education. And teachers in their free time from the educational process did not provide free assistance to residents of the community with charging their gadgets. In addition, heating and hot water were provided at the points of invincibility, and a network of wireless access to the Wi-Fi network was deployed.

In the conditions of distance learning during rolling power outages, educational losses are the greatest. First of all, the synchronous format of teaching the organization of the educational process has suffered the most. Technically, for online learning, teachers and students must have access to high-speed internet at the same time. The practice of rolling blackouts in Kyiv shows that

electricity and the internet are turned off for different students at different times. During power outages, there is also no mobile internet. To compensate for this loss, the teacher is forced to conduct additional group or individual consultations outside the lesson schedule. In an asynchronous learning format, the student can get acquainted with tasks when there is an internet connection, including in points of invincibility, but the student cannot fully use the attached videos or materials of online schools. The main source of educational information remains the textbook and the student's available textbooks [3].

At the same time, STEM education also had significant achievements, which led to the forced overcoming of difficulties caused by power outages and the war in Ukraine. This contributed to the awareness of the value of STEM knowledge for a particular educational applicant, their family, and community.

To help the Defense Forces of Ukraine, many Institutions of General Secondary Education in winter at technology lessons made "trench candles" for which paraffin or wax, corrugated cardboard and a tin of canned food were used. Such candles were transmitted directly to the front and used by soldiers and officers to heat dugouts and warm up food. The process of making a candle consisted in placing corrugated cardboard in various configurations in an empty tin can from under canned food, which was filled with a melt of paraffin or wax.

This product was tested in Natural Science classes, and based on the test results, improvements were made to the design of the product. In particular, the burning time of the candle, the optimal ratio of corrugated cardboard and wax were determined. Such candles were not only transmitted for the needs of the front, but also used in everyday life during long-term power outages. They were especially useful for heating food for residents of apartment buildings equipped with electric stoves, since they had no other option for heating food.

In Computer Science and Science classes, considerable attention was paid to how to provide the house with lighting, communication and power to electrical appliances. This formed the basis of a whole series of STEM projects that students had the opportunity to perform at home with the equipment that their family chose in order to improve living conditions in conditions of lack of electricity.

The projects were diverse. In particular, the process of burning wax and paraffin candles was studied: the dependence of the burning time on the thickness and material, the price-to-cost ratio, the features of different types of waxes, and their own candles were made.

One of the most popular ideas that spread on the internet was the manufacture of an electric candle for home lighting, consisting of a galvanic cell and a light diode. The authors of the idea from the city of Ternopil called such a design "eternal candle" and indeed it shone for a month or more. The duration of the glow and the dependence on the capacity of the battery or battery just had

the opportunity to study during the implementation of such a STEM project.

In Physics classes, students had the opportunity to explore different types of batteries used. Explore modern LED lamps with built-in battery, etc.

In Chemistry classes, study the features of chemical processes that underlie the operation of various batteries. To investigate their effectiveness in discharge-charge processes using the examples of power banks.

In Computer Science classes, you will learn about the energy efficiency of different generations of monitors and processors, which prompted many to upgrade their gadgets for training. For example, a modern IPS monitor 17” 2022 consumes about 7 W, and its analog 2012 release 22 W. Considerable attention was also paid to internet access technologies.

Conclusions. The educational losses and gains of STEM students during power outages have their own specifics. Technical means of training are excluded from the educational process during the absence of electric energy. In such conditions, the main educational and methodological support for the educational process is printed textbooks, manuals, workbooks or their electronic counterparts that can be printed when electrical energy appears. At the same time, students realize the value of STEM knowledge for them and perform individual personally significant STEM projects that family members are also involved in. The educational process requires the creation of individual educational trajectories of students, since it is impossible to organize the educational process frontally for all students. The processes of paying for the additional teaching load of teachers of General Secondary Education Institutions need to be normalized.

Bibliography:

1. SIPII V., HONCHAROVA N. *The educational environment of educational institutions in the conditions of fan power outages (the experience of functioning in November-December 2022)* In: Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: 2023 (Searching for solutions in the period of war), 2023 Kyiv: Institute for Digitalization of Education. pp. 153-156. ISBN 978-617-8330-01-9.
2. TOPUZOV O., HOLOVKO M., LOKSYNA O. Educational Losses During Martial Law: Problems of Diagnosis and Compensation. In: Ukrainian Educational Journal, 2023. no. 1, pp. 5–13. ISSN 2411-1317. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>. (in Ukrainian).
3. NAZARENKO T., HONCHAROVA N., SIPII V. Stages and conditions of implementation of STEM education in Ukraine. In: Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine, 2022, no. 2-3(21-22), pp. 97–103. ISSN 2618-0529. doi: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2021-21_22-10. (in English).

COMPETENȚELE-CHEIE: MIZĂ SOCIALĂ, CONTEXT DE FORMARE ȘI PROBLEME DE IMPLEMENTARE¹

CZU: 37.014.3

DOI:10.46727/c.17-11-2023.p65-74

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rezumat. În articol este examinată semnificația competențelor-cheie în contextul educației postmoderne, este argumentată necesitatea reconfigurării procesului actual de învățare spre formarea competențelor-cheie, sunt evidențiați factorii de bază ce determină calitatea educației și a instruirii centrate pe formarea-dezvoltarea de competențe și avansate propuneri de soluționare a unor probleme legate de implementarea acestei abordări în învățământul general din R. Moldova.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, competență-cheie, învățământ general, formarea cadrelor didactice, paradigmă de eficientizare, profesor eficient, educație de calitate.

Summary. The article examines the significance of key competencies in the context of postmodern education, argues for the need to reconfigure the current learning process towards the acquiring of key competencies, highlights the main factors that determine the quality of education and training centered on acquiring-developing competencies, and presents advanced solutions for addressing the challenges related to the implementation of this approach in the general education process in the Republic of Moldova.

Keywords: education, quality in education, key competence, curriculum, general education, learning efficiency paradigm, pedagogical culture, quality teacher.

Pedagogia modernă, ca știință care a lucrat în complementaritate cu alte științe socioumane (filozofia, psihologia, sociologia, cultura), a acumulat de-a lungul timpului un capital solid de legități, principii, viziuni, concepte și modele privind activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, post-modernitatea însă vine să „demonteze metanarațiunile modernității”, revizuiind, reinterpretând și dizolvând acest capital într-o multitudine de curente, reorientări și noi modele educative, în ideea de „a reface legătura școlii cu viața reală și a integra omul în societate”. [Berger & Luckmann, apud 2]

Astfel, ceea ce deosebește epoca postmodernă de cea modernă este caracterul tot mai frecvent și mai accelerat al schimbărilor, care se datorează,

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifru 20.80009.0807.27A”.

în fond, provocărilor lumii contemporane, dar și „contextului epistemologic postmodern, care stimulează gândirea critică, autoreflexivitatea, deconstrucția, demasificarea, fragmentarea și reconstrucția unor noi domenii integratoare, favorizând dezvoltarea științelor socioumane” [2, p. 18-19], iar, așa cum domeniul educației se află la baza dezvoltării oricărui alt domeniu, anume educația se cere a fi situată în centrul tuturor schimbărilor, consideră L. Antonesei, afirmând că „schimbarea mentalităților în spiritul valorilor societății deschise este percepută ca o chestiune de educație”. [1]

Întrebarea care se impune însă aici și acum, în contextul acestui studiu analitico-reflexiv, este: cât de bine reușește sistemul educațional actual să gestioneze interdependențele între schimbările din societate și schimbările din educație, într-o relație în care dreptul societății de a cere o educație de calitate ar trebui să fie direct proporțional cu obligația societății de a asigura cadrul și mijloacele necesare pentru realizarea unei educații de calitate?...

Este o întrebare firească, pe care și-o pune, probabil, fiecare dintre cei care au fost și sunt implicați mai mult sau mai puțin în procesul de reformare a educației, urmărind scoaterea sistemului educațional din „starea de criză” și reconstrucția acestuia pe fundamente noi, contextualizate epocii postmoderne. Or, tocmai în acest scop au fost întreprinse acțiunile de schimbare de tip reformă, prin care sistemul de învățământ din R. Moldova, ca, de altfel, și alte sisteme educative, a încercat să soluționeze problemele de fond, determinate de criza educației aflată la răscrucea dintre epoca modernă și cea postmodernă, care, după Ph. Coombs, constă în:

- contradicția dintre *nevoia socială de educație de calitate și imposibilitatea sistemelor de învățământ de a oferi o educație de calitate pentru toți copiii;*
- contradicția dintre *resursele investite în educație și calitatea produselor educației;*
- contradicția dintre *nevoia educaților (elevilor, studenților, adulților) de înnoire și „scleroza tradiției”* caracteristică multor cadre didactice ș.a. [3]

Paradigma curriculumului, afirmată în societatea postmodernă și recunoscută drept o „paradigmă a eficientizării procesului de învățământ”, a vizat expres soluționarea problemelor evidențiate mai sus, presupunând „reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente”, prin: „centrarea procesului de învățare pe elev și pe competențele necesare acestuia, prestabilite prin finalitățile educației; proiectarea conținuturilor de bază ale instruirii în raport cu aceste finalități; reflectarea în conținuturi a *valorilor pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, frumosul, sănătatea psihofizică, utilitatea celor învățate etc.) și înzestrarea elevului / studentului cu un sistem de **competențe-cheie** necesare pentru o inserție socială cât mai reușită”. [4, p.7]

Astfel, după modelul „pedagogiei prin obiective”, la nivel european, prin Recomandarea CE din 2006, s-a conturat noua direcție de dezvoltare a educației-

ei și formării, cunoscută sub denumirea de „pedagogia competențelor”, la care a aderat și sistemul de învățământ din R. Moldova, asumându-și, prin Codul Educației (2014), schimbarea de accent – trecerea la instruirea centrată pe formarea de competențe-cheie, astfel încât, la finalizarea învățământului obligatoriu, fiecare absolvent să dețină cele opt competențe-cheie necesare fie pentru continuarea studiilor, fie pentru inserția socială: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; a învăța să înveți; competențe digitale, competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală. [8]

Ulterior, în 2018, ca o confirmare a ideii de schimbare frecventă (sau poate a „lucrului făcut în pripă”), la Bruxelles a apărut noul „Cadru de referință privind competențele-cheie, care se referă la domenii mai largi față de lista precedentă, acestea prezentându-se astfel: (1) competențe de alfabetizare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală. [9]

Această nouă listă a competențelor-cheie, reformulate și redefinite la nivel european, deocamdată, nu se regăsește în documentele de politici educaționale ale învățământului autohton, dar care ar trebui luată în considerare la următoarea etapă de dezvoltare a curriculumului național, implicit și a planului de învățământ, înțeles ca o componentă a acestuia, avându-se în vedere nu doar intenția noastră de sincronizare cu strategiile europene și de integrare în spațiul educațional comun, ci, mai ales, încadrarea elevilor din R. Moldova în programele de testare internațională de tip PISA, PIRLS, TIMSS ș.a., care acum vizează direct competențele-cheie.

Precum se știe, calea de la angajamentul politic al sistemului de învățământ privind finalitățile educației formulate în Codul Educației (care au fost preluate din Recomandarea europeană fără a fi supuse unei dezbateri pedagogice sau relaționate cumva cu idealul formulat) până la implementarea efectivă a competențelor-cheie în procesul educațional este destul de lungă și anevoioasă, întrucât atinge mai multe segmente sensibile ale sistemului, nu doar curriculumul școlar, în acest sens fiind necesare alte acțiuni de reformare a sistemului și procesului educațional, alte investiții financiare etc.

Cercetările pedagogice realizate recent în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, au evidențiat existența unor probleme, discordanțe și neajunsuri în ceea ce privește pregătirea terenului pentru reorientarea învățării spre formarea de competențe-cheie: nearticularea disciplinelor de învățământ la procesul de formare a competențelor-cheie, pregătirea neadecvată a cadrelor didactice, lipsa unei metodologii privind implementarea acestora în procesul actual de învățământ etc.

În acest sens, atragem atenția asupra discordanței existente actualmente la nivelul documentelor de politică a educației în ceea ce privește finalitățile instruirii: pe de o parte, competențele-cheie proiectate în Codul Educației, iar, pe de altă parte, competențele disciplinare proiectate la nivel de curriculum școlar, această situație contradictorie producând o stare de confuzie în rândul cadrelor didactice responsabile cu transpunerea acestora în practica educațională.

Prin urmare, s-ar impune o reactualizare a finalităților educației în Codul Educației, urmată de o articulare a disciplinelor de învățământ la noul sistem de competențe-cheie, dar și de o reconfigurare a modului actual de proiectare și realizare a învățării școlare, printr-o integralizare pedagogică a conținuturilor învățării (după modelul STEM) în funcție de acest sistem de competențe-cheie, precum și restructurarea curriculumului școlar din aceeași perspectivă a competențelor-cheie, elaborarea de noi suporturi metodologice pentru profesori și auxiliare didactice pentru elevi, care să sprijine formarea-dezvoltarea acestora.

O altă problemă legată de schimbarea produsă odată cu centrarea procesului de predare-învățare pe elev și pe formarea de competențe este atitudinea inadecvată a cadrelor didactice în raport cu această abordare a educației, care, în contextul unui învățământ postmodern, se manifestă, în principal, prin rezistența lor la schimbare, rezultată din „decentrarea profesorului” ca actor principal al acțiunii didactice, altfel spus, „pierderea autorității sale” și recentrarea acesteia pe elevul statuat acum ca „subiect al educației și partener de negociere a obiectivelor și temelor de instruire”. În această răsturnare de situație, care mai este „rostul educației, al pedagogiei și al școlii într-o lume a postmodernității”, se întrebă profesorul universitar Emil Stan, care analizează evoluția școlii în postmodernitate și constată discrepanțe majore între „elevii postmoderni, așteptările cărora nu se mai întâlnesc cu standardele profesorilor rămași tributari unei „pedagogii moderne”, ceea ce reprezintă o altă provocare pentru didactica actuală. [7]

În aceste condiții, sugerează autorul, este necesară o „adaptare din mers a pedagogiei la noile provocări ale mentalității postmoderne, caracterizată de mai multe trăsături antinomice vizavi de cele ale clasicității sistemului de învățământ”. Or, *a fi postmodern*, susține acesta, înseamnă, în primul rând, a ști să accepți realitatea, inclusiv cea educațională, așa cum este ea, să-ți asumi nevoia de schimbare și să încerci să devii un profesor constructivist, înțelegând că cele mai utile metode sunt cele exploratorii, nu cele „formatoare” și că noile roluri sunt derivate din pedagogia postmodernă. Altfel, dacă pedagogia întârzie prea mult în „modernitate”, școala își asumă un risc irecuperabil. idem]

Este vorba, așadar, despre acea „scleroză a tradiției”, la care se referea încă în secolul trecut Ph. Coombs în celebra sa lucrare „La crise mondiale de l'education” și care, în cazul învățământului din R. Moldova, pe lângă rezistența la schimbare, se manifestă îndeosebi prin modul tradițional de proiectare și realizare disciplinară a instruirii, dar și a practicii tradiționale de formare a

cadrelor didactice tot pe discipline, în timp ce realitatea vieții cere o răsturnare a tiparelor „gândirii disciplinare”, solicitând o abordare inter- și transdisciplinară a învățării și realizarea unui învățământ mai pragmatic, mai integrat, centrat pe nevoile de formare ale tinerilor de astăzi.

Totuși, *a fi competent* este un atribut al omului adult, al viitorului profesionist, care trebuie să știe când și cum să acționeze, pentru a soluționa o problemă sau alta, observă unii critici ai învățământului centrat pe formarea de competențe (I. Negreț-Dobridor, A. Ilica, Vl. Pâslaru ș.a.), care se declară sceptici în raport cu această abordare, văd în ea o „rătăcire curriculară”, insuficient fundamentată, o „alternativă postmodernă”, menită să circumscrie sistemele de învățământ într-o „globalizare forțată”, care deocamdată nu produce altceva decât „analfabetism funcțional”.

De altfel, pe aceeași poziție se situează și unii filosofi, analiști și sociologi ai educației, care consideră că actualmente educația nu merge în direcția care trebuie, iar argumentul lor de rezistență este însăși realitatea evoluției sociale. Ei atrag atenția asupra faptului că abordarea instruirii în bază de competențe nu ar trebui considerată „un panaceu” și că această reorientare ar conduce mai degrabă la o „educație vocațională” și la o uniformizare a personalității elevului, problemele învățământului fiind, de fapt, problemele societății și că anume societatea actuală nu este capabilă să susțină dezvoltarea unui sistem educativ prosper și competitiv în societatea cunoașterii...

Cu toate acestea, curriculumul actual vizează formarea de competențe-cheie, deși continuă să rămână „încrămățat în vechiul proiect disciplinar, care situează procesul de învățare într-o lume paralelă celei pentru care se ar trebui să fie pregătiți cei care învață”, consideră L. Ciolan, subliniind că „un curriculum construit rigid pe baza disciplinelor academice tinde să creeze o ruptură între educație și nevoile emergente ale societății contemporane”. În opinia sa, provocarea principală la care educația trebuie să răspundă acum este următoarea: „cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializare în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă, pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară”, autorul susținând că „învățarea integrată este una dintre caracteristicile definitorii ale inovației curriculare de succes la nivel internațional” și că anume acest tip de învățare este favorabil formării de competențe-cheie. [2, p. 62]

De aici, necesitatea reconsiderării curriculumului actual (atât a celui de nivel școlar, cât și a celui de nivel universitar), întrucât s-a constatat insuficiența și ineficiența acestuia în raport cu competențele de care au nevoie elevii/studentii pentru reușita personală și socială, unul dintre scopurile educației actuale fiind anume acela de a oferi tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare, pentru a fi capabili să „funcționeze” ca adulți. În acest sens, învățarea bazată pe formarea de competențe reprezintă una dintre mișcărilor cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, care se manifestă în mai

multe domenii: educația formală prin școală, educația nonformală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc., susține L. Ciolan.

De menționat, la nivel european există practici de învățare integrată, precum și strategii prin care se urmărește gradul de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ, analizându-se modul de implicare a statelor membre în modernizarea și îmbunătățirea calității sistemelor de învățământ, dar și compatibilizarea acestora prin adoptarea și dezvoltarea aceluiași sistem de competențe-cheie necesare individului în secolul XXI. Într-un studiu disponibil pe internet sunt analizate politicile naționale dezvoltate de fiecare țară-membră pentru dezvoltarea competențelor-cheie. Raportul face referire la problemele cu care se confruntă sistemele de învățământ în realizarea instruirii în bază de competențe-cheie și prezintă răspunsuri pertinente la întrebări de tipul: *Cum implementează țările noul curriculum bazat pe formarea de competențe-cheie? Cum evaluează țările elevii la competențele-cheie? Cum abordează țările combaterea rezultatelor slabe în școală?*[10]

Considerăm că o astfel de strategie ar fi necesară și în R. Moldova, în condițiile când țara noastră, prin Codul Educației, și-a asumat angajamentul de a forma competențe-cheie, iar MEC s-a încadrat în procesul de participare a elevilor noștri la evaluările internaționale, unde înregistrează rezultate destul de modeste la testările PISA, care, în ultimii ani, se concentrează tot mai mult pe evaluarea nivelului de stăpânire a unor competențe-cheie formate prin învățământul de bază.

Așadar, ne mișcăm spre o nouă semnificație a învățării, respectiv, spre o didactică a competențelor (competențe-cheie / transversale /de bază pentru toți), prin această reorientare dorindu-se a obține o legătură mai strânsă a educației cu viața, rezultate mai relevante ale procesului de învățare și o eficiență mai mare a rezultatelor muncii prestate, pentru egalizarea de șanse și pentru realizarea unor performanțe de calitate. De aceea, competențele-cheie stau astăzi la baza reconstrucției tuturor documentelor de politică educațională (planul de învățământ, curricula școlare, programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice etc.).

Or, în condițiile actuale de globalizare a educației și de mobilitate academică a elevilor / studenților, anume competențele-cheie reprezintă acel punct comun de referință pentru elaborarea de politici comune, programe internaționale de evaluare, pentru dezvoltarea curriculumului școlar și a planurilor de învățământ, pentru eficientizarea instruirii și pentru studiul comparativ al rezultatelor învățării. În raport însă cu declarațiile politice și cu teoretizările elaborate pe această temă, problema implementării competențelor-cheie în procesul de învățământ din R. Moldova rămâne a fi la ordinea zilei, fiind examinată doar tangențial, deși toate recomandările ce decurg din analiza rezultatelor sistemului educațional vizează: *competență, eficiență, calitate și performanță*.

Teoreticianul S. Cristea, care urmărește evoluția ideilor, conceptelor și modelelor educaționale, examinează cu acribie și apreciază calitatea documentelor curriculare (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare, manuale școlare), analizează și emite judecăți de valoare despre sistemul și procesul actual de învățământ, a introdus recent în circuitul pedagogic și conceptul de *calitate în educație*, pe care l-a definit prin „capacitatea sistemului și procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor* lor generale (cu caracter obiectiv), la parametri superiori, angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter subiectiv), proiectate valoric la o anumită etapă pentru domeniul educației”. [4]

La rândul său, și C. Cucuș evidențiază importanța *finalităților educației*, care se află la baza oricărui proiect pedagogic, subliniind că acestea reprezintă „*orientările* asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitelor valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățământ”. Ele vizează scopul fundamental al educației, ca reconstrucție și transformare continuă a personalității umane, și se formulează în funcție de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic. [6, p. 80]

Totuși, subliniază acesta, omul a fost și rămâne a fi o ființă eminentamente culturală, care se desăvârșește numai prin accesul la educație, educația fiind percepută, înainte de toate, ca o inițiere în cultură, ca un proces de transmitere a culturii umane pe verticală, între generații, și pe orizontală, între comunități culturale: „Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna”. [idem, p. 190]

De aceea, pentru a nu se produce un nou *dezechilibru* prin scoaterea competențelor în prim-planul învățării, credem că astăzi este necesară o reflecție profundă asupra scopului educației în postmodernitate și o largă dezbatere pedagogică asupra finalităților educației / competențelor necesare de format prin curriculum, precum și o regândire din perspectivă axiologică a tuturor componentelor procesului paideutic aflat în continuă restructurare, pentru o reasezare echilibrată a competențelor pe fundamentul unei *culturi pedagogice aprofundate* la toate nivelurile ei de formare, cultura profesorului reprezentând *factorul determinant* în realizarea educației de calitate.

În opinia noastră, cultura pedagogică insuficientă a cadrelor didactice și pregătirea inadecvată a acestora pentru realizarea instruirii în bază de competențe-cheie reprezintă alte două probleme cu care se confruntă astăzi învățământul secundar din R. Moldova în ascensiunea sa spre o educație de calitate, iar soluționarea acestora depinde, în primul rând, de modul în care cele două instanțe ale formării profesionale de nivel universitar și postuniversitar – instituțiile de formare inițială și cele de formare continuă, își asumă

responsabilitatea și realizează, prin programele lor, acest deziderat formativ, iar în al doilea rând – de disponibilitatea învățătorilor și profesorilor pentru autoformare / autodezvoltare în acest scop.

Având în vedere aceste probleme, considerăm că programele de formare inițială și continuă a profesorilor ar trebui supuse unei analize calitative și perfecționate continuu în vederea dobândirii de către viitorii pedagogi a nivelului necesar de cultură pedagogică aprofundată, dat fiind că anume pe aceasta se bazează devenirea cadrului didactic ca *personalitate culturală*, care se caracterizează prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer a cunoștințelor, dar și de adaptare la cerințele mereu schimbătoare ale procesului educațional, formarea expresă a acestei personalități trebuind să constituie obiectivul principal al unei formări pedagogice autentice. [5]

În acest sens, formarea inițială și continuă reprezintă soluția strategică de formare și dezvoltare a culturii pedagogice aprofundate a cadrelor didactice în vederea integrării lor în activitatea de educație / instruire, proiectată și realizată la nivelul instituțiilor școlare, dar și în scopul ameliorării calității procesului de învățământ actual, care solicită expres o *cultură pedagogică* fundamentată din punct de vedere teleologic și abordabilă ca „ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial.” [5, p. 155]

În același context, reamintim că, în opinia lui S. Cristea, una dintre axiomele de bază ale educației de calitate astăzi se referă expres la *cultura pedagogică a profesorului*, care este dată de ansamblul: a) produselor cunoașterii umane (artă, religie, filozofie, știință, tehnologie), validate social, la diferite intervale de timp, în cadrul unor activități și instituții/organizații specifice; b) mentalităților, obișnuințelor, comportamentelor, atitudinilor afirmate psihosocial, ca mod de a fi al unei comunități sau persoane, al unui grup social sau individualități umane. [4]

Potrivit aceluiași autor, altă axiomă de bază a educației de calitate se referă la *profesorul de calitate*, care prezintă următoarele caracteristici:

- cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice / didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului);
- receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere;
- are capacitatea de a proiecta și realiza la nivelul normativității pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului. [idem]

Așadar, paradigma curriculumului centrat elev și pe formarea competențelor necesare acestuia în viață presupune nu doar eficientizarea procesului de învățământ, ci și formarea unui profesor eficient, de *calitate superioară*, care să posede nu doar o înaltă cultură pedagogică formată pe toate dimensiunile, ci și toate *competențele necesare practicii educaționale*, care însă nu poate fi dobândită altfel decât integrând în cultura sa pedagogică și cultura emoțională, care trebuie probată zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Nu în ultimul rând, *realizarea unui învățământ de calitate* depinde de calitatea planului de învățământ, documentul de bază în care este proiectată oferta educațională, planificat modul de învățare, stabilit numărul de ore alocat fiecărei discipline școlare etc. În condițiile când învățarea este proiectată doar monodisciplinar în planul de învățământ, iar competențele-cheie solicită o abordare inter-/transdisciplinară a conținuturilor învățării, se impune reconstrucția acestuia, prin valorificarea inter-/transdisciplinarității, integrarea unor domenii de studiu și organizarea unei învățări de tip integrat, susținută prin evaluări de același tip, evaluarea în scop formativ fiind nu doar un principiu pedagogic, ci mecanismul însuși de reglare a demersului formativ.

În scop de reactualizare a unor norme, principii și valori cu puternic impact formativ, din care se constituie astăzi normativitatea pedagogică, vom încheia reflecțiile noastre prin scoaterea în evidență a cinci principii fundamentale ale acțiunii educative, formulate în modernitate de clasicul R. Hubert, pe care le considerăm conexe la scopurile și finalitățile procesului actual de educație și formare realizat din perspectiva competențelor:

- *principiul maturizării specifice*: educația trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcționa plenar;
- *principiul socializării și profesionalizării*: individul este supus unei formări în perspectiva inserției în structurile sociale și a îndeplinirii unor sarcini practice;
- *principiul civilizării*: educația are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoașterea, încorporarea și crearea valorilor sedimentate la un moment dat;
- *principiul individualizării*: educația are obligația de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân și responsabil de gândirea și faptele sale;
- *principiul spiritualizării*: prin intermediul instruirii și formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt al culturii, mai ales raportându-se la transcendență, ca sinteză a tuturor demersurilor educative. [apud 5, p. 57]

Sunt principii cu valoare de normă și de acțiune strategică necesare de reactivat în practica actuală de formare inițială a viitoarelor cadre didactice, care trebuie înțelese ca un sistem ce acționează simultan și intercorelat cu alte principii și valori afirmate deja în postmodernitate, deci respectarea unui principiu atrage după sine respectarea tuturor. De pe această platformă a principiilor și a

competențelor profesionale necesare de format, se va putea înălța și dezvolta comportamentul profesional al cadrului didactic de calitate.

Așadar, principalul actor implicat în realizarea unei educații de calitate este profesorul de înaltă calificare, înzestrat, prin cursurile universitare, cu toate componentele de conținut ale culturii pedagogice și cu întreg sistemul de competențe profesionale și chiar supra-profesionale necesare, care să îi și permită ulterior să devină un specialist de calitate, capabil să proiecteze și să realizeze procesul educativ în acord cu normele pedagogice și să se adapteze la cerințele mereu schimbătoare ale mediului educațional.

În concluzie, reamintim că, în contextul pedagogiei postmoderne, finalitățile educației formulate în termeni de *competențe* sunt vectorii care direcționează activitatea de proiectare și realizare a conținuturilor instruirii, selectate în raport cu resursele și condițiile existente, iar *standardele de competență* și / sau de eficiență a instruirii, elaborate în acord cu aceste finalități și aplicate unitar în scop de evaluare, la diferite intervale de timp, a rezultatelor școlare / profesionale vor asigura exprimarea eficacității activităților educative/ instructive în raport cu obiectivele pedagogice și finalitățile propuse.

Prin urmare, școala / universitatea, ca instituție în cadrul căreia este organizată și se desfășoară activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, *conținuturile instruirii*, transpuse în curriculumul școlar / universitar ca mijloace de formare pedagogică a competențelor necesare elevului / studentului, și *profesorul de calitate*, ca proiectant al activității didactice în scop de asigurare a procesului de formare a competențelor, sunt cele trei elemente-cheie menite să asigure eficiența în ceea ce privește realizarea funcțiilor învățământului și atingerea finalităților asumate de sistem pentru procesul de învățământ.

Repere bibliografice:

1. Antonesei L. *Paideia. O introducere în pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
3. Coombs Ph. *La crise mondiale de l'éducation. Analises de systemes*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989
4. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literele A – C*. București, 2017
5. Cristea S. *Finalitățile educației*. Volumul 8. Didactica Publishing House, 2018
6. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998
7. Stan E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutul European, 2004
8. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 24.10. 2014, nr. 319-324
9. *Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>, accesat la 22.09.2020
10. *Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică*. <https://mail.google.com/10>

PREDAREA LIMBILOR STRĂINE CU INTERACȚIUNI¹

CZU: 37.016:811'24

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p75-83

Cristina STRAISTARI-LUNGU,

doctor în științe pedagogice,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-7672-4388

Rezumat. *Studiul interacțiunilor reprezintă o temă actuală pentru sistemul de învățământ general, de aceea în acest articol vom evidenția câteva dintre aspectele sale pentru a oferi o perspectivă esențială în înțelegerea problemelor și dificultăților pe care le prezintă aceste interacțiuni elevilor, indiferent de nivelul lor de limbă.*

În comparație cu alte expresii scrise sau orale ale unei limbi, interacțiunea este caracterizată, mai ales, prin temporalitatea sa, întrucât vorbitorul intervine într-o derulare secvențială fără a avea posibilitatea de a întrerupe cursul pentru a-ți acorda timp necesar pentru reflectare, ștergere sau modificare a cuvintelor sau gesturilor în măsura în care interlocutorii au primit deja ceea ce el a produs într-un proces continuu și dinamic.

Cuvinte-cheie: *interacțiune, limbă străină, proces, reguli, strategii.*

Abstract. *The study of interactions is a current theme for the general education system, so in this article I will highlight some of its aspects to provide an essential perspective in understanding the problems and difficulties these interactions present to students, regardless of their language level.*

Compared to other written or spoken expressions of a language, the interaction is characterized, above all, by its temporality, as the speaker intervenes in a sequential development without having the possibility to interrupt the course to give you the time necessary to reflect, delete or modification of words or gestures to the extent that the interlocutors have already received what he produced in a continuous and dynamic process.

Keywords: *interaction, foreign language, process, rules, strategies.*

Abordarea interacțională în învățarea limbilor străine, ale cărei detalii le vom prezenta treptat pe parcursul acestui studiu, este, după C. Kerbrat-Orecchioni, punctul culminant al evoluției lingvisticii contemporane în Franța [4]. Această abordare își trage originea din structuralismul venit încă de la F. De Saussure, dar care, opunându-se dihotomiei Limbă - Vorbire, își propune să studieze limba în afara contextului său de producție. [7] Dimpotrivă, favorizează studiile în teren, pentru a surprinde situații concrete de interacțiune. În consecință, subliniază acești autori, principiul său de funcțiune este interacțiunea, ceea ce înseamnă că tot discursul este „o realizare interactivă”, obiectul său de studiu devine, deci, interacțiunea.

Conform acestei abordări, interacțiunea verbală este definită drept un loc de construcție a comunicării, reprezentat ca „un proces prin care doi sau

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.27A”.*

mai mulți actori ai comunicării sunt co-orientați către un scop, își transmit informații unul altuia într-o manieră reciprocă” [6, p. 73-74].

În urma examinării conținutului acestei definiții, vom sublinia trei caracteristici esențiale ale interacțiunii:

- este atât proces cât și sistem,
- este condusă de reguli,
- este facilitată de interacțiunea față în față.

Interacțiunea este un proces, deoarece reprezintă o serie de comportamente procesuale co-orientate către un scop comun. Scopul interacțiunii poate varia de la intenția, pur și simplu sau menținerea unei relații de comunicare până la o interacțiune verbală complexă, al cărei scop este obținerea de informații sau chiar luarea unei decizii într-o anumită situație de comunicare.

Mai mult, interacțiunea trebuie percepută ca o serie de comportamente verbale, care au particularitatea de a fi multi-semiotice sau pluri-semiotice, deoarece aceste comportamente semnificative pot fi verbale, para-verbale (întonații, pauze, intensitate etc.) și chiar non-verbale (gesturi, priviri etc.).

În plus, interacțiunea nu este doar un proces, ci și un sistem compus, deoarece caracteristicile manifestărilor lingvistice sesizate în schimburi sunt strâns dependente de componentele cadrului comunicativ în care au fost produse.

Într-adevăr, cadrul comunicativ va influența puternic și chiar va constrânge caracteristicile interacțiunii. În afară de acestea, Bakhtin a spus deja „că situația imediată și mediul social larg determină în întregime și din interior structura enunțului” [2, p. 124].

Acesta este motivul pentru care abordarea interacțională împarte sistemul care este interacțiune, astfel încât, să se distingă cadrul comunicativ de materialul semiotic.

Cadrul comunicativ include, conform modelului Kerbrat-Orecchioni:

- elementele contextului care sunt:
 - cadrul spațio-temporal și social al interacțiunii, adică locația fizică, timpul în care are loc și contextul social care îi corespunde,
 - scopul interacțiunii care este atât dat, cât și construit în interacțiune,
 - caracteristicile individuale și sociale ale interacționaților,
- cadrul participativ, adică numărul și rolul inter actanților în interacțiune. Aceștia pot fi:
 - vorbitorul: cel care vorbește,
 - destinatarii direcți ai emițătorului: vorbitorii,
 - destinatarii indirecți ai emițătorului,
 - receptorii percepuți sau nu de vorbitor care nu sunt destinatarii mesajului său [4].

Materialul semiotic este materialul, purtător de sens, utilizat în interacțiune. Poate fi verbal, para-verbal sau non-verbal (de multe ori toate trei în același timp).

Astfel, diferitele componente ale cadrului comunicativ sunt capabile să constrângă caracteristicile materialului semiotic și mai exact regulile de interacțiune.

În consecință, interacțiunile sunt conduse de **reguli**. Este necesar ca actorii să înțeleagă că interacțiunea este reglementată, pentru că, așa cum subliniază Kerbrat-Orecchioni, „interacțiunile sunt construite și interpretate cu ajutorul unui set de reguli” [4, p.75] și aceste reguli trebuiesc împărtășite, deoarece este necesar ca inter actanții să aibă cunoștințe comune de interpretare a lor pentru a se înțelege reciproc.

Pe lângă regulile care dirijează sistemele de semne non-verbale și para-verbale, regulile care aparțin sistemului lingvistic sunt regulile semantice, morfologice, sintactice, pragmatice, care asigură un prim nivel de înțelegere a manifestărilor lingvistice produse de actorii sociali. Aceasta este ordinea discursului la care se adaugă regulile ce urmăresc ordinea interacțiunii. Aceste reguli, după Kerbrat-Orecchioni, pot fi clasificate în [Ibidem, p. 157]:

- reguli care permit gestionarea alternanței vorbirii” (în timpul schimburilor de interacțiune),
- reguli care dirijează organizarea structurală a interacțiunilor,
- reguli care determină construcția relației interpersonale” (la nivelul relațiilor sociale).

Această divizare a regulilor discursive, interactive și sociale stă la baza înțelegerii reciproce și a ajustării acțiunilor reciproce ale fiecăruia, adică a coordonării în interacțiune astfel încât să poate fi realizat scopul comun.

În special, regulile de construire a relațiilor sociale vor fi și cele care permit actorilor, în cadrul interacțiunii, să stabilească, să impună sau să negocieze rolurile lor respective în construirea scopului comun. De exemplu, într-o situație de luare a deciziilor, în funcție de situație, fiecare va trebui să aibă, să-și asume sau să negocieze un rol în această luare a deciziei. Astfel, pe lângă realizarea unui scop comun, are loc și construirea relațiilor sociale.

În plus, aceste reguli de interacțiune sunt adesea complet implicite. Acesta este mai ales cazul regulilor care guvernează relațiile sociale.

Mai trebuie să adăugăm că orice cadru comunicativ este unic și că fiecare componentă a acestui cadru își impune regulile sale. Într-adevăr, cadrele comunicative nu sunt niciodată strict identice, inter actanții trebuie să aplice de fiecare dată regulile care le corespund. În special, relațiile sociale, diferă semnificativ de la un context social la altul.

Interacțiunea este facilitată în cazul în care inter actanții se află **față în față**. Interacțiunea implică faptul că „în timpul oricărui schimb comunicativ, participanții, exercită o rețea de influențe reciproce unul asupra celuilalt” [4, p.17].

Așadar, interacțiunea față în față va fi facilitată, deoarece co-prezența promovează interpretarea diferitelor comportamente semiotice ale fiecărei persoane în timp real și deci, această ajustare permanentă și influență reciprocă.

Astfel, realizarea scopului comun este facilitat de interacțiunea față în

față, situație în care comunicarea este mult aspectuală și sincronă. Situație în care inter actanții pot verifica că acceptă aceleași reguli, se adaptează constant, se influențează reciproc, își coordonează comportamentul și, prin urmare, își pot crește șansele de a realiza obiectivul pe care îl au.

Studiul interacțiunilor reprezintă o temă actuală de studiu pentru sistemul de învățământ general, de aceea în continuare vom evidenția câteva dintre aspectele sale pentru a oferi o perspectivă esențială în înțelegerea problemelor și dificultăților pe care le prezintă aceste interacțiuni elevilor, indiferent de nivelul lor de limbă.

În comparație cu alte expresii scrise sau orale ale unei limbi, interacțiunea este caracterizată, mai ales, prin temporalitatea sa, întrucât vorbitorul intervine într-o derulare secvențială fără a avea posibilitatea de a întrerupe cursul pentru a-ți acorda timp necesar pentru reflectare, ștergere sau modificare a cuvintelor sau gesturilor în măsura în care interlocutorii au primit deja ceea ce el a produs într-un proces continuu și dinamic. Pe parcursul interacțiunii, vorbitorul va trebui să integreze și intervențiile altor interlocutori care vor întrerupe, completa sau se vor îndoi de cuvintele sale fără să aștepte neapărat ca discursul lui să fie finalizat. Prin urmare, nu va putea întotdeauna să îndeplinească aceleași sarcini în același mod, dar va trebui să-și adapteze comentariile la reacțiile celorlalți vorbitori pentru a putea răspunde și încheia cu succes schimbul de informații [5].

În plus, vorbitorul va fi obligat să ia în considerare și alte modalități non-verbale pe care va trebui să le interpreteze cum ar fi: prozodia, privirile, gesturile, postura [3] (Goodwin 2000) sau manipularea artefactelor care vor modifica, sau chiar înlocui uneori producțiile verbale, cum este cazul unei intonații ridicate, care transformă o afirmație într-o întrebare, un semn din cap sau un gest care indică asupra unui fapt, pentru a oferi un răspuns sau o privire țintită pentru a solicita un vorbitor. În cele din urmă, e necesar să se adapteze contextului în care interacțiunea are loc, ceea ce uneori îl va determina să îndeplinească aceeași funcție în mod diferit.

După, Kerbrat Orecchioni, „[...] cunoașterea formulelor de exprimare a acestui act de vorbire este în întregime necesar, dar nu este suficient: este necesar să se știe și în care circumstanțe este oportun să le folosești și în ce cazuri este de preferat să nu le utilizezi” [4].

În plus, vorbitorul trebuie să devină conștient de anumite caracteristici interculturale, care îi poate modifica percepția, interpretarea și în consecință înțelegerea, evitându-se astfel răspunsurile neadaptate cultural la situația în cauză [4].

În paralel cu aceste caracteristici generale, cercetătorii [1, 2] au fost mai interesați în mod special la descrierea organizării acestor interacțiuni cu structurarea actelor de vorbire, alternarea lor, co-construcția de acțiuni între participanți și toate resursele verbale și multimodale mobilizate de către inter actanți să articuleze activitățile interacționale pentru a realiza schimbul cu succes.

În timp ce lucrarea fundamentală a lui Kerbrat-Orecchioni [4] a inițiat și dezvoltat acest domeniu de cercetare pentru limba franceză, anumite situații de interacțiune au făcut obiectul unor cercetări dedicate, cum ar fi conversațiile familiare, interacțiuni în afaceri, întâlniri profesionale, conversațiile online, vizite ghidate sau mai nou primirea migrantilor.

Dincolo de variațiile situaționale pe care tocmai le-am expus, cercetătorii s-au eliberat de recurențe, definindu-le drept „metode”, pe care vorbitorii le implementează în timpul interacțiunii pentru a-și atinge obiectivele [5] și pentru a da interacțiunilor o structură, care să garanteze buna funcționare și finalitatea lor. Drept exemple putem menționa: efectuarea unei achiziții, luarea unei decizii într-o întâlnire, schimburi de idei, pregătirea anumitor feluri de bucate, a face o invitație, a lua masa cu cineva, înțelegerea explicațiilor unui medic, explicarea unui itinerariu, stabilirea unei întâlniri, înțelegerea regulilor unui joc, vizitarea unui monument...

Pentru a realiza acest lucru, lingviștii se bazează pe analiza interacțiunilor naturale. Acestea sunt situații obișnuite, de zi cu zi într-o discuție cu colegii, într-o călătorie, în timpul unei mese cu familia sau prietenii, în timpul unei consultații la medic, un joc, o vizită sau, mai general, o conversație, indiferent dacă este față în față sau de la distanță, prin telefon sau videoconferință.

După cum tocmai am văzut, este dificil să vorbim despre o singură competență, atunci când procedeele implementate în interacțiune fac apel la un set de competențe din partea participanților la acest proces dinamic continuu în care e necesar să-și coordoneze expresiile verbale pentru a construi acest schimb de mesaje și a-și atinge scopul.

Din punctul de vedere al cursantului, competența de interacțiune, implică, în același timp recepționarea, prin urmare înțelegerea așteptărilor celorlalți vorbitori și exprimarea, pentru a iniția sau a răspunde cererilor, știind, așa cum am spus de a lua în calcul lexicul și sintaxa, dar și alte dimensiuni: prozodia, gesturile, privirea, postura, mișcările etc.

Această abilitate este descrisă în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) în acești termeni: „În interacțiune, cel puțin doi actori participă la un schimb de mesaje orale și/sau scrise și alternează momentele de exprimare și recepționare, care se pot suprapune chiar în schimburile orale. Nu numai că doi interlocutori sunt capabili să-și vorbească, dar ei se pot asculta simultan unul pe altul. Chiar dacă vorbitorii își respectă strict rândul, auditorul este, în general, capabil să anticipeze mesajul și să pregătească un răspuns. Astfel, învățarea cu interacțiuni implică mai mult decât să învețe să primească și să producă mesaje. În general, se acordă o importanță deosebită interacțiunii în utilizarea și învățarea limbii, dat fiind rolul central pe care îl joacă în comunicare” [1].

Dacă CECRL acordă un loc important interacțiunii de la prima ediție a sa, aceasta este dezvoltată pe scară largă în Volumul complementar [1, p. 86-89]. Chiar dacă cursanții de nivel B1 pot „aborda fără pregătire o conversație pe un subiect familiar” [Ibidem, 88], CECRL menționează importanța limbajului

„clar articulat” unde „va trebui uneori să repetăm anumite cuvinte sau expresii” în timp ce cursanții de nivel B2 vor putea înțelege „ce li se spune în limbaj standard” [1, 87]. Doar de la nivelul C1 estimăm că cel care învață „poate folosi limba în societate în mod flexibil și eficient, inclusiv într-un cadru afectiv, aluziv sau plin de umor” [Ibidem, 88]. Achiziția unei competențe reale de interacțiune este atribuită doar nivelului C2, unde elevul „poate conversa liber și adecvat, fără ca limitările lingvistice să-i împiedice viața personală și socială” [1, p. 88].

Prin urmare, ar părea dificil să se introducă interacțiunile autentice orale într-o situație de clasă înainte de nivelul B2, dar nu imposibil. Ele se introduc gradual, începând de la nivelul Pré-A1, pentru ca elevul să-și formeze abilitatea de a interacționa încă de la primul contact cu limba.

În figura de mai jos sunt prezentate scalele de descriptori în ceea ce privește modalitatea de organizare, proiectare și realizare a activităților de interacțiune, conform CECRL [1, 85].

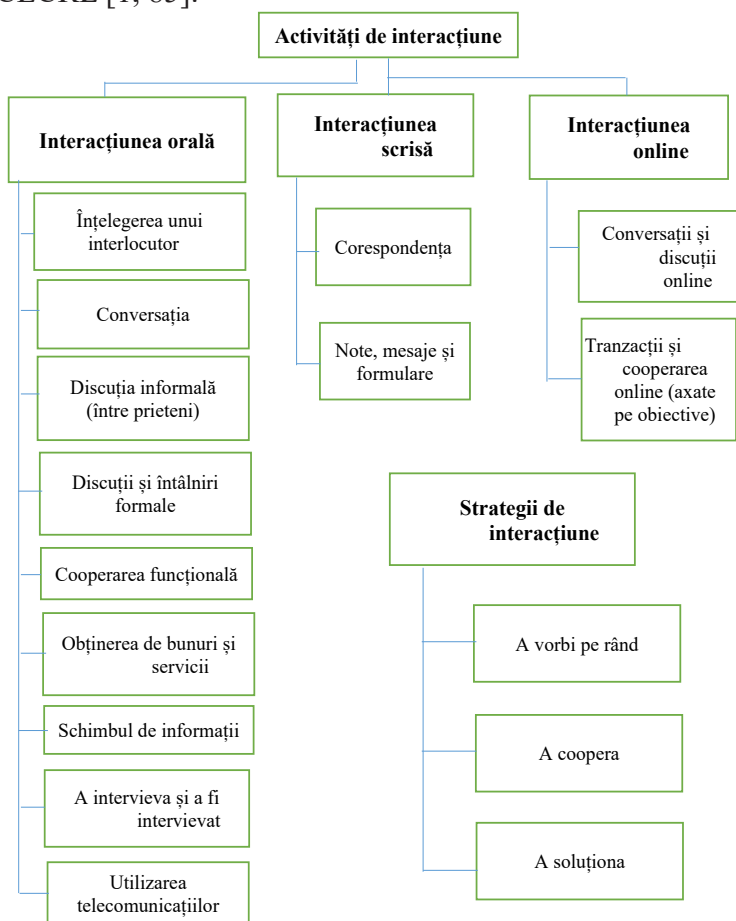


Figura 1. Scale de descriptori conform CECRL

Așadar, activitățile de interacțiune sunt divizate în orale, scrise și online. Scalele pentru **interacțiunea orală** sunt din nou organizate în trei macrofuncții: interpersonale, tranzacționale și evaluative, la care se adaugă anumite genuri specializate. Scala începe cu *Înțelegerea unui interlocutor*. „Interlocutor” este un termen, tehnic care înseamnă persoana cu care se vorbește direct într-un dialog – și nu orice vorbitor. Metafora pentru scalele de înțelegere după auz este aceea a unei serii de cercuri concentrice. În acest caz, ne aflăm în centrul acestor cercuri: utilizatorul/învățătorul este total implicat într-o interacțiune cu interlocutorul.

Celelalte scale sunt următoarele:

- Interpersonale: *Conversația*
- Tranzacționale: *Schimbul de informații. Obținerea de bunuri și servicii. A intervieva și a fi interviuat și Utilizarea telecomunicațiilor (conexiuni audio și video)*
- Evaluative: *Discuția informală (între prieteni). Discuția formală (întâlniri). Cooperarea cu un scop funcțional.*

Pentru **interacțiunea scrisă** există două scale: *corespondență și note, mesaje și formulare*. Prima se concentrează pe un schimb de mesaje scrise, adesea de natură interpersonală, în timp ce a doua se referă la transferul de informații. În scrierea interactivă, limbajul folosit seamănă cu cel al vorbirii orale. În plus, cea mai mare parte a scrisului interactiv este tolerant la erori și confuzii și are suport contextual. De obicei, există oportunități de a utiliza strategii de interacțiune, cum ar fi solicitarea de explicații sau ajutor în formularea sau corectarea neînțelegerilor. În fine, producerea de texte atent structurate și precise nu este prioritatea în acest tip de scriere.

Interacțiunea online are loc întotdeauna prin intermediul unei mașini (calculator, tabletă, etc), ceea ce înseamnă că nu poate fi absolut identică cu interacțiunea față în față. Unele caracteristici noi ale interacțiunii online de grup nu pot fi plasate pe scale de competență tradiționale, cele care pun accentul pe modul în care o persoană se comportă în comunicarea orală sau scrisă. De exemplu, există o disponibilitate sporită de resurse partajate în timp real. Pot exista și neînțelegeri care nu sunt identificate (și corectate) la momentul respectiv, spre deosebire de ceea ce se întâmplă în comunicarea față în față. O comunicare reușită se referă la următoarele capacități:

- A repeta mesajele;
- A verifica dacă mesajele au fost corect înțelese;
- A ști să reformuleze propozițiile pentru a ajuta la înțelegere și a gestiona neînțelegerile;
- A ști să gestioneze reacțiile emoționale.

Strategiile interactive includ trei scale, respectiv pentru *A vorbi pe rând, A coopera și A soluționa*. Găsim scala, *A vorbi pe rând*, în secțiunea despre competența pragmatică, deoarece este un aspect crucial al competenței de discurs. Aceasta este, de asemenea, singura dată când o scală apare de două

ori în CECRL. Scala *A coopera* are două aspecte: 1. Strategiile cognitive: încadrarea, planificarea și organizarea conținutului conceptual al discursului și 2. Strategiile colaborative: gestionarea aspectelor interpersonale și relaționale. În proiectul dedicat dezvoltării scalelor pentru mediere, munca asupra acestor două aspecte este aprofundată cu dezvoltarea unor noi scale pentru strategiile cognitive (A colabora pentru a construi sensul) și strategiile colaborative (A facilita interacțiunea colaborativă cu colegii). În multe privințe, aceste două scale sunt o evoluție a scalei originale de *Cooperare*. Dar pe măsură ce ele trec dincolo de abordarea centrată pe discurs a scalei *A coopera*, s-a decis să le mențină în mediere conceptuală.

Scala, *A vorbi pe rând (A lua cuvântul)* se referă la capacitatea de a lua inițiativa în vorbire. După cum s-a indicat mai sus, poate fi considerată atât o strategie de interacțiune (vorbire), cât și un aspect integral al competenței discursive. Noțiunile cheie încorporate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a începe, a menține și încheia o conversație;
- ▶ a interveni într-o conversație sau discuție, folosind adesea o expresie „prefabricată” pentru a ajunge acolo sau pentru a câștiga timp de gândire.

Scala *A coopera* se referă la etapele conversației colaborative al căror scop este să permită evoluția unei discuții. Noțiunile cheie concretizate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a confirma că au înțeles (nivelurile inferioare);
- ▶ a fi capabili să ofere feedback;
- ▶ a rezuma punctul la care a ajuns discuția pentru a face bilanțul acesteia (nivelurile B);
- ▶ a invita pe alții să vorbească.

A soluționa înseamnă a interveni într-o interacțiune pentru a indica dacă se respectă ceea ce se spune și a pune întrebări pe anumite puncte pentru a verifica dacă este clar. Noțiunile cheie concretizate în această scală sunt următoarele:

- ▶ a indica dacă a înțeles sau că există o problemă de înțelegere (nivelurile inferioare);
- ▶ a solicita să repete;
- ▶ a adresa întrebări pentru a verifica dacă a înțeles sau a cere explicații [1, p. 86-105].

În concluzie, putem confirma faptul că *interacțiunea verbală* sub toate aspectele ei este fundamentală în procesul de învățare a LS. Scala propusă de CECRL pentru strategiile de interacțiune și valorificată în practica educațională demonstrează acest lucru, sugerând dezvoltarea de noi scale pentru actele de vorbire, cooperare și soluționare a unor probleme posibile de comunicare. Aceste strategii simple de interacțiune sunt, de asemenea, importante în învățarea colaborativă, așa cum se întâmplă, de obicei, în comunicarea din viața reală. Majoritatea scalelor de interacțiune se referă la interacțiunea orală, deoarece ea se află la originea limbajului, având funcții de comunicare interpersonală, colaborativă și tranzacțională.

De menționat, la momentul elaborării CECRL, noțiunea de interacțiune scrisă nu a fost în general recunoscută și, prin urmare, nu a fost foarte dezvoltată. În retrospectivă, putem vedea că interacțiunea scrisă a căpătat un rol din ce în ce mai important și s-a dezvoltat în ultimii 20 de ani. Actualmente, s-a considerat oportun de a introduce descriptori suplimentari, care se referă la noua categorie de interacțiune, cea online.

Bibliografie:

1. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris: Didier Courtyllon, 2018.
2. BAKHTINE M., VOLOCHINOV V. Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.
3. GOODWIN C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. In: Journal of Pragmatics. 2000 nr. 32(10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
4. KERBRAT-ORECCHIONI C. Les interactions verbales. Tome I. Paris: Armand Colin, 2001.
5. SACKS H., SHEGLOFF E., JEFFERSON G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: Studies in the Organization of conversational Interaction. New York: Academic Press, 1978, p. 7-55.
6. SCHERER K. Les Fonctions des signes non verbaux dans la conversation. Paris: Delachaux et Niestlé, 1984.
7. SAUSSURE F. de. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1985.
8. STRAISTARI-LUNGU, C. Tendințe în reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine. In: Journal of Romanian Literary Studies. 2022, nr. 29, p. 327-335. ISSN: 2248-3004.

FORMATION OF SPEAKING COMPETENCES OF STUDENTS AT PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES

CZU:37.01:811.111(477)
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p84-86

Vasyl ZHELIASKOV,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Humanities
of the Danube Institute of the National University
“Odessa Maritime Academy”, Izmail, Ukraine.
ORCID iD: 0000-0001-5698

Rezumat. *Articolul următor se concentrează pe formarea competențelor de vorbire ale studenților la cursurile profesionale de limba engleză. Educația lingvistică în lume actualizează abordarea bazată pe competențe a învățării limbilor străine. O atenție mai mare este acordată problemei formării identității lingvistice. Semnificația specială a articolului este de a sublinia esența și modelul de nivel al unei personalități lingvistice, dezvoltarea componentelor unei astfel de personalități, cum ar fi conștiința național-lingvistică, abilitățile lingvistice, simțul limbii și orientarea valorii lingvistice.*

Cuvinte cheie: *competențe de vorbire, educație lingvistică, abordare bazată pe competențe, limbă străină profesională, semnificație socială, abilități lingvistice, competențe comunicative.*

Abstract. *The following article is concentrated on formation of speaking competences of students at professional English language classes. Language education in the world actualizes the competence-based approach to foreign language learning. The greater attention is paid to the problem of linguistic identity formation. The especial significance of the article is to underline the essence and level model of a linguistic personality, the development of such a personality components, such as national-linguistic consciousness, language abilities, language sense, and language-value orientation.*

Keywords: *speaking competences, language education, competence-based approach, professional foreign language, social significance, language abilities, communicative competences.*

Modernization of language education in the world, caused by the need to improve quality educational services, actualizes the competence-based approach to foreign language learning. The competent model of teaching a professional foreign language at the current stage of development is gaining of social significance, and therefore requires deep understanding and broad consideration related issues.

Much attention has been paid to the problem of linguistic identity formation in researches of Chyzh S., Demchenko, O. Gurevych R., Kolmykova O., Ovcharuk O., Pometun O., Talanova Zh., Tymofieieva O, Varzatska L., and others. Especially significant are works that consider the essence and level mo-

del of a linguistic personality, the development of such a personality components, such as national-linguistic consciousness, language abilities, language sense, and language-value orientation.

At the same time, it should be noted that the competence aspect of the formation of a linguistic personality is not sufficiently studied in world lingual didactics. So, it should be noted that the content of the professional English language course forms the communicative, speech, linguistic, sociocultural and activity competences of the student's personality. However, activity competences indicate the development of thinking abilities, the ability to master the methods of cognitive and creative activity - without the proper level of these competences, there is no reason to talk about the development of both general and professional competences in general.

Let's define the concept of "linguistic personality". This is primarily a nationally conscious individual, that is, a carrier of a certain consciousness, a certain language, culture, a person who possesses a set of knowledge, ideas from the language and knows how to creatively use them in various types of speech activity. So, when it comes to the formation of a personality in accordance with today's requirements, the question arises as to what competencies it should possess.

In the scientific literature, a lot of attention is paid to the key, so-called social competences of a young person. Questions related to language competence are of interest. If we consider language competence as a generalized concept of an integrated personality property, then the structure of this competence includes three main specific subject blocks: actual language, speech and communicative competences. It is clear that in within the framework of foreign language education, students also acquire sociocultural and activity competences which, in fact, are related to the peculiarities of not only language education: on the formation of these competences are directed to other disciplines.

Language competence itself: knowledge of basic linguistic concepts, basic information about various sections of linguistics provided by the professional English language program; basic lexical, grammatical, stylistic, orthographic, spelling skills; understanding the visual and expressive possibilities of a foreign language; linguistic and sociocultural competencies; experience of independent subject activity - educational and cognitive, analytical, synthetic, etc.

Speech competences: knowledge of basic speech and language concepts; ability adequately perceive, understand, evaluate and reproduce what is heard or read; ability to plan, prepare future speech in various genres according to interactive schemes, deliver a message; the ability to realize the idea in the process of speech activity; flexible ability to use foreign language tools depending on the type and style of speech; the ability to edit one's own speech and that of others; ability to control, self-control results of speech activity [1].

Communicative competences: the ability to appropriately use the tools of the professional English language in the practice of live communication; the ability to make convincing arguments during a conversation; the ability

to orientate in a communication situation, communicatively justified selection verbal and non-verbal means and methods for expressing thoughts and feelings in various spheres communication; the ability to establish and maintain contact with the interlocutor, to change strategy, speech behavior depending on the communicative situation.

According to the competence model of foreign language education, the strengthening of the competence orientation of education requires the use of such pedagogical technologies, organizational forms, methods of training that will help to ensure the creative development of a person who is capable effectively solve life problems, performing social roles primarily in society.

Mastering the basics of any profession begins with a system of general and professional knowledge, i.e. the specialist's mastery of professional speech – industry of phraseology and terminology that will help in studying in higher educational institutions, and also in further professional activity that requires application in the production sphere English language.

In addition, terminological vocabulary is of great importance for research and production communication, contributing to its intellectualization, facilitates the process of assimilation of knowledge and its implementation in future professional activity deepens students' knowledge of the signs of the studied concepts, is as means of expanding active professionally determined vocabulary, increases the cultural level of future specialists [2].

Productivity of assimilation of terms and their active use in oral and written English professional speech depends largely on the corresponding system preparatory exercises, consistently aimed at both translation and thoughtful assimilation terminology, as well as the activation of speaking and listening skills necessary for application his terminology in specific work situations.

A combination of exercises of a reproductive nature performed is effective

Informative function, as well as creative ones that promote active independent use terminological vocabulary according to the production situation.

Thus, language competence can be considered as a general complex concept which indicates the level of educational achievements in language and speech development of the student; in in a narrower interpretation - as one of its components, i.e. actually linguistic, associated with learning of the linguistic content line of the professional English language course.

Bibliography:

1. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy / Under general ed. O.V. Ovcharuk - K.: —K.I.S.І., 2004.-112 p.
2. Pometun O. Discussion of Ukrainian teachers on implementation issues competence approach in Ukrainian education / O. I. Pometun / Competence approach in modern education. World approach and Ukrainian perspectives / Under general ed. O. V. Ovcharuk. —Kyiv, 2004. – 111 p.

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA INTELIGENȚELOR MULTIPLE¹

CZU: 37.015.3

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p87-91

Simion CRENGUȚA,

cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000000202283193

Rezumat. Calitatea procesului de învățare reprezintă o adevărată cheie în transformarea educației. Iar stimularea elevilor să învețe, constituie nucleul progresului în educație. Astfel, rolul fundamental al școlii este să faciliteze învățarea. Teoria Inteligențelor Multiple câștigă tot mai mult teren, atât în mediul educațional, cât și în societate în general. Această teorie schimbă perspectiva asupra capacităților elevilor. Conform teoriei lui H. Gardner, toți oamenii posedă anumite tipuri de inteligență, care sunt fixate pe un anumit domeniu și la rândul lor dezvoltate în funcție de anumite abilități, care pot funcționa atât împreună, cât și separat. Descoperirea teoriei Inteligențelor Multiple aplicată la sala de clasă permite cultivarea talentelor, iar aceste talente devin adevărate atuuri pentru orientarea elevilor în parcursul lor școlar, și nu numai. Avantajul cunoașterii buchetului de inteligențe la elevi, constă în faptul că permite cadrului didactic să folosească abordarea potrivită în vederea însușirii unei materii/discipline. Iar aceasta va genera pentru elev plăcerea și motivația de a învăța. Cu ajutorul inteligențelor multiple elevul își va descoperi punctele forte și talentele: își va da seama că este inteligent, va ști pe ce forțe să se bazeze, iar acestea îi vor alimenta în același timp și stima de sine, care la rândul ei va duce la performanțe școlare mai bune.

Cuvinte-cheie: învățare școlară, inteligență, teoria inteligențelor multiple.

Summary. The quality of learning process is a real key in the transformation of education. So stimulating students to learn is the core of progress in education. Thus, the fundamental role of the school is to facilitate learning. The theory of Multiple Intelligences is gaining more and more ground, both in the educational environment and in society in general. This theory changes the perspective on students' abilities. According to H. Gardner's theory, all people possess certain types of intelligence, which are fixed in a certain area and in turn developed according to certain abilities, which can work both together and separately. Discovering the theory of Multiple Intelligences, which is applied to the classroom, allows the cultivation of talents, and these talents become real assets for guiding students throughout their schooling, and beyond. The advantage of knowing the bouquet of intelligences of students is that it permits the teaching staff to use the right approach in order to master a subject/discipline. This will generate for the student the pleasure and motivation to learn. With the help of multiple intelligences, the student will discover his strengths and talents: he will realize that he is smart, he will know what strengths he can rely on, and these, at the same time will fuel his self-esteem, which in turn will lead to better school performance.

Keywords: school learning, intelligence, theory of multiple intelligences.

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.27A”.

Provocările secolului XXI devin tot mai evidente, încât demersul educațional are nevoie de o transformare/ajustare la schimbările rapide ale omenirii, cât și nemijlocit la o reconfigurare a procesului de predare/învățare. Cercetătorul K. Robinson consideră relevantă abordarea unei educații echilibrate, mai individualizată și mai creativă, adaptată la provocările cu care ne confruntăm, cât și la descoperirea talentelor autentice care se găsesc în fiecare copil/elev [5, p.17]. T. Wagner consideră că poți fi eficient în crearea schimbării: „Ca să transformi situațiile statice în dans, trebuie să le cânti pe melodia lor”, adică să încercăm să înțelegem în profunzime interesele și aspirațiile elevilor/studentilor [6]. De altfel și calitatea vieții umane se caracterizează prin varietatea de talente, pasiunile și temperamentele individuale. Așa dar, avem nevoie de un nou stil de educație, care să fie adaptat la provocările cu care ne confruntăm și la talentele care necesită a fi descoperite/redescoperite din fiecare din noi.

Astăzi, mai mult ca oricând societatea nu mai recompensează oamenii prin *ceea ce știu*, dar pentru *ce pot face cu ceea ce cunosc*. Prin urmare, un lucru devine cert că, schimbarea/transformarea în educație trebuie să fie îndreptată spre asimilarea/învățarea competențelor necesare în epoca schimbărilor rapide. Practica educațională și cercetările din domeniul educației ne demonstrează că, elevii învață cel mai bine atunci când fac ceva activ, când sunt curioși, descoperă idei noi și pun întrebări și simt direct entuziasmul disciplinelor. Profesorul A. S. Neill, consideră că învățarea adevărată are loc doar atunci când motivația unui elev/copil este intrinsecă – nu dictată de nevoia de a rezolva cu brio un test sau de a-i face pe plac unui profesor sau unui părinte, ci de dorința de a înțelege ceva care i-a trezit elevului interesul în mod natural [apud. 6]. Învățarea eficientă, indiferent de domeniu, reprezintă nu altceva decât un proces de încercare și eroare, de progrese care sunt încadrate de tentative eșuate în găsirea unor soluții. Or, eșecul face parte și el din procesul de învățare. Prin urmare, toți elevii pot excela, dacă le permitem să aleagă domeniile în care să se dezvolte ei înșiși.

Psihologul american H. Gardner, care este și autorul teoriei Inteligențelor Multiple, consideră că fiecare elev învață și înțelege în mod diferit. Potrivit lui H. Gardner teoria Inteligențelor Multiple reprezintă o viziune pluralistă a gândirii, care recunoaște multiple fațete diferite și discrete ale cunoașterii. În cartea sa „Inteligențele multiple. Noi perspective”, H. Gardner prezintă conceptul unei școli centrate pe individ, care să ia în serios această viziune multidimensională a inteligenței [4, p.101]. În viziunea lui H. Gardner, competența cognitivă umană este cel mai bine definită în funcție de ansamblul de abilități, talente și aptitudini mintale pe care le numește *intelligențe*. Cercetătorul este convins că, teoria Inteligențelor Multiple este mai umană și mai veridică decât opiniile alternative despre inteligență și că ea reflectă mai bine datele comportamentului uman „inteligent” [4]. În această ordine de idei, și T. Armstrong, pedagog și cercetător, în cartea sa „Ești mai inteligent decât crezi”, consideră că fiecare

are deja toate inteligențele, doar că în grade diferite. Aceasta însă, nu înseamnă că oricine excelează la tot (nimeni nu este *atât* de bun), dar *are* câteva abilități în fiecare domeniu [2, p.11]. T. Armstrong compară inteligențele multiple cu notele diferite dintr-o octavă pe un portativ: Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do. Modul de a combina notele este unic, astfel niciun cântec nu este exact la fel. Mai mult decât atât, atunci când îți folosești cum poți mai bine toate tipurile de inteligență – în felul tău unic – vei umple lumea cu un cântec minunat pe care nimeni altcineva nu îl poate crea [2]! Astfel, este foarte important, atât părintele, cât și cadrele didactice să ajute și să încurajeze copiii/elevii, încât să-și dezvolte aceste inteligențe.

Aplicarea teoriei Inteligențelor Multiple în procesul de învățare rezultă o pedagogie centrată pe elev, devenind una activă și interactivă. Curricula școlară impune elevilor să respecte niște reguli precise în învățare. În rezultat elevii care nu se încadrează în acest tipaj de cerințe, trebuie să depună un efort suplimentar, sau să devină plictisiți. Într-un astfel de sistem școlar, neglijarea talentelor elevilor pentru că nu corespund cu ceea ce are el nevoie ca să reușească la școală, devine un risc. Învățarea înseamnă să descoperi savoarea academică, conținuturi, activități, care au drept obiectiv, dobândirea cunoștințelor și competențelor temeinice. Cercetătorul K. Robinson, ne atenționează prin faptul că, cunoștințele academice sunt importante și esențiale și ar trebui să facă parte din educația fiecărui elev, însă nu sunt suficiente. Ele sunt necesare, dar nu suficiente pentru acel tip de educație de care au acum nevoie toți elevii [5]. Iar inteligența umană nu se referă doar la aptitudinile academice, ea se reflectă în toate domeniile cum ar fi: arte, sporturi, tehnologie, afaceri ș. a. Viitorul omenirii depinde de abilitatea oamenilor de a stăpâni o gamă foarte bogată de abilități și aptitudini practice [apud. 5]. Din această cauză mulți elevi se regăsesc în eșec, deoarece nu răspund așteptărilor „academice”. Prin urmare, elevii talentați, creativi nu se consideră așa, deoarece materiile la care sunt buni la școală nu sunt valorizate. Or, a învăța înseamnă și să înveți despre tine, despre cine ești. Înseamnă să știi exact care îți sunt calitățile, defectele, capacitățile, talentele și gusturile, consideră autoarele A. Akoun și I. Pailleau [1]. Precum și citatul lui A. Einstein este destul de relevant în acest context: „Școala ar trebui să aibă mereu ca scop formarea unei personalități armonioase, și nu formarea de specialiști” [apud. 1].

Conform teoriei Inteligențelor Multiple, H. Gardner sugerează că nu există doar un singur mod în care poți fi inteligent, ci mai multe moduri diferite, adică opt moduri de a fi inteligent. Aceste moduri sau inteligențe sunt: verbal-lingvistică, logico-matematică, spațială (artistice), fizico-kinestezică, muzicală, naturală (receptivitatea față de mediu), interpersonală și intrapersonală (reflexive). Având în vedere că, școala se bazează și valorifică mai mult inteligențele verbal-lingvistică și logico-matematică, elevii care au lipsuri legate de aceste inteligențe pot întâmpina dificultăți la școală, deoarece sistemul școlar

predă și evaluează, în esență, în funcție de aceste două inteligențe [3]. Însă H. Gardner consideră că, nu există o ierarhie a inteligențelor, toate sunt importante. Iar pentru elevi este important să valorifice la maximum toate tipurile de inteligențe pe care le au.

Fiecare cadru didactic își propune spre îndeplinire anumite obiective în vederea înțelegerii unei materii/discipline. Aplicarea teoriei Inteligențelor Multiple la sala de clasă poate contribui la atingerea acestor obiective. Înțelegerea disciplinară este mult mai probabilă să fie obținută, dacă elevul se confruntă cu informațiile într-o varietate de tipuri și contexte, este de părere H. Gardner. Iar cel mai bun mod de a realiza acest lucru constă în exploatarea tuturor inteligențelor relevante pentru subiectul respectiv în cât mai multe moduri legitime cu putință [4]. Așa dar, cea mai eficientă metodă de înțelegere a ideilor și a conceptelor esențiale, susține H. Gardner, o reprezintă abordarea obiectului de studiu într-o varietate de perspective, care poate activa gama inteligențelor noastre multiple [apud. 4].

Învățarea centrată pe elev, reprezintă o învățare care ia în serios diferențele dintre indivizi, iar cadrele didactice ar trebui să depisteze punctele forte și înclinațiile educaționale ale fiecărui elev. Expertul mondial în educație T. Wagner, în cartea sa «Învăță cu inima», descrie cum pot fi create experiențe de învățare pline de sens, în pofida constrângerilor sistemului școlar convențional, pornind de la înțelegerea intereselor adevărate ale fiecărui elev și de la consolidarea factorilor săi motivaționali. Iar factorii precum: încercarea și eroarea, perseverența și respectul pentru elev/individ sunt la baza tuturor proceselor de predare și de învățare [6]. Inteligențele nu pot fi văzute în mod direct, ci numai observând acțiunile elevilor care execută diverse tipuri de sarcini și posedă diferite comportamente. Așadar, tot ce poate face un cadru didactic, este să observe activitatea elevilor în diverse domenii/activități și să deducă inteligențele frecvent implicate în rezolvarea sarcinilor. Experiențele școlare ne demonstrează, că elevii care întâmpină dificultăți la școală, metoda clasică de compensare a acestor lacune constă în lucrul suplimentar sau să exerseze în domeniile pe care nu le stăpânește. Însă aceste metode, pe lângă faptul că sunt solicitate, ele se dovedesc a fi și ineficiente. Pe când avantajul cunoașterii inteligențelor multiple, ne permite să folosim abordarea potrivită pentru fiecare elev, în vederea determinării acestuia să însușească mai bine materia. Bineînțeles că, acest demers reprezintă un efort de imaginație din partea cadrului didactic, însă pentru elev va genera o plăcere și o motivație de a învăța.

Aplicarea teoriei Inteligențelor Multiple în predare-învățare, încurajează elevii de a încerca lucruri noi și totodată de a-și urma interesele, iar acestea îi va determina pe tineri să-și poată descoperi pasiunea și scopul. Fără dezvoltarea acestor factori *motivatori intrinseci* pentru învățare, educația e doar puțin mai mult decât memorare și petrecerea timpului stând pe scaun – inutilă de altfel pentru tineri care pleacă în lume azi, este de părere T. Wagner [6].

În concluzie: Teoria Inteligențelor Multiple consolidează ideea că, elevii au diverse talente, care pot fi valorificate prin diferite moduri/activități didactice. Iar metoda cea mai eficientă de înțelegere a ideilor și a conceptelor disciplinare o reprezintă abordarea disciplinară dintr-o varietate de perspective, care la rândul lor pot activa gama inteligențelor multiple la elevi. Prin urmare, inteligențele multiple reprezintă un sistem orientat pe elev/individ, care oferă soluții în educarea întregii societăți.

Bibliografie:

1. Akoun A., Pailleau I. *Învăță altfel cu Pedagogia Pozitivă*. Didactica Publishing House, 2017. ISBN 978-606-683-454-4.
2. Armstrong T. *Ești mai inteligent decât crezi: un ghid al inteligențelor multiple, pentru copii*. București: Curtea Veche Publishing, 2019. ISBN 978-606-44-0211-0.
3. Beaurepaire A. *Descoperă aptitudinile copilului tău. Inteligența multiplă*. București: Litera, 2019. 79 p. ISBN 978-606-33-4667-5.
4. Gardner H. *Inteligențele multiple. Noi perspective*. București: Curtea Veche Publishing, 2022. ISBN 978-606-44-1162-4.
5. Robinson K., Aronica L. *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*. București: Publica, 2015. ISBN 978-606-722-056-8.
6. Wagner T. *Învăță cu inima: o educație neconvențională*. București: Publica, 2020. ISBN 978-606-722-415-3.

SUGESTII DE UTILIZARE A FOTOGRAFIEI CA SURSĂ ISTORICĂ VIZUALĂ LA LECȚIILE DE ISTORIE¹

CZU: 373.5.016:94(=135.1+100)+77
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p92-100

Viorel BOLDUMA,
cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0003-2111-3701

Rezumat: *O competență specifică disciplinei Istoria românilor și universală pentru ciclul gimnazial și liceal, este Cunoașterea și interpretarea izvoarelor istorice. Prin urmare, în acest articol este analizată fotografia ca sursă istorică vizuală, precum și modul în care putem folosi fotografia în lecțiile de istorie, în procesul de predare-învățare-evaluare. Sursele vizuale au un rol important în înțelegerea și cunoașterea faptelor istorice, dezvoltând astfel imaginația și gândirea critică a elevului.*

Cuvinte-cheie: *izvoare istorice, curriculum, istorie românească și universală, fotografie, student.*

Abstract: *A competence specific to the discipline History of Romanians and universal for the gymnasium and high school cycle, is: Knowledge and interpretation of historical sources. Therefore, this article looks at photography as a visual historical source, as well as how we can use photography in history lessons, in the teaching-learning-assessment process. Visual sources play an important role in the understanding and knowledge of historical facts, thus developing the student's imagination and critical thinking.*

Keywords: *historical sources, curriculum, Romanian and universal history, photography, student.*

Disciplina școlară ***Istoria românilor și universală***, prin funcția formativă pe care și-o asumă, își menține privilegiul de a contribui, pe de o parte, la formarea unei culturi generale, a unui sistem de valori caracteristic societății civilizate, bazate pe gândire critică, valori morale și culturale, pe de altă parte, la oferirea posibilității de a cunoaște, înțelege și a contempla umanitatea în toată diversitatea. În acest sens, conexiunile dintre competențele specifice și finalitățile la disciplină formează profilul absolventului, ce asigură formarea unei culturi democratice în baza *Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică*, aprobat de Consiliul Europei (2018)[1].

Curriculum la disciplina *Istoria românilor și universală pentru învățământul gimnazial și liceal* (ordinul Ministerului nr.906/2019) [4,5], *Ghidul de implementare a curriculumului la Istoria românilor și universală, ediția 2023-2024 pentru învățământul gimnazial și liceal*[12] răspunde exigențelor actua-

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifru 20.80009.0807.27A”.*

le de formare/dezvoltare a competențelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Capacitatea de a învăța, a acționa și a judeca constituie temelia competențelor specifice la *la Istoria românilor și universală*, care sunt 5 la număr:

1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării;
2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, demonstrând înțelegerea continuității și schimbării în istorie;
3. Analiza critică a informației din diferite surse pornind de la cultura istorică, manifestând poziția cetățeanului activ și responsabil;
4. Determinarea relației de cauzalitate în istorie, dând dovadă de gândire logică și spirit critic;
5. Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam [5].

Astfel, o competență specifică disciplinei *Istoria românilor și universală* pentru treapta gimnazială și liceală, este: *Cunoașterea, utilizarea și interpretarea surselor istorice* [4,5].

Utilizarea surselor istorice în predare, învățare și evaluare la disciplina *Istoria românilor și universală* este o necesitate. Prin intermediul sursei istorice, elevul „pătrunde în laboratorul științific al istoriei”, intră în contact cu realitatea istorică, dobândește deprinderi de lucru specifice istorice. Lecturarea sursei istorice îi permite elevului să achiziționeze cunoștințe care sunt extrem de valoroase, căci sunt rezultatul propriului efort intelectual.

Utilizarea surselor istorice în predarea istoriei trebuie să se afle permanent în atenția profesorului. Formarea competențelor legate de analiza surselor istorice este un obiectiv de predare-învățare-evaluare important pentru că valoarea surselor pentru interpretarea istorică este foarte diferită, iar instrumentele de analiză ale diferitelor surse sunt foarte diverse. Din această perspectivă, strategiile didactice focalizate pe utilizarea surselor istorice trebuie să ia în considerare elemente precum categoria formală de sursă, categoria cronologică, utilitatea sursei în atingerea obiectivelor de predare-învățare-evaluare. Conceptul cheie care trebuie să stea în atenția profesorului este cel de multiperspectivitate, însemnând ”un mod de a gândi, a selecta, a examina și a utiliza dovezi provenind din diferite surse pentru a lămuri complexitatea unei situații și pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat și de ce”[8]. Un demers didactic focalizat pe înțelegerea multiperspectivității înseamnă a ajuta elevii să exerseze modalități de analiză a faptelor/proceselor istorice pentru a înțelege ceea ce s-a întâmplat în trecut și de ce. Activitățile propuse trebuie să contribuie la înlăturarea stereotipurilor, a discriminării și a automatismelor de gândire, precum și la cultivarea spiritului tolerant. Prin urmare, unul dintre obiectivele cadru pentru disciplina istoria românilor și universală, constituie cunoașterea și interpretarea surselor istorice, deoarece baza cunoașterii trecutului umanității este

sursa istorică de orice tip. De asemenea, sursa istorică se află și la baza oricărui demers științific coerent și eficient în domeniul istoriei [6].

Există două categorii principale de surse istorice: sursele scrise (documente, presa, scrisori, jurnale, reviste etc.) și sursele vizuale (fotografia, picturile, caricaturile, posterele, afișele, colajul, harta istorică etc.). Cele din urmă sunt analizate întotdeauna separat, având rolul de confirmare și nuanțare a informațiilor extrase din sursele scrise [2].

Ne-am propus în cadrul acestui studiu, să ne oprim asupra analizei fotografiei ca izvor istoric vizual precum și la modul în care putem folosi fotografia în cadrul lecțiilor de istorie, în procesul de predare-învățare -evaluare.

Un document fotografic este un document creat printr-o metodă fotografică. Apariția documentelor fotografice datează din anii 30 ai secolului al XIX-lea și este asociată cu inventarea fotografiei. Caracteristica esențială a documentului fotografic este că acest gen de document are loc în momentul evenimentelor și la locul evenimentelor. Această caracteristică oferă acestui tip de document o valoare mare. Documentele fotografice sunt clare, precise, datorită cărora sunt utilizate pe scară largă în multe ramuri ale activității umane și, în special, în istoriografie. Documente fotografice speciale se află în arhiva foto de familie, care conține multe fotografii care reflectă diferite perioade din viața unei persoane și a statului în ansamblu. Pe baza analizei acestor documente fotografice se pot urmări transformările din viața de zi cu zi, obiceiurile, atmosfera spirituală a epocii care au avut loc în anumite perioade istorice [10].

Fotografia reprezintă un document vizual, un instrument important în predarea istoriei. Fotografiile au un statut special ca surse de imagini. Ele permit, cel puțin în aparență, o apropiere mai mare de realitatea trecută decât alte tipuri de imagini. Imaginea, produsă din punct de vedere tehnic, poate indica doar ceea ce se află efectiv în fața obiectivului. Fotograficul, spre deosebire de pictor, nu poate adăuga nimic, dar are posibilitatea, desigur, să aranjeze obiectul sau scena. În orice caz, fotografiile sunt cele mai bune surse pentru istoria evenimentelor. De exemplu, când e vorba de o demonstrație, putem vedea dacă a avut loc, care au fost obiectivele acesteia (dacă se pot recunoaște afișe sau bannere), ce oameni (probabil, cunoscuți deja în altă parte) erau acolo, unde se aflau, ce prezenta mulțimea, care era starea de spirit a acesteia. Evident, trebuie să fim atenți atunci când dorim să facem interpretări și generalizări, căci o singură imagine reflectă întotdeauna doar un caz individual. Pentru a aprecia dacă este semnificativă, trebuie să avem fie mai multe reprezentări picturale similare, fie informații suplimentare [11].

Fotografia este prezentă în manualele școlare sub diferite forme:

- Viața cotidiană în fotografii;
- Portretul de familie;
- scene de confruntări militare;
- portrete/foto de personalități;
- aspecte ale vieții social-economice, politice și culturale etc.

Fotografia are un impact deosebit asupra elevilor, analiza ei îi ajută să înțeleagă mai bine și mai clar unele conținuturi istorice, stimulează imaginația elevului și capacitatea de observație.

Fotografia poate fi folosită ca sursă istorică pentru toate perioadele istorice, însă forța evocatoare a acesteia este pentru perioada secolelor XX-XXI. Fotografia reprezintă un document vizual, un martor al istoriei secolului XX - XXI și nu doar. Fotografia reprezintă un instrument decisiv în cadrul mijloacelor moderne mass-media și un instrument important în predarea istoriei.

Totodată, utilizarea fotografiei la lecțiile de istorie, are atât avantaje, cât și dezavantaje:

Avantajele folosirii fotografiei în cadrul lecțiilor de istorie:

- Stimulează imaginația elevului;
- Are o forță de evocare deosebită;
- Elevul poate să își folosească capacitatea de observație;
- Elevul poate învăța să gândească și să observe critic;
- Poate oferi profesorului ocazia de a reface o mică parte din atmosfera perioadei;
- Are un impact deosebit asupra elevilor, ajutându-i să înțeleagă mai bine evenimentul/faptul istoric.

Dezavantajele folosirii fotografiei la clasă:

- Un timp destul de mare afectat în cadrul lecției;
- Fotografia poate fi manipulată sau trucată.

Profesorul de istorie trebuie să selecteze cu mare atenție fotografiile pe care urmează să le folosească în demersul didactic. Iată câteva posibile criterii pentru alegerea fotografiilor pentru lecție:

- Să poată fi ușor puse în legătură cu alte surse istorice;
- Să pună în valoare cunoștințele și așteptările elevilor;
- Să prezinte anumite ambiguități sau chiar contradicții ce necesită a fi explicate și investigate;
- Să poată fi analizate de către elevi.

Ce ar trebui să știe profesorii dar și elevii în legătură cu o fotografie ?

- Fotografiile care sunt păstrate ca documente/surse istorice au fost la rândul lor supuse unui proces de selecție;
- Fotografiile respectă convențiile și perspectivele perioadei în care au fost realizate;
- Fotografiile pot fi ușor manipulate sau truate;
- Fotografii pot avea un efect direct asupra evenimentelor care sunt fotografiate.

Atunci când folosim o fotografie în demersul didactic, ea trebuie analizată foarte atent, trebuie să privim dincolo de imagine, adică să descifrăm și să descoperim „mesajul” transmis prin intermediul imaginii. Iată care sunt princi-

palele aspecte pe care trebuie să le urmărim atunci când analizăm o fotografie în demersul didactic:

- **Teme:** manifestație, miting, reuniune internațională, scenă din viața cotidiană, scenă de război, personaje, foto de familie etc.
- **Datarea:** poate fi făcută observând:
- indicații directe – titlu, legendă, inscripții, vegetație;
- indicații indirecte – costume, obiecte, arhitectură.
- **Personajele:** sunt personalități cunoscute sau anonimi aparținând unor tipologii sociale, se observă vestimentație, obiectele, alte atribute, atitudinea personajelor.
- **Disponerea personajelor:** se poate realiza în jurul unui personaj principal, indicându-se astfel o ierarhie, poate fi o imagine de ansamblu cu personaje prezentate egal, personajele aflate în prim-plan sau aflate în fundal.
- **Locul:** poate fi indicat grație unei construcții sau a unei inscripții.
- **Planul:** exprimă un cadru general, larg, permite descrierea unei scene, situarea într-un context sau prezintă un cadru izolat dintr-o acțiune.
- **Interpretarea fotografiei:**
- *Autorul:* comportă aceiași analiză ca și autorul unui text;
- *Imaginea:* este reprezentativă, este spontană, este exagerată, trucată, manipulată;
- *Locul publicării:* publicație oficială, de propagandă, de opoziție;
- *Contextul publicării fotografiei:* contextul desfășurării unui eveniment, momentul ales.
- **Semnificația fotografiei:** se analizează prin raportarea la subiect, la temă, la cadrul cultural pe care îl reprezintă, la referințele ideologice pe care le comportă [3,7].

În continuare, propunem câteva activități de învățare-predare-evaluare pe baza unor fișe de lucru care pot fi utilizate la clasa a XII-a în cadrul temei *Proclamarea suveranității și independenței Republicii Moldova*. Activitatea de învățare, a urmărit formarea la elevi a unor competențe bazate pe interpretarea surselor istorice în cunoașterea unor evenimente și fapte din epoca contemporană, cu scopul de a stimula elevilor creativitatea, spiritul de observație și de a le trezi interesul pentru studiul istoriei.

Conform curriculei școlare, competențele, care au fost urmărite prin desfășurarea acestei lecții sunt:

- Analiza critică a informației din diferite surse, pornind de la cultura istorică, manifestând poziția cetățeanului activ și responsabil;
- Compararea argumentelor din diferite surse pentru formularea unor judecăți proprii, privind evoluția societății contemporane;
- Stabilirea tipului de informație subiectivă/obiectivă oferită de sursa de documentare;

- Evidențierea relațiilor de cauzalitate din informațiile oferite de sursele investigate;
- Transferarea abilităților de operare cu relațiile de cauză-efect în perceperea adecvată a situațiilor din viața reală [5].

Desfășurarea lecției: Elevii sunt grupați în 4 echipe de lucru, primesc fișele de lucru, le analizează în 5-7 minute, apoi răspund întrebărilor de pe fișa de lucru. Reprezentantul fiecărei echipe va citi răspunsurile date. Profesorul supune dezbaterii clasei răspunsurile date de fiecare echipă.

FIȘA DE LUCRU nr. 1



Figura 1. Foto: 27 august 1991.

Priviți fotografia de mai sus. Pe baza cunoștințelor dobândite și din analiza imaginii, răspundeți următoarelor cerințe:

1. Identificați tipul de sursă istorică.
2. Identificați faptul istoric care a prilejuit acest entuziasm.
3. Cine credeți că a realizat sursa istorică și în ce context?
4. Imaginați-vă că sunteți un personaj din acea mulțime. Descrieți în aproximativ 10 rânduri atmosfera de pe străzile Chișinăului.
5. Credeți că imaginea este trucată, exagerată, manipulată? Argumentați răspunsul.
6. Ce semnificație/importanță are sursa istorică analizată.
7. Dați un alt titlu sursei istorice. Argumentați alegerea făcută.
8. La ce alte surse istorice mai putem apela pentru a înțelege și mai mult momentul immortalizat de sursa istorică.

FIȘA DE LUCRU nr. 2



Figura 2. Foto: 31 August 1989

Priviți fotografia de mai sus. Pe baza cunoștințelor dobândite și din analiza imaginii, răspundeți următoarelor cerințe :

1. Identificați tipul de sursă istorică.
2. Identificați faptul istoric la care face referire sursa și datați sursa istorică.
3. Cine credeți că a realizat sursa istorică și în ce context a fost efectuată fotografia?
4. *Grupele 1 – 2.* Imaginați-vă că sunteți un personaj aflat în acel moment pe străzile Chișinăului. Descrieți în aproximativ 10 rânduri atmosfera de pe străzile Chișinăului.
Grupele 3 – 5. Imaginați-vă că sunteți jurnalist aflat la fața locului și trebuie să realizați un reportaj despre adoptarea alfabetului latin.
5. Credeți că imaginea este trucată, exagerată, manipulată? Argumentați răspunsul.
6. La ce alte surse istorice mai putem apela pentru a înțelege și mai mult momentul imortalizat de sursa istorică.

FIȘA DE LUCRU NR.3

1. Identifică 2 personalități din fotografie
2. Determină importanța istorică a personalităților reprezentate.
3. În ce context a fost efectuată fotografia?
4. Argumentează răspunsul cu un fapt istoric.
5. La ce alte surse istorice mai putem apela pentru a înțelege și mai mult momentul imortalizat de sursa istorică?



Figura 3. Studiază fotografia

FIȘA DE LUCRU NR. 4



Figura 4. Studiază fotografia

1. Identifică 2 personalități din fotografie
2. Determină importanța istorică a personalităților reprezentate.
3. În ce context a fost efectuată fotografia?
3. Argumentează răspunsul cu un fapt istoric.
4. La ce alte surse istorice mai putem apela pentru a înțelege și mai mult momentul immortalizat de sursa istorică?

Din cele relatate mai sus, putem concluziona că, în procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei, profesorul utilizează diverse surse istorice, atât scrise, cât și vizuale. Fotografiiile sunt documente vizuale, care prezintă diferite fragmente din viața social-politică a societății. Prin urmare, au un rol important în înțelegerea, cunoașterea faptelor istorice, dezvoltând prin acestea imaginația și gândirea critică a elevului.

Bibliografie:

1. *Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratice*, V-1-3, Consiliul Europei 2018. ISBN 978-92-871-8573-0.
2. DOLGHI A., FELEA A. Istoria românilor și universală. Ghid de pregătire pentru examen: Material didactic pentru formarea competențelor, Chișinău: PRAG-3, 2021.96 p. ISBN 978-9975-77-296-9.
3. GRUBER G. Didactica istoriei și formarea de competențe. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016. 210 p. ISBN 978-606-537-362-4.
4. Istoria românilor și universală: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cuta sevici , Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Rodica Neaga (coordonator).Chișinău: Lyceum, 2020. 128 p. ISBN 978-9975-3436-5-7.
5. Istoria românilor și universală: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Rodica Neaga (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020. 188 p. ISBN 978-9975-3436-6-4.
6. Programe școlare pentru clasa IX-a, ciclul inferior al liceului. Istorie. București 2004.
7. SAVA L. Monumente dispărute din Chișinăul epocii țariste. Un tur virtual prin prisma fotografiilor de epocă. În: Descoperiri în imediata apropiere. Sugestii metodologice pentru ghidarea elevilor în cercetarea istoriei locale, Chișinău: Editura Epigraf, 2021, pp. 58-61. ISBN 978-9975-60397-3.
8. STRADLING R. Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori, București: Editura Universitară, 2014. 61 p. ISBN 978-606-591-943-3.
9. ȚINTEA A. Sursele istorice – resurse care permit utilizarea unor metode active de învățare-predare. În: EDICT – Revista educației, decembrie, București, 2022. ISSN 1582 – 909X. Disponibil:<https://edict.ro/sursele-istorice-resurse-care-permit-utilizarea-unor-metode-active-de-invatare-predare/>.
10. <https://skinfoodrussia.ru/ro/cash-transactions/fotografii-kak-istoricheskii-istochnik-fotodokumenty.html> (vizitat: 19.09.23).
11. <https://abcvizual.md/1-5-fotografii-ca-surse-istorice/> (vizitat: 20.09.23).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/20_repere_istoria_rom_si_universala_iru_2023-2024_final_pt_site.pdf.

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR INTERDISCIPLINARE DE ÎNVĂȚARE LA TREAPTA PRIMARĂ¹

CZU: 373.3.02

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p101-106

Ludmila FRANȚUZAN,

doctor, conferențiar cercetător

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

Anghelina CEAPĂ,

profesor, Gimnaziul „Dimitru Matcovschi”, din Chișinău

ORCID iD: 0009-0005-0668-126X

Rezumat. În articol se abordează problema învățării *integrate*, necesare de a fi aplicate în învățământul general. Sunt examinate unele abordări conceptuale privind integrarea și interdisciplinaritatea și condițiile de realizare a activităților de integrare la treapta primară de învățământ.

Este prezentat succint un exemplu de activitate integrată realizată în baza textului literar aplicat la treapta primară, activitate care stimulează curiozitatea și dorința de cunoaștere a elevului. Încurajăm aplicarea activităților de învățare integrate atât la treapta primară cât și alte trepte de învățământ.

Cuvinte-cheie: *activități integrate, interdisciplinaritate, învățare integrată, textul literar.*

Abstract. The article addresses the issue of integrated learning, necessary to be applied in general education. Some conceptual approaches regarding integration and interdisciplinarity and the conditions for carrying out integration activities at the primary level of education are examined. An example of an integrated activity based on the literary text applied to the primary level is briefly presented, an activity that stimulates the student's curiosity and desire for knowledge. We encourage the application of integrated learning activities both at the primary level and at other levels of education.

Keywords: *integrated activities, interdisciplinarity, integrated learning, literary text.*

Măiestria pedagogică este o artă, ce se bazează pe cunoașterea profundă a strategiilor și tehnicilor de învățare și abordarea unor conținuturi complexe. În contextul cerințelor sociale actuale, învățarea de calitate presupune și crearea de contexte integrate pentru a dezvolta la elevi strategii eficiente de învățare. Învățarea în toate accepțiunile este legată de dezvoltarea cognitivă, înțelegere, experimentare și creștere. Pentru a pune în valoare dimensiunea funcțională a învățării este necesar să apelăm la reconfigurarea modului de învățare orientat spre integrare.

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.27A”.

Orice proces de învățare variază în funcție de diverși factori, unul dintre acești factori este interesul pentru învățare, determinat de curiozitate și motivație intrinsecă. Odată cu evoluția rapidă, dar și dinamică a tehnologiilor digitale se impun noi modalități de stimulare și motivare a elevilor pentru învățare. Activitatea de învățare la orice etapă de școlarizare are o structură proprie, mecanisme și legi specifice, se desfășoară în etape, în forme și la niveluri proprii. Conștientizarea celor învățate și acțiunea creativă este cea mai bună direcție de dezvoltare a elevilor la toate treptele de învățământ, iar cea mai eficientă modalitate de învățare este cooperarea or învățarea împreună.

Valoarea unei informații este dată de verbul *a face*, adică *ce poți face cu ceea ce știi*, or, învățarea cu sens se află în practică, în acțiune, în investigarea universului, susține T. Wagner [11]. Autorul ne propune o soluție în acest sens și anume, eliminarea limitelor dintre materii: „o abordare interdisciplinară a învățării îi va pregăti pe elevi pentru tipurile de probleme cu care se vor confrunta, este nevoie de cât mai multă experiență în rezolvarea colaborativă a problemelor” [Ibidem, p.225]. Aceste repere promovează activitățile integrate de învățare.

Abordarea integrată a învățării este un concept ancorat în realitate și corespunde provocărilor societale, presupune cooperare între diferitele componente ale procesului educațional, ținând cont, în același timp de finalități și necesități.

C. Cucoș, indică că organizarea integrată a învățării presupune integrarea unor elemente de conținut particulare, în noi structuri explicative, sau secvențe ale acestora, care realizează un salt „metateoretic” sau „metavaloric”, preluând și integrând conținuturi esențializate din perspective noi, „umbrele” explicative mai cuprinzătoare [4].

Un alt argument privind proiectarea integrată este oferit de cercetătorul I. Botgros, care menționează: „prin integrare se construiește un mediu de învățare complex, necesar pentru adaptarea conținuturilor la necesitățile de formare ale elevului, formarea unei imagini unitare asupra realității și formarea unei gândiri integratoare sunt premise pentru învățarea sistemică și profundă a diverselor procese [1, p. 193].

Integrarea înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părțile separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios, abordarea integrată a cunoașterii, pune în dialog mai multe discipline, iar cercetările mai recente indică că integrarea orientează spre formarea de competențe-cheie [6].

Abordând profund acest fenomen complex, T. Callo consideră că *integralitatea* trebuie abordată prin prisma contextului: „deoarece în primul rând, se produce o localizare printr-un anumit nivel de generalizare, în baza diadelor conceptuale concrete” [2, p. 18].

Interdisciplinaritatea este un nivel de integrare a cunoașterii științifice, alături de *pluridisciplinaritate* și *transdisciplinaritate*. C. Cucoș consideră în-

terdisciplinaritatea o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o anumită problemă, iar scopul acestei cooperări fiind convergența și combinarea mai multor puncte de vedere ce surprind complexitatea acestor probleme [4, p.221].

Cercetătorul român M. Manolescu menționează că interdisciplinaritatea poate fi nu numai o simplă comunicare de idei, o cooperare, ci poate merge până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedee, datele, și orientarea cercetării [8]. A. Popovici - Borzea precizează că integrarea interdisciplinară presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare, sunt ignorate limitele disciplinare care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad înalt ce sunt considerate cruciale pentru integrarea socială: *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă* etc. [10].

Astfel, conchidem că abordările integrate interdisciplinare ne oferă oportunități de a ne ocupa de lucruri care ne interesează și de a le examina în diferite moduri. Realizarea de conexiuni dintre diferitele domenii de cunoaștere și experiențe învățate în practica educațională va adăuga valoare la ceea ce se învață într-o anumită arie prin aplicarea principiilor și a deprinderilor practice.

Planificarea și realizarea activităților interdisciplinare la elevii claselor primare reprezintă o prioritate și o necesitate pentru integrarea în societatea modernă. Curriculum pentru clasele primare I-IV, ediția 2018, promovează proiectarea activităților integrate, transdisciplinare în cadrul procesului educațional [5].

Practicile de integrare a învățării la treapta primară sunt binevenite pentru elevi, deoarece le lărgesc viziunea asupra învățării, își asumă cele învățate și iau decizii privind ce este necesar și ce nu să învețe, astfel procesul de învățare devine unul plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale.

La treapta primară pot fi planificate diferite activități de integrare, intersau transdisciplinare. Aceste activități pot fi planificate în baza următoarelor formule:

- Știință + matematică + artă plastică
- Artă plastică + educație muzicală
- Educație fizică + matematică + coregrafie
- Limbă și literatură română + Educație plastică + Educația tehnologică + Coregrafie + Educație muzicală.

Activitățile integrate la elevii claselor primare au un rol specific, îi motivează pentru învățare, produce bucurii, dezvoltă dimensiunea cognitivă, artistică, estetică. Totodată activitățile de învățare integrate ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de explorare, creativitate, curiozitate, spiritul de inițiativă și desigur comunicarea.

Gândirea și trăirile copilului din clasele a I-a – a IV-a sunt strâns legate de acțiuni concrete, de forme, de culori, precum și de sunete. Astfel, a fost planificată o activitate integrată la interacțiunea dintre Limbă și literatură română + Educația plastic + Matematică + Educația Muzicală + Educația tehnologică + Arta actorului. Integrarea conținuturilor educației literare și artistice, a educației etice și estetice are drept esență formarea personalității copilului prin intermediul binelui, frumosului, adevărului.

Activitatea integrată realizată a decurs în câteva etape, prezentăm succint realizarea acestor etape:

I. Selectarea textului. Împreună cu elevii am selectat cartea ce urmează să o lecturăm. Elevilor nu le place să le impunem o anumită carte, un basm, o povestire pentru lectura particulară. De aceea le propunem mai multe texte pe care profesorul le prezintă succint. Acestea pot fi: fragmente radiofonice, secvențe din filme artistice, desene animate, adică îi încurajăm să aleagă o anumită carte pentru lectură. După audierea, vizionarea, lectura mai multor fragmente, elevii prezintă păreri „Pro” și „Contra”. Astfel împreună cu clasa a II-a am selectat spre lectură particulară: *Fata babei și fata moșneagului*.

După ce au ales cartea, am stabilit termenul pentru lectura acestei cărți, două săptămâni. Cartea este citită de toți elevii clasei concomitent. În perioada rezervată pentru această activitate învățătorul, la lecția de lectură, îi provoacă pe elevi la discuții, prezentându-le anume secvențe din carte, pentru a le menține curiozitatea de a citi în continuare.

II. Completarea caietului de lectură. După ce expiră termenul de lectură, elevii, în caietul special, numit: *Detectivul literar*, realizează prezentări de carte, analizează, elucidează, comentează un fragment din cartea citită. În continuare, împreună cu elevii analizăm textul, sub toate aspectele: mesaj, dialog, realizarea artistică, caracterizare de personaj, elevii notează fragmentul îndrăgit, menționează cui i-ar propune această carte și de ce, etc.

III. Selectarea fragmentului îndrăgit. Împreună cu elevii alegem un fragment îndrăgit. După ce am ales fragmentul, acesta este prezentat sub forma unui scenariu de film – coală de hârtie, împărțită în două, cuprinde: în stânga, indicațiile de regie și cele privitoare la mesajul acțiunii, în dreapta, dialogurile personajelor. Orice alt joc al teatrului de păpuși se bazează pe acțiune și limbaj. Rolul personajului ales contribuie în toate formele lui la dezvoltarea limbajului copilului. În contact cu păpușa, elevul mic uită de timiditate, devine mai sigur pe sine. Copilul timid, nesigur în comunicare, sau inhibat psihic își învinge teama de comunicare în dialog cu păpușa și se bucură de propriul succes.

IV. Modelarea. Împreună cu elevii modelăm personajul preferat. Pentru a reda chipul unui anumit personaj, propunem tehnica „*papier maché*” Această tehnică de modelare a personajului îndrăgit, le creează copiilor emoții pozitive intense.

Deși elevii din clasele primare sunt puțin gălăgioși, în cadrul activității

realizate domină liniștea, toți lucrează cu pasiune. Activitatea se desfășoară nu prin o simplă copiere, printr-o redare formală a conținutului educațional, ci printr-o simplificare creatoare, concentrată în numai câteva trăsături. Abandonarea detaliilor lasă loc pentru participarea activă a fanteziei spectatorului. Accentuarea intenționată a anumitor trăsături incită și orientează fantezia, creează un anumit tip de păpușă: *păpușă - moșneag*, *păpușă - fetiță*, *păpușă - băiat*.

V. Etapa finală, Prezentarea produsului final. Odată obținute păpușile, urmează să le dăm viață. Mișcările păpușilor devin mai naturale când sunt ghidate de copii. În plus, mersul corespunde și tipului de păpușă. Una va fi mersul unei fetițe și altul, cel al bunicului. Scenele jucate de păpușile mânuite de elev contribuie la educarea sentimentului de prietenie, a empatiei, a perseverenței, a sincerității, a bucuriei de a trăi. Spectacolul prezentat în fața colegilor din clasă este produsul final major, care îi dă școlarului mic încredere în propriile puteri. Aceasta este o activitate pe care elevii o realizează cu maximă responsabilitate.

Rezultatele elevilor au demonstrat o bună colaborare, iar produsul final realizat a fost unul creativ și original.

Curiozitatea pentru învățare la elevii claselor primare trebuie să fie stimulată continuu prin activități captivante și interesante care să le dezvolte pasiuni, iar experiențele artistice în acest sens, sunt binevenite. Activitatea integrată interdisciplinară realizată în baza textului literar a demonstrat diferite valențe formative în procesul educațional. Pentru elev, activitatea integrată propusă, *să lectureze cartea îndrăgită, să modeleze personajul îndrăgit, să-i ofere culoare, viață* reprezintă o activitate veselă, plăcută, interesantă, acest fapt i-a determinat să se implice active în demersul educațional. Pentru cadrul didactic, aceste activități sunt un prilej de a urmări felul în care se manifestă elevii în diferite situații, de a stimula și a încuraja învățarea personală. Dezvoltarea unor activități de învățare integrate trebuie să pornească de la interesul elevului, de la propriile dorințe de cunoaștere, iar etapele ulterioare de desfășurare a activității integrate, realizate, doar împreună cu elevii. Încurajăm proiectarea și realizarea activităților interdisciplinare de învățare la elevii claselor primare care demonstrează impact asupra motivației pentru învățare, dar și eficiență pe termen lung de menținere a rezultatelor învățării.

Repere bibliografice:

1. BOTGROS I. (coord.) Metodologia de optimizare a curriculumului școlar. Monografie. Chișinău: IȘE 2015.
2. CALLO T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007.
3. CIOLAN L. Învățarea Integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, Editura: Polirom, 2008.
4. CUCOȘ C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2014
5. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar. Chișinău 2018.

6. FRANȚUZAN L. (coord.) Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară *Matematică și Științe*. Chișinău, CEP UPSC, 2022.
7. LEMOV D. Cum să predai ca un campion 2.0. 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea spre facultate. București: Editura: Trei, 2021.
8. MANOLESCU M. Teoria și metodologia evaluării. București, Editura: Universitară, 2010.
9. MORARI M. (coord.) Educația timpurie prin arte. Chișinău, Editura: Pontos, 2022.
10. POPOVICI – BORZEA A. Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive. Iași, Editura: Polirom, 2017.
11. WAGNER T. Formarea inovatorilor. Cum creștem tineri care vor schimba lumea de mânie. București, Editura: Trei, 2014.

SARCINI ORIENTATE PROFESIONAL – INSTRUMENT EFICIENT ÎN PREDAREA MATEMATICII ÎN ȘCOALA PROFESIONALĂ

CZU: 377.016:51

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p107-113

Natalia PELIN,
profesoară de matematică,
IP Școala Profesională nr. 4 din Bălți
ORCID iD: 0009-0002-6181-9653

Rezumat. *Articolul prezintă o serie de sarcini la matematică orientate profesional. Este demonstrat că aplicarea lor poate deveni baza în formarea aparatului matematic ca instrument de stăpânire a profesiei. Acest tip de sarcini motivează elevii din școlile profesionale pentru a învăța disciplina matematica și dezvoltă abilitățile profesionale.*

Cuvinte-cheie: *sarcini orientate profesional, eficiența predării matematicii în sistemul de învățământ profesional tehnic.*

Abstract. *The article presents a series of professionally oriented mathematics tasks. It is demonstrated that their application can become the basis for the formation of the mathematical apparatus as a tool for mastering the profession. This type of tasks motivates students in vocational schools to learn the discipline of mathematics and develops professional skills.*

Keywords: *professionally oriented tasks, the effectiveness of mathematics teaching in the vocational technical education system.*

Introducere

Alegerea viitoarei meserii trebuie să fie considerată o decizie primordială în evoluția vieții fiecărei persoane. Dacă alegerea este efectuată având la bază doar motivația materială, structura social-economică a societății la acel moment sau dorințele unor părinți autoritari, de multe ori se ajunge la insatisfacție sau eșec profesional. Nu putem declara că aceste aspecte nu trebuie luate în considerație, dar ele nu trebuie să fie dominante în hotărâre. E bine să alegi o specialitate care poate oferi posibilitatea de a activa în mai multe domenii, care este vitală dezvoltării anumitor ramuri economice. Opțiunea trebuie să se bazeze în primul rând pe o analiză critică a aptitudinilor, posibilităților, dorințelor personale, deoarece profesiunea aleasă trebuie să fie practică din plăcere [apud. 1].

Pentru elevii din învățământul profesional tehnic secundar orele de matematică reprezintă acea activitatea intenționată și orientată spre stabilirea legăturii între materia studiată și nevoia acumulării de noi cunoștințe matematice în vederea aplicării cu succes în meserie. Mai mult decât atât, anume prin intermediul orelor de matematică elevul conștientizează că studiul matematicii favorizează capacitatea de a naviga în conținutul matematic, care este strâns

legată de ceea ce a fost studiat la treapta gimnazială, întrucât anume la această treaptă se pune baza studierii matematicii.

Consider că cea mai mare răspundere în formarea abilităților și gândirii matematice a elevilor o are profesorul de matematică. El este primul profesor de specialitate care trebuie să-i facă pe elevi să îndrăgească matematica și să-i inițieze cu răbdare în tainele acesteia. Pentru aceasta, el are menirea dificilă de a transpune noțiuni, greu de aprofundat în această etapă, într-un limbaj accesibil vârstei, fără a renunța la rigoarea matematică. Profesorul care predă doar la școala profesională trebuie să cunoască foarte bine noțiunile predate în ciclul gimnazial, acestea fiind fundamentul pe care va clădi și va dezvolta în continuare viitoarea meserie. De asemenea, este necesar ca el să fie familiarizat cu metodele specifice de abordare a matematicii în gimnaziu pentru a realiza o punte de legătură cu meseria aleasă de elev.

Ținând cont de faptul că, noțiunile din școala profesională devin din ce în ce mai abstracte, profesorul trebuie să creeze motivații puternice, să pună accentul pe caracterul interdisciplinar al matematicii, să încurajeze căutarea și cercetarea elevilor. Spre deosebire de alte științe cum ar fi biologia, fizica, chimia, legăturile matematicii cu realitatea nu sunt atât de ușor de remarcat. Conexiunile bilaterale existente între aceasta și multe alte științe, l-au determinat pe academicianul Solomon Marcus să denumească matematica „o punte de legătură între toate disciplinele” [apud. 2]. În acest sens, anumite domenii ale matematicii au apărut din nevoia de a lămuri unele situații ivite în cadrul altor discipline.

1. Constatări ale stării actuale privind potențialul de învățare la elevii din școala profesională

Elevii școlilor profesionale dețin un șir de caracteristici specifice, care influențează studierea disciplinelor de cultură generală, cât și a celor de specialitate, cum ar fi:

- Predominanța focalizării asupra disciplinelor de specialitate;
- Nivel scăzut al studierii disciplinelor de cultură generală din gimnaziu și motivație scăzută pentru a continua studierea acestora;
- Instabilitate în alegerea „viitorului EU”.

Caracteristicile enumerate și specificul specialității afectează organizarea procesului educațional în școala profesională. Pregătirea elevilor la meseriile „mecanic auto”, „electrician-electronist auto”, „electrogazosudor-montator” etc., pe de o parte este afectată negativ de contradicțiile dintre studierea disciplinelor teoretice și activitatea practică, și, pe de altă parte, calitatea însușirii disciplinelor de specialitate depinde în mod direct de cunoștințele generale acumulate în gimnaziu, în special la matematică. Nevoia de a însuși elementele de bază ale matematicii se datorează nu numai cerințelor pentru formarea unui specialist competent și modern, dar și prin faptul că calitatea produsului fabricat sau a lucrului efectuat depinde în mod direct de manifestarea acestei

sau aceleiași calități a relației între cunoștințele matematice și cele de specialitate. Această din urmă circumstanță este înțeleasă de profesorii de disciplinele generale, de specialitate și maiștrii-instructori, dar cel mai important lucru este că elevii nu înțeleg necesitatea interdisciplinarității în procesul de învățare. Informația dată este confirmată și de rezultatele analizei acestei probleme, care a fost realizată printr-un sondaj. Chestionarul conținea două întrebări cu răspunsuri alternative, cum ar fi:

1. Ce te-a determinat să alegi profesia la care îți faci studiile?
 - a) familia mi-a sugerat;
 - b) îmi place profesia;
 - c) este bine plătită;
 - d) am prieteni care au așa meserie.
2. Față de care discipline ai o atitudine pozitivă?
 - a) disciplinele socio-umane;
 - b) disciplinele reale;
 - c) disciplinele de specialitate;
 - d) discipline opționale.

Din acest sondaj am observat că interesul viitorilor mecanici, sudori, electricieni pentru disciplinele reale, mai exact pentru matematică este foarte scăzut (10%), însă pentru disciplinele de profil – destul de mare (76%) (figura 1).

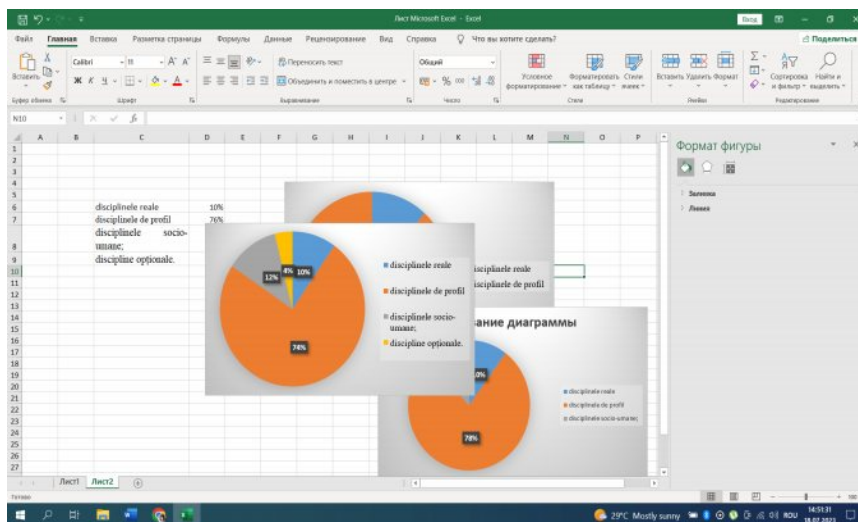


Figura 1. Diagrama circulară a răspunsurilor respondenților

Ținând cont de caracteristicile psihologice ale elevilor din învățământul profesional tehnic, precum și de specificul manifestării conexiunilor intersubiective în activitatea profesională, se poate concluziona că metodele de predare a matematicii trebuie să fie orientate spre aplicare în viața cotidiană. În consecință, motivația pentru studierea matematicii în școala profesională trebuie să se bazeze pe necesitatea aplicării sale în activitățile profesionale.

Predarea matematicii prin argumente este considerată un proces logic menit să fundamenteze adevărul sau falsitatea unei afirmații sau teorii. Prin urmare, stăpânirea teoriei logice, a mecanismelor complexe de gândire este foarte importantă pentru viitorii specialiști. De asemenea, este foarte important ca un viitor meseriaș să poată evalua independent și prompt diferite situații, să rezolve anumite contradicții care apar, de asemenea el trebuie să fie capabil să-și formuleze corect propria poziție și să conștientizeze poziția adevărului, lucru ce se dezvoltă prin studierea matematicii.

2. Exemple de sarcini orientate profesional

Problematica implementării sarcinilor orientate profesional în procesul de învățământ a fost cercetată într-un șir de publicații științifico-didactice de cercetători, precum: S. Baciuc [3], I. Cerghit [4], A. Hariton [5], Деткова А. [6, 7], Беляева А. П. [8], Давыдов Л. Д. [9], Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. [10]. Sub ghidarea acestor studii a fost selectat un set de sarcini în cadrul problemelor cu caracter profesional, care îndeplinesc următoarele condiții:

- Sarcinile problemelor să fie modelate specific meseriei;
- Sarcinile stabilite au ca scop studierea mai multor cunoștințe matematice;
- Sarcinile sunt formulate în limbaj profesional, limbaj matematic sau ambele.

Problema 1

Un sudor, din 6 pătrate identice de metal cu o mărimea de 600 mm și grosimea de 5 mm, a hotărât să sudeze un cub, realizând structura metalică, a vrut să-și cunoască volumul.

- a) Ce volum va avea cubul?
- b) Încercați să sudați un cub din 6 pătrate cu mărimea de 600 mm și o grosime a metalului de 5mm (fără adăugarea sau omiterea pătratelor).
- c) Determinați numărul de electrozi necesari pentru a crea structura metalică.
- d) Realizați desfășurarea cubului, ținând cont de grosimea metalului în sarcina anterioară. Calculați suprafața cubului.

Acest set de sarcini corespunde unei sarcini tipice generalizate: sudarea unui cub de o dimensiune dată. Ca cunoștințe matematice, către care se îndreaptă acest set de probleme, putem distinge: conceptele de cub (prismă) și elementele acestuia, suprafețele acestora, volumul unui cub (prismă), desfășurarea cubului. Semnificația practică inerentă setului de sarcini orientate profesional în acest caz, este o condiție necesară pentru un profesor de matematică care se străduiește să „acopere” întreaga zonă. Cunoștințele geometrice care elevii le asimilează în școala profesională se bazează pe conținutul programului la disciplina „Matematică” și sunt divizate în baza solicitărilor profesionale, prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Sarcini de bază din stereometrie

1	2	3	4
Identificarea elementelor geometrice	Calcularea ariilor suprafețelor corpurilor geometrice	Calculul volumelor corpurilor geometrice	Poziția reciprocă a dreptelor și planurilor în spațiu

Problema 2:

Calculați lungimea arcului electric la sudarea cu electrod fuzibil înveli, dacă metalul are o grosime de 3 mm, iar lungimea electrodului este de 300 mm.

Sarcina este orientată spre aceea că, în meseria de sudor este foarte important să știi dependența unghiului de înclinare al electrodului în dependență de grosimea metalului. În geometrie nu este altceva decât unghiul dintre dreaptă și plan. O astfel de sarcină trebuie luată în considerare în contextul în care muncitorul trebuie să realizeze operațiunea de sudare într-un spațiu închis și limitat. În această problemă, lungimea electrodului este lungimea oblicii. Unghiul de înclinare al electrodului este de 45° . Lungimea perpendicularei - distanța de la capătul electrodului până la planul de sudare. Din relația în triunghiul dreptunghic, avem:

$$30\text{mm} \cdot \sin 45^\circ = \frac{\sqrt{2}}{2} \approx 212\text{ mm}.$$

Se poate concluziona că nu puteți suda produsul la o distanță mai mică de 21 cm. Or, puteți face acest lucru numai cu un electrod de lungime mai mică.

Rezolvarea acestei probleme din punct de vedere matematic și profesional ne permite să tragem câteva concluzii.

Un set de sarcini orientate profesional poate fi compilat pe baza unei singure situații profesionale. Este posibilă studierea și generalizarea situațiilor profesionale folosind mijloace moderne de predare: multimedia, computer, diapozitive și fotografii cu obiecte reale. Analiza și împărțirea acestor situații profesionale în diverse componente, în funcție de obiectivele lecției, vă permite să creați seturi de sarcini orientate profesional.

- La rezolvarea problemelor orientate profesional, se poate folosi vizualizarea conceptelor geometrice ca mijloc de studiere a stereometriei într-un aspect profesional.
- Sarcini orientate profesional, pot fi luate în considerare din sarcinile practice primite în cadrul pregătirii profesionale. Elevii sunt îndemnați să realizeze o structură sudată, al cărui model este un poliedru sudat în diverse moduri.

Ca urmare a implementării principiului orientării profesionale, ne așteptăm, în primul rând, la formarea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților elevilor de a utiliza metodele matematice în rezolvarea problemelor aplicate, în al

doilea rând la dezvoltarea calităților de personalitate profesională importante și în sfârșit la creșterea motivației de studiere a matematicii.

Se poate afirma că implementarea tehnologiei pedagogice orientate profesional pentru predarea matematicii în sistemul de educație profesională secundară a unui profil tehnic, bazat pe principiul integrării matematicii cu disciplinele conexe, dezvăluirea conținutului conexiunilor interdisciplinare și implementat prin utilizarea unui complex de sarcini orientate profesional, face posibilă creșterea nivelului de matematică formarea viitorilor profesioniști de nivel mediu. Tehnologia permite implementarea principiilor de orientare practică și profesională a instruirii și să îmbunătățească pregătirea profesională a unui viitor specialist.

Concluzii

După cum arată experiența studierii matematicii de către elevii din școlile profesionale, utilizarea sarcinilor orientate profesional în predare contribuie la:

1. Dezvoltarea interesului cognitiv pentru matematică în detrimentul interesului profesional;
2. Crearea unei motivații durabile pentru învățarea conceptelor matematice bazate pe comparație ei cu cunoștințe profesionale;
3. Creșterea nivelului de conștientizare a elevilor din școlile profesionale, a cunoștințelor teoretice la matematică din punct de vedere al orientării profesionale.

Matematica este disciplina care poate și are menirea de a forma o gândire investigatoare, creatoare, o apropiere de cunoștințe noi și în general o apropiere de necunoscut printr-un adevărat stil de cercetare. Indiferent de domeniul în care activează, omul trebuie să posede o bună pregătire matematică, pentru a putea soluționa multitudinea de probleme ale vieții socio-profesionale. Accentul cade în primul rând pe gândire datorită faptului că gândirea a stat întotdeauna la baza progresului constituind evoluția socială. Orice gândire critică, originală și creatoare, este formată prin intermediul matematicii. „Scopul esențial pe care îl urmărește învățământul matematic nu se reduce la latura informativă, ci prin predarea acestei discipline se realizează mai ales dezvoltarea raționamentului și a spiritului de receptivitate, a deprinderilor de gândire logică, de definire clară și precisă a noțiunilor de adaptare creatoare la cerințele actuale”.

Dezvoltarea cognitivă prin intermediul matematicii îl ajută pe cetățean și în rezolvarea problemelor zilnice pe care le întâmpină. Gândirea matematică se manifestă printr-o mare varietate de activități intelectuale legate de memorie și imaginație și anume: judecare, raționare, înțelegere, explicare, invenție, deducție, inducție, analogie, abstractizare, generalizare, comparație, concretizare, clasificare, diviziune, rezolvare de situații-problemă, etc. Raționamentul matematic și gândirea creează elevului posibilitatea de înțelegere a celorlalte discipline, a problemelor din natură, a vieții și a societății. De asemenea, se

contribuie la formarea și dezvoltarea capacității de a munci organizat și ritmic și a spiritului de investigație. Învățământul matematic are ca rezultat formarea unor deprinderi și capacități necesare în activitatea matematică care devin utile în activitatea practică a omului.

Bibliografie:

1. DAN C-T, CHIOSA, S. -T. *Didactica matematicii*. Craiova, 2008. 297 p. [Citat 18. 07. 2023]. Disponibil: <https://pdfslide.net/documents/didactica-matematicii-55888f5a49b76.html?page=5>
2. IZMANĂ, N. Aplicații ale numerelor complexe. Abordări interdisciplinare la lecția de matematică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*, 26-27 februarie 2022, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 1, pp. 311-317.
3. BACIU S. Elaborarea standardelor formării profesionale și reforma sistemului de pregătire profesională. In: *Didactica Pro...*, Nr.3(19), Chișinău, 2003. p.31-36.
4. CERGHIT I. Metode de Învățământ. Iași: POLIROM, 2006.
5. HARITON, A. Teoremă, condiție necesară și suficientă. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2007.
6. ДЕТКОВА А. Применение профессионально-ориентированных заданий при обучении математике в системе профобразования. In: *Univers Pedagogic*, 2019. nr. 2(62), pp. 89-92.
7. ДЕТКОВА А. Методология применения комплекса профессионально-ориентированных заданий при обучении математике в системе среднего профессионального образования. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2019. nr. 2(16), pp. 91-96.
8. БЕЛЯЕВА А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. М.: Высш. шк.. 1991. 205 с.
9. ДАВЫДОВ Л. Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста. Дис. канд. пед. Наук. – М., 2006.
10. БЕЛОЗЕРЦЕВ Е. П., ГОНЕЕВ, А. Д., ПАШКОВ, А. Г. Педагогика профессионального образования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI

CZU: 378.147:94(477)=111

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p114-11

Viktoriiia BEREZOVSKA,

Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Humanities of the Danube Institute
of the National University
“Odessa Maritime Academy”, Izmail, Ukraine.
ORCID ID: 0000-0002-9854-7594

Abstract. *The following research pays attention to formation of professional competences of students in the process of learning history. The process of professional formation during teaching history requires the teacher to have high-quality subject training, a creative attitude to organizing work with a map and other types of conditional visibility, because precisely under such conditions it is possible to reach the level of program requirements. In teaching history use the concept of „historical space” which is formed as a result of interaction social space with geographical and is an integral characteristic of historical social reality.*

Keywords: *professional competences, program requirements, history course, subject competences, history education.*

Rezumat. *Următoarea cercetare acordă atenție formării competențelor profesionale ale studenților în procesul de învățare a istoriei. Procesul de formare profesională în timpul predării istoriei necesită ca profesorul să aibă o pregătire de înaltă calitate a disciplinei, o atitudine creativă față de organizarea muncii cu o hartă și alte tipuri de vizibilitate condiționată, deoarece tocmai în astfel de condiții este posibil să se atingă nivelul cerințelor programului. În predarea istoriei se folosește conceptul de „spațiu istoric” care se formează ca urmare a interacțiunii spațiului social cu cel geografic și este o caracteristică integrală a realității sociale istorice.*

Cuvinte-cheie: *competențe profesionale, cerințe ale programului, curs de istorie, competențe disciplinare, educație în istorie.*

History takes place in two categorical planes - space and time. In modern ones conditions, perhaps the most important thing is the ability to apply theoretical knowledge in real life. Experience shows that the learned material is soon forgotten, and the material formed during training spatial skills students, and then students take with them in real life.

Implementation of the main goal of the history course is to prepare students for successful mastery systematic history courses - impossible without formation professional competences and cartographic abilities and skills, because all the events that are studied, considered in space and time. Professional competence belongs to a generally recognized and stable group of subject

competencies acquired by the student, and then and a student in the process of learning history. Formation of professional competence of students allows you to take into account the age and psychological characteristics of a person's thinking, to optimize educational process, to facilitate students' perception and assimilation of complex material, while teaching them logical and historical thinking. Professional competence is presented in every methodical classification of subject competences, and this speaks of the importance of its formation in the process of learning history. However, among scientists even today discussions continue regarding a clear understanding of the essence of professional competence and uncertainty of the main ways of its formation during history education.

Many studies (Bakhanov K., Desyatov D., Freiman H., Fidrya O., Fidrya N., Korovkin F., Ladychenko T., Moroz P., Mokroguz O., Pometun O., Strazhev A., Zheliba O., and others) have been devoted to the formation of professional skills and abilities.

Pometun O. believes that professional competence of students is made up of skills correlate the development of historical processes and phenomena with the geographical location of countries and natural conditions; using a map, explain the causes and consequences of historical events, processes of national and world history, the main trends of international development relations related to geopolitical and environmental factors; to characterize, based on the map, the historical process and its regional features [2].

According to professional practitioners Fidri O. and Fidri N., the structure of professional competences during history education of students are cartometric, cartographic descriptive skills (have a reproductive, auxiliary and preparatory character) and cartographic analytical skill (the main group of skills that allows you to see behind conditional-planar images historical facts, events and phenomena). Mastering these skills enables students to establish cause-and-effect relationships, development trends, geographical influence environment for the occupation of the population, that is, use a historical map to explain historical process [3].

Desyatov D. in his research came to the conclusion that the version of the structure is professional competence, proposed by Fidrei O. and Fidrei N., is the most detailed and complete, but it is tied to students' ability to work mainly with historical map. Beyond the boundaries of the proposed classification remained the skills, which are the basis such cognitive processes as evaluation, verification, review, generation of historical information related to the understanding of historical space [1].

Professional competence is interdisciplinary in nature. In teaching history use the concept of „historical space” which is formed as a result of interaction social space with geographical and is an integral characteristic of historical social reality. So, the historical space is a form of coordination of various co-

existence social objects and phenomena, cultural phenomena, everything that belongs to the human being. According to Pometun O., history is focused on the study of the influence of geographical factors on the historical process, which helps to establish cause and effect connections of the events that took place and to understand modernity [2].

The modern method of teaching history emphasizes: no lesson without a map or others cartographic means. Thus, some general rules can be defined the use of a historical map in education: the use of cartographic tools is necessary at all stages of education (at studying new material, consolidating and generalizing what has been learned, during control and testing students' knowledge and skills); simultaneously with the formation of knowledge with the help of historical maps is also necessary to teach students the techniques of educational work with various types of cartography manuals (atlases, contour maps, wall maps, technical means); when moving from one map to another, continuity between them is ensured, correlation with a general map or description of their chronological relationships.

It can be concluded that the process of professional formation is complex during teaching history which requires the teacher to have high-quality subject training, a creative attitude to organizing work with a map and other types of conditional visibility, because precisely under such conditions it is possible to reach the level of program requirements. The consequence of such purposeful work of a historian teacher should be the application of a person-oriented approach, the introduction of information and communication technologies in the formation of key historical competencies.

Bibliography:

1. Десятов Д. Формування просторової компетентності учнів у процесі навчання історії. /Д.Десятов // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Історичні науки. – 2012. –Випуск 17. – с. 82-89.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. /О.Пометун // Історія в школах України. – 2007. - №6. – с. 3-12.
3. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція та картографічні вміння та навички у шкільних курсах історії. /О.Фідря, Н.Фідря // Історія в школах України. – 2008. -№11-12. – с. 26-33.

EVALUAREA IMPACTULUI EDUCAȚIEI STEAM ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR COGNITIVE LA EDUCABILI¹

CZU:37.025

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p117-124

Nadejda CAZACIOC,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-1086-633X

Rezumat. *Articolul abordează problema evaluării impactului educației STEAM asupra dezvoltării abilităților cognitive ale elevilor și formării competențelor școlare. Sunt prezentate datele statistice privind impactul educației STEAM asupra dezvoltării abilităților cognitive ale elevilor din trei instituții de învățământ din Republica Moldova, care au implementat în demersul didactic conceptul educațional STEAM. Scopul principal al cercetării realizate a fost de a determina în ce măsură educația STEAM poate contribui la formarea competențelor elevilor în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, impact, educație STEAM, abilități cognitive, competențe.*

Abstract. *The article addresses the issue of assessing the impact of STEAM education on the development of students' cognitive abilities and the formation of school skills. The statistical data on the impact of STEAM education on the development of the cognitive skills of students from three educational institutions in the Republic of Moldova, which have implemented the STEAM educational concept in their teaching approach, are presented. The main purpose of the research was to determine to what extent STEAM education can contribute to the formation of students' competences in the field of science, technology, engineering, art and mathematics.*

Keywords: *evaluation, impact, STEAM education, cognitive skills, competencies.*

Introducere

În contextul provocărilor societale, educația STEAM devine tot mai relevantă pentru dezvoltarea educației la nivel global [12]. Cu toate că educația STEM a fost o prioritate de lungă durată pentru multe țări, integrarea artelor și a componentelor umaniste în acest cadru a deschis noi orizonturi și a creat noi oportunități pentru dezvoltarea creativității elevilor și a abilităților de rezolvare a problemelor [2]. De menționat că paradigma conceptuală a Educației STEAM nu percepe interdisciplinaritatea numai în sensul integrării cunoștințelor, ci și ca mod de gândire și acțiune [7]. Menționăm că educația STE(A)M aduce în prim plan învățarea integrată, astfel încât elevii aplică cunoștințe din diverse domenii pentru a rezolva situații problemă complexe. Prin implementarea educației STE(A)M se încurajează elevii să gândească din mai multe perspective și să propună soluții creative.

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.27A”.*

Educația STEAM are menirea să dezvolte abilități de cercetare, gândire critică și analiză de date. Abordarea STEAM în educație se dovedește a fi un catalizator esențial în pregătirea elevilor pentru lumea reală și îi ajută pe educabili să-și dezvolte abilități tehnologice esențiale pentru viitorul lor profesional.

Metode și materiale

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a 3 ani de studii 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 în cadrul studierii disciplinelor școlare Chimie, Geografie și Fizică. Cadrele didactice, care au predat aceste discipline școlare, și-au realizat demersul didactic axat prioritar pe conceptul educațional STEAM. Cercetarea a cuprins 230 elevi ai claselor 7-12 din Liceul Teoretic „Ștefan Cel Mare și Sfânt” din r. Căușeni s. Taraclia, 200 elevi din IPLT „Mihai Eminescu” din Căușeni, și 720 elevi din liceul „Mihai Eminescu” municipiul Ungheni. Ca eșantion reprezentativ de control în cadrul cercetării au fost selectate aceleași licee doar că s-au analizat rezultatele școlare pentru anul de studii 2019-2020.

Rezultate obținute

În cadrul cercetării, atenția s-a focalizat asupra rezultatelor școlare pentru a evalua impactul educației STEAM asupra performanțelor academice ale elevilor, cu accent pe disciplinele din domeniile STEM. Am realizat această cercetare prin intermediul unei analize riguroase a datelor, care include evaluări standardizate, note la discipline specifice și evaluări calitative ale progresului elevilor pe parcursul a trei ani de studii în care elevii au fost formați prin strategii conexe conceptului educațional STEAM, precum *problemele interdisciplinare* [6, 1] și *studiile de caz* [9] care solicită elevilor să genereze soluții complexe, pentru situații precum dezvoltarea unui plan pentru reducerea deșeurilor în școală sau în comunitatea lor, realizarea *proiectelor de cercetare* [11,5] și *proiectelor STEAM* [10, 4, 8] ce au la bază experimente științifice și tehnologice practice ce implică elevii în cercetare și explorare interdisciplinară, activități *extracurriculare STEAM* care se axează pe dezbateri și discuții despre aspecte științifice, tehnologice sau etice ce pot dezvolta gândirea critică prin analiza și argumentarea diferitelor puncte de vedere, *jocuri și simulări* care implică rezolvarea de provocări complexe, cum ar fi simulările de misiuni spațiale sau jocurile de strategie bazate pe știință ce pot dezvolta gândirea critică prin luarea deciziilor și evaluarea consecințelor acestora.

Dacă examinăm procentul calității învățării (Figura 1) în cele trei licee, pe parcursul celor trei ani de experiment, putem concluziona cu încredere că conceptul educațional STE(A)M reprezintă o sursă de motivație pentru elevi și îi ajută să își dezvolte competențe nu doar în cadrul disciplinelor școlare, ci și în viața de zi cu zi. Media școlară pentru anul de studii 2022-2023, ne vorbește despre faptul că în LT „Ștefan Cel Mare și Sfânt”, procentul calității învățării variază între 33,30% și 34,59% (Figura 1). Această cifră reprezintă o creștere semnificativă în comparație cu eșantionul de control, care în anul școlar 2019-2020 a înregistrat un procent minim de 23,11% și un maxim de 26,02%. De

asemenea analiza rezultatelor școlare a elevilor din liceul IP LT „Mihai Eminescu”, municipiul Ungheni ne permite să constatăm, o îmbunătățire semnificativă a calității învățării, situându-se între 32,91% și 34,40%, în comparație cu anul școlar 2019-2020, când calitatea învățării varia între 22,15% și 23,00%. La fel progrese se atestă și în LT „Mihai Eminescu” din Căușeni unde rezultatele școlare, și procentul calității învățării sunt în creștere față de lotul de control deoarece în anul de studii 2019-2020 calitatea minimă a învățării a fost de 23,02%, în timp ce în anul 2022-2023 procentul minim al calității învățării atinge 33,48% (Figura 1).

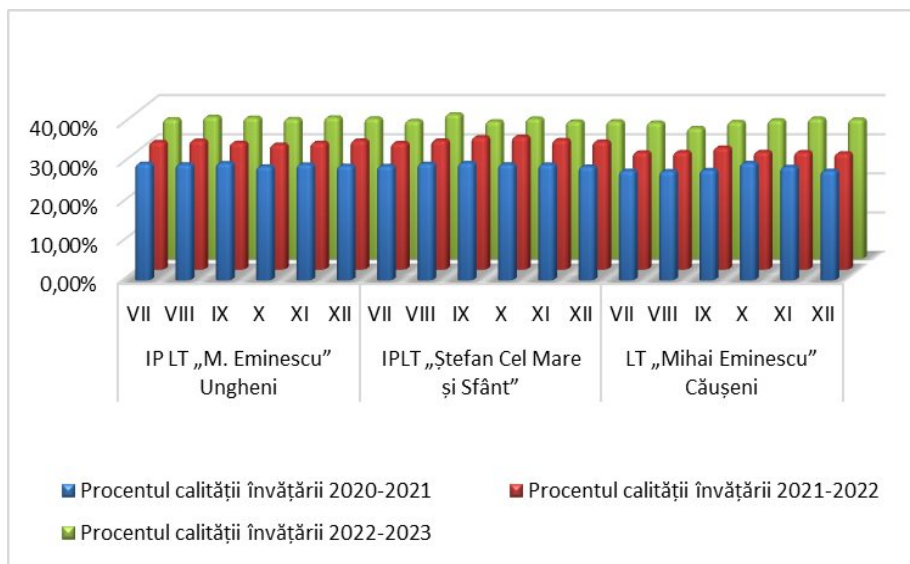


Figura 1. Ponderea rezultatelor învățării înregistrat în cadrul liceelor experimentale

Aceste rezultate demonstrează că educația STE(A)M reprezintă un mod de învățare orientat spre formarea cunoștințelor durabile și că are un impact pozitiv asupra calității învățării elevilor. Aplicarea diferitelor metode de predare bazate pe conceptul educațional STE(A)M pe parcursul acestor trei ani școlari a generat rezultate pozitive. În primul rând, s-a constatat că elevii au manifestat un interes și o dorință puternică de a învăța, au devenit capabili să cerceteze, să experimenteze și să descopere independent noile concepte prezentate de profesori. De asemenea, au demonstrat un spirit motivațional crescut pentru a studia și celelalte domenii de învățare care au fost atrăgătoare pentru ei, descoperite prin intermediul proiectelor interdisciplinare STEAM.

În următoarea fază a cercetării noastre, ne-am concentrat asupra disciplinelor școlare chimie, fizică și geografie. În acest context ne-am propus să evaluăm impactul implementării conceptului educațional STE(A)M asupra disciplinelor școlare, care au fost abordate în cadrul învățării axate pe conceptul educațional STEAM ca legături interdisciplinare în soluționarea problemelor

ancorate în realitatea educabililor. Vom analiza în ce măsură această abordare integrată a avut un efect benefic asupra dezvoltării abilităților elevilor în domeniul precum matematică, fizică, chimie, biologie, geografie și istorie precum și modul în care a stimulat gândirea lor creativă și abilitățile de rezolvare a problemelor. Pentru relevanță cercetării am demarat o analiză statistică a notelor medii anuale la disciplinele școlare enumerate mai sus, în fiecare liceu, și am realizat o comparație a notelor medii pentru anul de studii 2019-2020 când la nivel de republică abia a fost introdus în noul curriculum modernizat conceptul de educație STEAM, cu anul 2022 – 2023 când deja profesorii au o experiență de trei ani de implementare a educației STEAM.

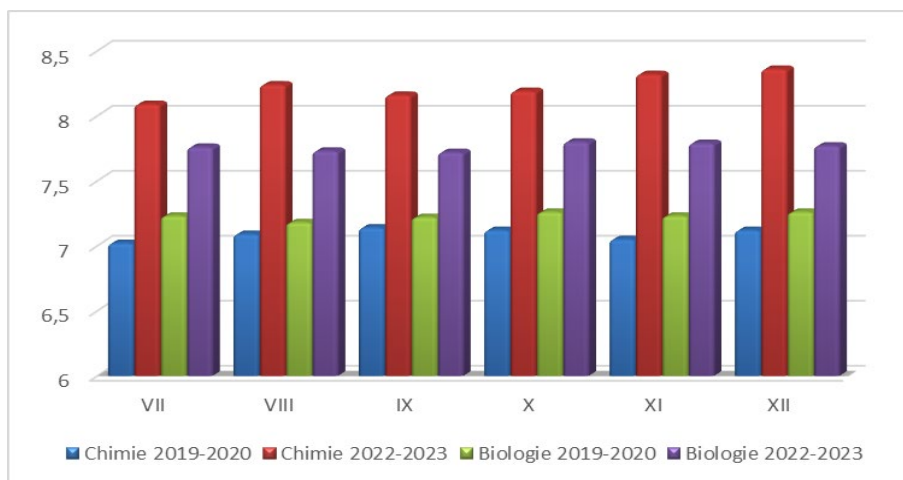


Figura 2. Analiza comparativă a rezultatelor școlare la disciplina Chimie și Biologie

La disciplina chimie calitatea învățării, cât și notele medii obținute per clasă în toate 3 licee au înregistrat îmbunătățiri semnificative. Analiza comparativă a evoluției per clasă, scoate în evidență diferențe notabile spre exemplu, în cazul elevilor din clasa a IX-a, la disciplina de chimie, cei din grupul de control anul de studii 2019-2020 au obținut o medie anuală de 7,24, în timp ce elevii din grupul experimental au atins o notă medie de 8,16 în anul de studii 2022-2023 (Figura 2). Această creștere semnificativă evidențiază impactul pozitiv al abordării educaționale STE(A)M asupra performanțelor academice. De asemenea, observăm că calitatea învățării în cadrul eșantionului experimental a înregistrat o creștere semnificativă, în anul de studii 2019-2020 se înregistrează un procentul calității învățării de 30,0%, în anul de studii 2022-2023, acest procent a crescut semnificativ, ajungând la 40,37%. Dinamica evolutivă indică îmbunătățiri semnificative în înțelegerea și asimilarea conținutului de către elevi datorită aplicării conceptului educațional STE(A)M în procesul de învățare.

În cazul disciplinei biologie, elevii din grupul de control prezentau o notă medie inițială între 7,18 și 7,26. După trei ani de implementare a abordării

STE(A)M, în anul școlar 2022-2023, am observat o creștere semnificativă a notei medii anuale, situându-se între 7,72 și 7,80 (Figura 2). Această diferență relativ mică între eșantionul de control și eșantionul de cercetare poate fi explicată și prin faptul că curricula la disciplina de biologie include un număr mic de proiecte STE(A)M [3], iar tematica este la discreția cadrelor didactice, care, de fapt, nu au implementat sau au realizat un număr mic proiecte STE(A)M pe parcursul acestor 3 ani de studiu.

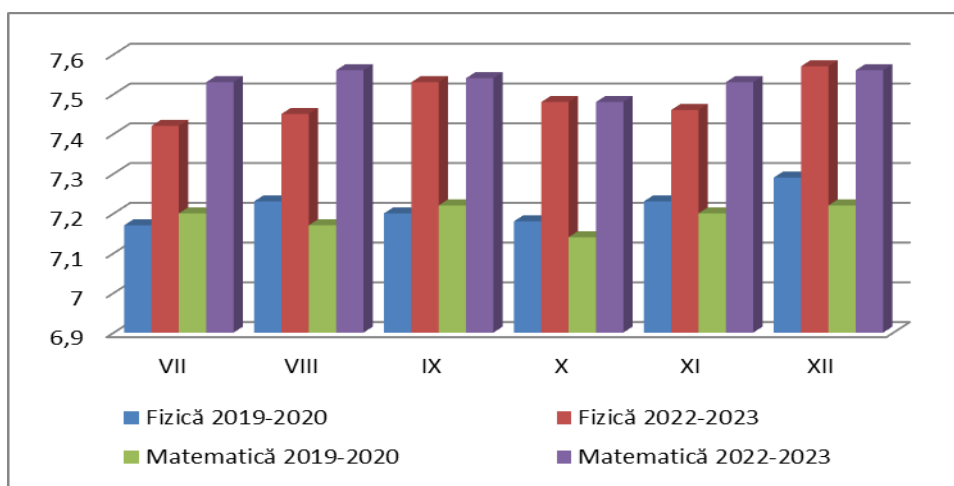


Figura 3. Analiza comparativă a rezultatelor școlare la disciplina Fizică și Matematică

Îmbunătățire a notelor medii anuale s-a observat și în cazul disciplinei de fizică, unde în anul școlar 2019-2020, notele medii per clasă au variat între 7,17 și 7,29, iar în anul școlar 2022-2023, aceste medii au înregistrat creșteri semnificative, situându-se între 7,95 și 8,08. Această performanță poate fi atribuită, de asemenea, implementării de către profesorul de fizică a proiectelor STE(A)M, conform curriculei, ca parte a tematicilor abordate pe parcursul unităților de învățare. În ceea ce privește disciplina de matematică, în anul școlar 2019-2020, elevii au obținut o notă medie anuală situată între 7,14 și 7,22. La finalul experimentului, în anul școlar 2022-2023, am observat o creștere vădită a notei medii anuale, care a variat între 7,48 și 7,56 (Figura 3). Trebuie menționat că profesorii de matematică au propus un singur proiect STE(A)M per semestru pentru clasele pe care le predau. Prin urmare, creșterea relativ mică a notei medii poate fi explicată și prin implementarea limitată a proiectelor STE(A)M la disciplina de matematică, care este percepută ca fiind complexă și abstractă la prima vedere pentru elevi.

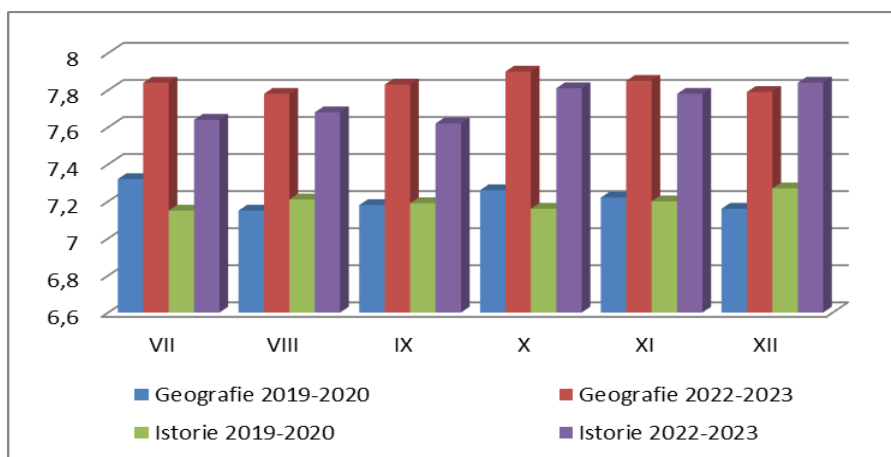


Figura 4. Analiza comparativă a rezultatelor școlare la disciplina Geografie și Istorie

În cadrul acestei cercetări am analizat și rezultatele școlare înregistrate în cele trei lecee la disciplinele geografie și istorie care au fost abordate în fiecare proiect propus spre realizare elevilor. Aici, de asemenea, observăm un progres cognitiv semnificativ. La sfârșitul anului școlar 2019-2020, elevii obțineau medii anuale între 7,15 și 7,32 la disciplina de geografie și între 7,15 și 7,27 la disciplina de istorie (Figura 4). Este important de menționat că doar în cadrul orelor de geografie au fost implementate elemente ale conceptului educațional STE(A)M, în timp ce profesorii de istorie au contribuit indirect la realizarea proiectelor STEAM, care au avut componentă istorică. La finalul anului școlar 2022-2023, observăm rezultate semnificativ îmbunătățite la ambele discipline. La istorie, notele medii se situează între 7,62 și 7,84, iar la geografie între 7,78 și 7,90 (Figura 4). Aceste îmbunătățiri notabile pot fi atribuite în parte implementării conceptului STE(A)M în predarea geografiei și, în mod indirect, influenței pozitive pe care proiectele STEAM asupra performanțelor școlare la educabili. Această creștere se explică prin faptul că abordarea educațională centrată pe conceptul STE(A)M promovează în mod direct învățarea interdisciplinară. Elevii se implică, fără să-și dea seama, în studiul interconectat al materiilor, dezvoltându-și abilitățile de a căuta soluții și de a efectua cercetări mai ample. Constatările de față subliniază impactul pozitiv al abordării educaționale STE(A)M asupra performanței academice și a dezvoltării competențelor la elevi în disciplinele STEM, subliniind, în același timp, importanța integrării interdisciplinare și a proiectelor STE(A)M în procesul de învățare.

Dat fiind faptul că la cârma procesului de predare – învățare – evaluare stă profesorul ca ghid al formării personalității educabilului, am acordat cadrelor didactice care au implementat educația STEAM în demersul didactic la clasă în școlile pilot din experiment un chestionar pentru a stabili viziunea lor despre impactul educației STEAM asupra dezvoltării abilităților cognitive. Una din întrebările care a fost adresată profesorilor implicați în cercetare a

fost: „Ați remarcat schimbări semnificative în motivația și entuziasmul elevilor pentru învățare în urma implementării strategiilor didactice conexe conceptului educațional STEAM? Ce aspecte credeți că au contribuit la aceste schimbări?”

- Profesoara de fizică IP LT M. Eminescu, Ungheni - „Motivația și entuziasmul elevilor pentru învățare au crescut semnificativ, iar acest lucru poate fi atribuit în mare parte naturii provocatoare și atractive a proiectelor STEAM. Elevii se confruntă cu probleme complexe și interesante pe care trebuie să le rezolve, iar această provocare îi stimulează să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor și să se implice activ. De asemenea, integrarea elementelor artistice și creative în proiecte a făcut învățarea mai plăcută și a stimulat creativitatea lor.”
- Profesoara de geografie LT M. Eminescu, Căușeni - „Am remarcat o creștere semnificativă a motivației și a entuziasmului elevilor în cadrul orelor, dar și în timpul realizării proiectelor STEAM. Un aspect-cheie care a contribuit la aceste schimbări este natura colaborativă a activităților STEAM. Elevii lucrează în echipe și își împart ideile și soluțiile, ceea ce îi face să se simtă parte a unui proces mai mare. De asemenea, feedback-ul pozitiv și aprecierea pentru munca lor au avut un impact puternic asupra motivației lor. Știind că munca lor are un scop real, acest fapt i-a motivat să se implice mai profund în învățare.”
- Profesoara de chimie IPLT Ștefan cel Mare și Sfânt, s. Taraclia r. Căușeni – „Am observat schimbări semnificative în motivația și entuziasmul elevilor pentru învățare. Aceste schimbări au fost susținute de mai mulți factori. În primul rând, natura practică și interactivă a activităților STEAM le-a oferit elevilor oportunitatea de a aplica cunoștințele teoretice în contexte practice, ceea ce a făcut învățarea mai concretă și mai relevantă pentru ei. De asemenea, libertatea de a explora și de a-și dezvolta propriile idei în proiectele STEAM i-a făcut să se simtă implicați și responsabili pentru propriul proces de învățare.”

Concluzii

Cercetarea realizată ne-a permis să înțelegem mai bine modul în care educația STE(A)M poate influența dezvoltarea elevilor și poate contribui la consolidarea abilităților lor într-un spectru larg de discipline, creând astfel o bază solidă pentru învățarea continuă și succesul lor într-o lume din ce în ce mai complexă și interconectată. Educația STEAM încurajează colaborarea și comunicarea între elevi, ceea ce a condus la dezvoltarea abilităților sociale precum lucrul în echipă, ascultarea activă și comunicarea eficientă, abilități care sunt esențiale în viața de zi cu zi, dar și în viitorul lor profesional.

Bibliografie:

1. AFANAS, D., GUȚULEAC, L., & BARDARI, L. (2021). Activități de laborator la fizică și informatică în concept STEAM. In Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale,(concept STEAM). (Vol. 2, pp. 8-14).

2. BERTRAND, M. G., & NAMUKASA, I. K. (2020). STEAM education: student learning and transferable skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 13(1), 43-56.
3. CAZACIOU, N. (2021). Analiza integrării conceptului educațional STE(A)M la disciplina din aria curriculară matematică și științe în învățământul preuniversitar din Republica Moldova. În *Învățământ superior: tradiții, valori, perspectivă* (Vol. 1, pp. 139-147).
4. CAZACIOU, N. (2021). Învățarea de bază pe proiect–temelie a educației STE(A)M. In *Materialele conferinței științifice studentești cu participare internațională* (pp. 42-49).
5. CAZACIOU, N., & ROTARI, V. (2021). Formarea competenței de cercetare în cadrul disciplinei chimie prin prisma proiectelor STE(A)M. În *Dialog intercultural polono-moldovenesc* (Vol. 4, pp. 129-136).
6. CAZACIOU, N., ȘEREMET, I. S., & COROPCEANU, E. (2022). Abordări conceptuale STE (A) M axate pe probleme interdisciplinare. In *Instruction prin cercetare pentru o societate prosperă* (pp. 168-175).
7. CHIRIAC, L. (2021). Situația actuală și tendințele generale în studierea științelor reale. În *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* (Vol. 5, pp. 6-11).
8. MUNTEANU, R. (2023). Abordarea modernă a lecțiilor de geografie și biologie din perspectiva competențelor specifice dezvoltate prin proiectele STEAM [Aticol].
9. PLACINTA, D. (2021). Activități și produse de învățare STEM la disciplina biologie în învățământul general. În *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane* (pp. 149-156).
10. PLACINTA, D., & COROPCEANU, E. (2020). Proiectele STE (A) M–fundament al învățării active la biologie. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 20 (2), 13-23.
11. ROTARI, N., & COROPCEANU, E. (2022). Aplicații ale instruirii prin cercetare și ale abordării STEM în cadrul orelor de chimie. In *Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă* (pp. 240-245).
12. ZHAN, Z., HU, Q., LIU, X. ȘI WANG, S. (2023). Educația STEAM și pedagogiile inovatoare în era inteligenței. *Applied Sciences*, 13 (9), 5381.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL METODEI DE DIALOG

CZU: 37.016:811.111

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p125-130

Kristina CERNEI,

IPLT „Onisifor Ghibu”, Chișinău, Republica Moldova

ORCID iD: 0009-0000-2088-1966

Rezumat. Dezvoltarea competenței de comunicare orală prin metode interactive este o prioritate în sălile de clasă, unde se predă limba engleză. Succesul demersului didactic este asigurat nu doar prin performanța lingvistică dar și cea de relaționare. Astfel funcția metodei de dialog este de a forma și dezvolta competența de comunicare dar și cea comportamentală prin însușirea anterioară a cunoștințelor pe temeiul cărora se poartă discuția și pe relația de respect reciproc și sincera dorință de a contribui la o comunicare eficientă.

Cuvinte-cheie: dialog, comunicare, competență, motivare, relaționare

Abstract. The development of the oral communicative competence through interactive methods is now a priority in English language classes. A successful lesson is ensured not only by the linguistic performance but also via a healthy peer relationship. Therefore, the main function of the dialogue method is to shape and develop the communication competence as well as the behavioral one through relation to previously learnt material as well mutual respect and sincere contribution to an efficient communication.

Keywords: dialogue, communication, competence, motivation, relationship

În procesul de predare-învățare-evaluare a limbii engleze este important de a conștientiza că limba reprezintă un fenomen lingvistic și social. Comunicarea în limba engleză se conturează la nivelul comunicării interculturale prin deschiderea spre valori și norme culturale precum și prin conținuturi cognitive și atitudinale. Conform cerințelor curriculare procesul de predare a limbii engleze se va axa pe „aspectul comunicativ și abordarea acțională a limbii în vederea extinderii competențelor de comunicare în limba străină și cultivarea atitudinilor respective la formarea personalității adolescentului” [5]. Dezvoltarea competenței de comunicare însumează o varietate de metode de predare-învățare-evaluare a limbii engleze. Astfel metodele de interacțiune educațională pot fi încadrate în categoriile de metode de dezvoltare directă a competențelor de comunicare prin ascultarea interactivă, metode de cultivare a creativității și rezolvare de probleme prin dezvoltarea gândirii critice și complexe, metode bazate pe discuții și dezbateri în perechi sau în grup și altele [4]. Succesul activităților didactice este asigurat prin prisma selectării și folosirii eficiente a metodelor didactice care formează și dezvoltă competențe și comportamente. Proiectarea și organizarea demersului didactic prin implementarea unui an-

sambly divers de metode interactive prezintă o modalitate eficientă în realizarea procesului instructiv educativ [3, p. 260].

În prezent se poate observa o tendință mai impunătoare a tinerilor de a dialoga cu scopul de a întreține un schimb de informații și idei, de impresii și opinii și de a comunica cu semenii dorind să stabilească relații socio-afective, de înțelegere reciprocă și de cooperare. În procesul de predare– învățare-evaluare a limbii engleze, comunicarea prin intermediul metodei de dialog se subordonează sarcinilor didactice și educative având funcțiile *de redescoperire* a unor adevăruri, *de clarificare, sintetizare și aprofundare* a cunoștințelor, *de consolidare și sistematizare* precum și cea *de control* a competențelor dobândite în urma demersurilor didactice [1, p.137-138].

Activitatea 1 „Getting to know you” este o activitate eficientă de recapitulare a vocabularului și formelor gramaticale învățate anterior. Elevilor li se oferă câte o fișă cu instrucțiuni și o diagramă care trebuie completată corespunzător. În urma completării, elevii fac schimb de fișe și dialoghează prin formularea întrebărilor deschise, creative solicitând inteligența productivă lăsând libertate de căutare, cercetare și formulare a mai multor întrebări și răspunsuri.

Student A instructions

a) Read your instructions and write your answers in the correct place in the chart.

In square 1, write how old were your parents when they got married.

In circle 2, write two things you dislike doing at school.

In square 3, write the number of siblings that you have.

In circle 4, write the name of a famous person that you recently checked on social media.

In square 5, write the name of the most famous film you know.

In circle 6, write the name of the place you want to visit in the future.

In square 7, write what the biggest surprise has been for you so far.

In circle 8, write the name of your best friend.

b) Swap charts with B. Ask B to explain the information in his/her chart. Ask for more information.

Student B instructions

a) Read your instructions and write your answers in the correct place in the chart.

In square 1, write the name of the least used social media in your entourage.

In circle 2, write the title of the book that you want to read.

In square 3, write the name of the restaurant you have recently been.

In circle 4, write the sport you have never practiced but you want to.

In square 5, write the color that you have worn the least.

In circle 6, write the name of a kind of music your best friend likes.

In square 7, write the instrument that you would want to be able to play.

In circle 8, write the two things you would want to accomplish by the end of the school year.

b) Swap charts with A. Ask B to explain the information in his/her chart. Ask for more information.

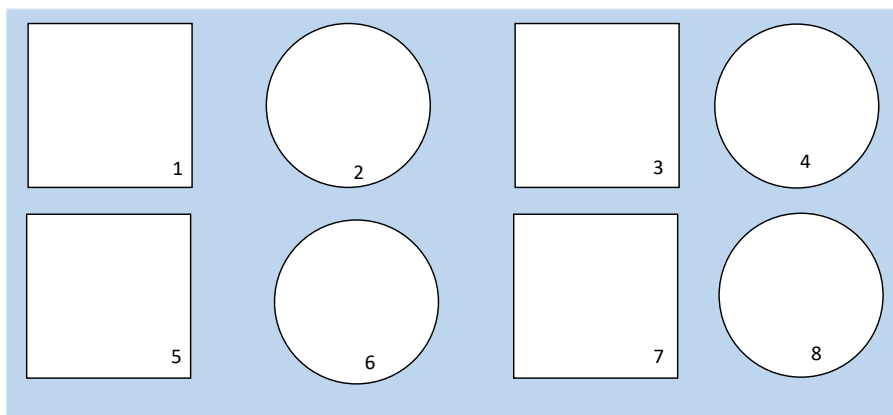


Figura 1. *Activitatea 1 „Getting to know you”*

Perfecționarea dialogului didactic constă în corecta formulare și structurarea a întrebărilor. Dialogul permite dezvoltarea operațiunilor de schimbare a gândirii făcând o trecere semnificativă de la o cunoaștere imprecisă și nelimitată la una precisă și completă. În practica școlară predominau întrebările cu funcții reproductivă, reproductiv-cognitivă, productiv-cognitivă, dar se observă o schimbare spre utilizarea tot mai frecventă a întrebărilor convergente și de evaluare [1, p.143].

Activitatea 2 „Language Learning - agree or disagree” propune elevilor sarcina de a fi de acord, sau nu cu un enunț. În perechi elevii sunt încurajați să motiveze de ce sunt în acord sau în dezacord cu enunțul, argumentând din propria experiență sau judecată.

1. To be able to speak English well, you must live in an English speaking country for at least a year.
2. It's never too late to learn a new language.
3. Tourists should always be able to say some basic phrases in the language of the country they are visiting.
4. A person can never be 100 per cent bilingual.
5. A good teacher can influence how much you enjoy a language.

Activitatea 3, „How Did They Change Our World” reduce frecvența întrebărilor reproductiv-cognitive în favoarea celor de gândire recurgând la întrebări problemă încurajând procesul de analiza de detaliu, descriere, explicație. Elevilor li se propun invențiile cu care ne-am obișnuit în viața de zi cu zi

și fără de care nu ne putem imagina o existență confortabilă. Elevii sunt rugați să își imagineze cum au trăit oamenii înainte de aceste invenții și cum ne afectează aceste invenții la prezent.

			
The car	The phone	The computer	The low-cost flights
			
The digital camera	The cash machines	The social media apps	Satnav

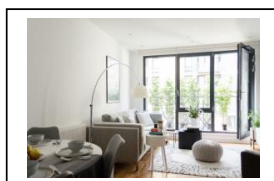
Figura 2. Activitatea 3, „How Did They Change Our World”

Metoda de comunicare prin dialog presupune activități de discuții sau dezbateri. Astfel prin dialog elevii expun și explică, analizează și interpretează, compară și comentează, resping sau acceptă idei și soluții, și nu doar exprimă opinii și sugestii dar formulează ipoteze și concluzii sau adoptă atitudini. Un dialog devine o colaborare intelectuală care previne deprinderi intelectuale rigide și stereotipe, dând oportunități de o dezvoltare armonioasă între competențele de comunicare și cele moral-spirituale, prin dezvoltarea puterii de discernământ [1, p.147].

Activitatea 4 „If You Had to Choose” provoacă elevii să discute preferințele, argumentând alegerea. Partenerii de dialog contribuie cu întrebări provocând ipoteze variate.

O activitate de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză bazată pe metoda de dialog poate reuși doar dacă este bazată pe însușirea anterioară a cunoștințelor pe temeiul cărora se bazează discuția fie prin prezența materialelor demonstrativ sugestive. Nu mai puțin importantă este dezvoltarea relațiilor de receptivitate între elevi astfel încât comunicarea să fie bazată pe respect reciproc, franchețe, interes activ și dorința sinceră de a contribui.

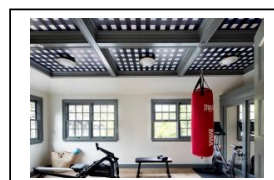
Activitatea 5 „Communicative Get-to-Know-You Better” propune elevilor întrebări răspunsurile cărora pot provoca relații de simpatie și de cooperare. Este important de a promova discuțiile libere, care stimulează inițiativa și spontaneitatea elevilor.



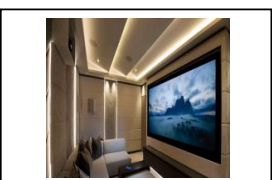
Would you prefer to live in a new flat that you rent or in an old flat that you own?



Would you prefer to have a holiday house by the sea or in the mountains?



If you had space in your house, would you have to prefer a gym or a home cinema?



Would you prefer to live in a house next to the airport or a house next to a disco club?



Would you prefer to live in a modern, spacious apartment or in an old, cozy house?



Figura 3. *Activitatea 4 „If You Had to Choose”*

În cadrul lecției elevilor li se pot propune structuri gramaticale, materiale auxiliare cu privire la vocabularul care poate fi utilizat în discuții astfel încât dialogul să poată avea loc și să nu depindă exclusiv de nivelul de cunoaștere a limbii engleze. Este recomandată autonomia împărtășirii punctelor de vedere, dar se încurajează dezbaterea. Activitatea 5 creează un bun prilej de valorizare a activităților implicate în studierea conținuturilor curriculare, dar și valorizarea operațiunilor de gândire.

Has your bike ever been stolen? 1	What's the best present you have ever been given? 2	How much are you influenced by ads online? 3	At what age should people be allowed to vote? 4
Do you like being photographed? 5	Do you like going to social events? 6	Which jobs in our country are paid too much? 7	Which jobs in our country are not paid enough? 8
Do you think skills, like cooking, should be taught at school 9	Have you ever been attacked by an animal? 10	Should e-books replace paper books? 11	How do you feel about being corrected when you are speaking English? 12

Figura 4. *Activitatea 5 „Communicative Get-to-Know-You Better”*

În concluzie, metoda de dialog este bazată pe descoperire, analiză, observare, sistematizare, ascultare activă, astfel încât, elevii nu doar acumulează cunoștințe dar și produc cunoștințe. În urma unei discuții bazate pe dialog elevii își formează nu doar competența de comunicare orală în limba engleză, dar își dezvoltă gândirea divergentă și convergentă, imaginația, competențele de explorare, emiteră de ipoteze, gândirea critică și complexă.

Bibliografie

1. CERGHIT I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315p. ISBN 973-46-0175-X
2. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X
Materialele conferințelor
3. Înnoirea educației. Studii pedagogice și didactica aplicată, ediția a VI-a, 27 mai 2011, Cluj-Napoca, 2011. 321p. ISBN 2065-006X
Cărți electronice și publicații monografice online
4. BONDARENCO A. Comunicarea eficientă în limba engleză în cadrul contextelor profesionale și culturale [online] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/255-259.pdf
5. Curriculum național. Limba Străină. Chișinău, 2020. [online] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf

**PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE:
PROVOCĂRI ȘI PARADIGME**

**PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE
ȘI MANUALUL ȘCOLAR:
ÎNTRE „A ÎNVĂȚA” ȘI „A SE FORMA”**

CZU: 373.091.214(075)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p131-140

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Rezumat. *Textul se axează pe dicotomia profesionalizarea cadrelor didactice-modulul recuperabil „manualul școlar”. Autorul a investigat atare problematice și intervine cu analize și interpretări epistemice privind corelarea conținuturilor curriculare și contextualizarea acestora în manualele școlare. Or, manualul școlar trebuie perceput de cadrele didactice ca fiind mijlocul esențial, fundamentat în mod științific, de dirijare a activității profesorului și elevului. De aceea problemele ce țin de calitatea manualului școlar sunt în atenția autorităților, savanților-pedagogi și psihologi, autorilor, profesorilor, elevilor, părinților, societății civile. Manualul reprezintă o carte ce cuprinde noțiunile de bază ale unei științe, o carte de școală, o carte folosită în școli în care sunt prezentate și explicitate noțiunile fundamentale ale unei discipline școlare/științifice, artistice sau tehnice.*

Cuvinte-cheie: *profesionalizare, manual școlar, cadru didactic, școală, știință școlară, curriculum, program.*

Summary. *The text focuses on the dichotomy the professionalization of teaching staff-the recoverable module „the manual school”. The author has investigated such a problematic and intervenes with epistemic analyzes and interpretations regarding the correlation curriculum contents and their contextualization in school textbooks. However, the school textbook must be perceived by teaching staff as the essential means, scientifically based, of directing the teacher’s activity and the student. That is why the problems related to the quality of the school manual are in the attention of the authorities, scholars- pedagogues and psychologists, authors, teachers, students, parents, civil society. The manual is a book that includes the basic notions of a science, a school book, a book used in schools where they are presented and explained the fundamental notions of a school/scientific, artistic or technical subject.*

Keywords: *professionalization, school textbook, teacher, school, school science, curriculum, program.*

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Cifru: 20.80009.0807.45*

În republica noastră este acceptată unanim ideea că reforma educației „a știut” și „știe să recunoască greșelile”, perfecționând/modernizând curricula disciplinare, manualele, managementul și monitorizarea procesului educațional și formarea continuă a profesorilor. Atitudinile față de politicile în domeniul educației sunt în general pozitive: toți actorii sistemului educațional și în primul rând cadrele didactice, elevii și părinții lor, acceptă reformele operate în învățământ, se conformează pozitiv acestora.

Însă provocările societale, realitatea actuală ce afectează și domeniul educațional impun implementarea unor demersuri pe termen scurt, fără echivoc și fără pendulare ce conduc la eșec și la disperare. Deci, sunt imanente schimbări de paradigmă *hic et nunc*, atitudini constructive, stabile, generalizate și sociale ce relevă sentimentul, impresia sau credința pe care atât funcționarii ministerului de resort, cât și managerii instituțiilor de învățământ le încearcă privitor la o persoană, la un grup, la o idee, la o situație reală în perspectivă cognitivă, afectivă și comportamentală. Acestea determină sensul faptelor, de esența interesului, contribuie la organizarea faptelor, justifică faptele, selectează faptele. Am punctat aici imanența atitudinilor, deoarece ele reprezintă o modalitate specifică de abordare și de raportare față de anumite ființe, lucruri, fapte, fenomene, procese, acțiuni, în a căror structură se regăsesc atât elemente de natură rațional-logică, deci de mentalitate, cât și motivațională, iar în anumite situații dimensiunea afectiv-emoțională o devansează pe cea rațională. Dată fiind realitatea că atitudinile se încadrează în perspectivă dicotomică (atitudini negative și atitudini pozitive), atitudinea este vizualizată ca orientare mentală ce dirijează reacțiile individului, supraestimând rolul raționalului în formarea sa [8, p. 303].

În atare context sunt declanșate anumite animozități ale cadrelor didactice, ale părinților elevilor privind lipsa de atitudine serioasă a ministerului de resort privind problema manualului școlar ce asigură (trebuie să asigure!) calitatea procesului de predare-învățare-evaluare din perspectiva funcțiilor și valorii sale formative, deci a contextului didactic „a învăța” și „a se forma”.

În mod ordinar manualul este o carte de educație și de formare, este un demers al spiritului pentru împlinirea actului didactic. Or, manualul, fiind o carte, ar trebui să fie unul dintre elementele și instrumentele cele mai productive ale cunoașterii, conținând tipuri, modalități de limbaje și de mesaje ale istoriei, ale culturii, al filosofiei și ale generațiilor (menționăm că marii filosofi și gânditori Democrit, Platon, Aristotel și alții au trudit și și-au dobândit un nume deoarece au știut să prețuiască slova scrisă, să savureze din lectura cărților [9]). În context, cărțile unesc oamenii prin mesajele lor, făcându-i apropiați și nu în zadar s-a acceptat și fraza „prieteni cărților”. În acest sens poetul Francesco Petrarca scria: „Ziceți că nu am prieteni? Am prieteni și societatea lor mi-e foarte plăcută, prieteni din toate țările și din toate timpurile. Ei întotdeauna sunt cu mine: când îi chem, vin; când îi întreb, îmi răspund...”. Astfel, manualul-carte

semnifică esența cea mai bună și cea mai pură a sufletului omenesc, iar destinul multor copii depinde de această carte și de realitatea dacă este sau nu este în casa părintească o bibliotecă a familiei.

Cu atât mai mult, cadrele didactice trebuie să înțeleagă ce semnifică un manual școlar [2], ce legătură transmite între codul auctorial și receptor, care, în actul de interpretare și decodificare, îl reconstruiește și îl dezvoltă, ce structură are, ce conținut cuprinde și ce valori și funcții avansează. Manualul este un obiect material spiritualizat pe care elevul îl poate dematerializa recreându-l afectiv, imaginativ și meditativ, deci el contribuie la formarea mentalității de libertate a elevului în actul creativ/recreativ. Curriculumul la disciplina școlară Limba și literatura română pentru clasele X-XII, la „Proiectarea didactică de scurtă durată”, precizează că profesorul trebuie să se îngrijească și de „prezentarea manualului” [3, p. 69]. Avem convingerea că atare „prezentare” nu se realizează superficial, nu se prezintă doar copertele, cuprinsul și culorile. Credem cu certitudine că este foarte necesară și de o importanță deosebită recuperarea unui modul în profesionalizarea cadrelor didactice cu problematica manualului școlar.

Manualul este mijlocul esențial, fundamentat în mod științific, de dirijare a activității profesorului și elevului. De aceea problemele ce țin de calitatea manualului școlar sunt în atenția autorităților, savanților-pedagogi și psihologi, autorilor, profesorilor, elevilor, părinților, societății civile. Manualul reprezintă o carte ce cuprinde noțiunile de bază ale unei științe, o carte de școală, o carte folosită în școli în care sunt prezentate și explicitate noțiunile fundamentale ale unei discipline școlare/științifice, artistice sau tehnice [5]. Dacă răsfoim manualul școlar pentru clasa a XII-a [2], cugetul nostru nu ne îndeamnă să afirmăm că acest manual este „o carte de profunzimi de spirit”. De ce? Mai întâi, lipsa aproape completă privind funcțiile și valorile limbajului (în curriculum se menționează despre limbaj doar la „Morfologie. Ambiguități gramaticale în limbajul normat și în limbajul artistic”, pagina 19, iar în manual doar la pagina 19, „Limbajul mass-mediei în actualitate”). În al doilea rând, conținutul manualului cuprinde material didactic ce nu este reflectat în curriculum, iar anumite pasaje semnifică, posibil, viziuni ale autorilor realizate în tezele lor de doctorat (... o metaforă a demiurgiei artistice, spațiu cosmicizat, univers compensativ, proiecție a temporalității, filosofia este o știință a întrebărilor...). Din ce surse pot să se inspire elevii, dacă în lista bibliografică a curriculumului și a manualului nu sunt consemnate acestea? Autorii cred că maniera lor de „implementare” a rezultatelor tezelor de doctorat aduc o plusvaloare educației (ei cred aceasta!), însă lipsa instrumentelor auxiliare, dar importante, după cum este și manualul școlar, reprezintă „risipa în educație”: „...toată risipa în educație este rezultatul lipsei de organizare..., risipa principală este aceea făcută cu viața umană, cu viața copiilor în timpul școlarității și după aceea, din cauza pregătirii inadecvate și denaturate...; ...organizarea fundamentală este aceea a

școlii însăși considerată ca o comunitate de indivizi și în legăturile ei cu alte forme de viață socială...; ...întreaga risipă se datorește izolării, organizarea nu este altceva decât punerea lucrurilor în legătură unele cu altele, astfel încât să funcționeze ușor, elastic și complet” [4, p. 117-118].

În context, care este relevanța? Răspunsul rezidă în aceea că relevanța dintre carte și manual are loc ca și relevanța dintre scriitor și cititor.

Astfel, în „epoca scriitorilor”, activitățile educaționale sunt individualizate sau personalizate, procesul de învățământ rămâne a fi inițiat, ghidat și evaluat de către profesor. Manualul mai rămâne să fie sursă de cunoaștere pentru elevi, suport/mijloc informativ-didactic pentru profesori, iar pentru părinți – „standard” de constatare a nivelului performanței de învățare a copilului.

Impunându-se prin prioritatea de a fi purtătorul mesajului educativ și de a realiza conexiunea dintre generații, perfecționarea lui continuă a fost și este unul dintre obiectivele majore ale școlii.

Drept urmare, se întrevede dimensiunea psihopedagogică și valoarea formativă a manualului școlar prin care se accentuează imperios că *el trebuie să fie elaborat în corelare cu curriculumul la disciplina școlară* și să reprezinte o structură bine determinată [6]. Elementele componente ale manualului sunt modulele și unitățile didactice; astfel el este suportul didactic fundamental în procesul educațional care contribuie la realizarea reformei învățământului și care corespunde cerințelor științelor moderne, informatizării, realizării eficiente a potențialului intelectual și creativ al personalității, a capacităților de autoactualizare, autodeterminare, autoevaluare, autoinstruire, autoproiectare și autorealizare.

Procesul afirmării acestui mijloc de instruire în viața școlară a durat în timp, până când epoca școlarizării, secolul al XIX-lea, îl ridică la rang de sursă dominantă de conținut. Elaborarea unui manual este totodată o operă ce *presupune ingeniozitate pedagogică și talent artistic*, dat fiind că el este o realitate discutată la maximum (conținut, volum, funcții, valoare, utilitate).

Manualul școlar reprezintă un document oficial de politică a educației, care *asigură concretizarea curriculumului școlar* în formarea competențelor la nivel sistematic și procesual, prin unități didactice operaționalizabile din perspectiva formativă [7].

Manualul,

- este o carte a elevului și nu a profesorului, este scris din perspectivele elevului, traduce în limbajul elevilor limbajul savanților, deci semnifică „o tălmăcire” a procesului de învățare;
- trebuie elaborat astfel încât să poată fi utilizat ca instrument de autoînvățare/autoformare și este o carte exclusiv pentru studiu independent;
- este o carte riguroasă pedagogică ce trebuie să cuprindă:
 - a. obiectele pedagogice urmărite și enunțate/formulate pe înțelesul elevului;

- b. sarcinile de lucru (de învățare conexe obiectivelor/competențelor);
- c. informațiile utile realizării sarcinilor de lucru – învățare într-o formă clară, precisă, sugestivă (ilustrate corespunzător, scheme, grafice, etc.);
- d. sarcinile de lucru suplimentare pentru aprofundarea studiului;
- e. sursele suplimentare pentru completarea cunoștințelor (audio, video, etc.);
- f. exerciții de autoevaluare.

Conform preceptelor didactice moderne, structura manualului școlar urmează să reflecte dimensiunile funcționale evocate, asigurând concretizarea curriculumului prin realizarea în ordine ierarhică a următoarelor operații pedagogice:

- identificarea unităților de conținut;
- specificarea experiențelor de învățare corespunzătoare;
- programarea unităților de instruire la nivelul unor secvențe evaluabile în termeni de competență – performanță;
- angajarea acțiunilor de predare – învățare – evaluare la nivelul conștiinței pedagogice și a concepției didactice a profesorului;
- îndrumarea proiectelor de „învățare în clasă” și de „învățare acasă” (învățarea *in mures* și învățarea *extra mures*).

Unitățile de conținut se organizează în module, capitole, paragrafe etc. *Un manual bun trebuie să corespundă curriculumului disciplinar* conform următoarelor aspecte :

- conceptul manualului corespunde concepției curriculumului disciplinar ;
- manualul realizează obiectivele curriculare;
- acoperirea conținuturilor recomandate de curriculum;
- corespunderea cu sugestiile metodologice din curriculum;
- corespunderea cu sugestiile de evaluare din curriculum.

În acest context considerăm oportună acțiunea de inițiere a revizuirii/îmbunătățirii conținutului manualelor școlare doar în urma revizitării, revizuirii și îmbunătățirii curriculumului la fiecare disciplină școlară. Aceste acțiuni revin autorităților respective centrale, savanților-pedagogi, autorilor de curriculum și autorilor de manuale. Evident, se pot analiza și propuneri ori sugestii de îmbunătățire pe care le avansează și alți actori implicați: cadre didactice, elevi, părinți, alte categorii de actori care au tangență cu sistemul educațional.

Pentru o veridicitate concludentă a celor menționate, a fost aplicat în anul 2018 un chestionar la care au participat cadre didactice de la cursurile de formare continuă la IȘE. În contextul chestionarului au fost date răspunsuri asupra a doi itemi, unul cu referire la procesul de îmbunătățire a conținutului manualului și reeditarea acestuia fără a fi revizuit curriculumul la disciplinele

școlare, altul cu referire la identificarea subiecților care pot oferi anumite recomandări relevante pentru îmbunătățirea manualelor școlare. La primul item cadrele didactice au răspuns în proporție de 77% că este inoportun procesul de îmbunătățire a manualelor școlare fără a fi revizuit curriculumul la disciplinele școlare. La itemul al doilea cadrele didactice au identificat subiecți care pot oferi recomandări relevante pentru îmbunătățirea manualelor școlare, aceștia fiind în majoritatea lor savanți-pedagogi (20%), autori de curriculum (30%), autori de manuale (40%), dar și cadre didactice, elevi, manageri școlari, părinți, ONG-uri (10%).

Sorin Cristea oferă [1] un set de *criterii de apreciere a eficienței unui manual școlar*; considerate în egală măsură importante atât pentru aceia care elaborează, cât și pentru aceia care vor fi puși în situația de a evalua sau de a alege un manual:

- selecția informației cu valoare formativă superioară;
- accesibilizarea informației selectate printr-o formă de prezentare inteligibilă și stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative);
- adaptarea informației la situații formative multiple;
- asigurarea coerenței pedagogice interne (ordonarea – corelarea, orientarea formativă a informației) și externe (în raport cu diferite autorități, modele imperative sociale exprimate la nivelul comunității educative locale);
- facilitarea surselor de consultații/consilieri didactice/metodologice realizate la nivelul interacțiunii dintre instruirea formală – non-formală – informală.

Considerăm oportună prezentarea sintetică a unui set de criterii de evaluare a manualului școlar, identificat în baza mai multor documente oficiale, inclusiv și a aceloră oferite de Reprezentanța pentru Învățământ a Băncii Mondiale în Moldova:

- corespunderea la curriculumul disciplinar;
- respectarea principiilor didactice;
- rigurozitatea conținutului și structurii manualului;
- gradul de accesibilitate a limbajului;
- eficiența metodelor și procedeele sugerate;
- prezentarea grafică, design-ul ;
- ilustrarea;
- originalitatea pedagogică și conceptuală;
- calitatea materialelor utilizate;
- prezența anumitor sugestii metodologice care facilitează activitatea profesorului.

Prezentarea materialului și a structurii manualului va fi apreciată pozitiv în următoarele condiții dacă:

- a. sarcinile didactice pentru elevi și profesori sunt într-adevăr utile și pun în valoare textele folosite;
- b. titlurile și subtitlurile facilitează în mod real utilizarea manualului;
- c. prezentarea și structurarea materiei scot în evidență obiectivele lecției / unității didactice (modulului) în integralitatea lor;
- d. toate noțiunile-cheie sunt evidențiate, identificându-se ușor;
- e. manualul are un aspect estetic plăcut și stimulează interesul pentru lectura lui;
- f. textele, de diverse tipuri, sunt bine diferențiate și ajută atât elevul, cât și profesorul.

Oamenii de știință din domeniul pedagogiei formulează, din perspectiva principiilor psihopedagogice, o serie de cerințe, demne de luat în seamă de autorii care se angajează în elaborarea unui manual școlar. Din acest punct de vedere, un manual trebuie să răspundă următoarelor cerințe:

- didactice (modalități convenabile de înfățișare a informației, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc.);
- igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei și a vopselei tipografice, formatul manualului);
- estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustrațiilor utilizate, a legării, a coloritului);
- ecologice (conținuturi cu valori pozitive, autori canonici și recunoșcuți, sarcini cu efect moral adecvat).

Actualmente în Republica Moldova se desfășoară concursurile de manuale pentru gimnaziu și liceu. Majoritatea autorilor și evaluatorilor sunt autodidați în domeniu, familiarizându-se în mod individual, foarte selectiv și parțial, bineînțeles, cu diverse rigori teoretice și practice de elaborare și evaluare a manualelor.

Nu există, deocamdată, un cadru legislativ distinct și detaliat, un regulament sau un status al manualului școlar ce ar reglementa și ar clarifica problemele respective. Credem oportună o detaliere a două criterii importante - design-ul și limbajul ce influențează mult calitatea manualului și îi conferă o dimensiune formativă substanțială:

Design-ul:

1. Funcționalitatea:
 - în ce măsură contribuie la stimularea și facilitarea învățării;
 - cum se subordonează funcțiilor unui manual școlar.
2. Prezența diferitelor tipuri de ilustrații și raportul dintre ele: fotografii, desene, tabele, diagrame, grafice etc.
3. Adaptabilitatea la specificul vârstei și al disciplinei.
4. Mărimea și funcția tipurilor de caractere utilizate.
5. Rolul culorilor, nuanțelor.
6. Rostul spațiilor, „aerisirea paginilor”.

7. Atractivitatea (publicitară, decorativă etc.).
8. Esteticul aranjării / ordonării paginii, a unității didactice, a manualului în întregime.
9. Cum se regăsește elevul în manual, în design-ul acestuia, în mod special.

Limbajul manualului:

1. Corectitudinea:
 - științifică/terminologică;
 - gramaticală/limbajul pragmatic;
 - stilistică.
2. Accesibilitatea;
3. Varietatea / diversitatea formulilor de adresare, de prezentare a sarcinilor didactice;
4. Originalitatea, inventivitatea;
5. Încurajarea exprimării diverselor puncte de vedere;
6. Formele verbale de învățare a vieții/limbajul educațional.

Tipologia manualelor școlare poate fi sesizată pe baza următoarelor „linii de demarare”:

- I. După „ținta” vizată din punct de vedere funcțional – structural: manual pentru elev – manual pentru profesor;
- II. După metoda predominantă: manuale bazate pe instruirea programată, manuale bazate pe instruirea prin cercetare, manuale bazate pe instruirea prin acțiuni practice, manuale bazate pe instruirea problematizată, manuale bazate pe instruirea asistată de computer;
- III. După modul de structurare și de organizare predominant: manuale închise (care oferă elevului o singură sursă de informare) și manuale deschise (care oferă elevului mai multe surse de informare);
- IV. După sursa principală: manualul de autor, manual – culegere (bazat pe texte, probleme, exerciții etc.).

Această clasificare trebuie completată prin evidențierea cuplului *manual unic* (aplicabil în exclusivitate la o anumită treaptă, clasă, disciplină școlară) – *manual alternativ* (aplicabil „în concurență”, în cadrul aceleiași trepte, clase, discipline școlare).

Problematica specifică a manualelor alternative trebuie raportată la problematica generală a manualelor școlare în calitatea acestora de instrumente accesibile elevului, ca *formă* (carte de mână – care poate fi mânăuită), *conținut* (stabilit pe discipline, axat pe un program prezentat pe lecții) și *metodologie* (cu ilustrații, reguli, exemple, exerciții etc.).

Manualele școlare constituie documentele oficiale ce concentrează esențialul cunoștințelor referitoare la un domeniu dat, fiind elaborate conform cerințelor curriculumului școlar definite la nivel național sau regional. Ele au ca *scop fundamental* (sau *obiectiv general*) *facilitarea activității de învățare*, prin

eficientizarea tuturor acțiunilor inițiate de elevi pentru însușirea cunoștințelor de bază (informații logice, strategii cognitive) și *formarea–dezvoltarea capacităților de bază* (aptitudini – atitudini generale și specifice) conform *competențelor specifice* disciplinei școlare, într-o perspectivă imediată și pe termen lung, în sens disciplinar dar și interdisciplinar.

Caracteristicile generale ale manualului școlar evidențiază calitatea acestuia ca fiind *suport* al curriculumului dacă nu unic, cel puțin privilegiat, *instrument* principal de învățare, necesar în mod special elevului, *model de structurare a conținutului*, *vector* de ideologie și cultură, *produs editorial* aflat în continuă evoluție tehnologică și socială (inclusiv pe piața cererii și a ofertei).

Calitatea manualelor școlare depinde, în mod obiectiv, de calitatea curriculumului școlar realizat în raport cu structura de organizare a Planului de învățământ și a anului școlar. Construcția curriculară favorizează procesul de elaborare a *manualelor școlare* în măsura care asigură:

- a. precizarea clară a *obiectivelor* și a *competențelor specifice* ale disciplinei respective și a *conținuturilor fundamentale* corespunzătoare acestora, aflate în concordanță cu idealul educației propriu modelului cultural al societății informatizate;
- b. evidențierea corelațiilor optime dintre *cunoștințe* și *capacități*, dintre informațiile științifice selecționate și efectele psihologice angajate pe termen scurt, mediu, lung;
- c. sugerarea soluțiilor strategice posibile, în termeni de operaționalizare a obiectivelor și de adoptare a unor metode de *predare-învățare-evaluare* eficiente, realizabile în contexte pedagogice diferite (clase/elevi cu niveluri școlare, sociale, psihologice diferite într-un anumit moment al evoluției lor).

Construcția curriculară școlară asigură autorilor de manuale școlare premisele necesare pentru structurarea, esențializarea și concretizarea corectă (logică, pedagogică și psihologică) a conținuturilor instruirii pe fondul valorificărilor depline a potențialului psihosocial propriu fiecărei vârste școlare.

Concluzionând, precizăm că în contextul textului s-a prefigurat mentalitatea cadrelor didactice, ea semnificând atitudinea față de muncă, orientarea stabilă a minții, grila de conștientizare a fenomenelor sociale, filtru, cod de decodare ce se interpune între individ, grupul social și societate prin conștientizarea problematicei manualului școlar și care edifică *performanța*. Aceasta se bazează în orice domeniu pe mii de eșecuri mărunte, iar magnitudinea succesului este direct proporțională cu numărul acestora (dacă cineva este mai bun ca tine la ceva, probabil că este din cauză că a avut parte de mai multe eșecuri în acel ceva; dacă cineva este mai slab decât tine, este din cauză că nu a trecut prin experiențele dureroase de învățare prin care ai trecut tu).

Astfel s-a vizualizat *potențialul de reușită* în procesul de elaborare a manualelor școlare ce semnifică realitatea exprimată de psihologul american Mc

Clelland că, pentru măsurarea *postulatului de reușită* în diverse perioade istorice, atunci când manualele școlare ale unei țări prezintă copiilor exemple ce manifestă o puternică dorință de reușită, în mod normal se poate aștepta în anii următori o puternică generalizare a dorinței de reușită în rândul populației; această creștere a dorinței de reușită va antrena la rândul ei consecințe observabile în istoria țării respective.

Bibliografie:

1. Cristea Sorin, Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera, 2000
2. Cristei Tamara, Cosovan Olga, Ghicov Adrian, Cartaleanu Tatiana, Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Cartdidact, 2015
3. Curriculumul național. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII. Chișinău: Lyceum, 2020. p. 69
4. Dewey John, Trei scrieri despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p. 117-118
5. Gerard F.-M., Roegiers X.A., A concepe și a evalua manualele școlare. Paris: De Boeck Université, 1993
6. Goraș-Postică V., Curriculum-ul și manualul școlar (cu aplicație la limba și literatura română). În: Didactica Pro, nr. 6, Chișinău, 2001
7. Goraș-Postică V., Raport de evaluare a manualelor școlar de clasa a IV-a, realizat în cadrul Proiectului de Reformă a Învățământului, finanțat de Banca Mondială și cofinanțat de Guvernul R. Moldova, 2002
8. Patrașcu Dumitru, Gaștea Ruslan, Fantasma mentalității (abordare teoretică, metodologică, instrumentală și tehnologică). Chișinău : Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2011, p. 303
9. Păsat Dumitru, Profunzimi de spirit. Interpretări și deschideri filosofice. Chișinău : Pontos, 2003

DIMENSIUNILE PSIHO-PEDAGOGICE ALE PROFESIONALISMULUI CADRULUI DIDACTIC

CZU: 37.015:37.011.31

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p141-147

Nadejda OVCERENCO,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0003-0048-2794

Adnotare. *În articol este prezentată analiza dimensiunilor psihopedagogice ale profesionalismului cadrului didactic. Potrivit autorului, profesionalismul cadrului didactic se evidențiază în cea mai mare parte prin competența sa de a construi structura de bază a interacțiunii profesor-elev, de a rezista paradoxurilor interacțiunii și de a echilibra efectele ei atât pentru fiecare student în parte, cât și pentru fiecare cadru didactic.*

Cuvinte-cheie: *professionalism, cadru didactic, dimensiune psiho-pedagogică.*

Annotation. *The article presents the analysis of the psycho-pedagogical dimensions of the professionalism of the university teaching staff. According to the author, the professionalism of a university pedagogue is highlighted for the most part by his competence to build the basic structure of the teacher-student interaction, to resist paradoxes and to balance the effects of this interaction both for each individual student and for every university teaching staff.*

Keywords: *professionalism, teaching staff, psycho-pedagogical dimension.*

Introducere. Profesionalismul reprezintă unul dintre conceptele cheie în formarea specialiștilor pentru diverse domenii, inclusiv și pentru domeniul educational, și presupune cunoașterea dimensiunilor psiho-pedagogice ale profesionalizării cadrelor didactice, luarea în calcul a provocărilor și paradigmatelor acestui fenomen. Profesionalismul nu este un concept nou în abordarea procesului de formare a cadrelor didactice. De-a lungul timpului continuă discuțiile cu privire la profesionalism ca fenomen psihosocial în contextul formării competențelor necesare și calificărilor vocației de pedagog. Ca urmare ale studierii fenomenului dat, conotația conceptului s-a modificat apreciabil.

În trecut, conceptul de profesionalism era în mare parte asociat cu identificarea specificului domeniului concret de activitate, fără a se face referire la conceptul de vocație sau tip de personalitate. Pe când astăzi se poate observa o largă răspândire a interpretărilor și explicațiilor profesionalismului de la „naiv-tehocrat” la „holistic-orientat pe subiect” [2].

Cu toate acestea, pentru toată varietatea și diversitatea definirii conceptului de profesionalism, comun este faptul, că profesionalizarea are de-a face cu căutarea „profesorului bun”, a „predării bune” sau, în orice caz, cu o îmbunătățire calitativă a muncii profesionale a cadrului didactic. În a doua jumătate a secolului trecut, discuțiile cu privire la dimensiunile psihopedagogice ale

profesionalismului cadrului didactic au vizat mai multe abordări socio-profesionale [3], dar în ultimele două decenii ale secolului nostru s-a produs o reorientare către „predarea ca nucleu al profesiei de pedagog”, iar odată cu aceasta o reorientare cu tentă psihologică, o perspectivă orientată către discuții axate pe dimensiunea vocației profesorului [ibidem].

Această abordare a conceptului de profesionalism ne-a servit drept fundament epistemologic al studiului nostru. Astfel, profesionalismul îl subînțelegem ca proces de dezvoltare personal a cadrului didactic, în care calificările și competențele importante ar trebui dobândite, procesate și dezvoltate în continuare pentru posedarea artei pedagogice, actoriei profesionale. Cu alte cuvinte, profesionalizarea este un proces de devenire ca pedagog de-a lungul învățării profesiei și poate fi considerată drept „proces de dezvoltare profesională personală” [3].

Descrierea situației actuale privind problema abordată. Predarea astăzi înseamnă mai mult decât doar a informa, a instrui sau a transmite cunoștințe și forma abilități. Tehnologia modernă a depășit majoritatea funcțiilor profesorilor, iar elevii zilelor noastre își creează propriul domeniu de învățare. Astăzi a fi profesor înseamnă altceva decât acum 30, 40 de ani în urmă. Aceasta înseamnă să-ți asumi alte sarcini, alte funcții și alte roluri. Profesorul de astăzi are nevoie de alte calități, calificări și competențe, iar formarea profesorilor moderni trebuie să țină cont de noile provocări ale timpului.

Complexitatea structurilor sociale și comunicative ale actului de predare și învățare își dezvoltă adesea propria sa dinamică, care nu este una de loc previzibilă și plauzibilă. Obiectivele par de nerealizat, deoarece sunt ambivalente și parțial contradictorii. Sistemul educational actual își propune să dezvolte autonomia educabilului, încrederea în sine și personalitatea cu gândire independentă, dar și comunitatea, solidaritatea și cooperarea pentru a sparge gândirea egocentrică, dar și pentru a forma conștiința de sine, gândirea creativă și curajul de a se opune curentului majoritar; să predea o bază solidă de cunoștințe și abilități, dar și să inițieze și să motiveze curiozitatea și creativitatea, silința către noi cunoștințe și abilități [1].

Conceptul de „profesionalism pedagogic” se referă la competențele profesionale specifice pentru activitatea educațională. В.А.Мижериков descrie termenul „profesionalism” astfel: capacitatea de a îndeplini funcțiile postului cu competența dobândită în cadrul activităților educaționale și practice; nivelul de maestrie profesională și îndemânare într-un anumit tip de activitate, corespunzător nivelului de complexitate a sarcinilor efectuate [4, c.309].

Profesionalismul se rezumă la capacitatea unui individ de a calcula cursul proceselor pedagogice, de a prevedea consecințele acestora, bazându-se în același timp pe cunoașterea circumstanțelor generale, a condițiilor și a cauzelor specifice. Cu alte cuvinte, profesionalismul pedagogic este capacitatea de a gândi și de a acționa încorespundere cu cunoștințele achiziționate despre pro-

fesia de pedagog. Structura profesionalismului pedagogic conține următoarele dimensiuni ale modelului de formare a cadrelor didactice pentru activitatea educațională: 1) activități de inovare; 2) orientare valorică (umanism, democratism, etc); 3) perfecționare profesională; 4) poziție profesională, 5) activitate profesională.

Termenul de „profesionalism pedagogic” este apropiat conceptului de „potențial profesional al pedagogului”. Potențialul profesional al cadrului didactic combină mai multe dimensiuni psihopedagogice și niveluri ale formării profesionale. Potențialul profesional al pedagogului înseamnă un set de calități înăscute și dobândite, combinate armonios într-un sistem care determină capacitatea cadrului didactic de a-și îndeplini datoria profesională la nivelul normativ. Potențialul profesional al cadrului didactic poate fi definit și ca nivelul capacității sale de a realiza scopurile și obiectivele demersului educațional. În acest caz, vorbim despre motivația pedagogului și corespondența ei cu rezultatul final. În literatură de specialitate sunt descrise niveluri de manifestare a profesionalismului: insuficient, necesar, superior [5, p.76]. Potențialul profesional al pedagogului este considerat drept baza cunoștințelor profesionale și dezvoltării spiritului inovativ, capacității de a crea și gândi critic, de a-și pune în aplicare ideile inovatoare și de a obține rezultatele așteptate. Astfel, potențialul profesional al unui cadru didactic se prezintă sub forma unui sistem de abilități înăscute și dobândite în procesul de formare profesională inițială și continuă. Profesia de cadru didactic presupune, în mod ideal, o personalitate integră, armonioasă. Acest gen de activitate nu exclude contaminarea cadrelor didactice cu sindromul numit de Мижериков В.А. „idiotism profesional”, sindrom care afectează cadrele didactice „ale căror interese se limitează doar la sfera activităților profesionale” [4, c.311]. Expresia „idiotism profesional” este una metaforică care se referă la caracteristica specialistului slab informat în domenii conexe ale cunoașterii, izolat de paleta lui multicoloră și vitală.

Este cunoscut, că cerințele profesionale și cerințele sociale trebuie să fie în concordanță cu nevoile individuale ale elevilor, și necesitățile, aspirațiile cadrelor didactice. Ne referim la faptul că, datoria profesională specific domeniului educației constă dintr-o mulțime de provocări și paradoxuri ca urmare a interacțiunii complexe dintre pedagog-elev. Interacțiunea dată, pentru a fi una eficientă, solicită pedagogului demonstrarea competenței de a rezista diverselor provocări și de a echilibra efectele acestei interacțiuni cu impact asupra fiecărui elev în parte, cât și asupra fiecărui cadru didactic. Respectarea distanței și apropierea de profesie în același timp, sunt dimensiuni psihologice importante ale profesiei de pedagog, care țin de complexitatea personalității cadrului didactic, și asigură dezvoltarea armonioasă a pedagogului, atingerii echilibrului dintre autonomie și heteronomie. Este vorba de gradul de distanțare de profesie sau apropiere, care cel puțin poate fi considerat ca fiind provocarea de bază a profesiei de pedagog. Susținem, că pe lângă bunele competențe profesionale,

didactice și metodice, astăzi, pentru profesia de cadru didactic, competențele psihosociale devin din ce în ce mai importante.

Competențe profesionale. Când discutăm despre competențele cadrului didactic, operăm cu multitudinea definițiilor și clasificărilor descrise în literatura pedagogică relevantă uneori într-o structură echivalentă, alteori într-o structură ierarhică. Cel puțin numărul de competențe poate fi redus pe două competențe principale și superordonate, care includ toate celelalte competențe legate de profesia de pedagog. A pune accentul pe doar două competențe subliniază în același timp atenția asupra a două perspective ale competențelor profesionale în situațiile de predare: *a fi capabil să acționeze și să întemeieze această competență de acțiune pe gândirea psihologică și relațiile sociale.* Vom recunoaște, că această abordare nu este una cu totul și cu totul nouă, iar în terminologia pedagogică se poate vorbi și despre *Ce?*, *Cum?* și *De ce?* este important ca un cadru didactic să demonstrezi competențe profesionale. Să dai dovadă de cunoștințe vaste în domeniu și să ai formate abilitățile profesionale, astăzi nu mai poate fi considerat suficient pentru o realizare de calitate a activității de predare-învățare. Pentru a iniția și motiva educabilii pentru activități de învățare, este important ca profesorul să fie autentic și adecvat în cadrul interacțiunii complexe pedagog-elev. *Profesionalismul de astăzi este deci compus sau constituit din competența de acțiune și competența de reflecție.* Pedagogul de azi este recunoscut ca bun profesionist de către elevi și colegi, dacă reușește să combine echilibrat aceste două competențe pentru a forma discipolii pentru ziua de mâine.

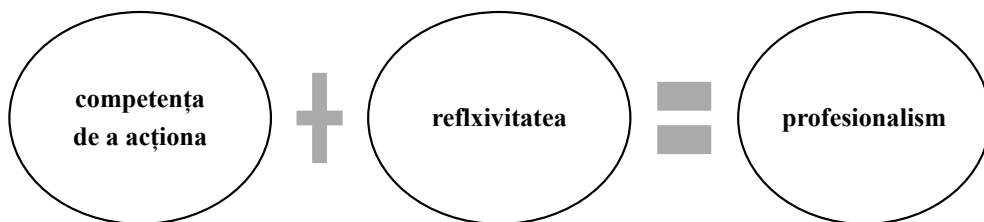


Figura1. Două competențe profesionale, cele mai importante, ale unui profesor

În mediul educațional profesionalismul se manifestă prin performanța obținută în domeniul activității profesionale. De fapt, profesionalismul cadrului didactic nu poate fi probat prin evaluarea nivelului de formare profesională inițială, prin volumul de cunoștințe achiziționate, ci prin felul cum această formare și cunoaștere își găsește expresia sa în predare-învățare-evaluare, interacțiunea cu elevii, valorile, atitudinile și comportamentele sociale ale cadrului didactic. O altă dimensiune a profesionalismului pedagogic se referă la faptul că acesta este nu altceva decât o presupuziție necesară, dar nu suficientă pentru a acționa profesionist în domeniul educației. În situațiile de predare, nivelul inițial al profesionalismului format la facultate, poate fi îmbunătățit. Este evident că

dacă cunoștințele profesionale vor fi aplicate în practică, teoria devine o cunoaștere procedurală. Această cunoaștere procedurală [1] poate fi una dinamică, obținută prin studierea celor mai diverse surse bibliografice ale domeniului de activitate profesională.

Literatura relevantă domeniului privind studiul reflexivității cadrului didactic descrie diferite niveluri, dimensiuni și tipuri de reflexie [2]. Pedagogul este conceput ca un practicant reflexiv, atunci când are punctul său de plecare în analiza experienței proprii de lucru cu elevii, atunci când reflectă asupra predării și învățării. Practica lui nu este doar rezultatul sau consecința cunoștințelor teoretice; este, de asemenea, și punctul de plecare pentru revizuirea critică a teoriei și pentru crearea unei noi teorii proprii subiective. Este important de reținut, că competența de reflecție are nevoie, pe lângă expertiză și competență socială, de o autocompetență distinctă. Autocompetența permite o atitudine intenționată pentru o autoperfecționare profesională. În această perspectivă, profesionalismul poate fi considerat ca un fel de dezvoltare personală profesională a personalității. Această perspectivă a „personalității profesionale” poate fi descrisă în conceptul „sinele profesional”.

Sinele profesional. Probabil explicarea termenului „profesional” ne poate reuși dacă îl vom defini drept mod reflexiv de însușire, exercitare și opinie a vocației. Sinele profesional este într-un fel conceptul cheie pentru predarea profesională. Sinele profesional face parte din sinelui general și poate fi descris ca structură profesională, care combină scopurile, acțiunile, abilitățile și experiențele la o totalitate individuală și le transpune în activități de predare. Sinele profesional se îmbunătățește permanent datorită experienței profesionale mereu noi. În această apreciere, dezvoltarea propriului profesionalism nu poate fi înțeleasă ca o identificare a profesiei, mai degrabă trebuie înțeleasă ca un proces individual de învățare și dezvoltare personală. Sensul este de a se pune în discuție pe sine și acțiunea sa și de a cere importanța pentru situația respectivă de predare-învățare. Și aceasta se bazează pe competența reflexivă. Dezvoltarea și aprofundarea cunoștințelor reflexive este necesară și valoroasă pentru adaptarea și combinarea cunoștințelor teoretice și experienței. Apariția și dezvoltarea sinelui profesional mai presus de toate necesită a fi văzut ca un „proces interior”, „când subiectul caută un echilibru între propriile dorințe, scopuri și aspirații și aspirațiile interiorizate ale unui observator critic imaginat, generalizat. Conceptul „sinele profesional” arată o posibilitate în care acest proces poate fi inițiat pentru a putea satisface cerințele individuale și cerințele profesionale. Propria învățare-dezvoltare și dezvoltarea intenționată a sinelui profesional întotdeauna trebuie să fie în centrul propriei formări profesionale – ca punct de plecare și, în același timp, scopul tuturor reflecțiilor în și despre dezvoltarea profesională.

Fig.2 „Sinele profesional” prezintă mai multe situații de învățare, în care se poate dezvolta competența de acțiune profesională. Dezvoltarea și îmbunătățirea este posibilă numai prin acțiune, implicare și confruntare de experiențe, adică prin participarea activă la rezolvarea de situații-problemă din practica reală, prin cooperare și supraveghere colegială. În aceste condiții pot fi experimentate și localizate succesul și insuccesul profesional în imaginea de sine a cadrului didactic. Prin experiențele trăite în cadrul studierii cazurilor pedagogice reale, Sinele profesional se confruntă cu propriile sale aspirații interiorizate. Acest proces se prezintă a fi o verificare permanentă, confirmare sau abandonare și modificare a sinelui profesional. Sinele profesional este într-un fel conceptul cheie pentru activitatea profesională axată pe predare. Este o parte a sinelui general și face parte din structura profesională, care combină scopurile, acțiunile, abilitățile și experiențele și le transpune în activitățile pedagogice.

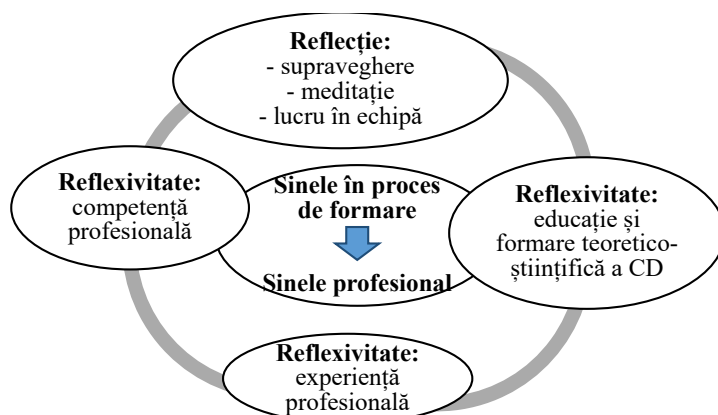


Figura 2: *Sinele profesional*

Sinele profesional este consistent ca nucleu, dar în același timp dinamic, ceea ce înseamnă că se îmbunătățește permanent datorită experienței profesionale mereu noi. Bauer [1] descrie acțiunea profesională ca fiind capacitatea de a dezvolta un Sine profesional, care este orientat pe valori profesionale tipice, cu limbaj propriu și care poate da motive pentru acționarea sa și care își asumă responsabilitatea pentru consecințele acțiunii sale. Factorul cel mai relevant al conceptului de Sine profesional este acela că evidențiază și reflectă factorul personal în acțiunea pedagogică și relevanța acestuia pentru înțelegerea problematicii formării profesionalismului cadrului didactic.

Concluzii. Importanța și relevanța Sinelui profesional poate fi demonstrată astfel încât profesionalismul devine deosebit de evident în tratarea reflexivă a contradicțiilor interacțiunii profesor-elev, prin care o echilibrare a efectelor interacțiunii implică la început luarea în seamă a acestor contradicții. Profesionalismul pedagogic este, evidențiat în cea mai mare parte de competența de

a vedea prin structura de bază contradictorie a interacțiunii profesor-elev, de a rezista paradoxurilor și de a echilibra consecințele interacțiunii atât pentru elevi, cât și pentru profesor. Această competență este cea mai relevantă și cea mai importantă pentru a gestiona și a reuși în viața profesională de zi cu zi.

Bibliografie:

1. BAUER K.-O. Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim/München: Juventa, 2005. 232 s. [Rezension]. In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 4 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-198846 - DOI: 10.25656/01:19884
2. MAYER R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: R. E. Mayer (Ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 2005. Online ISBN: 9780511816819
3. TERHART E. Lehrerberuf und Lehrerbildung. German: Edition Beltz, 2001. ISBN: 978-3407252494
4. МИЖЕРИКОВ В. А. Словарь-справочник по педагогике. Москва, 2004
5. ОВЧЕРЕНКО Н.. Дидактическая деонтология. Курс лекций. Кишинэу: Реклама, 2007. ISBN 9975-937-51-9

PROBLEME EDUCAȚIONALE: RĂUTATEA ȘI INVIDIA¹

CZU: 37.013

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p148-155

Dumitru PATRAȘCU,

doctor habilitat în pedagogie, profesor univrsitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID iD: 0000-0001-7153-7727

Rezumat: În articol se abordează răutatea și invidia ca probleme complexe educaționale, cu sensurile lor generale și specifice; apariția lor în funcție de anumite cazuri și mecanismul ce le dă naștere; tipurile invidiei; efectele dăunătoare ale invidiei; portretul omului invidios; cum să ne eliberăm de invidie – terapia educațională a ei.

Cuvintele-cheie: educație, sentiment, calitate, rău, răutate, invidie, competiție, mândrie, stimă, frică, lene .

Abstract: The article addresses malice and envy as complex educational problems, with their general and specific meanings; their appearance depending on certain cases and the mechanism that gives rise to them; types of envy; the harmful effects of envy; the portrait of the envious man; how to get rid of envy - her educational therapy.

Keywords: education, feeling, quality, evil, malice, envy, competition, pride, esteem, fear, laziness.

Când se vorbește despre o persoană educată se compară calitățile și eforturile depuse pentru a obține anumite calități, succese și performanțe în viață. Această comparație este valabilă și în cazul dând vorbim despre o persoană răutăcioasă. Aceste efecte sunt rezultatul investiției familiei, școlii și societății.

După spusele lui William Thackeray „O persoană rea e ca și o fereastră murdară, nu lasă niciodată soarele să pătrundă prin ea.” În credință se consideră că, **răutatea** este un păcat, un viciu din care derivă alte multe păcate/sentimente precum invidia, egoismul, ura, răzbunarea, orgoliu, gelozia, uneori chiar frica, suferința, mânia, nebunia. Răul cel mai mare făcut lumii este cel făcut de oamenii **invidioși**. Acești oameni vor să se simtă importanți, fără a avea merite corespunzătoare. Răul este un drog cari hrănește omul în lupta pentru putere, îl face încrâncenat, dornic de răzbunare, de a răni suflete, de a ucide dragostea și vieți.

Însă, ca un paradox, oamenii răi la suflet întotdeauna susțin că iubesc oamenii, și tot ei creează satisfacții materiale pentru a-i transforma pe alți oameni în sclavii lor, în scopul dobândirii de mari câștiguri materiale și nemeritate.

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Cîfrul: 20.80009.0807.45”

Termenul de *invidie* derivă de la verbul latinesc “invidere” („in + video”), care se traduce în limba română cu *a vedea împotriva, a vedea contra cuiva*, mai exact *a-l privi pe altul cu răutate, cu dușmănie*.

Invidia sau *pizma* e o emoție primitivă care există de când lumea. Conform dicționarelor, invidia este sentimentul egoist de părere de rău, de necaz, de ciudă, provocat de succesele sau de situația bună a altuia. Invidia ignoră cinstea și dreptatea, folosind minciuna și înșelăciunea în locul adevărului, *este rugina sufletului*. După Socrate *invidia* este *ulcerul sufletului*. Ea este dorința amestecată cu iritare și ură; apare când nu ai ceva și ești invidios că altă persoană e o ființă mult mai înzestrată decât tu/noi înșine, este mult mai bine situată în ierarhia socială, are lucrul respectiv, când vezi că alții sunt recompensați și tu nu, etc. Deci, ea este toxică.

Din punctul de vedere al bisericii *invidia* reprezintă o degenerare care duce la o manifestare perversă a sentimentelor.

Invidia e fiziologică. A trăi înseamnă să secretezi venin. Tragedia curiozității (Adam), a dorinței (Eva), a invidiei (Cain) – așa a început istoria, așa continuă și așa va sfârși “(Emil Cioran).

De menționat că, Cristophe André și François Lelord afirmă că invidia este o emoție universală, un *amalgam de iritare și ură față de cel care este mai favorizat de soartă decât noi*. Cuvântul vechi *pizmă* reflectă fidel această complexitate. În limbajul comun, despre omul dominat de invidie se spune că este *ros de invidie*. Analizând această expresie, evidențiem trăsăturile specifice acestei emoții negative. Invidia, deci, este o emoție chinuitoare, dar și insașiabilă: totdeauna vreun apropiat sau un cunoscut de-al nostru va avea o calitate care ne va stârni invidia sau va poseda un bun material pe care noi doar ni-l dorim. Această emoție e ascunsă și paradoxală: deși nenumărați oameni suferă de ea, este riscant să și-o exprime în societate, fiindcă ea va stârni dezaprobarea celorlalți.

Sentimentul invidiei se manifestă prin expresiile însușite care declanșează *Vreau să fiu... și Vreau să am... .* Ea se concentrează mai mult pe cantitate decât pe calitate. Dacă cineva are ceva deosebit, prețios, atunci se poate stârni acest sentiment. Atunci când oamenii simt că au mai puțin decât alții în sufletul lor se naște *lăcomia*. De exemplu, ea este senzația pofticioșilor în fața unei mâncări, când fac ochii mari și încep să saliveze.

Sigur că nu este bine a cântări prea mult, a ne compara tot timpul, fiindcă ne facem nouă, în primul rând, rău. Dar, se cunoaște că viața nu oferă oamenilor în mod egal anumite bunătăți sau anumite calități. Variația aceasta este, într-un fel, seducătoare, își are farmecul ei, fiindcă stimulează omul. Stimularea însă trebuie făcută cu măsură, cu bun simț și în așa mod se naște **competiția** între oameni și în societate. Competiția, luptă între două sau mai multe persoane care urmăresc același avantaj sau același rezultat ar trebui să stârnească *ambiiție*, nu invidie. Competiția aduce succesul, bucuria, împlinirea. Dar, nu

tuturor, fiindcă în ecuație sunt mulți factori care influențează și rezultatele pot fi diferite, cu plus sau cu minus. Nimeni însă nu ajunge la perfecțiune. Aceasta ar trebui să fie unul dintre motivele care să determine competitorii să fie corecți și să dea dovadă de umanitate în acțiunile lor.

Să presupunem că prietenul tău are un oarecare succes: *a ocupat primul loc în competiție; a primit un premiu, articolul lui a fost publicat, sau chiar a pus totul împreună*. Ce vei simți când vei afla: invidia pentru succesul său sau mândria față de prietenul lui?

Din păcate, majoritatea oamenilor simt invidie în acest moment. Aristotel a definit invidia ca fiind *durerea fericirii altuia*. Deci nu este prea mult bun aici.

Dar există oameni care se bucură sincer de succesul prietenilor lor.

Ce îi face diferiți pe acești oameni?

Podium

M-am trezit de trei ori pe podium, și de trei ori am fost dat afară de acolo de organizatori.

Când au început să studieze diferența dintre atitudinile oamenilor față de succesele altora, a apărut un lucru curios. Această atitudine depindea de evaluarea generală a modului în care persoana a înțeles cuvântul *prieten*. Pentru acest caz există două poziții opuse în ceea ce privește prietenii:

Poziția 1. Talent și fani

Dacă o persoană ia această poziție, atunci cu siguranță se pune deasupra prietenilor săi. Și le atribuie un singur rol prietenilor săi: ei ar trebui să-i laude talentul în toate modurile posibile și să se bucure de succesele sale.

În această imagine, prietenii nu au deloc talente. Prin urmare, în această poziție, succesul neașteptat al unui prieten provoacă invidie, iar marele succes al unui prieten provoacă ***invidie acerbă***. Pentru că contrazice imaginea relației. Prin urmare, o persoană va slăbi în orice mod posibil succesele prietenilor săi și le va devaloriza.

Poziția 2. Cercul selectat

În această poziție, o persoană crede că oamenii cu care comunică nu sunt orice oameni. Aceștia sunt oamenii pe care i-a ales și sunt, desigur, oameni demni și talentați. Astfel, el percepe orice succes al unui prieten ca pe un succes comun și, prin urmare, este sincer fericit și mândru de prietenul său. În acest caz, el va spune tuturor și oriunde despre succesul prietenului său. Pentru că talentul unui prieten îi evidențiază propriul talent.

Aceste două poziții diferă nu numai în raport cu succesul, ci și în raport cu eșecul. Din prima poziție, eșecul unui prieten este perceput cu veselie: *Uite, unde te-ai dus! Și pe bună dreptate, nu a ieșit*. Din a doua poziție, eșecul unui prieten este perceput ca ghinion și apare dorința de a ajuta prietenul și de a-l susține.

Cum să determinăm pozițiile prietenilor noștri?

Lumină reflectată

Dacă oamenii te invidiază, atunci acești oameni sunt mai proști/răi decât tine.

Destul de ciudat, este destul de simplu să determinați poziția unei persoane în raport cu prietenii. Uită-te doar la ce știri începe să vorbească despre ei. Dacă predomină știrile despre eșecuri și calcule greșite, atunci el este pe prima poziție. Dacă este vorba de succese și realizări, atunci a doua poziție.

În prima poziție persoana este în permanență geloasă pe tine, în a doua poziție se bucură de succesele tale. Putem spune că în a doua poziție o persoană strălucește cu lumina reflectată a succesului prietenilor săi.

Însă, aici este o capcană periculoasă. Dacă printre prietenii tăi există o persoană din prima poziție, atunci la început va fi pur și simplu geloasă. Dar dacă succesul tău depășește un anumit nivel, atunci se aprinde următorul nivel de invidie: dorința de a te priva de succes.

Și atunci gama de influență este enormă: de la inventarea bârfelor până la denunțuri directe. Prin urmare, monitorizează sentimentele prietenilor tăi și încheie la timp relațiile cu invidioși.

*Cel care invidiază pe fratele său și care se întristează pentru reușita acestuia și care atinge cu sarcasme reputația acestuia, este înstrăinat de dragoste și vinovat de judecata lui Dumnezeu (Sfântul Maxim Mărturisitorul). **Mai bine fi mândru de un mic succes decât să-l invidiez pe cel mare.***

Alt moment al invidiei sunt banii. E de menționat că, nimic nu-i dezbină mai mult pe oameni decât invidia, care e o boală neînchipuit de grea și mult mai primejdioasă decât iubirea de argint, căci ea este **rădăcina tuturor relelor**. Iubitorul de argint este mulțumit atunci când el dobândește ceva, pe când cel care invidiază nu se mulțumește decât atunci când semenul său nu dobândește nimic. Fericirea invidiosului este nefericirea celui alt. Invidioșii constituie banii un criteriu important de luat în considerare. În ochii lor, banii au o strălucire și un farmec aparte, în fața cărora celelalte criterii pălesc. Nespuse de trist se îmbracă aici verbul *a avea*. Este adevărat, banii întrețin existența noastră, dar adevăratele avuții și valori care ne oferă privilegiul de a ne trăi frumos și util viața, sunt de fapt altele: sănătatea, familia, prietenii, cultura, arta și credința.

Sentimentul de invidie este un mare generator de suferință. El mai apare atunci când ne uităm în *curtea* altuia și simțim furie, tristețe și neputință că nu avem un anumit lucru, o persoană sau situația lui.

De asemenea, după cum am văzut din cele de mai sus, dacă cineva se află într-o poziție înaltă sau are un talent, e posibil să devină destul de ușor ținta unor atacuri. Chiar și calitățile fizice sunt invidiate, uneori mai mult decât cele morale cu toate că numai acestea din urmă dăinuie în timp.

Cum se naște în sufletul nostru invidia? Mecanismul ce dă naștere invidiei: comparația-invidia-stima de sine scăzută.

Această emoție complexă are întotdeauna la origine o comparație: invidiosul își compară propria situație cu a persoanei pe care o invidiază. Consecința nefastă a comparației este că invidiosul se va simți inferior și va înțelege că această inferioritate nu poate fi depășită curând, ceea ce va conduce la scăderea stimei de sine. Sentimentul de inferioritate poate produce, la rândul său, alte emoții toxice: tristețe, furie...

Devenim cu atât mai invidioși cu cât ne simțim mai inferiori decât ceilalți într-un domeniu pe care îl considerăm reprezentativ pentru noi. Acel domeniu este o piesă importantă în edificiul stimei de sine. Un elev care a obținut rezultate foarte bune la matematică nu îl va invidia pe un coleg care excelează la literatură sau la chimie.

Cercetările au relevat faptul că, de obicei, îi invidiem pe cei care ne sunt mai apropiați (frați, colegi, prieteni, vecini). Sunt două cauze majore ale acestei stări de fapt: fiind mai apropiați de ei, tindem adesea să ne evaluăm atuurile personale, prin comparație cu ei. În plus, ei și noi formăm același grup. Avem o viziune comună, de grup, privind valorile și atributele necesare pentru dobândirea unui anumit statut social, iar atunci când ne comparăm cu ei și ne conștientizăm defectele, stima de sine ne scade simțitor. Să nu uităm că stima de sine este o componentă esențială a identității noastre.

Privind lucrurile dintr-o altă perspectivă, putem spune că invidia poate avea și efecte sociale pozitive. În limitele legalității, invidia creează emulație și contribuie la atingerea unor noi standarde de performanță în domeniile sportului, afacerilor, al științei și educației. În aceste cadre competitive putem vorbi de un alt tip de invidie: *invidia emulativă*. La nivel instituțional, invidia poate fi stimulată prin compararea regulată a rezultatelor obținute de angajați, ceea ce va conduce la creșterea performanței.

Invidia necesită și tratarea din perspectiva antidoturilor psihologice. deci, cum am putea controla această emoție negativă, care se ivește în sufletele noastre brusc și care ne periclitează stima de sine? psihologii și pedagogii care au cercetat-o îndeaproape ne sfătuiesc să nu o refulăm, adică să nu o alungăm din conștiința noastră ca pe ceva inexistent sau neadevărat. dimpotrivă, să recunoaștem că suntem invidioși pe o anumită persoană. trebuie să înțelegem că nu putem controla condițiile obiective care favorizează invidia, deoarece ea este întotdeauna o reacție involuntară, dar că suntem responsabili dacă o vom controla sau nu, din momentul în care ea își face simțită prezența în sufletul nostru.

De ce suntem invidios și nu acceptăm succesul altora?

Fie că îți place sau nu, cu toții simțim dorința de a avea ce au alții, sentimentul că *succesul* cuiva e o dovadă a eșecului nostru. Invidia e însoțită, de obicei, de un sentiment de *vinovăție*: ne-ar plăcea să ne putem bucura pentru ceilalți și să le sărbătorim succesele, dar ceva ne împiedică să facem asta.

De multe ori se întâmplă că nu poți controla ce simți, chiar dacă ai cele mai bune intenții de a nu fi invidios și să accepți succesul altora. Dacă te simți invidios, trebuie să accepți asta. Dacă te lupți cu invidia ea va crește. E mai bine să pui lucrurile în perspectivă, să regândești pașii pe care i-ai făcut și cei care vor urma. Doar pentru că nu ai ceva deocamdată, nu înseamnă că nu vei avea niciodată. Dar, e de observat că, tinerii absolvenți actuali de școli, colegii și universități pun mai multă presiune pe ei decât generațiile anterioare. Totul trebuie să se întâmple cât mai repede, trebuie să-și realizeze scopurile cât mai repede. Muncesc de parcă sunt pe grabă, când, de fapt, o carieră se construiește în câteva decenii. Cu cât vom cere mai mult de la sine, cu atât vom fi mai invidiat.

Să nu uităm că invidia izvorăște din nesiguranțe, iar nesiguranțele se îmblânzesc cu vârsta. Cu cât devii mai eficient la învățatură, la job, în viață, cu atât mai mult îți eliberezi spațiu mental. Ajungi să te cunoști și să te accepți, iar acceptarea de sine e cel mai bun medicament împotriva invidiei.

Invidia este un sentiment pe care nici măcar prietenia nu-l stinge întotdeauna. Nimic nu-i mai greu de iertat decât meritele altuia (Denis Diderot)

Ce efecte dăunătoare are invidia? Portretul omului invidios.

Cel mai probabil, cu toții am fost de câteva ori în viață ținta manifestărilor provenite din invidie sau, de cealaltă parte, am invidiat pe cineva. În ambele cazuri, sentimentul de invidie este un mare generator de suferință.

Există o nebunie mai mare ca aceasta? Omul invidios se topește ca o lumânare văzând că vecinului său îi merge bine. Astfel, el nu numai că **se lipsește de bunătățile cerești**, dar **nici în această viață nu are liniște**. Molia nu roade lâna și nici viermele carnea așa cum invidia roade și distruge inima și măruntaiele omului invidios.

În opinia lui Laura Maria Cojocaru, atunci când stârnim sentimentul de invidie, adică îl exteriorizăm, acesta generează un efect în lanț de alte sentimente dăunătoare pentru sănătatea noastră fizică și psihică, precum insomniile, stări de anxietate, stări depresive, o furie care ne îndeamnă la comportamente disfuncționale, în primul rând pentru noi înșine. Pentru acest caz portretul arhetipal al persoanelor care scot la suprafață mai des decât altele sentimentul de invidie, se încadrează în următoarele trei tipuri:

Persoanele cu stima scăzută. Atunci când o persoană are stima de sine scăzută, nu este împăcată cu imaginea ei, cu viața ei, cu fizicul ei, cu cercul de prieteni, cu situația ei financiară, socială, relațională. Aceste persoane invidioase au acumulat frustrări în timp, sunt nesigure pe ele, duc lipsă de încredere în propriile forțe și râvnesc mereu la ceea ce au alții. Dacă nu reușesc să obțină ceva, persoanele care duc invidia ei doresc răul persoanelor din jur despre care consideră că au o viață mai bună. *Cine se îndrăgostește de sine nu are rivali* (Benjamin Franklin)

Persoanele stăpânite de frică. Acele persoane care au stări de teamă sistematic, cum ar fi frica de prezent, de viitor, de propria neputință, frica de a

nu fi îndepărtat, frica de a nu primi acceptare, respect, iubire, sprijin de la cei din jur, sunt mai predispuse să trăiască mai des sentimentul de invidie. Frica împinge la nesiguranță, care se poate transforma în frustrări, din cauza așa-ziselor nevoi fictive. Astfel de persoane sunt mereu de părere că nu au suficient de mult, că alții au mai mult, dar își înfrânează pornirile distructive tocmai din frică.

Persoanele stăpânite de lene. Leneșii trăiesc mai des sentimentul de invidie decât alte persoane. Persoanele invidioase nu sunt dispuse să urmeze căile de dezvoltare și de evoluție pe care le urmează cei care au succes în viață, în carieră, în dragoste. Cei invidioși nu sunt dispuși să plătească prețul succesului și anume o doză de efort și de renunțare în anumite momente la un soi de confort, drept pentru care se mulțumesc doar să invidieze.

Cum să ne eliberăm de invidie sau terapia educațională?

Nu supraaprecia ceea ce ai primit și nici nu-i invidia pe alții. Cel care îi invidiază pe alții nu obține pacea sufletească. (Buddha)

În mod paradoxal, ne putem elibera decent de invidie exteriorizând-o, dar nu cu ostilitate, ci cu umor și autoironie. De pildă, îi putem declara colegului nostru proaspăt promovat: *Îmi pare bine pentru tot ce ți se întâmplă; era și mai bine dacă mi se întâmpla mie!*

Se recomandă persoanelor mai puțin înzestrate cu umor să facă efortul de a nu exterioriza invidia, dar, în același timp, să conștientizeze faptul că sunt animați de invidie. Mai sugerăm să ne analizăm gândurile de inferioritate provocate de invidie: de unde vin? Sunt cumva legate de anumite întâmplări din copilărie?

O altă strategie pe care ne-o propun psihologii și pedagogii este relativizarea avantajului celui alt: ne putem întreba dacă acel statut social, bun material sau trăsătură de personalitate care ne-a stârnit invidia a ajutat-o pe respectiva persoană să fie fericită.

Una din cele mai eficiente căi de combatere a invidiei este să ne ferim să provocăm invidia apropiaților noștri. O viață socială discretă ne poate feri de neplăcerile stârnite de invidia celor din preajma noastră. În tradiția creștină, invidia este etichetată, pe bună dreptate, ca patimă. Invidiosul încalcă porunca a 10-a din Decalog: *Să nu poftești nimic din ce este al aproapelui tău.* El încalcă porunca dragostei față de aproapele și se arată și nemulțumit de darurile pe care i le-a făcut Dumnezeu. Pentru a ne feri de patima invidiei este bine să nu ne comparăm prea des cu ceilalți oameni. A ne aduce aminte măcar la sfârșitul zilei, la ceasul rugăciunii, de clipele în care am primit ajutorul lui Dumnezeu constituie un alt mijloc eficace de a ne veni în fire.

Citind ***Patericul egiptean*** învățăm că cel mai eficient mijloc de potolire a invidiei aproapelui nostru este smerirea de sine. Ava Ioan Colov ședea odată în fața bisericii, înconjurat de frații care îl întrebau despre gândurile lor. La un moment dat, un bătrân *ros de invidie* îi spuse cuviosului: *Ulciorul tău, Ioane, e plin de otravă.* Cuviosul Ioan îi răspunse: *Așa e, avvo. Ai spus așa că le vezi doar pe cele dinafară; dacă le-ai vedea pe cele dinăuntru, ce-ai spune?*

Bibliografie:

1. *BIBLIA SAU SFÎNTA SCRIPTURĂ*. Ediția I, Complexul de edituri al Bisericii Ortodoxe din Moldova, Chișinău, 2004.
2. *CIPRIAN VOICILĂ* Invidia și efectele ei nocive - <https://ziarullumina.ro/societate/psihologie/invidia-si-efectele-ei-nocive-137222.html>
3. *COJOCARU LAURA MARIA* Ce efecte dăunătoare are invidia asupra sănătății fizice și psihice. Portretul omului invidios. - <https://adevarul.ro/stil-de-viata/ce-efecte-daunatoare-are-invidia-asupra-sanatatii-1869328.html>
4. *DEX* al limbii române / Coord. Eugenia Dima, Chușinău, Arc: Gunivas, 2007, 2280 p.
5. *DICȚIONAR ENCICLOPEDIC*, vol.IV și V, București, Editura Enciclopedică, 2001.
6. *DICȚIONAR ENCICLOPEDIC*. Vol. III, București, Editura enciclopedică, 1990.
7. *INVIDIA* - <https://www.crestinortodox.ro/editoriale/invidia-70329.html>
8. *HOMO INVIDENS*. Fenomenologia și metafizica invidiei. Studiu multi- și transdisciplinar - <https://vasilechira.wordpress.com/2023/05/12/homo-invidens-fenomenologia-si-metafizica-invidiei-studiu-multi-si-transdisciplinar/>
9. *PATRAȘCU DUMITRU* *Cultura spirituală – problemă actuală în educația contemporană*// Probleme actuale ale didacticii științelor reale: Conf. șt.-didactică naț. Cu participare intern., consacrată aniversării a 80, de la nașterea profesorului universitar Andrei Hariton, 4-6 oct. 2013, Chișinău / con. șt.: Laurențiu Calmuțchi [et.al.] – Choșinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013, p.273-274.
10. *POPOVICI VAVILA* Despre invidie și răutate - <https://www.vavilapopovici.com/wp/despre-invidie-si-rautate/>
11. *SIMENSCHY THEOFIL* *Dicționarul înțelepciunii: cugetări antice și moderne*, Chișinău, 1995.
12. *ZEPKA V., PATRAȘCU D.* et.al Sănătatea mintală, Chișinău, 2021.

CULTURA ÎNVĂȚĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROFESIONALIZĂRII PEDAGOGICE¹

CZU: 378.091

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p156-162

Aliona AFANAS,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0001-6369-0940

Rezumat: *Articolul prezintă cultura învățării pe tot parcursul vieții a cadrelor didactice prin politicile educaționale și a viziunilor diferiților autori în literatura de specialitate. Fundamentarea epistemologică a Teoriei profesionalizării cadrelor didactice are la bază dezvoltarea cognitivă a cadrelor didactice, reprezentând o sinteză a interacțiunilor între cogniție, metacogniție și cogniție socială, între gândire, inteligență și celelalte procese inițiale cognitive complexe. Cadrul metodologic al profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice conține instrumentele metodologice, mecanismele și căile de profesionalizare ale cadrelor didactice în contextul noilor realități sociale.*

Cuvinte-cheie: *cultura învățării, învățare pe tot parcursul vieții, teoria profesionalizării cadrelor didactice, paradigma de profesionalizare, documente de politici educaționale, cadrul metodologic, metacogniția.*

Abstract: *The article presents the culture of lifelong learning of teachers through educational policies and the views of various authors in the literature. The epistemological foundation of the teaching staff professionalization theory is based on the cognitive development of teachers, representing a synthesis of interactions between cognition, metacognition and social cognition, between thinking, intelligence and other complex cognitive initial processes. The methodological framework of pedagogical professionalization of teachers contains the methodological tools, mechanisms and ways of professionalization of teachers in the context of new social realities.*

Keywords: *learning culture, lifelong learning, Theory of the professionalization of the teaching staff, The professionalization paradigm, educational policy documents, methodological framework, metacognition.*

Introducere. La nivel internațional se recunoaște din ce în ce mai mult învățarea pe tot parcursul vieții ca esențială, la toate vârstele, pentru a face față provocărilor societale. Învățarea pe tot parcursul vieții promovează competența tuturor persoanelor de a-și gestiona schimbarea și de a-și construi viitorul în activitatea profesională și personală, răspuns la amenințările și oportunitățile legate de schimbările demografice, criza climatică, evoluția rapidă a tehnologiei, mai nou, pandemia COVID-19 etc. Pe scurt, învățarea pe tot parcursul

¹ *Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Cîfrul: 20.80009.0807.45”*

vieții contribuie semnificativ la dezvoltarea durabilă la scară globală, națională și locală [1].

Politicile educaționale la nivel național și internațional acordă un loc prioritar formării profesionale continue a cadrelor didactice, stipulate în documentele strategice ale procesului de învățare pe termen mediu și lung.

Metodologia cercetării. În articol sunt utilizate următoarele metode de cercetare: *demersul analitic* a permis analiza epistemologică a teoriei profesionalizării cadrelor didactice, a sistemului de competențe profesionale ale cadrelor didactice la nivel internațional și național; *demersul sintetic* a permis reflectarea privind cultura învățării cadrelor didactice din perspectiva documentelor de politici educaționale și a viziunilor cercetătorilor în literatura de specialitate; *recursul la istorie* a permis prezentarea evoluției istorice a teoriei profesionalizării cadrelor didactice.

Rezultate și discuții. În acest context, noțiunea de cultură a învățării cadrelor didactice pe tot parcursul vieții reprezintă o diversitate de componente: soliditate socială rezistentă, finanțare suficientă și mobilizarea resurselor, valoarea colectivă a educației și a învățării pe tot parcursul vieții, tehnologie accesibilă și judicios utilizată, utilizarea critică a mediilor sociale, politica educației incluzive, multiplicarea spațiilor de învățare. Astfel, acțiunile stabilite ar viza diversificarea ofertei de învățare, dezvoltarea unui cadru de competențe pentru învățarea pe tot parcursul vieții, integrarea mecanismelor de recunoaștere, validare și acreditare, care contribuie la realizarea caracterului holistic, sistemic al învățării pe tot parcursul vieții.

Conform **Strategiei Naționale de Dezvoltare Moldova 2030**, este **obiectivul 3. Garantarea educației relevante și de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții**, sunt propuse următoarele priorități [11]:

Impulsionarea reformei privind implementarea conceptului de educație continuă și învățare pe parcursul vieții în corespundere cu cerințele pieței forței de muncă. Asigurarea profesionalizării/reprofesionalizării periodice a populației în vârstă aptă de muncă pentru asigurarea competitivității acestora pe piața forței de muncă; modernizarea sistemului de formare inițiată și continuă a cadrelor didactice, dar și prin crearea condițiilor de muncă corespunzătoare pentru valorificarea vocației de pedagog și pentru utilizarea timpului profesional și personal în mod rațional. În același context, în **Strategia Educația 2030** sunt trasate *direcții prioritare de acțiune: (3) Creșterea atractivității și a prestigiului profesiei de cadru didactic prin revalorizarea acesteia din punct de vedere social și financiar și extinderea programelor de inserție și sprijin profesional pe parcursul carierei; (4) Restructurarea sistemului și reconceptualizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice (obiectivul 3)* prin promovarea cercetării transdisciplinare și a colaborării intersectoriale pentru învățarea pe tot parcursul vieții pe termen scurt și mediu), crearea unei platforme de dialog transdisciplinar, mobilizarea cercetării transdisciplinare, pe de o

parte, și transformarea școlilor și universităților în instituții de învățare pe tot parcursul vieții (pe termen scurt și lung), re-proiectarea curricula, transformarea pedagogiei, deschidere către comunitate, pe de altă parte [10].

Astfel competența de a învăța să înveți devine o competență de bază atât pentru cariera profesională și pentru a-și crea propria biografie de a învăța. Astfel proiectarea tuturor etapelor în procesul de învățare axat pe cel ce învață constituie o schimbare crucială pentru a gândi și a planifica fundamental educația conform cerințelor sociale Deci formabilii devin actori în loc să rămână beneficiari pasivi ai cunoștințelor impuse [1]. Formabilii validează și acreditează cunoștințele obținute în diferite contexte [1, p. 14]. La nivel mondial există un ecosistem de învățare creat colectiv pentru a inspira și autonomiza formabilii datorită unei multitudini de oferte de învățare [1, p. 14]. Cercetarea în neuroștiință a permis de a proiecta strategii pentru a răspunde diversității cognitive și emoționale pentru persoanele de orice vârstă.

Ca răspuns este necesar de a construi rețele cognitive, ca rezultat al învățării, prin corelarea componentelor mentale de tip operațional: (re)organizarea, sub forma structurilor, a schemelor psihologice necesare înțelegerii și realizării interacțiunilor cu mediul extern; adaptarea, ca proces de ajustare și modificare a conduitei prin acomodare și asimilare la noi medii școlare; căutarea armoniei la nivelul co-evoluției între schemele de organizare, asimilare și acomodare eficiente, specifice proceselor cognitive, și nevoia de relație ecologică eficientă subiect-mediul [6, p. 90].

În literatura de specialitate, avem *teoriile de tip stimul – reacție*: teoria învățării prin condiționare (condiționarea instrumentală a lui Thorndike), condiționarea clasică a lui Pavlov, teoria învățării prin asociație (condiționare prin contiguitate), teoriile probabiliste (condiționarea operantă a lui Skinner), teoria sistemică a comportamentului, teoria orientării învățării (a lui Tolman), teoria Gestalt-ului, psihodinamica lui Freud, funcționalismul, teoria matematică a învățării.

Teoriile cognitive: teoria operațională a învățării (P. I. Galperin), teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (J. Piaget), teoria genetic-cognitivă și structurală (J. S. Bruner), teoria învățării cumulativ-ierarhice (R. Gagné), teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres (D. P. Ausbel), teoria holodinamică a învățării.

Astfel, analiza teoriilor enunțate au fundamentat epistemologic ***Teoria profesionalizării cadrelor didactice***, care are la bază dezvoltarea cognitivă a cadrelor didactice, reprezentând o sinteză a interacțiunilor între cogniție, metacogniție și cogniție socială, între gândire, inteligență și celelalte procese inițiale cognitive complexe (percepție, reprezentare, memorie, imaginație). Profesionalizarea cadrelor didactice reprezintă una din dimensiunile esențiale ale dezvoltării profesionale și personale ale cadrelor didactice, asigurând funcționalitatea fundamentelor epistemologice ale FPC [2, pp. 313-320]. Opiniile

autorilor cu privire la *profesionalizarea cadrelor didactice* se axează pe conceptul de competențe profesionale, cogniție și metacogniție, asigurând continuitatea formării profesionale inițiale și continue. Profesionalizarea didactică reprezintă raportarea la standarde instituționale, curriculare, instrucționale, de evaluare și certificare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Conceptele de paradigmă și profesionalism fundamentează traseul de profesionalizare a cadrelor didactice. *Paradigma* reprezintă schimbarea în procesul de profesionalizare pedagogică și este datorată acumulărilor științifice, teoretice și practice și apare ca o nouă modalitate de identificare a unui echilibru într-o problemă critică și generează o nouă viziune asupra realității existente, un nou model de abordare și interpretare a realității educaționale. *Profesionalismului* este, mai degrabă, o obligație și nu o opțiune, și ține de modul în care practicianul își face meseria [2, pp. 313-320].

În această ordine de idei, *constructivismul*, care recunoaște rolul activ, creator al gândirii în procesul de cunoaștere, reprezintă una din cele trei mari paradigme ale învățării alături de *behaviorism* (psihologie comportamentală) și *cognitivism* (psihologie cognitivă).

Principalele tipuri de învățare: învățarea prin imitare, învățarea conceptuală, învățarea pe de rost, învățarea prin rezolvarea de probleme, învățarea pasivă, învățarea activă, învățarea senzorială, învățarea algoritmică, învățarea prin activitate practică, învățarea euristică, învățarea prin exersare, învățarea prin receptare, învățarea prin descoperire [9]. În Republica Moldova a fost analizat și valorificat conceptul de *învățare pragmatică*, centrată pe rezolvarea de probleme. N. Petrovski prezintă componentele **învățării pragmatice prin cadrul referențial de valorizare a învățării pragmatice, unde sunt corelate pragmatica, cadru de referință, produsul, structurarea tehnologică și procesul cunoașterii active** [8, p. 86 - 87].

În contextul analizei paradigmelor, teoriilor și modelelor privind fundamentarea științifică a *Teoriei profesionalizării cadrelor didactice*, menționăm două aspecte: motivația pentru învățare și metacogniția.

Motivația pentru învățare reprezintă menținerea formabilului direcționat spre un scop, care determină comportamentul individual al fiecărei persoane [5].

Metacogniția are un rol esențial prin ghidarea formabilului în prelucrarea cognitivă a informației, prin dezvoltarea capacităților de autoreglare a învățării. Cogniția socială se identifică procesual și temporal cu perioada de intrare și situare a persoanei în socialul apropiat, în și prin care persoana învață lucruri despre sine, despre ceilalți, despre mediul proximal și din care învață, devenind un subiect cu un statut recunoscut și valorizat [6, p. 92].

Modelele teoretice privind *Teoria profesionalizării cadrelor didactice* sunt: *modelele generate de teoriile psihologice ale învățării, modelele centrate pe persoană, modelele centrate pe dimensiunea socială*.

Procesul de profesionalizare a cadrelor didactice are un caracter continuu și se desfășoară în baza unui sistem de *principii acțional-strategice*, care reprezintă o altă componentă a ***Teoriei profesionalizării cadrelor didactice***, revigorând politica de profesionalizare a cadrelor didactice, atât la nivel național, cât și în plan academic și stau la baza elaborării modelelor acționale de formare profesională continuă: continuitatea între FPI și FPC a cadrelor didactice; corelarea unui plan de dezvoltare profesională cu referențialul competențelor profesionale ale cadrelor didactice; clarificarea priorităților ofertei de formare în conformitate cu nevoile cadrelor didactice; adaptarea ofertei de formare la nevoile de formare personale, instituționale și sociale; completarea și consolidarea rezervei de formatori; dezvoltarea resurselor de învățare la distanță; evaluarea eficienței FPC în conformitate cu politicile educaționale implementate în sistemul educațional.

Învățarea la adult, comparativ cu învățarea la copil, are un specific aparte, determinat de o serie de *variabile majore*, care reprezintă o altă componentă, și anume [Apud 7, p. 129]:

- *contextul* (face învățarea să devină imperioasă), influențat de existența cotidiană și de cadrul sociocultural, dar și de mediul în care aceasta decurge;

- *caracteristicile fizice și psihologice ale cadrelor didactice*, cu nevoile sale specifice;

- *procesul efectiv de învățare*, modelat atât de variabilele cognitive (inteligentă, memorieș. a.), cât, mai ales, de cele non – cognitive (ritmul de învățare, semnificația strâns legată de situațiile de viață cu care se confruntă adultul, teama de eșec sau motivația sa de a se angaja în procesul de învățare) [Apud 7, p. 129].

Autorul G. Cristea analizează metaformarea ca proces de pregătire pedagogică a profesorilor de toate specialitățile, beneficiază, în ultimele decenii, în arealul românesc, de un dublu cadru unitar: instituțional și curricular [4], realizat prin deiferite formări la nivel de licență, master, care reprezintă patru module de sinteză, detaliate prin discipline obligatorii necesare procesului de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice [4, p. 298-304]. În contextul schimbărilor și provocărilor societale (globalizare, internaționalizare, mobilitate profesională, profesionalizare a carierei didactice etc.) este necesară revizuirea și reconceptualizarea FPC a cadrelor didactice. În Republica Moldova nu există un cadru de referință al profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice, care să reglementeze procesul de formare profesională continuă. Astfel, considerăm oportună elaborarea ***Cadrului metodologic al profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice***, care ar conține instrumente metodologice, mecanisme și căi de profesionalizare ale cadrelor didactice în contextul noilor realități sociale, axate pe documente normative și de politici educaționale aprobate.

Specificul *Cadrului metodologic al profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice* constă în implicarea cadrului didactic într-un mod din ce în ce mai riguros, eficient, conștiincios și serios în a-și exersa profesia de profesor în procesul activității profesionale. Cadrul metodologic propus vizează o avansare treptată în carieră a cadrului didactic, elaborat în baza teoriilor și modelelor constructiviste, principiilor și funcțiilor, categoriilor de competențe, prin implementarea mai multor instrumente metodologice cu privire la învățarea cadrelor didactice. Profesionalizarea pedagogică orientează cadrul didactic să-și aplice cunoștințele și să-și dezvolte competențele profesionale în cadrul formărilor realizate, axate pe modelul constructivist al formării profesionale continue.

Cercetătorii oferă mai multe legități generale, specifice anumitor domenii științifice. În contextul problematicii abordate, am analizat și ne raliem opiniei lui I. Neacșu privind procesul de învățare [6], dar adaptate profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice. Astfel, *Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice* este fundamentată științific pe următoarele legități specifice FPC: *legea motivației cadrelor didactice*; *legea conexiunii inverse și legea transferului inovațional la clasa de elevi*, legități analizate în cercetarea privind teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice [3].

Legea motivației cadrelor didactice generează o învățare continuă, stimulatorie pentru reușita și performanța cadrelor didactice. Motivația face ca cultura învățării să se producă și să se autosustină continuu pe tot parcursul activității profesionale a cadrului didactic [3, p. 139].

Legea conexiunii inverse este bazată pe feedback, pe efectul invers, valorile normative ale feedbackului, conform căreia profesionalizarea pedagogică se produce efectiv dacă formabilul are la o anumită perioadă de timp reprezentarea corectă că este axată pe nevoile individuale corelate cu nevoile instituționale și sociale [3, p. 139].

Legea transferului inovațional la clasa de elevi este bazată pe capacitatea cadrelor didactice de a folosi informația obținută în alte contexte decât cele asimilate, învățate. În așa fel, transferul inovațional poate fi *pozitiv* (produce efecte pozitive în clasa de elevi, sunt obținute rezultate reușite), *negativ* (anumite componente implementate de cadrele didactice nu dau rezultate reușite), *specific* (reprezintă rezultate obținute în contexte similare de învățare), *nonspecific* (este cazul sarcinilor rezolvate creativ, nonstandard etc.) etc. [3, p. 139].

Concluzii. Cultura învățării cadrelor didactice în contextul profesionalizării pedagogice vizează identificarea unui sistem de competențe profesionale ale cadrelor didactice exersate pe tot parcursul vieții, care contribuie la dezvoltarea cognitivă și emoțională în activitatea profesională. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice se fundamentează pe documente de politici educaționale și pe cercetări transdisciplinare corelate la nivel de arii curriculare, teme cross-curriculare, situații didactice etc.

Bibliografie:

1. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Une contribution à l'initiative. Les futurs de l'éducation. Rapport d'une consultation transdisciplinaire d'experts.* Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Education 2030, 2021. 57 p. ISBN 978-92-820-2144-6.
2. AFANAS A. Dimensiunile paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice. În: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale.* Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 21 octombrie 2022. Chișinău: CEP UPS, pp. 313-320, ISBN 978-9975-46-638-7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-291-297.pdf
3. AFANAS A. *Teoria și praxiologia formării profesionale a cadrelor didactice.* Teză de doctor habilitat în științe ale educației. UPSC „Ion Creangă”. Chișinău, 2022. https://upsc.md/wp-content/uploads/2022/10/AFANAS_Aliona_teza_2022_ANACEC.pdf
4. CRISTEA G. Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice prin învățământul universitar. Importanța didacticii generale. În: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale.* Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 21 octombrie 2022. Chișinău: CEP UPS, pp. 321-327, ISBN 978-9975-46-638-7.
5. NEACȘU I. *Motivație și învățare.* București: EDP, 1978, 234 p. ISBN 978-9975-4187-3-7.
6. NEACȘU I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme.* Iași: Polirom, 2019. 191 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
7. PALOȘ R., SAVA S., UNGUREANU D. *Educația adulților: baze teoretice și repere practice.* Iași: Polirom. 2007, 344 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
8. PETROVSCHI N. *Învățarea pragmatică a istoriei.* Chișinău: Print-Caro, 2012. 256 p. ISBN 978-9975-56-053-5.
9. POPA D. Strategii de stimulare a învățării autoreglate la elevii cu dificultăți de învățare. ISBN 978-973-595-792-6. <https://fliphtml5.com/dqqdy/kvfz/basic> (accesat la data de 24 iulie 2023).
10. STRATEGIA DE DEZVOLTARE „Educația 2030”. HG Nr. 114 din 07.03.2023. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
11. STRATEGIA NAȚIONALĂ DE DEZVOLTARE „Moldova Europeană” 2030. LEGE Nr. 315 din 17.11.2022. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134582&lang=ro

ECHILIBRU ÎNTRE PROFESIONALIZARE ȘI FACTORUL TIMP¹

CZU: 378.126.091

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p163-167

Natalia MELNIC,

doctor în pedagogie, lector universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-1996-1712

Rezumat: *Reformele educative influențează construcția identității profesionale a cadrelor didactice și relațiile lor cu ceilalți factori pedagogici și sociali. Însă în ce mod se produce atare influență? Pornind de la evoluțiile recente ale reformelor convergente și ale competențelor așteptate de politica educativă, este necesar să punctăm și anumite dificultăți de adaptare la schimbare, la mediul social, cultural și politic, la raportul cu cunoștințele ce trebuie asimilate și la gestiunea clasei. Activitatea cadrului didactic se află în permanentă tensiune datorită necesității de a regla și de a raționaliza reușita elevilor într-o societate în care școala nu mai este un „sanctuar al cunoașterii”, dar care cere mult mai mult de la cadrele didactice. [2]*

Cuvinte-cheie: *cadru didactic, paradigma de profesionalizare, factorul Timp.*

Abstract: *educational reforms influence the construction of the professional identity of teachers and their relations with other pedagogical and social factors. But in what way does such influence occur? Based on recent developments in convergent reforms and skills expected by educational policy, it is necessary to point out certain difficulties in adapting to change, to the social, cultural and political environment, to the relationship with the knowledge to be assimilated and to the management of the classroom. The activity of the teacher is in constant tension due to the need to regulate and rationalize the students' success in a society where the school is no longer a „sanctuary of knowledge”, but which requires much more from the teachers.*

Keywords: *teacher, professionalization paradigm, time factor.*

O continuă abordare a lucrurilor în învățământ din perspectiva competențelor și a calității necesită o racordare mai bună a activității noastre la principalele documente elaborate în ultimii ani, care reliefează obiectivele politicii educaționale europene, aspecte și indicatori ai calității educației și formării.[1]

Conform Declarației de la Bologna din 19 iunie 1999 privind „Spațiul European al Învățământului Superior”, care a inclus printre obiective și „promovarea cooperării europene în asigurarea calității unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii și metodologii comparabile”, clasificarea absolvenților conform abilităților, rezultatelor procesului de învățare, competențelor și pro-

¹ *Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Cîfrul: 20.80009.0807.45”*

filelor, realizarea acestor deziderate în perspectiva pedagogiei competențelor, pedagogiei constructiviste. Drept repere de bază în domeniu servesc:

- adoptarea unui sistem de învățare bazat pe două cicluri;
- implementarea sistemului de credite transferabile;
- recunoașterea diplomelor;
- dimensiunea socială;
- învățarea pe tot parcursul vieții.

Astfel, proiectarea curriculară și managementul curricular sunt activități complexe care se realizează utilizând creditele de studii concepute ca valori numerice convenționale prin care se măsoară și se exprimă volumul normal de muncă pentru dobândirea cunoștințelor, deprinderilor și capacităților la disciplinele cuprinse în planul de învățământ (curriculum) pentru programul de studii pe care îl parcurge.[3]

Distinsul profesor-cercetător F. Voiculescu afirmă, că baza de inițiere a oricărei proceduri de creditare constituie timpul total estimat ca necesar pentru parcurgerea unui program de studii, timp distribuit pe perioade compacte de studii (săptămâni, semestre, trimestre sau trepte de învățământ). Desigur, timpul total distribuibil pe unități de credit nu poate depăși timpul fizic disponibil, așa încât punerea pe credite a unui program de studii și a curriculumului aferent acestuia trebuie să țină seama, de la început, de limitele fizice absolute ale timpului disponibil și să asigure gestionarea rațională a timpului prin soluții de echilibrare între numărul de discipline și încărcarea cu conținuturi a fiecăruia, între timpul alocat învățării prin afectivități colective și cel alocat învățării prin studiu individual [5].

Problema compatibilizării vizează două aspecte: atât cel referitor la delimitarea unităților de curs (a disciplinelor de învățământ), cât și cel referitor la valoarea unității de credit, având totodată implicații profunde în structurarea planurilor de învățământ.

Componenta temporală, care reprezintă modul de planificare în timp a procesului de formare (săptămână, semestru, an..), unitatea principală de măsură a procesului de formare fiind creditul de studii ECTS;

Un aspect mai puțin studiat și mai puțin pus în practică al sistemului creditelor de studii se referă la valențele sale ca sistem de raționalizare a gestiunii timpului de învățare sau, în alți termeni, ca sistem de administrare rațională a resurselor temporale ale învățării. Întrucât cu adevărat creditele exprimă timpul estimat ca necesar pentru învățarea anumitor conținuturi, anumitor discipline, în condițiile unui volum normal de muncă pretinsă studentului în cadrul programului de studii pe care îl parcurge. Timpul disponibil de învățare, în funcție de care se calculează valoarea unității de credit, se stabilește în baza a două repere primare: durata zilei de lucru (exprimată în ore) și durata săptămânii de lucru (exprimată în ore și/sau zile). Problema timpului disponibil pentru învățare și problema timpului necesar pentru învățare se pune în termenii unei

estimări reale a timpului. Timpul disponibil pentru învățare se pune în termenii unei determinări obiective, dată de caracterul eminent limitat al resurselor temporale. Cu alte cuvinte, timpul estimat ca necesar nu poate să depășească limitele timpului disponibil pentru învățare, oricât de necesare și de importante ar fi diferitele discipline sau activități de învățare. Limitele absolute ale timpului, în general, și ale timpului disponibil pentru învățare, în particular, sunt constrângeri care reduc din start gama și volumul opțiunilor de necesitate privind diferitele obiective și conținuturi ale învățării.[6]

În contextul examinat, susținem întru totul poziția distinsului cercetător F. Voiculescu privitor la faptul că aplicarea sistemului creditării programelor de studii, ca sistem de administrare rațională a resurselor temporale ale învățării, presupune respectarea următoarelor principii [5]:

1. Timpul de învățare este limitat, iar volumul de muncă la toate disciplinele și în toate formele activității de predare-învățare nu poate depăși limitele absolute ale timpului total disponibil (săptămânal, semestrial și anual) pentru activitatea de învățare.
2. Timpul total disponibil pentru învățare este distribuit, în mod explicit, pe discipline și activități de învățare, iar în funcție de numărul de ore alocat și de valoarea unității de credit, fiecare disciplină primește un număr de credite care exprimă ponderea disciplinei în economia generală a timpului de învățare.
3. Volumul de muncă pretins la o disciplină nu poate depăși numărul de ore corespunzător pachetului de credite alocat disciplinei respective. Obiectivele și conținuturile învățării se stabilesc în funcție de mărimea pachetului de credite alocat disciplinei, iar cadrele didactice au obligația de a asigura realizarea acestora în cadrul timpului alocat disciplinei pe care o predau. Orice depășire este contraindicată, fiind tratată ca nerațională și, prin urmare, descurajată.

Astfel, necesitatea administrării raționale a resurselor temporale este prin ea însăși suficient de convingătoare și nu presupune argumente suplimentare pentru a fi asumată în proiectarea și evaluarea procesului de învățământ. Problema ce se pune este cât de corect se folosește timpul instituționalizat de învățare, activitatea colectivă, activitatea individuală.[1]

Se păstrează o tendință pozitivă de apreciere a calității activității cadrelor didactice. Ponderea aprecierii negative este condiționată de cursuri concrete care ies în evidență în prelucrarea statistică separată privind fiecare cadru didactic în parte. Prin urmare, cursurile de formare profesională sunt foarte apreciate în rândul studenților.

Implicit în acest sens este faptul că problema managementului adecvat al timpului nu este specifică numai studenților, ci și profesorilor, care servesc drept exemplu pentru ei. Prin urmare, s-a stabilit că profesorul ar trebui să-și petreacă timpul cu înțelepciune și să-l folosească judicios pentru îmbunătăți-

rea performanțelor academice personale. Or, problema de gestionare incorectă a timpului se observă și în timpul orelor de curs, prin convorbirile de lungă durată la telefon, navigarea pe rețele de socializare și deranjul pe care creează colegii.

Există o relație între timpul consumat pentru activitățile sociale și performanța academică. Cei mai mulți studenți folosesc timpul pentru activități sociale, prin urmare, sunt afectate activitățile educaționale.[6]

Unele cadre didactice nu respectă termenul de realizare a unor activități academice din cauza emoțiilor, pentru care dedică mai mult timp, neținând cont de anumite probleme ce pot interveni inopinat. Prin urmare, ei trebuie să renunțe la practica amânării regulate a acțiunilor, evenimentelor sau sarcinilor dificile, aceasta afectând performanța lor.

Lipsa unui management adecvat al timpului afectează anumite activități academice, în special la începerea unui nou semestru sau unei sesiuni, participarea la cursuri, lectura și pregătirea pentru testare.

În contextul discuțiilor vizavi de necesitatea reformei în educație, dimensiunea aceasta a timpului poate constitui un reper pentru realizarea unui învățământ de calitate, în corespundere cu cerințele prezentului, dar mai ales cu cele ale viitorului prin prisma trecutului. Anume din aceste considerente, abordarea timpului în știința pedagogică devine un factor de clarificare. Credem că alături de proiectarea unor tehnici eficiente trebuie aplicat și un management eficient al timpului.[4]

Învățarea eficientă și temeinică nu este un proces facil, care se realizează de la sine și în scurt timp – așa cum mai tind să creadă unii elevi/studenți. Timpul în care se produce învățarea nu este criteriul unic al învățării inteligente. Criteriul timp trebuie corelat cu criteriile care se referă la produsele învățării, la temeinicia și profunzimea învățării. 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, a competențelor formate. În această perspectivă, dacă sistemul creditelor de studii este conceput și aplicat în mod judicios și rațional, atunci acesta își îndeplinește rolul unui regulament de activitate profesională a cadrelor didactice și a studenților și al unui instrument de management educațional. El permite un control mai riguros al gestionării timpului de învățare pe ansamblul planului de învățământ și pentru toate activitățile cuprinse în programele de studii.[6]

Pe de altă parte, în plan pedagogic, această proiecție unitară are efecte directe asupra obiectivelor educaționale și asupra eficienței de ansamblu a procesului de învățământ. Or, în lipsa unei astfel de proiecții unitare a folosirii timpului de învățare crește suprasarcina impusă studenților/elevilor de profesori în parte.

În ultimă instanță nevoia utilizării raționale a timpului a devenit una crucială. Or, orice activitate este cu atât mai eficientă cu cât produce rezultate cantitative și calitative sporite cu un consum de timp cât mai redus.

Bibliografie:

1. COJOCARU V. GH., COJOCARU V. Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Tip. UPS "Ion Creangă" Chișinău, 2020
2. NELU VICOL, Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită, Monografie, Chișinău, 2021, 221 p.
3. POGOLȘA L., Teoria și praxiologia managementului curriculumului, Chișinău, Tipografia Centrală, 2013, 368 p.
4. ȚVIRCUN V., A patra dimensiune a timpului și istoricitatea în pedagogie, în: Studia Universitatis, Chișinău, 2008, nr. 8, p. 145–150.
5. VOICULESCU F., Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ, București, Aramis, 2004, 414 p.
6. http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54542/natalia_melnic_thesis.pdf

TOLERANȚA CADRELOR DIDACTICE CA FACTOR DE MOTIVARE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

CZU: 376.2:373

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p168-175

Maria GEORGESCU,

Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică,

Vâlcea, România,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCHID ID: 0000-0001-5751-166X

Rezumat. *Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este un obiectiv major al educației prin care se asigură egalizarea de șanse pentru toți copiii și presupune adaptarea școlii și a învățării la nivelul de înțelegere, abilitățile și capacitățile copilului. Acest lucru este posibil doar cu ajutorul cadrelor didactice care trebuie să cunoască foarte bine copilul și să depună eforturi suplimentare în adaptarea curriculară a conținuturilor de predat.*

Pentru o integrare de succes, în sistemul educațional este nevoie de specialiști: psihologi școlari, psihopedagogi, cadre didactice de sprijin, profesori logopezi, mediatori școlari, dar și de cadre didactice instruite în domeniul atât de vast al dizabilităților, care să manifeste atitudine tolerantă față de fiecare copil aflat în dificultate.

Cuvinte-cheie: *cadre didactice, cerințe educaționale speciale, integrare, toleranță.*

Abstract. *The integration of children with special educational needs into mainstream education is a major goal of education that ensures equal opportunities for all children and involves adapting school and learning to the child's level of understanding, skills and capabilities. This is only possible with the help of teachers who must know the child very well and make additional efforts in the curricular adaptation of the contents to be taught.*

For a successful integration, the educational system needs specialists: school psychologists, psychopedagogues, support teachers, speech therapists, school mediators, but also teachers trained in such a vast field of disabilities, who show a tolerant attitude towards of every child in need.

Keywords: *teachers, special educational requirements, integration, tolerance.*

În studiul pe care îl prezentăm, ne-am propus să cercetăm toleranța cadrelor didactice ca factor de motivare în integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă. Eșantionul de constatare a fost format din 197 de cadre didactice, bărbați și femei, care predau în mediul urban și rural, la nivelurile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial și liceal și care au sau nu au la clasă copii cu CES. Studiile pe care le-au finalizat respondenții sunt studii universitare de licență și de master sau doctorat.

Pregătirea pentru demersul de constatare, colectarea și prelucrarea datelor obținute au fost realizate în perioada 2021-2022. Experimentul de constatare s-a desfășurat în două etape: prima (de colectare a datelor) și a doua (de prelucrare cantitativă și calitativă a datelor).

Etapa de colectare a datelor a presupus inițial introducerea testelor alese în format Google Forms prin crearea unui chestionar cu autocompletare, disponibil online. Prima parte a cuprins acordul de participare și de confidențialitate. Colectarea datelor demografice a constituit următoarea etapă și apoi, completarea chestionarului aplicat.

Un criteriu principal de includere l-a constiuit profesia respondenților, aceștia fiind doar cadre didactice din învățământul general de stat din România. Eșantionul a fost constituit din cadre didactice din județul Vâlcea, încadrate în școli de masă cu număr mare de elevi cu CES integrați, acesta fiind un alt criteriu de selectare a participanților la studiu.

Astfel, au fost selectate din mediul urban următoarele școli: Școala Gimnazială Nr. 5 Rm. Vâlcea, Școala Gimnazială Nr. 4 Rm. Vâlcea, Liceul Sanitar, "Antim Ivireanu" Rm. Vâlcea. Din mediul rural au fost selectate următoarele școli: Școala Gimnazială Ionești, Școala Gimnazială "Achim Popescu" Păușești-Măglași și Liceul Teoretic "Virgil Ierunca" Lădești. Școlile gimnaziale din mediul urban și din mediul rural au învățământ de nivel preșcolar, primar și gimnazial. Diferența este la nivel de licee, liceul din mediul urban având doar învățământ de nivel primar, gimnazial și liceal, pe când cel din mediul rural are și învățământ de nivel preșcolar.

Obiectivele cercetării:

- Fundamentarea metodologică a metodelor de evaluare și stabilirea instrumentelor necesare pentru analiza variabilelor propuse;
- Analiza particularităților variabilelor efectuată prin analiza bazei de date create;
- Analiza și interpretarea datelor și stabilirea concluziilor.

Scopul experimentului de constatare a fost identificarea nivelului toleranței cadrelor didactice și a atitudinii acestora față de copiii cu CES.

Pentru realizarea experimentului de constatare am stabilit următoarele ***ipoteze***:

Ipoteza generală: Nivelul toleranței cadrului didactic este un factor de motivare a acestuia pentru incluziunea elevului cu CES în învățământul de masă.

Ipoteze de lucru

- Existența copiilor cu CES la clasă ar putea influența atitudinea cadrelor didactice față de aceștia;
- Mediul de proveniență ar putea influența nivelul toleranței cadrelor didactice;

Scopul și ipoteza de cercetare au determinat formularea următoarelor ***obiective***:

- investigarea existenței atitudinii tolerante a cadrelor didactice față de copiii cu CES;
- determinarea diferențelor dintre atitudinea cadrelor didactice care au și cele care nu au copii cu CES la clasă, în general și în funcție de mediu de proveniență;

Variabilele cercetate:

- **Variabile demografice:** mediul de proveniență: urban – rural, existența copiilor cu CES la clasă;
- **Variabile dependente:** atitudinea cadrului didactic față de elevii cu CES.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost *Chestionarul privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școală* [1] prin care ne-am propus să identificăm percepția cadrelor didactice referitoare la integrarea copiilor cu CES în școala de masă. Scopul este realizarea unei analize corecte a credințelor și atitudinilor cadrelor didactice față de educația incluzivă și de identificare a soluțiilor optime pentru realizarea acesteia.

Rezultatele studiului constatativ cu referire la problematica diferențelor și a mediul de proveniență reliefează nivelul toleranței cadrelor didactice cu impact în incluziunea și integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.

Dintre cadrele didactice participante la studiu, 93% (183) sunt titulare, 7 % (14) ocupă postul de suplinitor, cei mai mulți având la bază o formare de profesor pentru învățământul primar 42,64% (84).

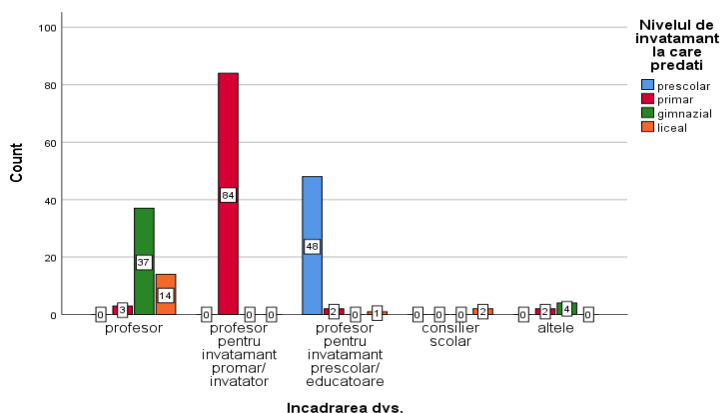


Figura1. Încadrarea profesorilor în învățământ și nivelul de învățământ la care predau.

În funcție de mediul unde predau, 58,9% (116) profesază în mediu urban și 40,9% (81) în mediul rural. Genul feminin este reprezentativ în cadrul eșantionului 95,5% (189) în timp ce regăsim doar 4% (8) persoane de genul masculin. Vârsta respondeților este între 20 și 67 ani, respectiv 54,5% (108) au între 41-50 ani, 20,2% (40) între 31 și 40 ani, 16,7% (33) între 51-60 ani, 4,5% (9) între 20-25 ani, 3% (6) între 26-30 %.

Vechimea în învățământ a cadrelor didactice este reprezentată mai jos, observându-se că peste jumătate dintre cadrele didactice au o vechime de peste 25 ani.

Tabelul nr. 1. Vechimea cadrelor didactice în învățământ (în ani)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5 ani	18	9.1	9.1	9.1
	6-10 ani	17	8.6	8.6	17.8
	11-15 ani	21	10.6	10.7	28.4
	16-20 ani	33	16.7	16.8	45.2
	21-25 ani	50	25.3	25.4	70.6
	peste 25 de ani	58	29.3	29.4	100.0
	Total	197	99.5	100.0	
Total		197	100.0		

Ultima formă de învățământ absolvită a respondenților este la nivel de licență (51%), masterat (47,5%), doctorat (1,5%).

73.2% dintre cadrele didactice au declarat că lucrează (au în clasa unde predau) cu copiii cu CES ce prezintă următoarele probleme: 24,7% tulburări socio-afective (tulburări de comportament) cu sau fără alte dizabilități asociate, 17,7% deficiențe mintale și intelectuale, 13,1% deficiențe mintale, intelectuale, tulburări socio-afective (tulburări de comportament) și tulburări de învățare, 11,6% tulburări de învățare, 10,1% deficiențe fizice și motorii, 7,1% deficiențe senzoriale (auz, vâz), cu sau fără alte dizabilități asociate, 5,1% tulburări accentuate de limbaj, 1,5% tulburări de învățare și tulburări accentuate de limbaj.

Atitudinea societății în general față de copiii cu CES este apreciată ca fiind una de acceptare (23,4%), toleranță (22,3%), ignoranță (17,9%), tendință de izolare (15,2%), respingere socială (13,7%), sprijin (7,6%).

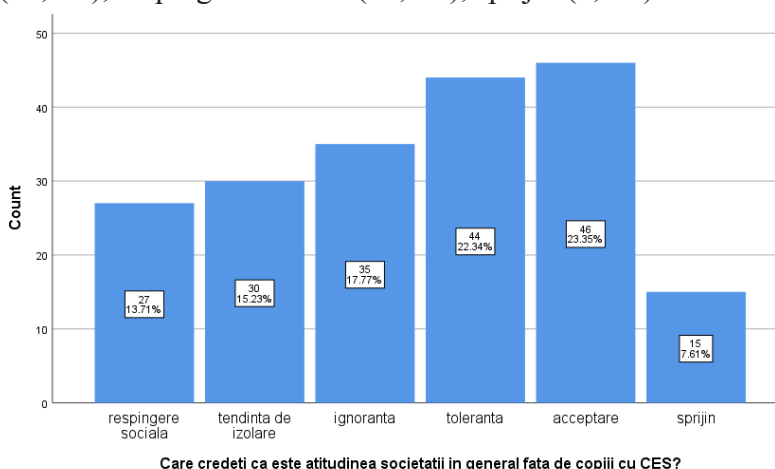


Figura 2. Atitudinea societății în general față de copiii cu CES

Atitudinea personală față de copiii cu CES este de sprijin (72,7%), acceptare (22,2%), toleranță (4,5%). Se observă o modificare a percepției valorilor sociale (acceptarea ocupând primul loc) față de cele personale (în care principală este sprijinul), o explicație fiind dată de relația profesională dintre cadrul didactic și elev.

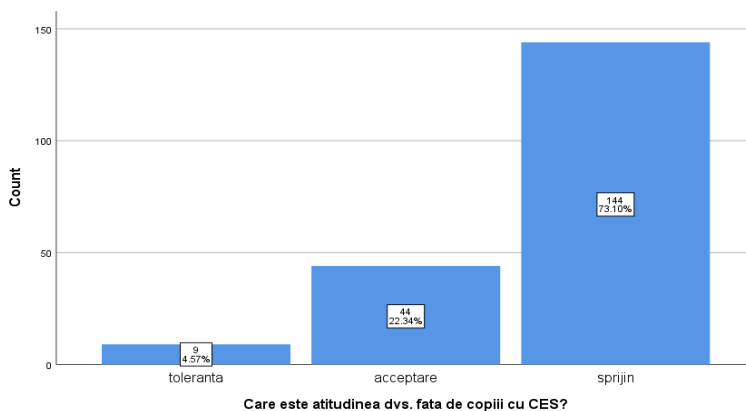


Figura 3. *Atitudinea personală față de copiii cu CES*

Privind relația dintre punctele de vedere personale ale profesorilor asupra atitudinii societății și atitudinii personale este nevoie să analizăm și gradul în care aceste percepții sunt modificate de experiența în lucrul cu copiii cu CES sau de lipsa acestei experiențe (experiență recentă, pentru că nu știm dacă în trecut au lucrat cu acești copii). Așadar, vom analiza cele două grupuri observând diferențele și se constată că ignoranța și acceptarea sunt percepute mai mult ca atitudini ale societății în cadrul grupului de profesori care nu lucrează cu copii cu CES, în timp ce în cadrul grupului profesorilor ce au la clasă copii cu CES, pe primele locuri apar toleranța și acceptarea.

Tabelul nr. 2. *Atitudinea societății față de copiii cu CES comparativ la profesorii care au elevi cu CES la clasă și cei care nu au elevi cu CES la clasă*

Care credeți că este atitudinea societății în general față de copiii cu CES?

	În clasa/clasele cu care lucrați există copii cu CES? = da		În clasa/clasele cu care lucrați există copii cu CES? = nu	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
respingere socială	22	15.2	5	9.6
tendința de izolare	25	17.2	5	9.6
ignoranța	22	15.2	13	25.0
toleranța	34	23,4	10	19.2
acceptare	34	23.4	12	23.1
sprijin	8	5.5	7	13.5
Total	145		52	

Ca atitudine personală, “sprijinul” apare în cadrul ambelor grupuri, dar “toleranța” nu se regăsește ca valoare în grupul cadrelor didactice ce nu lucrează cu copiii cu CES.

Tabelul nr. 3. *Atitudinea personală față de copiii cu CES comparativ la profesorii care au elevi cu CES la clasă și cei care nu au elevi cu CES la clasă*

Care este atitudinea dvs. față de copiii cu CES?

	În clasa/clasele cu care lucrați există copii cu CES? = da		În clasa/clasele cu care lucrați există copii cu CES? = nu	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent
toleranța	9	6.2	0	0
acceptare	28	19.3	16	30.8
sprijin	108	74.5	36	69.2
Total	145		52	

Rezultatele testelor ce analizează diferențele frecvențelor dintre cele două grupuri arată valoarea coeficientului Pearson (chi-square) care este 7,88, cu 5 grade de libertate și o valoare a semnificației two-tailed de 0,163, respectiv o valoare a coeficientului ne semnificativă statistic.

Tabelul nr. 4. *Valoarea coeficientului Pearson în diferențele frecvențelor dintre grupurile care au și care nu au copii cu CES la clasă*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,884 ^a	5	,163
Likelihood Ratio	7,615	5	,179
Linear-by-Linear Association	2,342	1	,126
N of Valid Cases	197		

Reflectând la credințele profesorilor legate de alegerile pe care părintele le face în demersul educațional al copilului cu CES, 49% cred că motivul pentru care familia alege o școală de masă pentru copilul ei e integrarea în societate, în timp ce 26,3% consideră că motivul din spatele alegerii este dreptul la șanse egale (echitate socială), urmat de ideea neacceptării situației de CES de către părinți (8,1%). Colaborarea școlii cu familia copilului cu CES este foarte importantă pentru 96% dintre cadrele didactice. Factorul cel mai important care stă la baza dificultăților de învățare ale copiilor cu CES este, în opinia profesorilor, lipsa unei învățări individualizate (31,3%), urmat de potențialul

intelectual limitat (29,8%) și de neutilizarea strategiilor de învățare individualizată (24,7%), dar trebuie să menționăm și perspectiva profesorilor precum că dezinteresul părinților față de copii se numără printre acești posibili factori, chiar dacă procentul este mai mic (10,7%).

În ceea ce privește integrarea copiilor în învățământul de masă, 24,2 % consideră că activitățile de învățare și de evaluare diferențiate pot influența pozitiv integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă, 16,2% cred că grupul de specialiști din școală este un factor determinant în integrare, 12,1% consideră că relațiile socio-afective stabilite între elevi și cadrele didactice (sau relațiile la nivel personal) constituie un factor important, adaptarea curriculară având un rol major în integrare pentru 10,6%, în timp ce, dintre factorii enumerați mai sus, respectiv, mai mulți factori luați împreună, pot constitui baza integrării copilului, această idee fiind apreciată de 36,4% dintre respondenți.

Dreptul copiilor cu CES de a învăța într-o școală obișnuită este recunoscut de 91,9%, ceilalți profesori alegând răspunsul “nu știu”.

Se observă că percepția asupra gradului de reușită școlară a unui copil cu CES integrat într-o școală de masă este “reușita medie” (47,7%), “mare” (33%), “slab” (11,1%).

În opinia profesorilor din cadrul studiului nostru, cauzele principale pentru care unii copii sunt marginalizați sunt: “înțelegerea redusă a nevoilor acestor copii” (35,4%), “lipsa profesioniștilor din unitățile de învățământ” (22,7%), “incapacitatea de a face față cerințelor școlare” (21,7%), alte cauze fiind “diverse forme de eșec școlar” (11,1%) și pe ultimul loc „lipsa de experiență a cadrelor didactice” (9,1%).

Cea mai agreată soluție de școlarizare a copiilor este “învățământ de masă” (14,1%), învățământ special (9,6%), ceilalți profesori exprimând ca soluție: “învățământ special sau de masă, după caz”.

70,7% dintre profesori optează pentru lucrul cu clase eterogene (cu copii cu CES integrați), 23,7% ar dori să lucreze doar cu clasele în care nu sunt elevi cu CES, 5,1% optând pentru lucrul cu clasele speciale.

Răspunsurile la întrebarea “dacă ai avea un copil cu CES ai dori să învețe...” au fost: “în învățământul de masă” (52,5%), “într-o clasă specială din învățământul de masă” (32,8%), “în învățământul special” (13,1%).

Concluzii. Prin intermediul chestionarului privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școală (alcătuit din 14 itemi), s-a analizat opinia profesorilor asupra diferitelor aspecte ce țin de integrarea copiilor, din care am extras rezultatele semnificative.

Despre atitudinea societății în general față de copii cu CES, aceasta este apreciată ca fiind una de acceptare (23,4%), toleranță (22,3%), ignoranță (17,9%), tendință de izolare (15,2%), respingere socială (13,7%), sprijin (7,6%).

Analiza asocierii variabilelor a arătat că atitudinea societății este asociată semnificativ cu vechimea în muncă a profesorilor ($\chi^2 = 48,00$, $p = 0,004$) și cu ultima formă de învățământ absolvită de profesori ($\chi^2 = 13,04$, $p = 0,02$).

În funcție de vechime, fiecare grup în parte a asociat mai mult atitudinea societății față de copiii cu CES cu: *tendința de izolare (0-5 ani), ignoranță (6-15 ani); acceptare (16-25 ani) și toleranță (peste 25 de ani)*.

În funcție de ultima formă de învățământ absolvită, grupurile au asociat mai mult atitudinea societății față de copiii cu CES cu: *toleranța (nivel liceu și nivel master), acceptarea (nivel licență), tendința de izolare (doctorat)*.

Dacă analizăm răspunsurile în funcție de existența copiilor cu CES în clasa la care predau, există diferențe în ceea ce privește atitudinea față de copiii cu CES. Cei care nu au integrați copii cu CES nu amintesc absolut deloc de toleranță (16%), pe când cei care lucrează cu copii cu CES la clasă vorbesc despre toleranță la nivel maxim, ulterior acceptare (63,6%). Persoanele care au lucrat cu copiii cu CES amintesc în primul rând despre sprijin și sunt 108 cadre didactice care au răspuns afirmativ (75%) și 36 de persoane (25%) care sunt de acord cu acceptarea acestora.

O altă asociere găsită a fost între *factorii care influențează integrarea unui copil cu CES și gupurile profesorilor care au sau nu au în clasele cu care lucrează copii cu CES* ($\chi^2=17,23$, $p=0,02$).

Dacă la nivelul întregului eșantion avem: profesori ce consideră că activitățile de învățare și de evaluare diferențiate pot influența pozitiv integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă (24,2 %), profesori ce cred că grupul de specialiști din școală este un factor determinant în integrare (16,2%), care consideră importante relațiile socio-afective stabilite între elevi și cadrele didactice (12,1%), adaptarea curriculară ca având un rol major în integrare (10,6%), și profesori ce consideră că mai mulți factori luați împreună (dintre cei enumerați mai sus) pot constitui baza integrării copilului (36,4%), observăm o altă ordine a importanței în rândul *profesorilor care au copii cu CES în clasele lor*: mulți factori luați împreună (32%), activitățile de învățare și de evaluare diferențiate (15,7%), grupul de specialiști din școală (10,2%) și relațiile socio-afective stabilite între elev-elev și elev-cadru didactic (10,2%), față de *profesorii care nu au copii cu CES în clase*: activitățile de învățare și evaluare diferențiate (8,6%), grupul de specialiști din școală (6,1%) și adaptarea curriculară (5,1%).

Considerăm că se impune continuarea cercetării prin aplicarea unor teste psihologice și chestionare prin care să verificăm dacă anumite trăsături de personalitate, nivelul și tipul de motivație sau nivelul de toleranță personală al cadrelor didactice influențează integrarea cu succes a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă.

Bibliografie:

1. GÂTLAN A., ONU D., VASILESCU-APOSTOL S. Atitudinea cadrelor didactice privind integrarea elevilor cu cerințe educative speciale-chestionar publicat în lucrare menționată în broșura primei ediții a Simpozionului național "Copilul, un univers în mișcare", 2016.

ASPECTE ALE EVOLUȚIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI VOCAȚIONAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA

CZU: 377(091)(478)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p176-184

Tatiana NICULCEA,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-8502-0259

Rezumat. *Articolul ancorează unele trăsături evolutive ale activităților produse în învățământul profesional din Republica Moldova. Textul este axat pe descrierea celor mai relevante aspecte din istoria dezvoltării învățământului vocațional, de la începuturi până în prezent. Acestea sunt corelate condițiilor istorice de dezvoltare a Moldovei și, respectiv, ale dezvoltării învățământului vocațional.*

Cuvinte-cheie: *învățământ vocațional; educație; etape de dezvoltare; evoluție; sistem de învățământ.*

Abstract. *The article anchors some evolutionary features of the activities produced in vocational education in the Republic of Moldova. The text is focused on the description of the most relevant aspects in the history of the development of vocational education, from the beginning to the present. These are correlated to the historical development conditions of Moldova and, respectively, the development of vocational education.*

Keywords: *vocational education; education; developmental stages; education system.*

Introducere

Condițiile moderne de dezvoltare a învățământului, ca fenomen socio-pedagogic, provoacă evoluții în creștere, prin declanșarea unor conținuturi noi și formate inovatoare de activități educaționale.

Unul dintre obiectivele de cercetare privind dezvoltarea învățământului poate fi considerat un apel la tradițiile activităților educaționale ale Republicii Moldova ca una dintre țările spațiului post-sovietic.

Timp de multe secole, Moldova a fost sub influența patronilor sau cuceritorilor străini, care au lipsit țara de alegerea unei căi independente de dezvoltare și i-au redirecționat valorile. În acest sens, educația în Moldova, în special dezvoltarea acesteia, a reflectat atât perioade de timp caracteristice țărilor europene, cât și influența multor culturi ale acestor popoare care sunt marcate și în istoria Moldovei. Cu toate acestea, în această lungă cale de dezvoltare, s-au păstrat trăsăturile caracteristice Moldovei [1].

Revenirea la valorile general-umane constituie o mare cotitură în istoria noastră zbuciumată. Suveranitatea și independența Republicii Moldova au creat condiții reale pentru renașterea întregului sistem de învățământ. Trecearea de la societatea post-totalitaristă la cea democratică implică o reformă a învățământului cu noi finalități educaționale în baza unor valori democratice și umanistice, care va asigura instruirea unui sistem național de învățământ din perspectiva educației permanente, ce vizează cu preponderență dezvoltarea

personalității în devenire, reforme necesare pentru sincronizarea învățământului din Republica Moldova cu cel modern din țările avansate în vederea ridicării calității acestuia [2].

Scopul textului rezidă în descrierea succintă a unor etape ale dezvoltării învățământului vocațional din Moldova.

Învățământul profesional tehnic secundar și postsecundar (Învățământul profesional)

Învățământul profesional s-a identificat la mijlocul sec. al XIX-lea drept rezultat al dezvoltării industriei, agriculturii și a altor ramuri ale economiei naționale. Aceasta a condiționat deschiderea unor instituții de învățământ agricol și meșteșugăresc, iar pe lângă școlile de cultură generală sunt deschise secții și clase de meserii.

La 2 iunie 1842 a fost deschisă Școala de pomicultură de grad inferior. În anii 1842-1865 au fost pregătiți 82 de specialiști.

În anul 1881 în Basarabia au fost deschise două școli de meserii: la Cuhurești, jud. Soroca, și or. Chișinău în numele împăratului Rusiei, Alexandru. Aici au fost pregătiți tâmplari de mobilă fină, strungari, potcovari, în total câte 45 de elevi într-un an școlar. La școala alexandriană de meserii activau un supraveghetor, doi învățători cu studii medii, un învățător de teologie din seminarul duhovnicesc, trei maiștri.

În anul 1890 au fost deschise trei școli agricole inferioare, în legătură cu lipsa cadrelor în horticultură, viticultură, sericicultură și cultura tutunului cu termenul de învățământ de patru ani la Purcari (jud. Cetatea Albă), Cucuruzeni (jud. Orhei), și la Grinăuți (jud. Soroca). La studii au fost admise persoane cu două clase ale școlii ministeriale și persoane care susțineau concursul de admitere.

În 1893 a fost deschisă Școala agricolă. Era prevăzut ca noua instituție de învățământ să aibă un contingent de 80 de elevi. Aceștia lucrau pe loturile școlii câte 14 ore pe zi. Programul de studii includea douăsprezece discipline, dintre care doar jumătate erau focusate pe conținuturi de agricultură.

În perioada anilor 1890 în 68 de școli de cultură generală funcționau clase de meserii. În 16 din ele se învăța legumicultura, pomicultura, sericicultura, în altele 16 - cizmăria, în 22 - strungăria, lăcătușeria și fierăria, iar în 14 - dogăria, meseria legatului cărților și croitoria. Contingentul de elevi în clase la începutul lui 1898 constituia 1245 de elevi. Dar nu era constant, deoarece mulți părăseau cursurile din cauza lipsei de mijloace bănești pentru achitarea taxelor și întreținerii. Dacă la începutul anului 1898 au fost admiși în anul I de studii 256 de elevi, apoi pe parcursul anului au abandonat studiile din toate clasele 287 de elevi. În aceste clase și secții elevii învățau disciplinele de cultură generală la nivelul școlii începătoare, plus 2-3 ore pe zi de exercitare în meseria aleasă.

Instituțiile profesional-tehnice în Basarabia până la 1917 erau finanțate nu numai de stat, dar și de multe persoane particulare. Unele instituții erau întreținute de organele administrației municipale și de alte organizații, de aceea nivelul înzestrării tehnice a lor era diferit, precum diferite erau și exigențele față de nivelul instruirii. Lipsa mijloacelor pentru achitarea taxelor și pentru existență îi obliga pe mulți dintre elevi, în cele din urmă, să se angajeze la proprietarii de întreprinderi și ateliere, pentru a putea deprinde o meserie.

Lipsa unei conduceri de stat unice în pregătirea cadrelor de muncitori ducea la diferențierea planurilor și programelor de învățământ în școli. Existând cerințe diferite, și nivelul de calificare a cadrelor didactice era diferit, depinzând, desigur, și de dotarea tehnico-materială.

Absolvind instituțiile de învățământ profesional inferior, muncitorii nu puteau să-și continue studiile în instituțiile de învățământ mediu.

Deși necesitatea de cadre creștea treptat, rețeaua de școli profesional-tehnice se reducea doar la câteva școli de meserii și instituții de învățământ inferior. Timp de 12 ani (1905-1917) nu a fost deschisă nici o școală. Însuși reprezentantul oficial al administrației de gubernie, directorul școlilor din Basarabia, referindu-se la starea deplorabilă din învățământul profesional, în darea de seamă pentru anul 1907 semnală: „Este extrem de necesară deschiderea unor școli tehnice speciale și dezvoltarea cât mai largă a atelierelor meșteșugărești pentru diferite ramuri ale industriei, deoarece populația în afară de agricultură, legumicultură și viticultură - și acestea la cele mai rudimentare începuturi - nu cunoaște alte ocupații industriale. Se simte cea mai mare nevoie de aceste școli tehnice de diferite profiluri”.

În perioada anilor 1812-1917 au fost deschise numai 4 școli agricole și 3 școli de meserii de grad inferior.

În anul 1919 în Basarabia funcționau 9 școli profesionale cu un contingent de 175 de elevi, iar în 1925-1926 activau 27 de școli cu un efectiv de 1836 de elevi, dintre care 11 cu un număr de 911 de elevi erau pentru fete, unde instruirea se făcea în direcția întreținerii familiei și relațiilor casnice (Tab. 1) [3].

Tab. 1. Școlile elementare și inferioare de meserii

Anii	Numărul școlilor	Numărul de elevi	Personal didactic		
			învățători	maiștri	total
1919-1920	9	175	10	34	44
1920-1921	9	216	13	37	50
1921-1922	6	265	14	25	39
1922-1923	6	290	14	32	46
1923-1924	13	624	21	53	74

În anii 1930-1939 învățământul a fost desfășurat în principal pe baza unei școli de 7 ani și, din cauza reducerii orelor la disciplinele de învățământ general, perioada de pregătire a scăzut la 1,5-2 ani.

În total în anul 1940 în Basarabia funcționau 14 școli profesionale de grad inferior.

Prin Decretul Prezidiului Sovietului Suprem al URSS „Cu privire la rezervele de muncă de stat” din 20 octombrie 1940 până în 1950 a fost introdus sistemul de învățământ profesional-tehnic. Au fost aprobate școlile de pe lângă fabrici și uzine cu termenul de învățământ de 6 luni. Toate cheltuielile de întreținere și instruire a elevilor erau suportate din contul statului.

În aprilie 1941 în Moldova au fost deschise 5 școli FZU, care pregăteau muncitori ale profesiilor de masă în termen de trei luni. Cele trei școli feroviare din Chișinău aveau un contingent de o mie de elevi, o altă școală din Bender - 200 de elevi și cea din Basarabeasca – 100 de elevi. Peste un an funcționau 11 școli de diferite profiluri cu un contingent de peste 2000 de elevi - viitori metalurgiști, constructori, feroviari. Lipsa de localuri și ateliere, de utilaj și materiale didactice agravau activitatea acestor școli. Nu ajungeau pedagogi, maiștri, educatori. În cea mai mare parte contingentele de elevi le constituiau tinerii cu studii primare, uneori chiar fără studii.

La consolidarea sistemului de stat al rezervelor de muncă un loc important l-au avut și întreprinderile de stat industriale din republică, care au pus la dispoziția școlilor strunguri și alt utilaj tehnic.

În anul 1945 au fost pregătiți 1700 de muncitori. În 1947 în republică funcționau deja 13 școli FZU, 5 de meserii și una feroviară în care tinerii studiau 32 de profesii.

Apariția și dezvoltarea a noi ramuri ale industriei și perfecționarea continuă a mașinilor tehnice au pus problema pregătirii muncitorilor de înaltă calificare. Majoritatea școlilor au început să se specializeze în anumite ramuri, la unele specialități a fost mărită durata studiilor.

O deosebită atenție a fost acordată pregătirii cadrelor calificate de mecanizatori pentru gospodăria satească. În legătură cu aceasta școlile de mecanizare ale Ministerului Agriculturii au trecut în rețeaua școlilor rezervelor de muncă.

Școlile profesionale au fost create în 1954 (reorganizate la sfârșitul anilor 50, în 1966 restaurate. Personal pregătit pentru peste 450 de profesii active (sudor, constructor, lăcătuș, electrician, instalator, mecanic auto, dulgher, grădinar etc.). Perioada de studii a variat de la 0,5 la 4 ani.

În 1957 ultimele școli FZU au fost transformate în școli de construcție. Iar în sistemul rezervelor de muncă locul de frunte îl ocupă școlile de mecanizare a agriculturii, în care erau pregătite 77,6% din toate cadrele de muncitori în anii 1954-1958. În anul 1958 în republică au funcționat 19 școli ale rezervelor de muncă: 3 școli de meserii, una tehnică, 3 de construcție și 12 de mecanizatori în agricultură. În ele studiau 4.760 de elevi.

În decembrie 1958 învățământul profesional a fost trecut la un sistem unic în baza învățământului general - mediu incomplet. Din a doua jumătate a anului 1959, conform Legii despre școală, sistemul instituțiilor de învățământ al rezervelor de muncă a fost transformat în sistemul învățământului profesional-tehnic. În locul diferitelor tipuri de instituții de învățământ se creează un tip unic de școli profesional-tehnice-orășenești (ПІІТ) și sătești (СІІТ) indiferent de apartenența lor departamentală.

În diferiți ani au existat mai multe tipuri de școli profesionale: școli tehnice (Т) , școli tehnice profesionale urbane (ПІІТ), școli tehnice profesionale rurale (СІІТ), școli secundare tehnice profesionale (ІІТ).

În anul 1969 au început să funcționeze instituții medii de învățământ profesional-tehnic în care pe lângă profesia căpătată absolventul obține și atestat de studii medii generale.

În 1970 în Moldova activau 53 de ȘPT cu un contingent de 26,7 mii de elevi dintre care 12 medii. În anii 1980 - 1987 majoritatea ȘPT se transformă în școli medii profesional - tehnice.

Conform Hotărârii SM al RSSM „Cu privire la dezvoltarea în continuare a sistemului învățământului profesional-tehnic și la ridicarea rolului în pregătirea cadrelor de muncitori calificați” din 1984, diferite tipuri de instituții ale învățământului profesional-tehnic, care au existat până la 1 septembrie 1984, au fost reorganizate într-un tip unic de instituții de învățământ - ȘPTM cu secțiile respective pe profesii și cu termene de instruire în funcție de nivelul de studii al celor ce se înscriu.

În 1959-1963, școlile vocaționale și școlile FZU au fost transformate în școli vocaționale (școală profesională) cu termeni de studii diferite.

În anul 1960 tinerii aveau posibilitatea de a însuși doar 28 de profesii, în 1965-56; în 1975-160; în 1986-200.

Calitatea pregătirii cadrelor ȘPT a fost datorată unei bune pregătiri a colectivelor pedagogice ingineresti.

Astăzi nu există un domeniu de activitate unde să nu muncească absolvenții instituțiilor profesional-tehnice. În anul 1996 au fost pregătiți 14479 de muncitori calificați

Învățământul profesional tehnic postsecundar nonterțiar (Învățământul mediu de specialitate)

Învățământului mediu de specialitate îi revine o importanță considerabilă în structura societății noastre atât în rezolvarea problemelor economice, cât și în ridicarea nivelului de cultură a maselor largi ale populației. Prin aceasta se explică faptul că sistemul de învățământ menționat a luat ființă încă în secolele trecute.

Astfel de instituții au funcționat în Basarabia încă sub stăpânirea Rusiei țariste. Până în 1917 pe teritoriul Basarabiei au fost organizate 5 școli de acest gen, care, deși la început nu asigurau studii medii, totuși, ele pregăteau unele

categorii de specialiști practicieni în diferite domenii ale economiei statului.

Această formă de învățământ s-a dezvoltat mult după unirea Basarabiei cu România în 1918. Din 1940 în teritoriul funcționau 35 de instituții de învățământ mediu de specialitate dintre care: 6 școli normale; 14 licee profesionale; 13 gimnazii profesionale; 2 seminare teologice.

În perioada postbelică, odată cu dezvoltarea progresului tehnic și industriei, sistemul de învățământ mediu de specialitate a luat o amploare mai mare ajungând la 53 de instituții de învățământ mediu de specialitate.

Tabelul 2. *Dinamica instituțiilor de învățământ mediu de specialitate și a contingentului de elevi (în mii)*

	Anii de studii				
	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1990-1991	1997-1998
Numărul instituțiilor	32	46	51	50	53
Numărul de elevi	17,2	51,7	58,9	50,7	32,8

Concomitent au crescut și cerințele față de conținutul și calitatea instruirii în aceste instituții de învățământ, mai ales în perioada restructurării și trecerii de la sistemul socialist la sistemul economiei de piață.

Colegiile au fost înființate prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pe profiluri. De regulă, ele au fost organizate în baza tehnicum-urilor, sovhozurilor-tehnicum, școlilor de medicină, de muzică, de arte, școlilor pedagogice.

Colegiile dispuneau de bază materială: ateliere și laboratoare didactice și de producție, loturi experimentale, școli de aplicație, gospodării didactice de producție etc., și de cadre didactice cu o pregătire înaltă din punct de vedere teoretic și practic.

În corespundere cu Regulamentul de organizare a admiterii în colegii, în școli normale și în alte instituții de învățământ mediu de specialitate din Republica Moldova, admiterea se făcea în bază de concurs (specificându-se: cetățenii ai Republicii Moldova cu studii gimnaziale, medii incomplete, liceale, medii complete, tehnico-profesionale în vârstă de până la 30 de ani la învățământul de zi, iar la învățământul prin corespondență (cu frecvență redusă) - până la vârsta de pensie).

La învățământul prin corespondență puteau fi admiși doar candidații care aveau stagiu de muncă nu mai mic de un an în specialitatea înrudită.

Românii (moldovenii) din alte state, formate în baza republicilor fostei URSS, se bucurau de aceleași drepturi la admitere în grupele cu instruire în limba română ca și cetățenii din Republica Moldova.

Persoanele din alte state aveau posibilitatea să continue studiile în colegiile, școlile normale și alte instituții de învățământ mediu de specialitate din Republica Moldova conform prevederilor contractelor dintre Republica Moldova și statele respective.

În colegii admiterea a fost făcută în bază de concurs: la treapta întâia - absolvenții gimnaziilor, școlilor medii incomplete, la treapta a II-a - absolvenții liceelor, școlilor medii de cultură generală, în conformitate cu Regulamentul de admitere, aprobat de Ministerul Învățământului.

La prima treaptă a colegiului cu durata de 3 ani, au fost asigurate studii liceale și o pregătire primară profesională. Această treaptă a finalizat cu examenul de bacalaureat și cu un examen de calificare profesională, la a căror promovare elevilor li se elibera diplome de bacalaureat.

Persoanele care au absolvit prima treaptă a colegiului cu diploma de bacalaureat aveau posibilitatea de a continua studiile în treapta a II-a de colegiu sau în instituțiile de învățământ superior, ceilalți elevi care n-au susținut bacalaureatul, dar au obținut note pozitive la examenul de promovare, de asemenea, puteau continua studiile în treapta a II-a a colegiului.

Treapta a doua a colegiului avea o durată de 2-3 ani. Admiterea a fost făcută, pentru absolvenții liceelor, școlilor medii de cultură generală, în baza criteriilor prevăzute pentru învățământul universitar.

Această treaptă asigura o pregătire fundamentală în profilul respectiv: industrie, agricultură, economie, medicină, pedagogie, cultură etc., precum și o pregătire generală.

Studiile de treapta a II-a de colegiu se finalizau cu susținerea unui examen de diplomă sau a unui examene de stat, în urma promovării absolvenților li se elibera o diplomă în care sa menționa domeniul și nivelul calificării profesionale.

Persoanele care au absolvit colegiile aveau posibilitatea de a se angaja după specialitate conform legii în vigoare și au avut dreptul de a participa la concursul de admitere în învățământul universitar, în cadrul profilului studiat inițial.

La începutul anului de studii 1997-1998 în Republica Moldova au funcționat 53 de colegii și școli normale din diferite domenii, inclusiv: 9 școli normale, 6 colegii de medicină, 5 colegii de muzică și de arte și 33 de colegii de diferite profiluri (agricole și industriale, de construcții, de comerț și cooperatie, de transport, telecomunicație, economice etc.), în care au studiat 32800 de elevi, inclusiv la secția de zi 29800 de elevi.

Conform Hotărârii Guvernului Republicii Moldova din 23 iunie 1992 și din 9 iulie a aceluiași an, școlile pedagogice au fost reorganizate în școli normale și școlile normale în licee.

În școlile normale la toate specialitățile secțiilor de zi elevii au fost admiși în bază de concurs pentru absolvenții gimnaziilor și școlilor medii incomplete, durata de studii de 5 ani.

Conform Hotărârii Guvernului Republicii Moldova din 25 iunie 1990, nr. 440, toate școlile de medicină din Moldova la începutul anului de studii 1992-1993 au fost reorganizate în colegii de medicină.

În colegiile de medicină au fost admiși prin concurs absolvenții gimnaziilor, școlilor medii incomplete cu durata studierii de 5,5 ani, iar pentru absolvenții liceelor și școlilor medii de cultură generală cu un termen de 3 ani; la specialitățile serviciul tehnic- dentar și diagnostica de laborator studiile durează 2 ani și respectiv 2,5 ani.

În conformitate cu Hotărârea Guvernului Republicii Moldova, menționată mai sus, școlile de muzică au fost reorganizate în colegii și școli medii de specialitate din domeniul culturii. Colegiile au pregătit lucrători în sferile de cultură la treisprezece specialități după cum urmează: pian, instrumente cu coarde, instrumente aerofone și de percuție, instrumente populare, canto, dirijor coral, teoria muzicii, regie, coregrafie, artă decorativă, ceramică, artă decorativă teatrală, pedagogia artelor plastice.

Admiterea la învățătură în aceste colegii a fost făcută în bază de concurs și au fost admiși absolvenții gimnaziilor și școlilor medii incomplete. Termenul de studii în toate colegiile de muzică, creație populară, creație populară și artă plastică e de cinci ani.

Analogic, conform hotărârilor Guvernului Republicii Moldova, după 1991 au fost organizate o serie de colegii de diferite profiluri pentru pregătirea mai multor categorii de specialiști cu o calificare mai superioară, mai avansată atât în agricultură, industrie cât și tehnică. Majoritatea acestor colegii au fost organizate în baza materială a tehnicum-urilor și au fost subordonate ministerelor și departamentelor de ramură, în corespundere cu profilurile și specialitățile studiate în colegiul respectiv.

La momentul respectiv funcționează 36 de colegii de acest gen, în care elevii studiază la mai mult de 100 de specialități. Durata de studii este de 4 ani.

În temeiul Strategiei de dezvoltare a învățământului profesional tehnic pentru anii 2014-2020, aprobată prin Hotărârea de Guvern nr. 97 din 1 februarie 2013 și programat în cadrul Planului de acțiuni pentru implementarea Strategiei, în 2015 au fost instituite 5 Centre de excelență [4]. Scopul Centrelor de excelență a fost dezvoltarea, eficientizarea și sporirea calității și relevanței învățământului profesional, orientat pe cerințele economiei naționale la nivel local, regional, național și sectorial, pentru asigurarea sinergiei dintre sistemul educațional și sectorul real al economiei. Actualmente funcționează 13 Centrul de excelență.

În anul 2017 Ministerul Educației a aprobat concepția cu privire la organizarea și desfășurarea învățământului dual în Republica Moldova, proiectul fiind pilotat în țară, începând cu anul 2014 [5]. Învățământul dual este o formă de organizare a învățământului profesional tehnic în cadrul căruia instruirea teoretică se realizează în instituția de învățământ profesional tehnic, iar cea practică – la unitate/agentul economic. Prin învățământul dual se asigură o mai bună corelare între cererea de pe piața muncii și oferta educațională. Tinerilor li se oferă posibilitatea nu numai de a dobândi abilități profesionale,

cunoștințe, experiență, ci și de a se angaja imediat după absolvire și de a rămâne să lucreze în Republica Moldova [6].

S-a ajuns la concluzia că un rol important în pregătirea specialiștilor de calificare înaltă pentru toate ramurile industriei, agriculturii, construcțiilor, învățământului, culturii, ocrotirii sănătății, sferei de deservire etc., îl avea numai învățământul superior de scurtă durată, cunoscut sub denumirea de colegii, care au început să fie înființate în Republica Moldova începând cu anul 1991.

În concluzie putem constata că învățământul vocațional este în continuă schimbare orientat spre calitate și competențe profesionale la nivel european.

Bibliografie:

1. Крачун Т. А., Развитие школы и педагогической мысли в Молдавии, Кишинев, 1985, p. 249.
2. Cojocaru Vasile, Reforma învățământului, Chișinău: Știința, 1995, p. 176.
3. Muzeul Pedagogic Republican, Unele aspecte din istoria dezvoltării învățământului din Republica Moldova de la începuturi până în prezent (călăuza ghidului), Chișinău: CEP USM, 2006, p. 171.
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. Dr. hab. Liliana CONDRATICOVA, „Educația în Republica Moldova: drepturi, oportunități, posibilități,” Secția management academic și relații externe, Prezi-diul Academiei de Științe a Moldovei, [Interactiv]. Available: <https://www.moldova-independenta.md/educatie>. [Accesat 02 octombrie 2023].
6. MEC, „LEGE Nr. 110 din 2 1-04-2022 cu privire la învățământul dual,” Monitorul Oficial, vol. XXIX, 20 mai 2022.

RELEVANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

CZU: 377.02

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p185-191

Octavian VASILACHI,

Centrul de Formare Continuă și Leadreship
al Universității Pedagogice
de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0001-9358-6124

Rezumat. *În acest articol vă prezentăm unele aspecte ale formării și dezvoltării competenței interculturale în procesul instructiv-educativ din cadrul învățământului profesional tehnic. Se menționează despre relevanța acestei competențe și cât de oportună este pentru procesul de socializare profesională.*

Cuvinte-cheie: *competență interculturală, sistem de valori, valori culturale, competență cognitivă, competență, competență afectivă, competență operațională, diversitate culturală.*

Abstract. *In this article we present to you some aspects of the training and development of intercultural competence in the instructive-educational process within technical vocational education. It is mentioned about the relevance of this competence and how appropriate it is for the process of professional socialization.*

Keywords: *intercultural competence, value system, cultural values, cognitive competence, affective competence, operational competence, cultural diversity.*

Realitatea secolului XXI ne propune să constatăm că educația interculturală devine tot mai actuală și relevantă pentru societate. În contextul postmodern, această competență interculturală devine necesitate și actualitate pentru cetățeanul fiecărei țări din Europa sau din alte părți ale lumii, deoarece procesul de globalizare se află în plină dezvoltare obiectivă. În acest sens, învățământul și educația, în deosebi cea profesional tehnică, are rolul de a forma și dezvolta competența interculturală, care reprezintă un moment esențial al oricărei calificări profesionale a secolului al XXI-lea. Aceasta „tot mai căutată pe piața muncii, a devenit în ultimele decenii, în toate domeniile profesionale și, parțial, în afara acestora, un concept-cheie al calificării” [2, p. 9]. Competența interculturală, capacitatea de a comunica adecvat și de a acționa eficient în raport cu o persoană de altă etnie sau religie, presupune înțelegerea sistemului de valori al „străinului”, empatizarea cu el, cunoașterea nu numai a limbii acestuia, ci și semnificația gesturilor, a mimicii, a intonației, a simbolurilor esențiale ale culturii sale. Competența interculturală are o latură cognitivă și una afectivă [Idem, p. 10]. Există persoane care excelează pe una dintre aceste laturi, însă experiența interculturală este fundamentul oricărui tip de competență interculturală.

Etapele acestui proces, așa cum sânt ele sintetizate de Hans-Jürgen Lüsebrink, în lucrarea sa *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, sânt următoarele:

- etnocentrismul, ca prețuire în exces a propriei identități culturale însoțită, de principiul, de nerecunoașterea adevăratelor valori ale altor culturi;
- atenția acordată unei culturi străine și reprezentanților ei;
- comprehensiunea sau capacitatea de a interpreta adecvat valorile și simbolurile altor culturi;
- acceptarea sau predispoziția de a respecta diferențele culturale, chiar și pe cele fundamentale opuse propriilor noastre repere axiologice;
- aprecierea sau respectul pentru alte valori și standarde culturale, până la o anumită formă de identificare cu ele;
- adaptarea intenționată a valorilor, a standardelor culturale și a sistemelor de simboluri ale celuilalt [Idem, p. 69].

Cercetătorul, Cucuș C. propune o nouă abordare a conceptului de competență interculturală, cu următoarele elemente constitutive:

- cunoștințe: inițierea în mediul social apropiat și în caracterul specific al relațiilor sociale, implementate în ariile interpersonale și intergrupale; însușirea contextului axiologic al culturii proprii și al culturilor străine, acceptate ca rezultat al influențelor continue cu caracter de aculturație; cunoașterea modului de interacțiune a raporturilor interculturale în scopul evitării tendințelor etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;
- capacități: aprecierea raționamentelor (a caracterului lor benefic sau malefic, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv); analiza modului de manifestare a autostereotipurilor și heterostereotipurilor, a felului în care acestea influențează comportamentele în raport cu reprezentanții culturilor străine; autoanaliza eficientă și autocontrolul situațiilor și a conduitelor personale, cu scopul corecției ulterioare a manifestărilor nefavorabile în mediul social intercultural; comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;
- atitudini: afirmarea unei poziții cetățenești juste, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de ignorare, de diminuare a importanței și de discriminare a culturilor eterogene, promovând toleranța interculturală și cooperarea reciprocă [5].

În definirea competenței interculturale, Wiseman R. pune accent pe trei dimensiuni:

- competența cognitivă (abilitatea de a se iniția în cultura și în limba persoanei cu care se interacționează, abilitatea de a înțelege istoria, instituțiile, concepțiile asupra lumii, credințele, moravurile, normele, regulile de relaționare);
- competența afectivă (abilitatea de adaptare interculturală prin implicarea competențelor emotive și a celor motivaționale, disponibilitatea de a empatiza);

- competența operațională (abilitatea persoanei de a se comporta într-o manieră anumită, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale și nonverbale etc.) [Ibidem].

În opinia lui Ogay T., competența interculturală este capacitatea de a delimita semnificațiile culturale și de a realiza în mod adecvat comunicarea diferitelor identități într-un mediu specific, iar după Rey M. – capacitatea de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, dar și trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală [3].

Cercetătoarea, Hadîrcă M. consideră termenul competență un termen generic, care încorporează toate tipurile de obiective incluse actualmente în intervenția educațională, și anume:

- cunoștințele sau știința de a învăța (savoir-apprendre);
- capacitățile, aptitudinile și priceperile sau știința de a face (savoir-faire);
- aptitudinile sau știința de a fi (savoir-êre); d) comportamentele sau știința de a trăi (savoir-vivre) [4].

Autorii, Byram M. și Zarate G. delimitează cinci categorii distinctive care formează competența interculturală:

- atitudini: curiozitate, deschidere pentru estomparea credințelor stereotipe despre alte grupuri și despre grupul propriu;
- cunoștințe despre grupurile sociale, „produsele” și experiențele acestora, preluate din propria cultură sau achiziționate din cultura altora, care vizează procesele generale de interacțiune socială, nivelurile macro- și micro-;
- abilități de interpretare și de relaționare: pretarea la o analiză adecvată a unui document sau a unui eveniment generat de o cultură anumită, elucidarea și relaționarea corectă cu evenimentele generate de propria cultură;
- abilități de interacțiune și de descoperire: capacitatea de a recepționa și de a achiziționa noi elemente și experiențe care aparțin altor culturi, de a vehicular cu cunoștințe, atitudini, abilități în condițiile limitative de comunicări și de reale interacțiuni; abilități de reflecție și de evaluare critică, având drept suport criterii, perspective, experiențe și „produse” preluate din cultura proprie și din alteritate [1, pp. 18-65].

Un punct de plecare în formarea competenței (inter)culturale îl reprezintă, de obicei, relația dintre cultura de origine și cultura străină. Această relație se bazează, în primul rând, pe sensibilitatea individului față de cultura-țintă, dar și pe strategiile de comunicare, dezvoltate în funcție de situația de comunicare, pe modul în care acestea pot fi aplicate și modificate într-un proces interacțional intercultural. În formarea acestei competențe trebuie să se țină seama și de alte aspecte, cum ar fi:

- funcția de mediator cultural între cultura proprie și cea străină, pe care o poate îndeplini, în principiu, orice persoană cunoscătoare a

unei limbi străine și, implicit, a contextului cultural-țintă, însă doar profesorul de limbi străine este capabil să facă acest lucru în mod profesionist;

- abilitatea de a rezolva, pozitiv și, totodată, constructiv, confuziile, înțelegerile greșite și situațiile conflictuale generate de diferențele culturale, depășirea prejudecăților, a stereotipurilor și a clișeelelor.

Formarea competenței interculturale presupune un proces de sensibilizare a educatului, care se caracterizează, în general, printr-o atitudine etnocentrică, ce poate duce la respingerea elementelor noi, necunoscute, diferite din cultura-țintă. Fazele acestui proces de sensibilizare prin interacțiune cu o altă cultură variază de la forme negative extreme (apărarea principiilor culturale proprii, punându-se un accent deosebit pe etnocentrism), trecând prin diminuarea diferențelor, în rezultatul recunoașterii superficiale a deosebirilor culturale, și până la acceptarea unor reprezentări, a unor modele comportamentale și a unor concepții despre lume diferite de cele proprii.

Adaptarea, caracterizată de sensibilitatea fiecărui individ față de un context străin și de capacitatea acestuia de a-și schimba sistemul de referință, conduce inevitabil la formarea competenței interculturale, care, în cele din urmă, se concretizează într-un sistem integrativ, în care sânt incluse atât asemănările, cât și diferențele culturale. Înscriindu-se în aria competențelor civice, alături de cele personale și interpersonale, competența interculturală include toate formele de comportament care permit fiecărei personae să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului.

Competența interculturală se formează prin toate dimensiunile educației, inclusiv și prin metodele noilor educații, care răspund în mod prompt la necesitățile lumii contemporane. Palierele disciplinare/ curriculare pe care se realizează educația interculturală, având ca finalitate competența vizată, sânt variate, incluzând educația lingvistică și literară, educația civică, educația religioasă, educația morală etc. Având la bază educarea toleranței de ordin cultural, etnic, lingvistic, social, confesional etc., educația interculturală se desfășoară pe tot parcursul școlarității obligatorii, continuând, în mod variat și contextual, de-a lungul întregii vieți. Educația prin și pentru valori/axiologică trebuie să treacă ca un fir roșu prin curricula la toate disciplinele școlare, inclusiv prin Curriculumul de educație moral-spirituală, educație pentru societate, filosofie, istorie și de religie. În acest context, un rol deosebit și relevant îl au orele de dirigenție, iată de ce aceste cadre didactice urmează să fie formate în mod adecvat și la component de educație interculturală și educație civică. În demersurile disciplinelor date sânt disponibile resorturi interculturale polivalente. În acest

sens, Curriculumul de educație pentru societate trebuie să promoveze în mod prioritar valorile naționale în contextul celor globale, menționând și valorile creștinismului, care sânt definatorii pentru orice ființă umană, manifestate prin credință, nădejde, dragoste, identitate, familie, educație, prietenie, preferințe, relații între semeni, dar și alte valori general-umane: viață, adevăr, sfințenie, bine, frumos, iubire, răbdare, chibzuință, voință, demnitate, verticalitate, curățenie, iertare, milostenie, orientate spre desăvârșirea moral-spirituală.

Conform prevederilor curriculare, implementarea acestor valori va contribui la stabilirea unei coerențe între conținutul educației și mediul sociocultural; cunoașterea/promovarea patrimoniului cultural al poporului; formarea și dezvoltarea unor comportamente adecvate de integrare și adaptare socială; formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome, care să armonizeze relația cu sine și cu ceilalți, cu mediul înconjurător [6].

În concluzii se poate de determinat că: interculturalismul, prin însăși esența sa, pune în valoare un șir de aspecte ce țin de specificul formării interculturale (C.Camilleri, M.Rey, S.Cristea, C.Cucoș, T.Coza), de formarea cadrelor didactice din perspectiva interculturală (P.Dasen, Ch.Perregeaux, M.Rey, C.Cucoș, T.Coza). În contextul complexității de referiri la rolul educației interculturale în promovarea unei societăți democratice bazate pe valorile drepturilor omului și a egalității de șanse, este evident că preocuparea actorilor politici europeni pentru implementarea principiilor educației interculturale nu trebuie să rămână un deziderat numai declarative, dar și realizabil.

Dacă pe la mijlocul secolului al XX-lea problema interculturalității și educației interculturale era restrânsă la problematica imigranților, astăzi acest conținut educațional este considerat drept bază pentru formarea unei competențe-cheie – conștientizarea diversității culturale, ce se consideră premisă a integrării sociale și finalitate a dezvoltării personalității umane pe tot parcursul vieții. În condițiile create crește gradul de responsabilitate a educatorilor sociali, a diriginților și a cadrelor didactice, care își axează activitatea spre: orientarea interculturală, abordarea interculturală a conținuturilor, procesul de educație interculturală și angajamentul intercultural.

Competența de educație interculturală devine inerentă activității profesionale a profesorilor și din considerentul că, educația nu este o acțiune cu efecte pe termen scurt, ci are efecte cu un pronunțat caracter prospectiv. Complexitatea abordării educației interculturale vine și din diversitatea situațiilor generată de diversitatea culturilor. Identificăm contexte sociale multiculturale, multietnice, policulturale.

Caracteristica distinctă a fenomenului interculturalității și educației interculturale este determinată de esența interactivă a procesului, prin complementaritatea celor două dimensiuni: cunoștințe și experiență. Termenul intercultural are o valoare eminentă dinamică și pedagogică. Din analiza surselor bibliografice vizavi de problema abordată și în rezultatul reflecțiilor proprii promo-

văm conceptul de educație interculturală în sens larg, care semnifică în linii mari pregătirea persoanei pentru integrarea într-o lume a diversității culturale.

Calificăm educația interculturală drept un nou mecanism complex educațional. Identificăm că problema diversității culturale se încadrează în notele definitorii ale problematicii lumii contemporane, iar metodologia realizării noilor educații este adecvată și educației interculturale.

Bibliografie:

1. BÎRLOGEANU L., CRIȘAN A. Ghid de politici interculturale, Editura Educația 2000, 289 p.
2. BUTNARU S., Competențele interculturale- demers explicativ. Iași: Polirom, 2003.
3. DASEN P., PERREGAN CH., REY M. Educația interculturală – experiențe politice, strategii, texte selectate de C. Cucoș, Editura Polirom, Iași, 1999, 285 p.
4. HADÂRCA M. Competența interculturală: un punct de plecare spre integrarea națională și europeană, în Educația interculturală în Republica Moldova, ed. Arc, Chișinău, 2004, 328 p.
5. <https://suite.io/joni-rose/a67273>
6. <http://www.teologie.net/data/pdf/curriculum-ortodox-1-9.pdf>

Anexa 1

Chestionarul privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școală

1. În clasa/clasele cu care lucrați există copii cu CES?

Da; nu.

2. Credeți că un copil cu deficiență are dreptul de a învăța într-o școală obișnuită?

Da; nu; nu știu

3. Care credeți că este atitudinea societății în general față de copiii cu CES?

Respingere socială; tendință de izolare; ignoranță; toleranță; acceptare; sprijin

4. Care este atitudinea dvs. față de copiii cu CES?

Toleranță; acceptare; sprijin; indiferență

5. Precizați categoria de CES pe care o prezintă copiii din clasa/clasele dvs.

Tulburări de comportament; tulburări de învățare; tulburări accentuate de limbaj; deficiențe fizice, motorii; deficiențe mintale, intelectuale; nu am copii cu CES la clasă

6. Care credeți că este motivul pentru care familia unui copil cu CES alege o școală de masă?

Neacceptarea situației de CES; dreptul la șanse egale; integrarea în societate; asimilarea unui mod de viață cotidian; stabilirea de relații interpersonale adecvate; lipsa de informare

7. Cât de importantă considerați că este colaborarea școlii cu familiile copiilor cu CES?

Foarte importantă; deloc importantă

8. Care credeți că este cel mai important factor care stă la baza dificultăților de învățare ale copiilor cu CES?

Lipsa unei învățări individualizate; neutilizarea strategiilor de învățare individualizată; potențialul intelectual limitat; sărăcia; dezinteresul părinților față de copii

9. Care considerați că sunt factorii care influențează integrarea unui copil cu CES?

Relațiile socio-afective stabilite între elev-elev și elev-cadru didactic; grupul de specialiști din școală; adaptarea curriculară; activități de învățare și evaluare diferențiate; mai mulți factori luați împreună

10. Care credeți că este gradul de reușită al unui copil cu CES într-o școală obișnuită față de o școală specială?

Foarte slab; slab; mediu; mare; foarte mare

11. Care credeți că este principala cauză pentru care unii copii cu CES sunt marginalizați sau excluși din școala obișnuită?

Înțelegerea redusă a nevoilor a acestor copii; lipsa profesioniștilor din unitățile de învățământ; diverse forme și niveluri de eșec școlar; incapacitatea de a face față cerințelor școlare; lipsa de experiență a cadrelor didactice

12. Care credeți că este soluția pentru școlarizarea copiilor cu CES?

Învățământ special sau de masă, după caz; învățământ de masă; învățământ special

13. Dacă ați putea alege, ați opta să lucrați...

Cu clase eterogene; doar cu clase în care nu sunt elevi cu CES; cu clase speciale

14. Dacă ați avea un copil cu CES ați dori să învețe...

Într-o clasă specială din învățământul de masă; în învățământul de masă; în învățământul special.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI EMOȚIONALE - UN OBIECTIV IMPORTANT ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

CZU: 378.126:159.942

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p192-200

Nadejda DOAGĂ,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID iD: 0000-0003-1136-4048

Rezumat. *Educația este un domeniu prioritar în dezvoltarea societății moderne pentru asigurarea unui viitor axat pe calitate și valori. În acest context un obiectiv important constituie formarea unor cadre didactice calificate și competitive. Una din competențele pedagogice care necesită o abordare funcțional-strategică este competența emoțională care nu-și găsește relevanța necesară în sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Abilitățile de gestionare a emoțiilor, automotivarea, empatia, comunicarea armonioasă contribuie la crearea unei ambianțe de învățare benefice, sporește calitatea procesului educațional și performanțele elevilor. Competența emoțională este un factor important în asigurarea succesului profesional al cadrului didactic.*

Cuvinte-cheie: *competență emoțională, cadre didactice, formare profesională, inteligență emoțională, comunicare, empatie, motivație.*

Abstract. *Education is a priority area in the development of modern society to ensure a future focused on quality and values. In this context, an important goal is the training of qualified and competitive teaching staff. One of the pedagogical competences that requires a functional-strategic approach is the emotional competence that does not find the necessary relevance in the system of initial and continuous teachers' formation. Emotional management skills, self-motivation, empathy, harmonious communication contribute to the creation of a beneficial learning environment, enhance the quality of the educational process and students' performance. Emotional competence is an important factor in ensuring the professional success of the teaching staff.*

Keywords: *emotional competence, teaching staff, professional formation, emotional intelligence; communication, empathy, motivation.*

Domeniul educațional este unul prioritar în dezvoltarea societății moderne care se confruntă cu diverse provocări și probleme ce țin nu doar de aspectul politic, economic și social, dar și de criza valorilor morale și general umane. În acest context o misiune specială le revine cadrelor didactice care în cea mai mare măsură contribuie la formarea și dezvoltarea tinerei generații pentru o integrare armonioasă în viața socială și profesională.

Asigurarea calității serviciilor educaționale este un imperativ al timpului, un obiectiv primordial, realizarea căruia necesită o abordare complexă asupra formării competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Sunt elaborate diverse modele de competențe condiționate de aptitudini pedagogice și

de nivelul culturii profesionale a cadrului didactic. Unul din aceste modele, Modelul ierarhic al competențelor pedagogice reprezintă șase competențe de bază plasate într-o ordine anumită, după cum urmează: *cognitivă, acțională, comunicativă, emoțională, personală, creativă*.



Figura 1. Model ierarhic al competențelor pedagogice

E de menționat faptul că toate șase competențe sunt funcționale și se integrează armonios în paradigma competențelor pedagogice. Dar analizând atent plasarea ierarhică a acestora, observăm că cele trei competențe care stau la bază țin de *cunoștințe - acțiune - comunicare*. Anume aceste abilități constituie fundamentul competenței profesionale a pedagogilor, fiind axate pe acumularea cunoștințelor temeinice în domeniu, dezvoltarea abilităților acțional-strategice și comunicative. Celelalte trei competențe care încununează piramida țin de *emoții-personalitate-creativitate*. Aceste competențe se axează pe capacități de cunoaștere de sine și dezvoltare personală, gestionarea eficientă a emoțiilor și dezvoltarea spiritului creativ. Nivelul de complexitate a acestor competențe este mai înalt și formarea lor necesită o abordare funcțional –strategică, în special ce ține de *formarea competenței emoționale a cadrelor didactice – aspect ce nu-și găsește relevanța necesară în sistemul de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice și manageriale*.

Cultura emoțională a cadrelor didactice constituie o subcomponentă a culturii profesionale a cadrelor didactice de natură psihopedagogică și socio-pedagogică [2, p. 32]. Dezvoltarea culturii emoționale contribuie la creșterea nivelului de competență profesională a cadrelor didactice. Pentru realizarea calitativă a demersului educațional, asigurarea armonioasă a incluziunii, colaborarea constructivă și diminuarea arderii profesionale a pedagogilor competențele emotionale devin din ce în ce mai importante. Ele ne ajută să conștientizăm și să gestionăm pozitiv emoțiile, să ne automotivăm, să fim empatici

și să interacționăm armonios cu cei din jur. Toate aceste abilități în ansamblu formează *inteligența emoțională* care este o componentă structurală a competențelor emoționale ale cadrelor didactice.

Mark Greenberg afirmă că este foarte important pentru copii să-i vadă pe adulți dovedind abilități emoționale. În școală, este extrem de important ca profesorii să fie un model și să-și însușească ei înșiși aceste calități. Pentru mulți profesori acest lucru este foarte dificil. Profesorii trebuie să-și dezvolte abilitatea de a se calma, de a-și aborda inteligent problemele și de a le oferi copiilor un exemplu în ce privește folosirea inteligenței emoționale [3, p. 405].

Termenul "inteligentă emoțională" a fost formulat pentru prima dată în 1985, în SUA de către Wayne Leon Payne. S-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale reprezentate de: John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On, Daniel Goleman.

I direcție: Mayer și Salovey (1990,1993) considerau că inteligența emoțională implică:

a) abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;

b) abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală. După cei doi autori, inteligența emoțională include următoarele capacități grupate în cinci domenii: *conștiința de sine sau a propriilor emoții, stăpânirea emoțiilor, motivarea interioară, empatia, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane*.

II. Cea de-a doua versiune de tratare a inteligenței emoționale este reprezentată prin studiile, realizate de-a lungul a 25 de ani, de Reuven Bar-On. În 1992, Reuven Dar-On a stabilit într-o manieră proprie componentele inteligenței emoționale pe care le grupează în felul următor: *aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitatea, controlul stresului, dispoziția generală*.

III. A treia mare direcție în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de Daniel Goleman (1995). Modelul său se concentrează asupra performanței în mediul de lucru și asupra capacității de conducere organizaționale [4, p. 12].

Daniel Goleman care se consideră "părintele inteligenței emoționale" a formulat o definiție complexă a inteligenței emoționale care constă în "*abilitatea unei persoane de a înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile, de a înțelege și a se descurca cu emoțiile celor din jur, în scopul creării unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal, cât și interpersonal*". Definiția extinsă a inteligenței emoționale, elaborată de Goleman, a fost acceptată rapid de comunitatea științifică [1, p. 25-28].

Daniel Goleman, bazându-se pe conceptele lui Mayer și Salovey în ce privește domeniile inteligenței emoționale, a elaborat propriul model și a identificat modalitățile de valorizare a acestuia. Pentru a reuși în viață, Goleman consideră că fiecare ar trebui să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale: *conștiința propriilor emoții, controlul ("managerizarea")*

emoțiilor, motivarea personală (exploatarea, utilizarea emoțiilor în mod productiv), empatia – citirea emoțiilor, dirijarea (conducerea) relațiilor interpersonale [5, p. 154-155].

E de menționat faptul că fiecare dimensiune este descrisă succint și conține o serie de recomandări concrete pentru familiarizare și exersare. Aplicând acest algoritm credem că ar fi util și productiv de a determina și a reprezenta schematic anumiți pași, acțiuni concrete ce se conțin eventual în fiecare recomandare pentru a pătrunde în esență și a reuși.

Ne-am propus să alegem câte o recomandare din fiecare dimensiune și să formulăm acțiunile respective care ar facilita mecanismul de exersare în procesul dezvoltării inteligenței emoționale.

Tabloul 1. Dimensiuni ale inteligenței emoționale.
Modalități de exersare

I. Conștiința propriilor emoții: <i>Să fii în stare să recunoști și să numești emoțiile;</i>			
1) Îți analizezi atent și conștient starea emoțională.	2) Depui efortul necesar pentru a recunoaște prin ce emoții ai trecut.	3) Numești emoțiile respective acceptându-le real și obiectiv (dezamăgire, frustrare, fericire, bucurie).	4) Faci concluzii referitor la cauza apariției și impactul adecvat al fiecărei emoții asupra comportamentului, stării interioare.
II. Controlul emoțiilor: <i>Să-ți poți manipula stresul:</i>			
1) Recunoști că ești stresat (ă) și încerci să te stăpânești (depui un efort conștient).	2) Accepti starea ta și nu începi să lupți cu stresul (asta poate provoca amplificarea lui și produce blocaj emoțional).	3) ”Dansezi cu stresul”, te acomodezi și te gândești la variantele posibile pentru a-l depăși.	4) Acționezi, analizezi efectul, îl diminuezi sau îl depășești total.
III. Motivarea personală <i>Să fii capabil să te concentrezi asupra unei sarcini și să îți menții atenția asupra ei:</i>			
1) Îți formulezi clar, concis și relevant sarcina.	2) Îți faci un plan de acțiuni pe intervale de timp cu finalități scontate.	3) Te concentrezi conștient, cu efort maxim, la realizarea fiecărei etape. Te automotivezi pe parcurs ca să atingi scopul final.	4) Realizezi sarcina, te autoapreciezi. Îți oferi mici recompense.
IV. Empatia - citirea emoțiilor <i>Să înveți să ascuți pe celălalt:</i>			

1) Conștientizezi faptul că este important să asculți atent alte persoane pentru a-ți forma o opinie, atitudine.	2) Asculți cu implicare, pătrunzi în esența informației, problemei. Încerci să te transpui în circumstanțele date în locul persoanei respective.	3) Consolezi persoana, oferi sfaturi constructive. Propui ajutor în realizarea unor sarcini, activități.	4) Faci o revizuire a comunicării. Stabilești randamentul implicării tale în situație. Faci concluzii, stabilești relații interpersonale de durată.
<p>V. Dirijarea relațiilor interpersonale</p> <p><i>Să fii mai popular și deschis, prietenos și implicat în mod echilibrat:</i></p>			
1) Comunică asertiv cu cei din jur, îți împărtășești cu deschidere experiența profesională și personală.	2) Te implică în discutarea problemelor, aspectelor activității de zi cu zi, manifestă interes sincer față de cei din jur.	3) Demonstrezi dorința și abilitatea de a oferi sprijin, consolare, soluționare a anumitor probleme.	Insuflă încredere și respect prin capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți, prin competența de a conduce eficient și echilibrat.

Astfel de abordare a algoritmului propus de Daniel Goleman ar spori eficiența și calitatea procesului de dezvoltare a inteligenței emoționale, dat fiind faptul că se conștientizează mecanismul de a obține anumite abilități în fiecare din cele cinci domenii. Fiecare persoană interesată de a-și forma competențe emoționale ar putea contribui personal la atingerea acestui scop. E nevoie de dorință, perseverență, capacitatea de a pătrunde în esență și încredere în propriile forțe. Munca profesorului cere eforturi mentale și emoționale consistente, de aceea este necesară formarea și dezvoltarea competențelor emoționale ale cadrelor didactice.

În acest context este important de a determina problemele emoționale, identificând nivelul culturii și inteligenței emoționale a cadrelor didactice pentru a stabili necesitățile de formare a profesorilor. Pentru a investiga situația la nivel de instituție am efectuat un studiu diagnostic.

La testare au participat 40 de profesori de diverse discipline din LT „Anti-oh Cantemir”, mun. Chișinău. Au fost administrate următoarele teste:

- 1) Test pentru aprecierea nivelului de cultură emoțională (Cojocaru-Borzan M., 2009)

Testul conține 8 situații și întrebări în baza acestora ce țin de competența profesională și relațiile profesor-elev. Respondenții aleg un singur răspuns dintre opțiunile A, B sau C în dependență de faptul ce acțiune este mai aproape de ceea ce gândesc [2, p.102-104].

- 2) Test pentru inteligență emoțională (pentru adulți) adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și D. Goleman Testul conține 10 situații(scenarii)

în care se poate afla orice om. Respondenții aleg una din patru variante de răspuns ce arată cum vor proceda concret [5,p. 187-189].

1) Test pentru aprecierea nivelului de cultură emoțională (Cojocaru-Borozan M., 2009)

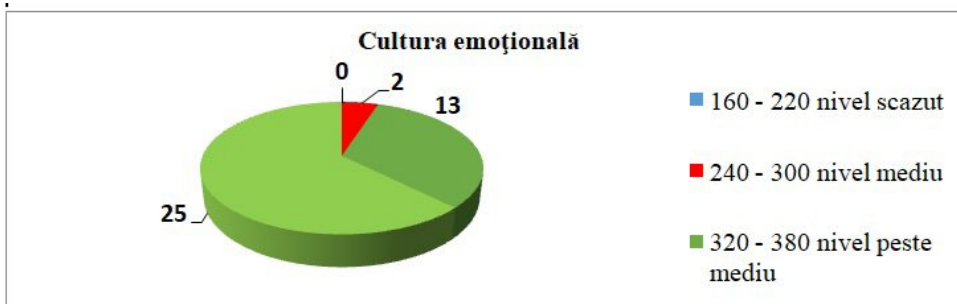


Figura 3.1. Rezultatele testului la cultura emoțională a profesorilor

Constatăm că din 40 de profesori doar 2 (5%) au un nivel mediu de cultură emoțională, 13 (32,5 %) – nivel peste mediu și 25 (62,5 %) – nivel ridicat. Nivelul scăzut nu s-a atestat. Sunt rezultate îmbucurătoare, ce demonstrează practic că toți profesorii testați au un nivel destul de bun de cultură emoțională.

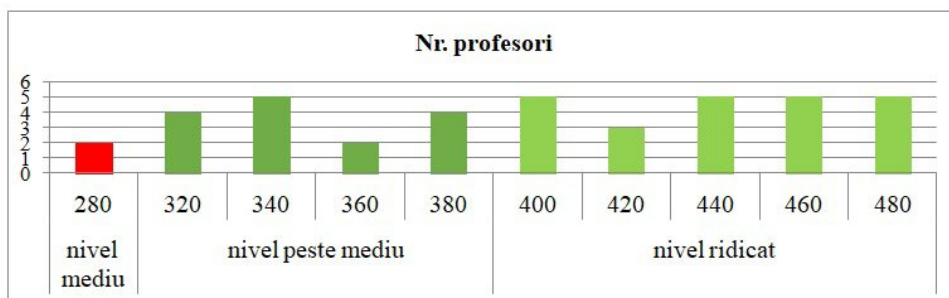


Figura 3.2. Rezultatele testului la cultura emoțională cu indicarea punctajului acumulat de fiecare profesor

După cum sunt reprezentate în diagramă rezultatele putem vedea punctajul acumulat raportat la numărul profesorilor. Astfel, 2 profesori au punctajul 280; 4 – 320 p., 5- 340 p., 2-360 p., 4- 380 p., 5–400., 3 -420., câte 5 profesori au acumulat punctajul - 440, 460, 480.

2) Test pentru inteligență emoțională (pentru adulți) adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și D. Goleman

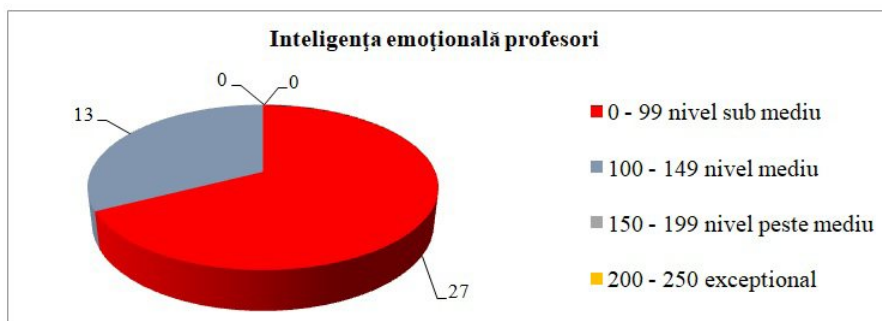


Figura 3.3 Rezultatele testului la inteligența emoțională a profesorilor

Rezultatele testului au demonstrat că s-au atestat doar două niveluri din cele patru prevăzute: mediu și sub mediu. Astfel, 13 profesori (32,5 %) au nivelul mediu și 27 de profesori (67,5%) au nivelul sub mediu de inteligență emoțională. Nimeni nu a acumulat punctajul ce determină nivelul peste mediu și excepțional.

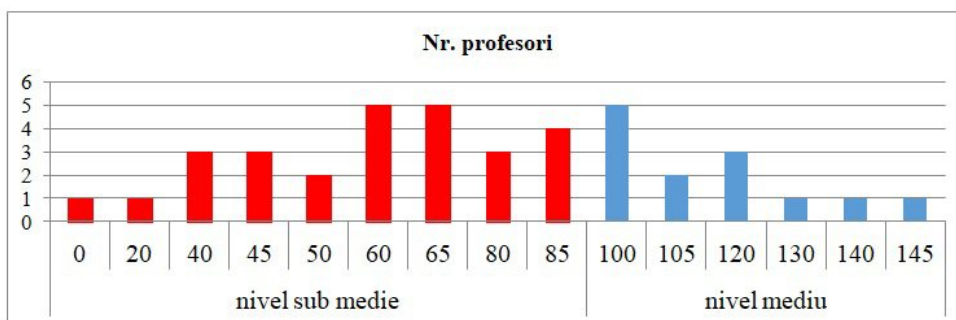


Figura 3.4. Rezultatele testului la inteligența emoțională cu indicarea punctajului acumulat de fiecare profesor

Conform datelor obținute putem constata că majoritatea profesorilor posedă un nivel de inteligență mai jos de mediu ce este reflectat prin punctajul acumulat: 1 profesor – 0 p., 1- 20 p., 3 – 40 p., 3 - 45p., 2 – 50 p., 5 – 60 p., 5 – 65 p., 3 – 80 p., 4 – 85 p. În total: 27 de profesori. Luând în considerație faptul că nivelul sub mediu este determinat de punctajul 0-99, putem împărți rezultatele convențional în trei grupe: 1) 0-50 p. - acumulat de 10 profesori care au un nivel de inteligență emoțională destul de jos; 2) 60-65 p. – acumulat de 10 profesori care au demonstrat un nivel relativ jos; 3) 80-85 p. – acumulat de 7 profesori ce posedă un nivel aproape de mediu. Cei 13 profesori care au demonstrat un nivel mediu de inteligență emoțională au acumulat următorul punctaj: 5 profesori – 100 p., 2 – 105 p., 3 – 120 p., câte 1 profesor – 130 p., 140 p., 145 p.

Comparând rezultatele testului de apreciere a culturii emoționale și a celui de inteligență emoțională constatăm o diferență esențială. Dacă nivelul de cultură emoțională a profesorilor este destul de ridicat, apoi cel de inteligență emoțională este unul preponderent sub medie. Acest lucru se explică prin următoarele:

a) conceptul de ”cultură emoțională” este mai amplu, mai larg, iar termenul ”inteligență emoțională” este mai îngust, are specificul său și se integrează în structura complexă a culturii emoționale;

b) întrebările testului de apreciere a culturii emoționale conțin situații și întrebări în baza acestora ce țin nemijlocit de activitatea profesorului și reacțiile elevului în situații concrete din viața școlară. Pe când testul de inteligență emoțională este axat pe scenarii în care se poate afla orice om. Situațiile țin de mai multe domenii și aspecte comportamentale ale persoanei la nivel de inteligență emoțională (conține 4 variante de răspuns pentru fiecare întrebare);

c) testul de inteligență emoțională cere un efort intelectual mai complex și este axat pe aprecierea abilităților emoționale a persoanei în ce privește relaționarea eficientă cu cei din jur și echilibrul emoțional intra- și interpersonal.

Constatăm că în rezultatul investigațiilor s-a determinat necesitatea dezvoltării inteligenței emoționale a cadrelor didactice la nivel de instituție care poate fi efectuată prin seminare, traininguri, ateliere de lucru și alte metode de formare.

În concluzie, competența emoțională este o componentă importantă a paradigmei competențelor pedagogice și necesită o abordare funcțională prin realizarea unor programe eficiente de dezvoltare a abilităților emoționale în cadrul formării inițiale și continue a cadrelor didactice. Componenta emoțională a activității didactice în condițiile actuale are o încărcătură echivalentă celei cognitive. Prin urmare și dezvoltarea abilităților emoționale în procesul de formare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice necesită o abordare la fel de relevantă la nivel de obiective, conținuturi și strategii de realizare. Acest aspect constituie în prezent una din nevoile primordiale de formare a cadrelor didactice pentru asigurarea unui mediu de învățare armonios și realizarea calitativă a demersului educațional.

În contextul implementării prevederilor documentelor de politici educaționale cu referire la asigurarea sistemului educațional cu cadre didactice calificate una din orientările strategice ale Strategiei de dezvoltare ”Educația 2030” este ”*îmbunătățirea formării profesionale inițiale și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate*” [6, p. 28].

Bibliografie:

1. COJOCARU M., Cultura emoțională a profesorului, Suport de curs universitar, Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2009

2. COJOCARU-BOROZAN M. Metodologia cercetării culturii emoționale, Chișinău:[s.n.] 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1
3. GOLEMAN D. Emoții distructive Cum le putem depăși? Dialog științific cu Dalai Lama, București: Curtea Veche,2011. 566 p. ISBN 978-606-588-087-0
4. COLEMAN D. Inteligența emoțională, București: Curtea Veche, 2008. 429 p. ISBN 978-973-669-520-9
5. ROCO M. Creativitate și inteligență emoțională, Iași: Polirom, 2004. 268p. ISBN 973-681-630-3
6. Strategia de dezvoltare ”Educația 2030”, nr.114 din 07.03.2023, În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova , 20.04.2023

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И РАБОТЕ КОМИССИИ ПО ЭТИКЕ НА УРОВНЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CZU:377.091+174

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p201-207

Оксана ГРАДИНАРЬ,

доктор пед. наук

Профессиональная Школа № 4, г. Бэлць

ORCID iD: 0000-0003-2628-4251

Мариана ПЭДУРЯК,

ORCID iD: 0009-0003-0928-082X

Rezumat: *Articolul este dedicat eticii profesionale respectate de personalul didactic de instituția din învățământ profesional tehnic. Sunt enumerate documentele care definesc o politică de etică eficientă în procesul educațional. Este stabilit că comisia de etică să monitorizeze respectarea Codului de etică profesională de către personalul didactic dintr-o instituție de învățământ profesional tehnic. Se propune un plan de activitate orientativ al comisiei de etică pentru anul curent.*

Cuvinte cheie: *etica profesională a cadrelor didactice, activitatea pedagogică, comisia de etică, învățământ profesional tehnic.*

Abstract: *The article is devoted to professional ethics, which is observed by the teaching staff of a vocational educational institution. Are listed the documents that define an effective ethical policy in the educational process. It has been established that the Ethics Commission monitors the observance of the Code of Professional Ethics of Teachers in the Vocational Education Institution. Is proposed a tentative plan for the activities of the ethics committee for the current year.*

Keywords: *professional ethics of teaching staff, pedagogical activity, ethics committee, professional technical education.*

В настоящее время профессионализм дидактических кадров опирается на эффективную этическую политику внутри учреждения профессионально-технического образования, среди основных элементов которой можно выделить:

- законодательную базу – Кодекс Республики Молдова об образовании [1], Кодекс профессиональной этики педагогических работников [2], Закон о подачи петиций [3], Закон о защите персональных данных [4], Закон о защите детей от негативного влияния информации [5];
- нормативную базу на институциональном уровне – Положение об организации и деятельности комиссии по этике [6], Порядок подачи и анализа петиций, адресованных комиссии по этике [7], Стандарты этического поведения [8];
- научную литературу в области этики: V. Andrițchi [9], A. Paniș [10, 11, 12], S. Gorea [13], I.-A. Axentii [14], V. Mândăcanu [15],

V. Mihailov [16], V. Lungu [17], E. Țărnă [18], Гусейнова А. А. [19], N. Mihăilescu [20], E. Raileanu [21] и др.

Все эти инструменты представляют собой единую аксиологическую систему, являющуюся «образцом» желательного поведения дидактических кадров, и обеспечивающую надёжную основу, порядок и предсказуемость в их профессиональном поле.

Реализация Кодекса профессиональной этики педагогических работников [2] на уровне учреждения профессионально-технического образования, осуществляется комиссией по этике, состав которой утверждается приказом директора учебного заведения и избирается сроком на два года.

Основные функции комиссии по этике:

- контролирование внедрения в повседневную педагогическую практику общепризнанных этических принципов, которыми руководствуется профессия учителя;
- оценивание и решение возникающих проблем в вопросах профессиональной этики и этической ответственности преподавателей;
- уведомление администрации о дисциплинарных нарушениях с этической точки зрения дидактических кадров;
- стимулирование преподавателей к выполнению своих обязанностей: (а) работать преданно, честно, искренне, целеустремленно, добросовестно; (б) быть честным, справедливым, беспристрастным и целеустремленным, демонстрируя профессиональную ответственность, культуру и компетентность; (в) быть идеальным образцом для подражания для своих учеников, прививая им нравственные качества, добродетель, потребность в справедливости, честность, ответственность, мужество, доброту, терпение, самодисциплину, сострадание, уважение к другому и т. д.

Согласно источнику [22] принципы профессиональной этики сосредоточены вокруг следующих ключевых ценностей:

- Честность: дидактические кадры должны быть честными и прозрачными во всех своих отношениях. Они должны действовать добросовестно и избегать любых действий, которые могут поставить под угрозу их объективность.
- Уважение: дидактические кадры должны проявлять уважение к достоинству и правам учащихся, коллег и общества в целом.
- Ответственность: дидактические кадры обязаны действовать в интересах учащихся и следить за тем, чтобы они не совершали никаких действий, которые могут причинить вред.
- Компетентность: дидактические кадры должны обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками для эффективного выполнения своих обязанностей.
- Справедливость: дидактические кадры должны быть честными и беспристрастными в процессе принятия решений. Они также должны гарантировать, что их решения основаны на объективных критериях и не зависят от личных интересов или предубеждений.

Z. Menbarrow [23] отмечает, что профессиональная этика отражается прежде всего в поведении персонала. На этом основании, можно утверждать, что, если у дидактических кадров присутствует нехватка выше указанных ценностей, вполне возможно, что они могут совершить действия, которые наносят вред учебному заведению и их коллегам по работе, например, невыполнение обязательств, недостойное поведение, умышленный обман, нарушение субординации, оскорбление коллег и т.д. Вот почему главная цель профессиональной этики — оставить в стороне индивидуальные выгоды и предпочтения и работать вместе ради общего блага.

Личный опыт авторов показывает, что главной задачей комиссии по этике в учреждениях профессионально-технического образования является – формировать, направлять, рекомендовать, принимать превентивные и корректирующие меры, а не наблюдать, санкционировать и налагать правовые и нормативные санкции. То есть полномочия членов комиссии по этике ограничиваются консультативным характером относительно соблюдения педагогическим коллективом Кодекса профессиональной этики.

Ниже, приведён примерный план деятельности комиссии по этике сроком на год (таб.1), в котором:

- определяются основные направления, подлежащие рассмотрению,
- обозначаются сроки завершения основных этапов деятельности,
- отмечаются лица, ответственные за реализацию обозначенных мероприятий,
- предлагаются варианты индикаторов, определяющих ожидаемый результат.

Отметим, что реализация данного плана способна обеспечить эффективность деятельности комиссии по этике и систематизировать управленческий контроль.

Таблица 1. *Примерный план деятельности комиссии по этике.*

№.	Деятельность	Ответственный контингент	Период	Индикатор/ результат
Задача 1. Консолидация целостной образовательной деятельности при продвижении стандартов профессиональной этики и стимулировании соответствующего этического поведения				
1.1.	Разработка плана деятельности комиссии по этике на период учебного года обучения.	Члены комиссии	Сентябрь	Апробация плана деятельности комиссии по этике директором учреждения профессионально-технического образования.

№.	Деятельность	Ответственный контингент	Период	Индикатор/ результат
1.2.	Продвижение принципов и правил морального и этического поведения преподавателей.	Члены комиссии	Сентябрь-Ноябрь	Сообщения в рамках педсоветов, публикации в материалах научных конференций, педагогических газетах и журналах.
1.3.	Организация и проведение регулярных заседаний комиссии по этике.	Председатель Секретарь	Ежеквартально	Повестка дня Протокол
1.4.	Организация и проведение внеочередных заседаний комиссии по этике.	Председатель Секретарь	По необходимости	Повестка дня Протокол
Задача 2. Обеспечение информационного потока для повышения эффективности внедрения в повседневную педагогическую практику общепризнанных этических принципов.				
2.1.	Ознакомление дидактических кадров с нормативными документами деятельности комиссии по этике.	Члены комиссии	В течении учебного года	Информационная записка
2.2.	Проведение мероприятий, связанных с мониторингом деятельности, касающейся этического поведения дидактических кадров.	Члены комиссии	В течении учебного года	Семинары, встречи, круглые столы, внеклассные мероприятия и т.д.
2.3.	Организация информационных кампаний по кодексу профессиональной этики педагогических работников.	Члены комиссии	В течении учебного года	Брошюра, буклет, флаер и т.д..
2.4.	Внедрение успешных примеров передовой практики, направленных на безупречное поведение дидактических кадров с этической точки зрения.	Члены комиссии	В течении учебного года	Фотографии, фильмы, информационные бюллетени.

№.	Деятельность	Ответственный контингент	Период	Индикатор/результат
2.5.	Разработка опросников/ анкет для диагностики представлений учащихся о профессиональной этике дидактических кадров.	Члены комиссии	В течении учебного года	Опрос/анкетирование
Задача 3. Рассмотрение поступивших обращений, петиций и пр. членами комитета по этике.				
3.1.	Рассмотрение обращений, связанных с нарушением этических норм и требований.	Председатель, Секретарь, Члены комиссии	По необходимости	Регистрирование ходатайств, жалоб, обращений, заявлений, петиций и т.д.
3.2.	Проверка достоверности информации и/или запрос дополнительной информации по факту нарушения этических норм.	Председатель, Секретарь, Члены комиссии	В течение 5 дней со дня обращения потерпевшей стороны	Конфиденциальность персональных данных.
3.3.	Созыв заинтересованных лиц для проведения расследований по факту нарушения этических норм и требований.	Председатель, Секретарь	Минимум за 5 дней до встречи	Приглашение заинтересованных сторон с подтверждением получения.
3.4.	Анализ обращений, связанных с нарушением этических норм и требований.	Председатель, Секретарь, Члены комиссии	В процессе расследования	Конфиденциальность личности информатора.
3.5.	Составление протокола дела на основе исследования фактов, являющихся предметом обращения и/или петиции.	Председатель, Секретарь, Члены комиссии	В процессе расследования	Протокол, подписанный всеми членами комиссии, участвовавших в рассмотрении дела.
3.6.	Формулирование ответа автору обращения по факту нарушения этических норм и сообщение результатов расследования.	Председатель	В течение 30 календарных дней со дня получения уведомления.	Информационная записка

№.	Деятельность	Ответственный контингент	Период	Индикатор/ результат
3.7.	Сбор протоколов по факту нарушения этических норм и требований и их хранение в архиве учреждения.	Секретарь	В конце расследования	Конфиденциальность персональных данных.
Задача 4. Оценка деятельности комитета по этике				
4.1	Отчёт деятельности комиссии по этике.	Председатель, секретарь	В указанный срок	Сообщение на педсоветах, публикация материалов на сайте учреждения.
4.2.	Распространение отчётной информации через коммуникационные ресурсы учреждения.	Секретарь	В указанный срок	Средствами информационно-коммуникационных технологий.
4.3.	Подготовка ежегодного отчёта о состоянии соблюдения институциональной этики с рекомендациями на будущий год.	Председатель, секретарь	Конец учебного года	Конфиденциальность в отношении вовлеченных лиц.

В заключение отметим, что профессиональная этика является важнейшим компонентом карьеры дидактических кадров, основанном на наборе моральных и этических принципов, которыми они руководствуются в профессиональной деятельности. Придерживаясь этих принципов, преподаватели могут завоевать доверие и авторитет среди коллег, учащихся и их родителей, а также сохранить целостность своей профессии.

Библиография:

1. CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova. nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. 634.
2. CODUL DE ETICĂ al cadrului didactic. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr. 59.
3. LEGEA cu privire la petiționare. nr. 190 din 1994. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2018, nr. 4, art. 7.
4. LEGEA cu privire la protecția datelor cu caracter personal. nr. 133 din 08.07.2011. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. nr. 170-175 art. 492.
5. LEGEA cu privire la protecția copiilor împotriva impactului negativ al informației. nr. 30 din 07-03-2013. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. nr. 69-74 art. 221.
6. REGULAMENT de organizare și funcționare a Consiliului de etică al Școlii Profesionale nr. 4 din mun. Bălți. [online]. 2018. 4 c. [Citat 16. 08. 2023]. Disponibil:

- <https://www.sp4balti.md/wp-content/uploads/2020/11/Regulament-de-organiza-re-si-functionare-a-Consiliului-de-etica-a-SP-4-din-Balti.pdf>
7. PROCEDURA de depunere și analiză a sesizărilor adresate Consiliului de etică al Școlii Profesionale nr. 4 din mun. Bălți. [online]. 2018. 4 c. [Citat 16. 08. 2023]. Disponibil: <https://www.sp4balti.md/wp-content/uploads/2020/11/Procedura-de-depunere-si-analiza-a-sesizarilor-adresarte-Consiliului-de-etica-al-SP-4-din-Balti.pdf>
 8. STANDARDE de comportament etic. [online]. 2018. 3 c. [Citat 16. 08. 2023]. Disponibil: <https://www.sp4balti.md/wp-content/uploads/2021/03/STANDAR-DELE-DE-COMPORTAMENT-ETIC.pdf>
 9. ANDRIȚCHI V., MIHĂILESCU N. Comportamentul etic – finalitate a managementului eticii la nivel organizațional. În: Acta et commentationes. Științe ale educației. 2019, nr. 2 (16), pp. 7-23. ISSN 1857-0623. EISSN 2587-3636.
 10. PANIȘ A. Decizia etică în instituția educațională. In: Univers Pedagogic. 2013, nr. 4(40), pp. 69-73. ISSN 1811-5470.
 11. PANIȘ A. Etica și moralitatea în cadrul educației de azi. In: Revistă de științe socioumane. 2016, nr. 3(34), pp. 73-83. ISSN 1857-0119
 12. PANIȘ, Aliona. Etica pedagogică și pedagogia eticii – două entități educaționale. In: Univers Pedagogic, 2021, nr. 3(71), pp. 10-16. ISSN 1811-5470. DOI: 10.52387/1811-5470.2021.3.02
 13. GOREA S. Valorificarea principiilor eticii în sistemul multidimensional al formării studenților pedagogi. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2018, nr. 1(12), pp. 142-149. ISSN 1857-0623
 14. AXENTII I.-A. Etica pedagogică. Suport de curs. -Cahul: Ed. Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul, 2012, 270 p. ISBN 978-9975-914-62-8 4.
 15. MÂNDĂCANU V. Etica pedagogică. Ed. a III-a. Chișinău: Ed. Liceum, 2001, 243 p. ISBN9975-9635-0-1
 16. MIHAILOV V. Etica profesională a cadrului didactic: principii și norme. In: Univers Pedagogic. 2017, nr. 3 (55), pp. 49-53. ISSN 1811-5470
 17. LUNGU V. Etica și specialistul secolului XXI. In: Cercetarea, inovarea și dezvoltarea din perspectiva eticii globale. Ediția 1, 26 iunie 2020, Chișinău. Chișinău: Tehnica-UTM, 2020, pp. 178-185. ISBN 978-9975-45-654-8
 18. ȚĂRNĂ E. Etica pedagogică – o realitate formativă pe dimensiunea educației prospective. In: Interconexiunea dimensiunilor de formare profesională prin studii superioare de licență, master, doctorat în științe ale educației, Chișinău, 2023: CEP UPS „Ion Creangă”, pp. 33-42.
 19. ГУСЕЙНОВА А. А. Этика: учебник для бакалавров. — М.: Издательство Юрайт, 2013. 571 с. ISBN 978-5-9916-2385-8
 20. MIHĂILESCU N. Managementul eticii în instituția școlară: tz. de doct. în șt. pedagogice. Chișinău, 2019. 163 p.
 21. RAILEANU E. Impactul eticii profesionale asupra culturii organizaționale în instituția de învățământ. In: Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova: Științe socioumanistice, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, Vol.2, SSU, pp. 200-203. ISBN 978-9975-71-682-6. ISSN 1857-2588.
 22. PETERSON A., ARTHUR J. Ethics and the Good Teacher Character in the Professional Domain. -Routledge, 2022. 104 p. ISBN 9780367517922
 23. MENBARROW Z. The importance and necessity of professional ethics in the organization and the role of managers. In: Psychology and Behavioral Science International Journal. 2021. 6 p. ISSN 2474-7688

PROBLEME DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE VIITORILOR NAVIGATORI

CZU: 378.091:656.61.052-051(477)
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p208-211

Svitlana Chyzh,
PhD in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of Humanities
of the Danube Institute of the National University
“Odessa Maritime Academy”, Izmail, Ukraine.
ORCID iD: 0000-0003-0244-2796

Rezumat. *Formarea competenței comunicative în pregătirea viitorilor navigatori este un proces complex în care componentele comunicative și cele tehnice sunt indisolubil legate. Un nivel suficient de competență comunicativă constă în stăpânirea unor mijloace eficiente de interacțiune profesională care să contribuie la succesul profesional în viitor, care poate fi cunoașterea limbii engleze: în scopul comunicării de zi cu zi; terminologia tehnică în domeniul navigației; termeni medicali; în ceea ce privește legislația internațională.*

Cuvinte-cheie: *competență comunicativă, viitori navigatori, industria maritimă.*

Abstract. *The formation of communicative competence in the training of future navigators is a complex process in which communicative and technical components are inextricably linked. A sufficient level of communicative competence consists in mastering effective means of professional interaction that contribute to professional success in the future, which can be knowledge of English: for the purpose of everyday communication; technical terminology in the field of navigation; medical terms; as for international legislation.*

Keywords: *communicative competence, future navigators, maritime industry*

The problems of increasing the navigators' competitiveness in the international market of maritime transport services are growing over time. The quality of their training in educational institutions is considered to be one of the factors affecting this trend. Modern competitive navigators, in addition to practical experience and an appropriate level of education, should be characterized by a high level of competencies that are formed during their studies at a higher maritime educational institution.

It should be noted that the IMO constantly adopts new directives, regulations and normative acts, which by their nature are aimed at improving safety. This raises or reinforces the question of improving the level of navigators' knowledge of English, the solution of which can also be started in the conditions of specialized training at the maritime educational institution. In addition, the regulated and qualitatively justified requirements, which are clearly prescribed by maritime conventions and regulations, are constantly changing and supplemented in the conditions of the technological advancement of maritime industries and the automation of crew activities.

One of the tasks in the formation of communicative competence of future maritime specialists in the process of studying at a higher maritime educational institution is the ability to study (self-education) throughout life. Forming the specified quality means equipping the future navigator with the skills and abilities of independent activity, teaching him to independently supplement, clarify, critically reevaluate his knowledge with the aim of his further development and use in professional interests. The problem of forming the skills and abilities of independent work with foreign language text material of technical content among students of maritime educational institutions is becoming relevant.

It is well known that the educational process, as a process of transfer, assimilation of knowledge, abilities and skills, involves the use of certain techniques and methods, which collectively form learning methods.

A partial phenomenon of the teaching method is the reception of training, which is purposefully used, for example, to activate the attention of education seekers, prepare for self-study, and develop the ability to work independently.

This is reinforced by the mandatory exchange of information messages in English in all regions of the World Ocean. It should also be noted that today English is becoming the main international means of communication (13% of the Earth's population consider it their native language; 34% - foreign); respectively German (18% and 12%); French (12% - 11%). That is, English is spoken in 51 countries of the world: about 410 million people are native speakers and consider it their native language, and about one billion speak it. This may be an explanation for the fact that English is considered an international language of communication.

That is why the English language has recently become an important tool in professional activities for competitive, mobile navigators. The question of mastering English is also important for the rest of the specialists, for whom learning English is an important guarantee of their future successful career, given the above-mentioned features of professional duties. All over the world, knowledge of foreign languages is considered one of the strategically important aspects of the development of mutual relations and relations. For example, in many countries, maritime specialists receive a substantial supplement to their earnings for knowledge of one or more foreign languages.

It is appropriate to note that the rather low quality of professional language communication of navigators at the official level is often manifested – this problem, among other established problems in professional activity, is often singled out quite acutely, which leads to misunderstandings, which are especially dangerous in emergency situations, and among communication problems on vessels with a mixed crew, the crew members' lack of understanding of inscriptions, instructions, instructions – hence the inability to act effectively in extreme conditions.

The outlined aspects cause the creation of the greatest emphasis on the development of integrative professional, namely, practice-oriented English-language communication with a technical orientation.

In view of the above, we consider it appropriate to be guided by the definition of maritime English formulated by P. Trenkner, who believes that English for Specific Purposes (ESP) covers all means of the English language that can be used as a tool ensuring foreign language communication in the maritime community and contributing to the safety of navigation and the development of the maritime industry [3].

The document that directly regulates the minimum requirements for the education of navigators is the International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978 with amendments of 1995. In the part that concerns the English language for navigators, it provides for a sufficiently high level of professional speech training [1]. Therefore, the formation of communicative competence in the training of future navigators is a complex process in which communicative and technical components are inextricably linked.

In particular, a sufficient level of technical competence consists in the appropriate level of knowledge:

- conditions and organization of the navigators' workplace;
- ship's equipment and facilities;
- structure and functional purposes of devices on the ship;
- means of automation and computer equipment;
- safety techniques and work culture.

At the same time, a sufficient level of communicative competence consists in mastering effective means of professional interaction that contribute to professional success in the future, which can be knowledge of English:

- for the purpose of everyday communication;
- technical terminology in the field of navigation;
- medical terms (in terms of providing first aid, personal consultation with a doctor, etc.);
- from international legislation (rules of conduct and interaction on the water, assistance, safety, etc.).

The constant probability of cooperation with maritime representatives from other countries confirms the need not only to study English as an international language, but also indicates the need to study professional terminology in English already in the process of studying at a higher maritime educational institution.

The basis for the training of future shipping specialists was the industry standards of higher maritime education and documents of the International Maritime Organization in the field of seafarer training and navigation safety (International Convention on Training, Certification of Seafarers and Watchkeeping, International Convention on Training and Certification of Seafarers, etc.). It is these documents that determine the educational and qualification characteristics of specialists.

In accordance with the Sectoral Standard of Higher Maritime Education of Ukraine ("Maritime and River Transport" field of study), the curriculum divides the disciplines offered for study into groups:

- socio-humanitarian training in a professional direction;
- fundamental training;
- professional training [2].

The above makes it possible to single out the main areas of professional and, accordingly, educational activities of future maritime specialists:

- planning and organization of safe loading and unloading;
- ensuring the safety of human life at sea and protection of the marine environment;
- use of the vessel’s technical means;
- general organization and management of the multinational crew;
- maneuvering and control of the ship in different conditions;
- maintaining the vessel at a given level of readiness;
- keeping watch;
- organization of external communication with port services, with other ships;
- actions in emergency situations;
- work with documentation.

Given that the professional activity of the navigators is mostly of a technical and communicative nature and is, in its essence, managerial, it takes place in a large-format communicative environment. The specified environment of the navigators’ activity includes various technical means and information and communication technologies, the use of which requires the formation of technical competences and its derivatives – technical culture and communicative competence.

It should be noted that in recent decades, knowledge of English has become an important guarantee of a successful future career as a navigator. In order to achieve the required level of English, the teacher must be able to select and adapt teaching methods and learning methods, special teaching techniques and techniques in accordance with the needs and interests of students.

Bibliography:

1. International Convention on Training and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978 (PDMNV-78) (URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_053#Text)
2. Standard of higher education in the specialty “River and sea transport” (URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta- morskiy-transport-bakalavr.pdf>)
3. Trenkner P. Maritime English. An attempt at an imperfect definition. (URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?&title=Maritime%20English%20%E2%80%94%20an%20attempt%20of%20an%20imperfect%20definition.&pages=1-8&publication_year=2000&author=Trenkner.%20CP.)

ÎNVĂȚAREA ECONOMIEI PE PARCURSUL VIETII: REPERE TEORETICE

CZU: 374.7.01:33

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p212-217

Anastasia OLOIERU,

doctor, lector universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-3661-6275

Rezumat. În articol sunt descrise argumentele învățării pe parcursul vieții a economiei. Deși *neuroștiințele ilustrează că creierul uman este dispus să învețe toată viața, se pare că învățarea economiei la vârsta adultă nu este chiar atât de simplă. De asemenea, în articol este descris Modelul de învățare al competenței, care arată stadiile psihologice implicate în procesul de tranziție de la incompetență la competență inconștientă. La final este argumentată necesitatea unei alfabetizări economice digitale.*

Cuvinte-cheie: economie, învățare pe parcursul vieții, teoriile învățării, competențe, alfabetizare economică.

Abstract. *The article describes the arguments for lifelong learning in economics. Although neuroscience illustrates that the human brain is willing to learn throughout life, it turns out that learning economics in adulthood is not so simple. Also described in the article is the Learning Model of Competence, which shows the psychological stages involved in the process of transition from incompetence to unconscious competence. Finally, is argued the need for a digital economic literacy.*

Keywords: economics, lifelong learning, learning theories, skills, economic literacy.

În societatea actuală mai există prejudecată că școala (universitatea) este locul în care învățăm, pe când viața este locul în care cunoaștem, ori adevărata învățare începe anume după finalizarea studiilor. De fapt, instituția de învățământ este locul care susține învățarea la toate vârstele, căci în practica educațională învață nu doar elevii și studenții ci și cadrele didactice, părinții, managerii, etc. Această idee este reliefată și în articolul 123 al Codului Educației al Republicii Moldova, conform căruia învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților și include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională [2].

Întreaga noastră viață presupune un proces de educație continuă: învățăm în permanență, în fiecare moment, indiferent de circumstanțe, oriunde, ceva se adaugă la cunoștințele dobândite anterior. Toți oamenii sunt învățăcei, indiferent de ocupația pe care o au, locul și modul în care trăiesc [6, p. 111].

Deși există multiple confuzii terminologice dintre învățarea pe parcursul vieții, educația adulților și educația permanentă, unele surse indicând asupra faptului că educația permanentă este parte componentă a învățării pe parcursul vieții, în contextul tematicii articolului, vom utiliza aceste sintagme cu același sens.

Educația permanentă s-a transformat paralel cu trecerea economiei de la sistemul centralizat la relațiile economice de piață. Dacă în trecut, absolvirea unei facultăți și angajarea în câmpul muncii asigura un venit stabil, statut social, servicii sociale de calitate, etc. Actualmente, apare problema uzurii cunoștințelor, informațiilor și metodelor pe care le deținem. Potrivit teoriei capitalului uman, stocul de cunoștințe pe care le posedă individul se depreciază în timp, de aceea de o mare importanță este investiția în învățarea pe parcursul vieții, dar și mai important este să înveți ce să faci cu ceea ce ai învățat.

Printre argumentele în favoarea educației permanente, elaborate de Brett și Kate McKay [Apud 6] se numără:

- Îmbunătățirea abilităților de comunicare;
- *Dezvoltarea abilităților de leadership;*
- *Menținerea sănătății creierului;*
- *Majorarea venitului; etc.*

Acest ultim argument, evident că se referă la formarea unei culturi economice la studenții pedagogi. Practica demonstrează că acele persoane care ignoră aspectele economice ale vieții ori renunță la învățarea permanentă a economiei nu reușesc să-și majoreze veniturile, deoarece se concentrează pe problemele financiare, nu cunosc legile economice și nu își formează o mentalitate a abundenței. Faptul că ești competent într-un anumit domeniu, nu înseamnă că ești competent și în acumularea averii [3, p.231], de aceea considerăm că învățarea pe parcursul vieții a economiei este o investiție profitabilă pe care poate să o facă un adult în vederea dezvoltării sale personale și profesionale. În continuare vom încerca să venim cu unele repere cu privire la învățarea pe parcursul vieții a economiei, care vor fi un imbold pentru studierea/cercetarea acestui domeniu, indiferent de vârstă.

Multe persoane au o atitudine negativă față de economie fiindcă o consideră complicată și de neînțeles. Etimologia cuvântului economie, care în traducere din limba greacă semnifică ”gestiunea casei” demonstrează contrariul. Încă din Antichitate, economia presupunea deținerea unui set de cunoștințe și abilități despre organizarea unei gospodării. Prin urmare, un student-pedagog, novice în studiul economiei, cunoaște mult mai multe despre economie decât își dă seamă. Teoriile asociative și statice ale învățării conturează faptul că învățarea este procesul care permite individului să anticipeze apariția unui eveniment în urma existenței altuia. Adică permite anticiparea a ceea ce se va întâmpla pe baza experienței anterioare [4, p. 21]. Astfel, fiecare adult, având experiențe legate de bani, obișnuințe de consum, economisire, bănci, venituri,

impozite și taxe, etc. are un anumit comportament, mod de viață datorat experiențelor economice anterioare.

Totodată, datorită plasticității neuronale, creierul uman poate construi noi căi neuronale, obiceiuri de gândire și acțiune pe tot parcursul vieții. Neuroștiințele argumentează că creierul nostru se schimbă, se transformă la nivelul rețelelor neuronale, se reorganizează în funcție de stimulii care sunt recepționați [5, p. 181].

Prin urmare este uimitor să constatăm că creierul uman este într-o continuă schimbare. Diferite zone ale creierului, inclusiv lobii: frontal, temporal, occipital, parietal, îndeplinesc diferite sarcini cu privire la învățare și utilizarea informațiilor noi.

Chiar dacă creierul este dispus să învețe toată viața, învățarea economiei la vârsta adultă nu este chiar atât de simplă. Scriitoarea și jurnalista Annie Murphy Paul menționează că învățarea nu este simpla mutare a informațiilor dintr-un manual în creierul nostru, căci experiența învățării la vârsta adultă demonstrează că putem citi, memora, exersa, asculta, etc., iar informația oricum să nu se lipească de noi. Mai exact, creierul are propriul set de reguli în funcție de care învață cel mai bine [Apud 6 p. 146]. Pentru a examina și explica toate elementele care facilitează sau dimpotrivă blochează procesul învățării economiei, în literatura de specialitate au fost fundamentate o serie de teorii și modele ale învățării, printre care:

- Teoriile învățării prin condiționare (Pavlov, Thondike, Guthrie, Skinner, etc.)
- Teoriile cognitive și teoriile câmpului (Lewin, Tolman, Kohler, Bruner, etc.)
- Teorii și modele constructiviste ale învățării (Anderson, Vîgotski, Piaget, etc.)
- Teoriile cognitiv-sociale ale învățării (Bandura, Mischel, etc.)
- Teorii și modele umaniste (Rogers, Maslow, etc.) [1].

Concluzia cercetătorilor este faptul că pentru o învățare eficientă este nevoie de a combina diverse teorii și modele ale învățării. Astfel, având la bază teoriile cognitive, în special Taxonomia lui Bloom, este oportun să menționăm și despre cele trei niveluri ale învățării economiei: cunoaștere, aplicare și integrare, elucidate și în Standardul Internațional de Clasificare în Educație (ISCED), aprobat de UNESCO, care reprezintă un sistem de „scară în trepte” utilizat în proiectarea și realizarea activităților de formare-evaluare a competențelor-cheie [1, p. 54]. Aceste trei niveluri cognitive pot servi în calitate de referințe ale schimbărilor prin care trece o persoană care învață economia la vârsta adultă. În continuare prezentăm succint un set de competențe pentru evaluarea și autoevaluarea nivelului culturii economice:

- *Competențe la nivel de cunoaștere* reflectă înțelegerea faptelor, ideilor, fenomenelor și legilor economice și presupun:

- Explicarea și utilizarea noțiunilor economice și antreprenoriale în comunicarea cotidiană;
 - Cunoașterea componentelor culturii economice;
 - Recunoașterea și înțelegerea rolurilor economice de consumator, producător, antreprenor, angajat, contribuabil, etc.
 - Cunoașterea surselor de venituri și cheltuieli ale unei persoane/familii;
 - Identificare în contextul deciziilor economice, beneficiile și costurilor personale și familiale;
- Competențe la nivel de aplicare, subînțeleg aplicarea cunoștințelor economice dobândite, schimbarea modului de gândire, deprinderea de noi abilități economice și se referă la:
- Valorificarea cunoștințelor economice pentru a-și organiza și întreține familia;
 - Competențe de a stabili prioritățile valorice în cadrul educării unui comportament economic rațional;
 - Înțelegerea și utilizarea modelelor de funcționare a societății și de schimbare socială;
 - Aplicarea unor strategii de economisire și investiție pe termen lung;
- Competențe la nivel de integrare, presupun crearea unor conexiuni dintre subiectele economice învățate și alte subiecte; capacitatea de a folosi aceste informații în viața cotidiană; aprofundarea în domeniul economic; trecerea la învățarea conștientă și intenționată și se referă la:
- Luarea unor decizii adecvate în contextul mobilității condițiilor sociale și profesionale;
 - Aplicare a cunoștințelor economice pentru soluționarea problemelor familiale.
 - Analiza contextului și cauzelor diferitor fenomene economice, precum și impactul acestora asupra bugetului personal/familial;
 - Competențe de a promova și forma cultura economică în cadrul vieții familiale, etc.

Evident că aceste competențe economice nu se formează deodată. Învățarea presupune nu doar dezvoltarea cunoașterii, a inteligenței, ci și schimbarea strategiilor de gândire, a înțelegerii emoționale, dezvoltarea abilităților necesare pentru folosirea acestor strategii [6, p.149].

Este foarte important ca în acest proces permanent al învățării economiei să devenim persoane care învață în mod intenționat și conștient. Aceste persoane preiau inițiativa, își identifică nevoile de învățare, își formulează explicit obiectivele, identifică resursele necesare, implementează strategii, își evaluează rezultatele [Ibidem] și nu în ultimul rând sunt foarte motivate. Aceste persoane își recunosc lacunele în cunoașterea economiei și se implică activ în propriul proces de învățare, cu scopul de a le înlătura. Modelul de învățare al competenței, cunoscut în literatura de specialitate și ca teoria *Gordon Training*

reprezintă stadiile psihologice implicate în procesul de tranziție de la incompetență la competență inconștientă.

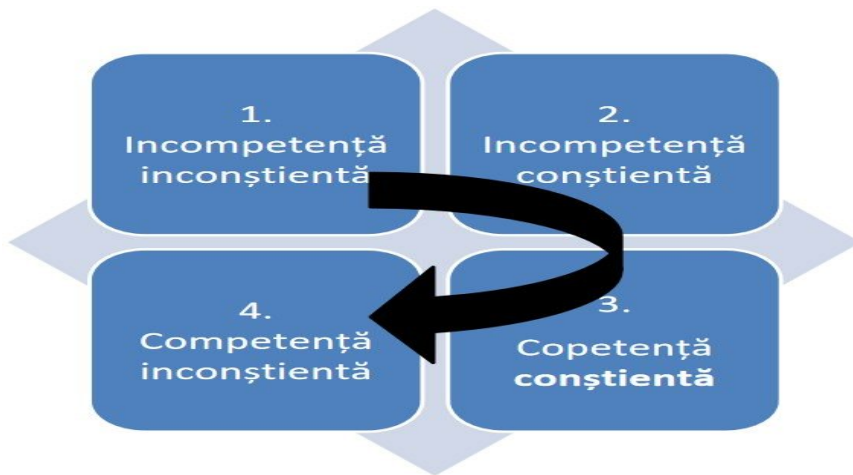


Figura 1. Cele patru stadii ale competenței (Gordon Trening)

Cele patru niveluri ale competenței includ:

- 1. Incompetența inconștientă.** Persoanele nu înțeleg, nu cunosc cum să facă ceva și nici nu recunosc acest deficit. Pentru a trece la următorul nivel, adulții trebuie să-și recunoască propria incompetență. Durata de timp pe care o petrece cineva în această etapă depinde de forța imboldului de a învăța.
- 2. Incompetența conștientă.** Acest nivel începe cu recunoașterea unui deficit, unei lacune în cunoaștere, precum și a valorii noii aptitudini în a acoperi acest deficit. Comiterea de greșeli poate fi parte integrantă a procesului de învățare în acest stadiu.
- 3. Competența conștientă.** Persoana înțelege sau știe cum să facă ceva. Cu toate acestea, poate da dovadă a acestei aptitudini sau cunoștințe doar cu un efort de concentrare. Stadiul poate fi împărțit în mai multe sub-etape, și există o implicare conștientă la punerea în aplicare a noii abilități.
- 4. Competența inconștientă.** Individul a exersat practic atât de mult o abilitate încât i-a devenit un reflex și o poate realiza cu ușurință. Ca urmare, aptitudinea poate fi exercitată în timp ce execută și alte sarcini. Individul poate fi capabil să-i învețe pe alții, în funcție de cum și când a învățat [7].

Spre deosebire de elevi, la adulți există problema trecerii de la primul nivel la al doilea, căci unei persoane cu experiență de viață și de muncă îi este greu să recunoască că nu cunoaște unele aspecte teoretice și practice din economie. Astfel, datorită măiestriei cadrelor didactice, metodelor activ-parti-

cupative, etc., sunt identificate nevoile educaționale ale adulților, sunt stabilite obiectivele instruirii și este realizat un demers didactic eficient. O altă problemă a trecerii de la primul nivel al competenței la al doilea este motivația adulților pentru învățarea permanentă a economiei. În calitate de argument, vom aminti că trăim în era tehnologiilor informaționale, în care ocupă tot mai mult teren noțiuni precum blockchain, inteligența artificială, comerțul electronic, etc. [5, p. 269]. Toate acestea au produs și vor produce în continuare schimbări majore în modul de a trăi, a munci, a învăța al oamenilor etc.

Astfel concluzionăm că actualmente oamenii au nevoie nu doar alfabetizare digitală, ci mai cu seamă de o alfabetizare economică digitală, adică de cunoștințe specifice de literație în domeniul economic și financiar. Astfel, recomandăm tuturor adulților să se implice activ în învățarea economiei pe parcursul vieții, iar dacă nu pot fi autodidacți în acest demers, să caute un mentor!

Bibliografie:

1. BÂLICI V., HADÂRCĂ M. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău, 2021. 261 p. ISBN: 978-9975-48-193-9.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial №319- 324, intrat în vigoare la 29.11.2014
3. NICOLIȚĂ A. Ghidul portofelului fericit. București: Smart Publishing, 2018. 323 p. ISBN: 978-606-8956-38-1
4. ROSAS SANTOS J. Psihologia învățării. București: Litera, 2022. 143 p. ISBN:978-606-33-8885-9.
5. SAVA S., PALOȘ R., Educația adulților. Bazele teoretice și repere practice. Iași: Polirom, 2019. 467 p. ISBN:978-973-46-3330-2
6. STOVLL J. Arta învățării și a dezvoltării personale. București: Amaltea, 2020. 158 p. ISBN: 978-973-162-211-8
7. Wikipedia- enciclopedie liberă. Cele patru etape ale competenței. [citat 1.09.2023]. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Cele_patru_etape_ale_competen%C8%9Bei

ASISTENȚĂ PSIHOLAGICĂ ÎN EDUCAȚIE

DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII LA VÂRSTA
PREADOLESCENȚĂ

CZU: 159.922.72.072.4

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p218-226

Igor RACU,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-8143-4908

Rezumat. În acest articol sunt prezentate rezultatele unei cercetări constatative realizate pe un eșantion de 120 preadolescenți selectați în conformitate cu variabilele studiului: mediului de trai (urban/rural) și tipul de familie în care ei sunt educați (complete, incomplete, temporar dezintegrate). Au fost administrate trei instrumente diagnostice: Chestionarul de personalitate Eysenck, Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips, Test pentru evaluarea stimei de sine - Rosenberg. Analiza cantitativă și calitativă a datelor, prelucrarea statistică realizată a permis confirmarea ipotezelor și demonstrarea efectelor variabilelor asupra procesului de dezvoltare a personalității în vârsta preadolescentă.

Cuvinte-cheie: vârsta preadolescentă, cercetare constatativă, mediul, de trai, tip de familie, personalitate.

Abstract. This article presents the results of a survey carried out on a sample of 120 preadolescents selected according to the variables of the study: the living environment (urban/rural) and the type of family in which they are educated (complete, incomplete, temporarily disintegrated). Three diagnostic tools were administered: the Eysenck personality questionnaire, the Phillips school anxiety level diagnostic technique, the Rosenberg self-esteem assessment test. The quantitative and qualitative analysis of the data, the statistical processing carried out allowed the confirmation of the hypotheses and the demonstration of the effects of the variables on the process of personality development in the preadolescent age.

Keywords: preadolescent age, ascertainment research, environment, lifestyle, family type, personality.

În 1931, G.W. Allport enumera peste 50 de definiții, mai recent McClelland găsește peste 100 de definiții ale termenului dat. Se apreciază că la ora actuală pot fi delimitate cu ușurință peste 10 școli psihologice care au studiat personalitatea în profunzime: - teoria psihanalitică (S. Freud, A. Adler, K. Jung, ș. a.); - teoria factorială (G. Allport); - teoria personalistă (C. Rogers); - teoria socio-culturală etc. [1, p. 10].

Dicționarul de psihologie LAROUSSE ne da următoarea definiție a personalității: „Ansamblu de caracteristici afective, emoționale, dinamice, relativ stabile și generale, ale felului de a fi al unei persoane în modul în care reacționează la anumite situații în care se găsește” [2, p. 892].

G.W. Allport consideră personalitatea „organizarea dinamică în interiorul individului a sistemelor psihologice ce determină adaptarea sa unică, originală la mediu”[5. p.22].

Hans J. Eysenck definește personalitatea ca organizarea durabilă a caracterului, temperamentului, inteligenței și fizicului unei persoane [3].

Preadolescența este vârsta 10/11 - 14/15 ani fiind „...o etapă de restruc-turare afectivă și intelectuală a personalității, descrisă ca o perioadă ingrătă, dificilă atât pentru preadolescenți cât și pentru cei care se află în contact cu ei” [4, p.105].

Scopul cercetării realizate este studierea în cadrul experimental comparativ a diferențelor în procesul de dezvoltare al personalității, trăsăturile caracteristice personalității preadolescenților educați în familii complete, familii cu părinți divorțați și plecați din țară, din mediul rural și urban.

Ipotezele cercetării:

1. În funcție de situațiile sociale de dezvoltare diferite (familia diferită) presupunem particularități specifice în dezvoltarea personalității preadolescentului.

2. Presupunem particularități specifice în dezvoltarea personalității preadolescentului în funcție de variabila mediul de trai.

Lotul de subiecți a fost constituit din 120 de preadolescenți (65 fete, 55 băieți) din clasele a V-a, și a VIII-a, cu vârsta cuprinsă între 10 și 14 ani; din mediul urban 66 de preadolescenți și 54 din mediul rural; 58 preadolescenți din familii complete, 30 din familii incomplete și 32 din familii temporar dezintegrate.

Metodologia cercetării: au fost aplicate chestionarele: Chestionarul de personalitate Eysenck, Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips, Test pentru evaluarea stimei de sine - Rosenberg.

Prezentăm rezultatele cercetării constatative.

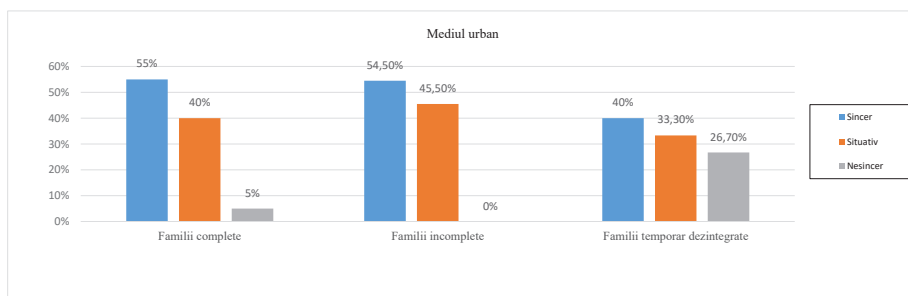


Figura 1. Rezultatele la scala „Sinceritate”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck) în funcție de tip de familie, din mediul urban

Constatăm că majoritatea subiecților au fost sinceri, unii situativ sinceri și 6 subiecți au răspunsuri nesincere (2 din familii complete și 4 din familii temporar dezintegrate). Cei mai sinceri sunt 22 (55%) preadolescenți din familii complete, 16 (40%) preadolescenți au răspunsuri situativ sincere. Subiecții din familii incomplete au următoarele scoruri: răspunsuri sincere - 6 preadolescenți (40%), situativ sincere - 5 subiecți (33,3%). Preadolescenții din familii temporar dezintegrate au următoarele rezultate: 6 subiecți (51,5%) – răspunsuri sincere și 5 subiecți (33,3%) – răspunsuri situativ sincere.

Putem concluziona că cei mai sinceri și situativ sinceri sunt preadolescenții din familii complete, iar cei mai nesinceri sunt preadolescenții din familii temporar dezintegrate.

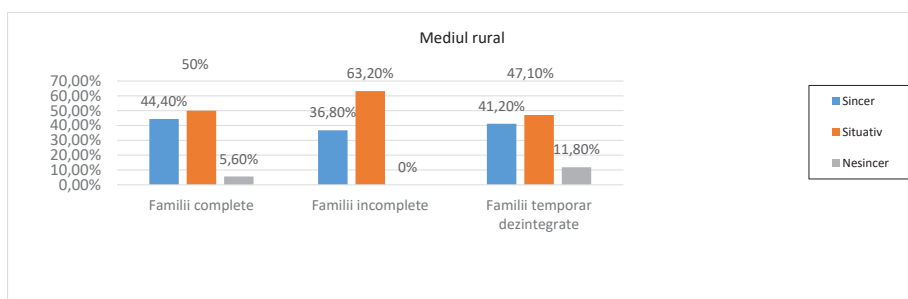


Figura 2. Rezultatele la scala „Sinceritate”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck) în funcție de tip de familie, din mediul rural

Factorul sinceritate mai ridicat îl întâlnim la 8 subiecți (30%) din familii complete, apoi urmează, 7 subiecți (36,8%) din familii incomplete și 7 subiecți (41,2%) din familii temporar dezintegrate. Factorul situativ sincer mai ridicat este la 12 (63,2%) preadolescenții din familii incomplete, apoi un nivel mai înalt îl observăm la 9 (50%) preadolescenți din familii complete, și urmează cu un nivel mai scăzut 8 (47,1%) preadolescenți din familii temporar dezintegrate.

Ca și concluzie aici, cei mai sinceri preadolescenți sunt din familiile complete, iar preadolescenții din familii incomplete au cel mai mare scor la scala situativ sincer și cel mai puțin sinceri sunt cei din familii temporar dezintegrate.

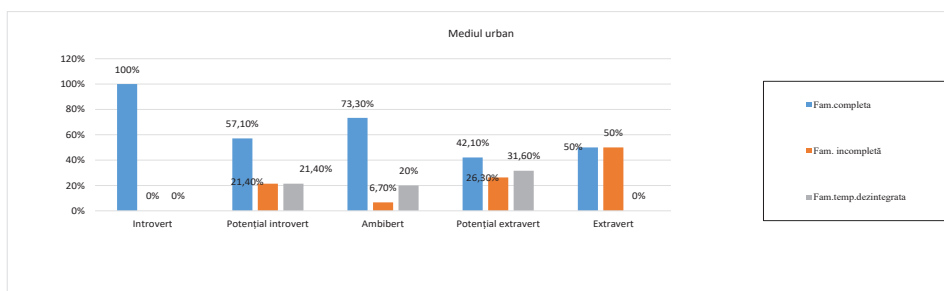


Figura 3. Rezultatele „extraversiune/introversiune”, chestionarul de personalitate (H. Eysenck) în funcție de tip de familie, din mediul urban

Studierea nivelului de introversiune/extraversiune în funcție de variabilele tipul familiei și mediul de trai a demonstrat pentru mediul urban că cei mai mulți preadolescenți sunt ambiverți (22 (73,3%) de subiecți din familii complete, 6(20%) subiecți din familii temporar dezintegrate și 2(6,7%) subiecți din familii incomplete; potențial introverți sunt 8(57,1%) preadolescenți din familii complete, 3(21,4%) preadolescenți din familii incomplete și din familii temporar dezintegrate; potențial extraverți sunt 8(42,1%) preadolescenți din familii complete, apoi 6 (31,6%) preadolescenți din familii temporar dezintegrate, urmat de 5(26,3%) preadolescenți din familii incomplete.

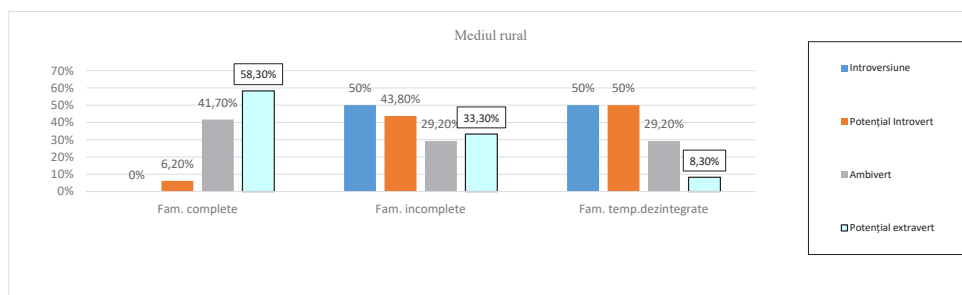


Figura 4. Rezultatele „Extraversiune/Introversiune”, chestionarul de personalitate (H. Eysenck) în funcție de tip de familie, din mediul rural

Nivelul de extraversiune/introversiune pentru preadolescenții din mediul rural, indică cele mai mari valori la ambiverți: 10 subiecți (41,7%) din familii complete, și a câte 7(29,2%) subiecți din familii incomplete și temporar dezintegrate; preadolescenți introverți a câte un subiect (50%) din familie dezintegrată și familie temporar dezintegrată. Preadolescenții potențial introverți reprezintă: 8 (50%) subiecți din familii temporar dezintegrate, 7 (43,8%) subiecți di familii dezintegrate și 1 (6,2%) subiect din familie completă. Preadolescenții potențial extraverți sunt reprezentați de cei 11 băieți din mediul urban cu un procent de 20%, iar cei 4 băieți din mediul rural cu cel mai mic nivel și anume cu 7% , pe când fetele au nivel egal de procente 8 fete din mediul urban cu 12% și 8 fete din mediul rural, de asemenea cu 12%.

Preadolescenții potențiali introverți cu procent mai mare sunt de această dată fetele - 7 (58,3%) subiecți din familii complete, 4 (33,3%) subiecți din familii incomplete, urmează 1 (8,3%) subiect din familie temporar dezintegrată.

Analizând datele prezentate constatăm că nivelul cei mai înalt la variabila potențial introvert este la preadolescenții din familii temporar dezintegrate, iar la variabila ambivert și potențial extrovert este mai înaltă la preadolescenții din familii complete.

Comparații similare în funcție de variabilele invocate în cercetare au fost realizate și pentru celelalte scale a chestionarul: nevrotism, temperament.

Limitele acestui articol nu ne permit prezentarea datelor în figuri și interpretări cantitative desfășurate.

Vom prezenta în continuare rezultatele obținute prin intermediul testului Rosenberg.

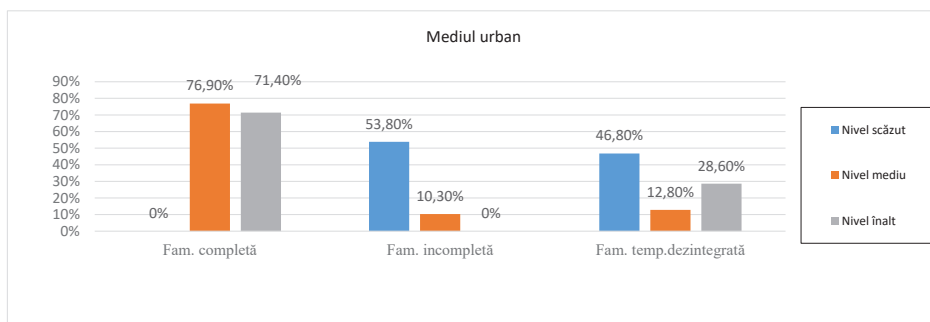


Figura 5. Rezultatele la testul Rosenberg – „evaluarea stimei de sine” în funcție de tip de familie, din mediul urban

Analizând datele constatăm că nivel înalt al încrederii în sine îl au un număr mai mare de preadolescenți din familii complete – 10(71,4%), urmează 4(28,6%) subiecți din familii temporar dezintegrate și 0(0%) subiecți din familii incomplete; nivel mediu - 30(76,9%) subiecți din familii complete, 5(12,8%) subiecți din familii temporar dezintegrate și 4(10,3%) subiecți din familii incomplete; nivel scăzut - 0(0%) subiecți din familii complete, 6(46,2%) subiecți din familii temporar dezintegrate și 7(53,8%) subiecți din familii incomplete.

În figura 6 sunt prezentate datele evaluării nivelului încrederii în sine la preadolescenții din mediul rural.

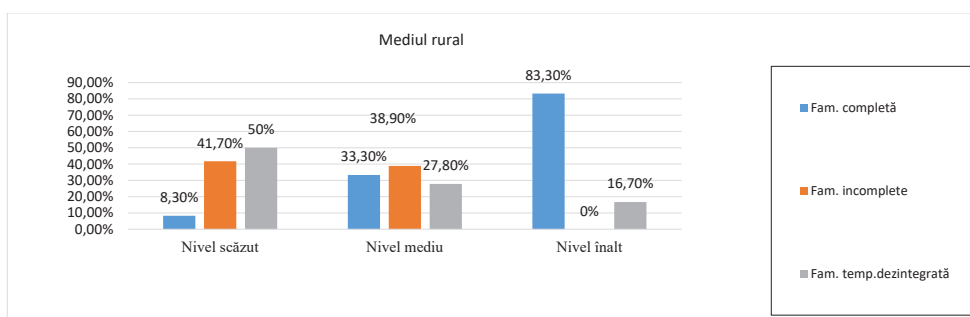


Figura 6. Rezultatele la testul Rosenberg – „evaluarea încrederii în sine” în funcție de tip de familie, din mediul rural

Nivelul înalt a încrederii în sine este prezent la 6 subiecți: 5(83,3%) subiecți din familii complete, 0 (0%) subiecți din familii incomplete și 1(16,7%) subiect din familie temporar dezintegrată; nivelul mediu - 36 de subiecți total: 12(33,3%) subiecți din familii complete, 14 (38,9%) subiecți din familii

incomplete și 10(27,8%) subiecți din familii temporar dezintegrate; nivel - 12 subiecți: 1(8,3%) subiect din familii complete, 5(41,7%) subiecți din familii incomplete și 6 (50%) subiecți din familii temporar dezintegrate.

Preadolescenții educați în familii incomplete și familii temporar dezintegrate manifestă un nivel mai scăzut al stimei de sine în comparație cu cei educați în familii complete.

Comparații similare au fost realizate și la toate scalele testului Phillips.

Vom prezenta compararea statistică a rezultatelor pentru toate testele și variabilele cercetării noastre.

Diferențe în funcție de variabila tipul de familie – completă și incompletă

1. Stimă de sine: $U=333$, $p=0,001$, MR(media rangurilor) familii complete 53,75, MR familii incomplete 26,62. Am constatat că preadolescenții din familii complete au nivel mai înalt a stimei de sine în comparație cu preadolescenții din familii incomplete.
2. Nivelul general al anxietății în școală: $U=339$, $p=0,001$, MR familii complete 35,34, media rangurilor grupului din familii dezintegrate 62,20. Am constatat că nivelul general al anxietății școlare este mai ridicat la preadolescenții din familii incomplete, decât la preadolescenții din familii complete.
3. Trăirea stresului social: $U=449$, $p=0,001$, MR familii complete 37,25, MR familii incomplete 58,52. Am constatat că preadolescenții din familii incomplete trăiesc mai intens stresul social, decât preadolescenții din familii complete.
4. Frustrarea necesității de atingere a succesului: $U=463$, $p=0,001$, MR familii complete 37,48, MR familii incomplete 58,07. Preadolescenții din familii incomplete manifestă un nivel mai scăzut la acest indice.
5. Frica de autoafirmare: $U=495$, $p=0,001$, MR familii complete 38,04, MR familii incomplete 56,98. Preadolescenții din familii incomplete manifestă nivel mai înalt la indicile dat.
6. Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor: $U=433$, $p=0,001$, MR familii complete 36,04, MR familii incomplete 59,07. Preadolescenții din familii incomplete trăiesc mai intens frica de examinarea a cunoștințelor, au o atitudine negativă și o stare de neliniște în cazurile de verificare a cunoștințelor.
7. Frica de necorespondere expectanțelor celor din jur: $U=499$, $p=0,001$, MR familii complete 38,10, MR familii incomplete 56,87. Preadolescenții din familii incomplete trăiesc mai intens frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur.
8. Rezistența fiziologică joasă la stres: $U=418$, $p=0,001$, MR familii complete 36,75, MR familii incomplete 59,55. Preadolescenții din familii incomplete trăiesc mai intens rezistența fiziologică joasă la stres.

9. Problemele și temerile în relațiile cu profesorii: $U=622$, $p=0,025$, MR familii complete 40,23, MR familii incomplete 52,75. Preadolescenții din familii incomplete trăiesc mai intens anturajul general negativ al relațiilor copilului cu adulții în școală.

Diferențe în funcție de tipul de familie – completă și temporar dezintegrată

Analiza statistică a rezultatelor în funcție de tipul de familie - familii complete și familii temporar dezintegrate denotă diferențe semnificative la 7 factori:

1. Stimă de sine: $U=659$, $p=0,023$, MR familii complete 50,14, MR familii temporar dezintegrate 37,09. Am constatat că preadolescenții din familii complete au o stimă de sine mai înaltă, decât preadolescenții din familii temporar dezintegrate.
2. Nivelul general al anxietății în școală: $U=547$, $p=0,001$, MR familii complete 38,94, MR familii temporar dezintegrate 57,39. Am constatat că nivelul general al anxietății școlare este mai ridicat la preadolescenții din familii temporar dezintegrate, decât la preadolescenții din familii complete.
3. Trăirea stresului social: $U=559$, $p=0,002$, MR familii complete 39,14, MR familii temporar dezintegrate 57,03. Am constatat că preadolescenții din familii temporar dezintegrate trăiesc mai intens stresul social, decât preadolescenții din familii complete.
4. Frustrarea necesității de atingere a succesului: $U=554$, $p=0,001$, MR familii complete 38,88, MR familii temporar dezintegrate 57,50. Am constatat că preadolescenții din familii temporar dezintegrate trăiesc mai mult frustrarea necesității de atingere a succesului.
5. Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor: $U=598$, $p=0,005$, MR familii complete 39,82, MR familii temporar dezintegrate 55,80. Preadolescenții din familii temporar dezintegrate trăiesc mai intens frica de examinare a cunoștințelor comparativ cu preadolescenții din familii complete.
6. Frica de necorespondere expectanțelor celor din jur: $U=672$, $p=0,027$, MR familii complete 41,09, MR familii temporar dezintegrate 53,48. Preadolescenții din familii temporar dezintegrate trăiesc mai intens frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur, comparativ cu preadolescenții din familii complete.
7. Rezistența fiziologică joasă la stres: $U=675$, $p=0,030$, MR familii complete 41,15, MR familii temporar dezintegrate 53,39. Am constatat că preadolescenții din familiile temporar dezintegrate au o rezistență fiziologică joasă la stres, trăsăturile fiziologice diminuează rezistența la stres, și intensifică posibilitatea de a reacționa inadecvat în comparație cu preadolescenții din familiile complete.

Diferențe în funcție de tipul de familie – incompletă și temporar dezintegrată

Analiza statistică a rezultatelor în funcție de tipul de familie - incompletă și familii temporar dezintegrată denotă diferențe semnificative doar la 2 factori:

1. Frica de autoafirmare: $U=339$, $p=0,042$, MR familii incomplete 36,20, MR familii temporar dezintegrate 27,09. La acest indice constatăm prezența nivelului mai înalt a fricei de autoafirmare la preadolescenții din familii incomplete.
2. Rezistența fiziologică joasă la stres: $U=345$, $p=0,050$, MR familii incomplete 35,80, MR familii temporar dezintegrate 27,47. Am constat că preadolescenții din familiile incomplete au o rezistență fiziologică joasă la stres în comparație cu semenii din familiile temporar dezintegrate.

În scopul verificării ipotezei a doua conform căreia, am presupus particularități specifice în dezvoltarea personalității preadolescentului în funcție de variabila mediul de trai, am comparat datele subiecților din mediul urban și mediul rural și am constat diferențe statistice semnificative la următoarele variabilele:

1. Nervozitate: $U=1401$, $p=0,044$, MR mediul urban 66,27, MR mediul rural 53,44. Am constat că preadolescenții din mediul urban manifestă un nivel mai ridicat de neuroticism ce se caracterizează prin reacții emoționale puternice, instabilitate emoțională, schimbări de dispoziție, impulsivitate, adaptare deficitară în comparație cu cei din mediul rural.
2. Trăirea stresului social: $U=967$, $p=0,001$, MR mediul urban 48,15, MR mediul rural 75,59. Am constat că preadolescenții din mediul rural trăiesc mai intens stresul social în comparație cu preadolescenții din mediul urban.
3. Frustrarea necesității de atingere a succesului: $U=1107$, $p=0,001$, MR mediul urban 50,27, MR mediul rural 73,00. Constatăm că preadolescenții din mediul rural trăiesc mai intens frustrarea necesității atingerii succesului, comparativ cu preadolescenții din mediul urban.
4. Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor: $U=1408$, $p=0,045$, MR mediul urban 66,16, MR mediul rural 53,58. Constatăm că preadolescenții din mediul urban trăiesc mai intens frica atingerii succesului, comparativ cu preadolescenții din mediul rural.
5. Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur: $U=1414$, $p=0,046$, MR mediul rural 67,31, MR mediul urban 54,92. Constatăm că preadolescenții din mediul rural trăiesc mai intens frica de necorespundere cu expectanțele celor din jur, în comparație cu preadolescenții din mediul urban.

Concluzii. În certarea constatativă prezentată au fost stabilite, descrise și analizate diferențele în trăsăturile de personalitate la vârsta preadolescentă în funcție de variabilele mediul de trai(rural/urban), tipul de familii(completă, incompletă, temporar dezintegrată). Ambele variabile studiate își au impactul său în procesul de dezvoltare a copiilor, în special, în procesul de formare a personalității preadolescentului

Bibliografie:

1. CALANCEA, A. Psihologia personalității. Chișinău: Î.S. F.E.P. "Tipografia centrală" – 2006. 271 p. ISBN 9975-78-416-X.
2. LAROUSSE Marele Dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1358 p. ISBN (10) 973-707-099-2, ISBN (13) 978-973-707-099-9.
3. EYSENCK, HJ.; EYSENCK, M. Descoperirea comportamentului uman, Editura Teora, București, 2000. 247 p. ISBN: 973-601-893-8
4. RACU, Ig. Dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare, p.105-115, dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle
5. STOICA, D.; STOICA, M. Psihopedagogie școlară, Craiova: Editura Scri-sul Românesc, 1982. 218 p.

PERFEȚIONISMUL ȘI DEZNĂDEJDEA: IMPLICAȚII PENTRU PERFORMANȚA ACADEMICĂ A STUDENȚILOR¹

CZU: 378.042:159.942.6

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p227-232

Mihai MARIAN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea din Oradea, Departamentul Psihologie, Oradea, România

ORCID iD: 0000-0001-7647-709X

Abstract. *Articolul analizează variabile care ar putea influența asocierile dintre dimensiunile perfecționismului și sentimentele actuale de deznădejde și ideile de suicid la studenții în pandemie și post-pandemie. Analiza studiilor de specialitate indică faptul că perfecționismul orientat spre sine și cel orientat spre ceilalți sunt ipotetic adaptative sau dezadaptative în anumite condiții. Sunt discutate implicațiile pentru dezvoltarea unor modele comprehensive, multidimensionale și integrate ale legăturii dintre perfecționism - risc de suicid la studenți precum și pentru prevenția perfecționismului.*

Cuvinte-cheie: *perfectionism; lipsă de speranță; ideație suicidară; gen.*

Abstract: *The article examines variables that might influence associations between dimensions of perfectionism and current feelings of hopelessness and suicidal ideation in pandemic and post-pandemic in university students. Review of the literature indicates that self-oriented and other-oriented perfectionism are possibly adaptive or maladaptive under certain conditions. Implications for the development of comprehensive, and multidimensional models of the perfectionism-suicide risk link in students and for prevention of perfectionists at risk of suicide are discussed.*

Keywords: *perfectionism; hopelessness; suicide ideation; gender.*

Menținerea distanței sociale, închiderea școlilor, universităților, a unor spitale și a instituțiilor precum și izolarea familiilor au fost măsuri care ar fi trebuit să limiteze răspândirea virusului și prin urmare încetinirea răspândirii COVID-19. China a fost prima țară care a adoptat aceste măsuri și a obținut unele rezultate în ceea ce privește limitarea epidemiei. Cu toate acestea, schimbările au generat modele comportamentale și de funcționare emoțională care au avut un impact negativ asupra sănătății mintale. Studiile au evidențiat faptul că deteriorarea sănătății mintale în timpul epidemiei COVID-19 nu a fost înrădăcinată doar în teama de a contracta boala, ci a fost, de asemenea, asociată cu măsurile de limitare a virusului, cum ar fi izolarea socială. Studenții, dar și elevii în timpul “lockdown” se confruntau cu noua formă de învățare (online), cu schimbări în evaluare și examinare, dar și cu un nou tip de relaționare cu profesorii și cu incertitudinea privind perspectivele educaționale ori profesionale, ceea ce ducea la niveluri mai ridicate de anxietate și simptome ale depresiei.

¹ *Articolul este elaborat în cadrul proiectului Șanse egale pentru accesul la învățământul superior prin îmbunătățirea serviciilor de consiliere educațională- CNFIS-T-FDI-2023-0499*

În conformitate conceptualizarea clasică a lipsei de speranță, oamenii în situații complexe au sentimentul că orice efort care vizează o schimbare constructivă este condamnat înainte de a fi încercat. Pe de altă parte, Seligman și alți cercetători [11, 12] au conceptualizat neajutorarea ca fiind convingerea că tot ce se poate face a fost făcut deja, ceea ce duce la incapacitatea de a mobiliza energia și efortul [11]. Nu este deloc surprinzător faptul că perioade dificile (precum pandemia din 2020-2022) pot induce stări atât de disperare, cât și de neajutorare care pot vulnerabiliza în direcția psihopatologică. Mai mult, factorii de stres pot determina o redirecționare spre emoții negative din antecedentele noastre compromițând și mai mult bunăstarea noastră mentală.

În ultimul deceniu al secolului trecut s-a demonstrat că perfecționismul interacționează cu stresul pentru a modera relațiile dintre perfecționism și rezultate. Un moderator (cum ar fi, stresul) modifică atât direcția cât și intensitatea relației dintre perfecționism și un rezultat (de exemplu, ideea suicidară). În studiul nostru examinăm relația comună a perfecționismului și a mai multor moderatori potențiali la studenții. Am căutat să trecem dincolo de simpla catalogare a asocierilor perfecționismului pentru a integra variabilele care explică modul în care perfecționismul interacționează cu mai multe construcții specifice pentru a prezice riscul de suicide [3, 15]. Abordăm aspecte legate de maladaptivitatea relativă sau adaptabilitatea perfecționismului precum și posibilitatea ca una sau mai multe componente să joace un rol protector sau să amortizeze riscul în pandemia COVID-19.

Deznădejdea [11] este un factor de risc bazat pe cogniție și care este unul dintre cei mai puternici predictorii ai ideii de suicid, ai seriozității intenției de suicid și ai sinuciderii finalizate [2]. Cognițiile reprezintă, de asemenea, un factor de risc important deoarece ideile de suicid sunt considerate un precursor al tentativelor reale [3, 5]. Din păcate, aceste cogniții sunt relativ frecvente în rândul studenților [10]. Unele studii [3, 4, 7] au arătat că aproximativ că 15% dintre studențe și 25% dintre studenții de gen masculin au avut ideea suicidară. Dacă deja putem identifica dimensiunile perfecționismului asociate direct cu riscul de suicid și procesele care moderează legătura dintre perfecționism și riscul suicidar atunci putem aborda cu mai multă siguranță ceea ce constituie prevenție și consilierea eficientă pentru studenții perfecționiști [3, 17]. Deoarece perfecționismul poate împiedica tratamentul eficient al altor probleme psihologice [8], identificarea timpurie a elevilor și studenților cu risc ar putea duce la o utilizare mai rațională a resurselor de intervenție și ipotetic la scăderea riscului de tentativă de suicid și de sinucidere finalizată pe parcursul anilor de școlarizare.

În prezent perfecționismul este privit ca o dispoziție cognitiv personală multidimensională [3]. Astfel, conceptualizarea perfecționismului ca fiind o construcție tridimensională accentuează importanța perfecționismului orientat spre sine unde standardele personale ridicate și motivația de a atinge perfecțiunea

sunt aspecte relevante în timp ce perfecționismul prescris de societate mai ales în pandemia COVID-19 a dus la percepția unor standarde nerealiste, impuse de către alții în asociere cu perfecționismul orientat spre ceilalți (standarde extrem de ridicate pentru alții).

În concordanță cu cercetările anterioare considerăm că studenții perfecționiști de tip ”prescris social” se percep pe ei înșiși ca fiind limitați din cauza criticilor primite de la alții semnificativi [13] care impun așteptări nerealiste. Având în vedere că trebuie să îndeplinească așteptările sau să fie dezaprobați, realizările perfecționiștilor devin un mijloc de a câștiga sau de a menține aprobarea. Pe de altă parte, în condiții de viață care depășesc aria uzualului (cum ar fi, pandemia COVID-19) acești tineri au dezvoltat sentimente de disperare, neputință și pierdere a controlului care au crescut riscul de suicid [5, 10, 12].

Perfecționismul și factorii moderatori

Mai multe studii au testat modelele diateza-stres sau vulnerabilitate specifică (ipoteza congruenței) propuse de Hewitt și colaboratorii săi [3, 8] arătând că perfecționiștii care experimentează niveluri ridicate de stres sunt vulnerabili emoțional. Perfectionismul prescris social în interacțiune cu stresul cotidian a primit suport limitat în studii experimentale controlate în predicția suferinței [3].

Pe de altă parte, O’Connor [14] constata că absența unor expectanțe pozitive pentru viitor exacerbează relația dintre perfecționismul prescris social și lipsa de speranță. Perfectionismul prescris social la un nivel ridicat poate prezice creșteri ale deznădejzii atunci când copingul cognitiv (un stil de coping adaptiv) era la un nivel scăzut. Considerăm că studenții cu niveluri scăzute ale perfecționismului orientat spre sine în combinație cu niveluri ridicate ale cognițiilor negative în legătură cu viitorul sunt mai lipsiți de speranță, ceea ce ne determină să concluzionăm că perfecționismul orientat spre sine facilitează obținerea unor rezultate favorabile.

Perfecționismul și genul

În prezent, un număr redus de studii privind perfecționismul au testat în mod explicit diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile și efectele, iar rezultatele au fost inconsistente și neconcludente [3]. Au fost raportate unele diferențe semnificative de gen în ceea ce privește nivelurile dimensiunilor perfecționismului [3, 6], iar numeroase studii au observat diferențe de gen în exprimarea perfecționismului, deși altele nu. Sexul a fost examinat rar în testarea ipotezelor moderatoare totuși, perfecționismul prescris social interacționează cu tracasările cotidiene, iar perfecționismul orientat spre sine interacționează cu dificultățile de adaptare percepute în predicția depresiei la studenții de sex feminin, dar nu și la cei de sex masculine. Ca o excepție, Hewitt și colaboratorii săi [8] arătau că perfecționismul orientat spre sine și perfecționismul prescris social au fost asociate cu lipsa de speranță la fete, dar nu și la băieți.

Perfecționismul poate fi adaptiv?

Considerăm că există probabilitatea ca un set de factori să sporească sau să atenueze relația dintre perfecționismul orientat spre sine și riscul de suicid. Astfel, suportul din partea unei persoane semnificative poate atenua influența perfecționismului orientat spre sine asupra ideății suicidare la femei și a lipsei de speranță în legătură cu realizările la bărbați. Pe de altă parte, combinația dintre lipsa de speranță privind realizările și relațiile interpersonale poate intensifica legătura dintre perfecționismul orientat spre sine și ideile legate de suicid la bărbați. În anumite circumstanțe, perfecționismul orientat spre sine pare să servească o funcție de protecție sau adaptivă, cel puțin la bărbați. De exemplu, bărbații cu un nivel scăzut de perfecționism orientat spre alții care percep că au avut suport limitat din partea prietenilor raportează un pesimism ridicat în ceea ce privește realizările viitoare și, prin urmare, prezintă un risc sporit de sinucidere [3, 7, 16].

Flett și Hewitt [9, 17] au emis ipoteza unei „pandemii de perfecționism” și a riscului pe care îl aduce un nivel ridicat de perfecționism într-o perioadă de incertitudine (COVID-19) la nivel mondial. Discuțiile privind modul în care studenții perfecționiști au fost potențial afectați de schimbările bruște de rutină și de incertitudinile induse de pandemie au devenit relevante în publicațiile de specialitate dovedind impactul negativ al COVID-19 asupra educației și bunăstării studenților. Studii recente au arătat că simptomele de anxietate raportate de către studenți s-au asociat cu escaladarea preocupărilor legate de facturarea cursurilor academice, temerile economice și impactul asupra vieții de zi cu zi [13]. Datele colectate în timpul pandemiei COVID-19 au sugerat că 35 % dintre studenții universitari erau expuși riscului de depresie, în timp ce 47 % erau expuși riscului de tulburări de anxietate [1].

Implicații privind intervenția și prevenția

Constatările noastre confirmă necesitatea intervențiilor cognitive pentru a provoca și înlocui gândirea disfuncțională și schemele cognitive ale perfecționiștilor cu risc de suicid. În special, consilierii și psihoterapeuții ar trebui să-și îndrepte atenția asupra tendințelor de evaluare autocritică la clienții care au adoptat standarde înalte impuse de alții precum și asupra reacțiilor negative la așteptările și criticile celorlalți semnificativi [4, 16, 18].

În cazul elevilor și studenților o altă strategie eficientă poate fi „Biblioterapia” care în forma sa cea mai simplă, este folosirea cărților pentru a ajuta tinerii să-și rezolve problemele. Biblioterapia în contextul studiului nostru indică punerea tânărului în contact cu cartea potrivită la momentul potrivit. Alegerea cărții potrivite este de o importanță majoră; în plus, biblioterapia este o activitate de lungă durată și provocatoare.

Biblioterapia poate fi utilizată în diverse scopuri de către consilierii psihologici și educatori începând cu aspectele sau caracteristicile pozitive ale tinerilor până la creșterea stimei de sine și diminuarea perfecționismului prin dez-

voltarea unui simț al valorilor autentice, atitudini pozitive și gândire critică. În asociere cu consilierea cognitiv-comportamentală ea poate fi utilizată în multe alte moduri - de exemplu, pentru a spori abilitățile de rezolvare a problemelor și pentru a sprijini și ghida dezvoltarea carierei, precum și pentru a modifica comportamentele negative (ori disruptive) la elevi și studenți.

În concluzie, perfecționismul este un factor de vulnerabilitate important în riscul de suicid prin urmare, construirea unui model integrativ poate fi un pas important în înțelegerea variabilelor care influențează legătura dintre perfecționism și sinucidere ceea ce poate deveni un punct central al intervenției psihologice.

Perfecționismul este o strădanie de a atinge standarde înalte și poate avea atât funcții adaptative cât și dezadaptative. Perfecționismul este adaptiv doar în măsura în care promovează orientarea spre scop și satisfacția asociată cu realizările precum și cu punctele tari ale persoanei. Cu toate acestea, perfecționismul poate fi dezadaptativ atunci când cineva nu reușește să-și îndeplinească așteptările personale sau standardele sunt prea înalte. Pe parcursul studiului perfecționismul era conceptualizat prin trei dimensiuni: perfecționismul orientat spre sine, perfecționismul orientat social perfecționismul prescris social, și perfecționismul orientat spre ceilalți. Perfecționismul orientat spre sine implică stabilirea unor standarde nerealiste, evaluarea riguroasă a propriilor comportamente și încercarea de a evita eșecurile personale. Perfecționismul prescris din punct de vedere social se referea la convingerea individului că ceilalți posedă standarde extrem de ridicate și nerealiste care trebuie îndeplinite pentru a obține aprobare și acceptare. Perfecționismul orientat spre ceilalți presupunea plasarea unor standarde extrem de înalte și nerealiste spre alte persoane.

Este posibil ca adolescenții și tinerii deznădăjduiți și cu tendințe suicidare să fie extrem de autocritici (perfecționiști) pentru că încât nu și-au dezvoltat încă capacitatea de a se menține pe ei înșiși la nivelul standardelor și în consecință se bazează mai degrabă pe standardele altora pentru a-i ghida.

Bibliografie:

1. ALIBUDBUD, R. *Academic experiences as determinants of anxiety and depression of Filipino college students in Metro Manila*. In: Youth Voice Journal. 2021, nr 11, pp. 1-21. ISSN 2969-6569.
2. BEEVERS, C. G., MILLER, I. W. *Perfectionism, cognitive bias, and hopelessness as prospective predictors of suicidal ideation*. In: Suicide and Life-Threatening Behaviour, 2004, nr 34, pp. 126-137. ISSN:1943-278X.
3. BLANKSTEIN, K. R., LUMLEY, C., CRAWFORD, A. *Perfectionism, hopelessness, and suicide ideation: Revisions to diathesis-stress and specific vulnerability models*. In: Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 2007, nr 25, pp. 279-319. ISSN 0895-9085.
4. BLANKSTEIN, K. R., WINKWORTH, G. *Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: Relations with dysphoria and academic performan-*

- ce. In: *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 2004, nr 22, pp. 267-295. ISSN 0895-9085.
5. BROWN, G. K., BECK, A. T., STEER, R. A., GRISHAM, J. R. *Risk factors for suicide in psychiatric outpatients: A 20-year prospective study*. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2000, nr 68, pp. 371-377. ISSN 0022-006X.
 6. CHANG, E. C.; SANNA, L. *Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptoms: Preliminary evidence for an integrative model*. In: *Journal of Counseling Psychology*. 2001, nr 48, pp. 490-495. ISSN 0022-0167.
 7. ETHERSON, M. *Perfectionism, Depressive Symptoms, and Suicide Ideation: Tests of Social Disconnection and Existential Models*. tz. de doct. York St John University, 2022.
 8. FLETT, G. L.; HEWITT, P. L. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association, 2002. 406 p. ISBN 9781557988423.
 9. FLETT, G.; HEWITT, P. *The perfectionism pandemic meets COVID-19: Understanding the stress, distress, and problems in living for perfectionists during the global health crisis*. In: *Journal of Concurrent Disorders*. 2020, nr 2, pp. 80-105. ISSN 2562-7564.
 10. JUTEL, S. *Understanding Increased Risk of Suicide Ideation Among Adolescents as a Function of Perfectionism and Social Disconnection*: tz. de doct. University of Otago, 2022.
 11. MARIAN, M. *Hypothetical causal model of learned helplessness through structural modelling: experimental data*. In: 2nd International Congress on Neurobiology, Psychopharmacology & Treatment Guidance, Thessaloniki, Greece. 2011, pp. 93-98. ISBN 978-88-7587-641-8.
 12. MARIAN, M. *Implications of learned helplessness in social problems and physical health*. In: *International Journal of Education and Psychology in the Community*. 2013, nr 3, pp. 7-10. ISSN 2069-4695.
 13. MARIAN, M.; DARABANEANU, D.; CHIRODEA, F.; TOCA, C. *Analysis of Social Support as an Argument for the Sustainable Construction of the European Community Space. Sustainability*. 2022, nr 14, p. 7448. ISSN 2071-1050.
 14. O'CONNOR, R., C.; O'CONNOR, D., B. *Predicting hopelessness and psychological distress: The role of perfectionism and coping*. In: *Journal of Counseling Psychology*, 2003, nr 50, pp. 362-372.
 15. PEREIRA, A.T. et al. *COVID-19 psychological impact: The role of perfectionism*. In: *Personality and Individual Differences*. 2022, nr 184, p. 111160. ISSN 0022-0167.
 16. POP, S., N.; MARIAN, M. *Effects of a programme designed to increase the level of optimism and well-being in adolescents*. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. 2022, nr 30, pp. 131-139. ISSN 2247-1537.
 17. SIMON, P., D., P. (2022). *A review of the mental health consequences of perfectionism among students: Implications for education researchers and practitioners in the time of covid-19*. In: *Hellenic Journal of Psychology*. 2022, nr 19, pp. 163-183.
 18. SZABO, Zs.; MARIAN, M. *Exams time: the influence of short term stressful events*. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. 2018, nr 26, pp. 106-120. ISSN 2247-1537. ISSN 0022-3980.

MANIFESTAREA ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚI

CZU: 159.942.5.072.4-053.4

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p233-240

Elena LOSÎ,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-5032-9993

Rezumat. *Schimbările ce au avut loc în societate în ultimii ani au generat escaladarea diferitor fenomene de natură psihologică precum neliniște, agitație, stres, anxietate etc. Anxietatea este o problemă ce poate să apară la toate vârstele, dar mai accentuată și consecințe mai dramatice la vârsta preadolescentă. Este o vârstă cu un risc sporit de influență a factorilor nocivi. Vârsta preadolescentă este foarte vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social, deoarece această perioadă este marcată de schimbări profunde fiziologice și psihologice. Anxietatea sporită la vârsta preadolescenței poate provoca carențe în dezvoltarea psihosocială. În acest articol ne-am propus să prezentăm și analizăm rezultatele unui studiu teoretico-experimental al manifestării anxietății la preadolescenți. Constatările făcute ne conving despre actualitatea și necesitatea studierii acestui fenomen dezadaptativ pentru a interveni la momentele oportune de dezvoltare a copiilor.*

Cuvinte-cheie: *anxietate, neliniște, frică, stres, preadolescenți.*

Abstract. *The changes that take place recent in the society determine the increasing of different psychologic phenomena: restless, agitation, stress and anxiety. Anxiety is a problem than can appear at all ages, but more accentuated and with negative consequences are in preadolescent age. The preadolescence is considered one of the most psychological and socially vulnerable stage of human development because of physiological and psychological changes. In this article we aimed to present the results of an experimental research of anxiety manifestation in preadolescence. The results highlight the necessity of studying this maladaptive phenomenon in order to organize intervention in most opportune moment of children's development.*

Keywords: *anxiety, restless, fear, stress, preadolescents.*

În ultimii ani au avut loc un șir de evenimente politice, sociale, economice, printre care criza pandemică, războiul din țara vecină, instabilitatea geopolitică din regiune etc., care au provocat multă tensiune și stres. Aceste evenimente au pus multă presiune asupra populației, generând diferite fenomene de natură psihologică disfuncționale precum anxietate, angoasă, depresie, stres, agresivitate etc. Un fenomen întâlnit tot mai des și cu care se confruntă un număr tot mai mare de oameni este *anxietatea*. Anxietatea este o problemă frecvent întâlnită la toate vârstele, dar totuși preadolescenții sunt cei mai vulnerabili în fața acestei probleme și se confruntă tot mai des cu ea. Acest lucru se explică prin faptul că vârsta preadolescentă este una din cele mai sensibile și mai problematice vârste, este vârsta schimbărilor atât fizice cât și psihice, cu risc sporit de a fi influențat de diferiți factorii nocivi.

Preadolescența este o vârstă a ieșirii din copilărie și este o perioadă de importanță majoră în dezvoltarea ontogenetică. Perioada aceasta de vârstă se caracterizează prin foarte multe schimbări biologice, fizice, psihice, etc. Reprezintă o perioadă importantă de dezvoltare în care dispar anumite trăsăturile ale copilăriei și are loc formarea și consolidarea simțului maturității, care se va dezvolta din ce în ce mai mult cu trecerea timpului [3]. Toate schimbările semnificative prin care trec preadolescenții în această perioadă tensionată, plină de incertitudini și încercări, determină apariția anumitor stări psihice ca: îngrijorarea, neliniștea, agitația, frământarea de conștiință și anxietatea.

Problema anxietății la copiii pubertari este un subiect important, tot mai des întâlnit în studiile actuale și devine din ce în ce mai cercetat în cadrul anumitor științe contemporane, precum fiziologia, filosofia, pedagogia, sociologia, psihologia etc. În psihologie, această problemă a provocat un interes profund mai multor cercetători, printre care: A. Adler, R. Cattell, A. Freud, Z. Freud, J. Watson, I. Holdevici, G. Kelly, C. Rogers, Ch. Spielberger, H. Liddell, C. Ciofu, I. Mitrofan, P. Popescu-Neveanu, A. Prihojan, U. Șchiopu ș. a. Tot mai des în psihologia contemporană apar cercetări ce țin de studiul manifestării anxietății la vârsta pubertară. Contribuții valoroase în acest domeniu au adus cercetările anumitor autori ca: A. Andreeva, I. Mitrofan, A. Munteanu, M. Neagoe, A. Prihojan, U. Șchiopu, E. Verza și A. Zaharov, ș.a. Rezultatele cercetărilor efectuate pentru determinarea manifestării anxietății în pubertate au adus contribuții valoroase la înțelegerea acestui fenomen. Fiecare autor a contribuit la dezvoltarea acestui subiect important, dar și la dezvoltarea unor criterii de gestionare sau depășire a anxietății.

În Republica Moldova o contribuție valoroasă la cercetarea temei anxietății a adus-o Racu Iulia, care a introdus și a argumentat actualitatea și necesitatea cercetării profunde a anxietății la copiii de diferite vârste. Autoarea a investigat în cadrul unui studiu teoretico-experimental particularitățile manifestării anxietății generale și anxietății școlare, stabilind cauzalitatea manifestării acestui fenomen și propunând un șir de măsuri privind prevenirea și diminuarea anxietății [5,6,7]. Anxietatea a fost studiată mai aprofundat de N. Toma în teza de doctor „Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți”, în cadrul căreia autoarea prezintă și stabilește particularitățile interacțiunii dintre anxietatea academică și stilurile cognitive la studenți și propune modalitățile de diminuare / reglare a anxietății prin mecanisme psihologice și educaționale [9].

Totodată, în studiile realizate de autorii P. Jelescu, I. Racu, Iu. Racu, A. Potâng etc., regăsim descrise alte dimensiuni ale anxietății cum ar fi: neliniștea ce apare în contextul complexului negării la copil [2], iar A. Verdeș menționează că anxietatea ridicată a preadolescenților apare din cauza curenților comunicării și interacțiunii preadolescentului cu adultul din familia temporar dezintegrată, dar și de modul de educație și interacțiune foarte autoritară din

școala internat [10]. Totuși, problema anxietății în preadolescență rămâne a fi puțin investigată, în contextul noilor realități sociale, care are tot mai multe urmări asupra dezvoltării copiilor. Este foarte important să fie studiată anxietatea odată cu noile schimbări în societate, deoarece este o problemă care tot reapare din mai multe cauze pliate realității contemporane cum ar fi: gadgeturile, lipsa de comunicare în familie și între colegi, schimbările anumitor reguli ai societății, sporirea fenomenului de migrație, familia parțial dezintegrată etc.

În literatura de specialitate sunt prezentate și analizate multe surse generatoare de anxietate la vârsta preadolescenței. Grijele pentru tot ce ne înconjoară, stresul zilnic, tensiunea care revine din cauza problemelor, nervozitatea, panica pentru că nu ne reușește ceva anume, teama pentru ceea ce urmează, jena, frica, etc., servesc pentru apariția și potențarea anxietății. Chiar dacă există o multitudine de abordări conceptuale ale acestui fenomen, anxietatea este văzută ca o stare emoțională neplăcută de teamă, îngrijorare sau groază în fața unui eveniment sau obstacol. E un sentiment foarte puternic de agitație și neliniște, este dificil de descris și e o adevărată provocare ca să-l poți ignora cu adevărat pentru al depăși [1]. Există într-un final trei termeni care se aseamănă și sunt folosiți cel mai des pentru a ne putea descrie anxietatea: îngrijorarea, teamă și stres. Îngrijorarea este starea pe care ne-o facem singuri pentru că ne gândim prea multe evenimente traumatice. Îngrijorarea în sine nu e un lucru foarte mare și complex. Nu este posibil să treacă vreo zi fără să ne facem griji pentru ceva la moment. Dar îngrijorarea poate deveni foarte problematică dacă începe să fie introdusă în mai multe arii ale vieții, și să producă probleme emoționale grave, la școală, la serviciu sau în relație. Teama, cea mai primitivă formă de anxietate, este reacția emoțională la o amenințare cunoscută sau bănuită, care se manifestă adesea prin panică. Teama sau frica este considerată o emoție primitivă, deoarece a servit unei funcții importante în evoluția oamenilor. Teama și panica sunt sisteme de avertizare care îi ajută pe oameni să ia decizii foarte rapide și importante legate în primul rând de siguranța lor și siguranța celorlalți. În unele cazuri, în absența unor amenințări reale, sistemele de avertizare a oamenilor nu funcționează așa cum trebuie, făcându-i să se simtă jenanți, și constrânși emoțional și fizic.

În studiile realizate de cercetătorii autohtoni găsim constatările că preadolescenții de 12-15 ani prezintă o stare de anxietate mai ridicată comparativ cu preadolescenții de 10 ani și cei de 11 ani. La 12 ani anxietatea preadolescenților este condiționată de creșterea rapidă, de schimbările fizice și modificările locului și rolului preadolescentului în familie, școală și comunitate. Anxietatea preadolescenților de 13 ani este amplificată de manifestarea crizei pubertare. Dezvoltarea puternică a conștiinței de sine, creșterea aspirațiilor de independență, de autonomie duc la o serie de trăiri care nu mereu rămân a fi pozitive: furie, negativism, agresivitate și anxietate. Perioada preadolescenței cuprinde o serie de caracteristici specifice acestei vârste, un ansamblu de

modificări biologice, psihice și sociale. Schimbările enumerate, contribuie la apariția neliniștii, tensiunilor, frământărilor, agitației și anxietății. Anxietatea în preadolescență se poate explica doar prin cunoașterea sistemului de factori psihosociale (componența familiei, climatul familial) și individuali (autoaprecierea, încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale) ce acționează în strânsă legătură și intercondiționare reciprocă [7].

O situație socială de dezvoltare nefavorabilă și dezavantajoasă motivată de lipsa dragostei, de prezența antipatiei, dușmăniei, neacceptării, neîncrederii, neînțelegerii reciproce între soți, de relații afective și spirituale marcate de emoții negative, de instabilitate, de o atmosferă de frică, de tensiune, îngrijorare, încordare, insecuritate și stres determină statornicirea anxietății în preadolescență.

În afara contextului familial, în preadolescență, surse ale anxietății țin de transformările în conținutul conștiinței de sine (autoaprecierea, încrederea în sine) și de experiența de comunicare a preadolescentului cu semenii și grupul de referință. Producerea celor mai mari transformări în planul dezvoltării elementelor centrale ale conștiinței de sine pune accent pe tabloul psihologic al preadolescentului. Sunt multe lucruri care pot cauza această anxietate. Conflictele interne de care preadolescenții nici măcar nu sunt conștienți pot fi cele mai importante cauze ale anxietății [6, p.112]. Unii tineri sunt plini de anxietate pentru că proprii lor părinți au fost la fel, începând cu vârsta mica până în prezent. Alții suferă din cauza conflictelor, fie din prezent, fie din copilăria lor, care încă nu sunt rezolvate. Alții experimentează sentimente de inferioritate. Alții o experimentează tocmai din teama de a nu o experimenta.

Este normal să ne simțim agitați în unele situații pe care nu le putem ignora din anumite circumstanțe, dar avem nevoie de multă înțelepciune pentru a depăși aceste stări. Astăzi, societatea noastră, este din ce în ce mai încărcată cu emoții negative care ne tot îndepărtează de la lumea noastră interioară și așa suntem supuși la tot mai multă agresiune și depresie, care la rândul său agravează orice situație. În tulburările de anxietate socială, numite și fobiile sociale, interacțiunile de zi cu zi produc anxietate de un grad superior, frica, jenă, pentru care persoanele nu vor și nu sunt de acord să fie judecate de alți oameni din jurul lor. Preadolescenții, în urma interacțiunii cu persoanele din jurul lor, preiau din ce în ce mai multe surse de informații pentru întregul drum al vieții și își îmbogățesc bagajul intelectual cu diferite momente care la rândul lor pot fi atât pozitive cât și negative. În momentul întâlnirii preadolescenților cu momentele negative, ei devin din ce în ce mai anxioși, mai iritați, mai agresivi și mai impulsivi. Prin urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenților. Din cauza

anxietății preadolescenții au de pierdut foarte multe oportunități de dezvoltare personală. Anxietatea generează mai multe dificultăți în dezvoltarea personalității și în înțelegerea întregă a vieții.

Noi ne-am propus să studiem particularitățile manifestării anxietății la copiii de vârsta preadolescentă. Cu acest scop am întreprins un studiu experimental, în care au participat 73 de preadolescenți de 13-14 ani dintr-un liceu teoretic din mun. Chișinău. Cu scopul studierii nivelului de manifestare a anxietății la preadolescenți am aplicat „Scala de manifestare a anxietății” J. Taylor [8, p.140]. Acest test are drept scop să evalueze sentimentele de insecuritate, de lipsă de încredere în forțele proprii, stările de neliniște în general. Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 1.

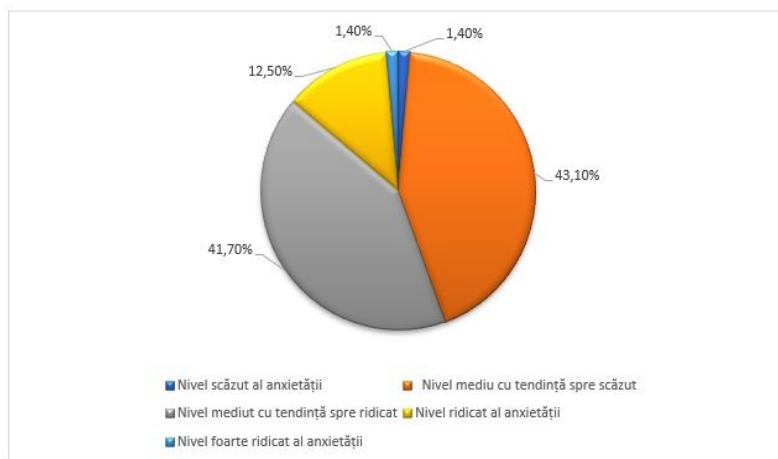


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul de anxietate a preadolescenților pentru „Scala de manifestare a anxietății” (J. Taylor)

Analizând rezultatele obținute constatăm că la preadolescenții investigați se întâlnesc toate nivelele de anxietate. Distribuția frecvențelor pe nivelele de anxietate s-au repartizat în modul următor: 1,4% din preadolescenți manifestă nivel scăzut de anxietate, 43,1% din adolescenți manifestă nivel mediu cu tendință spre scăzut, 41,7% manifestă un nivel mediu cu tendință spre înalt, 12,5% sunt preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate și 1,4% sunt preadolescenții cu un grad foarte ridicat de anxietate.

Preadolescenții cu nivel scăzut și nivel mediu cu tendință spre scăzut de anxietate (1,4% și 43,1%) se caracterizează prin unele stări de anxietate care au mică importanță, intensitate și durată, rapid trec de șuvoiul cotidian al faptelor de viață. Pentru ei este caracteristic echilibrul emoțional și psihic. Ei sunt calmi, liniștiți, cu un comportament relaxat, firesc și au reacții normale la situațiile dificile și neașteptate ale vieții. Privesc viitorul cu încredere și dispun de resurse psihice care le permit să facă față cerințelor școlare sau personale. Nu se simt jenați să ceară ajutor atunci când au nevoie.

41,7% din preadolescenții testați au nivel mediu de manifestare a anxietății cu tendință spre ridicat. Ei prezintă unele manifestări de anxietate, în special în situații care implică afirmarea propriilor resurse și capacități cum ar fi comunicarea cu semenii și adulții, sau în contextul școlar ca examenul, concursul sau întrecerea în general. Când se pregătesc pentru o anumită activitate, își reprezintă desfășurarea acestei activități ca având multe piedici, obstacole și unele neplăceri mai mari sau mai mici. Deseori starea psihică neplăcută de îngrijorare pe care o resimt este asociată cu unele manifestări fiziologice. Acești copii au tendința să ascundă această stare. În general, preadolescenții încearcă toate aceste trăiri în perioadele din fața evenimentului care are să se întâmple: fie aceasta o întâlnire cu o persoană extrem de atrăgătoare, fie un examen, fie participarea la un concurs foarte serios. În cazul unui examen sau concurs, odată cu începerea acestuia se „eliberează” de neliniște și, prin aceasta, își concentrează atenția, se mobilizează pentru lucru care urmează de făcut și sunt orientați spre obținerea rezultatului dorit.

O îngrijorare mare prezintă preadolescenții care au acumulat scoruri înalte și foarte înalte. Astfel, 12,5% din preadolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate și 1,4% - nivel foarte ridicat de anxietate. Acești puberi au specifice stări de anxietate care sunt puternic legate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o epuizare și o dorință de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea care provoacă neplăcere, pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă. Preadolescenții trăiesc acut o stare de slăbiciune cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense.

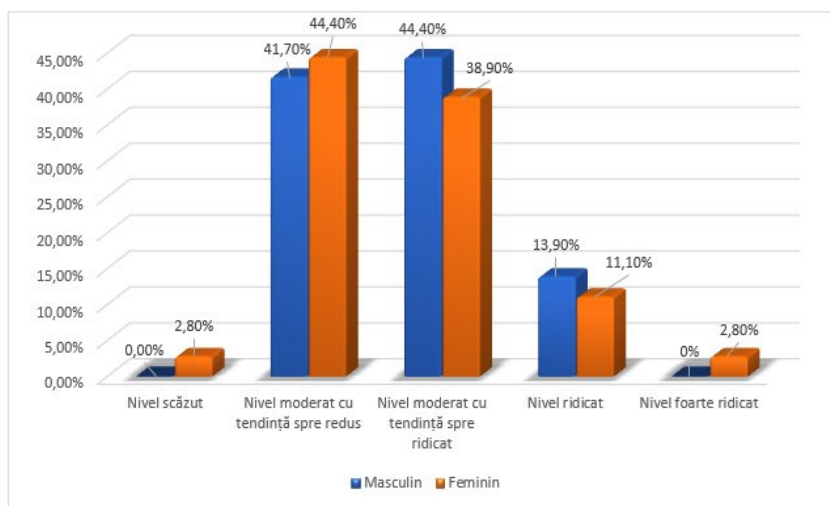


Figura 2. Distribuția rezultatelor preadolescenților privind anxietatea în funcție de variabila gen pentru testul „Scala de manifestare a anxietății” (J. Taylor)

Rezultatele privind manifestarea anxietății la preadolescenți în funcție de gen le-am prezentat în figura 2. Astfel, constatăm că nivelul scăzut al anxietății nu este caracteristic preadolescenților și este prezent doar la 2,8% din preadolescente. Pentru nivelul moderat cu tendință spre redus, întâlnim o frecvență mai mare pentru preadolescente care înregistrează 44,4%, pe când preadolescenții înregistrează 41,7%. În urma analizelor datelor pentru nivelul moderat cu tendință spre ridicat al anxietății avem un rezultat mai mare pentru băieți, deoarece înregistrează 44,4%, iar fetele au înregistrat 38,9%.

Pentru nivelul ridicat al anxietății avem 13,9% din preadolescenți și 11,1% din preadolescente. Pentru nivelul foarte ridicat al anxietății avem un procentaj mai mic care ne arată că preadolescentele sunt un pic mai anxioase cu un rezultat de 2,8%, pe când preadolescenții au 0%. Aceste rezultate confirmă constatările deja făcute de către cercetătorii autohtoni, precum Racu Iu., care argumentează exprimarea mai pregnantă a anxietății prin faptul că „fetele se deosebesc de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională” [6, p.59].

Deci, în concluzie, anxietatea este un fenomen prezent în rândul preadolescenților de azi și este absolut necesar de a interveni la momentul oportun pentru a contribui la o dezvoltare armonioasă a personalității lor. Astfel, profesorii ar trebui să înainteze în fața preadolescentului sarcini realizabile, să evite cerințele înalte; să argumenteze evaluarea și aprecierea făcută, astfel, încât să fie clar la ce aspecte să mai atragă atenția; să contribuie prin toate mijloacele posibile la creșterea autoaprecierii copilului și la o bună autocunoaștere și conturare a imaginii de sine (aprecieri, stimulări, laude etc.), astfel încât preadolescentul să-și cunoască potențialitățile, dar și limitele și să aspire spre mai mult; să evite compararea copiilor între ei și a activităților competitive. Un preadolescent se va simți tensionat, fapt ce va potența și mai mult nivelul lui de anxietate. Părinții ar trebuie să trateze respectuos preadolescentul, impunându-i totodată anumite reguli și limite, mai ales atunci când este vorba de comportamente riscante (fumat, alcool, droguri etc.) și să fie consecvenți în acțiunile sale; să înainteze cerințe adecvate față de preadolescent în corespundere cu capacitățile și resursele sale interne; să aprecieze și să menționeze succesele preadolescentului, cât de mici nu ar fi ele pentru a le forma o autoapreciere adecvată și o bună încredere în sine și în capacitățile sale; să acorde ajutor preadolescentului atunci când întâmpină dificultăți sau solicită ajutor; să comunice deschis, cooperant, înțelegător cu preadolescentul, să nu-i submineze autoritatea lui și deciziile luate pentru o bună dezvoltare a simțului maturității. Și, nu în ultimul rând, părinții trebuie să aibă grijă ca preadolescentul să fie ocupat cu activități extracurriculare, în corespundere cu interesele și hobby-urile lui.

Bibliografie:

1. HOLDEVICI, I. Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale. București: Editura Universitară. 2011. 403 p. ISBN 978-606-591-270-0.
2. JELESCU, P. Geneza negării la copii în perioada preverbală. Studiu teoretico-experimental. Chișinău: Museum. 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.
3. PĂNIȘOARA, G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46- 2126-2.
4. PĂNIȘOARA, G.; SĂLĂVASTRU, D.; MITROFAN, L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46- 6016-2.
5. RACU, IU. Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare. Ghid pentru studenți și masteranzi. Chișinău: Totex-Lux SRL. 2013. 154 p. ISBN 978-9975-4201-8-1.
6. RACU, IU. Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. 291 p. ISBN 978-9975-46-425-3.
7. RACU, IU. Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare. Teză de doctor. Chișinău. 2011. 328 p. CZU 159.923:37.015.3 (043.3).
8. RACU, IU.; LOSÎI, E. Ghid pentru practica psihologică. Ciclul II – masterat. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. 269 p. ISBN 978-9975-46-405-5.
9. TOMA, N. Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: 2018. 183 p. CZU 159.9:378 (043.3).
10. VERDEȘ, A. Dezvoltarea afectivității la preadolescenți educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2009. 185 p. CZU:159.922/.923 (043.2).

IMAGOTERAPIA METODĂ DE INTERVENȚIE ÎN CAZUL COPIILOR CU COMPORTAMENT ANTISOCIAL¹

CZU: 37.015.3+159.922.76

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p241-247

Angela CUCER,

doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Rezumat. *Imagoterapia este vindecarea cu imagini pozitive. Numele tehnicii în sine provine de la cuvântul latin „imago” – imagine care este pusă la baza metodei. Însăși esența metodei este tratamentul sufletului cu senzații pozitive vizuale, auditive sau tactile cu elemente de teatralitate. În prezent, această metodă de intervenție comportamentală este folosită nu numai de către psihoterapeuți, ci și de către psihologi. Metoda imagoterapiei este utilizată și în activitatea cu copiii de diferite vârste.*

În acest articol punem în discuție metoda *imagoterapie*, ca metodă de intervenție în cazul copiilor probleme comportamentale.

Cuvinte-cheie: *probleme comportamentale, imagoterapie, metoda teatralizării, metoda terapiei cu papusi, metoda poveștilor.*

Abstract. *Image therapy is healing with positive images. The name of the technique itself comes from the Latin word „imago” - image that is the basis of the method. The very essence of the method is the treatment of the soul with positive visual, auditory or tactile sensations with theatrical elements. Currently, this method of behavioral intervention is used not only by psychotherapists, but also by psychologists. The imagotherapy method is also used in the work with children of different ages.*

In this article we discuss the imagotherapy method, as a method of intervention in the case of children with behavioral problems.

Keywords: *behavioral problems, imagotherapy, method of theatricalization, method of puppet therapy, method of stories.*

În școala generală sunt organizate un sistem de măsuri la diferite niveluri de organizare (medicală și socială, pedagogică, psihologică), ce influențează pozitiv asupra comportamentului deviant al adolescenților.

Totodată este important ca în școală să fie create condițiile necesare pentru a mări eficacitatea intervenției psihologice individuale în caz de deviere comportamentală a adolescentului. În acest scop este importantă crearea unui sistem de interacțiune a specialiștilor care se ocupă de rezolvarea acestei probleme.

Intervenția individuală include un complex de măsuri scopul cărora este de a depista adolescenții predispuși spre un comportament deviant și acordarea

¹ *Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10*

asistenței psihologice în scopul de a crea condiții pentru integrarea socială a acestora, diminuarea sau corectarea problemelor comportamentale a acestora. Pentru eficacitatea intervenției este important de a lucra în complex, de a uni forțele mai multor specialiști în procesul de corectare a comportamentului antisocial la adolescenți

Eficacitatea intervenției psihologice în cazul adolescenților cu comportament deviant este determinată de următorii factori:

- Orientarea adolescentului și familiei acestora spre acceptarea intervenției psihologului;
- luarea în considerare a particularităților caracteristice a adolescentului;
- posibilitatea de restructurare a comportamentului dezadaptativ și de dobândire a abilităților de comunicare adaptativă;
- interacțiunea între specialiștii implicați în procesul de corectare a comportamentului deviant al adolescenților (psiholog, medic, profesori).
- implementarea unor abordări individuale;

Cel mai important principiu al activității unui psiholog este să țină cont de caracteristicile individuale ale adolescentului, de nivelul de dezvoltare al proceselor psihice, de adecvarea autoaprecierii, a empatiei, a autonomiei personale pentru a corecta aceste calități.

Psihologul în procesul de intervenție utilizează următoarele metode:

- convorbire individuală;
- interviul;
- consiliere psihologică;
- psihoterapie individuală;
- psihoterapie de grup.

Cea mai eficientă metodă de lucru individual cu copiii agresivi este metoda consilierii psihologice.

În prezent, există multe tehnici metodologice de psihoterapie pe care le utilizează în activitatea sa și psihologul școlar: terapia prin artă, biblioterapie, meloterapia, terapie prin dans, ludoterapia, logoterapie, imagoterapia, psihodrama etc.

Vă prezentăm câteva metode de influență psihoterapeutică utilizate de psihologul școlar în activitatea sa cu adolescenții cu comportament deviant.

• **Logoterapia** - este o conversație cu un adolescent care vizează verbalizarea stărilor emoționale, descrierea verbală a experiențelor emoționale. Verbalizarea experiențelor evocă o atitudine pozitivă față de persoana care vorbește cu adolescentul, o dorință de a empatiza și recunoașterea valorii personalității celeilalte persoane. Această metodă presupune apariția unei coincidențe a argumentării verbale și a stării interioare a unui adolescent, ducând la autorealizare atunci când adolescentul se concentrează pe experiențele personale, gândurile, sentimentele, dorințele.

- **Meloterapia** – înlătura stările de neliniște și nervozitate, relaxează, ajută la recăpătarea optimismului și energiei, redă încrederea, ajută la vindecarea emoțională, încurajând dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, este stimulată creativitatea, sunt tratate tulburările mentale, agresivitățile ascunse. Dacă muzica este însoțită de gândurile sau mișcările pacientului, poate îmbunătăți discursul și memoria acestuia. Muzica este un instrument foarte bun pentru a învăța concepte, idei și de a reține informații, îmbunătățește calitatea somnului.

Muzica și efectul său asupra creierului uman și a organismului în general au început să fie studiate din ce în ce mai mult de către savanți. Mai mulți savanți au ajuns la concluzia că mecanismul influenței acesteia asupra oamenilor sunt mult prea puțin înțelese. Studiile realizate până în prezent au demonstrat că există o diferență semnificativă în ceea ce privește rezultatele la testele academice între elevii și studenții care sunt antrenați în muzică și cei care nu sunt, în sensul că primii obțin rezultate mult mai bune decât ceilalți. Un alt studiu a arătat faptul că muzica pe care o ascultăm are rolul de a activa spontan acele zone ale creierului legate de reprezentarea spațiului [2].

Unii psihologi utilizează operele muzicale și instrumentele muzicale în activitatea sa. Pentru adolescenții care manifestă anxietate, neliniște, temeri, tensiune, se efectuează o simplă ascultare a muzicii, care este însoțită de o sarcină. Când este audiată o muzică calmă, adolescentul este instruit să se gândească la obiectele care îi provoacă senzații neplăcute sau i se cere să clasifice situațiile neplăcute de la minim la cel mai grav.

- **Imagoterapia** este tratamentul sufletului cu senzații pozitive vizuale, auditive și tactile cu elemente de teatralitate. Acum, acest tip de corecție comportamentală este folosit nu numai de către psihoterapeuți, ci și de către psihologi. Tradus din latină, „imago” înseamnă imagine. Originea termenului explică esența a ceea ce se întâmplă atunci când se folosește imagoterapie în psihocorecție: clientului i se cere să reproducă o imagine formată dintr-un anumit set de gânduri, cuvinte și acțiuni. Autorul metodei este I.E. Wolpert (1972).

În procesul imagoterapiei sunt realizate mai multe scopuri:

- A învăța persoana să reacționeze adecvat la diferite situații de complicate, traumatizante.
- A-i întări resursele emoționale, persoana devine mai liniștită, apare abilitatea emoțională.
- Antrenarea voinței. Formarea capacității de a-și mobiliza resursele sale emoționale și de a-și regla starea sa.
- Învățat persoana să-și reproducă independent imagina sa pozitivă [3].

În procesul de imagoterapie se folosesc tehnici de complexitate crescândă: povestirea unei opere literare, povestirea și dramatizarea unui basm popular, teatralizarea unei povești, participarea persoanei la reproducerea fragmentelor de opere dramatice, participarea la spectacole. Acest tip de terapie este folosit

și în psihoterapia copilului și adolescentului. Imagoterapia este deosebit de importantă pentru copii: metoda formează la ei diverse stereotipuri de reacționare la anumite situații de viață.

Scopul imagoterapiei este de a forma la persoană o imagine pozitivă despre sine în procesul de exersare a experiențelor negative. Formarea unei imagini pozitive despre sine în conștiința persoanei îi permite, în timp, să se obișnuiască cu această imagine și să devină cu adevărat persoana care își dorește să devină.

Metodele imagoterapiei sunt:

- a. **Metoda teatralizării.** Aceasta este o metodă de lucru în grup. Fiecare participant își alege un rol, iar apoi, obișnuindu-se cu rolul, încearcă să-l aplice în diferite situații dificile de viață. Vindecarea consecințelor psihotraumei are loc prin jucarea dramei, comediei și participarea la spectacole de dans. În procesul imagoterapiei, participanții își pot schimba rolurile (acesta le dezvoltă capacitatea de a vedea o situație din diferite puncte de vedere).
- b. **Metoda terapiei cu păpuși.** Copilul se identifică cu jucăria (păpușa). Regula principală atunci când utilizați această metodă - personajul jucăriei trebuie să fie pozitiv. Atunci când copilul se va determina cu imaginea păpușii, psihologul îi va propune personajului lui să joace diverse situații în care copilul are posibilitatea de a trăi experiențe negative și de a se dezbara de ele. Nu este neapărat să fie un anumit personaj din poveste. Personajul poate fi creat de către elev. În procesul spectacolului de păpuși elevul trece prin diferite stări emoționale din experiența sa. Este important ca finalul acestui spectacol să fie pozitiv.
- c. **Metoda terapiei poveștilor.** În cadrul acestei terapii copilul se identifică cu personajul din poveste. Pentru a-și forma o imagine holistică a personajului la copil, psihologul îi pune întrebări despre caracterul și calitățile personale ale eroului ales. Psihologul selectează povești care sunt în concordanță cu situația de viață a copilului. Efectul terapeutic al metodei de terapie cu basm se bazează pe faptul că un basm are întotdeauna un final fericit. Începutul poveștii este spus de prezentator, iar după punctul culminant al intrigii, copilul însuși vine cu sfârșitul poveștii. Acesta este modul în care dezvoltă flexibilitatea gândirii, inventivitatea și încrederea în sine. Spre deosebire de poveștile obișnuite, cele cu mesaj terapeutic sunt special concepute ca să conțină o idee mascată, exprimată indirect și menită să sugereze o schimbare de atitudine sau de comportament. Această idee este prezentată într-un context neobișnuit, neașteptat, care îl ia prin surprindere pe copil, furându-l din realitate în lumea poveștii, în care absolut totul este cu puțință cu ajutorul fanteziei. Așa cum Prâslea a învățat din toate încercările prin care a trecut și s-a maturizat, așa și elevii vor descoperi noi metode de a face față frustrărilor, nemulțumirilor, vor învăța cum este dorit să se comporte în societate, va crește încrederea în propria persoană, își vor dezvolta anumite abilități și vor învăța cum să își exprime emoțiile,

sentimentele. În general, toate poveștile și basmele conțin o paletă largă de situații de viață prin care trec personajele și deci o persoană poate trece prin ele. Poveștile terapeutice se axează foarte mult pe empatie și pe a-l ajuta pe erou să-și descopere propriile resurse, fie prin intervenția unui personaj magic, precum o zână sau un spiriduș care îl ghidează, fie învățând singur din propriile experiențe. Paradoxal, și adolescentul poate fi cuprins într-un program terapeutic bazat pe poveste. Suportând alte rigori metodologice, povestea terapeutică este aplicată cu bune rezultate și cerută de multe ori chiar de către subiect în cadrul terapiei deoarece o consideră mai aproape de sufletul său, regăsindu-se conștient sau inconștient în acțiunea narării. Psihologul sau terapeutul poate crea povești terapeutice pentru fiecare caz în parte, urmând următorii pași:

1. Se găsește un personaj - se poate alege un personaj pe care copilul îl place, spre exemplu un super erou, sau un animal, sau tocmai un personaj care să pună în evidență aspectul pe care vrem să-l abordăm în poveste, spre exemplu un personaj foarte păros care nu voia deloc să se tundă, etc;
2. Se identifică o problemă cu care se confruntă personajul - care desigur are în vedere situația pe care copilul o întâmpină în viața reală;
3. Se identifică ajutoarele personajului - pot fi din registrul real, spre exemplu alte animale, sau prieteni, sau personaje din registrul fantastic;
4. Se identifică obstacolele - probele pe care le va depăși personajul;
5. Se găsește o soluție pentru personaj - o zână bună care vine să-l ajute să ia decizia corectă, sau un mod în care personajul descoperă singur cum poate depăși obstacolele;
6. Finalul - încheierea poveștii. [5].

Povestea terapeutică devine astfel un instrument prețios care va scoate la iveală emoții și sentimente ce riscă să rămână ascunse în inconștient: angoase, frici, dorințe, obsesii, culpabilități, invidii, întrebări la care nu le-am găsit dar nici căutat, răspunsuri. În cele mai multe cazuri, poveștile sau basmele sunt cele mai eficiente mijloace de comunicare cu copiii și adolescenții care refuză să discute direct despre problemele care îi macină.

Etape ale imagoterapiei. La prima etapă subiectul este în rol de ascultător sau povestitor. Sarcina psihologului este de a înțelege mai bine persoana. Scopul acestei etape este de ai oferi persoanei posibilitatea să între în rol. În acest scop se organizează mini spectacole cu participarea diferitor personaje. La final psihologul atribuie teme pentru acasă membrilor grupului, a căror finalizare necesită intrarea zilnică pentru 1-2 ore în rolul ales, treptat timpul se mărește. Treptat, imaginea aleasă devine familiară persoanei, tiparele sale comportamentale se adaptează la noua imagine. Această etapă durează de la 3 luni la jumate de an.

Etapa a doua. Scopul acestei etape de a crea condițiile necesare pentru a schimba atitudinea persoanei față de situația traumatizantă. Obișnuindu-se cu roluri noi, subiecții participă la dramatizarea unei situații traumatice prin dialoguri și acțiuni active. Ca metodă suplimentară de psihocorecție în această etapă, sunt folosite elemente de dans și terapie prin mișcare.

La etapa 3 participanților li se oferă activități de grup de dramă terapeutică, condițiile sunt aceleași. La această etapă, subiecții pot pune în scenă scene cu elemente de coregrafie, comedie, dramă și alegorie. Aici sunt reglate trăsăturile mentale. De exemplu, unei persoane timide i se va oferi rolul unui erou activ, ușor arogant. Iar subiecții emoționați vor juca rolul celor timizi și modești. Acest lucru îi va ajuta să se simtă într-un mod nou și să înțeleagă sentimentele celorlalți.

Deoarece la prima etapă a fost formată și consolidată cu succes imaginea de sine pozitivă a participanților, reacțiile la o situație traumatică în timpul unei dramatizări în această etapă vor fi complet diferite. Așa se formează rezistența la stres și noi modele de comportament în cazurile stresante. O astfel de experiență oferă posibilitate subiecților să-și corecteze comportamentul său, să și dezvolte anumite trăsături de personalitate, să-și formeze Eul său personal, stimă de sine, să-și dezvolte capacitatea de a gestiona starea emoțională și reacțiile comportamentale, să dezvolte voința, îmbunătățească abilitățile de comunicare, inteligența emoțională, formeze rezistență la stres, reduce anxietatea, fobiile, depresia și nevrozele, să utilizeze eficient mecanismele de apărare psihologică, să vorbească deschis despre nevoile sale, etc. După un curs de imagoterapie, elevilor le este mai ușor să obțină un statut socio-psihologic ridicat în rândul semenilor lor [5].

În continuare vă propunem unele exerciții cu elemente din imagoterapie [4]:

- *Exercițiul „Exprimă-ți furia.”*

Scop: a-i învăța să-și exprime furia.

Elevul trebuie să imite poza unei persoane ce exprimă furie, apoi să enumere situațiile sau evenimentele ce pot provoca furia Exercițiul „Poți fi supărat pe...” Este necesar să stai în ipostaza unei persoane supărate și, strângând pumnii și călcând din picioare, enumerați situațiile și evenimentele care provoacă furie. Acest exercițiu le va permite să-și gestioneze sentimentele să le lege de anumite situații.

**Exercițiul „Astăzi sunt așa!”*

Scop: conștientizarea propriilor sentimente și emoțiile altor persoane. Subiecții stau în cerc. Moderatorul intră în cerc și zicând „Astăzi eu sunt așa!”, însoțind cu acțiuni și expresii faciale care reflectă starea lui de spirit (de exemplu, prezentatoarea a zâmbit și a întins brațele în lateral). Toți subiecții repetă această mișcare și expresia facială, pronunțând „Astăzi eu sunt așa!”. Apoi în cerc intră un alt elev și demonstrează cum este el astăzi.

**Exercițiul „Să facem complimente”*

Scop: Dezvoltarea stimei de sine pozitive.

Se propune elevilor să facă complimente vecinului său ca acesta să fie mulțumit.

În joc putem utiliza un obiect oarecare, când transmite obiectul subiectul face complimente.

În concluzie putem afirma că imagoterapia oferă posibilitatea de a socializa subiecții chiar și în cele mai grave cazuri. Totodată intervenția psihologică în cazul imagoterapiei decurge mai moale. În afară de aceasta structurarea metodei în trei etape permite psihologului să pregătească subiectul pentru o nouă imagine a sa.

Bibliografie

1. КАРВАСАРСКИЙ, Б., Д. Психотерапия — М.: Медицина, 1985. — С. 134.
2. Meloterapia - terapia prin muzică. [Citat: 09.09.2023]. Disponibil :<https://www.romedic.ro/meloterapia-terapia-prin-muzica-0c729>
3. Методы имаготерапии. [Citat 10.09.2023]. Disponibil: <https://naturopiya.com/art-terapiya/vidy-i-metody/imagoterapiya-teatroterapiya-iscelenie-cherez-obraz.html>
4. Перевозчикова, Л., А., Мастер-класс „Использование элементов имаготерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья”, 2019. [Citat 07.2023] Disponibil: <https://detsad65.odnedu.ru/assets/img/detsad65/2020/%D0%BC%D0%B9/%D0%98%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%>
5. Rolul poveștilor terapeutice în modelarea personalității elevilor. [Citat: 15.09.2023]. Disponibil: <https://proetica.webnode.ro/rolul-povestilor-terapeutice-in-modelarea-personalitatii-elevilor/>

STRESUL LA ADOLESCENȚI ȘI MANAGEMENTUL EFICIENT AL ACESTUIA¹

CZU:159.922.8.072.4

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p248-256

Iulia RACU,

doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID iD: 0000-0002-9096-7121

Varea ȘANDROVSCHI,

ORCID iD: 0009-0000-8064-7346

Rezumat. *Articolul prezintă rezultatele demersului experimental al stresului la adolescenți. Eșantionul cercetării a cuprins 86 de adolescenți. Au fost administrate Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe și Chestionarul COPE de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub. Ca rezultate pentru demersul constatativ am evidențiat un număr mare de adolescenți cu nivel de stres mediu și grav (29,07%). Acești adolescenți au fost incluși într-un program de intervenții psihologice. Ca consecințe a programului de management al stresului, adolescenții demonstrează comportamente active, pozitive și constructive, o autocunoaștere mai bună și abilitatea de aplica tehnici de relaxare și meditație și prin urmare o diminuare a nivelului de stresul.*

Cuvinte-cheie: *stres perceput, strategii de coping, managementul stresului, adolescenți*

Abstract. *The article presents the result of an experimental research of stress in adolescence. The research sample included 86 adolescents. On all the entire group we applied The Perceived Stress Scale by A. Schwartz and R. Schweppe and The COPE Questionnaire by C. Carver, M. Scheier and J. Wintraub. As results for the constative experiment we attested that 29,07% of adolescents have a moderate and severe level of stress. These adolescents were included in a programme of psychological intervention. As a consequences of stress management programme adolescents demonstrate active, positive and constructive behaviours, a better self-knowledge and the abilities to apply relaxation and mediation techniques, and the diminishing the level of stress.*

Keywords: *perceived stress, coping strategies, stress management, adolescents*

În ultimii ani cercetările și discuțiile cu referire la fenomenul stresului sunt întâlnite din ce în ce mai frecvent în diferite domenii cum ar fi cel al științelor medicale, sociale, a psihologiei, educației și economiei. Stresul a devenit un fenomen global, actual și obișnuit și afectează toate categoriile sociale și toate vârstele: de la copii la bătrâni și nu întâmplător este numit drept „boală” a secolului XXI [2, 3, 4, 8].

¹ *Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10*

Dicționarul medical prezintă stresul ca o solicitare foarte puternică a organismului, precum și ca reacțiile și răspunsurile acestuia [7]. Părintele termenului de „stres”, H. Selye, îl definește ca o reacție de răspuns al organismului la o solicitare din exterior, din mediu sau din interior (motive strict personale) și punctează că stresul este un „sindrom general de adaptare” [apud 8, 9]. În Dicționarul de psihologie de P. Popescu-Neveanu, găsim două abordări ale stresului: 1. stresul este o situație, stimul ce determină experimentarea unei stări de tensiune; 2. Însăși starea de tensiune a organismului prin care acesta își mobilizează toate resursele sale de apărare pentru a face față unei agresiuni fizice sau psihice [apud 8].

R. Lazarus, conceptualizează stresul ca pe o judecată cognitivă personală asupra imposibilității resurselor personale de a face față cu succes sau de a răspunde satisfăcător unor cerințe, ridicate de o anumită împrejurare. Autorul consemnează că stresul psihic apare când există un dezechilibru între solicitările obiective și posibilitățile pe care subiectul consideră că le are spre a le face față [apud 8].

Rapoartele și statisticile prezentate de variate instituții și organizații menționează că stresul ia o amploare în rândul tinerilor și adulților, iar adolescenții suferă și mai mult din cauza stresului comparativ cu generațiile precedente [1, 3, 8].

În concordanță cu cele expuse ne-am propus să întreprindem un demers experimental al specificului stresului la adolescenți. Astfel pentru cercetarea noastră am lansat următorul scop: *investigarea specificului stresului la adolescenți, a relației dintre nivelul de stres și strategiile de coping, precum și proiectarea și implementarea unui program de management al stresului la aceștia.*

Am investigat stresul prin *Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe*, iar strategiile de coping prin *Chestionarul COPE de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub*.

Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe indică nivelul de stres perceput și conține 29 de întrebări pentru care adolescenții răspund cu „Da” sau „Nu”, în funcție de cum se simt. Chestionarul COPE de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub vizează 14 forme de coping, care pot avea preponderent un caracter activ sau pasiv. Chestionarul cuprinde 53 de afirmații, fiecare formă de coping fiind evaluată prin 4 itemi, excepție făcând doar coping prin recurgerea la alcool, medicamente, care este măsurat printr-un singur item. Răspunsul se face pe o scală de la 1 – 4, în care cifra 1 – de obicei nu fac acest lucru, 2 – rareori fac acest lucru, 3 – fac uneori acest lucru, 4 – fac deseori acest lucru.

Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe și Chestionarul COPE de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub au fost administrate pe un eșantion de 86 de adolescenți dintre care: 40 de adolescenți și 46 de adolescente cu vârste cuprinse între 16 și 19 ani.

Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe scoate în evidență patru niveluri de manifestare a stresului: nu este stresat, indispoziție stresată, nivel de stres ușor, nivel de stres mediu și nivel de stres grav. Vom demara prezentarea rezultatelor cu frecvențele pentru nivelurile de stres perceput pentru întregul lot de adolescenți (figura 1).

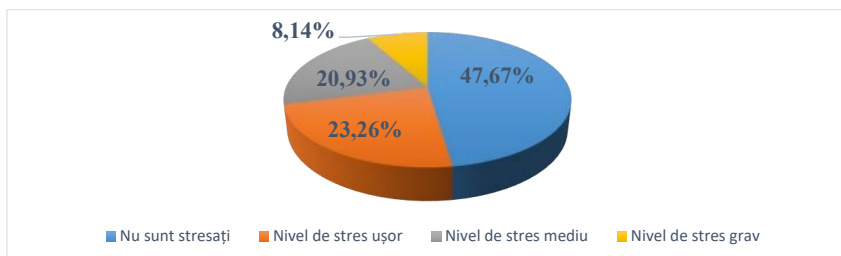


Figura 1. Distribuția rezultatelor pe niveluri de percepere a stresului la adolescenți

În conformitate cu frecvențele din figura de mai sus vom menționa că adolescenții prezintă toate cele patru niveluri de stres. Dintr-un număr total de 86 de adolescenți: 47,67% din adolescenți nu sunt stresati – acești adolescenți au o fire echilibrată și au dezvoltate abilitățile necesare pentru a-și controla stresul. 23,26% din adolescenți au nivel ușor de stres – acești adolescenți au izbucniri de nervozitate și furie, pe care știu să le elimine. Cu îngrijorare evidențiem că: 20,93% din adolescenți prezintă nivel mediu de stres – acești adolescenți se enervează destul de des și manifestă furie, frustrare și instabilitate. 8,14% din adolescenți dau dovadă de nivel grav de stres, specific pentru acești adolescenți sunt următoarele: neliniști și îngrijorări excesive, instabilitate în dispoziție, iritabilitate și dificultăți de concentrare. Acești adolescenți se simt copleșiți și depășiți de situațiile și circumstanțele vieții.

Împreună cu investigarea stresului pe întregul lot de adolescenți am fost interesați să studiem dacă sunt diferențe în perceperea stresului în rândul adolescenților și adolescentelor. Frecvențele pentru nivelurile de stres perceput pentru adolescenți și adolescente sunt ilustrate în figura 2.

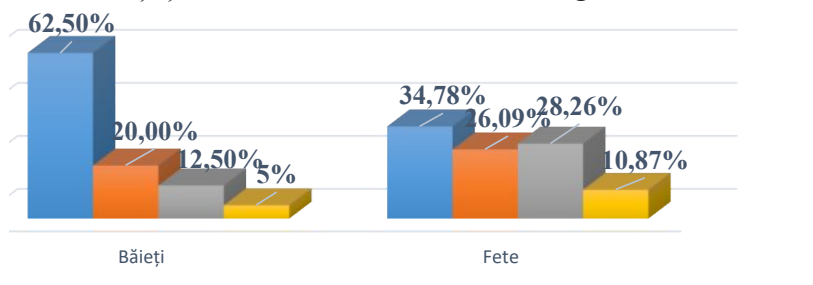


Figura 2. Distribuția rezultatelor pe niveluri de percepere a stresului la adolescenți în funcție de gen

Conform figurii 2 adolescenții și adolescentele prezintă frecvențe distincte pentru nivelurile de stres. Cei mai mulți din adolescenți nu sunt stresați (62,50%), 20% din adolescenți manifestă nivel ușor de stres, 12,50% din adolescenți au nivel mediu de stres și 5% din adolescenți se caracterizează prin nivel grav de stres. La adolescente frecvențele se repartizează pentru nivelurile de stres în modul următor: 34,78% din adolescente nu sunt stresate, la 26,09% din adolescente consemnăm nivel de stres ușor, la 28,26% din adolescente evidențiem nivel de stres mediu, iar la 10,87% din adolescente se înregistrează nivel de stres grav.

În continuare vom realiza analiza comparativă a rezultatelor: lipsa de stres este mai caracteristică adolescenților (62,50%) decât adolescentelor (34,78%). Toate celelalte niveluri de stres (nivel de stres ușor, nivel de stres mediu și nivel de stres grav) sunt mai proeminente la adolescente comparativ cu adolescenții. Astfel 26,09% din adolescente și 20% din adolescenți prezintă nivel de stres ușor, 28,26% din adolescente și 12,50% din adolescenți se caracterizează prin nivel de stres mediu și 10,87% din adolescente și 5% din adolescenți au nivel de stres grav.

După testul statistic T-student atestăm diferențe semnificative între rezultatele pentru stres la adolescenți și cele ale adolescentelor (media= adolescenți: 9,18 și media= adolescente: 12,8; ($T=2,7$), $p \leq 0,01$). Mediile consemnate ne permit să menționăm că adolescentele au nivel de stres mai ridicat comparativ cu adolescenții. Considerăm că stresul mai accentuat la adolescente poate fi explicat prin particularitățile vârstei adolescente și caracteristicile de gen. Adolescentele demonstrează o sensibilitate și afectivitate sporită față de multiplele schimbări interioare și exterioare [1].

Alături de diferențele de gen am cercetat perceperea stresului la adolescenții de diferită vârstă. Frecvențele pentru nivelurile de stres perceput pentru adolescenții de 16, 17, 18, 19 ani sunt prezentate în figura 3.

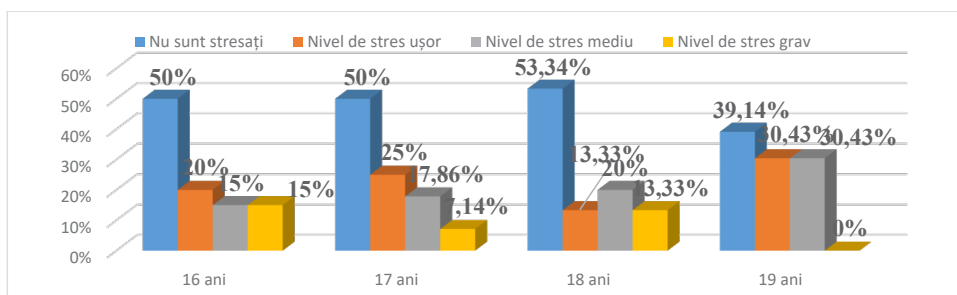


Figura 3. Distribuția rezultatelor pe niveluri de percepere a stresului la adolescenți în funcție de vârstă

În concordanță cu rezultatele din figura 3 vom puncta următoarele tendințe: la adolescenții de 16 ani, frecvența cea mai mare este caracteristică

pentru nivelul de non-stres (50%), 20% din adolescenți manifestă nivel de stres ușor și același număr de adolescenți (15%) demonstrează nivel de stres mediu și grav. La adolescenții de 17 ani, întâlnim aceeași frecvență pentru nivelul de non-stres (50%). 25% din adolescenții de aceeași vârstă dau dovadă de nivel de stres ușor, 17,86% din adolescenți prezintă nivel de stres mediu și 7,14% din adolescenți au nivel de stres grav. La adolescenții de 18 ani rezultatele sunt repartizate în felul următor: 53,34% din adolescenți nu sunt stresați, 13,33% din adolescenți au un nivel de stres ușor, la 20% din adolescenți identificăm nivel de stres mediu și la 13,33% din adolescenți atestăm nivel de stres grav. La adolescenții de 19 ani frecvențele se repartizează absolut diferit de adolescenții de 16, 17 și 18 ani. Cele mai mari frecvențe sunt pentru nivelurile: non-stres, stres ușor și stres mediu (39,14%, 30,43% și 30,43%). La adolescenții de 19 ani nu se întâlnește nivelul de stres grav. Vom menționa că pentru adolescenții de această vârstă sunt particulare strategii de coping eficiente și funcționale care le permit să gestioneze în mod echilibrat stresul.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru adolescenții de 16, 17, 18 și 19 ani pune în evidență că pentru nivelul non-stres atestăm cele mai mari frecvențe în rândul tuturor categoriilor de vârstă: (16 ani și 17 ani: 50%, 18 ani: 53,34%, 19 ani: 39,14%). Nivelul de stres ușor este fluctuant în toate categoriile de vârstă: astfel la adolescenții de 16 ani: 20%, la adolescenții de 17 ani: 25%, la adolescenții de 18 ani: 13,33%, iar la cei de 19 ani este cea mai mare frecvență și anume: 30,43%.

Pentru nivelul de stres mediu, frecvențele cresc de la adolescenții de 16 ani spre cei de 19 ani (15%, 17,86%, 20% și 30,43%). Cele mai ridicate frecvențe pentru nivelul de stres grav este caracteristic pentru adolescenții de 16 ani și cei de 18 ani (15% și 13,33%), în timp ce 7,14% din adolescenții de 17 ani prezintă acest nivel.

Chestionarul COPE de C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub evidențiază prezența următoarelor strategii de coping la adolescenți: coping activ, planificarea, eliminarea activităților concurente, reținerea de la acțiune, căutarea suportului social instrumental, căutarea suportului social emoțional, reinterpretarea pozitivă, acceptarea, negarea, descărcarea emoțională, orientarea spre religie, pasivitatea mentală, pasivitatea comportamentală și recurgerea la alcool, medicamente. În continuare ne-am propus să analizăm strategiile de coping la adolescenții cu diferite niveluri de stres. Frecvențele pentru strategiile de coping la care recurg adolescenții în funcție de nivelul de stres sunt ilustrate în tabelul 1.

Tabelul 1. Strategiile de coping la adolescenții cu diferite niveluri de stres

N/o	Strategiile de coping	Nu sunt stresați	Nivel de stres ușor	Nivel de stres mediu	Nivel de stres grav
1	Coping-ul activ	39,02%	25%	33,33%	14,28%
2	Planificarea	73,17%	70%	66,66%	28,57%
3	Eliminarea activităților concurente	2,44%	10%	27,78%	0%
4	Reținerea de la acțiune	14,63%	15%	22,22%	42,86%
5	Căutarea suportului social instrumental	41,46%	25%	33,33%	0%
6	Căutarea suportului social emoțional	14,63%	20%	33,33%	42,86%
7	Reinterpretarea pozitivă	73,17%	60%	38,89%	14,28%
8	Acceptarea	29,26%	35%	33,33%	28,57%
9	Negarea	7,32%	10%	5,55%	14,28%
10	Descărcarea emoțională	2,44%	15%	16,67%	0%
11	Orientarea spre religie	17,07%	20%	2,22%	14,28%
12	Pasivitatea mentală	4,88%	30%	11,11%	14,28%
13	Pasivitatea comportamentală	7,32%	5%	0%	28,57%
14	Recurgerea la alcool, medicamente	12,19%	15%	16,67%	42,86%

Studiul frecvențelor din tabelul 1 ne permite să menționăm că pentru adolescenții ce prezintă nivel de non-stres în situații și circumstanțe stresante aceștia aleg preponderent următoarele strategii: planificarea și reinterpretarea pozitivă (73,17%) și căutarea suportului social emoțional (41,46%) și coping activ (39,02%).

Planificarea (70%) și reinterpretarea pozitivă (60%) se întâlnesc și la adolescenții cu nivel de stres ușor. Alături de aceste strategii, adolescenții ce manifestă acest nivel de stres preferă acceptarea (35%) și pasivitatea mentală (30%).

Pentru adolescenții cu nivel de stres mediu sunt caracteristice prevalența următoarelor strategii de coping: planificarea (66,66%) și reinterpretarea pozitivă (38,89%). Împreună cu strategiile deja nominalizate adolescenții recurg și la coping activ, căutarea suportului social instrumental, căutarea suportului social emoțional și acceptarea (33,33%).

În rândul adolescenților cu nivel de stres grav identificăm strategii distincte: reținerea de la acțiune, căutarea suportului social emoțional și recurgerea la alcool, medicamente (42,86%).

Pentru a stabili existența relației între nivelul de manifestare a stresului și strategiile de coping utilizate de adolescenți am calculat coeficientul de corelație Pearson. Corelațiile între stres și strategiile de coping la adolescenți după Pearson pot fi vizualizate în tabelul 2.

N/o	Variabilele	Coeficientul de corelație	Prag de semnificație
1	Stres / eliminarea activităților concurente	$r=0,2719$	$p\leq 0,05$
2	Stres / căutarea suportului social – emoțional	$r=0,2747$	$p\leq 0,05$
3	Stres / acceptarea	$r=0,2704$	$p\leq 0,05$
4	Stres / negarea	$r=0,3376$	$p\leq 0,01$
5	Stres / descărcarea emoțională	$r=0,4285$	$p\leq 0,01$
6	Stres / pasivitatea mentală	$r=0,4145$	$p\leq 0,01$
7	Stres / pasivitatea comportamentală	$r=0,3547$	$p\leq 0,01$
8	Stres / recurgerea la alcool - medicamente	$r=0,2277$	$p\leq 0,05$

În conformitate cu coeficienții de corelație și pragurile de semnificație expuși în tabelul de mai sus vom puncta că atestăm 8 corelații semnificative pozitive între stres și următoarele strategii de coping: eliminarea activităților concurente ($r=0,2719$, $p\leq 0,05$), căutarea suportului social – emoțional ($r=0,2747$, $p\leq 0,05$), acceptare ($r=0,2704$, $p\leq 0,05$), negare ($r=0,3376$, $p\leq 0,01$), descărcarea emoțională ($r=0,4285$, $p\leq 0,01$), pasivitate mentală ($r=0,4145$, $p\leq 0,01$), pasivitate comportamentală ($r=0,3547$, $p\leq 0,01$) și recurgerea la alcool medicamente ($r=0,2277$, $p\leq 0,05$). Astfel vom concluziona că adolescenții cu nivel de stres grav aleg preponderent următoarele strategii de coping: eliminarea activităților concurente, căutarea suportului social emoțional, acceptarea, negarea, descărcarea emoțională, pasivitatea mentală, pasivitatea comportamentală și recurgerea la alcool – medicamente.

Analiza frecvențelor pentru *Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe*, evidențiază că 29,07% din adolescenți (20,93% și 8,14%) manifestă nivel de stres mediu și grav. Acești adolescenți resimt și experimentează: nervozitate, frământări, agresivitate, furie, frustrare, descurajare, neîncredere în sine și în propriul potențial. Caracteristicile enunțate afectează modul cum se manifestă adolescentul, cum comunică și ce performanțe atinge, precum și bunăstarea psihologică a acestuia.

Considerăm că este important ca acești adolescenți să fie încadrați în activități de management al stresului. Studiul literaturii științifice din domeniul psihologiei cu referire la gestionarea stresului ne permite să reliefăm că activitățile în acest sens sunt elaborate în conformitate cu anumite obiective, principii și repere structurale [5, 6, 8].

Astfel am proiectat și implementat un program de management al stresului la adolescenți. Ca obiective pentru program am lansat următoarele:

1. analiza și reconceptualizarea situațiilor și circumstanțelor stresante prin dezvoltarea și extinderea comportamentelor active, pozitive și constructive;
2. dezvoltarea încrederii în sine și autoaprecierii prin favorizarea autocunoașterii și valorificarea propriilor calități;
3. înlăturarea tensiunilor fizice și emoționale prin aplicarea exercițiilor de respirație, relaxare și meditație.

Programul de management al stresului a fost fundamentat pe câteva principii semnificative: *principiul unității corecției și diagnosticării, principiul considerării adolescentului ca un întreg și individualitate, principiul abordării integrale, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică, empatia și atitudinea binevoitoare, de încurajare, stimulare și apreciere față de adolescent și principiul alternării formelor de organizare a activității și a strategiilor utilizate* [5, 6, 8].

Structura programului de management al stresului corespunde cu obiectivele trasate și cuprinde: partea introductivă, partea fundamentală și cea finală / feedback.

În cele 10 activități de gestionare a stresului au fost incluși 10 adolescenți, pe final de program în scopul verificării eficienței acestuia am administrat *Testul Determinați-vă nivelul de stres de A. Schwartz și R. Schweppe*. Mediile pentru stres la adolescenții din grupul experimental situația test și cea retest pot fi vizualizate în figura 4.

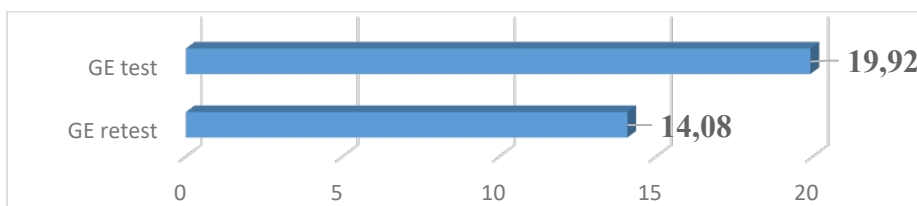


Figura 4. Mediile pentru stres la adolescenții din grupul experimental test / retest

Mediile adolescenților pentru stres din grupul experimental test și retest sunt următoarele: 19,92 (u.m.) și 14,08 (u.m.). Astfel atestăm o micșorare a mediei în rândul adolescenților din grupul experimental situația retest. După testul statistic Wilcoxon identificăm diferențe semnificative între rezultatele adolescenților din grupul experimental test și retest ($T=3,5$, $p \leq 0,01$). Diminuarea nivelului de stres îl putem explica prin administrarea programului de management al stresului care a fost orientat la învățarea unor modele noi de comportament și reacție, autocunoașterea și punerea în valoare a trăsăturilor și potențialului personal, precum și practicarea unei palete variate de exerciții de respirație, relaxare și meditație.

Pentru demersul constatativ și formativ expus vom formula următoarele concluzii: o treime din adolescenți se caracterizează prin nivel de stres mediu și grav. Stresul se manifestă în mod mai accentuat de adolescente. În rândul adolescenților de 16, 17, 18 și 19 ani frecvențele cele mai mari pentru nivelul de stres mediu și grav se întâlnesc la adolescenții de 18 ani.

Adolescenții ce se caracterizează prin nivel de stres grav aleg ca strategii de coping următoarele: reținerea de la acțiune, căutarea suportului social emoțional și recurgerea la alcool medicamente. Totodată am evidențiat relații între nivelurile de stres și strategiile de coping la adolescenți. Cu cât mai intens este nivelul de stres resimțit și trăit de adolescenți ei vor opta pentru așa strategii cum ar fi: eliminarea activităților concurente, căutarea suportului social emoțional, acceptarea, negarea, descărcarea emoțională, pasivitatea mentală, pasivitatea comportamentală și recurgerea la alcool – medicamente.

Adolescenții cu nivel de stres mediu și grav au fost încadrați într-un program de management al stresului. Astfel la adolescenții din grupul experimental situația retest evidențiem modificări în nivelul de stres. Schimbările constatate au fost condiționate de dezvoltarea comportamentului proactiv și constructiv, autocunoaștere și destinderea fizică și psiho-emoțională.

Bibliografie

1. ADAMS, G.; BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. Tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Presa Universitară. 1998. 120 p. ISBN 973-9354-35-1.
3. BONCU, Ș.; NASTAS, D. *Emoțiile complexe*. Iași: Polirom. 2015. 263 p. ISBN 978-973-46-6217-4.
4. FLORU, A. *Stresul psihic*. București: Enciclopedică Română. 1974. p. 198.
5. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Trei. 2009. 720 p. ISBN 978-973-707-260-3.
6. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
7. RUSU, V. *Dicționar medical*. Ed. III-a. București: Medicală. 2007. 1982 p. ISBN 973-39-0526-7.
8. STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. 236 p. C.Z.U: 159.922.8(043.3)
9. SELYE, H. *The stres of life*. New York: Mc Graw Hill Education. 1978. 516 p. ISBN 978-0070562127.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, *Cifrul:* 20.80009.1606.10.

MODALITĂȚI DE PREVENȚIE, EVALUARE ȘI INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ PENTRU VALORIFICAREA POTENȚIALULUI COMUNICĂRII LA ELEVII DIN TREAPTA LICEALĂ¹

CZU:159.922.8.072.4

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p257-266

Adriana CIOBANU,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD:0000-0003-3836-3651

Rezumat. În articol sunt analizate informații privind modalitățile de prevenție, evaluare și intervenție pentru valorificarea potențialului comunicării la elevii din treapta liceală, la care competențele de comunicare se formează în special prin activitatea didactică și extra didactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. Sunt punctate direcțiile și metodele de evaluare și intervenție psihologică pentru prevenirea dificultăților de comunicare la elevii din treapta liceală. În realizarea intervenției psihologice a elevilor din treapta liceală se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, dar și pe dirijarea și stimularea capacităților cognitive ale celor instruiți pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare și de încadrare în societate.

Cuvinte-cheie: elevi din treapta liceală, comunicare, prevenție, evaluare, intervenție psihologică

Abstract. The article analyzes information on the methods of prevention, assessment and intervention for capitalizing on the potential of communication in high school students, where communication skills are formed mainly through didactic and extra-didactic activity, teaching-learning knowledge, training skills and abilities, of communication within the school group, etc. The directions and methods of assessment and psychological intervention for the prevention of communication difficulties in high school students are pointed out. In carrying out the psychological intervention of high school students, the emphasis is placed on the need for interactive learning and collaboration in the instructional-educational process, but also on directing and stimulating the cognitive capabilities of those trained to achieve communication, relationship and social inclusion performances.

Keywords: high school students, communication, prevention, assessment, psychological intervention

Comunicarea stă la baza umanizării, a construirii psihologice, intelectuale și culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă [9, p.85].

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societățile contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă/limba a doua/limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci mai ales de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, prin care se asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, se garantează dreptul persoanei la mobilitate etc [7, p.46].

Unele din cele mai recente principii ale comunicării au fost formulate de reprezentanții Școlii de la Palo Alto, care au ținut să le confere o aură de rigurozitate, numindu-le axiome ale comunicării [1]:

- comunicarea este inevitabilă;
- comunicarea se dezvoltă în planul conținutului și în cel al relației;
- comunicarea este un proces continuu și nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-reacție;
- comunicarea are la bază vehicularea unei informații de tip digital și analogic;
- comunicarea este un proces ireversibil;
- comunicarea presupune raporturi de putere între participanți;
- comunicarea implică necesitatea acomodării și ajustării comportamentelor.

Pentru oameni, relațiile create prin comunicare contează uneori mult mai mult decât conținutul informațional transmis, astfel că rolul ei este acela de a crea *comuniunea și comunitatea*.

Comunicarea este privită ca o componentă definitorie, structurală, a existenței umane și a culturii. În acest sens, comunicarea este actul cultural primar, ce presupune un schimb interactiv de mesaje între oameni, grupuri, societăți, culturi, care face posibilă continuitatea și coeziunea vieții sociale, fiind un tip de acțiune socială. În lumea contemporană, circulația informației este decisivă și a devenit o necesitate vitală pentru societăți, comunicarea reprezentând principalul instrument de integrare în societate și de modelare a culturii personalității [6, p. 9].

Comunicarea nu face obiectul doar cercetării psihologice, prin urmare, sarcina identificării aspectului specific psihologic al acestei categorii apare ca necesitate. În același timp, problema legăturii dintre comunicare și activitate este fundamentală; unul dintre principiile metodologice ale dezvoltării acestei relații este ideea unității comunicării și activității. Astfel, comunicarea este înțeleasă ca realitatea relațiilor umane, ceea ce presupune orice formă de activitate comună a oamenilor.

Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație [8, p.139].

Ca bază pentru modernizarea și eficientizarea învățământului lingvistic, comunicativ în Republica Moldova au fost aduse cu sine, următoarele inovații curriculare [7, p.49]:

- integrarea în curriculumul național a unor noi concepte educaționale: *educație lingvistică, abordare acțională, acte de vorbire, competență de comunicare*;
- organizarea într-o arie curriculară a predării-învățării limbilor studiate în școală – aria *Limbă și comunicare*, prioritizând dezvoltarea aspectului comunicativ;
- abordarea predării-învățării unei limbi (materne sau non materne) ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă;
- centrarea activităților de predare-învățare asupra formării acestor capacități în vederea dezvoltării a două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală.

În acest sens, noul curriculum școlar elaborat la disciplina *Limba și literatura română* pentru clasele a IX-a și a X-a – a XII-a (ediția 2019) este racordat la orientările moderne în materie de educație lingvistică, în mod special, la Recomandarea Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006), care definește comunicarea în limba maternă ca abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale [7, p.66].

Competența de comunicare este definită de mulți autori ca fiind o capacitate globală, care cuprinde capacitățile comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții.

Noțiunea de *competență de comunicare* a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente în aptitudinea de comunicare [9, p.85]:

- competența lingvistică;
- competența socio-lingvistică;
- competența discursivă;
- competența socioculturală;
- competența strategică;
- competența socială.

Prin componenta verbală se exprimă un anumit conținut categorial, prin componentele para- și nonverbale se exprimă atitudini [8, p.139]. Au fost identificate două categorii mari de mijloace de comunicare: verbale și nonverbale. Sursele științifice, didactice și metodice utilizează și termenii *comunicare verbală, comunicare nonverbală*.

Comunicarea verbală – informația este codificată și transmisă prin cuvânt. Această formă a comunicării este specific umană și are două forme: orală și scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și cel vizual.

Comunicarea paraverbală presupune elementele prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea în general. Astfel, acest tip de comunicare vizează particularitățile de pronunție (oferă date despre mediul de proveniență: urban, rural, gradul de instrucție, etc.), caracteristicile vocii (alintat, hotărât, energic, epuizat etc.), intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația etc.; canalul utilizat este cel auditiv. În cadrul cercetării comunicării paraverbale există studii interesante. Spre exemplu, C.Cucoș urmărește valoare comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic știe, din proprie experiență, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-indiferente, tăceri-aprobări, tăceri-stimulative, tăceri-pedeapsă etc.

Comunicarea nonverbală – informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate de postură, mișcare, gesturi, mimică, înfățișarea partenerilor. Forma cea mai importantă a comunicării nonverbale, este *comunicarea augmentativă*. Ea se regăsește în orice formă de comunicare, substituind sau extinzând aria vorbirii. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Cu mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii cu dezvoltare normală interacționează cu adultul din preajmă prin intermediul tehnicilor augmentative nonverbale elementare, precum zâmbetele, privirile, vocalizările etc. O astfel de comunicare oferă dovada unei intenții de interacțiune timpurie, având un efect comunicativ pronunțat [4, p.26].

Conform lui C. Păunescu, unul dintre criteriile de bază de stabilire a gradului de formare a competenței comunicative este reflecția. Aceasta este necesară elevului pentru aprecierea propriei poziții raportate la poziția și interesele partenerului de comunicare. De asemenea, este necesar ca elevul să-și formeze capacitatea de a stabili relația cu interlocutorul, de a analiza mesajele acestuia, de a reacționa adecvat la ele, utilizând abil atât mijloacele de comunicare verbală, cât și cele nonverbale.

Potrivit lui M.Călin, competența comunicativă implică inițierea și declanșarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor - calea verbală și nonverbală, particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către subiecți a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleși [3, p. 50].

Numai în procesul comunicării, indiferent de prezența uneia sau altei tulburări de dezvoltare, are loc formarea personalității, formarea caracteristicilor sale cele mai importante, sfera morală, viziunea asupra lumii (A.A. Bodalev, L.S. Vîgotski, R.L. Krichevski, A.V. Petrovski). În procesul dezvoltării sale, o persoană devine subiectul activității comunicative. Această transformare este înțeleasă de E.V. Rudenski ca proces de creștere, procesul de formare a trăsăturilor de personalitate, procesul de familiarizare cu alți oameni și izolarea de alții, socializarea și autoafirmarea sa [5].

Principalele scopuri ale procesului de comunicare sunt: mesajul să fie receptat, mesajul să fie înțeles, mesajul să fie acceptat, mesajul să provoace o

reacție. Când niciunul dintre aceste obiective nu este atins, înseamnă că procesul de comunicare nu s-a realizat. Acest lucru se poate întâmpla din cauza mai multor factori care apar în proces (înțelesul cuvintelor, contextul, sau situația, barierele în calea comunicării) [1].

Comunicarea reprezintă un sistem deschis, influențat de extrem de foarte mulți factori. Multe dintre dificultățile care apar în activitatea de comunicare reprezintă rezultatul direct al erorilor. Aceste deteriorări ale comunicării anticipează confuzia, neînțelegerea sau, și mai grav, eșec în procesul de formare a personalității [6, p.25].

Barierele în calea comunicării reprezintă perturbațiile ce pot interveni în procesul de comunicare și care pot fi de natură internă (factori fiziologici, perceptivi, semantici, interpersonalii sau intrapersonali) sau de natură externă (care apar în mediul fizic în care are loc comunicarea: poluare fonică puternică, întreruperi succesive ale procesului de comunicare); barierele în calea comunicării sunt determinate de diferența de percepție, concluziile grăbite, stereotipiile, lipsa de cunoaștere, lipsa de interes, dificultățile de exprimare, emoțiile și personalitatea [5, p.54].

Barierele de comunicare nu sunt de neevitat, existând câteva aspecte ce trebuie luate în considerare pentru înlăturarea lor [6, p.26]:

- planificarea comunicării;
- determinarea precisă a scopului fiecărei comunicări;
- alegerea momentului potrivit pentru efectuarea comunicării;
- clarificarea ideilor înaintea comunicării;
- folosirea unui limbaj adecvat.

Consecințele manifestării barierelor în comunicare sunt [1]:

- apariția conflictului;
- diminuarea stimei de sine a interlocutorului;
- apariția resentimentelor, a dificultăților de relaționare;
- adoptarea atitudinilor defensive, retractile/agresive;
- inhibarea capacităților rezolutive ale individului, scăderea implicării în activitate.

Relațiile și comunicarea cu adulții au o deosebită importanță la vârsta adolescenței. Ea ține de problema relațiilor dintre generații, de aceea implică multe nuanțe de caracter social, psihosocial și individual. Relațiile dintre generații au fost complicate în toate timpurile datorită faptului că fiecare generație este purtătoarea unor valori spirituale, culturale, morale, unor norme și modele de conduită.

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extra didactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului, dar și a psiholo-

gului, fiind cel de observator și îndrumător, el dirijând și stimulând capacitățile cognitive ale celor instruiți. Formarea acestora este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor.

Relațiile cu părinții capătă o dimensiune calitativ nouă, determinată de noile însușiri de personalitate și de noile sfere de activitate ale adolescenților. Relațiile cu ceilalți adulți, inclusiv cu învățătorii, se constituie, în linii mari, pe aceleași baze psihologice. Deosebirea sunt determinate de faptul că dependența de acești adulți este mai mică decât dependența de părinți, precum și de caracterul diferit al legăturilor emoționale.

Pentru a avea o comunicare eficientă trebuie să existe o deschidere reciprocă între profesor și elev, deci un suport motivațional, participarea la un nucleu de valori comune, pe care grupul social îl propune celor doi termeni aflați în relație.

Relațiile și comunicarea cu semenii ocupă un loc important în viața adolescenților. În primul rând, ele sunt izvor de informație, în special de cunoștințe, care nu sunt căpătate de la adulții, în al doilea rând, ele constituie un teren de autorealizare, oferă posibilitatea confirmării apartenenței de grup [10, p.245].

Conform Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general aprobat de Ministrul Educației, Culturii și Cercetării nr. 02 din 02.01 2018, una din direcțiile de activitate a psihologului este activitatea de *prevenție/profilaxie*, ce presupune *facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relaționare*. În conformitate cu această direcție psihologul școlar:

- acordă asistență psihologică copiilor, părinților/reprezentanților legali, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, contribuind la dezvoltarea integră a personalității copilului;
- contribuie la crearea unui climat psihologic favorabil în instituție, pentru realizarea activităților de suport pentru copil, familie, cadre didactice etc; în vederea valorificării potențialului comunicării

Principala finalitate a educației preuniversitare este pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară și dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul urmează să ajungă o persoană capabilă de a se descurca în viață cu ajutorul comunicării orale, eficientă în situații diferite, o persoană aptă să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității, actualizate pe parcursul întregii vieți. Perioada pe care o traversăm impune activități educaționale ce au drept scop pregătirea elevului pentru viață, pentru rezolvarea creativă a problemelor – a celor care există și a celor care abia urmează să se contureze. Pentru ca elevul modern să corespundă timpurilor moderne, trebuie să fie instruit să observe lumea din ju-

rul său, să o descopere, să pună întrebări, să se integreze armonios în societate, să ia decizii importante, să construiască relații etc [2].

Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor reprezintă viziunea europeană asupra modului în care trebuie să se facă astăzi studiul limbilor materne și non materne în școală, acesta impunându-se, în primul rând, ca un factor de coerență și de compatibilizare în ceea ce privește coordonarea eficientizării procesului de formare, dezvoltare a competențelor de comunicare (în limba maternă și în limba străină) [7, p. 47].

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extra didactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentual pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului fiind cel de observator și îndrumător, el dirijând și stimulând capacitățile cognitive ale celor instruiți. Formarea acestora este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor [2].

Utilizarea strategiilor interactive cât mai variate îi pune pe elevii din treapta liceală în situația de a colabora, de a-și forma o viziune asupra modului de argumentare a ideilor, îi încurajează să-și expună punctul de vedere, să ia atitudine. Acestea creează un cadru confortabil de comunicare.

Pregătirea socio-psihologică este un impact psihologic bazat pe metode active de lucru în grup. Aceasta este o formă de comunicare special organizată, în care sunt rezolvate problemele de dezvoltare a personalității, formarea abilităților de comunicare, acordarea de asistență psihologică și sprijin, permițând eliminarea stereotipurilor și rezolvarea problemelor personale ale participanților.

Percepția de sine a unui individ se realizează în cinci domenii principale:

- 1) percepția propriului „eu” prin corelarea cu ceilalți, atunci când o persoană folosește altul ca model, convenabil pentru observație și perspectivă din exterior. Aceasta oferă o oportunitate excelentă de a te identifica și compara cu alți membri ai grupului;
- 2) percepția de sine prin percepția celorlalți, utilizarea informațiilor transmise de alții pe baza feedback-ului. Acest lucru vă permite să aflați părerile altora despre dvs. prin cuvintele, sentimentele și reacțiile lor comportamentale;
- 3) percepția despre sine prin rezultatele activității, adică evaluarea a ceea ce a făcut o persoană. Această metodă de autoevaluare întărește opinia cu privire la abilitățile cuiva;
- 4) percepția despre sine prin observarea propriilor stări, care oferă o înțelegere a lumii interioare;
- 5) percepția de sine prin evaluarea aspectului exterior. Participanții învață să se accepte și să-și dezvolte competențele pe această bază.

Obiectivele generale ale pregătirii socio-psihologice care contribuie la dezvoltarea personală: a) creșterea competenței socio-psihologice a participanților, dezvoltarea abilității acestora de a interacționa activ cu ceilalți;

- b) formarea unei poziții sociale active a adolescenților și dezvoltarea abilității lor de a face schimbări semnificative în viața lor și a celor din jurul lor;
- c) creșterea nivelului general de cultură psihologică.

Obiectivele generale ale instruirii sunt implementate în obiective specifice: însușirea anumitor cunoștințe socio-psihologice; dezvoltarea abilității de a se înțelege adecvat și pe deplin pe sine și pe ceilalți; evaluarea și corectarea calităților personale, eliminarea barierelor de comunicare; însușirea tehnicilor individualizate de interacțiune interpersonală.

Principalele principii ale cursurilor de formare sunt:

- 1) comunicarea interpersonală egală, cu drepturi depline, bazată pe încredere și respect reciproc între participanți;
- 2) feedback constant, adică primirea continuă de către participanți a informațiilor de la alți membri ai grupului care analizează rezultatele acțiunilor sale;
- 3) autoevaluarea, care promovează autodezvăluirea participanților, conștientizarea și formularea problemelor personale;
- 4) optimizarea dezvoltării - constatarea unei anumite stări psihologice individuale a participanților și a grupului, crearea condițiilor pentru dezvoltarea acestora;
- 5) armonizarea sferelor intelectuale și emoționale - o combinație de intensitate emoțională și reflectare constantă a experiențelor;
- 6) participarea voluntară la cursurile de formare, prioritizând interesul personal al adolescentului;
- 7) alcătuirea permanentă a grupului, promovarea dinamicii de grup și autodezvăluirea adolescenților;
- 8) asigurarea confidențialității cursurilor;
- 9) asigurarea spațiului liber care crează posibilitatea de mișcare liberă și lucru în microgrupuri.

Antrenamentul abilităților de comunicare:

I etapă. Familiarizarea cu principiile și regulile de lucru în grup.

- 1. Prezentare.
- 2. Regula grupului.
- 3. Fapta mea nobilă.
- 4. Lista reclamațiilor personale.
- 5. Diagnosticarea sociabilității.
- 6. Tema pentru acasă „Stilul meu de comunicare”.
- 7. Analiza rezultatelor - „să fiu sincer”.

2 etapă. Autoanaliză a calităților importante pentru comunicarea interpersonală.

1. Compliment.
2. Analiza temei „Stilul meu de comunicare”.
3. Lista calităților importante pentru comunicare.
4. Ghicirea gândurilor și sentimentelor.
5. Iau decizia de a schimba...
6. Analiza rezultatelor.

3 etapă. Dezvoltarea abilităților de autoanaliză și depășirea barierelor psihologice.

1. Salutare „non-verbală” neconvențională.
2. Tema „Cel mai bun prieten al meu”.
3. Fațete ale asemănărilor noastre.
4. Joc cu baloane.
5. Evaluarea grupului pe baza abilităților de comunicare.
6. Am încredere în tine.
7. Analiza rezultatelor.

4 etapă. Metode de autoanaliză și autocorecție.

1. Cuvinte magice.
2. Analiza jurnalelor „Tipul meu de comunicare”.
3. Contacte cu oameni noi.
4. Experimentează „Dilema prizonierului”.
5. Analiza evenimentelor din grup.
6. Analiza rezultatelor.

5- etapă. Consolidarea abilităților de comunicare, pregătirea pentru viitor.

1. Aprecieri „Îmi place foarte mult când tu...”
2. Analiza jurnalelor „Comunicarea mea”.
3. Reevaluarea sociabilității.
4. Valiză psihologică: „Ce ar trebui să împachetezi pentru călătorie?”
5. Autoanaliză „Îmi place cel mai mult când partenerul meu de comunicare...”.
6. Rezumatul antrenamentului.

Psihoterapeutul lucrează cu un adolescent individual sau cu un grup care dorește să-și rezolve problemele. Într-un cerc restrâns, „în arenă”, se desfășoară o acțiune psihoterapeutică, iar un grup mare de adolescenți din sală creează efectul prezenței, empatizează cu „actorii”, se identifică cu ei, sporind foarte mult efectul psihoterapeutic. În al doilea caz, un psihoterapeut sau psiholog acționează ca regizor care pregătește un grup de psihodramă (5 – 6 persoane), capabile să „revitalizeze” orice problemă pe scenă, să prezinte o situație, să demonstreze starea și experiențele unei persoane și să-și arate esența și semnificația reală. Dramatizarea se desfășoară pe bază de pantomimă și impune cerințe mari „actorilor”.

Vizualizarea situațiilor problematice cu introducerea unui nou nivel rațional, emoțional în ele promovează conștientizarea și răspunsul la probleme, desensibilizează adolescenții cu comportament afectiv. În general, munca cu adolescenții, sau mai exact, succesul acesteia, este un fel de indicator al competenței profesionale a unui psiholog școlar.

În timpul orelor, elevii din treapta liceală își schimbă atitudinile interne, își extind cunoștințele și experimentează o atitudine pozitivă față de ei înșiși și de oamenii din jurul lor. Ei devin mai competenți în comunicare. În timpul sesiunilor de antrenament, fiecare adolescent este înconjurat de atenție și grijă. Poate conta pe ajutorul altora. Prin urmare, este capabil să încerce în mod activ diferite stiluri de comunicare, să învețe noi abilități de comunicare care nu îi erau caracteristice anterior și să învețe să aibă încredere în oameni. Aceste cursuri pregătesc elevii din treapta liceală pentru o viață mai activă și mai împlinită în societate. Scopul grupului de formare socio-psihologică este de a ajuta fiecare participant să se exprime prin mijloace individuale. Dar pentru a face acest lucru, trebuie mai întâi să învețe să se perceapă și să se înțeleagă.

Bibliografie:

1. BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2.
2. CARTALEANU, T.; COSOVAN, O. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: C.E.PRO DIDACTICA, Ed. a 2-a compl. 2016. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
3. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. Editura Aramis Print, 2001., 155 p. ISBN 978-9738-066-74-8.
4. CEBOTARU, N. *Formarea competențelor de comunicare la elevii cu retard mental prin activități de educație fizică*. Teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2021.
5. CIOBANU, A. *Psihologia limbajului și comunicării*. Chișinău: S.n. (Tipografia „UPS „Ion Creangă), 2019. 108 p. ISBN 978-9975-46-432-1.
6. COJOCARU-BOROZAN, M.; OHRIMENCO (BOȚAN), A. *Psihologia comunicării: Suport de curs*. Chișinău: S. n. (Tipogr. „GaromontStudio”), 2019. 179 p. ISBN 978-9975-134-69-9.
7. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare. Conceptualizare. Evaluare. Formare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației,(Tipogr. „Print-Caro”), 2020. 164 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
8. LOSÎI, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014. – 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.
9. MIRON, A. *Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivației învățării*. Rev.Didactica Pro, nr.4-5, octombrie, 2019. p.85-87.
10. RACU I.; RACU, IU. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău, 2007. – 257 p. ISBN 978-9975-921-26

RELEVANȚA MOTIVAȚIEI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A ADOLESCENȚILOR

CZU: 150.947.5-053.6

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p267-274

Violeta VRABII,

doctor, lector universitar,

Centrul de Formare Continuă și Leadership

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-00020-3509-6220

Galina MELNICIUC,

IPLT, „Ștefan cel Mare”, Drochia, Republica Moldova

ORCID iD: 0009-0009-4918-2320

Rezumat. *Motivația în contextul schimbărilor reprezintă o călătorie internă pentru a satisface nevoile, este o expresie a orientării și direcționării acțiunii prin abordare directă (intrinsecă) și indirectă (extrinsecă) a factorilor de influență. Motivația intrinsecă ce desemnează prin continuu învățare spre implicare profundă, curiozitate și dorința de cunoaștere. Motivația externă ca mijloc de atingere a scopurilor prin recompense și laude. Motivarea învățării pentru vârsta adolescenților este premisă pentru dezvoltarea intelectuală, cât și a identității. Modelele motivaționale externe se realizează prin strategii de dezvoltare a atenției, relevanței, încrederii și satisfacției. Profesorul ca model cognitiv, dar mai cu seamă socio-afectiv influențează motivația învățării adolescenților.*

Cuvinte-cheie: *motivația, motivația intrinsecă, motivația extrinsecă, adolescența, Modelul ARCS, strategii motivaționale.*

Abstract. *Motivation in the context of changes represents an internal journey to satisfy needs, it is an expression of orientation and direction of action through direct (intrinsic) and indirect (extrinsic) influence factors. Intrinsic motivation that means through continuous learning towards deep involvement, curiosity and the desire for knowledge. Extrinsic motivation as a means of achieving goals through rewards and praise. Learning motivation for adolescents is a prerequisite for intellectual and identity development. External motivational patterns are achieved through strategies to develop attention, relevance, trust and satisfaction. The teacher as a cognitive model, but more importantly a socio-affective one, influences the learning motivation of adolescents.*

Keywords: *motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, adolescence, ARCS Model, motivational strategies.*

Pentru a se bucura de reușită și pentru o mai bună adaptare în mediul cotidian, omul de mâine – elevul de azi trebuie să dezvolte competențe și trăsături. Multitudinea de activități pe care fiecare dintre noi le desfășoară zilnic au o trăsătură comună – motivația.

În acest context, Al. Roșca: „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [5].

Importanța motivației a crescut datorită schimbării contextului de învățare, devenit tot mai generalizat. Chiar și în condițiile în care aceasta este neglijată în raport cu învățarea propriu-zisă, acordându-se o importanță deosebită cunoștințelor acumulate, totuși însemnătatea ei este indiscutabilă.

Motivația este considerată uneori ca fiind un factor intern - „stare internă de necesitate - stare motivațională (trebuințe, dorințe, porniri) ce mobilizează, dinamizează și direcționează organismul spre un anumit mod de satisfacere” (Nuttin, 1975, p. 33); o călătorie internă pentru a satisface o nevoie nesatisfăcută (Higgins, 1994); forța interioară care conduce indivizii spre realizarea scopurilor personale și organizaționale (Lindner, 1998), ori ca expresie a orientării și direcționării acțiunii într-un anumit sens: „predispoziție să îndeplinească anumite acțiuni sau să tindă spre anumite scopuri” (Pieron, 1963, p. 249); predispoziția de a te purta într-o manieră propusă, pentru a obține nevoi dorite, specifice (Buford, Bedeian. Lindner, 1995) sau pur și simplu ca o trebuință conștientizată și orientată spre obiectul ei - dorința de a reuși (Bedeian, 1993); „măsura în care un efort persistent este dirijat spre realizarea unui scop” (Johns, 1998, p. 180) [Apud 4].

În același context, în funcție de *sursa* și *natura* motivației pentru învățare, sunt specificate două forme ale ei: (1) intrinsecă și (2) extrinsecă.

Motivația intrinsecă (directă) este generată fie de surse interne subiectului / motivației - de nevoile și trebuințele sale - fie de surse provenite din activitatea desfășurată. Caracteristica acestei motivații constă în obținerea satisfacției prin îndeplinirea unei acțiuni adecvate ei. Spre exemplu, atunci când o persoană lucrează la un proiect pentru că este interesată de temă ori frecventează spectacolele de teatru și cinema deoarece îi face plăcere, practică un anumit sport pentru că se simte atras de el, citește sau învață din nevoia de a ști - este vorba de motivație intrinsecă [Apud 3].

Motivația extrinsecă (indirectă) este generată de surse exterioare subiectului sau naturii activității lui. Ea poate fi sugerată sau impusă de alte persoane sau de concursuri de împrejurări favorabile sau nu. Spre exemplu, un student care elaborează un proiect pentru a obține o notă de trecere, un individ care frecventează sălile de spectacol pentru a-și întâlni cunoscuți sau a crea imaginea unei persoane cultivate, practicarea unui sport pentru a slăbi - toate acestea constituie forme ale motivației extrinseci.

În Tabelul 1 expunem generalizat caracteristicile motivației interne și externe [Apud 3].

Tabelul 1. Motivația intrinsecă și extrinsecă: plan comparativ

	Motivația intrinsecă	Motivația extrinsecă
Ca fenomen	Desemnează impulsul continuu de a învăța, caracterizat de o <i>implicare profundă, de curiozitate și de dorința de cunoaștere manifestată de elevi în timpul procesului de învățare, proces care este abordat ca o listă internă de obiective personale propuse spre îndeplinire.</i>	Îi sunt proprii elemente ce țin de efectele sau factorii externi care dinamizează activitatea de învățare.
Sursa	Cea mai importantă sursă este însăși învățarea (curiozitatea epistemică - dorința de a ști) și <i>realizarea proprii persoane</i> -dorința de realizare și de afirmare personală. Izvorăște din natura activității însăși, privită ca scop, valoare și cadru de realizare personală.	Sursa ei se află în afara individului și a activității desfășurate de acesta, în solicitările și condiționările externe. În forma unei tensiuni subiective generate de factori din afara activității și se manifestă prin trăiri emoționale negative (aversiune față de sancțiuni, critică sau penalizări, teamă de eșec, de pierdere a prestigiului etc.) sau pozitive (dobândirea de beneficii sau utilități cum ar fi premii, promovare, influență, prestigiu etc).
Efort de realizare a învățării	Se realizează cu un efort relativ redus.	Se realizează cu un efort voluntar crescut.
Rezistența în timp	Este mai rezistentă în timp și la factori cu acțiune contrară, își creează propria bază generativă, are o puternică forță de declanșare și menținere a activității, duce la performanțe mai mari.	Acționează pe termen scurt și solicită o permanentă împropățare pentru a compensa efectele de autoerodare.
Angajarea în activitatea de învățare	- Este solidară cu procesul învățării, izvorând din conținutul său specific. - Învățarea ajunge să fie o trebuință care se constituie și se dezvoltă în chiar procesul satisfacerii ei. - Are o puternică forță de declanșare și menținere a activității de învățare.	- Învățarea apare ca atrăgătoare în urma consecințelor ei. - E văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri, și nu ca scop în sine. Subiectul învață pentru: (1) a primi recompense (note, cadouri, laude); (2) din dorința de a fi primul în grupă sau de teama de eșec; (3) din teama de pedeapsă (va fi lipsit de banii de buzunar).
Efecte	- Antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire. - Conduce la o asimilare trainică, de durată a cunoștințelor.	- Nu oferă satisfacții nemijlocite. - E însoțită de trăiri emoționale negative (teamă de eșec, de pedeapsă). - E însoțită de trăiri emoționale pozitive, dar utilitariste: așteptarea laudei, a notei mari, a recompensei materiale.

Deci, în activitatea de învățare motivația intrinsecă: este solidară cu procesul învățării, izvorând din conținutul său specific; învățarea ajunge să fie o trebuință care se constituie și se dezvoltă în chiar procesul satisfacerii ei; are o puternică forță de declanșare și menținere a activității de învățare. Motivația extrinsecă: învățarea apare ca atrăgătoare în urma consecințelor ei; e văzută ca

un mijloc de atingere a unor scopuri, și nu ca scop în sine; subiectul învață pentru: (1) a primi recompense (note, cadouri, laude); (2) din dorința de a fi primul în grupă sau de teama de eșec; (3) din teama de pedeapsă (va fi lipsit de banii de buzunar). Astfel, motivația intrinsecă și cea extrinsecă nu se exclud, ci se completează reciproc. Motivația extrinsecă poate trece în motivație intrinsecă prin educare.

Numai prin *motivație* se poate explica *atitudinea activă* sau mai puțin activă a elevilor în procesul de cunoaștere. *Eficiența maximală a învățării este condiționată* de punerea în acțiune a resurselor dinamogene și direcționarea activismului psihic al elevului, ea este imbold și implicare [Apud 4].

Iar efectele *motivației interne* vor antrena sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire, vor conduce la o asimilare trainică, de durată a cunoștințelor. Iar cele mai importante surse *curiozitatea epistemică* - dorința de a ști și *realizarea propriei persoane* - dorința de realizare și de afirmare personală vor menține relevanța motivațională [Apud 3].

Prin urmare, în învățarea elevilor motivația externă, cât și cea internă are influențe nu doar la nivelul dezvoltării cognitive, dar și la cel socioafectiv.

E. Eriksona elaborat teoria dezvoltării socioafective, concretizată în 8 stadii, care cuprind întregul parcurs al vieții individului. Teoria are ca temă conflictul între pulsuniile interne ale individului uman și cadrul social, extern. Descrierea fiecărui stadiu s-a realizat în termeni bipolarari.

Stadiul 5. *Identitate contra confuzie*, este stadiul vârstei adolescenței unde persoana se concentrează pe stabilirea identității personale. (12 –18/21 ani). Identitatea este legată de selectarea unui rol social (profesional) și sexual. În baza unor întrebări lăuntrice: cine sunt? / ce și cine mă înconjoară? / ce voi deveni în viață?, individul își poate clarifica rolul. Dacă rolul este ușor recunoscut și de alții, trăiește sentimente de încredere, siguranță și discernământ. Dacă răspunsurile la întrebări nu sunt clare sau rolul nu este recunoscut de anturaj, individul devine confuz, nesigur și tulburat [Apud 6].

În același context, *gândirea abstractă* este susținută de grupări operaționale de gradul II. Operațiile de gradul II pot fi aceleași ca cele de gradul I: clasificare, scriere, măsurare, plasare, deplasare etc. Diferența constă în natura grupărilor realizate. Operațiile de gradul I grupează clase, serii, relații spațio-temporale, acțiuni și reacțiuni ale realității. Operațiile de gradul II grupează propoziții care exprimă operații de gradul I [Apud 1].

J.J.Ronoss a numit această perioadă a doua naștere. Efectele pe plan psihic sînt: capriciozitate, negativism, reacții critice față de adult, tendința spre independența excesivă, stări alternative de culpabilitate și timiditate, care culminează cu criza de originalitate. *Procesele cognitive*:perioadă ușor critică, cât, privește puterea de a memora, uitarea întâlnindu-se acum mai repede. Comportamentul său este mai puțin autodisciplinat, este gălăgios. În ciuda acestor realități este totuși atent și dornic de cunoaștere. Memoria sa devine

predominant logică, procesele memorarea, păstrarea, dezvoltându-se la un nivel superior, se străduie să prezinte în original cele învățate [2, p.101].

Astfel, adolescența caracterizată printr-o intelectualizare intensă prin îmbogățirea și lărgirea încorporării de conduite adulte va acumula experiențe și exprimarea independenței. Deoarece adolescentul caută mijloace personale de a fi și de a apărea în ochii celorlalți. Intensă este și socializarea aspirațiilor, aspectele vocaționale, profesionalizarea ce se conturează treptat. Elevul este pregătit psihologic și se pregătește moral și aptitudinal, îl atrag cunoștințele pentru confruntări sociale complexe (examene, probe, concursuri etc.) pentru a se exprima ca atare [Apud 1, p. 69].

Deseori motivația este concepută ca o secvență de evenimente, Modelul ARCS (Attention – A, Relevance – R, Confidence – C, Satisfaction – S) reprezintă o totalitate de factori ce caracterizează motivația externă. De exemplu, la început profesorul captează *Atenția* elevilor, apoi oferă *Relevanță* celor predate în corespundere cu scopurile personale ale elevilor și necesitățile acestora. Atunci când procesul instructiv-educativ se desfășoară eficient, elevul capătă *Încredere în sine și în profesor*. În urma cunoștințelor recent asimilate elevul obține *Satisfacția*, care asigură continuitatea procesului de învățare [2, p.117].

Realizarea Modelului ARCS al motivației externe are următoarele strategii de realizare și dezvoltare. Astfel, **Atenția** deseori, este mult mai ușor să captăm atenția elevilor la începutul lecției. Menținerea acesteia pe parcursul întregii lecții este o artă – o provocare pentru profesor. Este cazul să oferim elevilor o varietate de prezentări și demonstrații realizate cu ajutorul mijloacelor audio-video, discuții în grupuri, dezbateri etc. De asemenea, suportul de curs dat elevilor îl elaborăm într-o altă manieră: mărime diferită, culori variate, scheme, tabele etc; **Relevanța**, este unanim acceptat faptul că ceea ce este familiar elevilor se însușește cu o mai mare sârguință. Pentru profesori este dificil să concorde conținuturile cu interesele și necesitățile tuturor elevilor. De aceea este important să se stabilească acele „interese comune” ale întregii clase de elevi, iar relevanța o vor percepe fiecare în mod individual. Instruirea este relevantă pentru elevi atunci când are tangențe cu experiențele elevilor. Metaforele, analogiile și relatările unor întâmplări prezintă relevanță majoră pentru elev, acestea se apropie mai mult de modul lor de viață, ajutându-i să înțeleagă informația și conceptele noi [2 p.117].

Încrederea. Pentru dezvoltarea încrederii în sine propunem următoarele sugestii [2 p.117]:

- Creați elevilor așteptări pozitive în ceea ce privește obținerea succesului. Divizați scopurile complexe în secvențe mai mici. Este mult mai ușor să cari un sac cu cărți dacă împarți cărțile în teancuri a câte 15.
- Oferiți elevilor posibilități de a obține succese. Elevii câștigă o încredere mai mare în sine dacă li se acordă asistență suficientă pentru a realiza sarcina pe care nu o pot executa fără ajutorul cuiva.

- Acordați-le elevilor posibilitatea de a-și controla într-o măsură anumită propria instruire. Ajutați-i să înțeleagă că învățarea este o consecință directă a eforturilor depuse de ei.

Satisfacția elevilor poate fi intensificată prin celebrarea reușitelor. Recunoașterea succeselor elevilor, atât în public, cât și în particular, consolidează comportamente și atitudini care au asigurat obținerea succesului. În continuare elevii vor tinde să procedeze în mod similar sau chiar mai elaborat, având scopul de a reuși din nou. Uneori satisfacția elevilor este intensificată de comparația pe care o fac elevii a reușitelor proprii cu cele ale colegilor („a făcut ca mine sau mai bine decât mine ?”). Atunci când remarcă o atare situație, profesorul trebuie să menționeze faptul că rezultatele învățării sînt individuale și trebuie să corespundă așteptărilor personale[Apud 2, p.117].

Cel mai important gen de motivație a activității de învățare s-a dovedit a fi cel cognitiv, datorită faptului că el a fost legat de tendințele înnăscute ale omului spre curiozitate. *Curiozitatea* are la bază un impuls nativ și e prezentă mai ales în primii ani de școală. Menținerea acesteia depinde de măiestria profesorilor și constituie un factor important al trăinicieii celor asimilate. Curiozitatea devine permanentă atunci când se îmbină cu convingeri referitoare la valoarea culturii, care facilitează comunicarea cu ceilalți și asigură o multitudine de trăiri, surse de satisfacție și echilibru sufletesc. Tot în același cadru motivațional apare și aspirația spre formarea competențelor, dorința de a deveni un profesionist. În acest caz, eforturile se canalizează spre disciplinele ce au legătură cu viitoarea specialitate.

Când încercăm să schimbăm anumite atitudini în școală, este foarte important să stabilim, mai întâi de toate, apoi să facilităm relația de colaborare dintre cadrul didactic și elev, astfel încât intervențiile motivaționale să producă efecte pe termen lung. Dacă sunt tratați conform predominanței comportamentale, elevii vor fi motivați să învețe și să coopereze.

Aspectul relațional în tandemul profesor – elev are un rol semnificativ în specificul motivării elevilor. Comunicarea profesorului cu elevul are componente importante care facilitează dinamica motivației învățării. Printre cele mai importante componente se enumeră:

- a) *ascultarea* – elevii au profesori preferați la care apelează atunci când simt nevoia de a fi ascultați. Fiind ascultat, elevul poate povesti situația dificilă în care se află, o poate conștientiza în măsura cuvenită, o poate analiza și ajunge, într-un final, singur la o soluție. Or, aici ne referim în special la ascultarea activă – prezența contactului vizual, aprobarea verbală și non-verbală, încurajarea;
- b) *tonul vocii* – dacă vorbim pe un ton calm, elevul va da dovadă de un comportament adecvat;
- c) *utilizarea mesajelor centrate pe propria persoană*;
- d) *evitarea comunicării agresive* (avertizarea, ordinul, critică, morală ș.a.).

Așadar, comunicarea reușită cu elevul are un rol important în motivarea elevului de a menține relații eficiente care să devină garant în asigurarea condițiilor de învățare.

În contextul determinării atitudinii elevilor față de profesor, în cadrul unei consilieri am efectuat

Exercițiul **Scrisoare profesorului**. *Sarcina*: Elevii sunt rugați să alcătuiască, timp de 20 minute, o scrisoare de mulțumire către profesor, în care să-și exprime emoțiile și gândurile.

Scopul: Dezvoltarea capacității de exprimare a stărilor afective, care contribuie la motivația pozitivă. În continuare expunem câteva viziuni:

Dragă profesor, Vreau să încep prin a-ți spune un mare mulțumesc pentru munca care o depui cu noi elevii să dobândim cunoștințe noi. Noapți nedormite, controlul testelor, implicare totală în predare, totul făcut din suflet și iar de la început. Te-aș asocia cu o pasăre phoenix, care din nou și din nou reînvie și o ia de la început. Prin toată stăruința și greutatea, rodul acesteia sunt cunoștințele noastre. Oare prin câte trece un profesor? Permanent cu genți și multe, multe foi, permanent ocupat și pus pe grabă. Nu vreau să-mi imaginez pentru că știu că este destul de complicat. Și totuși zâmbetul și pozitivismul pe care îl emani pentru studenți, face ca să dispară orice semn de oboseală. Doar datorită unui profesor și abilităților sale, studentul poate să ajungă un om mare. Cu mult respect, A.A;

Mulțumim pentru eforturile depuse! Reușitele noastre și succesul în viitor se vor datora mai ales vouă, profesorilor! Munca DVS nu este zădarnică;

Stimată Doamnă Profesor, Vă scriu această scrisoare pentru a Vă mulțumi sincer pentru eforturile DVS depuse în a ne ajuta să învățăm și să creștem ca specialiști. Apreciez în mod special abordarea DVS inovatoare și interactivă în predare, care m-a făcut să mă simt implicată și motivată să învăț. Aceste abilități ne vor fi de mare ajutor în viitorul nostru, atât în carieră, cât și în viața personală.

Concluzie. Motivația reprezintă ansamblul de factori / mobiluri / filtre care depind de nevoile/trebuințele persoanei; Relevanța motivației în învățare este determinată de atitudinea activă care condiționează eficiența maximă a învățării; este „motorul personalității”; este cea care se învață; este imbold, este implicare, este rezultat. Adolescența se caracterizează printr-o intelectualizare intensă și dezvoltare a gândirii abstracte, precum și îmbogățirea și lărgirea încorporării de conduite adulte. Exprimarea independenței este expresivă, mai naturală. Adolescentul caută mijloace personale de a fi și de a apărea în ochii celorlalți . Îl interesează responsabilități în care să existe dificultăți de depășit spre a-și măsura forțele. Strategiile de bază în învățarea adolescenților sunt explicația, remunerarea, umanizarea acțiunilor, ele variază în funcție de obiectivele învățării eficiente. Profesorul ca model cognitiv, dar și afectiv influențează motivația adolescentului.

Bibliografie:

1. Albu, E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Departamentul I.F.R.D., 2007.
2. Callo, T., Paniș A. (coordonatori) Educația centrată pe elev. Ghid metodologic Chișinău: Tipografia „Print Caro”, 2010.
3. Foșca-Semionov, S. Învățarea autoreglată. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
4. Micle, M. Motivație – modele clasice și integrative. În: *Revista de Psihologie/* Serie nouă. Tomul 54, 2008, nr.1-2, p. 67-78.
5. Roșca, Al. Psihologie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
6. Sion, G. Psihologia vârstelor. București: Editura Fundației România de Măine, 2003.

ABORDĂRI TEORETICO-METODOLOGICE ALE FENOMENULUI DE MOTIVAȚIE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI¹

CZU: 159.947.5-053.6
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p275-283

Mariana BATOĞ,
cercetător științific,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0003-3310-2495

Rezumat. *Conceptul de motivație poate fi explicat în psihologie ca fiind un fenomen dinamic, multidimensional, ca o forță motrică a întregii dezvoltări umane. Vârsta adolescenței este o perioadă în care are loc conturarea scopurilor, aspirațiilor de viitor, intereselor și tendințelor ocupaționale. În acest articol, explicăm noțiunea de motivație, prezentăm care este specificul motivației la adolescenți din perspectivă psihologică, catalogăm cele mai recente cercetări psihologice la acest subiect. De asemenea, descriem unele metode de psihodiagnostic ale motivației la adolescenți și expunem metode și tehnici de intervenție psihologică în scopul eficientizării și dezvoltării motivației la adolescenți.*

Cuvinte-cheie: *motivație, caracteristici ale motivației la adolescenți, motivarea adolescentului; metode de psihodiagnostic, metode și tehnici de intervenție psihologică.*

Abstract. *The concept of motivation can be explained from a psychological perspective as a dynamic, multidimensional phenomenon, a driving force of all human development. The age of adolescence is a period in which the shaping of goals, aspirations for the future, interests and occupational trends takes place. In this article, we explain the notion of motivation, we present what is the specificity of motivation in adolescents from a psychological perspective, we catalog the latest psychological research on this topic.*

We also describe some methods of psychodiagnosis of motivation in adolescents and expose methods and techniques of psychological intervention to improve and develop motivation in adolescents.

Keywords: *motivation, features of motivation in adolescents, adolescent motivation, methods of psych diagnosis, methods and techniques of psychological intervention.*

În accepțiunea psihologului român și a omului de știință Al. Roșca, motivația reprezintă „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [apud 19, p.217]. Motivația mai este prezentată în știința psihologică ca fiind un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop [3, p.158] sau ca fiind un fenomen dinamic, multidimensional, o forță motrică a întregii dezvoltări umane.

¹ *Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifru: 20.80009.1606.10.*

În opinia lui M. Golu conceptul de motivație constituie o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate [10; apud 15]. Termenul „motivație” derivă de la adjectivul latin *motivus*, ceea ce semnifică „care pune în mișcare” și exprimă aspectul energetic și dinamic al comportamentului uman [12]. Motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, precum și de orientare, de direcționare a conduitei într-un anumit sens.

În abordarea curentului comportamentalist motivația este privită ca un ansamblu de mecanisme biologice și psihologice care permit declanșarea acțiunii în orientarea, intensitatea și persistența sa [4, p.23]. În viziunea lui V. Guiman, autorul cărții „Dușul cu motivație”, motivația reprezintă „scânteia ce aprinde focul acțiunii” [11].

Dacă e să ne referim la **aspectele structurale ale sferei motivaționale** constatăm că motivația este reflectată ca un set de forțe care conduc activitatea noastră: trebuința, interesul, convingerea, aspirația, idealul, năzuința, tendința, pasiunea, dorința, curiozitatea, voința, instinctul etc. Conform E. Guilane-Nachez [apud 4, p.21] motivația este formată din mai multe componente, pe care le prezentăm în *Figura 1*.

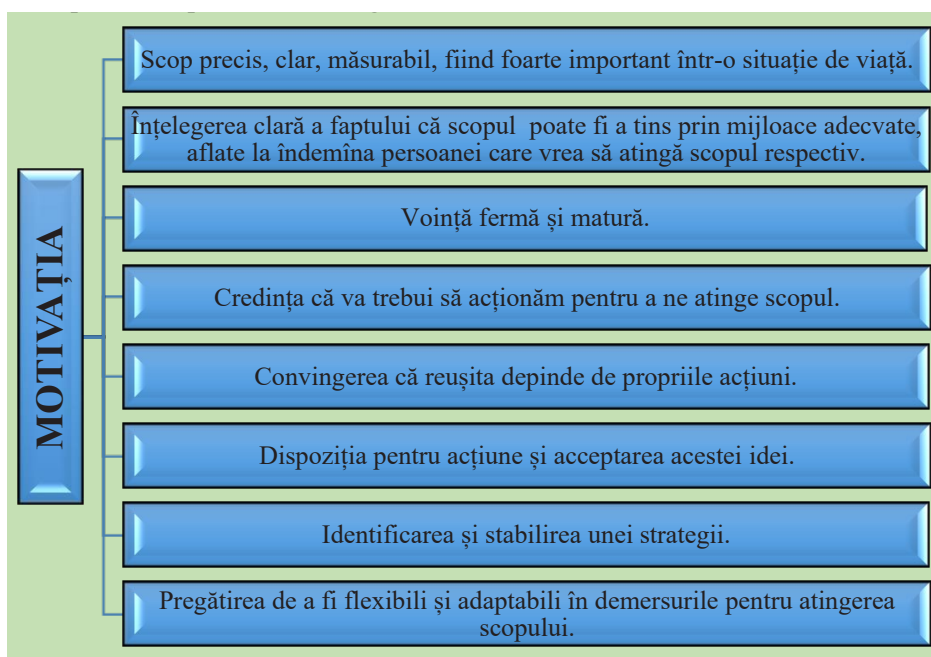


Figura 1. Structura motivației după E. Guilane-Nachez

În viziunea lui Daniel Goleman (1995), motivația este una din conceptele care se încadrează în structura *inteligenței emoționale*, alături de alte concepte semnificative, cum ar fi: conștiința de sine; autocontrol; empatia; aptitudinile

sociale. Astfel, termenul de motivație poate fi explicat prin următoarele sintagme:

- ❖ a fi capabil(ă) să stabilești obiective și să le îndeplinești;
- ❖ optimismul și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor;
- ❖ inițiativă, dorința de a reuși, perseverență, dăruire [apud 20, p.38].

Prezintă interes *Legea Consecvenței* care face parte din cele *15 legi ale dezvoltării personale*. Această lege relevă următoarele „Motivația te face să mergi mai departe – disciplina te ajută să te dezvolti” [apud 21, p.31].

În Republica Moldova, **problematică motivației adolescenților** a atras atenția cercetătorilor științifici, profesorilor universitari și a mai multor personalități din mediul academic:

- **Maria Pleșca**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, în lucrările sale științifice abordează subiecte cu privire la: dimensiunile experimentale ale inteligenței emoționale și motivației pentru învățare la adolescenți [16, p.47]; motivația școlară și autodeterminarea profesională la adolescenți; determinantele psihologice ale motivației pentru succes la adolescenți [17];
- **Nicolae Bucun**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar; Oxana Paladi, doctor în psihologie – elucidează tematica motivației pentru succes la adolescenți [7];
- **Jana Racu**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar – reflectă caracteristicile și analizează relația dintre motivație și stima de sine la adolescenții moderni [18];
- **Diana Antoci**, doctor habilitat în pedagogie – studiază relația dintre motivație și orientările valorice la adolescenți [2022], abordează tematica eficacității tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării [2; 3].
- **Carmen Claudia Boiangiu**, doctor în psihologie – tratează problema dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă [6].

Dacă e să ne referim la adolescență, constatăm faptul că în funcție de criteriul care stă la baza periodizării, stadiul numit „vârsta adolescenței” este stipulat în mod diferit, în funcție de autorul publicației. Astfel, sunt menționate perioadele de vârstă între 14 ani și 25 ani. În opinia A. Munteanu se evidențiază: **adolescența propriu-zisă** - de la 14-15 până la 18-20 de ani și **adolescența prelungită** - de la 18-20 până la 24-25 de ani [apud 13, p.114]. În linii generale, psihologii consideră că perioadei de adolescență îi este atribuită vârsta între 14-18 ani.

Motivarea adolescenților constituie un vector important în activitatea psihologului școlar. Adolescența este caracterizată ca o perioadă în care are loc conturarea scopurilor, tendințelor și intereselor ocupaționale, aspirațiilor de viitor, a viselor - are loc o sistematizare a unor componente structurale ale sferei motivaționale.

Carmen Boiangiu în lucrarea *Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței* evidențiază faptul că cele mai importante direcții de dezvoltare din perioada adolescenței sunt explorarea mediului social și totodată, cristalizarea alegerii vocaționale. Schițarea proiectului profesional, devine un vector esențial al personalității, deoarece profesiunea este privită ca fiind principala cale de realizare în viață. La adolescenți, dezvoltarea și consolidarea intereselor profesionale, se realizează prin mai multe faze. Factorii biologici, psihologici și de mediu, pot influența procesul alegerii carierei [6, p.152].

Cercetările în domeniul științei psihologice relevă faptul că problema formării motivației este una din problemele fundamentale ale școlii moderne. Motivația este una din cauzele pentru care elevul vine cu plăcere la școală sau nu se prezintă, învață sau nu învață, obține sau nu rezultate școlare, performanțe; își trasează sau nu scopuri, conturează planuri de viitor și tind sau nu la realizarea acestora etc.

În scopul cercetării a unor aspecte ale motivației și pentru stabilirea problemelor și nevoilor adolescenților cu referire la motivație, psihologul școlar poate utiliza variate **metode de psihodiagnostic**, printre care putem enumera: observarea, convorbirea, testul, scalele psihologice, ancheta în bază de chestionar, studiul de caz, alte tehnici psihologice etc. În urma analizei literaturii de specialitate [2; 5; 6; 9; 14; 18; 20; 21], propunem unele instrumente psihologice pentru cercetarea motivației la adolescenți pe care la prezentăm în *Figura 2*.

Este important să remarcăm faptul că în activitatea psihologului școlar o sarcină prioritară constituie formarea și dezvoltarea la elevii adolescenți a motivației pentru succes și diminuarea fricii de eșec, a motivației pentru eșec. O. Paladi, doctor habilitat în psihologie (2022), în lucrările sale științifice analizează aceste două concepte relevante: *motivația pentru succes și motivația pentru eșec*.

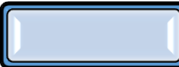



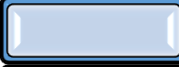
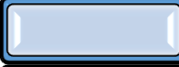
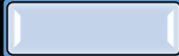
	Testul „Motivarea pentru succes/frică de eșec”, elaborat de A. Rean
	Metodica de diagnosticare a orientării motivației de învățare, elaborată de T.D. Dubovîtkaya
	Tehnica de diagnosticare a motivației pentru învățare și atitudinii emoționale față de învățare în gimnaziu și liceu (A. Prihojan)
	Testul de examinare a nivelului de automotivare
	Chestionar pentru determinarea motivației învățării
	Testul „Valorile și scopurile mele”
	Chestionarul de evaluare a intereselor (CEI)

Figura 2. Instrumente psihologice pentru diagnosticarea motivației la adolescenți

Astfel, putem remarca faptul că:

❖ **Motivația pentru succes** se referă la motivația pozitivă. Cu această motivație persoanele începând o activitate, au în vedere realizarea a ceva constructiv, pozitiv. În centrul activității persoanei este speranța spre succes și necesitatea de a obține succesul. Astfel de oameni, de obicei, au încredere în sine, în forțele proprii, manifestă responsabilitate, inițiativă și sunt activi. Ei sunt perseverenți în realizarea obiectivelor.

❖ **Motivația pentru eșec** se referă la motivația negativă. Acest tip de motivație este asociată cu necesitatea de a evita izbucnirile nervoase, vina, pedeapsa, eșecul. În cadrul acestui tip de motivație este ideea evitării și a așteptărilor negative. Începând o activitate, persoanei de la bun început îi este frică de eșec, se gândește la modalități de evitare a eșecurilor ipotetice, dar nu la obținerea succesului. De obicei, le este caracteristic un nivel înalt de anxietate și încredere în sine scăzută [14].

Profesorul universitar Jana Racu, doctor habilitat în psihologie (USM) prin promovarea unei cercetări experimentale de pilotaj a studiat relația dintre motivația de învățare la adolescenți, statutul social în grupul de elevi și a autoaprecierii lor. În cadrul acestei cercetări au participat 41 adolescenți cu vârstă cuprinsă între 14-15 ani, printre care 22 băieți și 19 fete. Cercetarea psihologică atestă faptul că sentimentul de apartenență la un grup de colegi este un factor foarte important care afectează motivația de învățare a elevului [18, p.179]. Corelația stabilită între motivația de învățare a unui adolescent și aprecierea acestuia de către un grup de colegi demonstrează că există și un **aspect social al motivației de învățare**. Deci, relațiile bune și comunicarea deplină între elevi, stimulează dorința unui adolescent de a merge la școală și are un efect pozitiv asupra procesului de învățare și dobândirii de cunoștințe [18, p.180].

Prezintă interes **activitățile de consiliere** realizate în grup cu adolescenții de către consilierul școlar, psiholog care sunt propuse de către cercetătorii din România, în scopul dezvoltării capacității elevilor de a valoriza propriul potențial [1, p.473]. Spre exemplu, activitatea de consiliere „*Talente și interese*” va ajuta adolescenții la conștientizarea existenței unor interese proprii, dar și a unor interese comune cu cele ale grupului; identificarea de interese și activități comune pentru întregul grup de elevi; asocierea intereselor proprii cu cele comune grupului, dar și cu profesii dorite și potrivite. Această activitate poate fi utilizată de către psihologul școlar atât ca activitate de prevenție/profilaxie, informare, cât și în cadrul activităților de intervenție psihologică (consiliere de grup și dezvoltare personală).

De asemenea, activitatea de consiliere „Analiza SWOT” [1, p.483] va contribui la dezvoltarea motivației, a stimei de sine a elevilor, îi va ajuta la recunoașterea punctelor forte și a punctelor slabe în raport cu cerințele contextului la care aspiră elevii și la înțelegerea caracteristicilor unei stime de sine potrivite. Menționăm faptul, că dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în sine

la elevi, influențează considerabil la fortificarea motivației și obținerea unor performanțe școlare.

Realizarea unei cercetări științifice complexe în care au fost implicați liceenii arabi din Israel, de către I. Asla, psiholog din cadrul *Serviciului Psihologic Emekim (Israel)*, a permis conturarea unor tehnici concrete pentru favorizarea motivației liceenilor (*Tabelul 1*).

Tabelul 1. *Tehnici de dezvoltare a motivației liceenilor [4, p.9]*

<i>Tehnici motivaționale</i>
1. prezentarea spre soluționare a unei probleme care va trezi interesul și curiozitatea
2. prezentarea planului expunerii (de ex., sub formă de întrebări sau obiective)
3. apelarea la cunoștințele anterioare prin întrebări
4. ilustrarea interacțiunii dintre concepte cu ajutorul schemelor, tabelelor, desenelor
5. se aduc exemple din cotidian sau care țin de interesele liceenilor
6. solicitarea acestora de a oferi exemple proprii
7. folosirea analogiilor și a metaforelor din domeniile de interes
8. utilizarea diferitelor mijloace de învățare

A. Cazacu, I. Boteanu propun variate tehnici ce pot fi utilizate în optimizarea motivației elevilor, pentru susținerea activității, cum ar fi: dezvoltarea unor convingeri adaptative prin dialog intern pozitiv („Știu că pot să obțin mai mult, dacă muncesc mai mult”); formularea unor scopuri specifice – stabilirea unui scop realist în raport cu sarcina propusă; crearea unei rețele de suport în vederea sprijinirii realizării scopurilor; evitarea suprasolicitării printr-un management eficient al timpului [8, p.9].

În continuare punctăm și descriem unele exerciții psihologice („Harta viitorului”; „Trebunțele vârstei”) ce pot contribui la dezvoltarea motivației la adolescenți:

1.Exercițiul „Harta viitorului”[6, p.258].

Scopul: dezvoltarea capacității de a-și stabili obiective, conștientizarea dificultăților și a necesității depășirii acestora.

Descrierea activității: Solicităm elevilor să deseneze o hartă „Harta viitorului”, pe care să însemne unde se află ei acum, apoi locul unde ar dori să fie în viitor, distanța în ani ce vă desparte de acest punct. Desenați râuri, munți, localități sau un deșert, notând fiecare obiect de pe hartă și identificați locurile mai puțin accesibile. Stabiliți apoi mijloacele de deplasare spre scopul vostru. Se poartă discuții cu elevii pe baza întrebărilor: În ce loc te vezi în viitor? Câți ani te despart de acest loc? Prezintă acest drum ales. Cu ce mijloace de transport vrei să ajungi la destinație? Te va ajuta cineva? Pe ce porțiuni? Ai și staționări, sau locuri periculoase în drumul tău? Ce faci pentru a merge mai departe?

2.Exercițiul „Trebuințele vârstei” [14, p.492].

Scopul: să recunoască oportunitățile și riscurile trebuințelor vârstei adolescente.

Descrierea activității: Se formează 4 grupuri și se solicită de a reprezenta prin desen, vers, schemă sau altă modalitate una dintre trebuințele definitorii ale vârstei: trebuința în independență, trebuința în afirmare, propria identitate (cine sunt Eu?), trebuința în afectivitate, trebuința în propriul sistem de valori. Timp limită 10 min. Apoi liderul grupului prezintă întregului grup rezultatele.

Reflecție: Cum sunt satisfăcute trebuințele în propriul sistem de valori Ce riscuri implică satisfacerea acestor trebuințe pentru adolescent, pentru anturajul lui?

În cele din urmă, menționăm unele **recomandări psihologice pentru dezvoltarea motivației** la adolescenți:

- ❖ Creșterea sentimentului eficacității personale și al stimei de sine, reamintirea repetată a situațiilor în care elevul a experimentat sentimente de eficacitate – pot fi considerate printre strategiile de susținere motivațională a adolescenților [8, p.9].
- ❖ Susținerea și încurajarea de către părinți și cadrele didactice a exprimării emoționale a adolescenților în raport cu evenimentele școlare. Dezvoltarea la adolescenți a culturii emoționale, ce are un impact considerabil asupra motivației elevilor.
- ❖ Dezvoltarea atitudinilor pozitive și a interesului părinților pentru activitățile de învățare și alte activități ce au loc în instituțiile educaționale și față de școală în general.
- ❖ Cadrele didactice vor acorda timp pentru aprecierea rezultatele școlare obținute de către elevi, vor argumenta calm și explicită aprecierile făcute și rezultatele obținute, vor susține eforturile ulterioare ale elevului de a învăța, vor evita compararea elevilor.
- ❖ Stimularea motivației elevilor se va realiza prin intermediul activităților de învățare și proiectele mai scurte, varierea activităților, prezentările atractive, reflectarea evenimentelor de actualitate, utilizarea componentelor sociale în cadrul activităților.
- ❖ Temele de învățare pot fi motivante pentru elevi, în special dacă promovează un sentiment de control, competență sau afiliere [4, p.159].
- ❖ Implementarea unui program formativ elevi de vârstă mai mici pentru dezvoltarea intereselor ocupaționale, pentru opțiuni școlare corespunzătoare în viitor [6, p.154].
- ❖ Organizarea zilelor tematice pentru elevi în care să discute cu personalități de succes din domeniile de interes al adolescenților.
- ❖ Aplicarea unui program psihopedagogic de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației, care ar avea impact pozitiv atât asupra motivației învățării, cât și asupra personalității liceenilor [5, p.9].

- ❖ Cadrele didactice și psihologul școlar vor contribui la menținerea climatului psihologic pozitiv în clasa de elevi și la optimizarea relațiilor interpersonale între adolescenți, la creșterea statutului social al elevului în grupul de elevi, astfel își vor aduce aportul la îmbunătățirea motivației adolescenților.

Concluzii: Problematika motivației adolescenților în școală este foarte importantă atât în context național, cât și în cel internațional. Acest subiect este de mare interes atât pentru cercetători științifici, psihologi, cât și pentru cadrele didactice, părinți, cadrele manageriale. Metodele de psihodiagnostic utilizate în activitatea psihologului cu adolescenții în acest context sunt orientate la examinarea motivației în complex, cât și a componentelor lor specifice (motive, trebuințe, interese, aspirații, dorințe, convingeri etc.). De asemenea, motivația este studiată împreună cu alte dimensiuni ale personalității cum ar fi: încrederea în sine, afectivitatea, atitudinile, valorile etc.

Intervențiile psihologice pentru dezvoltarea motivației adolescenților pot fi realizate prin intermediul programelor de stimulare și dezvoltare a motivației care se bazează pe valorificarea și fortificarea mai multor dimensiuni psihologice: cum ar fi cele de ordin cognitiv, afectiv și de personalitate.

Bibliografie:

1. ANDREI, A., GOIA, D., ȚIBU, S. et al. *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor*. Ghid pentru profesorii consilierii școlari. Volumul III. Învățământ liceal și profesional de trei ani. Ministerul Educației și Cercetării. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. Unitatea de Cercetare în Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică S.A. 2021, 666 p. ISBN: 978-606-31-1319-2.
2. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2022. 373 p.
3. ANTOCI, D., RĂDULESCU, Iu. Eficacitatea tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 157-163. ISBN 978-9975-76-321-9.
4. ASLA, I. *Repere psihopedagogice ale dezvoltării motivației învățării la liceenii arabi din Israel*. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021, 163 p.
5. ASLA, I. Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel. În: *Revista de teorie și practică educațională „Didactica Pro...”*, 2020, nr.4 (122), pp.5-9. ISSN 1810-6455.
6. BOIANGIU, C. *Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018. 270 p.
7. BUCUN, N., PALADI, O. Motivația pentru succes la adolescenți. În: *Simpozionul Internațional KREATIKON. Creativitate – Formare – Performanță, Ediția a X-a*. Materialele Conferinței științifice, 5-6 aprilie 2013.. Iași: 2013, pp.66-70. ISSN 2068-1378.

8. CAZACU, A.; BOTEANU, I. *Culegere de exerciții de dezvoltare personală. Auxiliar didactic pentru ora de dirigenție*. Suceava: editura „George Tofan”, 2016. ISBN 978-606-625-210-2.
9. CUCER, A.; RACU, J.; RACU, Iu. et al. *Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental*. Ghid metodologic. Coord. Șt.: A. Cucer, J. Racu; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Chișinău: S. n. (CEP UPSC), 2022, 220 p. ISBN 978-9975-46-677-6.
10. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Editura „Geneza”, 1993. 238 p. ISBN 973-9099-165.
11. GUIMAN, V. *Interviu despre motivație*. (accesat: 12.10.2023). Disponibil: <https://detectiviiapeipierdute.ro/veronel-guiman-interviu-despre-motivatie/>
12. MASLOW, A.H. *Motivație și personalitate*. Trad. Răsuceanu A. Ed. a 3-a. București: Editura „Trei”, 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3.
13. MOCANU, V. *Psihologia vârstelor*. Suport de curs pentru studenți: (Ciclul I, licență, pentru alte programe de studii) / V. Mocanu, A. Tarnovschi et al; Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2020, 159 p. ISBN 978-9975-152-35-8.
14. PALADI, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2022, 504 p.
15. PALADI, O., CHISELIȚA, S. Maturitatea emoțională și motivația pentru învățare a preadolescenților. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2019, nr. 3 (63), pp.72-79. ISSN 1811-5470.
16. PLEȘCA, M. Dimensiuni experimentale ale inteligenței emoționale și motivației pentru învățare la adolescenți. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională din 26 martie 2021. Seria 23, vol.1. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021, pp.47-55. ISBN 978-9975-46-559-5; 978-9975-46-560-1.
17. PLEȘCA Maria. (accesat: 03.04.2023) Disponibil: https://ibn.idsi.md/author_articles/10846
18. RACU, J. Особенности мотивации и самооценки у современных подростков. În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 22 octombrie 2021. Ediția a 2-a. Coord. S. Briceag. Bălți: Centrul editorial universitar, 2021, pp.179-182. ISBN 978-9975-50-269-6.
19. RADU, I., MARE, V.; MICLEA, M. et al. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Editura „Sincron”, 1991, 354 p. ISBN 973-95233-2-3.
20. VRABII, V. *Reglarea afectivă în procesul educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL), 2021, 79 p. ISBN: 978-9975-56-975-0.
21. VRABII, V. *Branding profesional în educație*. Ghid metodologic. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, (Tipogr. „Print-Caro”), 2020, 72 p. ISBN 978-9975-48-179-3.

REPREZENTĂRI PSIHOSOCIALE ALE INTERACȚIUNII ADOLESCENT-CADRU DIDACTIC-PĂRINTE ¹

CZU: 37.064:159.22

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p284-291

Emilia FURDUI,

cercetător științific,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-6097-8682

Rezumat. *Tendențele actuale ale sistemului de învățământ se centrează astăzi, pe promovarea și menținerea sănătății psihice, optimizarea potențialului individual și deblocarea resurselor personale, conștientizarea propriilor nevoi și limite, identificarea unor modalități realiste și funcționale pe care o exercită cadrul didactic și alți actori educaționali în raport cu elevii, părinții, colegii etc. Stabilind un nou referențial privind procesul de formare a competențelor inovatoare a cadrelor didactice, bazat pe o dinamică de adaptare la provocările societale contemporane, am adus în dezbatere, antrenarea lor în activități de cercetare care va contribui la progresul și calitatea educației centrate pe elev, clasă, instituție de învățământ. În viziunea psihologilor este cât se poate de rezonabilă asigurarea acestui deziderat prin crearea unui sistem coerent de parteneriat „elev-cadru didactic-psiholog-familie”, întru facilitarea antrenării abilităților psihosociale ale adolescenților în procesul de învățare și relaționare.*

Cuvinte-cheie: *provocări societale contemporane, mediu psihoeducațional, adolescent, cadru didactic, relații interpersonale, comunicare constructivă, colaborare eficientă, asistență psihologică.*

Abstract. *The current trends of the education system today focus on the promotion and maintenance of mental health, the optimization of individual potential and the unlocking of personal resources, the awareness of one's own needs and limits, the identification of realistic and functional methods exercised by the didactic framework and other educational actors in relation to students, parents, colleagues, etc. Establishing a new reference regarding the process of training the innovative skills of teaching staff, based on a dynamic of adaptation to contemporary societal challenges, we brought into the debate, their training in research activities that will contribute to the progress and quality of education centered on the student, class, educational institution. In the view of psychologists, it is as reasonable as possible to ensure this desired by creating a coherent partnership system „student-teacher-psychologist-family”, in order to facilitate the training of adolescents' psychosocial skills in the learning and relationship process.*

Keywords: *contemporary societal challenges, psycho-educational environment, adolescent, teaching staff, interpersonal relations, constructive communication, effective collaboration, psychological assistance.*

¹ *Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifrul: 20.80009.1606.10.*

INTRODUCERE

Este incontestabil că, învățarea constituie factorul primordial în dezvoltarea societății, o formă importantă de prosperare a unei națiuni, procesul care stimulează dezvoltarea abilităților și competențelor, formează acel component psihosocial care acționează ca un element al evoluției și contribuie plenar și profund la formarea personalității umane. Pentru constituirea unui sistem educațional autentic este necesară comunicarea, interacțiunea corelată cu factorii de mediu care reflectă just și corect realitatea, cu prezența reală a cadrelor didactice, psihologilor, părinților în procesul de instruire și educație școlară a elevului. Având ca punct de plecare comunicarea interindividuală, devine oportun să menționăm că în ultima perioadă s-au intensificat problemele cu care se confruntă actanții educaționali în relația interpersonală cu adolescenții.

De altfel, referindu-se la perioada adolescenței psihologii școlari accentuează un șir de trăsături care în viziunea adultului par a fi deviate, dar care totodată se consideră normale pentru această vârstă. Așadar, acest proces, *nu implică doar noi oportunități, ci reprezintă mari schimbări de maturizare la nivel fizic, psihocomportamental, cognitiv și emoțional, care generează anumite nevoi și trebuințe pe care persoana le resimte.*

Deși, nu există o relație directă de tip cauză-efect, putem afirma faptul, că, o încadrare pe un traseu care nu corespunde potențialului și aspirațiilor pe care adolescentul le are poate să antreneze efecte nedorite: performanțe modeste, abandonul școlar, agresivitate, imaturitate afectivă, frustrare, lipsă de responsabilitate, influența nefastă a unui anturaj nepotrivit, alegerea unor false modele, practici incorecte, eșec școlar, refuzul autorității paternelle etc.

Totuși, pentru învățământul general din Republica Moldova un obiectiv major îl constituie astăzi atât achiziționarea competențelor cheie cât și integrarea psihosocială a adolescenților identificată prin parteneriatul dintre școală și familie, relațiile cu semenii, prietenii, persoane de sex opus etc. Integrarea adolescenților în aceste valori a fost dintotdeauna o componentă principală a educației, un suport indispensabil învățământului, care contribuie la formarea concepției despre învățare, schimbare, dezvoltare [1,4].

Accepțiuni teoretice privind relațiile interpersonale

Privită din perspectiva diferitelor domenii, comunicarea/relaționarea are diferite accepțiuni. Demersul educativ însă, se constituie într-o acțiune ce are la bază relațiile interpersonale.

Cercetătorii în domeniu, desemnează relațiile interpersonale, ca alianțe psihologice conștiente și directe dintre persoane; ca relații umane, raporturi interpersonale în interiorul unui grup care se dezvoltă în baza fondului comunicării dintre indivizi; drept o modelare a dimensiunilor personalității, manifestată prin calități psihice, însușiri psihologice și sociale diferite, explicate deseori prin intermediul emoțiilor, sentimentelor, destăinuirilor sau cunoașterii; relații care nu numai că unesc două persoane, dar le și transformă; un

raport care reflectă independență, autoapreciere, cunoaștere și responsabilitate, încredere în sine etc. [2,6,9,10].

De vreme ce perioada adolescenței se caracterizează prin numeroase probleme emoționale, comportamentale, dificultăți interpersonale, crize de identitate și incertitudini, iar profilul dezvoltării unui adolescent este complex și într-o continuă schimbare este necesară evaluarea psihologică sistematică atât a profilului motivațiilor, cât și înțelegerea mecanismelor prin care factorii cognitivi, emoționali, comportamentali și sociali pot influența devenirea personalității la aceasta vârstă.

Experimentarea nivelului ridicat de emoții negative și a corelatelor lor psihologice afectează performanțele școlare, bunăstarea psihologică și calitatea vieții adolescenților per ansamblu. Și aici, devine importantă stabilitatea în relațiile interpersonale care formează la elevi caracterul deschis, încrederea în sine și în alții. La rândul ei, persoana încrezută în capacitățile proprii nu necesită manifestarea agresivității ca mecanism psihologic de apărare.

Evident, că, pentru a influența sistematic și conștient dezvoltarea adolescentului pe dimensiunea relațională în instituțiile de învățământ general, una din referințele de bază ale Ministerului Educației este și asigurarea suportului pedagogic și psihologic pentru formarea unei personalități capabile de auto-dezvoltare, care să posedă un sistem de cunoștințe și competențe necesare integrării psihosociale [1,4,8].

Relația profesor-elev în demersul educativ

Profesorii ciclului liceal caracterizează comportamentul adolescenților prin multiplele conflicte interne și externe, acte impulsive sau comportamente deviate, exprimate prin ostilitatea față de părinți, revolta contra interdicțiilor puse de adult și afirmarea unor modele contestate de conduită, ceea ce de fapt reprezintă criza de originalitate.

În acest cadru de idei, devine esențială capacitatea și experiența cadrului didactic în organizarea procesului educațional în mod diferențiat, formarea unei culturi a comunicării și relaționării, dezvoltarea personalității elevului etc.

Pentru determinarea rolului cadrului didactic în formarea caracterului și dezvoltarea personalității adolescenților, psihologul D. Ștefăneț, a organizat un sondaj pe bază de anchete pentru elevi și profesori. Răspunsurile adolescenților și cadrelor didactice au fost expuse în variantă comparativă și sistematizată.

Așadar, adolescenții afirmă că la dezvoltarea personalității lor au contribuit: părinții (66%); prietenii (33,8%); profesorii (20,8%); buneii (17,4%) ș.a. Cadrele didactice afirmă că cel mai mult la dezvoltarea lor au contribuit profesorii (62,26%), părinții (58,5%), prietenii (11,31%), buneii (9,43%). Astfel, s-a constatat că rolul profesorilor și a părinților este cel mai important la ambele părți. La întrebarea „*Trebuințele mele*”, au fost prezentate ca relevante rezultatele: a) pentru elevi: încredere (55%) dezvoltare personală (53%), libertate (44%), comunicare/relaționare (43%) ș.a. b) viziunea cadrelor didactice: co-

municare și relațiile interpersonale, urmate de încredere, dezvoltare personală, libertate, siguranță ș.a. La acest item, s-a remarcat un decalaj de opinii: (67% dintre cadre didactice consideră că elevii au nevoie primordial de comunicare și relații interpersonale, pe când adolescenții simt nevoia în încredere (55%), dezvoltare personală (53%), autoafirmare și apoi comunicare și relaționare. Interes au provocat opiniile respondenților referitor la întrebarea „*Valorile mele*”, unde adolescenții plasează: activitățile de învățare/educație ((25%), relațiile interpersonale și prietenia (23%), familia (23%) urmate de independență, respect, motivație, adevăr etc. Cadrele didactice, însă susțin că-i reprezintă valorile: familia (47%), promovarea educației de calitate (45%), adevărul (30%), relațiile de prietenie, comunicarea, responsabilitate.

Evident, că se înscriu diferențe în aprecierea valorilor profesor versus adolescent, care pot fi apreciate din maxime motive, în funcție de vârstă, priorități, cunoștințe. Referitor la rolul profesorului în formarea personalității adolescentului răspunsurile au identificat: a) *elevii*: îndrumare, încurajare, formarea caracterului, componentei relaționale, crearea unui climat deschis, motivant, bazat pe respect, înțelegere, demnitate, să servească drept un model care să contribuie la consolidarea deprinderilor de interacțiune psihosocială etc. Doar câțiva elevi au negat rolul cadrului didactic în formarea caracterului adolescentului din cauza diferenței de vârstă și intereselor diferite. b) *opinia cadrelor didactice*: formator, îndrumător, comunicare zilnică și sinceră, interacțiuni eficiente, empatie, acceptare etc. Sondajul respectiv a deschis statistici dinamice care mediază relațiile dintre adolescent-cadru didactic-familie, credințele pe care elevii le au despre propria lor motivație pe traseul psihoeducațional, influențate de acțiunile adulților [12].

Atunci, când cadrul didactic nu asigură un management corespunzător elevilor, dificultățile din sfera comunicării și relaționării se pot transforma în conflicte interpersonale permanente. De cele mai multe ori conflictele interpersonale la elevii din ciclul liceal sunt spontane, apărute în cadrul lecțiilor, activităților extrașcolare, recreațiilor; dar pot fi și planificate, când problema persistă de ceva timp, trecând prin stadiile de evoluție și declanșându-se conștient sau în cazul unui conflict impus și dirijat.

În psihologie, *conflictul* este considerat drept un proces emoțional negativ, care dezorganizează comportamentul și reduce eficiența activităților persoanei; o stare de tensiune creată într-o formă de interrelații sau în confruntarea de opinii diferite individuale sau de grup; un dezacord și o neînțelegere între persoane în procesul interacțiunii; o formă de interacțiune psihosocială între doi sau mai mulți subiecți, cu interese, valori sau percepții diferite; o combinație de interese umane care creează baza unei confruntări reale între indivizi.

În același timp, dacă e să ne referim la conflictul interpersonal acesta poate fi definit ca o situație în care persoanele care interacționează fie urmăresc obiective incompatibile, fie aderă la alte valori sau se exclud reciproc.

Conflictele pot apărea în două forme interdependente: *stări psihologice conflictuale și acțiuni conflictuale*, adică la nivel individual și de grup.

Dacă încercăm să conturăm o imagine de ansamblu asupra apariției conflictelor interpersonale la elevii din clasele de liceu, considerăm că ele gravitează în jurul relației dintre cei doi poli: elev-elev, elev-profesor, elev-reprezentanții sexului opus, elev-părinți etc. Esența procesului însă, constă tocmai în declanșarea și funcționarea optimă a dialogului dintre persoane, responsabilitatea asumată, dorința de a se manifesta într-un fel sau altul, opinii independente, fondate mai mult pe poziții care le dau acces la maturitate [1,5,7].

În acest sens, vom prezenta unele rezultate expuse de psihologii școlari (21) și cadrele didactice (27) din sistemul de învățământ general din Republica Moldova (Institutul de Științe ale Educației, sectorul Psihologie, 2022) în cadrul aplicării unui chestionar cu accent pe dezvoltarea relațiilor interpersonale și apariția situațiilor de conflict la elevi.

Pozițiile maxime înregistrate de psihologi arată în felul următor: probleme de relaționare elev-elev – 47%; elev - cadrul didactic – 34%; elevi – părinți – 37%; reprezentanții sexului opus (băieți, fete) – 23%. Răspunsurile oferite de *cadrele didactice referitor* la problemele de ordin *cognitiv, afectiv și relațional* cu care ei se confruntă în procesul educațional au fost: probleme în relațiile adolescenților cu semenii, colegii - 49,5%; cu reprezentanții sexului opus – 43%; cu profesorii – 39%; cu părinții – 47% respondenți.

Așadar, *absența capacității de relaționare, lipsa de încredere, toleranță scăzută, situațiile stresante, comunicare defectuoasă* - sunt doar o mica parte dintre motivele reprezentative ce se plasează în centrul preocupărilor profesorilor, psihologilor, managerilor școlari, părinților în instituțiile de învățământ general [7].

Relația adolescent-părinte

Totodată, în această perioadă de tranzit, comunicarea adolescenților cu adulții generează un șir de divergențe în cadrul familiei, printre care: contradicțiile dintre așteptările adolescenților și cele ale părinților; simțul respectului de sine pentru a se detașa de tutela părintească; necesitatea de afirmare și auto-realizare ca și individ separat de familia de origine; independență și libertate personală în anumite limite etc. Astfel, un factor esențial în bunăstarea psihologică a unui adolescent este natura relațiilor părinte-copil, tipul atașamentului parental și stilul educațional, competența părinților, prezența afecțiunii și a empatiei, cu alte cuvinte, tot ceea ce împreună determină relația dintre membrii familiei [8].

În acest sens, cercetătorii psihologi de la Universitatea de Stat din Moldova (2022) au realizat un studiu în cadrul căruia au fost aplicate:

- Inventarul Atașamentului față de Părinți și Semeni (IPPA), elaborat de psihologi americani G. Armsden și M.T. Greenberg (1987). IPPA permite evaluarea percepției de către adolescenți a calității atașării în raport cu părinții și semenii.

- Inventarul Problemelor Interpersonale, elaborat de L. M. Horowitz, L. E. Alden, J. S. Wiggins, A. L. Pincus (2000), care este orientat spre identificarea tipurilor de probleme care apar în cadrul relațiilor interpersonale la vârsta adolescenței.

Rezultatele statistice distribuite de autori relevă că: 36,4% subiecții de gen masculin și 22,2% de gen feminin întâlnesc dificultăți în a-și exprima sentimentele, afecțiunea, în a se împăca după o supărare; le este greu să se implice în responsabilități de lungă durată și îi țin pe cei din jur la distanță (tipul relațional distant). Alte 34,1% și respectiv 34,3% persoane întâmpină dificultăți în exprimarea propriilor nevoi; în comunicare și autoafirmare; nu sunt consecvenți, nu pot intra într-o confruntare cu ceilalți; ele se consideră nesigure de sine în prezența altora și le este greu să se expună (tipul relațional nesigur); 17%/25,2% subiecți întâmpină dificultăți în a pune limite celorlalți, le este greu să-și demonstreze nemulțumirea, să-i intimideze pe ceilalți ș.a. (tipul relațional supus) iar 24,2%/24,2% persoane sunt interesate de problemele celorlalți, neglijând astfel propriile dorințe și nevoi; dificultăți în fixarea limitelor (tipul relațional prietenos). Deci, problematica relațională și, respectiv, manifestările comportamentale la adolescenții de gen masculin, comparativ cu cei de gen feminin, demonstrează atât tendințe de asemănare (tip: dominant, nesigur, prietenos), cât și tendințe de deosebire (tip: distant, supus, intruziv). Totodată, adolescenții cu nivel înalt al încrederii în semeni și comunicare pozitivă denotă o pondere sporită la tipul relațional prietenos. Identificarea interacțiunilor dintre atașamentul față de părinți și relațiilor interpersonale din perspectiva de gen, au demonstrat o pondere sporită la scalele „Comunicare” și „Încredere” (67,67%) și respectiv (63,63%) din partea ambelor părți. Astfel, atașamentul adolescenților față de părinți este unul sigur și important pentru dezvoltarea ulterioară, iar implicarea părinților în educație este o condiție determinantă pentru eficacitatea relațiilor interpersonale la diferite vârste [13].

Fără a ignora importanța familiei, școlii sau societății, dr. *Gheorghe Bunescu*, în lucrarea „*Democratizarea educației și educația părinților*”, consideră că problema este de atitudine; „*este dificil de pretins, atât la părinți, cât și la cadre didactice, că relația de colaborare părinte-cadru didactic să nu fie doar un drept de opțiune*”. În concepția autorului pentru realizarea relației de tip parteneriat între școală și familie, devine necesar:

- democratizarea educației prin participarea (pregătită) a părinților la luarea deciziilor privind educația copiilor;
- formarea conștiinței educative a părinților, capabile să intervină printr-un efort continuu la rezolvarea problemelor, pe măsura evoluției nevoilor copilului/elevului (inclusiv de educație și relaționare);
- ameliorarea comunicării, cooperării și interacțiunii între familie, școală, alți actanți educaționali întru cunoașterea specificului vârstei elevului, orientările axiologice, metodele educative utilizate, care ar

putea contribui la consolidarea rolurilor parentale și păstrarea coeziunii părinte-adolescent-cadru didactic;

- antrenarea familiei, cadrelor didactice în activități ce vor contribui la reducerea eșecului școlar, la progresul și calitatea situațiilor de învățare a elevilor prin stimularea corelațiilor intergrupale [3].

În acest context, E. Vărășmaș, prezintă parteneriatul educațional ca „o condiție a eficienței instituțiilor socio-educative bazate pe școală și pe comunitate”. Autoarea subliniază faptul că „*parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional*”.

Constatări:

În Notă de Concept elaborată ca parte a unui proces mai larg de design al unei noi Strategii Naționale de Dezvoltare a Republicii Moldova, convențional numită „Moldova 2030” este stipulat:

- centrarea pe problemele societale din sistemul de învățământ general pentru promovarea oportunităților de învățare și fortificarea dezvoltării psihologice a elevului;
- un sistem de învățământ contemporan trebuie să se bazeze pe implementarea politicilor cu cadre educaționale capabile în pregătirea elevilor/CES, pentru un viitor tot mai evoluat și mai complex, implicându-se tot mai mult în relațiile interumane a vieții sociale;
- să se facă referințe pe aptitudinile *soft* („*soft skills*”) care ajută toate persoanele inclusiv și cele cu anumite dificultăți să facă față stresului, să soluționeze probleme, să comunice eficient, să construiască relații productive cu pedagogii, semenii și părinții.
- Extinderea unor mecanisme de asigurare a asistenței psihologice privind responsabilitatea părinților, elevilor și implicarea lor la maximum în procesul de învățare și educație [11].

Concluzii. Astăzi, cadrul didactic în modul cel mai serios, simte insuficiență de timp pentru relaționarea constructivă cu elevii, cu părinții, cu colegii etc. Și atunci, devine necesară o acomodare progresivă și reciprocă a acestuia la mediul psiho-socio-educational, o abordare ce pune în valoare diversitatea situațiilor de învățare în sistemul educațional și variabile ce includ cunoașterea personalității adolescentului. Având în vedere incidența și prevalența tot mai crescută a situațiilor de conflict ale adolescenților, se impune o colaborare cât mai strânsă și eficientă între psihologul școlar, cadre didactice, elevi, părinți. Rolurile fiecăruia dintre ei sunt la fel de importante. Împreună, inițiază soluții, orientează, ghidează, plecând de la identificarea noilor perspective de abordare a învățării și cunoașterii educaționale, care să țină cont de nevoile și interesele individuale ale elevilor.

Bibliografie:

1. ADAMS, G.; BERZONSKY, M. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009. 701p.BarCode:9789734613038.
2. BOLBOCEANU, A. Conținutul trebuinței de comunicare ca mecanism al intervenției în contextul asistenței psihologice. În: Materialele Conferinței științifice internaționale *Educația pentru dezvoltarea durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Chișinău: Tipogr. Print-Caro, 2013, p.186-190.
3. BUNESCU, Gh. Democratizarea educației și educația părinților. [Accesat 13.09.23]. Disponibil: <https://es.scribd.com/doc/Democratizarea-Edu...>
4. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07. 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr.319-324 (634).
5. Conflictul în contextul organizației școlare. În: Convorbiri didactice. Nr. 14, 2017. România. Accesat 09.09.2023. Disponibil: Nr. 14/ ianuarie 2017 - Convorbiri didactice ccdtulcea.ro<https://ccdtulcea.ro/uploads/revista/05.Bra..PDF>
6. DUCK, S. Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa. Editura Polirom, Iași, [1994] (2000).
7. FURDUI, E. Relațiile interpersonale și apariția situațiilor conflictuale la adolescenți. În: *Globalization, intercultural dialogue and national identity*. The International Scientific Conference. 10th edition, Tîrgu Mureș, România, 20-21 may 2023, pp.142-151.ISSN978-606-8624-18-1.
8. FURDUI, E. Particularitățile dezvoltării relaționale la adolescenți în contextul provocărilor societale. În: *Kreatikon: Creativitate – formare – performanță. „Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație”*. Materialele Simpozionului național cu participare internațională. Ediția a XVIII-a din 30 martie - 1 aprilie 2023. Iași, România: 2023, pp.92-98, ISSN 2068 – 1372.
9. LAROUSSE – Grand Dictionnaire de la Psychologie. Larousse, Paris, 1999.
10. NORBERT, S. Dicționar de Psihologie. București, 1996. 346 p.
11. Strategia Moldova 2030 - Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. [Accesat 01-10-2023]. Disponibil: [/https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota...](https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota...)
12. ȘTEFANEȚ, D.; ILCIUC, C. Cadrul didactic- verigă importantă în formarea caracterului și orientării personalității la vârsta adolescență. În: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 2019. Pp.217-227. ISBN 978-9975-48-156-4.
13. TOLSTAIA, S., CIOBANU, I. Interacțiunile dintre atașamentul față de părinți și relațiile interpersonale. În: Revista *Univers Pedagogic*, IPS „Ion Creangă”, ICITT,(B), 2023, nr.1 (77),p. 57-64,ISSN 1811-5470.

DEPENDENȚA DE CANABIS LA ADOLESCENȚI

CZU: 159.923.072.4:613.83-053.6
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p292-300

Traian HOIDRAG
psiholog,
Agenția Națională Antidrog,
județul Vâlcea, România
ORCID iD: 0000-0003-4818-5692

Rezumat. *Dependența de Cannabis (DC) este o tulburare cu multiple implicații. Studiul actual și-a propus identificarea la 1302 adolescenți de 12-18 ani a diferențelor de gen și vârstă și a corelației acestei dependențe cu satisfacerea nevoilor psihologice de bază (NPB), motivația pentru consiliere, credințele iraționale (CI), dificultățile în strategiile de reglare emoțională (DSRE) și alte comportamente adictive (CA). Rezultatele arată că DC predomină în rândul băieților, corelează negativ cu satisfacerea NPB și cu motivația intrinsecă pentru consiliere, dar este asociată pozitiv cu motivația extrinsecă, CI, DSRE și CA. Este de dorit să se cerceteze eficiența utilizării interviului motivațional, a terapiei rațional-emoțive și comportamentale și a strategiilor de reglare emoțională în tratarea acestei adicții.*

Cuvinte-cheie: *adolescenți, dependența de cannabis, adicții.*

Abstract: *Cannabis addiction (CA) is a disorder with multiple implications. The current study aimed to identify in 1302 adolescents aged 12-18 years the gender and age differences and the correlation between this addiction with the satisfaction of basic psychological needs (BPS), the motivation for counseling, the irrational beliefs (IB), the difficulties in emotion regulation strategies (DERS) and other addictive behaviors (AB). Results show that CA predominates among boys, correlates negatively with BPS satisfaction and with intrinsic motivation for counseling, but is positively associated with extrinsic motivation, IB, DERS, and AB. It is desirable to investigate the effectiveness of the use of motivational interviewing, of the rational emotive and of the behavioral therapy and emotional regulation strategies in the treatment of this addiction.*

Keywords: *teenagers, cannabis addiction, addictions.*

Introducere

Consumul de cannabis în societatea contemporană este un subiect care preocupă în aceeași măsură atât pe specialiștii din domeniile sănătății mintale și educației, cât și pe cei din cadrul instituțiilor de aplicare a legii – poliție, parchet, tribunal, servicii de probațiune. Pe de o parte, sunt unii medici care pe parcursul anumitor proceduri medicale propun utilizarea canabidiolului (CBD) – substanța activă secundară extrasă din cannabis, pentru ameliorarea efectelor adverse ale unor tratamente, cum ar fi chimioterapia în cazul bolnavilor de cancer, care provoacă dureri musculare, scăderea poftei de mâncare, tulburări de somn, căderea părului, etc. Pe de altă parte, medicii care lucrează în secțiile de primiri urgențe și în secțiile de psihiatrie infantilă, datorită faptului că întâlnesc

adesea tineri și adolescenți cu intoxicație de canabis, propun o reglementare mai strictă a comerțului cu canabis.

În unitățile de învățământ cadrele didactice observă adesea comportamente ciudate și schimbătoare la unii elevi, care le provoacă o anumită neputință în relaționarea cu aceștia, neștiind cum să îi motiveze pentru a se implica în procesul educațional. Acest fapt, îi determină pe profesori să apeleze frecvent la psihologii școlari pentru a-i evalua și consilia psihologic pe elevii cu comportamente deviate, cum este și consumul de canabis.

Specialiștii care lucrează în domeniul combaterii criminalității organizate sunt suprasolicitați cu numeroasele dosare în care trebuie să investigheze cazurile de încălcare a legislației referitoare la regimul substanțelor interzise, din care ponderea cea mai mare o are canabisul. Totodată, aceștia atrag atenția asupra faptului că din cantitățile de canabis confiscate în ultimii 25 de ani se observă creșterea concentrației de tetrahidrocanabinol (THC) – substanța activă principală din canabis, de la 3% la 21%, chiar 24% în anumite cazuri. Acest aspect se datorează faptului că majoritatea cantității de canabis care se comercializează în țările europene provine din culturi de canabis realizate în spații închise, cu lumină artificială și stropit cu diferite substanțe chimice pentru a-i accelera dezvoltarea. Și astfel, traficanții obțin 2-3 culturi într-un an de zile și își maximizează profiturile. De asemenea, trebuie precizat în legătură cu concentrația de THC ridicată că aceasta favorizează experimentarea la unele persoane a intoxicației cu canabis, iar la alte persoane este responsabilă de apariția simptomelor specifice tulburării consumului de canabis, adică a dependenței.

La această situație se adaugă mesajele publice transmise de către unele ONG-uri care propun legalizarea utilizării canabisului în scop medical, iar altele chiar legalizarea comerțului cu canabis. Același tip de mesaje de încurajare a consumului sunt transmise de către mai multe persoane influente (ex. cântăreți, artiști, jurnaliști) pe rețelele de socializare sau în cadrul întâlnirilor publice ori a evenimentelor muzicale, unde participă un număr semnificativ de tineri și adolescenți.

Așadar, sunt opinii pro și contra consumului de canabis. Important este faptul că în ultimii ani, consumul de canabis reprezintă un subiect de interes, atât pentru specialiștii din diferite domenii socio-profesionale, cât și pentru părinții copiilor și adolescenților din generația actuală.

În cazul adolescenților, atât la fete cât și la băieți, studiile de specialitate menționează anumite particularități specifice etapei lor de dezvoltare, care constau în multiple schimbări biologice, psihologice și sociale, care pot fi perturbate de consumul de substanțe cu efecte psihoactive și, implicit, de canabis.

Datele statistice ne arată că *“8,7% dintre adolescenții de 16 ani au consumat canabis de-a lungul vieții, 7,2% au consumat în ultimul an, iar 3,3% dintre ei au consumat și în ultima lună. 1% dintre elevi au debutat în consumul de*

canabis la vârsta de 13 ani sau mai devreme. Se remarcă diferențe între sexe, în ceea ce privește debutul precoce, proporția băieților care au debutat într-un astfel de consum la vârsta de 13 ani sau mai devreme fiind de 3 ori mai mare decât cea a fetelor care au experimentat un astfel de consum – 1,5% băieți, 0,5% fete” [ANTIDROG, 2022, pp.23-24].

În activitatea profesională de evaluare și consiliere psihologică, se constată următoarele aspecte:

1. Majoritatea tinerilor cu vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani afirmă ca vârsta de debut în consumul de cannabis vârsta de 15-16 ani, iar ca motive pentru care doresc să continue fumatul a câte unui joint de tutun cu cannabis sunt efectele pozitive experimentate pe parcursul a 1-1,5 ore, cum ar fi euforie, relaxare, poftă de mâncare (de obicei ceva dulce), râs, sociabilitate, etc. Dar, aceștia diminuează sau neagă efectele secundare care apar imediat după ce au trecut efectele pozitive, care pot dura aproximativ 2-2,5 ore. Efectele secundare sunt somnolență, dilatarea timpului, coordonare motorie întârziată, lipsa chefului de a iniția, continua ori finaliza o activitate, apatie, iar cu cât crește frecvența și cantitatea consumată pot apărea toleranța, sevrajul, stări de nerвозitate și diferite tulburări mintale, etc.

2. Persoanele consumatoare de cannabis au un stil de gândire nefuncțional, întâmpină probleme în reglarea emoțională, manifestă o relație conflictuală cu membrii familiei lor, își schimbă frecvent grupul de prieteni, se implică în activități ilegale, cum ar fi traficul de cannabis, și implicit au probleme legale. În funcție de faptele săvârșite, pot obține neînceperea urmării penale sau continuarea acesteia, respectiv condamnarea la o pedeapsă privativă ori neprivativă de libertate pentru o anumită perioadă de timp și supunerea la unele măsuri de supraveghere pentru o anumită perioadă de timp.

3. Adolescenții refuză sau amână accesarea serviciilor de consiliere psihologică, iar atunci când se adresează unui specialist simptomele pe care le resimt s-au acutizat și sunt constrânși de către membrii familiei ori de către reprezentanții unor instituții (școală, parchet, serviciu public de asistență socială, serviciu de probațiune). Acest fapt îngreunează procesul de consiliere: pe de o parte, datorită lipsei de motivație pentru consiliere, iar pe de altă parte, datorită problemelor severe în mai multe arii de funcționare.

De aceea, consumul de cannabis în rândul adolescenților este o problemă actuală care trebuie cercetată din prisma efectelor pe care le produce (ex. reducerea motivației pentru a se implica în activitățile educative, scăderea performanței școlare, abandonarea școlii, implicarea în alte comportamente riscante, cum ar fi conducerea unui vehicul sub influența consumului de cannabis, etc.), dar și pentru identificarea unor tipuri de intervenții psihologice eficiente și adaptate particularităților adolescenților consumatori de cannabis.

Metodologia cercetării

Obiectivul acestui studiu este identificarea nivelului de dependență de cannabis (DC) pe un eșantion constituit din adolescenți români și corelarea aces-

tor rezultate cu tipul credințelor iraționale, nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază, dificultățile în reglarea emoțională și alte comportamente adictive (dependența de exerciții fizice, alimente, jocuri video, jocuri de noroc și tutun).

Eșantion:

Adolescenți (N=1302, M=.46, SD=.49) - 703 fete (54%), 599 băieți (46%), cu vârsta cuprinsă între 12 și 18 ani (M=15,01, SD=1.97) din județul Vâlcea, România, aleși în mod aleatoriu, cu respectarea standardelor psihologice în domeniu și a regulamentului GDPR. Completarea răspunsurilor s-a realizat după obținerea consimțământului de participare la studiu, în mod individual și anonim, cu respectarea confidențialității datelor colectate.

Instrumente utilizate:

1. *Testul de identificare a tulburărilor legate de consumul de droguri (DUDIT)*, elaborat de către Berman et al. (2005), conține 11 itemi ($\alpha=.92$) și se poate obține un scor între 0 și 44 pentru problemele asociate consumului de droguri (canabis, amfetamine, cocaină, opiacee, halucinogene, solvenți inhalanți, GHB, medicamente sedative, pentru somn sau pentru calmarea durerii), exceptând consumul de băuturi alcoolice. În cadrul acestei cercetări, testul acesta este utilizat exclusiv pentru consumul de cannabis.

2. *Scala satisfacerii nevoilor psihologice de bază*, tradusă și adaptată după Scala Satisfacerii/ Frustrării Nevoilor Psihologice de Bază elaborată de Van der Kaap-Deeder, Soenens, Ryan & Vansteenkiste, (2020), care conține 12 itemi ($\alpha = .89$), și măsoară pe scală Likert (Complet Neadevărat = 1, Neadevărat = 2, Neutru = 3, Adevărat = 4, Complet Adevărat = 5) gradul de satisfacere al nevoilor psihologice de bază (autonomia, relaționarea și competența).

3. *Scala motivației clientului pentru terapie*, elaborată de Pelletier, Tuson și Haddad (1997), constă în 24 de itemi ($\alpha =.94$) care măsoară pe o scală Likert în 5 puncte (Dezacord Puternic =1, Dezacord =2, Neutru =3, Acord =4, Acord Puternic =5) 6 stiluri de reglare motivațională: *Amotivația* (atunci când o persoană nu are nicio intenție să realizeze ceva și se simte descurajată, neajutorată, nevalorificată, incompetentă, se află în imposibilitatea de a controla), *Reglarea externă* (are așteptări și este conștientă de existența și posibilitatea apariției pedepselor și a recompenselor externe), *Reglarea introiectată* (persoana experimentează vinovăție și rușine, se implică în ceea ce are de făcut, este conștientă de unele pedepse și recompense interne), *Reglarea Identificată* (găsește relevanță și importanță într-o activitate, manifestă conștiințiozitate), *Reglarea Integrată* (are un angajament armonios și coerent, este în acord cu sine, manifestă congruență) și *Motivația Intrinsecă* (este interesată, încântată, satisfăcută și experimentează plăcere în ceea ce are de făcut).

4. *Scala de Iraționalitate pentru Copii și Adolescenți* - elaborată Bernard & Cronan (2007), are 28 de itemi ($\alpha =.88$), care evaluează pe de o parte nivelul de iraționalitate totală, iar cele 4 subscale ale sale măsoară Intoleranța la frus-

trarea dată de reguli, Evaluarea globală a propriei persoane, Cerința absolutistă pentru dreptate și Intoleranța la frustrarea dată de muncă. Scorarea se realizează cu ajutorul unei scale Likert în 5 puncte (Puternic împotriva = 1, Împotriva = 2, Nesigur = 3, De acord = 4, Puternic de acord = 5).

5. *Scala Dificultăților în Reglarea Emoțională – Forma Scurtă*, elaborată de Kaufman, Xia, Fosco, Yaptangco, Skidmore & Crowell, (2016), cu 18 itemi ($\alpha = .89$) care măsoară 6 dificultăți în reglarea emoțională (inabilitatea de a avea o strategie de coping atunci când se experimentează emoții negative; nonacceptarea răspunsurilor emoționale sau reacții negative la emoții; lipsa clarității cu privire la propriile emoții; dificultăți în controlul comportamentului impulsiv atunci când apar emoțiile negative; dificultăți în implicarea comportamentului spre a realiza un obiectiv atunci când experimentează emoții negative; lipsa conștientizării emoțiilor), pe o scală Likert în 5 puncte (Acord total = 1, Acord = 2, Nici acord, Nici dezacord = 3, Dezacord = 4, Dezacord total = 5).

6. *Inventarul privind Dependența de Exerciții Fizice – Forma Scurtă*, elaborat de către Terry, Szabo & Griffiths (2004), cu 6 itemi ($\alpha = .79$) care măsoară Prioritizarea comportamentului, Conflictelor, Modificarea stării de spirit, Toleranța, Sevrajul și Recăderea, pe o scală Likert în 5 puncte (Dezacord puternic = 1, Dezacord = 2, Nici acord, Nici dezacord = 3, Acord = 4, Acord puternic = 5). Acest Inventar oferă un scor limită – 24, pentru persoanele cu risc de dependență de exerciții fizice, un scor cuprins între 13 și 23 pentru un individ simptomatic și un scor cuprins între 0 și 12, care este specific unei persoane asimptomatice.

7. *Scala Dimensională Yale pentru Dependența de Alimente – versiunea 2.0 pentru copii*, adaptată de Schiestl & Gearhardt (2018), cu 16 itemi ($\alpha = .91$) pentru 7 simptome ale dependenței de alimente (Alimentele sunt consumate în cantități mai mari și pentru o perioadă mai lungă decât fusese prevăzut, Dorință persistentă sau încercări repetate nereușite de a renunța la acest comportament, Petrecerea unui timp îndelungat cu activitatea, ori pentru a obține și utiliza alimentele sau a se recupera, Utilizarea alimentelor în ciuda cunoașterii consecințelor adverse - probleme emoționale și/sau fizice, Toleranță, Sevraj, Poftă de a consuma), care cu ajutorul unei Scale Likert în 5 puncte (Niciodată = 0, Rar = 1, Uneori = 2, Foarte des = 3, Întotdeauna = 4) oferă un scor dimensional al dependenței de alimente, cuprins între 0 și 64.

8. *Scala privind dependența de jocuri video (eng. Gaming Addiction Scale)* versiunea franceză utilizată de către Gaetan, et al (2014), cu 7 itemi ($\alpha = .90$) care sunt scorăți cu ajutorul unei scale Likert în 5 puncte (Niciodată=0, Foarte rar=1, Rar=2, Adesea=3, Foarte des=4).

9. *Scala dependenței de jocuri de noroc* - elaborată de Grant, Odlaug & Chamberlain, (2017), constă în 9 itemi ($\alpha = .89$), care măsoară pe o scală dihotomică (Nu=0, Da=1) dependența de jocuri de noroc conform criteriilor DSM-5.

10. *Scala Fagerstrom privind dependența de nicotină*, elaborată de către Meneses-Gaya, Zuardi, Loureiro & Crippa, (2009), constă în 6 itemi ($\alpha = .76$), care identifică nivelul dependenței de nicotină.

Ipotezele cercetării:

1. Băieții vor avea un scor mai ridicat la dependența de canabis decât fetele;
2. Cu cât crește vârsta, cu atât crește dependența de canabis;
3. Dependența de canabis corelează negativ cu nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază;
4. Dependența de canabis corelează pozitiv cu amotivația și motivația extrinsecă pentru consiliere psihologică;
5. Dependența de canabis corelează pozitiv cu credințele iraționale;
6. Dependența de canabis corelează pozitiv cu dificultățile în strategiile de reglare emoțională;
7. Dependența de canabis corelează pozitiv cu alte comportamente adictive (dependența de exerciții fizice, alimente, jocuri video, jocuri de noroc și tutun);

Rezultate

Aplicarea chestionarelor s-a realizat cu acordul părinților și al copiilor lor, cu respectarea confidențialității datelor și a standardelor specifice în domeniu, în perioada 01.10.2021 – 18.03.2022. Participanții au completat chestionare individual, de pe telefoanele mobile sau calculatoarele personale, pentru a reduce posibila influență externă confuză și fără precizarea unui anumit timp, pentru a diminua distorsionarea răspunsurilor oferite. Astfel, după ce au fost completate în aplicația googleforms, informațiile au fost prelucrate și analizate conform procedurilor statistice cu programul SPSS versiunea 23. Trebuie precizat faptul că, în perioada 01.10.2021 – 30.11.2021, aproximativ jumătate dintre respondenți s-au aflat în izolare la domiciliu (ca măsură de prevenire a răspândirii coronavirus) și de aceea a fost transmis pe grupurile claselor cu elevi linkul către chestionare, care le-au completat de la locuințele lor și în funcție de timpul lor disponibil.

Ipoteza 1 – „*Băieții vor avea un scor mai ridicat la dependența de canabis decât fetele*”, a fost testată cu *independent samples test*, se confirmă, și indică faptul că scorurile sunt semnificativ mai mari la băieți ($M = 1.5$, $SD = 5.31$) decât la fete ($M = 0.4$, $SD = 2.56$), $t(1301) = 4.84$, $p < .001$, ceea ce poate fi explicat prin faptul că băieții își exprimă mai greu gândurile și emoțiile, sunt mai rigizi, socializează mai greu, experimentează stres mai intens, iar atunci când fumează câte un joint cu canabis se relaxează, socializează mai ușor, care îi determină să continue consumul.

Ipoteza 2 – „*Cu cât crește vârsta, cu atât crește dependența de canabis*”, se confirmă. Există o corelație Spearman ($r_s = .558$, $N = 1302$, $p = .001$) semnificativă, ceea ce arată potențialul adictiv al canabisului datorat concentrației ridicate de THC din canabisul care se comercializează în zilele noastre, cât și faptul că într-o perioadă de aproximativ 1-2 ani de la momentul inițierii, unii adolescenți, în funcție de cantitatea și frecvența cu care consumă, pot deveni dependenți.

Ipoteza 3 – „*Dependența de canabis corelează negativ cu nivelul de satisfacere a nevoilor psihologice de bază*”, este confirmată. Există o corelație Pearson moderat negativă cu Autonomia ($r = -.58$, $N = 1302$, $p < .001$), și puternic negativă cu Competența ($r = -.74$, $N = 1302$, $p < .001$) și Relaționarea ($r = -.71$, $N = 1302$, $p < .001$). Adolescenții care au un nivel foarte redus de autonomie în familiile lor au o mare probabilitate de a debuta în consumul de canabis, iar cei care fumează canabis în mod frecvent au un nivel scăzut de satisfacere a competenței și relaționării, prin faptul că au multiple perioade de timp în care nu realizează nicio activitate, și își reduc foarte mult numărul de contacte sociale.

Ipoteza 4 – „*Dependența de canabis corelează pozitiv cu amotivația și motivația extrinsecă pentru consiliere psihologică*”, este confirmată. Există o corelație Pearson moderat pozitivă cu Amotivația ($r = .51$, $N = 1302$, $p < .001$), Reglarea externă ($r = .57$, $N = 1302$, $p < .001$) și Reglarea introiectată ($r = .58$, $N = 1302$, $p < .001$), nesemnificativă cu Reglarea identificată ($r = .54$, $N = 1302$, $p < .051$) și Reglarea integrată ($r = .80$, $N = 1302$, $p < .004$), și puternic negativă cu Motivația intrinsecă ($r = -.78$, $N = 1302$, $p < .001$). Astfel, se explică lipsa de motivație pentru consiliere psihologică la adolescenții dependenți de canabis, aceștia manifestând adesea dezinteres, neimplicare și insatisfacție.

Ipoteza 5 – „*Dependența de canabis corelează pozitiv cu credințele iraționale*”, este confirmată. Există o corelație Pearson puternic pozitivă cu Intoleranță la frustrarea dată de reguli ($r = .72$, $N = 1302$, $p < .001$), Intoleranța la frustrarea dată de muncă ($r = .63$, $N = 1302$, $p < .001$), moderat pozitivă cu Evaluarea globală a propriei persoane ($r = .55$, $N = 1302$, $p < .001$) și Scorul Total la Credințele Iraționale ($r = .57$, $N = 1302$, $p < .001$), și nesemnificativă cu Cerința absolutistă pentru dreptate ($r = -.49$, $N = 1302$, $p < .076$). În acest caz, sunt confirmate studiile anterioare referitoare la stilul de gândire nefuncțional utilizat de către persoanele consumatoare de droguri, care au o toleranță foarte redusă la ceea ce presupune respectarea unor reguli, a unui program ori a unui contract educațional sau de muncă. Totodată, prin faptul că frecvent utilizează evaluarea globală a propriei persoane, aceștia au tendința de a se autoeticheta ca „drogați”, a se autoblama și a se autostigmatiza.

Ipoteza 6 – „*Dependența de canabis corelează pozitiv cu dificultățile în strategiile de reglare emoțională*” este confirmată. Există o corelație Pearson moderat pozitivă cu inabilitatea de a avea o strategie de coping atunci când se experimentează emoții negative ($r = .51$, $N = 1302$, $p < .001$), nonacceptarea răspunsurilor emoționale sau reacții negative la emoții ($r = .52$, $N = 1302$, $p < .001$) și lipsa clarității cu privire la propriile emoții ($r = .71$, $N = 1302$, $p < .001$), puternic pozitivă cu dificultățile în controlul comportamentului impulsiv atunci când apar emoțiile negative ($r = .67$, $N = 1302$, $p < .001$), dar nesemnificativă cu dificultățile în implicarea comportamentului spre a realiza un obiectiv atunci când experimentează emoții negative ($r = .22$, $N = 1302$,

$p < .419$) și lipsa conștientizării emoțiilor ($r = .32$, $N = 1302$, $p = .249$). Rezultatele analizei acestei ipoteze ne arată că atunci când experimentează stres, anxietate ori tristețe care îi copleșesc, adolescenții preferă „soluția rapidă” de a fuma un joint cu canabis, în loc să-și accepte emoțiile, să le diferențieze și să utilizeze o strategie de coping adecvată, fără efecte adverse, cum este consumul de canabis.

Ipoteza 7 – „*Dependența de canabis corelează pozitiv cu alte comportamente adictive*” (dependența de exerciții fizice, alimente, jocuri video, jocuri de noroc și tutun), este confirmată. Există o corelație Pearson moderat pozitivă cu Dependența de exerciții fizice ($r = .48$, $N = 1302$, $p < .001$), Dependența de alimente ($r = .44$, $N = 1302$, $p < .001$) și Dependența de jocuri video ($r = .59$, $N = 1302$, $p < .001$), și foarte puternică cu Dependența de tutun ($r = .84$, $N = 1302$, $p < .001$) și Dependența de jocuri de noroc ($r = .88$, $N = 1302$, $p < .001$). Analiza acestei ipoteze ne indică faptul că dependența de canabis este asociată cu alte tipuri de adicții, cum ar fi dependența de exerciții fizice (persoanele care practică exercițiile fizice în mod excesiv au adesea oboseală fizică și pentru a se relaxa unii dintre ei utilizează canabisul), dependența de alimente (persoanele care consumă frecvent canabis au un apetit ridicat, care se poate îndrepta spre mâncatul compulsiv, respectiv spre dependența de alimente), dependența de jocuri de noroc (persoanele care joacă frecvent la „păcănele” sau pariuri trăiesc emoții foarte intense pentru perioade foarte scurte de timp, și pentru a depăși tristețea că au pierdut resursele personale – banii, timpul, bunurile personale amanetate, fumează câte un joint cu canabis pentru a se „liniști”), dependența de jocuri video (pierderile și oboseala psihică acumulate la jocurile video, sunt „ameliorate” de către unii jucători cu canabis), dependența de tutun (datorită faptului că doar fumatul de canabis facilitează frecvent unele efecte adverse, atunci majoritatea consumatorilor de canabis, amestecă la pregătirea unui joint tutun și canabis, ceea ce contribuie la potențarea ambelor tipuri de dependențe).

Concluzii

Rezultatele arată că dependența de canabis predomină în rândul băieților și corelează pozitiv cu nesatisfacerea nevoilor psihologice de bază – autonomia, competența și relaționarea, lipsa motivației pentru consiliere psihologică, utilizarea credințelor iraționale (evaluarea globală a propriei persoane, intoleranța la frustrările date de reguli și muncă), dificultățile în strategiile de reglare emoțională și unele comportamente adictive (dependența de canabis, tutun, jocuri video și de rețele de socializare). Intervențiile bazate pe metoda interviului motivațional pot contribui la dezvoltarea motivației pentru inițierea, parcurgerea și finalizarea ședințelor de consiliere psihologică. De asemenea, tehnicile terapiei rațional-emoțive comportamentale pot contribui la identificarea și tratarea tipurilor de credințe iraționale care moderează consumul de canabis. Psihoeducația adolescenților, împreună cu adoptarea unor strategii eficiente

de reglare emoțională de către aceștia, pot contribui la tratarea acestei tulburări de consum de canabis și la problemele asociate acesteia.

Bibliografie:

1. ANTIDROG, Agenția Națională. Raport național privind situația drogurilor. *București: Editura Reitox*, 2022, pp.23-24.
2. BERMAN, Anne H., et al. Evaluation of the Drug Use Disorders Identification Test (DUDIT) in criminal justice and detoxification settings and in a Swedish population sample. *European addiction research*, 2005, 11.1: 22-31.
3. BERNARD, M. E.; CRONAN, F. Scala de iraționalitate pentru copii și adolescenți (adaptat de Trip, S.) În D. David (coordonator) Sistem de evaluare clinică.[Scale of irrationality for children and adolescents(adapted by Trip, S.) In D. David (coordinator) Clinical evaluation system]. 2007.
4. GAETAN, Sophie, et al. French validation of the 7-item Game Addiction Scale for adolescents. *European review of applied psychology*, 2014, 64.4: 161-168.
5. GRANT, Jon E.; ODLAUG, Brian L.; CHAMBERLAIN, Samuel R. Gambling disorder, DSM-5 criteria and symptom severity. *Comprehensive psychiatry*, 2017, 75: 1-5.
6. KAUFMAN, Erin A., et al. The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2016, 38.3: pp. 443-455.
7. MENESES GAYA, Izilda Carolina de, et al. Psychometric properties of the Fagerström test for nicotine dependence. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 2009, 35: 73-82.
8. PELLETIER, Luc G.; TUSON, Kim M.; HADDAD, Najwa K. Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of personality assessment*, 1997, 68.2: 414-435.
9. SCHIESTL, Emma T.; GEARHARDT, Ashley N. Preliminary validation of the Yale Food Addiction Scale for Children 2.0: a dimensional approach to scoring. *European Eating Disorders Review*, 2018, 26.6: pp. 605-617.
10. TERRY, Annabel; SZABO, Attila; GRIFFITHS, Mark. The exercise addiction inventory: A new brief screening tool. *Addiction Research & Theory*, 2004, 12.5: pp. 489-499.
11. VAN DER KAAP-DEEDER, J., et al. Manual of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS). *Ghent University, Belgium*, 2020.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

CZU: 159.922.8
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p301-307

Pavel SERAFIMCIUC,
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0009-0009-0577-2708

Rezumat: *Articolul discută caracteristicile alegerii strategiilor de coping la adolescenții cu comportament deviant. Se efectuează analiza nivelului de dezvoltare a mecanismelor de protecție ale adolescenților devianți în comparație cu adolescenții cu comportament acceptabil din punct de vedere social.*

Cuvinte-cheie: *adolescenți devianți, comportament de coping, strategii de coping, mecanisme de apărare*

Аннотация: *В статье рассматриваются особенности выбора копинг-стратегий у подростков с отклоняющимся поведением. Проводится анализ уровня развития защитных механизмов девиантных подростков в сравнении с подростками с социально приемлемым поведением.*

Ключевые слова: *девиантные подростки совладающее поведение, копинг-стратегии, защитные механизмы.*

Abstract: *The article discusses the features of the choice of coping strategies in adolescents with deviant behavior. The analysis of the level of development of the protective mechanisms of deviant adolescents in comparison with adolescents with socially acceptable behavior is carried out.*

Keywords: *deviant adolescents, coping behavior, coping strategies, defense mechanisms*

Введение. Определение адаптационных ресурсов личности представляет собой важную задачу психологии, особенно в контексте подростков с девиантным поведением. Эта проблема привлекает внимание социологов, педагогов и психологов, что обуславливает разнообразие подходов к ее исследованию. Несмотря на многочисленные исследования, вопрос происхождения деформаций личности остается актуальным. Эмоциональная неустойчивость и повышенная чувствительность делают подростков уязвимыми перед жизненными трудностями. Неумение принимать независимые решения и отсутствие навыков брать ответственность являются источниками аномального поведения [1]. Исследование раскрывает бессознательные механизмы защиты, которые помогают индивидууму примириться с реальностью в ситуациях разочарования, а также стратегии совладания, направленные на изменение ситуации. Это может способствовать развитию навыков адаптивного поведения. Исследование

характеристик механизмов психологической защиты и стратегий совладания у подростков с девиантным поведением представляет собой научную новизну. Цель исследования – анализ применяемых девиантными подростками методов совладания. Для этого использовались такие психодиагностические методы, как опросник психологических защит от Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте, а также копинг-тест Р. Лазаруса. В ходе анализа использовались описательные статистические методы и сравнительный анализ с применением U-критерия Манна-Уитни.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Большинство девиантных подростков применяют неэффективные методы совладания.
2. У девиантных подростков выявлено большее количество ранних и примитивных механизмов психологической защиты.
3. Доминирующие механизмы психологической защиты и стратегии совладания существенно различаются у девиантных подростков и тех, кто не демонстрирует девиантного поведения.

Важно подчеркнуть, что проблема адаптации и психопрофилактики становится все более актуальной, особенно для детей и подростков, которые часто бывают уязвимыми и психологически неподготовленными к жизненным трудностям. Недостаток навыков принятия решений и ответственности может привести к формированию неадаптивного и девиантного поведения. Это подчеркивает важность разработки эффективных методов преодоления кризисных и повседневных ситуаций, особенно для таких подростков.

Также стоит отметить, что часто игнорируется роль воспитательных функций и формирования системы ценностей при передаче информации учащимся. При этом биологические факторы играют важную роль в формировании аномального поведения.

Многие исследователи, такие как Ю.А. Клейберг, С.А. Беличева, Е.М. Беспаленко и др., отмечают психологические аспекты, а Реан А.А. [1] указывает на социально-психологические проблемы в семье, особенно в отношениях с матерью [2], как возможную причину асоциального поведения личности. Другие исследователи, такие как О.В. Мунина, Н.В. Майсак, Ю.Н. Гут и др., подчеркивают влияние различных факторов: исторических, социально-психологических и индивидуально-личностных на формирование поведенческих девиаций. Например, исследование А.А. Кирикова выявляет влияние биологических, психологических и социальных аспектов как источников девиантного поведения и указывают на разнообразные причины девиантного поведения подростков, включая социальные, генетические, семейные и образовательные аспекты, а также индивидуально-психологические факторы [3].

Наш анализ свидетельствует о том, что подростки с девиантным поведением часто неэффективно используют личностно-средовые ресурсы для справления с трудностями. Они склонны использовать ситуативные и импульсивные стратегии совладания, фокусируясь на снятии эмоционального напряжения, вместо разумного решения проблемы. Неумение эффективно справляться с трудностями часто приводит к аномальному поведению [4]. Л.Б. Морозова, В.Н. Поварова указывают на индивидуально-психологические проблемы подростка, как причины девиантного поведения, при этом, не исключая социальные факторы обучения [5].

Очевидно, к отклонениям в поведении приводят совокупностью причин: социальная и педагогическая запущенность, неблагополучие семейного взаимодействия, отсутствие приемлемых условий для самовыражения личности ребенка, отклонения в психическом и физическом развитии [6].

Поэтому ранняя диагностика и коррекция стратегий совладания и психологических защит могут быть эффективными средствами предотвращения как подростковой, так и взрослой преступности. В целом, выявление специфики защитного и справляющего поведения у подростков с девиантным поведением является важным источником информации о ресурсах адаптации личности.

Исследование направлено на анализ защитного и совладающего поведения среди девиантных подростков. В выборке 43 подростка (мальчиков и девочек) в возрасте 13–15 лет. Соответственно мальчиков ($n = 27$) и девочек ($n = 13$).

Для достижения цели использовались следующие методы: психодиагностические методики, такие как опросник психологических защит Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте, адаптация Т.А. Крюковой; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, а также методы математико-статистической обработки данных, включая описательную статистику и сравнительный анализ с использованием критерия U-Манна-Уитни с применением программы Excel.

Результаты исследования выявили следующие копинг-стратегии и психологические защиты, применяемые подростками склонными к девиантному поведению.

Исследование показало, что у большинства девиантов (80%) основным видом психологической защиты является «отрицание». Это проявляется в неприятии определенных событий, чувств или элементов жизненного опыта, вызывающих болезненные переживания. Также, значительная часть испытуемых (75%) использует механизм психологической защиты «проекция», который заключается в приписывании неосознаваемых чувств и мыслей другим людям, что позволяет оправдать свои собственные негативные эмоции. У 78% девиантных подростков

преобладает механизм психологической защиты «замещение», проявляющийся в выражении подавленных эмоций, чаще всего агрессии или недоброжелательности. При этом негативные эмоции перенаправляются на менее опасные объекты. Открытая ненависть к человеку может быть перенесена на более безопасную альтернативу, чтобы избежать конфликта. Этот способ часто снимает эмоциональное напряжение, но не приводит к решению ситуации. У 65% девиантных подростков преобладает механизм защиты «вытеснение», при котором неприемлемые чувства и мысли отправляются в подсознание, что позволяет временно избавиться от тревожных переживаний. У 60% девиантных подростков присутствует механизм защиты «реактивное образование», позволяющий превратить внутренние импульсы в их противоположность, как, например, жалость вместо черствости. У 45% наблюдается механизм защиты «регрессия», при котором личность возвращается к более ранним переживаниям и инфантильному опыту для избегания сложных ситуаций. Для подростков не проявляющих склонностей к отклоняющемуся поведению характерны механизмы психологической защиты «компенсация» (65%) и «интеллектуализация» (40%) в большей степени.

На основании сравнительного анализа эмпирических данных были установлены следующие статистически значимые различия в выборе механизмов психологической защиты между девиантными подростками и учащимися с приемлемым поведением и отражены в таблице 1.

Кроме того, выявлены доминирующие стратегии совладания в стрессовых ситуациях среди подростков с девиантным поведением. Полученные результаты указывают на то, что большинство из них предпочитают неадаптивные способы совладания.

Таблица №1. *Различия в выборе механизмов психологической защиты.*

Механизм психологической защиты	Критерий Уилкоксона -Манна-Уитни
Компенсация	$U = 382, p \leq 0,001$
Проекция	$U = 652, p \leq 0,001$
Интеллектуализация	$U = 340, p \leq 0,001$
Отрицание	$U = 121, p \leq 0,001$
Замещение	$U = 539, p \leq 0,001$

Большинство девиантных подростков (85%) чаще всего применяют стратегию «избегания», что приводит к неадаптивному поведению в стрессовых ситуациях. Это включает отрицание проблемы, уход от ответственности, пассивность и другие формы поведения с целью снижения эмоционального напряжения. А 60% предпочитает стратегию

«отвлечение». Это включает погружение в деятельность, откладывание решения проблемы на потом, что часто не приводит к ее решению. Еще одна часть девиантных подростков (45%) склонна к «эмоциональному реагированию». В стрессовых ситуациях они реагируют эмоционально, действуя под влиянием переполняющих их эмоций. Только 5% девиантных подростков используют стратегию «решение задачи», что подразумевает анализ ситуации и активное противостояние трудностям.

Применение критерия U Манна-Уитни подтвердило статистическую значимость выявленных различий между девиантными подростками и учащимися с социально приемлемым поведением по следующим показателям отраженным в таблице 2.

Таблица №2. *Различия в выборе стратегий совладания в стрессовых ситуациях.*

Стратегии совладания в стрессовой ситуации	Критерий Уилкоксона -Манна-Уитни
Решение задачи	U = 350, p ≤ 0,001
Избегание	U = 360, p ≤ 0,001
Отвлечение	U = 440, p ≤ 0,001

Аналогичные результаты получены с использованием опросника „Способы совладающего поведения” Р. Лазаруса, что подтверждает статистическую значимость различий между девиантными подростками и учащимися с социально приемлемым поведением по следующим стратегиям совладания указанным в таблице 3.

Таблица №3. *Различия в выборе стратегий совладания в стрессовых ситуациях по результатам опросника Лазаруса.*

Стратегии совладания в стрессовой ситуации	Критерий Уилкоксона -Манна-Уитни
Бегство-избегание	U = 230, p ≤ 0,001
Поиск социальной поддержки	U = 521, p ≤ 0,001
Принятие ответственности	U = 353, p ≤ 0,001
Планирование решения проблемы	U = 470, p ≤ 0,001
Самоконтроль	U = 162, p ≤ 0,001

В целом, подростки в исследовании применяют разнообразные стратегии совладания. Однако их выбор существенно различается между девиантными подростками и учащимися с социально приемлемым поведением.

Способы реагирования в ситуациях формируют основу определенного поведения. Под стилем реагирования понимается индивидуальный

параметр, определяющий, как человек взаимодействует с сложными ситуациями. Это может выражаться в форме психологической защиты от травмирующих переживаний или конструктивной активности для решения проблемы. Различия между совладающим поведением и психологической защитой вызывают дискуссии в психологии адаптации. Психологическая защита временно облегчает переживания, но может препятствовать развитию и самопознанию. Этот бессознательный механизм маскирует недееспособность, снижает тревогу и исключает неприятные факты. С другой стороны, копинг-стратегии помогают справляться со стрессом, содействуя адаптивному поведению и восстановлению баланса с окружающей средой. Их применение осознанно, и они подстраиваются под конкретные обстоятельства, направленные на активное изменение ситуации и собственного отношения к ней. Копинг-процессы начинаются с восприятия вызова, что запускает различные когнитивные, моральные, социальные и мотивационные механизмы. Их совместное воздействие основополагающей для адекватного ответа. Неэффективное совладающее поведение ведет к снижению социальной адаптации, затрудняет приспособление к социальной среде и увеличивает уровень конфликтности. Психологические механизмы могут способствовать формированию аутодеструктивного поведения. Эмпирические данные показывают, что подростки с социально приемлемым поведением чаще используют эффективные механизмы совладания. Девиантные подростки предпочитают более примитивные механизмы, что усиливает внутриличностные конфликты и затрудняет адаптацию. Подростки с социально приемлемым поведением склонны к проблемно-ориентированным стратегиям совладания, направленным на анализ и решение трудностей.

Выводы:

1. Проблемно-ориентированный копинг базируется на уверенности в собственных возможностях. Эти подростки стремятся к сохранению самоконтроля и обладают высоким уровнем самообладания. Их подход активен и включает в себя стратегии решения проблем и принятия ответственности.
2. В отличие от этого, девиантные подростки чаще используют эмоционально-ориентированные стратегии совладания.
3. Выбор неэффективных копинг-стратегий девиантными подростками объясняется отсутствием у них более продуктивных и гармоничных подходов.
4. Девиантным подросткам необходима помощь в освоении активных стратегий совладания, в развитии навыков анализа и решения проблем, а также принятия ответственности, что может предотвратить девиантное и аутодеструктивное поведение.
5. Приобретение навыков эффективного поведения в сложных

ситуациях способствует укреплению адаптационных ресурсов личности.

Библиография:

1. РЕАН, А., А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 105–110. DOI: 10.11621/npj.2015.0410.
2. КУШКА, М., Г. Деструктивные детско-родительскими отношения как фактор девиантного поведения подростков. Социальная педагогика в России. Научно- методический журнал. 2019. № 5. С. 59–63.
3. КИРИКОВ, А., А. Девиантное поведение как результат сочетания биологических, психологических и социальных факторов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 354–357.
4. МАРИЩУК, В., Л.; ЕВДОКИМОВ, В., И. Поведение Саморегуляция Человека в условиях стресса. – СПб: Питер, 2001.
5. МОРОЗОВА, Л., Б.; ПОВАРОВА, В., Н. Исследование виктимной деформации личности девиантного поведения среди подростков общеобразовательной школы // Интернет-журнал «Мир науки», 2018, № 4, <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN418.pdf>.
6. ТЕРЕЩЕНКО, А., Г.; ВАСИЛЬЕВ, Н., Г. Особенности социальной обусловленности девиантного и делинквентного поведения // ПрОЛОГ: журнал о праве. 2015. 38law.ru – интернет-статья.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ/EXTRAȘCOLARĂ

**PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE
ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE ÎN VIZIUNEA
CADRELOR DIDACTICE**

CZU: 374.1

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p308-319

Vasile ANDRIEȘ,

doctor în științe politice,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-8312-8741

Marina COSUMOV

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0003-2180-7199

Rezumat. *Activitatea nonformală ca fenomen educațional permite folosirea eficientă și plăcută a timpului liber al elevilor, dezvoltarea vieții asociative, dezvoltarea capacităților de a lucra în grup și de a coopera în rezolvarea unor sarcini complexe, dezvoltarea voinței și formarea trăsăturilor pozitive de caracter. Scopul activităților nonformale în cadrul cercurilor școlare constă în 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. Activitatea în cadrul cercurilor școlare prezintă o serie de particularități și se supune unor exigențe pedagogice specifice pe care trebuie să le cunoască și să le valorifice toate cadrele didactice implicate în acest domeniu. Aici, cadrul didactic va manifesta o atitudine creatoare, inclusiv, prin aplicarea metodelor variate, atât în modul de realizare a activităților propriu-zise, cât și, mai ales, în relațiile/comunicarea cu elevii.*

Cuvinte-chee: *cercuri de creație, cadre didactice/conducători de cercuri, personalitatea elevului, condiții extrașcolare/nonformale.*

Summary. *The non-formal activity as an educational phenomenon allows the efficient and pleasant use of students' free time, the development of associative life, the development of the abilities to work in a group and to cooperate in solving complex tasks, the development of the will and the formation of positive character traits.*

The purpose of non-formal activities within school circles consists in developing special skills, training students in activities as varied and rich in content as possible, cultivating interest in socio-cultural activities, facilitating integration into the school environment, providing support for school success as a whole, the fruition of personal talents and the correlation of skills with character attitudes.

The activity within the school circles presents a series of particularities and is subject to specific pedagogical requirements that all teachers involved in this field must know and capitalize on. Here, the teaching staff will show a creative attitude, including, through the application of various methodologies, both in the way of carrying out the actual activities and, especially, in the relations/communication with the students.

Keywords: *creative circles, teaching staff/circle leaders, student personality, extracurricular/non-formal conditions.*

Conform Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova (2020), efectele educației și învățământului extrașcolar, inclusiv în cadrul cercurilor, sunt benefice pentru dezvoltarea personalității formabilului contribuind la optimizarea rezultatelor învățării, la creșterea activismului și procesului de implicare în diferite activități instituționale și comunitare etc. [1, p. 17]. Un factor important de motivare a formabililor pentru participarea în activitățile extrașcolare ține de experiența psihopedagogică a cadrelor didactice, a prestatorilor de servicii educaționale extrașcolare.

În cadrul cercetării ne-am propus identificarea și analiza impresiilor/experiențelor cadrelor didactice/conducătorilor de cercuri cu privire la procesul didactic, metodologia, conținuturile, dar și dificultățile cu care aceștia se confruntă în propria activitate. În acest scop, în perioada februarie – martie 2023, a fost organizat un sondaj adresat cadrelor didactice/conducătorilor de cercuri din instituțiile de învățământ general din țară la care au participat 168 de respondenți.

Diagramele reprezentate în figura 1 relatează mediul de activitate și profilurile cercurilor de elevi. Astfel, cele mai răspândite profiluri sunt cele artistice (în special muzicale), precum și social-pedagogice (în special este vorba de cercuri literare, media, limbă străină, etc.).

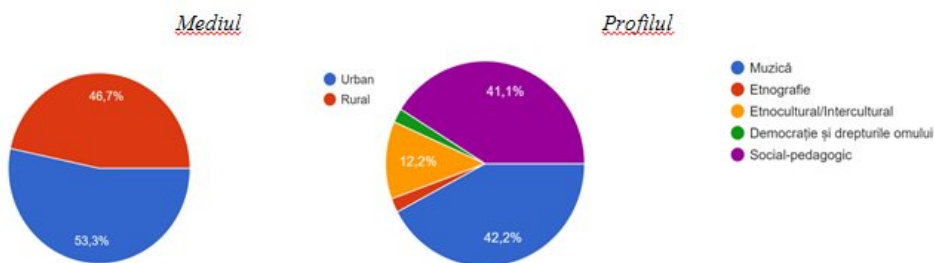


Figura 1. *Contextul de activitate al respondenților*
Răspunsuri ale respondenților

Constatăm că în circa 30% din localități nu există alte centre de ocupare a copiilor în afara orelor de bază. Prin urmare, școala este singurul prestator de servicii educaționale nonformale, asigurând atât procesul de formare/dezvoltare a unor competențe, cât și de petrecere a timpului liber.

Există și alte cercuri de creație în localitatea D-voastră?

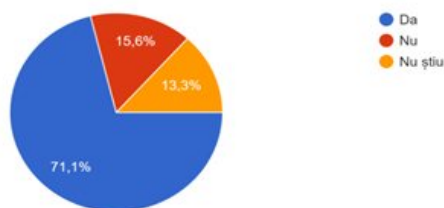


Figura 2. Existența altor centre de ENF în localitate

Potrivit figurii 3, constatăm că 50% din cercurile școlare sunt formate la inițiativa administrației, 39% la inițiativa elevilor și circa 33% a cadrelor didactice. Circa 22% din părinți sunt interesați, implicându-se în procesul de constituire a cercurilor de elevi.

Care a fost modalitatea formării cercului de creație?

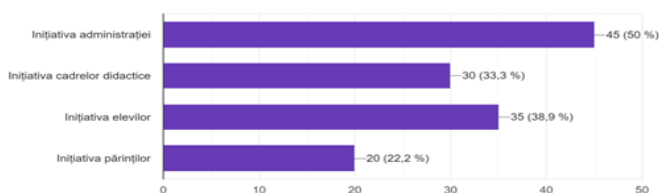


Figura 3. Modalități de formare a cercurilor de creație în instituțiile de învățământ general

Referindu-ne la statutul personalului implicat în procesul educațional extrașcolar, menționăm că 90% sunt angajați în calitate de profesori sau conducători de cerc ai instituțiilor în care activează (Figura 4). Circa 5% oferă servicii în bază de voluntariat, iar 5% nu sunt titulari ai instituției școlare.

În care dintre funcțiile de mai jos sunteți angajat/angajată?

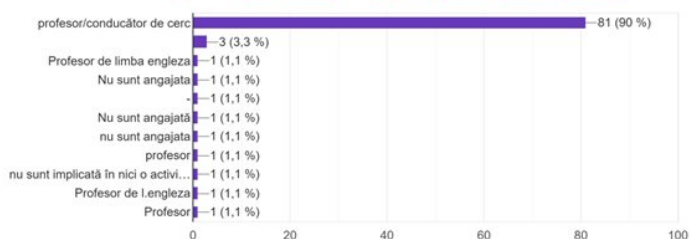


Figura 4. Spectrul funcțiilor în care sunt angajați respondenții

Conducătorii respondenți ai cercurilor de creație au calificare profesională în domeniul educației cu o rată de 100% (Figura 5):



Figura 5. Calificarea profesională a conducătorilor de cerc

Circa 63% din cadrele didactice/ conducători de cercuri dețin gradul didactic doi, în timp ce doar 29% și cca 8% dețin gradele didactice unu și respectiv, superior (Figura 6). Specificăm faptul că un conducător de cerc are clasa de salarizare 52 și coeficientul 2,90, în timp ce învățătorul în învățământul general - 56 și respectiv 3,16. Prin urmare, pentru învățătorii cu grad didactic I sau superior, conducerea cercurilor nu este atractivă din punct de vedere financiar.

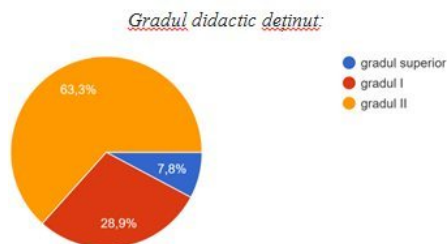


Figura 6. Gradele didactice ale respondenților

Printre cele mai frecvente motive, care au determinat acceptarea conducerii de către profesori a cercurilor de creație se enumeră: interesul, creativitatea și dedicația (65,6%), perspectiva dezvoltării profesionale (36,7%), suportul financiar (17,8%), existența timpului liber (7,8%). (Figura 7):

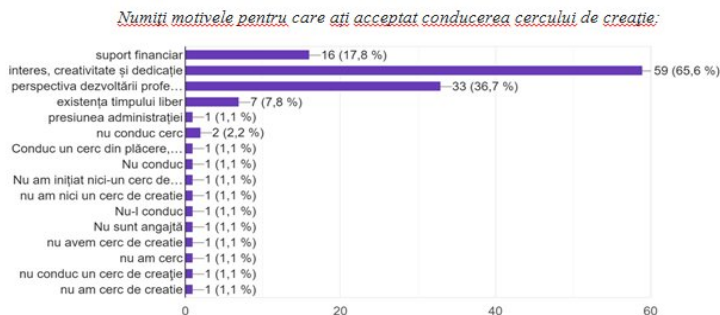


Figura 7. Motivele cadrelor didactice pentru acceptarea conducerii cercurilor de creație

Totodată, în rezultatul chestionării s-a constatat că marea majoritate (cca 76,7%) a cercurilor de școlare includ elevi de diferite vârste. Nu există o categorisire exhaustivă în organizarea acestora, conform anumitor clase de elevi, conținuturi abordate, arii de interes specific anumitor vârste și categorii de elevi. (Figura 8):

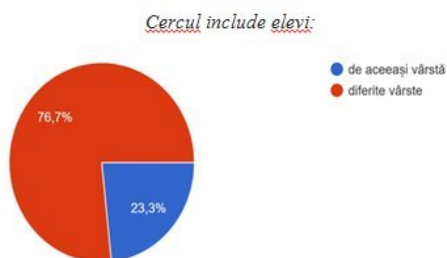


Figura 8. Componența cercurilor școlare

În figura 9 observăm că în funcție de evoluția elevilor claselor gimnaziale spre clasele liceale descrește și numărul doritorilor de a frecventa cercurile existente în instituții. Astfel, elevii claselor 5-7 frecventează în proporție de cca 62% cel puțin un cerc de creație, Elevii claselor 8-9 frecventează cel puțin un cerc de creație în proporție de 34,5%, în timp ce doar 23,3% din elevii claselor 9-10 frecventează cel puțin un cerc de creație. Elevii clasei a 12-a frecventează în număr de 16,7% cel puțin un cerc de creație. Există și o explicație logică a acestei situații: elevii claselor IX și XII sunt mai mult preocupați de reușita absolvirii gimnaziului și respectiv liceului.

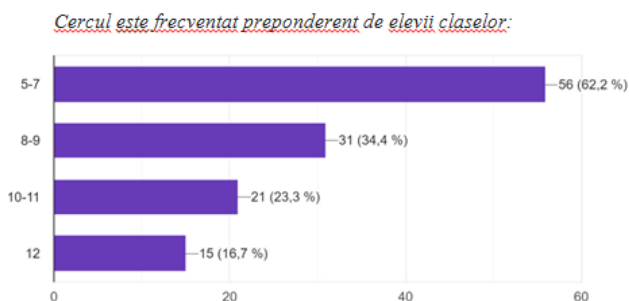


Figura 9. Reprezentanța claselor de elevi în cadrul cercurilor de creație

Conform datelor din figura 10, printre cele mai dese motive pentru care elevii frecventează cercurile de creație, în opinia cadrelor didactice, ar fi: dezvoltarea personală (73,3%), petrecerea timpului liber (52,2%), aprofundarea în domeniu (35,6%). Deși, atestăm și alte motive, precum: lipsa formelor alternative de incluziune (5,6%), insistența părinților (2,2%) etc.

Numiți motivele pentru care considerați că elevii frecventează cercurile de creație:

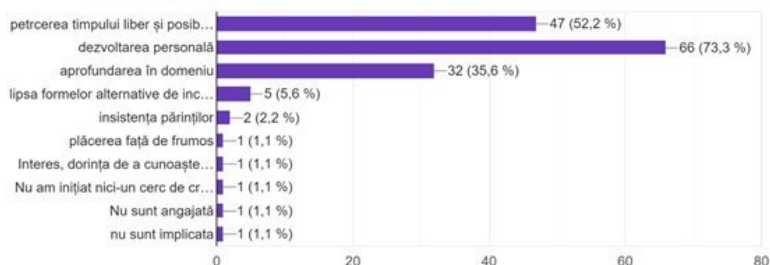


Figura 10. Motivele elevilor pentru frecventarea cercurilor de creație (în opinia cadrelor didactice)

În ceea ce privește gradul de implicare a elevilor în activitatea cercurilor de creație în raport cu lecțiile de bază, cadrele didactice susțin că aproximativ 49% din elevi manifestă un grad de implicare mai sporit în cadrul cercurilor (Figura 11). O bună parte dintre elevii ce frecventează cel puțin un cerc de creație (cca 44,4%) manifestă același grad de implicare în ambele forme de activitate.

Gradul de implicare a elevilor în cadrul cercurilor este mai sporit în raport cu lecțiile de bază:

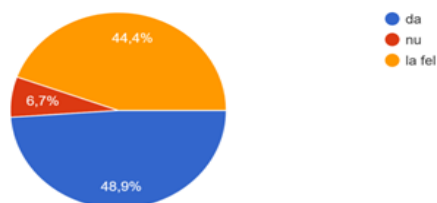


Figura 11. Implicarea elevilor în activitatea cercurilor

Conform figurii 12, printre categoriile de elevi care frecventează cercurile de creație regăsim elevi: pasionați de domeniul respectiv (45,5%), capabili și talentați (41,1%), din familii vulnerabile (5,6%), din grupuri de risc (2,2%).

Bifați categoriile de elevi care frecventează cercul de creație:

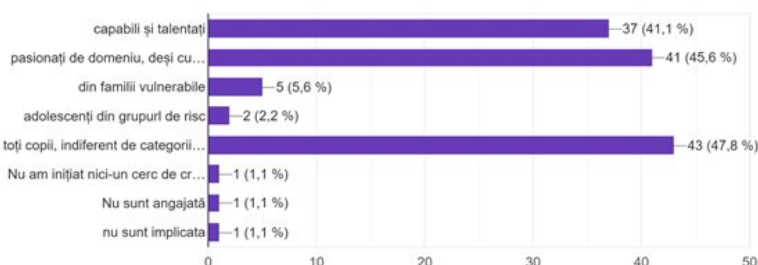


Figura 12. Categoriile de elevi care frecventează cercurile de creație

Peste 60 % din cadrele didactice practică metode de organizare a procesului educativ în cadrul cercurilor diferite de cele de la disciplina de bază.

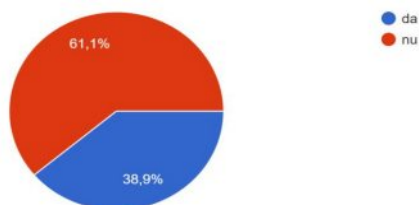


Figura 13. Ponderele metodelor specifice de organizare a activității cercurilor de creație

În general, profesorul/conducătorul cercului de creație are o libertate sporită de activitate, în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, de opțiunile acestora, dar și de posibilitățile variate reprezentate de baza logistică/materială a fiecărei instituții de învățământ.

Conținuturile și activitățile organizate în cadrul cercurilor prin care se construiesc și se organizează situațiile de învățare crează un echilibru optim între abordările teoretice și cele aplicative, respectând o evoluție a procesului de cunoaștere bazat pe articularea tuturor funcțiilor psihicului elevului (sensibilitate, atenție, memorie, imaginație și gândire) [4, p. 97]. În aceste condiții, libertatea de opțiune a cadrului didactic, în raport cu demersul metodologic, se va reflecta în primul rând în alegerea conținuturilor ce urmează a fi studiate, în selectarea bibliografiei, în funcție de resursele locale, de condițiile existente în școală și de individualitatea fiecărui elev sau cel puțin grup de elevi cu preocupări și interese convergente [3, p. 76].

Majoritatea cadrelor didactice/conducătorilor de cercuri consideră că în cadrul cercurilor sunt dezvoltate și alte competențe decât la lecțiile de bază (Figura 14). Deși, atât curriculumul pentru învățământul formal, cât și cel pentru educația și învățământul nonformal prescriu aceleași axe valorice, precum: orientarea spre formarea de competențe; centrare pe cel ce învață; asigurarea interconexiunii dintre finalități, conținuturi și activități de învățare; varietatea conținuturilor; inter- și trans-disciplinaritatea; învățarea activă în medii favorabile de educație etc., în cadrul cercurilor de creație se va urmări: integritatea abordării

Considerați că în cadrul cercurilor sunt dezvoltate și alte competențe decât la lecțiile de bază:

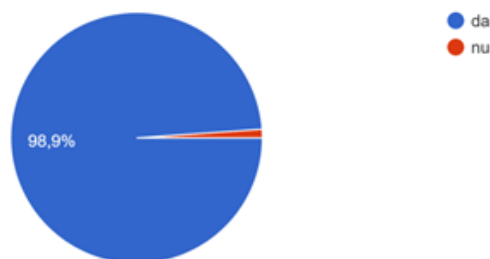


Figura 14. Competențe dezvoltate

sociocentrice și psihocentrice a conținuturilor/activităților; centrarea pe interesele, abilitățile și aptitudinile elevilor; dezvoltarea timpurie a vocațiilor elevilor; complementaritatea și extinderea activităților de educație extrașcolară; valorificarea potențialului educativ-nonformal în scopul dezvoltării personalității elevilor [2, p.35].

În ceea ce privește dificultățile întâmpinate de către cadrele didactice/conducătorii de cercuri în cadrul activității cercurilor s-au conturat: insuficiența resurselor materiale (65,6%), lipsa motivației personale (16,7%), insuficiența elevilor (14,4%), receptivitatea administrației (6,7%), atitudinea părinților (6,7%) (Figura 15):

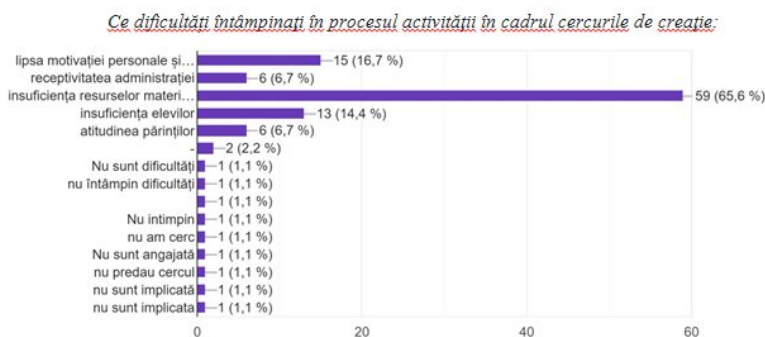


Figura 15. Dificultăți întâmpinate de către cadrele didactice/conducătorii în cadrul activității cercurilor

Datele prezentate conduc spre ideea că *cercurile de creație* reprezintă o componentă supra-adăugată a procesului educațional care nu prezintă interes atât pentru administrația instituțiilor, cât și pentru cadrele didactice și părinți. Chiar dacă o parte din cadrele didactice/conducătorii de cercuri au acceptat conducerea unui cerc de creație în scopul acumulării unui venit suplimentar, totuși aceștia nu sunt suficient de motivați pentru activitatea respectivă.

Majoritatea cadrelor didactice/conducătorilor de cercuri (81,1%) susțin necesitatea elaborării unui cadru metodologic specific activităților în cadrul cercurilor de creație (Figura 16, 17):

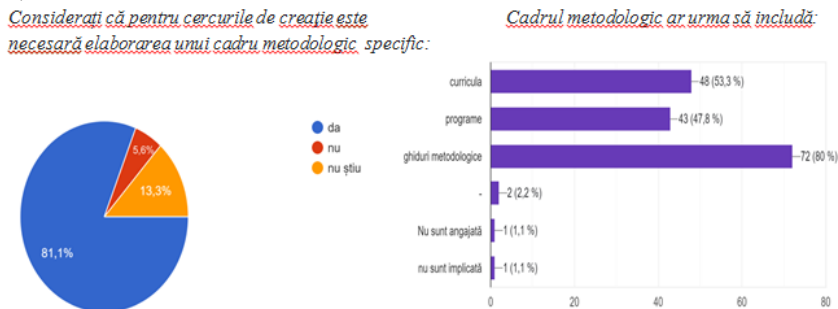


Figura 16/17. Viziuni cu privire asupra Cadrului metodologic de activitate a cercurilor de creație

Conform datelor prezentate în figura de mai jos, 45,6% din cadrele didactice/conducători ai cercurilor de creație au realizat stagii de specializare/perfecționare în cadrul instituțiilor de învățământ superior, cca 20,2% au realizat aceste cursuri în cadrul instituției în care activează, iar cca 10% în cadrul organului local de specialitate.

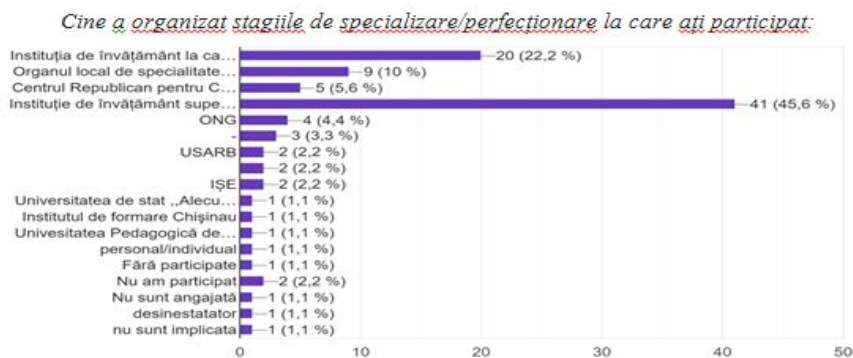


Figura 18. Lista instituțiilor/stagiilor de specializare ale cadrelor didactice

Printre disciplinele de bază pe care le dețin cadrele didactice/conducători de cercuri de creație se enumeră: educație muzicală (cca 45%), limba și literatura română (cca 38%), limba engleză/franceză (cca 18%), matematica (cca 10%), istorie (cca 7%). Deținătorii de alte discipline de bază reprezintă un număr mai mic de 5%.

Numărul de ore săptămânale și durata acestora prevăzute pentru activitatea cercurilor de creație cuprind între 2 și 12 ore a câte 45 minute.

Printre metodele didactice utilizate de către cadrele didactice/conducătorii de cercuri se enumeră:

- metode tradiționale (explicația, conversația, demonstrația);
- metode activ-participative/interactive (joc de rol, jocuri în echipă, jocuri de dicție/mimul, de cercetare/confectionare/investigație etc.)

Metodele de evaluare mai frecvente aplicate de către cadrele didactice/conducătorii de cercuri în cadrul cercurilor de creație cuprind: observarea sistematică, autoevaluarea, creativitatea interpretativă, elaborarea produsului, jocuri între echipe, posterul, concursuri, victorine, expoziții, portofoliul. O parte de cadre didactice/conducători de cercuri de creație susțin că participarea la concursuri, festivaluri, concerte este cea mai bună formă de evaluare a competențelor elevilor. Deși, printre răspunsurile primite regăsim și opinii ce susțin ineficiența și lipsa aplicării evaluării în cadrul cercurilor de creație.

În general, în cadrul cercurilor școlare se pot dezvolta o serie de competențe și abilități. Acestea pot varia în funcție de profilul cercurilor și de activitățile desfășurate în interiorul acestora. Iată câteva com-

- petențe și abilități comune care, conform opiniei cadrelor didactice/ conducătorilor de cercuri, pot fi dezvoltate în cadrul acestor activități:
- abilități de comunicare: *interacțiunea cu ceilalți membri ai cercului dezvoltă abilitățile de ascultare activă, exprimare clară și comunicare eficientă;*
 - abilități de colaborare: *colaborarea cu membrii cercului în realizarea unor obiective comune promovează abilitățile de lucru în echipă, negociere și rezolvare a conflictelor;*
 - abilități de liderat: *oferirea ocaziilor de a fi lider sau de a participa la activități de conducere în cadrul unui cerc poate dezvolta abilități precum delegarea sarcinilor, motivarea celorlalți și luarea deciziilor;*
 - abilități de planificare și organizare: *participarea într-un cerc poate implica planificarea și organizarea de evenimente sau activități, ceea ce dezvoltă competențele de gestionare a timpului, stabilirea priorităților și organizarea resurselor;*
 - abilități de prezentare: *prezentarea și împărtășirea ideilor în fața membrilor cercului poate ajuta la dezvoltarea abilităților de vorbit în public, structurarea discursului și utilizarea tehnicilor de prezentare eficiente;*
 - abilități de rezolvare a problemelor: *participarea în cadrul cercurilor poate implica identificarea și rezolvarea problemelor specifice, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților de analiză, gândire critică și luare a deciziilor;*
 - abilități de networking: *interacțiunea cu membrii cercului oferă oportunități de a construi relații profesionale și de a dezvolta abilități de networking, cum ar fi stabilirea și menținerea legăturilor, crearea de contacte și dezvoltarea unei reputații în domeniul respectiv.*

Ultima formare/stagiu de specializare/perfecționare în domeniu de care au beneficiat majoritatea cadrelor didactice/conducătorii de cercuri de creație s-a desfășurat în perioada anilor 2018 – 2023. Deși, cca 12% din cadre didactice susțin că nu au nici o formare în domeniul de referință a activității cercului condus.

În lista aspectelor/problemelor importante de examinat în cadrul formărilor continue a cadrelor didactice/conducătorilor de cercuri de creație, conform opiniei respondenților, se enumeră:

- structura proiectării de lungă durată;
- aspecte metodologice, jocuri muzicale etc.;
- metode interactive de lucru în cadrul cercurilor;
- insuficiența de ore individuale;
- lipsa surselor financiare;
- lipsa resurselor educaționale;
- implicarea elevilor în activități extrașcolare;
- experiența altor cadre didactice/altor țări;

- programe și ghiduri metodologice existente;
- noi forme de organizare/metode/procedee de lucru în echipă;
- exemple de bune practici;
- metode de lucru, proiectări;
- puține ore de cerc;
- relația factorului național și general-uman în formarea și dezvoltarea personalității elevilor;
- metode de motivare a elevilor;
- proiectarea didactică, abordarea centrată pe copil;
- metode de evaluare centrate pe copil;
- aspectele privind rolul activităților extrașcolare;
- materiale necesare pentru dezvoltarea personală;
- respectarea principiilor democratice de către toți actorii: părinți, elevi, profesori.

Printre propunerile mai importante, parvenite din partea respondenților cu privire la sporirea implicării active a elevilor în educația extrașcolară la nivel de clasă/școală/comunitate, regăsim:

- să fie organizate mai multe concerte;
- proiecte utile;
- calitatea actului didactic;
- metode de motivare a elevilor;
- integrarea elevilor în diverse forme de activitate artistică;
- sustinerea din partea părinților, interesul și implicarea cadrelor didactice;
- condiții, cabinete dotate cu tehnică de sonorizare modernă, posibilitatea de a lucra și cu un grup mai mic de copii, spre deosebire de cerințe să fie nu mai puțin de 15 copii în grup, ceea ce mi se pare absurd;
- să fie organizate excursii pentru copii;
- un interes mai sporit al părinților și elevilor față de carte;
- să fie finanțate mai multe tipuri de cercuri pentru a satisface dorințele fiecărui elev;
- existența în cadrul instituției a cercurilor sportive, muzicale, coreografice;
- sală amenajată, materiale, suport financiar etc.;
- asigurarea cu materiale didactice/support didactic;
- să fie incluse în timpul orarului de lucru, nu după lecții;
- ridicarea interesului copiilor și implicarea părinților;
- conștientizarea la nivel de stat, comunitate a importanței unei conduite și a conștiinței ecologice;
- existența unui spectru mai larg de cercuri;
- diversificarea ofertelor;
- colaborarea cu Centrul de Creație, petrecerea orelor;
- implicarea părinților și a comunității în organizarea de excursii, vizi-

te la muzee sau alte instituții culturale, prelegeri sau ateliere susținute de profesioniști din diferite domenii, proiecte de cercetare sau de voluntariat, etc.;

- schimb de experiențe cu alte instituții/localități/țări etc.

Rezultatele obținute în cadrul sondajului denotă existența unui sistem complex de cercuri școlare ce se desfășoară în cadrul instituțiilor de învățământ general. În același moment, atestăm o serie de probleme existente sub diverse aspecte: conceptual, metodologic, logistic etc.

În acest context, remarcăm importanța implementării unor acțiuni, precum:

- elaborarea unui cadru metodologic (materiale didactice, curricule pe domenii/profiluri, ghiduri metodologice etc.);
- implicarea unui personal didactic calificat/specializat în domeniul/profilul de referință al cercului de creație vizat;
- conștientizarea importanței cercurilor școlare ca activități indispensabile în formarea personalității integre a elevilor;
- consolidarea relației triadice „școală/profesor – elev - părinte” în scopul implicării și organizării eficiente a activităților în cadrul cercurilor școlare.

Bibliografie:

1. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*/ Nicolae Bragarenco, Alina Burduh, Marina Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Natalia Grîu, Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir Guțu; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020.
2. Cosumov M. *Activitatea extrașcolară în context curricular modern* – În: Rev. Artă și educație artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională. Nr.1-2 (14-15). Bălți, 2010, pag. 92-97.
3. Dave R. *Fundamentele educației permanente*. București: Humanitas, 1991.
4. Хуторской, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

PARTICULARITĂȚI SPECIFICE DE ABORDARE A DOMENIILOR ARTEI ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE¹

CZU: 374.1:7

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p320-326

Marina COSUMOV,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0003-2180-7199

Rezumat. *Efectele educației și învățământului extrașcolar sunt benefice pentru dezvoltarea personalității, contribuind la optimizarea rezultatelor învățării, la creșterea activismului și procesului de implicare în diferite activități instituționale și comunitare etc. Relația dintre educație și artă asigură umanizarea și culturalizarea continuă a personalității. Educația prin artă, realizată în cadrul nonformal/extrașcolar reprezintă acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței umane.*

Cuvinte-chee: *educație și învățământ extrașcolar, domenii artistice, dezvoltare cultural-artistică.*

Summary. *The effects of education and extracurricular education are beneficial for personality development, contributing to the optimization of learning results, to increasing activism and the process of involvement in various institutional and community activities, etc. The relationship between education and art ensures the continuous humanization and culturalization of the personality. Education through art, carried out in the non-formal/extracurricular setting, represents that dimension of training that aims to prepare the person to receive, interpret, internalize and create values, embodied in different supports or situations (art, nature, human conduct, community, etc.), in the prospect of increasing spiritual fulfillment and imprinting a higher meaning on human existence.*

Keywords: *education and extracurricular education, artistic fields, cultural-artistic development.*

Educația extrașcolară este parte componentă a sistemului de învățământ din Republica Moldova și o formă a educației reglementată de: Codul educației al Republicii Moldova (2014); Recomandarea nr.1437 privind educația nonformală a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei (2000); Recomandarea privind validarea învățării nonformale și informale (Bruxelles, COM, 2012); Memorandumul privind învățarea pe parcursul întregii vieți (2000);

¹ *Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare Cadrul conceptual, metodologic și managerial al Educației nonformale în Republica Moldova. Cifrul 20.80009.0807.23*

alte documente de politici în domeniul învățământului și educației extrașcolare (nonformale).

În contextul acestor documente naționale și internaționale, dezvoltarea educației și învățământului extrașcolar devine o prioritate și o direcție strategică de asigurare a calității educației. Una din **principalele priorități** de politică pe termen mediu este diversificarea și intensificarea educației extrașcolare, în contextul elaborării și implementării programului național pentru educația extrașcolară orientată spre realizarea funcției de dezvoltare a vocației, creativității și spiritului antreprenorial al tinerilor generații.

Secolul XXI a marcat un punct de turnură în evoluția conceptelor de **educație artistică** în sectorul formal și nonformal, aflată din ce în ce mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. În plan european, inițiativa promovării educației artistice școlare și extrașcolare aparține UNESCO, prin Strategia pentru educația artistică și recomandările din “Road Map for

Arts Education”, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea educației artistice școlare și extrașcolare din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea creativității și personalității copilului și a integrării lui sociale [1, p.73].

Paradigma **educație și artă** este unul dintre factorii fundamentali care modelează Omul, personalitatea. C. Cozma o caracterizează din perspectivă filosofică și psihopedagogică drept două manifestări fundamentale ale omului: „Educația și arta sunt forme ale vieții spiritului, născute din nevoi interioare profunde și care probează un rost hotărâtor în devenirea ființei umane. Sunt două coordonate de bază pentru om, pentru capacitatea acestuia de a conștientiza propriile trebuințe și aspirații; ele țin de nevoia sinceră și permanentă a omului”. În contextul principiului integralizării, *educația și arta se identifică în relația reciprocă de susținere, îmbogățire și aprofundare* [3, p. 59].

Relația dintre educație și artă asigură umanizarea și culturalizarea continuă a personalității. Educația asigură deschiderea ființei umane către tărâmul artei, către cunoaștere și recunoaștere, prețuire și cultivare a valorii artistice; respectiv, formarea unei mentalități și atitudini față de fenomenul artistic, dezvoltarea capacităților de receptare și de creație artistică. Artă înlesnește procesul educațional, conferind spor de valoare și de eficacitate educației.

În urma unui studiu, recent prezentat de către M. Sefcovic, noul comisar european pe educație, a precizat că „în școlile europene timpul alocat materiilor artistice este destul de scăzut, deși ar trebui să fie un element important în educația copiilor...”.

În Republica Moldova programele de studii din ultimul deceniu au fost supuse unor reforme esențiale ce prevăd schimbări de abordare: de la învățământul informativ spre învățământul formativ, de la conceptul reproducerii spre producerea valorilor, de la șablonare spre creativitate. Aceste condiții de extindere a orizontului de realizare educațional-artistică generează replasarea

accentului prioritar de la educația artistică școlară spre cea extrașcolară, cu deschideri, în ultimă instanță spre o autoeducație artistică permanentă (Figura 1):



Figura 1. Abordarea sistemică a educației artistice/prin arte

În acest context, C. Cucuș menționează: „Un om nu este format plenar dacă nu cunoaște și nu este sensibilizat față de universul valoric specific creației artistice, nu receptează frumosul ipostaziat în alte contexte existențiale (natură, relațiile dintre oameni, comunitate etc.)” [5, p.26].

Finalitatea realizată de această paradigmă este sintetizată de educația artistică, care devine o dimensiune esențială în teoria și practica educațională contemporană. Educația artistică/prin arte este parte componentă a unui concept integrator și dinamic al educației, care nu are limite de vârstă, în virtutea funcțiilor artei de a dezvolta gustul, dorința, nevoia de valoare, de frumos, dar și de a forma atitudini, capacități, abilități (Figura 2):

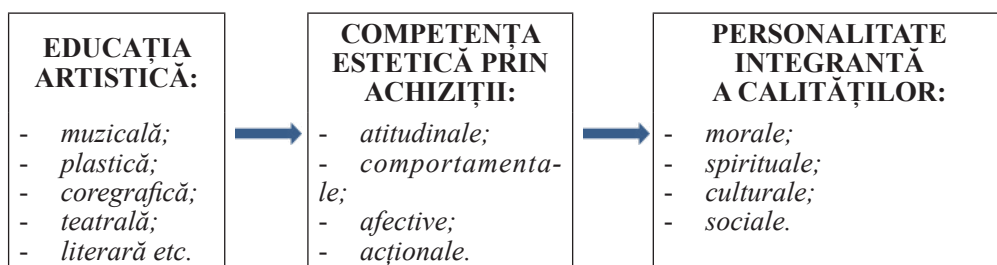


Figura 2. Valorile educației artistice/prin arte

Conceptul-cheie al educației extrașcolare (nonformale) constă în realizarea funcției de extindere și de complementaritate în raport cu educația formală. Această funcție se realizează prin două direcții:

- activități organizate în afara clasei: cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări culturale și artistice etc.;
- activități organizate în afara școlii de învățământ general: excursii, vizite, tabere, expoziții, centre de creație; instituții de învățământ extrașcolar (nonformal) de profil artistic, sportiv etc.

Prin natura și specificul ei, educația extrașcolară atestă însușiri proprii, printre care:

- varietatea formelor și conținuturilor,
- diferențierea activităților,
- formele de organizare etc.

Este vorba de satisfacerea educației în condiții mai bune și mai variate, prin aceleași influențe formative, însă din perspective inter-, pluri- și transdisciplinare, una dintre cele mai importante premise de alegere a activităților extrașcolare ținând de impactul pe care educația extrașcolară îl are asupra dezvoltării personalității educabilului. Se consideră că efectele educației și învățământului extrașcolar sunt benefice pentru dezvoltarea personalității contribuind la optimizarea rezultatelor învățării, la creșterea activismului și procesului de implicare în diferite activități instituționale și comunitare etc. Un factor important de motivare a educabililor pentru participare în activități extrașcolare ține de experiența psihopedagogică a cadrelor didactice, a prestatorilor de servicii educaționale extrașcolare [6, p. 30].

Caracterul permanent al educației extrașcolare impune necesitatea influențelor educaționale la toate treptele de dezvoltare ontogenetică. Societatea în continuă schimbare generează noi exigențe față de educație, în genere, în care individul se află permanent în calitate de receptor și agent al acțiunii educative. În aceste condiții, succesul educațional este determinat de premisele biopsihice favorabile și de mediul social stimulat, educația reprezentând factorul decisiv în formarea/ dezvoltarea personalității [7, p. 86]. Învățarea adevărată este întotdeauna un proces generator de sensuri. Înțelegerea acestui fapt aduce în prim-plan o nouă modalitate de învățare, care asigură dezvoltarea omului, capabil la un nivel personal – prin reflecție, înțelegere, creativitate, alegere rațională – să dobândească cunoștințe, abilități și competențe pentru a rezolva probleme vitale cotidiene. Știința pedagogică modernă tratează procesul instructiv-educativ ca pe un proces special organizat și instrumentat din punctul de vedere al tehnologiilor didactice, esența căruia este de a crea condiții favorabile pentru ca fiecare individ să-și formeze competențele necesare pentru dezvoltare și perfecționare continuă [ibid, p. 38].

Conținutul educației și învățământului extrașcolar creează premise de realizare a unor programe individuale care valorifică efectele educației nonformale generate de mediul social. Această perspectivă curriculară conferă conținutului educației extrașcolare un caracter, în egală măsură, stabil și dinamic:

- *stabil*, prin valorile educaționale de maximă eficiență formativă;
- *dinamic*, prin specificările și concretizările în raport cu domeniile și profilurile educației extrașcolare și în raport cu interesele, aptitudinile, oportunitățile educabililor [6, p.75].

Așadar, conținutul educației și învățământului extrașcolar definește ansamblul valorilor selectate din toate domeniile culturii și activității umane, în termeni de cunoștințe cu efecte formative maxime – în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic, cognitiv, afectiv, psihomotoric – procesate la nivel de domenii, profiluri și contexte concrete ale educației și învățământului extrașcolar.

Domeniul *Arte* care include în componența sa profilurile – *Muzică, Artă dramatică, Artă coregrafică și Arte plastice*, corelează, dominant, cu următoarele competențe-cheie privind învățarea pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018):

- ✓ competențe de alfabetizare;
- ✓ competențe de sensibilizare și expresie culturală.

Aceste competențe-cheie, dar și specificul domeniului *Arte* generează un ansamblu de competențe generale domeniului *Arte*, după cum urmează:

- Practicarea /aplicarea capacităților și abilităților artistice sub diverse forme și activități, manifestând potențial uman creativ, sensibilitate, implicare și inițiativă.
- Transferarea achizițiilor/talentelor artistice dobândite în cadrul activităților extrașcolare, în realizarea vocațională individuală, consemnând traseul de dezvoltare a persoanelor prin învățare și muncă, în funcție de specificul cerințelor și așteptărilor socioeconomice ale domeniului artistic și ale mediului de viață.
- Explorarea tendințelor de autocunoaștere, autoinformare, autoformare, autopromovare și autodeterminare personală în domeniul artistic practicat, asigurând prin propriile posibilități și capacități un marketing vocațional de calitate.
- Aprecierea și gestionarea fondurilor/produselor din domeniul artistic, dând dovadă de abilități ale unui creator/consumator fidel și elevat, capabil să contribuie astfel la sporirea prestigiului profesiilor artistice/culturale, promovarea și valorificarea întregului patrimoniu artistic la nivel local, național și universal.
- Valorificarea domeniului artistic în spațiul social, cultural, artistic și informațional manifestând compatibilitate cu profilul ales și asigurând automodelarea conștientă a personalității [2, p. 32].

Pedagogia artistică urmărește două aspecte în procesul formării viitoarei personalități: *educația pentru artă*, care înseamnă educarea sensibilității artistice la copilul interesat de a descoperi, cunoaște, crea și de a se instrui prin valorile artei și *educația prin artă*, cu valențe educative mult mai largi, care vizează dezvoltarea integrală a personalității.

Educația artistică devine un proces complex de inițiere și formare în vederea înțelegerii creatoare a artelor și de influență a artei asupra formării conștiinței umane. Educația artistică în instituțiile de învățământ presupune, în primul rând, o sensibilizare estetică a celor educați și conducerea lor spre înțelegerea, aprecierea și asimilarea creatoare a artelor printr-un proces continuu și sistematic. Acest proces determină și o valorificare a potențialului formativ al valorilor materiale și spirituale ale societății. Posibilitatea înrâuririi spiritului prin artă este asigurată de faptul că emoția estetică constituie o angajare integrală a personalității ca răspuns la sistemul de valori existent în opera percepută, finalitatea educației artistice devenind o formare a priceperilor (capacităților) de receptare, de integrare și de creație a structurilor expresive autentice.

Nu putem concepe contribuția educației prin artă și influențele acesteia în formarea/dezvoltarea personalității umane, fără a valorifica Binele, Adevărul și Sacrul sub aspectul moral, spiritual, comportamental și social al acestora.

Aceste condiții au determinat apariția și respectarea unor principii de organizare a procesului educațional extrașcolar, inclusiv cel artistic/prin arte, printre care:

1. *Principiul volatilității* evocă implicarea benevolă a elevilor în procesul educațional. Acest principiu are o particularitate proprie: elevul își asumă obligația voluntară de a frecventa instituția, ceea ce îi va cere eforturi și timp suplimentar.
2. *Principiul caracterului de masă* prevede participarea activă la activități cultural-artistice a unui număr mare de participanți cu niveluri diferite de pregătire și performanțe.
3. *Principiul abordării individuale* a elevilor prevede luarea în considerare a dezvoltării caracteristicilor și intereselor individuale ale elevilor, în contextul activităților elevilor, a propriei experiențe, interese, dorințe, înclinații, viziune asupra lumii, sfera emoțională și senzorială și statutul individului în echipă.
4. *Principiul corelației experiențelor personale cu materia studiată* este, în primul rând, asigurarea unității scopurilor practice, de dezvoltare și activitate. Experiența de viață a elevului va contribui la dezvoltarea acestuia într-un anumit domeniu, și invers, competențele formate/dezvoltate în context non-formal vor aduce o plus-valoare pentru experiența de viață a elevilor.

Toate principiile enumerate mai sus se completează reciproc, oferind o influență intenționată, consecventă și sistematică asupra formării unei personalități dezvoltate armonios. Respectarea acestora în procesul educațional va ajuta elevii în perceperea adevăratelor valori ale materiei studiate, inclusiv, prin convingerile că toate activitățile incluse sunt realizate „pentru viață, nu pentru școală”. Cu formele sale fascinante, activitatea din afara școlii creează o anumită dispoziție emoțională și o pârgie puternică pentru motivarea către autodezvoltare [9, p. 63].

Educația artistică/prin artă operează numai cu valorile artei, presupune dezvoltarea și cultivarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărui gen de artă, iar forța de pătrundere asupra personalității umane este mai profundă. Educația artistică, factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitelor arte: literatura, muzica, dans, pictură, teatru [9, p. 39].

Cercul de elevi reprezintă forma de bază de organizare a procesului educațional extrașcolar. Unele cercuri vin să completeze procesul didactic, desfășurat în cadrul lecțiilor de bază, altele oferă noi subiecte tematice și orizonturi. În cadrul cercului școlar, educația nonformală poate fi rezumată la următoarele cuvinte: libertatea de alege; distrează-te, creează, participă, învață; activități, jocuri, abilități, experiențe; plăcere, mod de a învăța ușor, învățare spontană; încercă; altele, pluralitate de puncte de vedere și posibilități; libertate; informații mai relevante, susținerea colegială, totul este posibil.

În ceea ce privește principiile și metodologia educației nonformale, menționăm următoarele:

- se bazează pe participarea activă (facem, trăim);
- componenta esențială a procesului de învățare este auto-reflecția;
- lecțiile sunt întotdeauna interactive (fiecare participant poate fi implicat și în rol de moderator);
- exercițiile contribuie la dobândirea experienței (simulări și jocuri de rol).

După P. Popescu, educația artistică/prin arte realizată în condiții extrașcolare este o activitate conștientă, orientată la formarea/desăvârșirea propriei personalități, determinată de nivelul culturii generale într-un cadru socio-cultural. Astfel, educația extrașcolară prin arte poate deveni posibilă grație celor trei funcții ale *conștiinței de sine*:

- funcția anticipativă – de proiectare a propriei personalități, pe fundalul unei înalte culturi artistic-spirituale;
- funcția normativă – concretizată în modul de selectare/apreciere a valorilor artei în baza prezenței unui gust estetic elevat;
- competitivitatea de a se reflecta pe sine însuși, dându-și seama de ceea ce este și de ce vrea să devină prin autoeducare continuă a culturii artistic-spirituale [8, p. 73].

Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi. Școala este locul de unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i ofere ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecționarea sa: educația prin artă constituind o inițiere, o deschidere...” [5, p. 107].

Educația prin artă, realizată în cadrul nonformal/extrașcolar reprezintă acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței umane.

Bibliografie:

1. BLÂNDUL, V., Bazele educației nonformale, Ed. MEGA, Cluj-Napoca, 2015. 264 p.
2. Cadrul de referință al *educației și învățământului extrașcolar* din Republica Moldova (2020)/ Bragarenco, N., Burduh, A., Cosumov, M. [et al.]; coordonatori generali: Grîu, N., Crudu, V.; coordonator științific: Guțu, V.; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău;
3. COZMA C., Studii de filosofie a educației umanității. Iași: Junimea, 1997. 147 p.
4. CRISTEA, S., Fundamentele pedagogiei, Ed. Polirom, Iași, 2010. 325 p.
5. CUCOȘ C., Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 230 p.
6. GUȚU, VL., POSTĂN, L., Didactica pentru adulți din perspectiva motivațională, Ed. CEP USM, Chișinău, 2007. 285 p.
7. DAVE R., Fundamentele educației permanente. Ed. Humanitas, București, 1991. 327 p.
8. POPESCU P., Arta ca trăire și interpretare. Timișoara: Facla, 1982. 218 p.
9. ROCO M., Creativitate și inteligență emoțională. Ed. Humanitas București, 2001. 295 p.

ASPECTE ORGANIZATORICE ȘI FUNCȚIONALE ALE EDUCAȚIEI EXTRAȘCOLARE ÎN UNELE SOCIETĂȚI CONTEMPORANE ¹

CZU: 374.091

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p327-340

Vasile ANDRIEȘ

doctor în științe politice,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

ORCID iD: 0000-0002-8312-8741

Rezumat. *În prezentul articol ne-am propus să examinăm aspecte organizatorice, manageriale și funcționale ale educației extrașcolare (cercurile de elevi) în nouă țări, precum: Marea Britanie, SUA și Australia în calitate de state anglo-saxon;, Singapore – stat asiatic din zona pacificului cu un sistem specific; Spania, Franța, Belgia și Germania în calitate de state european-continentale; Suedia – reprezentat al țărilor nord-europene. În vizorul analizei a intrat sistemul învățământului general, practicat în cadrul statelor menționate, modalitatea organizării cercurilor școlare, tipurile de cercuri și activități.*

Cuvinte-chee: *cercuri de elevi, activități extrașcolare/parașcolare/perișcolare, cadre didactice/conducători de cercuri, management.*

Abstract. *In this article we aimed to examine organizational, managerial and functional aspects of extracurricular education (student circles) in nine countries, such as: Great Britain, the USA and Australia as Anglo-Saxon states;, Singapore – Asian state from the Pacific area with a specific system; Spain, France, Belgium and Germany as continental European states; Sweden – representative of the Northern European countries. The analysis focused on the general education system practiced in the mentioned states, the organization of school circles, the types of circles and activities.*

Keywords: *student circles, extracurricular/extracurricular/pericurricular activities, teachers/leaders of circles, management.*

În majoritatea societăților contemporane sistemul învățământului general realizează două sarcini majore:

1. Oferirea cunoștințelor și evaluarea lor;
2. Dezvoltarea competențelor.

Referitor la competențe, menționăm faptul că sunt dezvoltate atât în cadrul lecțiilor de bază, cât și celor extrașcolare, având forma unor cercuri, cenacluri, cluburi, etc. De fapt, acest subiect a și devenit unul central în discursul educațional european și în politicile de tineret promovate de UE.

Dimensiunea europeană a curriculumului este completată de activități extracurriculare. Acestea, de exemplu, includ evenimente sistematice precum

¹ *Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare Cadrul conceptual, metodologic și managerial al Educației nonformale în Republica Moldova. Cifrul 20.80009.0807.23*

Eurosport, Modelul Parlamentului European, Simpozionul de știință al școlilor europene sau turneele europene ale orchestrelor școlilor. În timpul acestor evenimente, elevii au ocazia să-și cunoască colegii din diferite țări europene și să interacționeze în activități de învățare.

Potrivit unui studiu sociologic, realizat de Departamentul pentru Politici Structurale și de Coeziune, toți elevii intervievați au subliniat importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea spiritului european, deoarece le permit elevilor din diferite țări și școli să colaboreze în vederea realizării aceluiași obiective într-un spirit creativ (de exemplu, simpozioane științifice). Persoanele intervievate au subliniat, de asemenea, că un curriculum în sine nu poate fi suficient și deseori elevii obțin mai multe cunoștințe practice prin activitățile extrașcolare (de exemplu, curriculumul de științe politice, istorie și geografie fiind completat de activitățile după modelul Consiliului European sau Parlamentului European) [15, p. 23].

Totuși, Uniunea Europeană este axată mai mult pe politici în domeniul tineretului, în special studenților. În timp ce tematica elevilor este una din prioritățile sistemelor educaționale naționale. Astfel, la nivel național și în funcție de instituția școlară, activitățile extrașcolare pot prelua multiple forme, precum: activități sportive, activități academice sau cursuri artistice și culturale. Ele contribuie la îmbunătățirea abilităților non cognitive ale elevilor, precum perseverența, independența, respectul pentru reguli și autoritate, munca în echipă și integrarea într-un grup și influențează la rândul lor succesul elevului atât în cadrul școlar, cât și extrașcolar.

În anul 2018, *PISA Programme for International Student Assessment*^{1*} și-a propus să stabilească *indicele activităților extrașcolare*, solicitând instituțiilor școlare din țările membre (și nu doar) să indice dacă oferă următoarele tipuri de activități extrașcolare: club muzical, orchestră sau cor; teatru; broșură școlară, ziar sau revistă; activități de voluntariat; cerc literar; club de dezbateri; club de limbi străine, matematică sau știință; club sau activități artistice; echipă sportivă sau activități sportive; conferințe și/sau seminarii; parteneriat cu bibliotecile locale și parteneriat cu presa locală.

Cea mai vastă gamă de oferte extrașcolare, dar și activități practicate s-a dovedit a fi în Germania, Noua Zeelandă, Statele Unite ale Americii, Coreea de Sud și Regatul Unit. În aceste țări, în medie, elevii frecventează o școală în care alegerea activităților extracurriculare depășește media OCDE. Pe altă poziție se situează Danemarca, Norvegia și Elveția, obținând cele mai mici scoruri la indicele activităților extracurriculare: elevii frecventează o școală

* PISA este programul OCDE pentru evaluarea internațională a elevilor și determină capacitatea tinerilor de 15 ani de a-și folosi cunoștințele și abilitățile de citire, matematică și știință pentru a face față provocărilor din viața reală. La rândul său, OCDE - Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică este un forum unic unde guvernele a 38 de democrații conlucrează pentru a răspunde provocărilor economice, sociale, a celor ce țin de globalizare și de exploatare a oportunităților globalizării.

în care alegerea activităților extracurriculare este sub media OCDE. La nivel național, alegerea activităților extrașcolare diferă de la o unitate la alta. Această variație este răspândită în Grecia, Mexic, Austria și Chile; rămâne relativ moderată în Japonia, Estonia, Republica Cehă și Olanda.

Dintre țările și economiile partenere, Kazahstan, Hong Kong (China), Qatar, Singapore, România și Thailanda au cel mai înalt nivel de activități extracurriculare: în aceste șase țări și economii, în medie, elevii sunt educați într-o unitate care depășește media OCDE cu echivalentul a cel puțin un standard. În schimb, Argentina, Uruguay, Brazilia și Indonezia arată cel mai mic nivel al activităților extrașcolare. Variația între unități este cea mai mare în Tunisia, Shanghai (China), Brazilia, Albania, Iordania, Muntenegru, Azerbaidjan, Indonezia și Thailanda, în timp ce Liechtenstein, Lituania, Letonia și Serbia oferă niveluri comparabile de activități extracurriculare tuturor elevilor săi [11].

În continuare vom examina modul de organizare a educației extrașcolare într-o serie de societăți europene, pornind de la cele continentale.

În sistemele francofone sunt utilizate următoarele concepte: activități perișcolare, extrașcolare/parașcolare sau extra-familiale. Astfel în Franța există activități perișcolare și extrașcolare, în Quebec – perișcolare și parașcolare, în Elveția – extra-familiale și parașcolare..

Activitățile perișcolare sunt prevăzute în programul de învățământ, completându-le pe cele școlare, fiind obligatorii. Timpul extrașcolar este alcătuit din orele dinaintea lecțiilor de bază și după, oferindu-le elevilor un suport suplimentar în însușirea temelor, dezvoltarea unor competențe specifice (în știință, arte, sport), dar și activități de agrement.

Activitățile extrașcolare/parașcolare sunt facultative și benevole, oferite de instituția școlară sau altă instituție în afara orelor de bază, orientate spre promovarea și dezvoltarea interesului elevilor. Ele sunt contra plată și costul depinde de bugetul familiei.

În **Franța**, sistemul educațional general este structurat pe următoarele nivele:

- școala maternală (grădinița);
- școala parentală (clasele primare);
- școala colegială (gimnaziu);
- bacalaureat (liceu).

Potrivit reformei din 2017, săptămâna de studii este de patru zile, sau patru zile și jumătate, miercurea fiind liberă sau având un program redus. Prin urmare, timpul **extrașcolar** este timpul în care se oferă supraveghere copiilor:

- miercurea sau sâmbăta după lecții;
- miercurea sau sâmbăta toată ziua dacă nu sunt lecții;
- duminica, în perioada sărbătorilor legale și în timpul vacanțelor școlare.

Totuși, cea mai mare dificultate pentru părinți o constituie ziua de miercuri, din care considerent, orele de activitate extrașcolară sunt susținute financi-

ar de autoritățile locale și de instituțiile publice de cooperare inter-municipală^{*}. La fel, se apelează și la suportul autorităților centrale și a Casei de alocații familiale [1]. Totuși, în funcție de finanțarea disponibilă în fiecare municipiu, serviciile oferite pot fi mai mult sau mai puțin importante, fiind discutate de administrația școlilor cu administrația publică locală. În linii mari, ele se referă la:

- jocuri pentru dezvoltarea abilităților motorii;
- educație muzicală;
- arte (pictură, sculptură, design, teatru, dansuri, etc.);
- activități manuale;
- probe sportive;
- inițiere în cultură;
- creșterea gradului de conștientizare a protecției mediului și a drepturilor animalelor.

Programul activităților *perișcolare* este stabilit de administrația școlii, la solicitarea elevilor/părinților și comportă un caracter nonformal și recreativ. Activitățile pot fi grupate în trei domenii generale:

1. Suport didactic, care vizează:
 - ajutor în însușirea temelor,
 - aprofundarea muncii depuse în clasă,
 - asistență metodologică,
 - alte activități: lectură, atelier științific, proiect trans-disciplinar, cercetare/documentare, practicarea limbilor moderne, etc.
2. Activități sportive;
3. Activități artistice și culturale [8].

În **Belgia**, în cadrul instituției școlare există un birou pentru activități extra-curriculare, responsabil de înscrierea elevilor și de organizarea activităților, care coincid cu perioada anului de studii 1 octombrie - 31 mai. Ele se desfășoară în afara lecțiilor de bază, în timpul prânzului sau la sfârșitul zilei. Fiecare activitate are loc o dată pe săptămână, fiind contra plată, deși taxa doar acoperă costurile (echipament, asigurare etc.). Prin urmare, prețul variază de la o activitate la alta. Elevii se înscriu benevol/opțional la activitățile extrașcolare pentru tot anul în luna septembrie, reînregistrările prioritare (pentru următorul an consecutiv), se fac la sfârșitul lunii iunie și celelalte înscrieri au loc în septembrie.

În linii mari, identificăm următoarele domenii și tipuri:

- Social et Servicii : Cercetași, ghizi, sprijinirea copiilor cu handicap, asistență pentru animale, cercuri moral-spirituale, etc.
- Jocuri și talente: Teatru, improvizație, imagini de scurtmetraj, coregrafie, caligrafie, cusătorie și broderie, dactilografere, desen, șah, sculptură, TIC, engleză, etc.
- Muzică: Tobe, vocal, chitara, pian, vioara, violoncel, orchestră, etc.
- Sport: Atletism, badminton, baschet, dans jazz, alpinism, fotbal, gimnastică, judo, înot, etc [9].

* Circa 66% din comune oferă sprijin financiar.

În **Spania**, educația extrașcolară este asigurată de Ministerul Educației, Culturii și Sportului. Activitățile sunt structurate pe două dimensiuni: instructivă și educativă. Componenta instructivă, denumită și „educație suplimentară” include orice activități extracurriculare, precum: muzică, sport, limbi străine. Aceste cursuri nu sunt obligatorii, fiind recomandate elevilor pentru dezvoltare generală și creșterea competitivității lor.

Componenta educativă mai este denumită și „educație compensatorie”. Ea nu include materiale din aria curriculară, axându-se pe predarea culturii, geografiei, normelor sociale, psihologiei comunicării. Acest tip de activitate este obligatoriu pentru anumiți elevi, în special, copiii din grupuri de risc. La fel, vizează adaptarea socială și culturală a imigranților [10].

Promovarea educației extrașcolare este reflectată în actele normative, fiind considerată o contribuție importantă la procesul de instruire complexă a elevilor. Astfel, acest tip de educație este tratată ca un reper fundamental atât pentru învățământul general, cât și pentru familie, permițându-le părinților realizarea atribuțiilor de serviciu.

Educația extrașcolară este gestionată la nivelul regiunilor autonome, fiind practică în centrele de instruire atât publice (prestând în special servicii în domeniul artelor și limbilor străine), cât și cele private (prestând servicii în domeniul sportului). Le fel, există și o rețea diversificată de ong-uri, oferind cursuri gratuite în domeniul educației civice, dar și limbilor străine, roboticii și tehnologiilor informaționale, etc.

Învățământul extrașcolar este structurat pe patru domenii: sport, arte (muzică, dansuri, arte plastice și decorative, folclor), limbi străine și religia (în funcție de confesiunea practică). Deși centrele educaționale sunt obligate să ofere cursuri de istorie a religiilor, frecventarea lor de către elevi este opțională.

În **Suedia**, educația extrașcolară este gestionată de Skolverket (Agenția Națională de Educație), care supraveghează activitatea școlilor publice. Conform informațiilor de pe site, obiectivul cercurilor/cluburilor de educație complementară constă în suplimentarea activităților preșcolare și școlare, oferirea posibilității părinților de a combina obligațiunile familiale cu cele de serviciu. Centrele/cerucile sau cluburile școlare sunt orientate spre stimularea dezvoltării personale și a însușitei elevilor, oferindu-le modalități utile de petrecere a timpului liber, cultivând competențe de comunicare și comportament social.

Totodată, mai există și alte structure, precum *Fritidshem* și *Fritidsklubb* care se traduc ca și „casa timpului liber” și „clubul timpului liber”. Acolo, majoritatea cercurilor nu au tangență cu materiile școlare. Astfel de activități sunt percepute ca și o modalitate de a-i ocupa pe copii după școală în timpul când părinții sunt la locul de muncă. Organizațiile suedeze de educație suplimentară nu se axează pe realizarea anumitor obiective, oferind mai degrabă un serviciu de „relaxare emoțională” [18, pp. 20-21].

La fel, în Suedia, profilurile educației extrașcolare depind de bugetul municipalității/comunei. De regulă, comunele mici întrețin cel puțin două tipuri de școli de educație suplimentară pentru copii: de creație și sportive. În linii generale, școlile de creație (kulturskola) oferă următoarele cursuri: arte plastice, modelarea ceramicii, instrumente muzicale, scrierea de cântece și poezie, artă corală, precum și cursuri de dans și teatru. Școlile sportive oferă principalele tipuri de probe de grup (fotbal, baschet, etc.) absolut gratis. Unica condiție este ca în cazul înregistrării unor performanțe, copilul să reprezinte echipa comunei la competiții.

Comunele mari pot să-și permită întreținerea încă a unui tip de școală – muzicală, diversificând ariile curriculare. Spre exemplu, în anul 2016, în Suedia existau 283 școli de creație și numai 96 muzicale. Frecventarea școlilor de creație și celor muzicale este contra plată. Totodată, taxa este una simbolică, iar copiii din familii vulnerabile sunt scutiți de plată. Mai mult chiar, comunele cheltuie circa 270 de milioane de euro anual pentru întreținerea educației extrașcolare.

În opinia noastră, dintre țările continental-europene, cel mai mult a avansat în domeniul promovării educației extrașcolare **Germania**. Sistemul școlar german se bazează pe un model descentralizat. Educația este organizată la nivel de landuri și, prin urmare, diferă de la o regiune la alta. Fiecare land este responsabil pentru conținutul curriculumului și infrastructura școlară. Statul federal are însă un Minister Federal al Educației și Cercetării care intervine în chestiuni de cooperare și finanțare internațională. În învățământul general există următoarele tipuri de școli:

Grundschule (școala elementară) cuprinde clasele 1-4 de studiu, timp în care se predau materii nediferențiat.

Hauptschule - este potrivită copiilor cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani (clasele 5-9). Aici, elevii studiază materii comune cu elevii din celelalte tipuri de școli, doar că la un nivel mai puțin competitiv și combinate cu o serie de cursuri de orientare vocațională.

Realschule - furnizează educație copiilor cu vârsta cuprinsă între 10 și 16 ani (clasele 5-10), în funcție de land-uri. Școala combina latura academică cu cea practică, iar la finalizare se oferă un certificat, care permite continuarea studiilor într-o școală profesională. Elevii cu un nivel academic ridicat se pot transfera într-un Gymnasium pentru absolvire [13].

Gymnasium, în funcție de *land*, este oferit până la clasa a 12-a sau a 13-a (de la 10 la 19 ani).

Conform programului/orarului de învățământ, școlile se divizează în următoarele tipuri:

- Volle Halbtagsschule - școli „cu timp parțial”, unde programul zilnic de la 8.00 la 13.00 conține același număr de lecții. Pe lângă programul obligatoriu, există cursuri opționale, atunci când elevul/părintele decide ce materie

să urmeze și care durează până la orele 15.30. Participarea la activitățile extrașcolare (2-3 zile pe săptămână) este benevolă.

- *Verlässliche Grundschule* (în alte surse figurează denumirea *Ganztagsschule*) - școli „cu timp complet”. Acest model a fost lansat în 2010 și devine tot mai solicitat
- *Verlässliche Grundschule* (în alte surse figurează denumirea *Ganztagsschule*) - școli „cu timp complet”. Acest model a fost lansat în 2010 și devine tot mai solicitat [7]. Timp de patru zile pe săptămână, în prima parte a zilei (8.00 – 13.00) sunt realizate cursurile obligatorii, iar în cea de a doua (13.30 – 16.00) cele opționale. Elevii singuri decid ce cursuri/activități vor urma, iar frecventarea lor este obligatorie.

În ambele cazuri, în prima parte a zilei sunt ghidați de profesor, iar în cea de-a doua de un educator sau mentor. Majoritatea cursurilor/activităților sunt gratuite, dar există și contra plată. Costul depinde de cheltuielile suportate de instituție, dar și venitul familiei și figurează între 10 și 50 de euro lunar. La fel, familiile cu venit redus pot beneficia de indemnizații pentru achitarea programului extins. Specificul cercurilor, precum și programul activităților sunt decise de administrația școlilor, la solicitarea elevilor și părinților. În linii mari, ele vizează următoarele domenii: Sport (fotbal, șah, yoga și acrobații de circ, tenis, arte marțiale, etc.); Știință (cercuri de cercetare pentru tineri chimiști, biologi și fizicieni, robotică); Arte (pictură, sculptură, desen de obiecte și benzi, etc.); Muzică; Dansuri; Limbi străine, etc. [16].

În timpul anului școlar, elevii mai pleacă cu clasa în excursie. De obicei ea durează 3-5 zile și constă în vizitarea unor localități sau monumente ale naturii. Astfel copii învață ceva nou despre istorie, cultură și natură. Școlile organizează și diverse festivități cu prilejul anumitor evenimente. Prin urmare constatăm că în Germania, educația extrașcolară în cadrul instituțiilor din învățământul general are un caracter organizat și larg răspândit.

Un alt sistem educațional este practicat în țările anglo-saxone (inclusiv și cele care au cunoscut influența lor).

În **Marea Britanie** coexistă două sisteme: unul practicat în Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord, celălalt în Scoția. La fel, unele principii ale educației diferă parțial în fiecare dintre cele patru teritorii. În Anglia și Țara Galilor, toți copiii cu vârsta cuprinsă între cinci și șaisprezece ani trebuie să beneficieze de educație full-time. În Irlanda de Nord, învățământul obligatoriu începe la vârsta de patru ani. La vârsta de unsprezece ani, elevii trec în școala generală (gimnaziu).

Învățământul este obligatoriu pentru toți cetățenii cu vârste cuprinse între 5 și 16 ani, fiind organizat în baza un curriculum standard stabilit de Departamentul Educației, iar anual instituțiile publice raportează despre finalizarea programului. Circa 20% din instituții reprezintă școlile private și respectiv, 80% cele publice. Există patru tipuri de școli publice:

1. Școlile comunitare/municipale, întreținute și gestionate de autoritățile locale, oferind uneori propriile sale spații și acordând servicii extrașcolare, precum îngrijirea copiilor sau cursuri pentru adulți;
2. Școli-fundații, au propriul organ de conducere, care angajează personalul și stabilește criteriile de admitere a elevilor, fiind mai selecte;
3. Școli-trusturi, sunt un tip de școli de fundație care formează un trust caritabil cu un partener extern;
4. Școli religioase sau profesionale, create pe baza parohiilor și necesită prezența regulată la liturghie din partea familiei. Ca și în cazul școlilor-fundații, organul de conducere angajează personalul și stabilește criteriile de admitere [6].

Sistemul de învățământ din Marea Britanie este divizat în patru niveluri principale: învățământ primar, învățământ secundar, învățământ auxiliar și învățământ superior. Sistemul școlar obligatoriu este împărțit în patru etape cheie, repartizate în modul următor:

Key Stage 1: 5 – 7 ani	Pre-Preparatory School Programul de învățământ include disciplinele de bază: engleză, matematică, geografie, istorie, muzică. O atenție deosebită este acordată metodelor nonformale de educație, precum lucrul în echipă, proiecte comune, etc. Rezultatele învățării sunt evaluate prin teste standardizate, SAT.
Key Stage 2: 7 – 11 ani	Preparatory School Lista disciplinelor coincide cu nivelul anterior. La sfârșitul etapei cheie 2, elevii susțin din nou SAT. Rezultatele productivității sunt publicate într-un clasament special de către Departamentul Britanic al Educației.
Key Stage 3: 11-14 ani Key Stage 4: 14 – 16 ani	Secondary School Programul acestei etape include 15–17 discipline: engleză, matematică, știință, design și tehnologie, tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC), istorie, geografie, limbi străine moderne, artă și design, muzică, cetățenie, educație fizică. Curriculumul poate include, de asemenea, educație și orientare în carieră, educație sexuală și relațională și educație religioasă. Calitatea cunoștințelor este din nou monitorizată anual prin testarea SAT. La sfârșitul nivelului, elevii susțin un singur examen - General Certificate of Secondary Education, fiind eliberat actul de studii secundare incomplete.

De fapt, la toate etapele, sistemul de învățământ britanic este axat pe educarea și dezvoltarea personalității, cultivarea competențelor și abilităților, precum: capacitatea de a lucra cu textul și informația, de a susține un discurs public, de a înțelege și interpreta arta. La fel, se acordă atenție sporită eticii și capacității de a se comporta în societate. Astfel, dincolo de lecțiile de bază, un rol important îi revine și educației extrașcolare, oferite de instituții.

Participarea este benevolă, deși conform sondajelor, majoritatea copiilor participă la cel puțin un cerc. Mai mult decât atât, este practic imposibil să refuzi participarea la activitățile extrașcolare, deoarece acestea deseori le completează pe cele de bază și astfel se va perturba întregul proces educațional și se va înrăutăți semnificativ performanța academică [12]. Alegerea activităților extracurriculare este mare, dar cele mai populare domenii sunt:

Sistemul învățământului extrașcolar este structurat pe următoarele domenii:

- muzică (cor, instrumente muzicale);
- arte plastice (modelare, sculptură, teatru, desen);
- cluburi de discuții (retorică);
- instruirea în corpul de cadeți (Combined Cadet Force);
- cursuri religioase, culturale și lingvistice;
- asistență în formare (servicii de repetitor)
- sport. Sportului i se acordă o atenție deosebită. Școlile au secții de diferite tipuri: de la volei la canotaj. Acest lucru nu are legătură doar cu sănătatea: în Marea Britanie, sportul este o formă bună, un semn de bună educație și un mijloc de integrare în societate. Prin urmare, mulți britanici practică golf, cricket, călărie de la școală și rareori sar peste lecțiile de educație fizică [4].

În 1999, autoritățile britanice au decis alocarea anuală a sumei de 200 milioane lire sterline, provenite din loteria națională în educația extrașcolară. Prin intermediul *New Opportunities Fund*, instituțiile de învățământ pot solicita finanțare cu următoarea destinație: activități de educare și îngrijire a copiilor după lecțiile de bază; cursuri de promovare a unui de viață sănătos; instruirea profesori și bibliotecarii în domeniul TIC și a educației nonformale; procurarea echipamentului pentru activitățile extrașcolare, etc [14].

În SUA există doi principali prestatori de servicii educaționale extrașcolare: organizațiile educaționale private și instituțiile publice cu profil cultural, educațional, sau de agreement. În timp ce organizațiile private oferă cursuri exclusiv contra plată pentru copiii din familii bogate, instituțiile publice, dar și diverse ong-uri oferă servicii educaționale suplimentare la un cost redus sau gratuit. De asemenea, toate școlile publice sunt obligate să asigure lecții suplimentare în mod gratuit. De cele mai dese ori, sunt secțiile sportive, frecventate de copiii din familii mai puțin înstărite [3, p.76].

Clasificarea profilurilor extrașcolare se realizează în baza obiectivelor programului educațional:

- cercuri specializate (sport, artă, știință, teatru, mișcare de cercețai) - ca urmare, elevul dobândește cunoștințe și competențe în domeniul ales;
- cercuri universale (cluburi pentru băieți și fete, grupuri after-school) - ajută copiii să-și realizeze temele pentru acasă, organizează jocuri distractive, etc., având ca obiectiv organizarea timpului liber;

- cercuri academice (programe educaționale de vară, lecții tematice) - scopul acestor ore este de a crește însușita academică și studierea unor noi teme dincolo de programul școlar.

Diverse activități sunt finanțate de administrația locală (administrația orașului sau a statului). Astfel, primăria orașului New York invită tinerii rezidenți să participe la cursuri/activități suplimentare în organizațiile publice: muzee, patinoare, cluburi sportive, etc. Spre exemplu, în cadrul proiectului municipal *Urban Advantage* au fost implicate opt organizații, oferind servicii de educație extrașcolară (muzee, centre științifice, grădini zoologice, grădini botanice). Scopul proiectului constă în creșterea performanței elevilor la științe naturale și exacte, dezvoltând abilități de cercetare.

La fel, în SUA, programe destinate elevilor se regăsesc în circa 75% din instituțiile de educație științifică nonformală: muzee, rezervații naturale, grădini zoologice, laboratoare, etc. De regulă, sunt cursuri de master clas, cursuri de susținere a programelor școlare, excursii etc. Aceste instituții colaborează cu peste 60% din școlile din țară. Mai mult chiar, este larg răspândită practica participării active a părinților la educația suplimentară în calitate de formatori voluntari, dar și a organizațiilor non-guvernamentale [18, pp. 53-56].

La fel, în SUA sunt bine dezvoltate așa-numitele *industry-relations*: reprezentanții unor corporații organizează lecții în instituțiile de educație suplimentară, oferind certificate duble. Există și o discriminare pozitivă a fetelor, fiind create cluburi exclusiv pentru ele *Girls only clubs*. Examinând activitățile educaționale extrașcolare, prestate de școli am constatat că se estimează la circa o sută, fiind grupate în următoarele domenii: Sport, Cercetășie, Artă teatrală, Arte vizuale, Muzică, Muncă în folosul comunității, Cluburi academic, Guvernul elevilor, Media școlară, Grupuri de interese, Programe STEM, Voluntariat [17].

În **Singapore**, educația extrașcolară are o semnificație specifică, interpretată ca „învățare simultană”, accentuându-se faptul că se realizează în paralel cu cea de bază. Astfel, toți elevii din ciclul gimnazial sunt obligați să frecventeze cel puțin o disciplină suplimentară, obținând calificative. Cursurile sunt orientate spre menținerea unui nivel constant de implicare a copiilor, dezvoltarea calităților de lider, contribuția la bunăstarea societății (cel puțin șase ore din anul școlar, elevii trebuie să presteze servicii în folosul comunității).

Datorită fuzionării învățământului extrașcolar cu cel general, numărul organizațiilor private de instruire nonformală este redus. Prin urmare, principalul prestator de servicii educaționale extracurriculare sunt școlile publice. Acest lucru se datorează obligativității studierii unei materii, dar și reglementării destul de stricte a sistemului educațional (toți profesorii trebuie să obțină certificarea de la Ministerul Educației, există cerințe referitor la sediu, cursurile de formare, etc.).

În linii generale, pot fi identificate patru grupuri de activități extrașcolare:

- cluburi și asociații: șah, dezbateri, lecții tematice (ex. științe);
- activitate fizică și sport: baschet, fotbal, tenis de masă, etc.
- educație militară-patriotică: Corpul de cadeti, Crucea Roșie a Copiilor, Cercetașii din Singapore, Corpul de protecție civilă;
- arte plastice/vizuale și arte muzicale: fotografie, desen, sculptură, caligrafie; cor, instrumente muzicale, teatru, etc. [5].

O particularitate distinctivă a Singapore este disponibilitatea unor programe speciale de muzică și arte, în școlile publice, cele autonome și private. Ele se numesc AEP (Art Elective Programme) și MEP (Music Elective Programme). Pentru a fi admiși, candidații trebuie să satisfacă anumite criterii (performanță academică și capacitate de însușire a materialului), dar și susținerea unui examen de promovare. Cursul durează patru ani, fiind desfășurat în paralel cu programul din învățământul general [2].

În **Australia** există trei tipuri de organizații din sfera învățământului extrașcolar: private, publice (lecțiile se desfășoară în incinta școlilor din învățământul general) și comunale/ municipale. Școlile publice oferă cursuri după orele de bază. Educația suplimentară într-o comună/municipalitate poate fi asigurată atât de organizațiile locale de voluntari, cât și în baza unui model de parteneriat public-privat.

Tabel: *Reperete conceptuale ale educației extrașcolare în țările examinate*

Marea Britanie	Extracurricular activities, supplementary education, additional education, afterschool education, outdoor education, off-site activities	Educație extrașcolară, educație suplimentară, activități extracurriculare, învățare în afara școlii (jocuri în aer liber, exerciții fizice, etc.)	Dezvoltare multi-laterală, sporirea însușitei și rezultatelor academice	Opțională, dar se salută
SUA	Extracurricular activities, supplementary education, additional education, afterschool education, outdoor education	Educație extrașcolară, educație suplimentară, activități extracurriculare, învățare în afara școlii (jocuri în aer liber, exerciții fizice, etc.)	Dezvoltare multi-laterală, sporirea însușitei și rezultatelor academice	Opțională, dar se salută

Australia	Extracurricular activities, supplementary education	Învățare extracurriculară, învățare complementară (studierea atât a disciplinelor școlare, cât și cursuri de dezvoltare generală, sau de dezvoltare a capacităților artistice, sportive, etc.)	Adaptabilitate socială, dezvoltare multilaterală	Opțională, dar se salută
Singapore	Co-curricular education	Învățarea simultană	Dezvoltare multilaterală, implicarea activă în procesul didactic, creșterea nivelului de ocupație a elevilor, dezvoltarea calităților de lider și a lucrului în echipă	Obligatorie, toți elevii ciclului gimnazial trebuie să urmeze cel puțin un curs
Suedia	Fritidshem, Fritidsklubb	Casa timpului liber; Clubul timpului liber	„Grup cu program prelungit”. Organizarea timpului liber al elevilor după lecții, orientat spre relaxarea emoțională	Opțională
Spania	Educación complementaria/ Extraescolar educación compensativa/ compensatoria	Educație suplimentară /extrașcolară (orice activitate extracurriculară) Educație compensatorie (cultură, comunicare, geografie regională, norme sociale)	„Grup cu program prelungit”. Dezvoltare multilaterală, Creșterea competitivității copilului Adaptare socio-culturală, Lucrul cu elevii problematici, soluționarea conflictelor	Opțională Obligatorie pentru unii elevi, în baza deciziei școlii sau municipalității

Franța	Education complémentaire Activités périscolaires, extrascolaires Activités parascolaires	Educație complementară (ore de meditație, grupuri cu program extins); Activități extra-curriculare; Activități extrașcolare	„Grup cu program prelungit”. Dezvoltare multilaterală, Creșterea competitivității copilului Adaptare socio-culturală, Lucrul cu elevii problematici, soluționarea conflictelor	Educația complementară obligatorie după orele de bază pentru unii elevi; Educația extrașcolară-opțională
Belgia	Education complémentaire Activités périscolaires, extrascolaires Activités parascolaires	Educație complementară (ore de meditație, grupuri cu program extins); Activități extra-curriculare; Activități extrașcolare	„Grup cu program prelungit”. Dezvoltare multilaterală, Creșterea competitivității copilului Adaptare socio-culturală	Opțională
Germania	Außerschulische Aktivitäten Ausserschulische Aktivitäten	Educație complementară (ore de meditație, grupuri cu program extins); Activități extra-curriculare; Activități extrașcolare	Grup cu program prelungit”. Dezvoltare multilaterală, implicarea activă în procesul didactic, creșterea nivelului de ocupație a elevilor	Opțională pentru școlile cu timp parțial; Obligatorie pentru școlile cu timp complet

Bibliografie:

1. ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES : comment et où se renseigner ? <https://www.ma-vie-administrative.fr/particuliers/ma-vie-pratique/activites-periscolaires/>
2. A HOLISTIC EDUCATION for Secondary School Students, disponibil pe: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/programmes/co-curricular-activities/leaps-2.pdf>
3. BOUFFARD S., GOSS C. B., AND WEISS H. Complementary learning: Emerging strategies, evolving ideas. Cambridge. MA: Harvard Graduate School of Education–Harvard Family Research Project, 2008.
4. <https://www.bkc.ru/blog/about-language/expertise/britanskaya-programma/>
5. Co-curricular activities: <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/co-curricular-activities>.
6. <https://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/>
7. GODET A. Lécole en Allemagne en quête du bon rythme, <https://www.connexion-francaise.com/vivre-en-allemande/l-ecole-en-allemande-en-quete-du-bon-rythme>

8. LE TRAVAIL des élèves en dehors de la classe. État des lieux et conditions d'efficacité. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/media/32027/download>
9. LE RÔLE des activités parascolaires dans la scolarité de l'élève, <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2012/2412-parascolaires.pdf>
10. ORDEN por la que se regula la realización de actividades extraescolares en colegios públicos: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf;jsessionid=C439EF2C17C32D0DB0E7319F221943B7.p0323335?opcion=VerHtml&idnorma=8335&word
11. PISA 2018 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), <https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>
12. RESEARCH REPORT. The cost of after-school activities in the UK: how much do parents spend? disponible en: <https://www.mathsdoctor.co.uk/downloads/after-school-activities-report.pdf>.
13. SISTEMUL german de invatamant – Abitur, <http://www.liceestrainatate.ro/ro/articles/sistemul-educational-german---abitur>.
14. SOWDEN R. Les activités extra-scolaires au Royaume-Uni, <https://dx.doi.org/10.1787/446845854274>
15. THE EUROPEAN SCHOOLS system: State of Play, Challenges and Perspectives. Policy Department for Structural and Cohesion Policies Directorate-General for Internal Policies PE 699.647 - June 2022, p. 23.
16. TIPURI DE ŞCOLI în Baden-Württemberg, <https://www.herrenberg.de/ceasy/resource/?id=9038&download=1>
17. <https://www.verywellfamily.com/types-of-extracurricular-activities-2601430>
18. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ детей за рубежом: Понимание, политика, регулирование./ Научное издание, Серия СОВРЕМЕННАЯ АНАЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ. № 9 2017.

EDUCAȚIA EXTRAȘCOLARĂ PENTRU DEMOCRAȚIE ȘI DREPTURILE OMULUI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

CZU: 374.091(478)

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p341-347

Liliana POȘȚAN,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0000-0002-3231-3496

Rezumat: *În lucrare analizăm aspectele metodologice ale educației extrașcolare pentru democrație și drepturile omului. Realizăm o analiză diacronică a educației pentru democrație și drepturile omului, în Republica Moldova, determinăm statu quo-ul educației pentru democrație și drepturile omului prin resursele învățământului extrașcolar, ca parte componentă a învățământului general. Realizăm o sinteză a activității cercurilor din instituțiile de învățământ general în baza Sistemul informațional de management în educație SIME.*

Cuvinte-cheie: *Educație extrașcolară, profil, democrație, drepturile omului.*

Summary: *In the paper we analyze the methodological aspects of extracurricular education for democracy and human rights. We carry out a diachronic analysis of education for democracy and human rights, in the Republic of Moldova, we determine the status quo of education for democracy and human rights through extracurricular education resources, as a component of general education. We carry out a synthesis of the activity of circles in general education institutions based on the SIME Education Management Information System.*

Keywords: *Extracurricular education, profile, demodcation, human rights.*

Concept și normativitate

Educația nonformală pentru democrație și drepturile omului în Republica Moldova, la care se atribuie conceptual și învățământul extrașcolar, e legată de procesele de dezvoltare a democrației, din momentul declarării independenței țării la data de 27 august 1991. Constituția țării proclamă că, „Republica Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile lui, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme și sunt garantate”[3].

Analiza diacronică a educației pentru democrație și drepturile omului, în Republica Moldova, arată că aceasta a fost o resursă importantă pentru impulsionarea educației nonformale și a creat un avantaj competitiv pentru dezvoltarea acestei forme a educației. Educația formală a avut un suport considerabil al educației nonformale în procesele de concepere și implementare a curriculumului în domeniul democrației și drepturilor omului.

În anul 1998, Societatea Independentă Pentru Educație și Drepturile Omului SIEDO, susținută de Fundația SOROS, a colaborat cu Ministerul

Educației și Științei la implementarea din anul 2002 a disciplinei obligatorii Noi și Legea în clasele X-XII [10].

În anul 1999 a fost creat Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC), cu scopul să susțină copiii să-și facă vocea auzită și să influențeze deciziile autorităților, să ofere suport autorităților să consulte opinia copilului și să ia decizii în interesul lui. În anul 1999 a fost ales primul Parlament al Copiilor, susținut de CIDDC.

La acea dată, oferta învățământului extrașcolar, era alcătuită din activități etno-culturale, artistice, sportive, mai puține activități din domeniul tehnicii și al științei și foarte puține din domeniul social și economic.

Legea învățământului din 1995 stabilește că „activitățile extrașcolare au profil științific, cultural-artistice, sportiv-turistic, tehnico-aplicativ, având caracter complementar în cadrul învățământului general” [6].

Ar părea firesc să nu regăsim, stipulate în lege, la acea dată, activități extrașcolare din domeniul civic, social, economic, având în vedere deideologizarea învățământului, „învățământul de stat este laic, refractar la discriminare ideologico-partinică, politică, rasială, națională” [ibidem, art. 4 (3)]. Totodată. Legea stabilea că „Educația moral-spirituală în învățământul de stat primar este un obiect de studiu obligatoriu, iar în învățământul secundar, mediu de specialitate și superior este un obiect de studiu facultativ. Acest obiect este predat de persoane cu pregătire profesională corespunzătoare. Elaborarea concepției, programelor de învățământ și pregătirea cadrelor didactice pentru predarea obiectului “Educația moral-spirituală” constituie prerogativa Ministerului Educației” [ibidem, art. 4 (4)].

Actualmente, la nivelul misiunii, idealului, principiilor, finalităților, stipulate de Codul Educației, sistemul de învățământ din Republica Moldova realizează educația pentru cetățenie democratică și educației pentru drepturile omului (ECD/EDO).

„Oferta educațională a ultimei generații de curricula disciplinare (ediția 2019) valorifică contextul educațional de formare a finalităților educaționale ale sistemului național, asigurând, totodată, caracterul transversal conform Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică, aprobat de Consiliul Europei (2018). Codul educației (2014) specifică că „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”. Formarea competențelor pentru cultură democratică (CCD) este scopul de bază al tuturor disciplinelor de studii din aria curriculară socio-umanistică, iar în mod particular aceasta este menirea disciplinei Educație pentru societate, reconceptualizată în anul 2018, în baza celor 20 de competențe pentru cultură democratică. Prin funcția formativă pe care și-o asumă această arie curriculară, disciplinele de studii își mențin privilegiul de a contribui, pe de o parte, la dezvoltarea unui

sistem de valori caracteristic societății democratice, bazat pe prețuirea demnității umane, a diversității culturale și a drepturilor omului, iar pe de altă parte, la înțelegerea critică de către elevi a umanității cu toată diversitatea sa” [7].

Din anul 2019, Consiliul Europei, cu sprijinul financiar al Agenției Elvețiene pentru Dezvoltare și Cooperare, implementează în Republica Moldova Proiectul „Educație pentru democrație în Republica Moldova”. Următoarea fază a proiectului „Educație pentru democrație în Republica Moldova” va fi implementată în perioada 2023-2026. Acesta prevede dezvoltarea Cadrului de referință al Competențelor pentru o Cultură Democratică al Consiliului Europei, pornind de la curricula disciplinare naționale și de la finalitățile educaționale stipulate în Codul educației atât în învățământul formal, cât și în cel nonformal; dezvoltarea și susținerea proceselor de guvernare democratică a școlii; dezvoltarea instrumentelor didactice care ar facilita procesul de înțelegere și formare a comportamentelor responsabile și democratice în învățământul primar” [11].

Obiectivele acestui proiect definesc prioritățile educației pentru democrație în Republica Moldova pentru perioada ulterioară:

- „Integrarea Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultura Democratică al Consiliului Europei în învățământul primar, gimnazial și liceal, inclusiv în învățământ profesional tehnic,
- Consolidarea capacităților instituțiilor naționale de formare a cadrelor didactice și a competențelor profesionale ale profesorilor pentru viață într-o societate democratică și incluzivă,
- Implementarea în școli a metodologiei de guvernare democratică” [13].

Codul Educației stabilește că, „Învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ și are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber. Învățământul extrașcolar asigură posibilități suplimentare de informare, documentare, comunicare, dezvoltare, incluziune socială și autorealizare”[2].

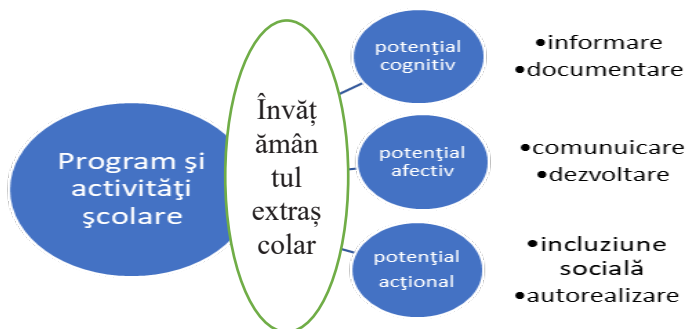


Figura 1. Conceptualizarea învățământului extrașcolar conform Codului Educației

„Funcția generală a educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova este specificată în raport cu educația generală ca „complementară procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ” [1]. Această abordare a educației extrașcolare menține status quo secundar, de completare, atribuit procesului de educație extrașcolară în anii '70 ai secolului trecut. Comparativ cu acea perioadă, educația extrașcolară a fost scoasă de sub presiunea funcției sale ideologice” [8].

Pornind de la conceptul și specificul caracteristicilor educației extrașcolare, dar și de la opțiunile de conținut și metodologice de realizare a acestui proces, în documentul Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova este dedusă structura educației și învățământului extrașcolar, care este constituită din domenii, profiluri și tipuri de activități specifice/ discipline [1].

Profilul de educație și învățământ extrașcolar „Democrație și drepturile omului” este parte a domeniului Cultură și Societate. Profilul include în mare parte noile educații.

Competențele specifice profilului Democrație și drepturile omului sunt proiectate în Curriculumul de bază pentru domeniul cultură și societate (2020):

- Perceperea și conștientizarea semnificației drepturilor și responsabilităților omului în societatea democratică.
- Gestionarea eficientă a acțiunilor de revendicare a drepturilor de la titularii de obligații, respectând normele democratice de securitate personală și socială.
- Cooperarea și realizarea unor proiecte de promovare a culturii, păcii, nonviolentei, respectarea vieții private, manifestând conștiință civică și autonomie în luarea deciziilor” [5, 31 p.].

Curriculumul de bază pentru domeniul cultură și societate propune unele activități extrașcolare pentru profilul Democrație și drepturile omului cum ar fi: Living Democracy, Liberty - Mass-media.

Tabelul 1. *Elemente de planificare a activității extrașcolare pentru profilul Democrație și drepturile omului conform Curriculumul de bază pentru domeniul cultură și societate*

Tipul activității extrașcolare/ (denumirea) cercului	Obiectivele activității extrașcolare
Living Democracy	<p>Obiective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stimularea comunicării, cooperării și schimbului de opinii și păreri în scopul formării conștiinței civice a tinerilor. - Realizarea de dezbateri cu scopul determinării gradului de implicare civică a tinerilor din Moldova. - Ghidarea elevilor la norme și valori morale privind realizarea bazei unei societăți democratice.

	<p>Conținuturi recomandate:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Implicare și activism civic – asocieri conceptuale; (2) Cultura civică; (3) Modele și tendințe de participare civică a tinerilor; (4) Principii de participare civică a tinerilor; (5) Motivația participării la acțiuni de protest; (6) Rolul autoperceput al tinerilor și al studenților în societate; (7) Leadership și implicare civică; (8) Caracteristici pentru o participare eficientă a tinerilor.
Liberty - Mass-media	<p>Obiective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formarea unui consumator de media avizat - Dezvoltarea abilităților de analiză și raportare critică la mesajele transmise prin mass-media. - Dezvoltarea gândirii critice a elevului prin lectură și analiză obiectivă a informației media. <p>Conținuturi recomandate:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Rolul mass-mediei în viața elevilor; (2) Aspecte pozitive și negative; (3) Efectele mass-media asupra personalității elevului; (4) Utilizarea mass-media în școală; (5) Participarea la democrație prin media; (6) Cultura media; (7) Accesul liber la informații și libertatea presei

Potrivit resursei electronice „Living Democracy (A trăi în democrație)” „Educația pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului (ECD/EDO) sunt corelate și se sprijină reciproc. Acestea diferă mai degrabă din punct de vedere al focusului și al ariei de cuprindere decât din punct de vedere al scopurilor și practicilor.

Educația pentru cetățenie democratică se concentrează în primul rând asupra drepturilor, responsabilităților și participării active, în relație cu dimensiunea civică, politică, socială, economică, juridică și culturală a societății, în timp ce educația pentru drepturile omului are în vedere spectrul mai larg al drepturilor și libertăților fundamentale în fiecare aspect al vieții oamenilor.” Astfel, EDC se concentrează pe rolul tânărului cetățean în cadrul comunității, în timp ce EDO urmărește individul și identitatea lui, dorințele și nevoile, libertățile și responsabilitățile „privite prin prisma drepturilor omului” [14].

Așadar, Educația pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului (ECD/EDO) în aspectul său nonformal, extrașcolar, are cel puțin două tipuri de activități în școală:

- Cercuri și activități extrașcolare
- Mecanismele de participare a elevilor la procesul decizional prin consiliile elevilor la nivel național, raional, de instituție.

Status quo-ul educației pentru democrație și drepturile omului prin resursele învățământului extrașcolar

Organizarea activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general este determinată de Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și lice-

al și Curriculumul de bază pentru domeniul cultură și societate (pentru profilul Democrație și drepturile omului).

Tabelul 2. Planul de învățământ pentru activitatea cercurilor pe profiluri

Profilul Democrație și drepturile omului	Numărul de ore pe săptămână		
	Învățământ primar 1/2	Învățământ gimnazial 1/2	Învățământ liceal 1/2

Sistemul informațional de management în educație SIME sintetizează activitatea cercurilor din instituțiile de învățământ general, inclusive pe profiluri.

Conform datelor portalului de date deschise SIME, consultat în luna august 2023, în instituțiile de învățământ general din țară funcționau 161 de cercuri cu profilul Democrație și drepturile omului [15].

Analiza cursurilor înregistrate de către instituțiile de învățământ general pe portalului de date deschise SIME arată o cerere mai scăzută a elevilor pentru domeniile Cultură și Societate și Știință. Tehnică. Tehnologii, or aceste domenii, incluse relative recent în curriculumul pentru învățământul extrașcolar, sunt actuale pentru dezvoltarea civică, vocațională a elevilor.

Un obiectiv al educației pentru democrație și drepturile omului îl constituie implementarea în școlile din Republica Moldova a metodologiei de guvernare democratică. În 2013, în școlile din țară a fost inițiată implementarea mecanismelor de participare a elevilor la procesul decizional prin consiliile elevilor la nivel național, raional, de instituție [11].

„Consiliul Național Elevilor de pe lângă Ministerul Educației este o structură reprezentativă și consultativă a elevilor, care asigură dreptul copiilor și tinerilor la opinie și liberă exprimare. CNE este un mijloc prin care elevii din învățământul preuniversitar oferă reacție inversă Ministerului Educației despre felul în care școala, activând conform cadrulul legal în vigoare, răspunde trebuințelor și intereselor lor” [9].

CNE constituie o formă de educație nonformală, cuprinsă în politicile europene pentru tineret. „La 26 noiembrie 2018, Consiliul a adoptat o rezoluție privind noua strategie a UE 2019-2027 pentru tineret. Textul propune să se acorde o atenție deosebită următoarelor aspecte:

- promovarea participării tinerilor la viața democratică și civică;
- conectarea tinerilor din Uniunea Europeană și din afara acesteia pentru a promova angajamentul voluntar, mobilitatea în scop educațional, solidaritatea și înțelegerea interculturală;
- sprijinirea capacității tinerilor prin calitatea, inovarea și recunoașterea activităților pentru tineret” [4].

Concluzii: În rezultatul analizei diacronice și a aspectelor metodologice ale educației extrașcolare pentru democrație și drepturile omului în Republica Moldova, determinării status quo-ul educației pentru democrație și drepturile omului prin resursele învățământului extrașcolar, ca parte componentă a învățământului general, inclusiv prin analiza datelor oferite de Sistemul informațional de management în educație SIME, constatăm o cerere mai scăzută a

elevilor pentru domeniile Cultură și Societate și Știință. Tehnică. Tehnologii, or aceste domenii, incluse relativ recent în curriculumul pentru învățământul extrașcolar, sunt actuale pentru dezvoltarea civică, vocațională a elevilor.

Un obiectiv al educației pentru democrație și drepturile omului îl constituie implementarea în școlile din Republica Moldova a metodologiei de guvernare democratică, proces realizat prin implementarea mecanismelor de participare a elevilor la procesul decizional prin consiliile elevilor la nivel național, raional, de instituție.

Bibliografie:

1. BRAGARENCO N., BURDUH A., COSUMOV M., GUȚU V. (coord.). Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020 – 99 p. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf
2. CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova, Chișinău. 2023. Articolul 36.
3. CONSTITUȚIA REPUBLICII MOLDOVA, №1, 1994. Disponibil pe : https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111918&lang=ru
4. FIȘE DESCRIPTIVE despre Uniunea Europeană. Parlamentul european. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/141/tineret>
5. GUȚU V., ȘEVCIUC M., ȚURCANU C., HÎNCU I. Curriculum de bază pentru domeniul cultură și societate. Educația și învățământul extrașcolar, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n., 2020 . – 31 p.
6. LEGEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI, Chișinău, 1995, art. 35. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=16855&lang=ro#
7. Lungu C. Context educațional de formare a competențelor pentru cultura democratică în învățământul general din Republica Moldova. In: Educația privind drepturile copilului: experiențe și perspective în învățământul preșcolar și primar, Ed. 1, 26 noiembrie 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2022, pp. 27-31. ISBN 978-9975-46-617-2.
8. POȘȚAN L. Învățarea extinsă și extracurriculară: instrumentul european pentru școli. In: Educația și învățământul extrașcolar în Republica Moldova: status quo și perspective, Ed. 1, 9-10 decembrie 2022, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2023, pp. 110-117.
9. Regulamentul de constituire și funcționare a Consiliului Național al Elevilor de pe lângă Ministerul Educației. MEC. 2014. https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_cne_2014_1.pdf
10. VOCEA CÎVICĂ. Volumul 8, nr. 1 (43). 2002. Disponibil pe: <http://www.e-democracy.md/files/voceacivica/vocea43.pdf>
11. <https://mec.gov.md/ro/content/anatolie-topala-investim-democratie-si-coeziune-sociala-investim-tineri>
12. <https://mecc.gov.md/ro/content/consiliul-national-al-elevilor-1>
13. <https://www.coe.int/ro/web/chisinau/-/consiliul-europei-continuu%C4%83-s%C4%83-sprrijine-republic>
14. <https://www.living-democracy.com/ro/about-the-project-living-democracy/>
15. https://www.sime.md/ords/f?p=201:11:6736270979260::NO:11:SHOW_REPORT:0&cs=1IXCJtNuBicQVT

ROLUL FORMATIV AL AUTOEVALUĂRII ÎN CADRUL CERCURILOR ȘCOLARE¹

CZU: 374.1+37.041
DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p348-354

Valeria BOTEZATU,
doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova,
ORCID iD: 0000-0001-9034-8825

Rezumat. *Autoevaluarea, ca mediu de învățare în cadrul învățământului extrașcolar, oferă elevilor un instrument puternic pentru a-și înțelege propria învățare, a-și seta obiective, a-și monitoriza progresul și a-și dezvolta abilitățile metacognitive. Astfel, autoevaluarea nu este doar o modalitate de evaluare, ci o filosofie care încurajează elevii să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare.*

În acest articol sunt evidențiate aspectele teoretice referitoare la autoevaluare în contextul activităților extrașcolare, este argumentată importanța procesului de autoevaluare în formarea și dezvoltarea personalității elevilor și sunt prezentate rezultatele chestionării cadrelor didactice privind atitudinea acestora față de procesul de autoevaluare a elevilor în cadrul cercurilor școlare.

Cuvinte cheie: *autoevaluarea, evaluarea formativă, evaluarea reciprocă, educația nonformală, cercuri școlare*

Abstract. *Self-assessment, as a learning tool in extracurricular education, provides students with a powerful means to understand their own learning, set goals, monitor their progress, and develop metacognitive skills. Therefore, self-assessment is not just an evaluation method but a philosophy that encourages students to take responsibility for their own learning process.*

This article highlights the theoretical aspects of self-assessment in the context of extracurricular activities, argues for the importance of the self-assessment process in the formation and personal development of students, and presents the results of a survey of teachers regarding their attitude towards students' self-assessment within school clubs.

Keywords: *self-assessment, formative assessment, peer assessment, non-formal education, school clubs.*

Introducere

Autoevaluarea este în legătură cu noile direcții din didactica contemporană, când se pune tot mai mult accent pe dezvoltarea metacogniției prin implicarea elevului în a reflecta asupra procesului învățare și, implicit, asupra dificultăților/blocajelor întâlnite. John Hattie, în contextul învățării vizibile, susține că unul dintre cele mai puternice efecte asupra învățării provine din autoevaluare, ceea ce implică abilitatea de a evalua propriul proces de învățare și de a regla strategiile de învățare în consecință [4].

¹ *Articolul a fost realizat în cadrul proiectului Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova, Cifrul 20.80009.0807.23.*

Conform teoriei controlului cognitiv, elevii au rol activ în procesul de învățare, monitorizând și reglându-și propriile procese cognitive [3]. Acesta este un aspect central al învățării vizibile în care elevii sunt văzuți ca parteneri activi în procesul de învățare.

Autoevaluarea în cadrul cercurilor școlare este o practică esențială, cu multiple beneficii atât pentru elevi, cât și pentru profesori. În primul rând, autoevaluarea le oferă elevilor oportunitatea de a deveni conștienți de progresul lor în învățare. Prin autoanaliză, aceștia pot identifica punctele tari și punctele slabe ale cunoștințelor și abilităților lor. Autoevaluarea identifică punctele tari și punctele slabe ale cunoștințelor și abilităților lor. Autoevaluarea încurajează, de asemenea, asumarea responsabilității pentru propria învățare. Elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când sunt responsabili de monitorizarea și evaluarea progresului lor. Un alt beneficiu al autoevaluării este că îi ajută pe elevi să dezvolte gândirea critică. Acest proces de analiză le permite să își îmbunătățească abilitățile de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor.

Elevii participă la cercuri școlare din propria inițiativă și au o motivație intrinsecă pentru învățare. Autoevaluarea îi ajută să-și dezvolte abilitățile de autoînvățare și să-și asume responsabilitatea pentru progresul lor. Ei învață să se auto-motiveze și să-și stabilească obiective personale de dezvoltare. Prin autoevaluare, elevii pot identifica mai bine domeniile/aspectele în care doresc să se dezvolte pentru a-și satisface nevoile individuale.

Totodată, autoevaluarea oferă elevilor oportunitatea de a recunoaște succesele lor personale. Aceasta poate contribui la creșterea încrederii în sine și a stimei de sine, ceea ce îi motivează să continue participarea în cercurile școlare și să exploreze noi oportunități de învățare.

Autoevaluarea implică analiza critică a propriei performanțe. Elevii învață să identifice ce au făcut bine și unde au nevoie de îmbunătățire.

Autoevaluarea poate face ca elevii să se implice mai activ în procesul de învățare. Ei devin parte a procesului de evaluare și iau în propriile mâini responsabilitatea pentru învățare, ceea ce poate duce la o mai mare implicare și angajament.

Cadru teoretic

Autoevaluarea este o modalitate de implicare a elevilor în aprecierea rezultatelor obținute în procesul de învățare. Autoevaluarea este considerată o apreciere reflexivă. Potrivit lui G.Scallon, autoevaluarea este o „apreciere, reflecție critică a valorilor anumitor idei sau a produsului muncii elevului, evoluția unor situații, proceduri și căi de învățământ în aspect calitativ, având la bază unele criterii stabilite de elevii înșiși” [6].

L. Legendre precizează două condiții inerente necesare autoevaluării. Una dintre condiții se referă la stabilirea unor criterii și obiective clare de evaluare, iar a doua solicită elevului capacitatea de a face judecăți, aprecieri cât mai obiective despre el însuși [5].

L. Allal, precum și alți autori, consideră că în cadrul evaluării formative pot fi utilizate trei modalități de implicare activă a elevului în procesul evaluării [1]:

- Autoevaluarea, care reprezintă un demers autonom, ce permite celui care învață să verifice etapele procesului de învățare în baza unor instrumente de evaluare și să stimuleze progresele asupra unor aspecte precise; ea presupune un dialog cu sine însuși, o reflecție metacognitivă.
- Evaluarea mutuală reciprocă, care permite elevilor să-și însușească criteriile de evaluare stabilite în comun sau de către profesor.
- Co-evaluarea, care presupune evaluarea între elevi sau grupuri de elevi, cum ar fi schimbarea reciprocă a lucrărilor, reflecții, analize în comun asupra greșelilor evidențiate. Aceasta dă posibilitatea inițierii unui dialog între profesor și elevi în legătură cu abaterile apărute în aprecierile realizate.

Autoevaluarea, abordată prin prisma diferitor teorii, este un proces complex care influențează învățarea și dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Teoria autoeficacității (Albert Bandura) se concentrează pe modul în care individul își evaluează propria competență și abilitate de a-și atinge obiectivele. Autoevaluarea în contextul autoeficacității este esențială, deoarece determină încrederea în sine și motivația pentru a aborda sarcini dificile [2]. Copilul care se evaluează în mod constant și în mod pozitiv are o autoeficacitate mai mare și este mai probabil să se angajeze în învățare și să încerce să-și depășească limitele. În contextul învățământului extrașcolar, unde autoevaluarea poate fi un instrument valoros pentru dezvoltarea abilităților și a încrederii în sine la copii. Autoevaluarea joacă un rol esențial în a determina cât de motivați sunt copiii pentru a aborda activități extrașcolare. Dacă un copil se evaluează pozitiv într-un anumit domeniu, acesta va fi mai dispus să se implice și să depună eforturi pentru a-și dezvolta abilitățile în acel domeniu. Autoevaluarea pozitivă poate contribui la dezvoltarea încrederii în sine la copii. Atunci când un copil își evaluează propria capacitate într-un domeniu și constată că a obținut succese sau progrese, acest lucru consolidează încrederea sa în propria capacitate de a face față provocărilor. Autoevaluarea oferă copiilor o modalitate de a monitoriza progresul lor personal. Ei pot urmări cât de mult au învățat și cât de bine au evoluat în timp. Această autoevaluare poate servi ca sursă de motivație și satisfacție personală. În concluzie, teoria autoeficacității subliniază importanța autoevaluării pozitive în învățământul extrașcolar.

Teoria auto-reglementării cognitiv-comportamentale (Zimmerman și Schunk) abordează autoevaluarea ca fiind un factor cheie în controlul și reglarea proceselor de învățare. Elevii învață să-și evalueze progresul, să-și identifice slăbiciunile și să-și ajusteze strategiile de învățare [7, 8]. Autoevaluarea le permite să se regleze și să se adapteze la sarcini și obiective în mod conștient. În cadrul cercurilor școlare, a activităților extracurriculare prin implicarea

elevilor în procesul de autoevaluare se încurajează asumarea responsabilității pentru propria învățare și autonomiei în gestionarea acesteia. Autoevaluarea face parte din procesul de autocontrol și autoreglare, care îi ajută să-și conducă învățarea în mod conștient.

Principiul învățământului centrat pe cel ce învață accentuează rolul autoevaluării în învățământul extrașcolar. Principiul învățământului centrat pe cel ce învață încurajează elevul să fie conștient de propriile sale nevoi de învățare și de progresul său. Prin autoevaluare, elevii pot să-și evalueze nivelul de înțelegere și să identifice zonele în care au nevoie de îmbunătățire în domeniul său de interes. Elevii învață să-și stabilească obiective personale în învățarea lor extracurriculară. Autoevaluarea îi ajută să-și identifice obiectivele, să-și monitorizeze progresul și să-și ajusteze eforturile în consecință pentru a atinge acele obiective. Învățământul centrat pe cel ce învață încurajează responsabilitatea și autonomia elevului în procesul de învățare. Autoevaluarea face parte din această responsabilitate, deoarece elevul este responsabil de monitorizarea și gestionarea propriului său progres. Astfel, principiul învățământului centrat pe cel ce învață subliniază faptul că autoevaluarea este un element esențial în procesul de învățare și dezvoltare a elevilor în activitățile extrașcolare; ajută elevii să devină conștienți de propriile nevoi de învățare, să-și seteze obiective personale și să-și monitorizeze progresul, promovând astfel o învățare autonomă și conștientă.

Teoriile menționate susțin ideea că autoevaluarea nu este doar un proces de evaluare, ci un instrument esențial în dezvoltarea abilităților, gândirii critice și motivației, contribuind la o învățare eficientă și la creșterea încrederii în sine a copiilor.

În baza abordărilor teoretice, identificăm valențele formative ale autoevaluării în învățământul extrașcolar. Aceste valențe sunt legate de modul în care autoevaluarea poate contribui la dezvoltarea competențelor și la învățarea eficientă în acest context:

- Autoevaluarea încurajează elevii să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare și dezvoltare. Prin autoevaluare, ei devin mai autonomi în gestionarea procesului lor de învățare.
- Autoevaluarea oferă elevilor posibilitatea de a învăța din propriile lor experiențe și rezultate. Acest proces este esențial pentru învățarea și dezvoltarea continuă.
- Autoevaluarea ajută elevii să-și stabilească obiective personale în învățarea lor extrașcolară. Ei pot să-și evalueze progresul în funcție de aceste obiective și să-și ajusteze eforturile pentru a le atinge.
- Autoevaluarea promovează dezvoltarea gândirii critice și a abilităților metacognitive. Elevii învață să-și evalueze propriile strategii de învățare, să-și analizeze gândirea și să-și regleze abordările în funcție de nevoile lor.

- Autoevaluarea dezvoltă motivația și satisfacția personală a elevilor. Atunci când observă progresele pe care le-au realizat și realizează că acestea sunt rezultatul propriilor eforturi, aceștia sunt mai motivați să continue și să încerce să-și depășească limitele.
- Autoevaluarea încurajează adaptabilitatea și învățarea continuă. Elevii pot identifica punctele slabe, pot învăța din greșeli și pot ajusta strategiile pentru a-și atinge obiectivele.

Metodologie și rezultate

Evaluarea atitudinii cadrelor didactice față de autoevaluare în cadrul cercurilor școlare a fost realizată utilizând un eșantion de 35 cadre didactice din învățământul gimnazial și liceal. Metoda folosită pentru această evaluare a fost chestionarea.

Rezultatele acestei evaluări relevă o diversitate semnificativă în ceea ce privește experiența didactică a cadrelor didactice care au participat la studiu. În detaliu, se constată următoarele distribuții ale experienței didactice: 25% dintre cadrele didactice au o experiență de învățământ cuprinsă între 5 și 10 ani; 34% dintre respondenți au o experiență de predare cuprinsă între 10 și 15 ani; 41% dintre cadrele didactice au o experiență de învățământ mai mare de 15 ani.

La întrebarea „Cum se încadrează autoevaluarea în strategia de evaluare a elevilor în cadrul cercurilor școlare?”, cadrele didactice au oferit răspunsuri conform următoarelor date: 33% cadre didactice opiniază că autoevaluarea este o componentă principală în strategia de evaluare în activitățile extrașcolare; 64%- consideră că este o parte importantă, dar nu centrală și 3% din cadre didactice susțin că este o componentă suplimentară.

Conform întrebării „Ați utilizat metode de autoevaluare în activitățile nonformale/extrașcolare pe care le coordonați? Vă rugăm să oferiți exemple” am obținut următoarele rezultate prezentate în figura 1.

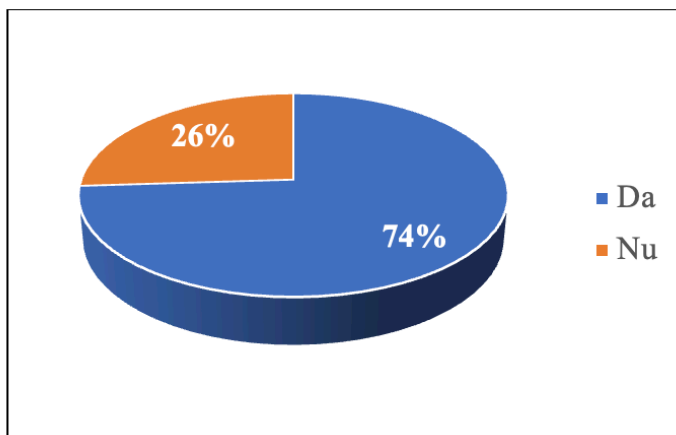


Figura 1. Utilizarea metodelor de autoevaluare de către cadrele didactice

Astfel, majoritatea cadrelor didactice (74%) utilizează metode de autoevaluare. Din tipologia metodelor de autoevaluare, au menționat metode diverse: jurnale de reflecție, chestionare de autoevaluare, criteriile de evaluare, grile de evaluare, fișe de observație (Figura 2). Aceasta demonstrează că profesorii sunt dispuși să experimenteze și să adapteze metodele de autoevaluare în funcție de nevoile specifice ale elevilor și ale programelor de învățământ extrașcolar.

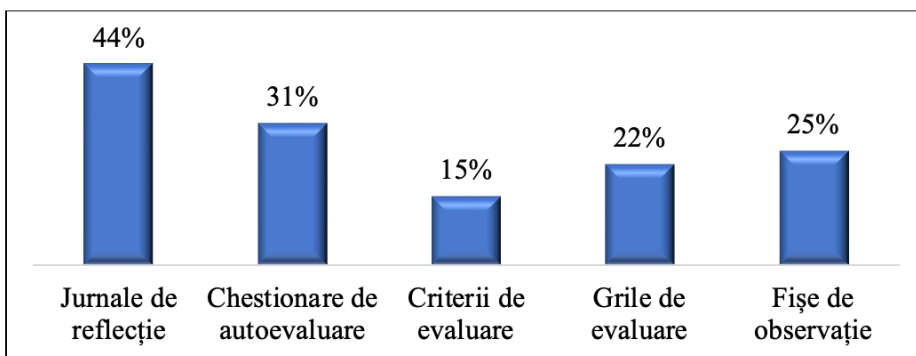


Figura 2. Metode de autoevaluare utilizate în cadrul cercurilor școlare

La întrebarea „Care sunt, în opinia dvs., avantajele autoevaluării în cadrul cercurilor școlare?”, cadrele didactice au oferit mai multe argumente. În mod generalizator, avantajele autoevaluării se referă la: dezvoltarea conștiinței de sine, îmbunătățirea abilităților de gândire critică, creșterea motivației de învățare, oferă feedback pentru îmbunătățirea demersului didactic extrașcolar, dezvoltă abilitățile metacognitive, promovează responsabilitatea personală.

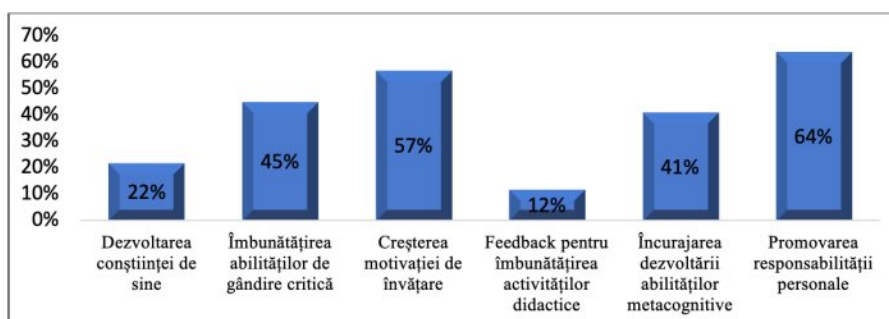


Figura 3. Opinia cadrelor didactice referitor la avantajele autoevaluării în cadrul cercurilor școlare

O întrebare din chestionar se referă la provocările întâlnite în implementarea autoevaluării în activitățile cercului școlar. Astfel:

- rezistența elevilor la autoevaluare - 31% au remarcat că unul dintre principalele obstacole este rezistența sau reticența elevilor în fața autoevaluării;

- dificultăți în dezvoltarea instrumentelor de autoevaluare - 43% se confruntă cu dificultăți în dezvoltarea instrumentelor de autoevaluare eficiente și relevante pentru activitățile nonformale;
- evaluarea subiectivă - 49% se confruntă cu dificultăți în obținerea unei autoevaluări obiective, deoarece elevii pot fi subiectivi în evaluarea propriilor performanțe;

La întrebarea „Ce recomandări sau sugestii propuneți pentru îmbunătățirea procesului de evaluare și autoevaluare în cadrul cercurilor școlare?”, cadrele didactice au menționat:

- Dezvoltarea unor criterii de evaluare mai clare și transparente - 38% dintre cadrele didactice susțin această recomandare;
- Feedback constructiv și individualizat - 32% susțin oferirea de feedback detaliat și specific;
- Formare continuă pentru cadrele didactice - 36% consideră că formarea suplimentară ar fi benefică pentru dezvoltarea competenței de evaluare;
- Autoevaluare în echipă - 25% din cadre didactice susțin încurajarea elevilor să se autoevalueze și să evalueze colegii în cadrul unor proiecte de echipă sau activități colaborative.

În concluzie, evidențiem că autoevaluarea în cadrul cercurilor școlare este un factor cheie în transformarea învățării într-un proces continuu, care transcende limitele clasice ale procesului didactic și contribuie la dezvoltarea elevului în toate aspectele sale, prin automonitorizare, autoconștientizare și metacogniție. Astfel, cadrele didactice pot contribui la crearea unui proces de evaluare mai eficient și mai adaptat nevoilor și dezvoltării elevilor în cadrul educației nonformale.

Bibliografie

1. ALLAL L. Vers une pratique de l'évaluation formative. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1991.
2. BANDURA A. Self-efficacy: The Exercise of Control. W. H. Freeman and Company. 1997.
3. FLAVELL J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34, pp. 906-911.
4. HATTIE J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. 2008.
5. LEGENDRE R. Concevoir, évaluer, utiliser. Education, 2003.
6. SCALLON G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique inc. (ERPI), 2004.
7. SCHUNK D. H., ERTMER P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 631-649). Elsevier. 2000.
8. SCHUNK D. H., ZIMMERMAN B. J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 1997, 32(4), pp. 195-208.

„SCUFIȚA ROȘIE ȘI PRIETENII EI” – ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

CZU: 374.025:398.21

DOI: 10.46727/c.17-11-2023.p355-360

Emil Sorin BLOJ,

Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”,

Târgu Mureș, România

ORCID iD: 0009-0005-2935-3357

Rezumat. Grupul VOLUNTAREX desfășoară de mai bine de 10 ani acțiuni non-formale de atragere a elevilor de diferite nivele în acțiuni educative. „Scufița Roșie și prietenii ei”, se constituie într-o activitate nonformală, în care, prin joc, copiii aparținând minorității maghiare exersează exprimarea în limba română. Implicarea elevilor de la profilul pedagogic, în acțiunea propusă, aduce în activitățile clubului un plus de valoare.

Cuvinte-cheie: comunicare, joc, învățare.

Abstract. For more than 10 years, the VOLUNTAREX group has been carrying out non-formal actions to attract students of different levels in educational actions. „Little Red Riding Hood and her friends” is a non-formal activity, in which, through play, children belonging to the Hungarian minority practice speaking in Romanian. The involvement of students from the pedagogical profile, in the proposed action, brings added value to the club's activities.

Keywords: communication, play, learning.

Motivație. Coordonarea grupurilor de animatori, care organizează activități nonformale presupune stabilirea unui demers care se întinde pe parcursul mai multor luni. Grupul VOLUNTAREX, de pe lângă CJRAE Mureș este implicat și în acest tip de activități. Pe parcursul anului școlar trecut, alături de elevi de la specializarea instructori de educație extrașcolară, de la profilul pedagogic, au desfășurat mai multe proiecte ce au implicat activități educaționale nonformale.

Proiectul „Scufița Roșie și prietenii ei” a fost menit să ofere posibilitatea copiilor care aparțin minorităților naționale maghiare, din școli din municipiu Târgu Mureș, să exerseze cunoștințe de limba română într-un mod plăcut, interactiv. Astfel copiii și-au dezvoltat competența de comunicare în limba română, abilitatea de exprimare și vocabularul, în activități nonformale. Prin acest proiect cei mici au avut posibilitatea să realizeze un schimb de experiență lingvistic și cultural, prin activitățile de comunicare, în situații diverse, ludice.

I. Pregătirea activității

Grupul țință a avut ca beneficiarii direcți aproximativ 30 de copii cu vârsta cuprinsă între 8-9 ani, din clasa a II-a de la Colegiul Vocațional Reformat

Târgu Mureș. Beneficiari indirecti au fost 28 de elevi din clasa a XI-a de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” din Târgu Mureș, 20 de membri VOLUNTAREX, părinții copiilor participanți, cadrele didactice implicate

Echipa de animatori a fost formată din 4 elevi din clasa a XI-a, specializarea instructori de educație extrașcolară. Perioada de pregătire a proiectului a cuprins 2 luni: aprilie – mai, iar timpul alocat activității propriu-zise a fost de 90 de minute.

Scopul proiectului a fost oferirea unei alternative educative de petrecere a timpului liber prin care copiii să-și îmbogățească vocabularului și abilitățile de comunicare în limba română, prin activități ludice

Obiectivele specifice propuse au vizat: atragerea unui număr de aproximativ 30 de copii în activități educative menite să dezvolte abilitățile de comunicare în limba română; stimularea spiritului de competiție, a creativității și imaginației copiilor de la secția maghiară, prin participarea la jocuri în limba română; dezvoltarea motivației de a comunica în limba română; experimentarea unor noi senzații emoționale; crearea unei atmosfere de bună dispoziție și de divertisment.

Materialele necesare bunei desfășurări a activității au fost realizate de elevii animatori: poză cu personaje din basmul Scufița Roșie (Proba 1); puzzle mozaic (Proba 2); carduri cu trăsături ale personajelor (Proba 3.); jeton cu trăsături (Proba 4.); forme de păpuși – personaje din basm (Proba 5.); baloane și săgeți (Proba 6.); diplome de participare.

Ca acțiuni preliminare echipa de proiect a avut în vedere pregătirea teoretică. Animatorii s-au documentat, au studiat individual activitățile gândite, au structurat materialele adunate. În cadrul grupului de lucru s-au repartizat sarcinile pentru fiecare animator, s-a realizat proiectul de activitate, pe baza căruia au fost inițiate discuții cu ceilalți colegii de clasa. A urmat apoi pregătirea materialelor folosite la activitate, a diplomelor de participare. În realizarea materialelor de promovare elevii au fost susținuți de membrii VOLUNTAREX. [1, p 4]

Sensibilizarea comunității locale s-a realizat prin promovarea activității: distribuirea afișelor de promovare a proiectului în instituțiile partenere, lansarea evenimentului prin intermediul rețelelor de socializare, dar și prin articole în presă.

II. Planul de activitate

Demersul educațional nonformal a urmat structura consacrată a proiectelor activităților extrașcolare.

Domeniul activității propuse a vizat organizarea timpului liber al copiilor, prin activități educative nonformale. Problematika adusă în atenție s-a constituit într-o activitate de timp liber – Comunicare în limba română pentru copii din clasele cu predare în limba maghiară.

Pe parcursul a 90 de minute au fost organizate mai multe serii de activități de promovare a comunicării în limba română [2, p 4]

A. PĂDUREA CU CAPCANE – activități de exersare a vorbirii în limba română

„Pădurea cu capcane” a fost prima serie de activități de exersare a vorbirii în limba română. Pentru spargerea gheții și pentru realizarea prezentării, o animatoare, prietena Scufiței Roșii, s-a prezentat și a urat bun venit copiilor la activitate. [1, p 4]

2.1. Ce personaj din poveste îmi place

Prin jocul „Ce personaj din poveste îmi place...”, animatoarea le-a arătat o imagine cu personaje din povestea Scufița Roșie. Le-a cerut copiilor să se prezinte și să spună ce personaj din binecunoscuta poveste le place. Elevii s-au prezentat în limba română și au fost ajutați, dacă a fost nevoie. Exemplu: „*Eu sunt Anni. Îmi place bunicuța...*”

Captarea atenției a fost realizată printr-o poveste. Animatoarele le-a spus copiilor că trebuie să ajungă la bunica Scufiței Roșii care este bolnavă. Drumul prin pădure e greu și trebuie să treacă multe probe. Se vor întâlni cu mai multe personaje din poveste, dar mai întâi trebuie să afle care sunt aceste personaje. [3]

Pentru activitatea „Personajele năzdrăvane – puzzle mozaic pentru dezvoltarea atenției”, copiii au primit imagini cu personajele din basmul „Scufița Roșie”. Acestea au fost decupate. Copiii trebuie să realizeze imaginea și să numească personajele din imagine. Exemplu: „*Aceasta este Scufița Roșie...*”

Pentru anunțarea temei un voluntar i-a întrebat pe copii dacă vor să o ajute pe Anna să ajungă la casa bunicii? Ei au fost invitați într-o călătorie imaginară, în care trebuie să dovedească atenție și îndemânare. De câte ori au trecut o probă, au primit o recompensă pe care au lipit-o pe diploma de participare.

În continuare au fost organizate jocuri interactive de comunicare în limba română.

2.2. Mr. wolf

„Mr. Wolf” a fost o activitate de exersare a cititului în limba română și în limba maghiară Animatoarea le-a explicat elevilor că pentru a putea ajunge la bunica trebuie să treacă de un personaj rău.

Pe tablă au fost lipite carduri cu trăsăturile exterioare și interioare ale lupului. Copiii au trebuit să se organizeze în două grupuri și apoi să citească cu voce tare atributele (cuvintele au fost scrise în limba română și în limba maghiară)

Copiii care au răspuns corect, au primit o recompensă pe care au lipit-o pe diploma de participare.

→ rău = rossz

→ urât = csúnya

- mincinos = hazug
- cu gura mare = nagy száj
- cu ochii mari = tágra nyílt szem
- cu mâinile mari = nagy kézzel

Pentru exersarea auzului și pentru realizarea corespondențelor între limba română și limba maghiară, a fost organizat jocul „Cine e personajul?” Animatoarea i-a atenționat pe copiii că vor avea un cartonaș pentru toate personajele din povestea cunoscută, în total patru jetoane.

Voluntarul a spus o caracteristică ce se potrivește anumitor personaje. Copiii trebuie să ridice jetonul atunci când consideră că descrierea se potrivește unui personaj.

B. „PRIETENII SCUFIȚEI ROȘII” – activitate de dezvoltare a imaginației creatoare

2.3. Păpușa veselă

Un alt set de exerciții a cuprins activități de dezvoltare a imaginației creatoare.

„Păpușa veselă” a fost o activitate de valorificare a îndemnării și de exersare a vorbirii în limba română.

Animatoarea i-a anunțat pe copii că în curând vor ajunge la casa bunicii, dar mai trebuie să treacă peste o probă.

Copiii au construit marionete pentru degete. Au decupat figurinele, apoi au lipit cele două laturi ale păpușilor decupate, pentru fiecare deget. Proba a durat aproximativ 10 minute.

Animatoarele i-au ajutat pe copiii și i-au provocat să alcătuiască propoziții în limba română.

Exemplu: „Aceasta este Scufița Roșie. Ea e mică. / Acesta este lupul. El e rău”

C. CĂSUȚA BUNICUȚEI – activitate de destindere

2.4. „Hai s-o scoatem pe bunica de aici

Proiectul propus s-a încheiat cu o activitate de relaxare.

„Hai s-o scoatem pe bunica de aici” a fost genericul activității de destindere și de îndemnare

Pe un panou de carton, baloanele au fost umflate și legate. Acestea au reprezentat burta lupului. Copiii au spart baloanele unul câte unul cu o săgeată, apoi au colectat câte un balon umplut cu făină și l-au pus în locul balonului spart, umplând burta lupului și învingându-l.

Feed back-ul și evaluarea s-au realizat printr-o activitate de exersare a memoriei.

2.5. Bucuria bunicii

Pentru a stabili rezultatul activității, animatoarea i-a întrebat pe copii cum s-au simțit și le-a cerut să spună care a fost partea lor preferată. Drept mulțumire pentru ajutorul acordat animatoarea le-a dat o diplomă de participare la activitate. [3]

III. Rezultate și evaluare

Activitatea educativă extrașcolară „SCUFIȚA ROȘIE ȘI PRIETENII EI” și-a atins scopul: cei aproximativ 30 de copii cu vârsta cuprinsă între 7-8 ani au experimentat o modalitate plăcută și utilă de petrecere a timpului liber – comunicarea în limba română și îmbogățirea vocabularului

Jocurile au contribuit la dezvoltarea creativității prin: exprimarea părerilor personale în legătură cu anumite situații de comunicare, prin realizarea personajelor-păpușă.

Drumul imaginar parcurs a asigurat posibilitatea experimentării unor noi senzații emoționale

A fost promovată imaginea Colegiului Național Pedagogic „Mihai Eminescu” Târgu Mureș, a specializării instructori pentru educație extrașcolară și a grupului VOLUNTAREX.

Feed-back-ul primit din partea beneficiarilor a fost pozitiv și a arătat dorința, de implicare a copiilor în activități educative extrașcolare, care contribuie la îmbogățirea vocabularului și la dezvoltarea comunicării în limba română. Copiii participanți și-au exprimat gândurile și sentimentele legate de activitate prin aprecierea activității în urma discuțiilor individuale.

Evaluarea s-a realizat și prin analiza fotografiilor și a filmulețelor realizate pe parcursul activităților.

Concluzii. Animatorii, elevi din clasa a XI-a, au invitat copiii la o excursie imaginară alături de „SCUFIȚA ROȘIE ȘI PRIETENII EI”, unde copiii au putut să-și îmbogățească vocabularul și să-și dezvolte capacitatea de comunicare, valorificând cunoștințele de limba română.

Am pornit proiectul de la ideea că, în lumea contemporană, cei mici comunică destul de puțin în limba română și e nevoie de un cadru organizat în care aceștia să poată valorifica o parte din cunoștințele de limbă română.

Proiectul „SCUFIȚA ROȘIE ȘI PRIETENII EI” a încercat să ofere o alternativă pentru petrecerea timpului liber. Prin acțiunile propuse și realizate ne-am convins, că exercițiile de comunicare în mediul extrașcolar au avut succes în rândul copiilor, fapt dovedit de implicarea activă în activitățile proiectului. Fiecare activitate desfășurată a fost apreciată de participanți. Acest lucru ne motivează să mai organizăm asemenea acțiuni.

Bibliografie:

1. DIACONU CAMELIA, *Jocurile copilăriei – idei de jocuri distractive pentru afară sau în casă*, în Libertatea, Joi, 26 noiembrie 2020
2. KILLEN KARI, *Copilăria durează generații la rând*, Editura First, Timișoara, 2003.
3. ORGANIZAȚIA NAȚIONALĂ Cercetașii României, *100 de idei de educație nonformală*, [citată 02.07.2023]. Disponibil: <https://www.scout.ro/wp-content/uploads/2013/10/Manual-100-de-idei-de-educatie-non-formala.pdf>, accesat în 5 ianuarie 2023

